

Vejledning, læring, kompetence og dannelse

Af Søren Dupont

”En horisont er jo ikke nogen fast grænse, men noget, der bevæger sig med én, og som indbyder til at gå videre.”
(Gadamer 2004: 234)



1. Indledning

Vi støder oftere og oftere på betegnelsen vejledning i vores aktuelle hverdagsliv i et samfund, hvor vi måske ved noget om, hvor vi kommer fra, men næppe præcist kan pege på, hvor vi er på vej hen. Samtidig bliver stadig flere områder i det menneskelige liv belagt med normer, som det enkelte menneske konstant skal forholde sig til. Normernes differentiering er enorm, det samme er kravene til den enkelte, og dermed er der stadig større risiko for ikke at leve op til de samfundsmæssige og de individuelle normsæt. Jo flere områder, der belægges med normer, jo større risiko er der for at falde ved siden af dette udspændte netværk: Livet kompliceres, og derfor bliver vejledning stadig mere centralt, den trænger sig mere på, og bliver et krav til og et krav fra den enkelte. Det gælder vejledning i forhold til livet i al almindelighed, det gælder i forhold til familielivet, det gælder i forhold til arbejdslivet, og det gælder i særdeleshed vejledning indenfor uddannelsessystemet.

Denne artikel har især fokus på uddannelsessystemet og analyserer bl.a. på forholdene mellem vejledning og læring, som ofte vikles ud og ind af hinanden. Endvidere veksler artiklen mellem teoretisk refleksion og refleksion over den praksis, som udspænder sig på Roskilde Universitet, og undersøger lidt nærmere, hvorledes vejledning og coaching kan understøtte gruppers lære- og samspilsprocesser med udgang i en gruppens læringsmål for projektet.

Artiklen fremhæver, at vejledning og coaching på RUC udgør et særkende ved den måde som RUC fungerer på, og at dette samtidig udgør en af de største pædagogiske udfordringer på RUC, nemlig at få den enkelte til at fungere i et fællesskab med mulighed for individuel og fælles udvikling. Dette sker indenfor nogle samfundsmæssige rammer for den enkeltes betydning i meget høj grad opskrives, og hvor fællesskaberne samtidig ændrer form. Derfor analyserer artiklen de udfordringer og muligheder nye former for individualitet og identitetsopbygning og nye former for fællesskaber blandt studerende indeholder.

Det er forfatterens opfattelse, at det er muligt at planlægge vejledning, og det er muligt at reflektere over vejledning. På den måde åbnes for, at vejledning kan handle om nye indsigter, og dermed sættes vejledning også ind i en dannelse sammenhæng, i og med at dannelse i forfatterens optik bl.a. er defineret ved at åbne op for nye indsigter, der samtidig giver den enkelte nye muligheder sammen med andre.

Artiklen tager fat i den aktuelle diskussion af kompetencetænkning, og stiller bl.a. spørgsmålet om hvorledes kompetencetænkningen har influens på vejledning som pædagogisk redskab. Det drejer sig bl.a. om udformningen af studieordninger, deres præcise beskrivelse af kompetenceudvikling hen over forholdsvis korte undervisningsperioder.

Artiklen redegør endvidere for, hvorledes et typisk vejledningsforløb på RUC ser ud, og vejledning sættes også ind i en større samfundsmæssig betydning i forhold til den måde forskningen har udviklet sig ved de danske universiteter gennem de seneste 10-20 år.

2. Artiklens opbygning

Artiklen tager udgangspunkt i en række teoretiske overvejelser, som artiklens forfatter har gjort sig i bogen ”Pædagogik og fænomenologi mellem demokrati og dannelse”, forlaget Samfundslitteratur (2012).

Artiklen lægger ud med en fremstilling af nogle elementerne fra den australske uddannelsesforsker, John Biggs analyser. Biggs teori benyttes i dag på mange universiteter som begrundelse for den universitetspædagogiske praksis. Forfatteren er ikke enig i dette, men på den anden side vil han heller ikke negligere nogle af de væsentlige pointer hos John Biggs. Herefter fortsættes med en række refleksioner over læring og kompetencer, som i et vist omfang bygger videre på Anders Siig Andersens artiklen om kompetencer i første nummer af SPOR. Hermed muliggøres en anden tilgang til kompetencebegrebet end den, der anvendes når studieledere og institutledere skal differentiere i dels kompetencer, færdigheder og viden og dels skal pinde ud hvilke kompetencer, færdigheder og viden der opnås ved gennemførelse af diverse kurser og forløb.

Et mellemspil udgøres af afsnittene om kompetencer og dannelse, hvor dannelse selvfølgelig diskuteres, og hvor nogle overodende bestemmelser af kompetencer bringes på banen.

Artiklen tager derefter fat på diskussioner af læring og kompetencer, men nu med en klarere retning på vejledning.

Herefter følger et afsnit om vejledning på universiteter, som efterfølgende inddrager tid, erfaring og kommunikation i forhold til vejledning. Der analyseres på modernisering og forskerbevillingernes fordeling, alt sammen med henblik på at forstå vejledning, og

med henblik på at rammesætte en række væsentlige samfundsmæssige forhold omkring vejledning. Det er forfatterens gennemgående opfattelse, at den universitære praksis skal ses i relation til den samfundsmæssige ramme for denne praksis og de samfundsmæssige muligheder.

RUCs vejledningspraksis præsenteres nærmere bl.a. indenfor rammerne af dialektikken mellem forskningsbaseret undervisning og undervisningsbaseret forskning. Til sidst reflekteres over sammenhængen mellem fællesskaber og vejledning, som et bud på både at se vejledning som et både et fagligt og et socialt fænomen. Også vejledning og de såkaldte ”undringsfællesskaber” inddrages.

3. Et spøgelse går gennem universiteternes verden

Man kunne vælge at være lidt grovkornet i filen, og sige at et spøgelse går igennem den universitetspædagogiske verden i øjeblikket. Spøgelset hedder John Biggs og ”Constructive Alignment”. Den bog, der har haft størst indflydelse på udviklingen universitetsundervisning er nok ”*Teaching for Quality Learning at University*”, der er udkommet i tredje udgave med Catherine Tang som medforfatter. Catherine Tang er Biggs kone, og sammen skriver de også – i stor skala – rejsebøger.

John Biggs selv er australsk psykolog og forfatter, som nok er mest kendt for at have udviklet den såkaldte SOLO Taksonomi.¹ (= *Structure of the Observed Learning Outcome*.)

Denne kan ifølge Biggs bruges til *at vurdere kvaliteten af læringsresultater*, og den lader sig – stadig ifølge Biggs – *bruge i forhold til planlægning af de læringsresultater*, som undervisere ved universiteterne vil opnå.

Lad os fiske John Biggs frem fra en publikation fra forskningsministeriet, som hedder: ”Kvalitet i undervisningen.” Denne publikation var et resultat fra en arbejdsgruppe, der var nedsat til at diskutere dette det omfattende emne. Linda Andersen fra PAES var RUC-repræsentant i gruppen. Formand for gruppen var Jens Rasmussen fra DPU,

1 Efter at have studeret psykologi ved University of Tasmania (BA, 1957), flyttede han til Storbritannien for ph.d.-studier ved University of London University (PhD, 1963). He has since held university faculty positions in Australia, Canada, UK, and Hong Kong. Han har siden arbejdet ved universiteter i Australien, Canada, England og Hong Kong. His final institutional affiliation is as Honorary Professor of Psychology at the University of Hong Kong. Hans sidste institutionelle tilhørsforhold er som adjungeret professor i psykologi ved University of Hong Kong. Han blev pensioneret i 1995, og har siden arbejdet som konsulent for udvikling af universitetsundervisning. His most influential work is his concept of constructive alignment, which is an outcomes-based framework for university teaching as described in *Teaching for Quality Learning at University* now in its third edition with Catherine Tang as co-author.

som også bestod af studerende og repræsentanter fra erhvervslivet. Publikationen er fra marts 2006. Den blev kun trykt i 500 eksemplarer, men den kan hvis der er interesse for det downloades fra følgende adresse:

<http://vtu.dk/filer/publikationer/2006/kvalitet-i-undervisningen/index.htm>

Det hedder i publikationen: ”God undervisning er kendetegnet ved, at mål, bedømmelseskriterier, eksamensformer og undervisningsformer arbejder mod samme mål (Biggs 2003).” Forskningsministeriet. 2006: 21)

Siden dette udspil har John Biggs virkelig fået både den anden og tredje luft.

Det er helt fantastisk, som Biggs anvendes rundt omkring, og mange steder med en stadig stigende og omfattende detaljeringsgrad. Biggs er altså på spil mange steder, og han er på sæt og vis det regulative udtryk for den ensartethed der er på spil i de europæiske uddannelsers standardisering – næsten en fælles certificering eller om – man vil – næsten en fælles form for akkreditering, i hvert fald synger han også med mellem linjerne i den danske akkrediteringsbekendtgørelse, hvor følgende understreges som væsentligt i forhold til uddannelsernes opbygning og indhold, undervisnings- og arbejdsformer og bedømmelsesformer:

”Der er sammenhæng mellem uddannelsens mål for læringsudbytte og indholdet og vægtningen af de enkelte elementer på uddannelsen.

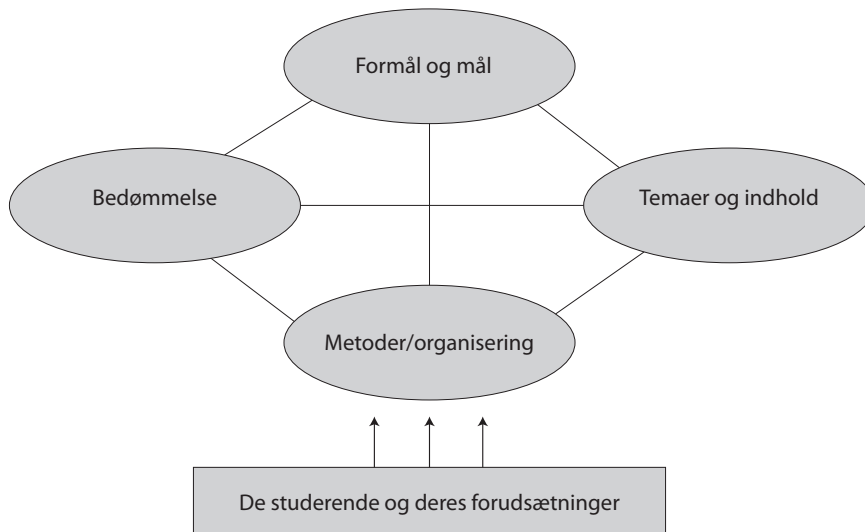
De anvendte undervisnings- og arbejdsformer er relevante for uddannelsens mål for læringsudbytte.

De anvendte bedømmelses- og evalueringsformer sikrer en samlet belysning af om de studerende har realiseret uddannelsens mål for læringsudbytte.”

(Akkrediteringsbekendtgørelsen, bilag 1, tema 2.)

Stillet skematisk op, kan Biggs pointer stilles op på følgende måde – se figur på næste side

Dette kalder Biggs *alignment* altså en form for klare flugtlinjer mellem mål, indhold og prøver. Nu kan man selvfølgelig sige, at det da ville være mærkeligt at tilstræbe andet end den ovenfor skitserede sammenhæng mellem uddannelsens mål, dens indhold og dens prøveformer. Det er ikke det, der er problemet, det er heller ikke problemet, at Biggs gør en stor indsats for at sætte den studerende i centrum. Det skal han tværtimod roses for – nej problemet er den meget *detaljerede anvendelse af Biggs* kombineret med bl.a. eksamensbekendtgørelser, som *erstatte det unikke med mainstream*. Men det er jo nok meningen, og det er nok også et faktum, at de detaljerede kompetencebeskrivelser for de studerendes arbejde har en tendens til at give den studerende mindre frihed og i



endnu højere grad en nedprioritering af den personligt valgte tilgang til de områder som de/den studerende vil arbejde med. Det er en af hovedgrundene til, at Biggs ikke er så populær på RUC, fordi man altså ikke kan forudsikre kreativitet og selvstændighed. Man må nok også sige, at målformuleringer ikke altid lader sig kombinere med entreprenørvirksomhed i undervisningen.

4. Constructive alignment og RUC



RUC har i snart 40 år koncentreret sig at sætte den studerende i centrum sammen med andre studerende i projektorienterede gruppedynamiske processer. På den måde har RUC forsøgt at skabe studentcenteret læring.

Det er John Biggs og ikke RUC, der er blevet verdensberømt for det. Den såkaldte "constructive alignment" hviler på et grundlag, hvor det præciseres, at de studerende konstruerer mening ud af, hvad de gør for at lære, og læreren/vejlederen tilbyder rammer for den planlagte læring og de planlagte læringsresultater.

Hanne Leth Andersen, prorektor ved RUC har i artiklen "*Constructive alignment*" og *risikoen for en forsimplede Universitetspædagogik* såvel anerkendt som kritiseret Biggs. Man kan sige, at RUC udvider Biggs bl.a. ved, *at det på RUC ikke blot drejer sig om at sætte den enkelte student i centrum, men om at sætte studentergruppen i centrum.*

Hverken alignment-princippet eller den såkaldte dybdelæring hos Biggs – som bl.a. understreger det væsentlige i at søge mod fundamentet for det, man beskæftiger sig med,

søge sammenhænge og stille overordnede spørgsmål, for på den måde at lade nye tanker og relationer opstå – er i sig selv tilstrækkeligt til at udvikle kritisk eller kreativ tænkning eller ny viden, hvilket anses for at være nogle af grundelementerne i den forskningsbaserede undervisning. Det er at stikke sig selv blå i øjnene, hvis man forsøger at bilde sig ind at dette er muligt via Biggs. Universitetspædagoger risikerer i denne udlægning af Biggs og hans Constructive Alignment at lægge op til traditionel og tænkning i undervisning og uddannelse: Videnssynet risikerer at blive mekanistisk og kontrollerende, snarere end eksperimentel, kreativitetsfremmende og udviklingsorienteret. Hvis forskningsbaseret blot betyder, at den viden der doceres, er opnået gennem forskning, eller at det er forskere, der docerer den, så kan undervisningens mål uden problemer være foruddefinerede og for den sags skyld også meget differentierede og forfinede, men hvis forskningsbaseret betyder, at der arbejdes med at vurdere og anvende forskningens metoder, så bliver det vanskeligere at opstille meget præcise mål for output. Derfor er det nok på sin plads at understrege følgende: *Jo mere detaljeret målene for læring er beskrevet, jo mindre frihed bliver der til personlige tilgange og nytænkning og dermed rum til underviseres og studerendes egne refleksioner og løsninger.*

På områder hvor selvstændighed, kreativitet eller kritisk tænkning er væsentlige dele af uddannelsernes mening, dybde og udbytte, kan det være vanskeligt – og uhensigtsmæssigt – at målformulere meget konkret, fordi det lukker for kritisk og selvstændig stillingtagen og metodisk udvikling og vurdering.

Selvstændige, kreative og originale præstationer er ikke altid forudsigelige, og kan ikke målbeskrives, som andet end rammer eller forholdsvist forsigtige kompetencemål. Og med fare for at blive rubriceret som en neandertaler, så er det vel stadig selvstændige, kreative og originale præstationer, vi går efter på universiteterne.

Målformulering er altså ikke den bedste vej til nye resultater. Det er i hvert fald vigtigt, at der også lægges vægt på at der også skabes afprøvende situationer for de studerende, hvor udgangspunktet er den handlendes personlighed og de ressourcer, der er adgang til. Meningen er vel også at vi som universitetsundervisere og forskere forsøger at arbejde med at udvide undervisningsrummet for foretagsomhed og dermed reelt for praksislæring og innovation. Der er brug for at skabe mere reel plads for andre lærings syn end det som bl.a. Biggs repræsenterer, og for diskussion af såvel nødvendig vidensopbygning som uforudsete undervisningsresultater: Studerende lærer også: spontant, forskelligt og ikke-lineært.

Så derfor kan vi måske her lige slutte med 4 principper for god undervisning.

1. Interesse og respekt for de studerende og deres læring.
2. Klare mål og intellektuelle udfordringer.

3. Undervisning der kræver aktivitet og selvstændighed.
4. God feedback og hensigtsmæssig eksamen.

Så er John Biggs ikke blevet helt udslettet, men han er heller ikke blevet enerådende.

5. Læring og kompetencer (1)

Vi lever i et videns- og uddannelsessamfund, hvor vi skal uddanne os hele livet, og hvor livslang læring er en realitet for mange mennesker – formentlig de fleste. I en sådan sammenhæng, kan det være vanskeligt at definere læring, men helt overordnet skal læring i sammenhængen her især karakteriseret gennem følgende 4 punkter:

1. Læring er grundlæggende social. Læring har sin historie, læring indgår i relationer, og interaktioner, men forankres elvfølgelig også altid i den enkelte.
2. Læring er situeret i specifikke situationer. Læring indgår både i en ramme og i en kontekst.
3. Læring distribueres mellem personer. Viden er fordelt mellem mennesker, og udvikling af viden er en udvikling af aktiv indsigt i denne fordeling og aktiv udvikling af denne fordeling eller udfordring. Det sker både i den enkelte, det sker mellem mennesker og det sker mellem mennesker og omgivelser.
4. Læring er medieret gennem de redskaber og ressourcer, som mennesker har adgang til, og som de gør brug af for at forstå og handle i deres omverden.

Vi mødes konstant af et ganske omfattende register af krav om opbygning af kompetencer og kvalifikationer. Anders Siig Andersen har i det første nummer af SPOR med titlen ”Kompetence” fremhævet forskellen mellem kompetencebegrebet og kvalifikationsbegrebet. Det hedder: ” I modsætning til kvalifikationsbegrebet er kompetencebegrebet bundet til at omsætte indre, personlige dynamikker (holdninger, vilje, følelser, værdier) sammen med viden og indsigt på en nyttig måde i en konkret situation. ----- Med indførelsen af kompetencebegrebet ændres perspektivet imidlertid til i langt højere grad også at fokusere på personligheden som noget, der skal udvikles og forandres gennem hele livet. Man kan lidt forenklet sige, at udviklingen startede med et fagbegreb (jf. begreberne faglært og ufaglært), at kvalifikationsbegrebet blev indført på et tidspunkt, hvor forholdet mellem fag og arbejde blev problematisk i samfundsmæssig målestok, og at kompetencebegrebet indføres på et tidspunkt, hvor et snævert fokus på udviklingen af viden og færdigheder blev et utilstrækkeligt grundlag for at understøtte udviklingen i

produktion og arbejde – dvs. på et tidspunkt, hvor der blev efterspørgsel efter at benytte alle menneskelige kapaciteter i arbejdets tjeneste.” (Andersen: 11. 2013)

I dag er der en udpræget tendens til, at specificeringsgraden af såvel kvalifikationer som kompetencer spidser til jo højere op vi kommer i uddannelseshierarkiet.

Det er bestemt ikke fordi de ansvarlige politikere undlader at interessere sig for de arbejdsløse, deres kompetencer og deres muligheder på arbejdsmarkedet, men ikke desto mindre er der en tendens til at de arbejdsløse skubbes i den ene aktiveringsordning efter den anden, eller meget korte uddannelsesforløb, hvor det ofte kan være ganske vanskeligt at se, hvad de arbejdsløse kan bruge uddannelsesforløbene til. I den anden ende af registeret møder de studerende ved universiteterne ekstremt fine bestemmelser af hvilke kompetencer, de kan forventes at opbygge i forhold til undervisningsforløb af ganske få timers varighed. Det er løbet løbsk mange steder. Det er et udtryk for at kompetencebegrebet falder ved siden, begrebet kommer ud af proportioner, og det bliver uanvendeligt såvel i en beskrivende som i en analyserende sammenhæng, eller man kan sige, at kompetencebegrebet snører virkeligheden til for de studerende, i stedet for at åbne denne. De studerende vil måske gerne udfordres, men det hele er tilrettelagt på forhånd for den enkelte: Der er med andre ord ikke noget at forholde sig til, andet end det som andre har udviklet, beskrevet og snøret sammen for én.

Noget af svaret på – eller opgøret med – disse urimeligheder kunne være anderledes former for kompetenceopbygning, som opprioriterer den enkelte relationer til de andre og til de muligheder som livet jo – nogle gange på trods – også indeholder. Kompetence bliver i den sammenhæng til et spørgsmål om, at kunne træffe kvalificerede valg på baggrund af et hverdagsliv, som leves i en kaotisk, ambivalent og kompliceret verden. Der er tale om valg som implicerer efterfølgende handling.

Jeg vil plædere for, at der til kompetencebegrebet tilskrives en etisk orienteret dimension. Hermed bliver kompetence udtryk for et ønske om at skabe relativ stabilitet i en kaotisk verden, dels for sig selv, men så sandelig også for de mennesker som den enkelte arbejder sammen med. På grund af den etiske dimension er kompetence samtidig medvirkende til udvikling af social normativitet, som selvfølgelig aldrig lader sig fastlægge på forhånd: Normativitet er altid til forhandling og mulig ændring, men dét er dén så også.

6. Kvalifikationer, kompetencer og kreativitet

Man kan definere kvalifikation, kompetence, og kreativitet på følgende måde:

Kvalifikationer: besiddelse af viden. Kompetencer: at kunne anvende denne viden. Kreativitet: at kunne omstille sig og være innovativ.

Når kompetencer udvikles kan den enkelte forholde sig – sammen med andre – til den historiske proces ved selv at være en del af denne, og det er min opfattelse, at både det utopiske og håbet og ansvaret er elementer, som mennesker, der dannes, henviser til og udtrykker sig igennem.

Kompetence er i sin udvikling relateret sig til det andet menneske, og det kan derfor understreges, at individualitet, den anden, fællesskaber og etik er vævet godt og grundigt sammen. Dermed bliver evnen til at træffe kvalificerede valg til et etisk valg, der opprioriterer det gode liv, hvor ansvarlighed og forpligtelse er væsentlige sociale sikkerhedslinjer og væsentligt indhold i de sociale kompetencer, som mennesker, der indgår i fællesskaber, udvikler med hinanden. Dermed kan mennesker, der løbende udvikler deres kompetencer være medvirkende til udvikling af kvalitetskrav til eget liv, eventuelt også til eget arbejdsliv og liv som studerende, men det kan selvfølgelig også være et spørgsmål om blot at få livet til "at køre", altså kompetence er ikke nødvendigvis orienteret mod at forbedre, udvikle og flytte horisonterne i det nuværende liv. Omstændigheder i livet kan sagtens retfærdiggøre, at de valg, der træffes, er orienteret mod at bevare det nuværende liv, altså kompetencer kan være medvirkende til at fastholde rutiner og vaner. Det er der på ingen måde noget forkert i. Kompetence kan også være et forsvar mod ændringer, men kompetencer og udviklingen af dem er altså også ofte medvirkende til at formidle mellem det enkelte menneskes evne til at iagttage sig selv, og evnen til at indplacere sig selv i et socialt fællesskab. Samtidig er kompetence medvirkende til at holde den historiske proces i live, hvilket betyder, at "nuets" eller aktualiteten kan bestemmes som sammensat af noget usamtidigt og noget oversamtidigt: "nuet" er en historisk proces, som rækker både bagud og fremad.

Hvis kompetencebegrebet overhovedet skal have mening, er det nødvendigt, at udviklingen af kompetencer både tager højde for muligheden for udvikling af individualitet og diskussion af etik. Dermed kommer processer, der involverer kompetenceprocesser også til at omfatte sociale normer, og dermed peger udviklingen af kompetencer hen mod et grundlag for stillingstagen til samfundets demokratiske processer – og grundlag for handling i forhold hertil. På den måde er begrebet om kompetence relevant og spændende, værd at arbejde med, værd at udvikle.

Vi må selvfølgelig heller ikke glemme, at kompetencer og deres bevarelse og udvikling er spundet ind i magtproblematikker. Kompetence handler om viden, men det handler også om, hvem der bestemmer, hvad der er gældende viden, hvilken viden og dermed også hvilken magt, der indgår i diverse diskurser om kompetencer. Kompetence og magt er sammenspundet på mange forskellige måder også i forhold til udviklingen af de sam-

fundsmæssige og demokratiske processer: ”Et demokrati er mere end en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikeret erfaring. ----- . Enhver må forbinde sin egen handling med andres og overveje, i hvilken udstrækning andres handlinger påvirker betydningen og retningen af ens egen handling.” (Dewey, *John: 2005:104*)

Vi kan med den danske filosof K.E. Løgstrup (1905-1981) tilføje:

”Opdragelse til demokrati er en af skolens opgaver, ingen tvivl om det, men gør vi den til hovedopgaven bliver den til en forlegenhedsløsning. Til at være skolens formål duer den ikke”. ---. I stedet drejer det sig om, at udvikle en skole, hvor ”*formålet med at holde skole er tilværelsesoplysning.*” (Løgstrup, K.E.:1987:51, 44)

Kreativitet blev indledningsvis i dette afsnit fastlagt som evnen til at omstille sig og være innovativ. Denne bestemmelse er dog langt fra dækkende. Det skyldes, at en mange af de begreber, der blev udviklet fra 1970’erne og frem af venstrefløjen i stort omfang er blevet overtaget af den neoliberale bølge, der skylder ind over os i øjeblikket. Det gælder f.eks. begreber som fleksibilitet, omstilling og innovation. Til udfyldelse af begrebet kreativitet, skal der derfor efter min mening tilføjes overvejelser omkring social forandring, sociale eksperimenter, bæredygtighed og demokratisk udvikling, ligesom der nok skal differentieres i personlig kreativitet, kreativitet i fællesskaber, samfundsmæssig kreativitet og kreativitet i forhold til den historiske proces.

7. Kompetence og dannelse

Den tyske uddannelsesforsker Wolfgang Klafki (1927-) har leveret forskellige præciseringer i forhold til sammenhængene mellem dannelse, demokrati og kompetencer/evner. Han nævner i den forbindelse tre grundlæggende evner, som mennesker må være i besiddelse af, hvis kompetence skal være en proces, som peger fremad og åbner for nye muligheder. Det drejer sig om:

- 1) Selvbestemmelsesevne.
- 2) Medbestemmelsesevne.
- 3) Solidaritetsevne. (Klafki. 2001: 68-71)

Disse evner gælder efter min opfattelse også i forhold til udviklingen af det enkelte

menneskes kompetencer. Derfor er det evner, som må opprioriteres og udvikles, når fokus er på uddannelse – også f.eks. i vejledningssituationer.

Det er centralt, at det enkelte menneske er i stand til at bestemme over sine individuelle levevilkår, medmenneskelige relationer og har indflydelse på fælles kulturelle og samfundsmæssige forhold. Dette udvides ifølge Klafki i forhold til den form for anerkendelse, som selv- og medbestemmelse medfører. Grundlaget for dette er, at det personlige krav om selv- og medbestemmelse kun kan retfærdiggøres, hvis det forbindes med ”indsatsen *for og med* de mennesker, der helt eller delvis er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse”. (Klafki. 2001: 68). Hermed er en politisk intention fra Klafki understreget. Det må være op til den enkelte at forholde sig til dette.

På RUC arbejder de studerende eksemplarisk med deres problemformuleringer i forbindelse med deres projektarbejde, og det vil i udgangspunktet sige, at de problematiserer, de studerende behandler rækker længere end til de projekter, de er en del af, de sættes ind i en samfundsmæssig sammenhæng, som ganske tit kan komme til at omhandle ovenstående problematik hos Klafki

Udviklingen af kompetence skulle også gerne – og helst – være forbundet med et ønske om indsigt glæde og humor, eller mere præcist, det går ganske enkelt ikke uden. Kompetencer udvikles i en social kontekst, og godt for det, for man kan jo bare tænke på, hvor morsomt det lige er at grine alene, eller glæde sig alene. Der var en gang en klog mand eller dame der sagde, at man ikke kan vaske én hånd. Det giver ikke mening. Måske kan man heller ikke grine alene eller glæde sig alene. Det giver i hvert fald ikke mening, og nærmer sig tendentielt det patologiske.

I forhold til kompetencer er der ikke blot tale om, at bestemte dele af de menneskelige kræfter udfordres, f.eks. de åndelige. Der er derimod også tale om kropslige og æstetiske kræfter. Udviklingen af kompetence bør åbne for, at også det kropslige og det æstetiske kan udvikle sig gennem en tilegnelse af verden. Hermed forandrer verden sig også. Det at udfolde sine kræfter stiller selvfølgelig krav til den enkelte. Den enkelte udfordres på det mere eksistentielle i disse processer, og dermed åbnes for egentlige eksistentielle overvejelser, som f.eks. *modvilje mod og afstandtagen fra umenneskelighed, sans for lykke, evne og vilje til at gøre sig forståelig*, og også *åbenhed overfor det sidste spørgsmål*. Der er tale om en åbenhed for de metafysiske spørgsmål, og uanset hvad, så går vi jo i det stille og stiller disse spørgsmål alligevel: Findes der en gud? Er der en mening en plan med denne verden? Hvad er min rolle? Hvorfor er jeg? Hvorfor er jeg mig? At stille spørgsmålene har ikke i sig selv noget med kompetence at gøre, men det har derimod

evnen til at holde spørgsmålene ud og evnen til at omgås spørgsmålene og til også at være åbne overfor dem.

At vi ikke kender svarene skal jo ikke afholde os fra at stille spørgsmålene, og arbejde med dem, i stedet for at smutte ind i den letteste myte, ideolog eller afkald. At stille spørgsmål til verden, sig selv og de andre er at vise interesse for verden, og dermed også mulighed for at åbne verden.

Det er også vigtigt, at vi arbejder med *viljen til at tage ansvar for sig selv og i res publica*. Uddannelse er i stort omfang et samfundsanliggende. Samfundet stiller krav til det enkelte menneske om uddannelse og stiller institutioner til rådighed, men processen bør også gælde omvendt: Mennesker bør stille krav til samfundet om ordentlige uddannelser. Vi bør stille krav om form og indhold i uddannelserne. Kompetence bliver hermed udtryk for evnen til efterprøvning og evne til at agere politisk i staten. Det fordrer relationer mellem den enkelte, fællesskab og samfund., og det må samtidig understreges, at

”al uddannelse, der udvikler evnen til at deltage virksomt i det sociale liv, er moralsk.”
(Dewey, John: 2005: 370).

Er det nu så underligt: Nej, for enhver pædagogik tager stilling – bevidst eller ubevidst, fordi pædagogik vil noget med mennesker.

Det må tilføjes, at det refleksive i de kvalificerede valg er endog særdeles afhængigt af personens sociale og samfundsmæssige placering og status. Uanset hvor udfoldet moderniteten er blevet, så er hverken mulighederne eller deres indfrielse identiske fra menneske til menneske.

8. Nogle overordnede kompetencer

I forhold til den kompetenceopfattelse, der just er fremført, kunne man også lade sig inspirere af den tyske kritiske teoretiker Oskar Negt (1934 -).

I slutningen af 1980'erne skrev han en artikel som hed ”Hvad skal en arbejder vide for at finde sig til rette i verden i dag”. (Negt. 1994: 35-62) Der kan trækkes nedenstående seks punkter ud i forhold til, hvad man kunne kalde kompetenceevner:

1. Eksistentiel kompetenceevne.
2. Historisk indsigt som grundlag for social duelighed.
3. Handleberedskab og valgberedskab: Mestring af overgange.
4. Åbenhed overfor det anderledes: Lærings- og konfliktløsningsevne.

5. Teknologiske indsigt også i en samfundsmæssig sammenhæng.
6. Økologisk indsigt også i en samfundsmæssig sammenhæng.

Kategorierne 1-3 er at betragte som almene og grundlæggende for opfattelsen af kompetencer. 4-6 indgår i en konkretiseringsproces, hvor nogle andre områder end det teknologiske og det økologiske givetvis kunne have været valgt. Ikke desto mindre forekommer de at være ganske fundamentale i relation til de aktuelle betingelser for eksistens. Som bekendt er vi den første generation, der kan udslette ikke blot os selv, men hele kloden ved ikke at handle, ved ikke at stille krav, ved ikke at være engagerede i den samfundsmæssige udvikling. Hvis vi bare er ligeglade, lader alt være det samme og lader stå til, så vil reaktionen – herunder naturens modreaktion – være forfærdende.

Den første kategori, den *eksistentielle kompetenceevne*, er, som det ligger i selve begrebet, grundlæggende for selve eksistensen. Det drejer sig om evner til at håndtere etiske eksistentielle relationer i forhold til den anden og i forhold til omgivelserne. At kunne sætte sig selv ind i relationer med og til andre mennesker og det omgivende samfund er udtryk for en *orienteringsbevidsthed*, som bliver stadig mere central i et samfund, der bliver mere og mere kompleks, differentieret og opsplittet. Det må understreges, at *orienteringsevne* er nødvendig i forhold til de handlings og realiseringsrelationer, som mennesker indgår i, når der opbygges fællesskaber.

Åbenhed overfor det anderledes indeholder og perspektiverer evnen til at omgås den brudte og den truede identitet. Det er tale om accept og perspektivering af det anderledes hos de andre og hos den enkelte. Det er én væsentlig evne til håndtering af eksistential usikkerhed med henblik på at skabe ontologisk sikkerhed og handlingsevner i en verden, med mange udfordringer, og i en verden hvor flere og flere udgrænses og udsættes for forfølgelse, og i en verden hvor mange statistikker viser, at skridtet fra norm til abnorm bliver stadig mindre. I en sådan verden er det vigtigt, at kunne omgås en truet og brudt identitet både hos sig selv og i forhold til andre. Det er væsentligt, hvis det anderledes og fremmede og omgangen med et anderledes og fremmede skal vendes til noget frugtbart og positivt: Åbenhed overfor det anderledes kan medføre en omsorgsfuld omgang med andre mennesker.

Det er indlysende at denne evne også er centralt i forhold til f.eks. arbejdet med gruppeprojekter i uddannelsesinstitutioner. Her er alle jo heller ikke ens, man møder hinanden med forskellige baggrunde, ønsker og muligheder.

Det er vigtigt, at forstå baggrunden for den *teknologiske udvikling*, ligesom det er centralt at forstå og diskutere relationerne mellem teknologi og menneske. Udvikling i det teknologiske i dag hænger sammen med en ansvarsetisk forholden sig til samme udvikling: ”teknikken er ikke neutral. Den kan benyttes som herredømmemiddel, og

den kan pege i retning af frigørelsen. Hvis man anlægger en værdifri betragtning på den, udøver den som regel en herredømmefunktion, der er uigennemskuelig for de implicerede.” (Negt. 1994: 56). Teknologi er ikke neutral, og teknologien bliver ofte anvendt som beherskelsesinstrument, og som et instrument til undertrykkelse, men den indeholder også frigørelsesmuligheder. Teknologien har inden for mange arbejdsfelter fjernet det trælse, det farlige og det ensformige arbejde, og den teknologiske udvikling kan også være grundlag for mere fri tid. Dette kunne principielt for flere og flere mennesker betyde, at de fik mere og mere tid til rådighed til egenaktivitet. Udviklingen inden for kommunikationsteknologien indeholder også en mængde muligheder, og under alle omstændigheder er det centralt at diskutere, hvad vi vil med teknologien og dens udvikling. Vi må således gøre os klart, hvorfor der anvendes bestemte typer af teknologi, vi må tage stilling til avancerede teknologiske processer, f.eks. genteknologi. Vi må med andre ord forsøge at indbygge en etisk diskussion i forhold til den teknologiske udvikling. Det er på ingen måde givet i udgangspunktet, at teknologien bare er god nok, og det skal såmænd nok også passe, at der er masser af irreversible elementer indbygget i den teknologiske udviklingsdynamik. Det gør blot stillingtagen endnu vigtigere, for irreversibilitet udelukker ikke forskellige anvendelsespotentialer for det teknologiske.

Den økologiske dimension og diskussion skal ikke kun foregå blandt eksperter, derimod skal eksperterne have mulighed for at lytte til, hvad befolkningen mener om økologi. Der udvikles i denne sammenhæng hver eneste dag væsentlige erfaringer, og det er vigtigt, at de kommer frem i dagens lys, bliver diskuteret og bliver videreudviklet. Den vigtigste grund til dette er måske, at det er første gang i historien, at mennesket selv er i stand til at ødelægge det økologiske grundlag for eksistensen. Hvis det bliver resultatet, er der tale om barbari på højt civiliseret niveau. Det bliver barbariet blot endnu værre af. Så lad os bare understrege endnu engang, at når mennesker tager ansvar i res publica, så omfatter alt dette ”hvad der har betydning, og hvad der ikke har, hvad der er vigtigt, og hvad der ikke er, hvad man skal gøre og hvad man ikke skal gøre etc.” (Wenger, Etienne: 2004: 99)

9. Læring og kompetencer (2)

Man kunne spørge, om alt det foregående så skal indgå i enhver læreproces, herunder vejledningsprocesser: Nej, men det er centralt at der i læreprocesser indgår 1) Selvbestemmelsesevne. 2) Medbestemmelsesevne. 3) Solidaritetsevne. Man kan også sige, at en del af de foregående tanker omkring kompetencer og dannelse indgår som et bagtæppe i forhold til læreprocesser.

Søren Kruse – lektor ved DPU, Århus Universitet – har beskæftiget sig med hvorledes lærere ved de højere læreanstalter udvikler deres pædagogiske kompetencer. Søren Kruses overvejelser kommer i sammenhængen her til at supplere de overvejelser, som institutleder ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Anders Siig Andersen fra RUC leverede i det første nummer af SPOR. Søren Kruse differentierer i en række kompetencer der indholdskompetence, iscenesættelseskompetence, relationskompetence og gennemførelseskompetence og begrundelses- og udviklingskompetence. De lader sig bestemme som følger:

Indholdskompetence:

Faglig viden og viden om hvordan denne viden anvendes pædagogisk.

Iscenesættelseskompetence:

Praktiske færdigheder og metodisk beredskab. Dette skal/må gerne være fleksibelt og kreativt.

Relationskompetence:

Almene og sociale kompetencer, som er medvirkende til at opretholde undervisningen på et relevant niveau.

Gennemførelseskompetence: Sikrer at undervisningen faktisk kan gennemføres. Oplæg, kropssprog, retorik.

Planlægnings- og evalueringskompetence: Samarbejde med kolleger og studerende om undervisningen mål, indhold og form.

Begrundelses- og udviklingskompetence: Kritisk distance til de valg der er foretaget i forhold til undervisningen.

Kompetencer kan i sammenhængen her defineres som at kunne anvende denne viden. På den baggrund definerer Søren Kruse læring: ”Læring er en proces, hvor den enkelte aktivt tilegner sig eller konstruerer viden” (Kruse, Søren: 2006: 37) – og vi kan jo tilføje gerne at dette meget gerne må være i en sammenhæng, hvor der opstår nye indsigter og udvikles nye erfaringer på baggrund af det, vi tidligere havde kendskab til, måske endda kritisk stillingtagen til det vi tidligere har erkendt og erfaret og gjort ti vor viden.

Når man lærer noget så ændres den viden, som vi har i forvejen, enten ved at vi tilføjer noget til det, vi allerede ved i forvejen, eller ved at ændre på selve den struktur, som bærer vores nuværende viden. Denne bestemmelse læner sig op den læringsdefinition som Knud Illeris betjener sig af. Læring kommer til udtryk sig gennem: ”*enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning og aldring*” (Illeris, 2007: 15).

Knud Illeris har i bogen ”Transformativ læring og identitet” skærpet sin definition

yderligere, når talen står om det transformativ: ”Begrebet transformativ læring omfatter al læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet”. (Illeris, 2013: 67).

I den forstand er det indlysende, at læring nødvendigvis må omvejen af, hvad vi ved i forvejen, og når det handler om undervisning, så bliver undervisning i udgangspunktet ”en proces, der stimulerer de studerendes aktive tilegnelse af viden”. (Kruse, Søren: 2006: 37) Her vil jeg tilføje tre kompetencer, som er vigtige, når det drejer sig om læring og undervisning. De er formuleret af den amerikanske sociolog Richard Sennett. De er alle tæt på det enkelte menneskes praksis, men det enkelte menneske kan ikke udvikle dem alene. Det drejer sig om:

1. ”*Evnen til at lokalisere* er en betegnelse for færdigheden i at afgøre, hvor der sker noget vigtigt.” (Sennett. 2009:278. Min fremhævelse). Evnen omfatter lokalisering af problemer, udfordringer, muligheder og nydannelser, og peger direkte ind i:
2. ”*Evnen til at stille spørgsmål* til materialet er hverken mere eller mindre end et spørgsmål om at undersøge lokaliseringen.” (Sennett. 2009: 279. Min fremhævelse).
3. ”*Evnen til at åbne et problem* trækker på intuitive spring, specifikt deres evne til at nærme forskelligartede domæner til hinanden og overføre tavs viden fra det ene til det andet.” (Sennett. 2009:284. Min fremhævelse).

Punkterne 1-3 kombineret med de tidligere refleksioner sætter det enkelte menneskes færdigheder i en sammenhæng, som er væsensforskellig fra den måde som kvalifikationer og kompetencediskussioner i dag diskuteres på.

Det er en af de lidt større udfordringer i fremtiden at udvikle dette synspunkt i mere konkrete sammenhænge.

Jeg begynder med vejledning på universiteterne.

10. Vejledning på universiteter

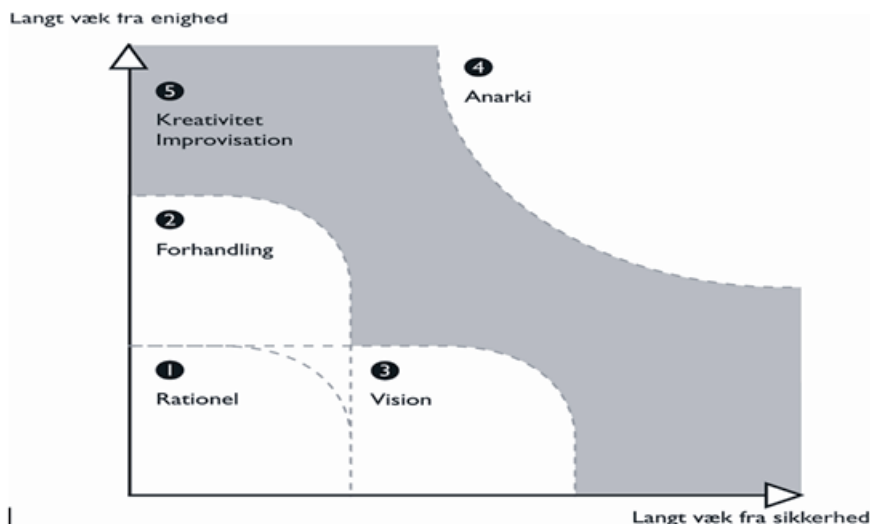
Vejledning ved universiteterne er rettet mod integration i videnskabens verden. Der er tale om facilitering af de studerendes læringssituation.

Vejledning bygger på aftaleforhold mellem vejleder og studerende, og vejledning bygger på samtale. Det er muligt at planlægge vejledning, og det er muligt at reflektere over vejledning, og vejledning handler *bl.a.* om: nye indsigter og nye handlemuligheder.

Den overordnede intention i en vejledningsproces er at flytte de studerende fokus var at være i et anarkistisk og lettere kaotisk felt til et felt, hvor der reelt kan arbejdes med de problemstillinger, der er sat på dagsorden af de studerende. Der er en række

faser i denne proces, som alle er medvirkende til /kan være medvirkende til udvikling og progression i de studerendes forløb hen over tid. Det kreative og det improviserende forekommer at være de vigtigste parametre i udviklingen, men de studerende kan ikke forblive i disse felter konstant. Der skal rykkes til vision, forhandling og rationalitet, men med en konstant mulighed for til stadighed at rykke ind i såvel det kreative som det improviserende.

Efterfølgende skitse tegner konturerne af en udvikling i vejledningsprocesser.



11. Vejledning og tid

De studerende har travlt, vejlederne har travlt – det vi kunne kalde de små mellemrum mellem livets forskellige aktiviteter bliver mindre og mindre, og de enkelte aktiviteters hastighed bliver hurtigere og hurtigere. Vi farer af sted i vor aktuelle verden, men det ser ud som om, tiden hele tiden snyder os. Vi skynder os mere og mere, og derfor kommer vi hele tiden for sent. Vi presser opholdene i tiden så meget, at vi er nødt til at opfinde mærkværdige begreber som kvalitetstid for overhovedet at overbevise os selv om, at vi lever. Vi tåler ikke pauser i talestrømmen på mere end to-tre sekunder, så opfatter vi det som pinligt. Vi beherskes af den instrumentelle tid eller den kronometriske tid, urets tid, den abstrakte tid, hvor alle punkter i den aktuelle verden er rettet ind mod fremtiden. Der er nærmest ikke et ”nu”, og der er ingen plads til forsinkelser og omveje, og det er en skam, for det er ofte forsinkelser og omveje der fører til nye erkendelser, ”hvor nye forbindelsesled skabes, accepteres forsøgsvis, revideres, forkastes, præsenteres på ny

i en anden form og blandes med alle de andre kreative produkter af den intentionelle udfoldelsesproces.” (Stern. 2010: 136).

Dette er den overordnede begrundelse for at vejledning skal have den tid, som vejledning nu engang skal have, og *det er god tid*.

Hastigheden og den evige acceleration rejser et væsentligt faresignal: Der er stor risiko for, at tiden tømmes for socialt indhold. Når den sociale kompleksitet stiger, og når tiden accelereres, når det enkelte øjeblik hele tiden fyldes med nye informationer, og når informationerne ligefrem står i kø foran hvert øjeblik eller ”nu”, ja så bliver det stadig vanskeligere at skabe frie rum.

Vores hverdagsliv har en ubehagelig tendens til at blive til flimrer med korte glimt af hvid støj mellem alt flimmet. Øjeblikket er skrumpet ind. Det er blevet til et punkt uden udtrækning – noget der nærmest ikke eksisterer – den erfarede tid er rykket af scenen til fordel for den teknisk formidlede tid. Det hele går så stærkt, at vi ikke længere ved, hvem vi er, højest hvem vi var, og det er ikke en gang sikkert. Det er slående, som John Lennon får ret. I den smukke ”Beautiful Boy” skrevet til sin søn – Sean – sang Lennon:

”Life is what happens to you
While you are busy making other plans”.

Dét mente Lennon, det var en god idé at advare imod, for selvfølgelig duer det ikke, at livet passerer revy, mens vi har travlt med alt muligt andet, f.eks. hele tiden at lave nye planer. Det er den værst tænkelige udgave af, at tiden måske bliver til ved hele tiden at forsvinde, ved hele tiden at transformere rammer for væren til rammer for ikke-væren. Det kan meget vel være, at det forgangne findes i erindringen, det nuværende er i sanserne og fremtiden skal søges i visionerne, men hvis ikke nu’et gennem mennesket generobrer sin plads som erfaringens scene, så nytter erindring, sanser og visioner ingenting. Det er altså voldsomme kræfter vi er oppe imod:

”For tidshusholdningen betyder trængslen i øjebliksrummet et sammenbrud af en orden, en orden der holder fortid og fremtid skilt ad, og som gjorde planmæssige handlinger til adskilte processer.” (Eriksen.1999: 276).

Eller:

”Øjeblikket som skrumper til et punkt uden udstrækning, er netop en fortrængning af den erfarede tid til fordel for den teknisk formidlede. Et øjeblik som skrumper vil føre til kvælningsdøden både for friheden og refleksionen. For den fysiske tids punkter er

struktureløse og tomme, mens den oplevede tids øjeblik har en struktur og et indhold.” (Eriksen. 1999: 277).

Vi skal i vejledningen fastholde at øjeblikket ikke skrumper, og vi skal sørge for at der er tid til, at de studerendes erfaringer kan fæstne sig det indhold, som de studerende arbejder med i deres projekter. Dette lader sig næppe altid gøre i selve vejledningsprocessen, men det er centralt at der arbejdes med en refleksiv praksis imellem de enkelte vejledningsmøder, altså det er vigtigt, at vejlederen er bevidst om at stille relevante spørgsmål og problemstillinger der skal diskuteres mellem møderne. Det kan fremme at øjeblikket ikke skrumper.

Man kan også sige det lidt anderledes. Den måde, som vi oftest administrerer tiden på, ophæver muligheden for, at øjeblikket kan opleves som øjeblik, og den ophæver dermed også muligheden for et ordentligt og anstændigt møde mellem mennesker. Vi ser ikke hinanden. Vi farer af sted i en hastighed, der fryser det egentlige i tilværelsen til is. Men optøning er muligt, og hvis vi skal undgå alt for meget af denne skrækvision, så er det nok en god idé at tilbageerobre tiden som oplevet tid. Vi skal igen have skabt situationer, hvor det er nuet, som holder sammen på tiden. Vi skal have tid til fordybelse, vi skal have tid til at glemme det, vi ikke gider huske, vi skal have tid til at betragte verden på en anden måde, ellers bliver tiden heller aldrig noget andet. I den forstand vil jeg godt forsvare det langsomme, jeg vil gerne gøre mig til talsmand for at tiden skal tilbageerobres som livstid, som biografisk tid. Vi møder tid og rum: ”men for at kunne opfylde kravene, må der gives os tid til at leve i rummet og glemme tiden og dens trussel – uden at glemme at vi glemmer tiden. Etisk er tilværelsen en skiften mellem at betænke og glemme tiden” (Løgstrup.2008: 52). Sagt anderledes: ”Tiden er, når det kommer til stykket, et menneskeligt påfund”. (Stern.2010: 10).

Når det er tilfældet, kan vi jo selvfølgelig også arbejde med tiden på en måde, så vores liv kommer til at hænge sammen med det vi gerne vil – også med vore uddannelser og vejledningen i den forbindelse.

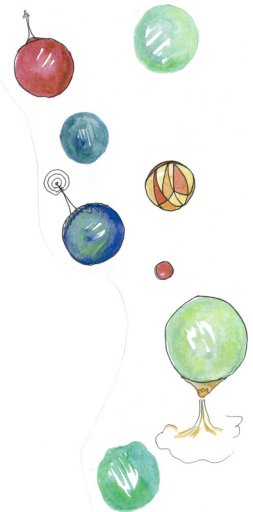
Denne argumentation for at undgå at vi spilder tiden, og ganske rigtigt: Dét kræver tid – og vi skal skabe linjer mellem den enkelte og fællesskabet/gruppen, som netop åbner for, at den enkelte kan komme til udtryk. Så GOD TID er dén væsentligste forudsætning for – at mennesker kan komme til at eje deres egne dannelsesprocesser. Sammenholdet mellem de enkelte i en gruppe, der er deltager i et vejledningsforløb, skaber linjer mellem den enkelte og fællesskabet/læringsmiljøet. Det er ganske enkelt en kunst at skabe et rum, hvor dette er muligt, hvor læringen er tilrettelagt for den enkelte, men i et fælles rum, altså den enkeltes individualitet kan komme til udtryk i forhold til og igennem et fællesskab, som bygger på henvisthed og forpligtethed mellem fællesskabets

medlemmer. K. E. Løgstrup kaldte dette for interdependens. Oftest er der jo tale om, at den enkeltes individualitet skal underlægge sig et fællesskab, og det skaber på ingen måde social responsivitet, snarere social forvirring og i værste fald social undertrykkelse, hvilket i dag, som så meget andet, hedder noget andet, f.eks. "krydspres". Eller også er undervisningen tilrettelagt sådan at lige præcis den enkelte kan komme til udtryk, men på bekostning af fællesskabet.

Man kan i øvrigt sige, at fællesskaberne er karakteriseret ved, at de er afbalancerende i felterne mellem strukturelle almene tidsformer og de indre tidslinjer i det enkelte menneske. Fællesskaber bør skabe fleksible overgange i denne sammenhæng og på den måde kan det enkelte menneske sætte sin egen biografiske tid igennem i forhold til hverdagen. På den måde integreres det enkelte menneske på ordentlig og anstændig vis i det fælles, det enkelte menneske kan afbalancere sig selv og sine individuelle tidsformer i forhold til det fælles. Denne afbalancering af tid er en forudsætning for integration vel at bemærke, hvis integration skal undgå at blive til bevidstløs identifikation.

Når trygheden, anerkendelsen, respekten, åbenheden, den oplevede tid m.m. er til stede, skaber det blandt fællesskabets medlemmer modet til dannelse og modet til fremtiden. Følelsen af eventuel at åbne for noget nyt, følelsen af noget faktisk rykke sig fremad personligt, socialt og fagligt, er således et grundlag for den efterfølgende motivation for videreudvikling.

Hvis altså sammenholdet i læringsrum og gruppen af studerende fungerer, er der dannet en basis for at sammenholdet grundlægger erfaringsudvikling, der er baseret på oplevet tid, altså en tid som den enkelte gennem en henvisthed og en forpligtethed i forhold til andre mennesker udvikler. Det er den tid, som er en del af den enkelte, men kun udviklet sammen med andre, som gør, at man kan tale om oplevet tid. Oplevet tid er på den måde en tidskategori, som gør op med tidens enorme acceleration, det at tiden hele tiden presses ud over sig selv. Hastigheden skal sættes ned, ja måske skal der nogle gange deaccelereret. Ellers vil – de af os der har tid – opleve en ubehagelig og udpræget tendens til at erfaringsdannelse udebliver. Det er på ingen måde heller ikke givet, at vi altid skal kaste os begejstret ind i forandringsmøllens fleksible omstillingsparathed til noget andet. Vi skal ikke altid tage for givet, at ændringer er ændringer til noget bedre. Vi skal tænke os om, og måske skal vi nogle gange bevare det vi har til fordel for noget andet, måske bedre, måske smartere, måske mere effektivt etc. Det gælder f.eks. kravet om at udføre sit arbejde ordentligt, et krav som både vejledere og studeende bør stille til deres vejledningsforløb.



12. Vejledning og erfaring

Sammenhængen mellem tid og erfaring er som det fremgår af sidste afsnit væsentlig. Jeg vil her fortsætte med denne sammenhæng, men koble den lidt tydeligere til vejledning.

Hvis mennesker skal kunne erkende og erfare i deres livsverden, så kræver det, at der på hver side af erkendelsesprocessen og erfaringsdannelsen er tid. Og der kræves, at tid skal være oplevet tid for at kunne omsættes til erfaring, ellers kan mennesker jo heller ikke foretage valg: Den stigende sociale kompleksitet, som mennesker lever i, sætter sådanne processer under pres.

Det væsentligste for menneskers virke i praksis sammen med andre er indeholdt, understreget og dramatiseret i nedenstående statement fra den amerikanske uddannelsesforsker og pragmatiske filosof John Dewey (1859-1952):

”Et gram erfaring er bedre end et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen, at enhver teori opnår en vital og verificerbar betydning.” (Dewey. 2005: 161).

Dette er også en væsentlig del af grundlaget for den projektform, der bedrives ved RUC, og den vejledning der er knyttet dertil. Det er centralt, at der arbejdes med de studerendes erfaringer, både af de studerende selv sammen med andre, og i de samarbejde der etableres med studerende og vejleder.

John Dewey kritiserer konsekvent den traditionelle pædagogik, fordi denne blokerer for, at verden og dens mange bestanddele kan ses som stof for forandring. Miseren ligger i, at ”der ikke er nogen fejl i den traditionelle undervisning, der er større end den, at den ikke sikrer elevens aktive medvirken i opbygningen af de mål, der er bestemmende for hans skolearbejde.” (Dewey. 1969b: 231). Hvis den fejl realiseres, blokerer den for, at elevens/den studerendes erfaringer gennem aktiv medvirken kan bringes i spil: Det er hermed understreget, at det er mennesker, som er aktive, det er mennesker, der griber ind og forsøger at forstå og styre udviklingen. De gør det på baggrund af erfaring:

”Jeg tror, at den mentalt aktive lærende kan bekræfte, at hans tanker kommer vidt omkring. Alting indgår som korn, der kommer til hans mølle, og han lader ikke sine forsyninger indskrænke til et afgrænset område. Men tankerne vandrer ikke blot vidt omkring. De vender tilbage med det, de finder, og der foregår en konstant vurdering for at opfange sammenhænge, relevanser og betydninger i forhold til det centrale tema. Resultatet er en fortsat voksende intellektuel integration. (...). Indenfor de grænser, der sættes af kapacitet og erfaring, er denne form for søgen og anvendelse, for tilegnelse og

organisering, det der udgør læringens proces overalt og i en hvilken som helst alder.” (Dewey. 2005a: 18/19).

For John Dewey har erfaringer, som vi ser ovenfor, et både aktivt og passivt element. Erfaringen er som aktivt element forsøgende, erfaring gør noget ved noget eller nogen, men erfaring er også noget vi, som Dewey siger, gennemgår og underkaster os. Det sidste er det passive element:

”Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne. Vi gør noget ved forholdene og dernæst gør de noget ved os.” (Dewey. 2005: 157).

John Dewey understreger flere steder, at demokrati primært er udtryk for et liv i forening med andre, en fælles kommunikeret erfaring. Erfaringer er altså noget som kommunikeres, erfaringer stilles frem til fælles udvikling, bearbejdning og diskussion, de udvikles i et samspil i sociale liv sammen med andre mennesker. Det er erfaringer og den måde de fungerer på, der danner baggrund for fællesskabernes udvikling, og i sidste ende samfundets udvikling. Det er derfor Dewey fremhæver ”at al erfaring i sidste ende er social: At den involverer kontakt og kommunikation.” (Dewey. 1969b: 207).

Som jeg ser det, er dette også en realitet i vejledningsprocesser, men det er centralt at dette bringes frem som en bevidst del af vejledningen. Man kan også sige, at vejledning ikke blot er fagligt orienteret, den bygger også på – ja måske er det hele grundlaget – den sociale sammenhæng som et vejledningsfællesskab indeholder. Det er derfor også centralt, at institutioner – i dette tilfælde RUC – bruger tid, energi og penge på at udvikle kendskab til de sociale processer, som projektvejledningen så at sige fremstiller, hvad er grundlaget for disse, hvor peger de hen, hvad vil de studerende med dem etc. For vejlederen er det f.eks. centralt, at være opmærksom på de forskellige roller de enkelte studerende spiller og udlever i gruppen. Det vender jeg tilbage til senere.

Disse pointer skulle vi gerne som mennesker og menneskehed kunne lære noget af, og det gør vi, når ”handlingen bliver forsøgende, et eksperiment med verden for at finde ud af, hvordan den er.” (Dewey. 2005: 158). Det er på den måde, vi bedst lærer af vore erfaringer ifølge Dewey: ”En erfaring er altid det, den er, på grund af, at der foregår et samspil mellem et individ, og det som på det givne tidspunkt udgør dets omgivelser, hvad enten sidstnævnte i det konkrete tilfælde er personer, som det taler med om et eller andet emne, eller en eller anden begivenhed, idet det, der tales om også er en del af situationen; eller det legetøj det leger med, den bog det læser i; eller de materialer, der indgår i et eksperiment, det udfører.” (Dewey. 1969b: 212).

Vi skal i den sammenhæng stole på vore sanser og den kraft sanserne giver os i vores erkendelse af verden. Vore sanser er vejen til kundskab, ikke fordi ”de ”overføres” til hjernen, men fordi de *benyttes* i en handling med et formål.” (Dewey. 2005: 160).

Det forekommer vanskeligt at tale om erfaringer uden også at tale om historiens betydning – både den store historie og den personlige historie. Det skyldes den særlige måde, som erfaringer bliver etableret på og i. Der gælder nemlig ”at enhver erfaring både optager noget fra de erfaringer, som er gået forud, og på en eller anden måde forandrer kvaliteten af dem, som følger efter”. (Dewey. 1969b: 204). Man kan sige, at erfaringer, og deres udvikling på den måde er medvirkende til at skabe progression i de studerendes studier og i deres personlige udvikling. Det er af stor betydning, at erfaringer på den specielle måde fungerer i forhold til den aktuelle og nutidige praksis. Erfaringer er medvirkende til at bestemme og fastlægge nutiden, men de er det på baggrund af fortiden, ikke hele fortiden, for ingen erfaring kan rumme noget så omfattende. En erfaring, der benyttes i nutiden indoptager den del af fortiden, som den har brug for, hverken mere eller mindre. Når en erfaring derefter peger ind i fremtiden, er det på ingen måde heller hele fremtiden, men den del af fremtiden som så at sige peger ned ind i nutiden, og det vil sige den del af fremtiden, som den aktuelle erfaring griber ud efter, samtidig med at fremtiden griber ud efter den aktuelle erfaring. På den måde rækker fremtiden ud efter os, og vi række ud efter fremtiden.

Forholdet mellem fortid, nutid, fremtid og erfaringer er en væsentlig problemstilling, som Dewey gang på gang understreger: ”Vi har ikke blot at gentage fortiden eller vente på, at begivenhederne påtvinger os forandring. Vi *bruger* vores fortidige erfaringer til at konstruere nye og bedre i fremtiden. Selve erfaringens faktum rummer således den proces, hvormed den retter sig mod sin egen forbedring”. (Dewey. 1969a: 103). Og – tilføjer jeg – erfaringer udvikler sig bedst gennem nærvær, og den slags erfaringer er medvirkende til at give os mulighed for yderligere tilstedeværelse og dermed en højere grad af nærvær og engagement i medmennesket: Empati. Sammenhængene her tjener til at fremhæve, at erfaringer med den særlige måde de er struktureret på, er medvirkende til at skabe den menneskelige orientering i verden, og dermed også medvirkende til at skabe den rettethed, som er så central i vores tilgang til verden.

På den måde udvikler erfaringer sig ifølge Dewey, og man kan sige, at Deweys grundlæggende opfattelse af vækst og nye mål på denne måde indbygges i erfaringsudviklingen: Erfaringer fører til nye erfaringer og den enkeltes erfaringspotentiale vokser, uden at Dewey dermed vil pege på, at erfaringer orienterer sig mod bestemte former for idealer, eller løser alle problemer, men sikkert er det, at ”nye mål er det eneste, der kan modvirke forvirringen. Hvis de ikke gør en ende på konflikterne, vil de i det mindste gøre dem mere intelligente og nyttige.” (Dewey. 2005a: 20).

Som Dewey betragter jeg samvær – eller det at være sammen om noget – i udgangspunktet som en grundlæggende menneskelig egenskab, fordi samvær er udtryk for et møde mellem mennesker, samvær er noget der skal arbejdes med, det kræver aktivitet og handling af det enkelte menneske, som kræver interesse, og i første og sidste ende også etisk forholden sig til det andet menneske.

Men selve baggrunden eller grundlaget for samværet er mødet. Samværet udvikler meget ofte mødet mellem mennesker og dets karakter. Jeg er enig med K.E. Løgstrup i følgende: ”Det hører menneskelivet til, at vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden”. (K.E. Løgstrup. 2008: 17).

Jeg tror Dewey ville være 100 procent enig i dette. Han taler jo netop om handlingens sociale scene, en scene som for Dewey meget ofte/oftest er orienteret mod vækst. Det er her via erfaring, refleksion og tænkning, at væksten helst skal foregå, men der er ingen automatik i disse dimensioner hos Dewey. Hvis det var tilfældet, ville det jo for så vidt også være illusorisk at beskæftige sig med uddannelse, pædagogik og læring. Og det vil han selvfølgelig ikke være med til:

Dewey konstaterer mange steder, at vi på ingen måde lever ”i en ordnet og fuldendt verden, men i en verden i stadig forandring, hvor vores primære opgave er, at forudsige, og hvor tilbageskuende retrospektion – og al viden er modsat tænkning af retrospektiv art – er af værdi på grund af den soliditet, sikkerhed og frugtbarhed, den giver vores håndtering af fremtiden.” (Dewey. 2005: 168).

Når vi handler sammen er det altså ikke så sjældent endda for at løse nogle problemstillinger der har med fremtiden at gøre, og hvor vi må lave om på den måde, som vi møder verden på. Ja, vi er ofte sammen, fordi der skal handles i en eller flere sammenhænge, og ofte skal der jo også handles fordi nogle problemer skal løses med baggrund i det vi ved i forvejen.

Den tyske filosof Axel Honneth (1949-) har i forhold til og med baggrund i Dewey understreget, ”at det netop er i de situationer, hvor indøvede handlinger problematiseres, at mennesket opnår erkendelsesmæssige gevinster.” (Honneth. 2006: 103).

Handling ses som et fælles anliggende. Det bliver derefter – for Honneth – det kooperative og det fælles i forhold til handlingens gennemførelse, som spiller den store rolle.

Men udgangspunktet er den enkelte og den enkeltes evne til at samarbejde med andre, og derefter den enkeltes evne til at indgå i fællesskabet for at realisere sig selv sammen med andre og for at fremme demokratiske processer. Axel Honneth understreger, at Dewey kalder dette for demokratisk individualisme – et godt begreb synes jeg, som viser, at Dewey har godt og grundigt fat i dialektikken mellem den enkelte og fællesskaberne i og med at den enkelte jo netop er sat ned i begivenhedernes centrum midt i værdisættelsernes omstridte felt. Man kan også sige, at vi i dag ikke blot må sætte den

enkelte i centrum, vi må sætte den enkelte i fællesskabet i centrum. Honneth og Dewey betragter begge dele af den politiske offentlighed som en eksperimentel sfære. Denne må ifølge Dewey ikke blive for stor, hvis den skal fungere som øvelsesplads for demokratiske processer. Dewey nævner de amerikanske Townships som forbillede, altså små samfund. Her er størrelsen tilpas, her kan man øve sig, her kan der eksperimenteres, som en slags forform, eller om man vil før politiske sammenslutninger, som betragtes som et forstadium, før man kaster sig ind i de mere samfundsmæssige politiske diskussioner og kampe. Honneth slutter sine refleksioner over Dewey på følgende måde:

”Deweys demokratimodel kan betragtes som et seriøst alternativ i den aktuelle debat, netop fordi den normative idé om demokrati ikke blot opfattes som et politisk ideal, men frem for alt som et socialt ideal.” (Honneth. 2003: 205. Min oversættelse).

Det at være sammen, samvær, indeholder altså et socialt ideal, som jo altså i sidste ende også bygger på at det enkelte menneske er nærværende i forhold til de øvrige der indgår i fællesskabet og i forhold til det sociale ideal. Det nærværende i samværet gerne skulle lukke op for, at de menneskelige relationer kan udvikle sig. Det må understreges, at det nærværende i Deweys opfattelse understøttes af praksis, og de erfaringer det enkelte menneske her gør sig sammen med andre. Hermed har vi strejft vi et andet centralt begreb i hvad man kunne kalde *samværets pædagogik* – nemlig det at være nærværende, at være til stede med intention om at gøre den andens/ de andres behov til sine med henblik på at ikke kun det enkelte menneske, men flere mennesker skal udvikle sig.

Da projektvejledning jo er et møde mellem flere mennesker kan der måske arbejdes med at indbygge det sociale ideal i vejledningsprocesserne. Vejledning er mere end kommunikation og samtale – det er også samvær, og det er noget som begge parter – vejlederen og de studerende – ofte får noget ud af. Derfor tales der også på RUC om forskningsbaseret undervisning og undervisningsbaseret forskning.

13. Forskningsbaseret undervisning og undervisningsbaseret forskning

Ifølge universitetslovens formålsparagraf fra 2003 har VIP ansatte ved universiteterne til opgave at *drive forskning* og give *videregående uddannelse* indtil højeste internationale niveau inden for sine fagområder.

Universitetet skal sikre *ligeværdigt samspil mellem forskning og uddannelse*, foretage en løbende strategisk udvælgelse, prioritering og udvikling af sine forsknings- og uddan-

nessesmæssige fagområder og udbrede kendskab til *videnskabens metoder og resultater*, og universiteterne skal *samarbejde* med det omgivende samfund og bidrage til udvikling af det internationale samarbejde. Universitetets forsknings- og uddannelsesresultater skal *bidrage til at fremme vækst, velfærd og udvikling i samfundet*, og universitetet skal som central videns- og kulturbærende institution *udveksle viden og kompetencer* med det omgivende samfund og tilskynde medarbejderne til at deltage i den offentlige debat. Universitetet skal endvidere medvirke til at sikre, at den nyeste viden inden for relevante fagområder gøres tilgængelig for videregående uddannelser uden forskning.

Hermed er det slået fast, at universiteterne skal bedrive og udvikle forskningsbaseret undervisning, og de skal formidle resultaterne til det øvrige samfund.

Ideelt set kan følgende stilles op i forhold til en lidt nærmere indholdsbestemmelse af forskningsbaseret undervisning, vel at bemærke, hvis synsvinklen er vejlederens/lærerens:

- Undervisningen består i at formidle forskning/forskningsresultater.
- Undervisningen varetages og/eller ledes/organiseres af forskere.
- Undervisning foregår i eller er institutionelt tilknyttet et forskningsmiljø.
- Underviseren er aktiv forsker i det fagområde, der undervises i.
- Undervisningen er forskningslignende, og de studerende lærer at arbejde forskningsmæssigt med udøvende forskere.

Pointerne her er næppe overraskende, det interessante er i hvor stort omfang, det lader sig gøre at bedrive forskningsbaseret undervisning.

Hvis vi ser det fra de studerendes synspunkt, og deres evne til at anvende forskningsbaseret undervisning i deres projektarbejde, så knytter det mere an til mulighederne for at indoptage noget nyt og forskningsbaseret i deres projekter.

Følgende kan i den forbindelse understreges:

- At de studerende inviteres ind og inddrages som aktive deltagere i såvel undervisning som de faglige fællesskaber, forskningsmiljøer og -programmer.
- At de studerende får vejledning i at arbejde og skrive forskningsorienteret.
- At de studerende får lejlighed til at åbne problemstillinger og anvende teori og metoder til dette.
- At de studerende får mulighed for deltagelse i rigtige forskningsprojekter eller inddrages i forskningsprogrammer.
- At der arbejdes med fagets primære sag, genstand eller kilder – og ej blot med lærebøger, oversigtslitteratur eller teorier.

- At de centrale faglige og forskningsmæssige aktiviteter praktiseres i undervisningen (empiriske undersøgelser, kildekritiske studier m.v.).

Fokus er her de studerende. Forskningsbaseret undervisning handler om at inddrage de studerende, og dermed få de studerende aktiveret i forhold til forskningsprocesser, og få dem til i deres projekter at anvende det forskningsbaserede.

Det er på ingen måde udelukkende de studerende, som får noget ud af disse processer – det gælder i høj grad også forskerne. Når det lykkes begge veje kan der tales om en dialektik mellem det den forskningsbaserede undervisning og den undervisningsbaserede forskning.

14. Vejledning er kommunikation, samtale og samvær

Når der vejledes, så kommunikeres der.

Når vi kommunikerer, etablerer vi relationer til andre, det kan være via sproget, kroppen, ansigtet, mimikken osv. På den måde er kommunikationen medvirkende til at skabe sociale relationer og sociale verdner. Vi mødes med andre mennesker, vi udveksler synspunkter, og vi flytter os. Når dette sker, taler den tyske filosof og hermeneutiker, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) om horisontflytninger, altså vi flytter den horisont, som vi er begrænset af, men som vi også i de aktuelle situationer, betjener os af.

En helt gennemgående tanke hos Gadamer er dannelsens bestemmelse som en dialektik mellem det kendte og det ukendte og dannelsesbegrebets bestemmelse som et anknytningspunkt både til den enkeltes og kollektivets horisont. Dannelse er i den forbindelse en relation mellem det hverdagskendte og det nye, ukendte og fremmede. Det er klart, at et dannelsesbegreb på den måde aldrig kan fastlægges entydigt og præcist en gang for alle. Dannelse er en proces, som hele tiden udvikler sig og hele tiden knytter an til fremtiden på baggrund af historiens betydning for det aktuelle bestemmelse. Dannelse indeholder et utopisk aspekt, og meningen med dannelse er, at den skal tjene til at udvikle det moderne menneskes orienteringsbevidsthed i den aktuelle verden. Forstået på den måde er dannelse både et procesbegreb og et orienteringsbegreb, som det enkelte menneske betjener sig af, når det handler og agerer i den aktuelle verden – ikke alene, men sammen med andre, når det forsøger at forstå verden.

For Gadamer var dannelsesbegrebet et af de væsentligste begreber i den vesteuropæiske tænkning. Det er en del af den menneskelige eksistens og en del af den tolkning, som det eksistentielle hos Gadamer også er udtryk for. Tolkning er en central del af personlighedens dannelse, det er gennem tolkningen af verdenen og indoptagelse af

det fremmede, at den enkelte så at sige bliver hin enkelte, eller som den svenske uddannelsesforsker Bernt Gustavsson (1946-) udtrykker det:

Den tanke, at man bliver helt og fuldt sig selv gennem tolkningen betyder, at man befinder sig i det nye, som på ny, som for første gang. Dannelse er i det perspektiv menneskets uendelige fornyelsesproces. Mennesket forandres, men bliver helt og fuldt sig selv i processen af udrejse og tilbagekomst. At gøre en erfaring er ikke blot at blive mere erfaren. Det betyder også at åbenheden for nye erfaringer er større hos den, der har opnået erfaring”. (Gustavsson. 1998: 53).

På denne måde må mennesket forlade sig selv for at finde sig selv. Her hjælper horisontbegrebet på vej, fordi det er fra det kendtes horisont, vi fortolker og forstår verden, men det er også den samme proces, der udfolder sig, når vi møder et andet menneske og dermed en anden horisont, som kan være medvirkende til, at vi udvider og udvikler vores egen horisont.

Horisontbegrebet kan indplaceres som en del af livsverden. Udgangspunktet for vores fortolkning af verden er det kendte og det sikre. Det er med udgangspunkt i dette, at vi møder det nye, det fremmede og ukendte, og på et helt overordnet niveau, giver dette samspil dynamikken i selve dannelsesprocessens udvikling. Det er i samspillet mellem det kendte i horisonten og fremmede temaer, som så at sige kan ændre på opfattelsen af det kendte, og dermed være medvirkende til at nye perspektiver for horisonten udvikles, og måske på sigt helt ændrer horisonten, at dannelse får sit meningsfulde indhold. Men den samme proces giver selvfølgelig også grundlæggende næring til alle de vanskeligheder, der er forbundet hermed, fordi en dialektik mellem det kendte og det ukendte jo langt fra kan siges at indeholde sikkerhedsventiler, der er ingen garanti for at dannelses- og erkendelsesprocessen mellem det kendte og det ukendte lykkes, det kan ligeså vel resultere i ikke-erkendelse og måske endda i forvirring og fremmedgørelse. Men det er nu engang betingelserne, men også udfordringerne.

Dette er selvfølgelig yderst centralt i forhold til vejledning, fordi en væsentlig opgave for en vejleder er at skabe rum for horisontflytninger hos de studerende. Det skaber samtidig grobund for en tilsvarende proces hos vejlederen selv. Men det er ikke bare noget man gør sådan ud i den blå luft – der skal anerkendelser til af hinandens forskellige roller i processen, det er vigtigt, at de studerende er klar over, den rolle vejlederen har og den rolle, som de studerende selv har. Det er forudsætningen for at begge parter kan nå frem til noget fælles tredje, nemlig det som problemet og problematikkerne handler om. Dermed kan man også sige, at vejledning bygger på en *struktureret samtaleform*. Det er ikke tilfældigt, hvad der foregår, man kan godt *planlægge* og *reflektere* over vejledning.

Det gør på ingen måde vejledningen mindre kompliceret i og med at denne udvikler sig gennem samtalen og kommunikationen med andre. For hvad sker der, hvad er det vi gør sammen i vejledningsprocessen: Er deltagerne åbne og nysgerrige eller tillukkede og allerede tilsyneladende afklarede? Lytter deltagerne faktisk til hinanden – hvem lytter og hvordan? Er de sammen for at reproducere eller er de sammen – vejlederen og de vejledte – for at samskabe, som Ole Løw kalder det i sin udmærkede bog: ”Pædagogisk Vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster”. (Akademisk Forlag, København. 2009.)

Samskaber vejlederen og de vejledte om at udvikle nye indsigter og nye handlemuligheder det er det helt grundlæggende spørgsmål i forhold til udvikling af en god vejledning. Gadamer's begreb om horisontsammensmeltning kan være medvirkende til at uddybe dette. Horisontsammensmeltning handler om forståelse, udvidelse af forståelse altid er ”en proces, hvor horisonter, der formodes at eksistere for sig selv, smelter sammen.” (Gadamer. 2004: 291)

Det kan også sammenfattes ved hjælp læringsteoretikeren Lev Vygotskij (1896-1934). Han arbejder med et begreb om den nærmeste udviklingszone. Man kan sige, at vejledning handler om at vejlederen og de studerende i fællesskab skaber rum for at den næste udviklingszone kan nås.

Vygotskij udtrykker det på følgende måde:

”Zonen for den nærmeste udvikling er afstanden mellem det faktiske udviklingsniveau, bestemt ved selvstændig problemløsning, og det potentielle udviklingsniveau, bestemt ved problemløsning under voksen vejledning eller i samarbejde med mere kompetente jævnaldrende.”² (Vygotskij. 1978: 86)



Det kan – blandt flere andre ting – diskuteres hvor meget plads der er til den enkelte i Vygotskijs beskrivelse ovenfor, men som et spørgsmål om den tilpasse udfordring, er der med Vygotskij rejst en væsentlig problematik.

2 Vygotskij har været udsat for megen kritik. Min anvendelse af begrebet ”den nærmeste udviklingszone” skal ikke ses som et samlet resultat af og enighed med selve det grundlag Vygotskij arbejder på, men ene og alene som et begreb, der kan sige noget om den konkrete form for vejledning. Altså: begrebet sættes her i søen i en anvendelsesorienteret sammenhæng og ikke i en videnskabsteoretisk udledning af sammenhængen mellem grundlag og begreb hos Vygotskij.

15. Vejledning på RUC

Hvis jeg kort skal lægge ud med en form for ramme omkring vejledningsprocesser på RUC og andre steder, så kunne det være en gennem en henvisning til Jean Laves begreb om praksisfællesskaber, hvor praksis handler om at træde indenfor i videnskabens verden – i starten lidt forsigtigt måske – senere mere fokuseret. Udviklingsprocessen går gennem projektgruppen og dennes form for fællesskab, og gennem ”huset”, som de studerende befinder sig i. Det er vejlederens opgave at sikre at videnskaben får sin plads i denne udvikling, men viden er ikke kun at lære noget nyt og finde noget nyt, selv om dette vel godt kan være definitionen på videnskab, nej, det drejer sig også om at lære regler, normer og identitet (videnskabelig identitet og professionsidentitet). Processen omkring vejledning handler altså også om, at de studerende får levet sig ind i et universitært og akademisk fællesskab, lærer at samarbejde i grupper/forskningsgrupper, lærer at tage ansvar, lærer at styre, lærer at lytte og lærer at stille spørgsmål og åbne problemer/problematikker.

Grundlæggende og primært er det vejledningens opgave at føre til varige kapacitetsændringer samtidig med at vejledning forholder sig til en række didaktiske udfordringer: Valg af indhold i undervisningen. (læringsmål, undervisningsindhold), form i undervisningen. (metoder, processer), begrundelser for disse valg, blik for hvem, og hvor der undervises. Vi skal selvfølgelig finde ud af hvad der er værd at lære, og på hvilke måder det er værd at lære noget i dag, og hvad værdien og målet for den studerendes læring er? Sagt på en lidt anden måde kan man sige, at vi – også som vejledere – didaktisk set må interessere os for:

- Hvad der har værdi at undervise i.
- Hvad der er målet for de studerendes læring.
- Hvordan der skabes rammer for at lære dette.
- Hvordan der måles på effekten af undervisningen.

Jeg tror det er de færreste der vil være uenige i, at der skal tilbydes de studerende udvikling af kompetencer, evner/færdigheder og kvalifikationer, der efterspørges af arbejdsmarkedet, der skal udvikles visdom og indsigt gennem forskning, og der skal almindannes, som i min opfattelse omfatter: *En kritisk stillingstagen til det omkringliggende samfund og til den omkringliggende videnskabelig og til egen videnskabelighed.*

Det er nøjagtigt med undervisningen som med samfundet, jo mere komplekst det bliver, jo flere forskellige metoder og teorier skal der til for at kunne forstå, kritisere og

relativere og perspektivere det. I disse processer må vi ikke glemme Richard Sennetts begreb om ”Social ekspertise”:

”At behandle andre som hele mennesker over tid er et kendetegn ved den sociale ekspertise”. (Sennett. 2009: 249).

Med dette i baglommen vil Sennett gerne frem til, at ”de fælles evner til at arbejde skal lære os, hvordan vi regerer os selv, og står i kontakt med andre borgere med et fælles grundlag”. (Sennett. 2009: 270.)

Vejledning på RUC foregår i en professionel sammenhæng, hvor det er *vejlederen*, der *har ansvaret* for vejledningens professionelle karakter sammen med de studerende. Det er vejlederen der ligger inde med kvalifikationerne og erfaringerne i forhold til det at kunne gennemføre en vejledningsproces af en projektgruppe på RUC.

Men det er både vejlederen og de studerende, der skal have vejledningen til at fungere.

Derfor kan man også sige, at vejledning bygger på et *aftaleforhold* mellem vejlederen og de studerende. På den måde kan vi understrege med Hans-Georg Gadamer (1900-2002), at vejledning ”kræver og muliggør, at man kan se tingene med andres øjne.” (Gadamer. 2000: 141)

Det er en udfordrende opgave for vejlederen af flere grunde: Vejlederen har ikke den samme autoritet i sin praksis som tidligere, eller man kan sige, at de studerende møder vejlederen på en ny måde: de studerende stiller nye krav og har store forventninger til det at blive vejledt. Man kan måske også sige, at vejlederen i forlængelse af dette har tabt noget af den form for autoritet, som tidligere – for bare 15-20 år siden – knyttede sig til rollen som vejleder for unge mennesker.

Vejledning foregår i en *pædagogisk* sammenhæng. Der er altså tale om vejledning i undervisnings- og uddannelsessammenhænge med henblik på at kvalificere RUC-studerende til at bedrive forskning – selvfølgelig på forskellige niveauer, alt efter hvor de studerende befinder sig henne i deres studieforb.løb.

I pædagogisk sammenhænge er vejledning en samlebetegnelse for en række forskellige former for *samtaler* mellem akademisk videnskabelig personale og studerende. Der er altså tale om vejledning som gennem samtale skal *facilitere de studerendes læringsituation* med henblik på at kvalificere de studerende til at bedrive videnskabelig forskning. Vejledning er en slags hjælpesamtaler, der kan være medvirkende til at facilitere læring og understøtte læringsprocesser. Vejledning er på den måde et *struktureret forhold*.

Der er tale om en lang proces hen over tid, og derfor vil der selvfølgelig også være stor forskel på at vejlede specialestuderende og 1. års studerende på RUC. Den samlede proces for en studerende hen gennem studiet fra RUC-introduktion til specialeskrivning

kan anskueliggøres med et par begreber fra Jean Lave og Etienne Wenger. De studerende bevæger sig fra ”*legitim perifer deltagelse*” til ”*fuld deltagelse*” – man kan også sige, at de studerende hen over tid bliver/gerne skulle blive mere og mere accepterede som videnskabelige producenter. Lave og Wenger har været med til at genindføre mesterlæren.

Faser i vejledningen:

Fase	Vejleders hovedopgave	Forventet vejlederstil
Gruppedannelse	Problemfelt	Deltagende
Indledning	Vejledningskontrakt Problemformulering Tidsplan	Kontrakt Åbning
Problemorienteret undersøgelse	Empiri Teori Problem(formulering)	Konsulent Problematiserende
Afsluttende fase	Projektrapport	Produktrettet
Eksamen	Evaluering	Adskilt

Hen over et studie på RUC udgør de studerende tid hvor der arbejdes med projekter 50 %.

I forhold til en vejledningssituation er det nok på sin plads at understrege, at jo mere afslappet og tryk selve situationen er, jo mindre rolle spiller det nonverbale, jo mindre vil vejlederen og gruppen ubevidst være fokuseret på dette. Jo mere vil altså opmærksomheden være rettet mod det, der bliver sagt.

Den overordnede intention på RUC er at sætte studenten og *studentgruppen* i centrum. Det sker i udgangspunktet ved, at de studerende hvert semester vælger og formulerer et eller flere projekter. Det handler altså om at respektere dette, anerkende at de studerende har bolden, men også sørge for at det bliver spillet efter en række regler.

For vejlederen er det centralt at kunne lytte til de studerende, altså at kunne lytte sig ind til hvordan de studerende oplever og ser deres situation ud fra deres perspektiv, altså kunne forstå, hvorfor de studerende har gjort som de har gjort. Det er forudsætningen for at kunne bidrage til processen på en konstruktiv måde, for vejlederen bidrager jo ikke blot med en *faglig vejledning*, der er også tale om at vejlede i forhold til den *proces*, som de studerende er i gang med.

Samspillet mellem procesvejledning og faglig vejledning er med til at skabe det rum, der etableres omkring læringssituationen, og det er vigtigt, der tales om dette fra vejlederens side og fra de studerendes side i forhold til det møde, hvor handlemuligheder jo gerne skulle opstå: Forskellige handlemuligheder, der trækkes af både det faglige og det procesmæssige.

Hvis vi skal samle op i en grafisk fremstilling, så er rammerne for vejledning på RUC ideelt set, når det drejer sig om projekter indeholdt i følgende fremstilling:



Idealtypen for projektforsøg på RUC

Vejlederen er nok *den mervidende, ikke alvidende*. Vejlederen kan inspirere, udfordre og motivere og være metode/teori/proces-eksperten. Vejlede, sparre og holde oplæg og vejlederen skal på et eller andet tidspunkt evaluere og eksaminere

Vejlederen kan (ofte) ikke løse konflikter/tage beslutninger for gruppen og kan helt sikkert ikke være til rådighed hele tiden.

Der er næppe tvivl om, at der i forholdet mellem vejleder og vejledte hersker et asymmetrisk forhold, men der er også noget ligeværdigt i relationen, nemlig det samskabende,

eller: Vejlederen er både deltager og udfordrer. Altså: fælles aktivitet og interaktion: samskaben

Det drejer sig om at skabe samspil mellem den nærmeste udviklingszone og den studerendes videnskabelige udfordring. Det drejer sig om at flytte dagligdags opfattelser til videnskabelige begreber og viden. Men det drejer sig også om skabe sammenhænge hvor studerende møder andre studerende i øjenhøjde. Det sker gennem den såkaldte midtvejsevaluering på RUC, hvor to studentergruppen – sammen med to vejledere – kommenter på hinandens projekter efter et sæt udfoldede spilleregler. Det sker også hvis gruppen har brugt for coaching. Vi uddanner i Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning hvert coaches, som benyttes af en række grupper til sparing i forhold til udfordringer i deres projekter og projektgrupper. Altså hvis de studerendes proces på en eller anden måde ikke kører efter planen, hvis der f.eks. er uoverensstemmelser mellem de studerende, så har de studerende mulighed for at inddrage en coach i deres forløb. En coach er en ældre specialestuderende fra Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning (PAES) som har gennemgået et længerevarende forløb om coaching i Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

Coachingkonceptet ved RUC har til formål at kvalificere de bachelorstuderendes proces- og samspilskompetencer inden for det gruppeorganiserede projektarbejde samt at kvalificere interesserede psykologi og pædagogikstuderende som proces- og temacoaches.

Coachingforløb er efterspurgt blandt de studerende – både af de bachelorstuderende i forhold at udvikle deres igangværende gruppesamarbejde og tilegne sig samspilskompetencer og blandt de psykologi- og pædagogikstuderende i forhold til at udvikle deres egen forståelse af et projektsamarbejde i teori og praksis, og for at opnå en kvalifikation som gruppecoach fra RUC.

Hovedidéen bag konceptet ligger i projektets set-up, som består af to forbundne dele, der nærer hinanden i en cirkulærproces:

- Et uddannelses- og praktikforløb, der kvalificerer psykologi- og pædagogikstuderende, som proces og teamcoaches.
- Et coaching tilbud til de bachelorstuderende som gruppe og individuelt. Som gruppe med henblik på at støtte deres gruppeproces og kompetenceudvikling organisatorisk og kommunikationsmæssigt, og individuelt for at støtte den enkelte nye studerende i at udvikle egen studiekompetence og håndtere relaterede problemstillinger. Disse tilbud udgør praktikdelen for de coaches, der er under uddannelse.

Der uddannes i Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning hvert år ca. 50 coaches,

som benyttes af en række grupper til sparing i forhold til udfordringer i deres projekter og projektgrupper.

Som påpeget bliver vejledning stadig mere centralt i forhold til undervisning og projekter, men universiteterne udgør en verden hvor dette møde mellem Vip og studerende bliver stadig vanskeligere – det er i hvert fald en tese, som den svenske uddannelsesforsker Billy Ehn udfolder på fælgende måde: ”Min opfattelse er, at vi som arbejder på universitetet har ganske dårlig indsigt i, hvordan vi opfører os over for hinanden, og i hvordan institutionen fungerer, hvad den gør ved os, og hvilke forhindringer vi selv skaber – lige præcis på grund af, at vi er skolet i og til den akademiske kultur. Teoretisk kundskab om mennesket behøver som sagt ikke være foreneligt med selvindsigt. Det er heller ikke sikkert, at historisk og samfundsvidenskabelig belæsthed gør os mere demokratiske, tolerante og forstående”. (*Ehn, Billy: 2001: 42/43*)

Man kunne tilføje, at det er langt fra er sikkert, at vi lægger mærke til de ændringer i universiteternes strukturelle og organisatoriske rammebetingelser, som er medvirkende til at anstændige og frugtbare relationer mellem undervisning og forskning kan oprettholdes. Og hvad værre er, når de politiske beslutningstagere i forhold til universiteterne over sig i grønlandsvendinger – altså når kajakken vender – ja, så er vi, de ansatte på universiteterne, måske heller ikke helt på dupperne.

Det er de organisatoriske rammer omkring VIP arbejde, som jeg i første omgang vil vende blikket imod. Det har nemlig store konsekvenser for vejledningen.

16. Om modernisering

Moderniseringsprocesser ved de danske universiteter har medført, at konkurrencen om ressourcerne og om den individuelle ære er blevet skærpet ganske betydeligt. De samme processer har været medvirkende til at gøre universiteterne til masseuniversiteter.

Det har som konsekvens, at livet på universitetet individualiseres – også selv om VIP ved de forskellige universiteter arbejder i nok så mange forskningsgrupper, for så individualiserer forskningsgrupperne sig bare overfor hinanden. Man isolerer sig i fællesskaber, og det bliver isoleringen på ingen måder mere konstruktiv af. Der opstår i disse i disse processer et ganske betydeligt prestigehierarki. Det har som konsekvens, at den enkelte først og fremmest tænker på sig selv og sin egen meritering gennem især den bibliometrisk orienterede forskning. Og det vil alt andet lige sige, at forskningen prioriteres over undervisning i VIPs bevidsthed, men forskningen prioriteres også urimeligt

meget højere i de organisatoriske og strategiske rammer, som de enkelte universiteter sætter op for deres egen udvikling.

I hvert fald ser det ud til, at undervisningen ikke er tilstrækkeligt prioriteret ved de danske universiteter, selv om det er blevet en kende bedre indenfor de sidste par år.

Vi befinder os også i en verden hvor, der stilles nye krav til universiteterne på *det institutionelle niveau* i forhold til bl.a.:

1. Redegøre for forbruget af penge.
2. Forskningsorganisering og prioritering af forskningsområder.
3. Forbedring af forskningsuddannelserne.
4. Fornyelse af pædagogikken.
5. Effektivere uddannelsen af studenter. Jo hurtige igennem, jo bedre.
6. Nye krav til arbejdsmiljø og ledelse på universiteterne.
7. Opprioritering af den tredje opgave: samarbejdet med det lokale miljø.
8. Nye former for efteruddannelse og prioritering af efteruddannelse.
9. Opprioritering af arbejdsmiljøet.
10. Opprioritering af internationalt arbejde.

Modernisering kører for fuld skrue i både den offentlige og den private sektor. Det er altså ikke noget, der afsluttes. Enhver ny ledelse – og de skiftes tit ud – har modernisering på programmet, eller også sørger en moderniseringsvillig regering for, at der er noget at lave på denne flanke. Der meldes vedvarende nye rammer ud for moderniseringstiltag. Så modernisering følger på modernisering. Konsekvens: Lidt færre hænder og lidt hurtigere ben.

Det skal dog bemærkes, at modernisering oprindeligt byggede på følgende formål:

- 1) Kvalitetsudvikle.
- 2) Decentralisere.
- 3) Styrkelse af brugernes indflydelse.
- 4) Styre ressourceforbrug og besparelser.

Det er ikke så lidt, og det er ikke så let. Dette er bestemmelser, som er hentet ud af diskussionerne i slutningen/midten af 1980'erne, og det er da bestemt en diskussion værd, om ikke især punkterne 2 og 3 er ved helt at forsvinde i de aktuelle moderniseringsprocesser, i hvert fald hvis der diskuteres realitetsindhold.

Modernisering af velfærdsstaten sætter af i Folketingets program for modernisering af den offentlige sektor i slutningen af 1980'erne. På det tidspunkt var der en udpræget

politisk konsensus om, at Velfærdsstaten var blevet for dyr – især på socialområdet. Det samme ser vi med al tydelighed i dag.

Derfor sættes decentralisering og lokal selvbestemmelse i stedet på dagsordenen. Det betyder, at staten sætter rammerne, hvorimod det lokale styrer stramt økonomisk og politisk. Det er på en og samme tid: Effektivisering, demokratisering og udvikling af faglige mål, hvilket er en cocktail, som let kan skabe grobund for adskillige individuelle og kollektive frustrationer.

De ansatte skal kunne håndtere dialog mellem brugere, politikere og kolleger, de skal arbejde helhedsorienteret i forhold til den enkelte bruger, der skal forebygges og den enkelte medarbejder skal kunne udvise indlevelse, respekt, nærvær engagement, men den enkelte medarbejder skal også kunne adskille de forskellige – just nævnte – dele og elementer.

Modernisering i den her beskrevne form bygger på ansvarlighed på såvel borgerniveau som på administrativt niveau: Staten bliver nu betragtet som et firma der udliciterer, staten bliver et serviceorgan, og borgerne overfalder af service-managementsprog. En dansk sociolog ved navn Finn Dam Rasmussen har kaldt denne udvikling, en udvikling fra "Velfærdsstat" til "Responsiv Stat".

Det er – i en særlig aftapning måske – den samme proces vi i dag er udsat for på universiteterne³ – og i kølvandet på denne udvikling, mener jeg, der kan registreres en række modsigelser, som det er værd at tage op til diskussion. Men inden da lige en kommentar fra en sygeplejerske, der deltog i vores masteruddannelse i sundhed ved "Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning" ved RUC, hvor der bl.a. blev diskuteret modernisering. Jeg spurgte hvad modernisering fører til, og hun svarede: "Modernisering; det er da ikke så slemt, det sker der ikke noget ved, men det mærkelige er, at når vi er færdige med processen, så er vi altid lidt færre og løber lidt hurtige". Sådan sagde en sygeplejerske fra en masteruddannelse det engang.

17. Forskningsbevillinger og forskningsstillinger

Forskningsbevillinger bliver i stadig stigende grad til øremærkede bevillinger via forskningsrådene. Universiteternes svar på dette er mange steder at organisere forskerne i forskningsgrupper ofte placeret i centre. Centrene ved universiteterne er derfor nærmest

3 Det er de samme processer, der også gør sig gældende i andre sammenhænge, f.eks. i fagbevægelsen, hvor udviklingen er gået fra "det gode arbejde" til samme "det udviklende arbejde". Andre har leveret bestemmelsen "den lærende organisation".

eksploderet gennem de seneste år. På KU er der således i dag langt over 100 centre. Det er meningen, at disse centre skal genere forskningsmidler, hvilket jo også modsvares af forskningssystemet, som i stigende grad tildeler økonomiske midler til centre og grupper af forskere – gerne på tværs af universiteterne.

Hermed er forskningen placeret i en projektkultur, som har en række negative effekter. Konsekvensen er nemlig, at der skal genereres penge til det næste projekt, før det nuværende og aktuelle projekt er færdiggjort. Konsekvens: Ansøgninger skovles af sted i enorme mængder til råd og udvalg og fonde, hvor chancen for bevilling er ganske små.

Forskningsverdenens samliv/samspil med projektkulturen får det en række konsekvenser:

De fastansatte forskerne *underviser mindre, i og med at de via forskningsprojekterne frikøbes for undervisning*. Hermed bliver deres forskningsresultater ikke formidlet direkte. I stedet ansættes løst arbejdskraft til undervisning – typisk undervisningsassistenter, eksterne lektorer. I stigende grad ansættes post.doc. i forskningsprojekterne i begrænsede perioder, kortere eller længere.

Det er problematisk af flere grunde. For det første vil det altid være bedst at ansatte i faste stillinger. For det andet kan der være ganske langt til formidling af den forskning, som bedrives i de institutter, som de løst ansatte er tilknyttet, og for det andet hører det nok til sjældenhederne, at der etableres pædagogiske kurser for løst ansatte/eksterne VIP. Det prioriteres ikke tilstrækkeligt af de enkelte universiteters pædagogiske efteruddannelser. Generelt er der nok også en tendens til, at især forskningen og i langt mindre omfang undervisningen prioriteres i universiteternes strategiplaner, hvilket jo må siges at være besynderligt, efter som vi lever af at uddanne studenter, og får bevillinger derefter.

En særlig stillingskategori er nærmest eksploderet indenfor de seneste år, nemlig post.doc. Der er ikke nødvendigvis knyttet undervisning til post.doc. stillinger, så her er problemet også at forskningsresultaterne ikke direkte formidles til de studerende. Løsningen på dette problem er, at de enkelte institutter på de enkelte universiteter sørger for at knytte undervisning til post.doc stillingerne og endvidere sørger for at der etableres programmer til pædagogisk opkvalificering af post.doc.ère, hvis det er nødvendigt. Samtidig kan der registreres en tilbagegang i de ordinære karrierestillinger. Det skal medgives, at der er en tendens til stigning i antallet af adjunktansættelser i årene 2010-2012, men det er ikke overvældende.

Der er knyttet undervisning til adjunktstillinger, så her er problemet ikke, at adjunkternes forskningsresultater ikke direkte formidles til de studerende. De fleste adjunkter gennemgår også pædagogisk orienteret efteruddannelse i de forskellige universiteters efteruddannelsesprogrammer.

Vi så tidligere, at en af de væsentligste forskelle mellem RUC og andre universiteter,

er at RUC sættes studenten i studentergruppen i centrum – og altså ikke den enkelte isolerede student. Derfor er det vigtigt her til sidst lige at reflektere over, hvorledes fællesskaber har udviklet sig gennem de seneste 60-80 år.

18. Vejledning og midlertidige fællesskaber

”Gensidige relationer mellem deltagere er i det virkelige liv komplekse blandinger af magt og afhængighed, lyst og smerte, ekspertise og hjælpeløshed, succes og fiasko, overflod og afsavn, alliance og konkurrence, velvære og kamp, autoritet og kollegialitet, modstand og eftergivenhed, vrede og ømhed, tiltrækning og modvilje, sjov og kedsomhed, tillid og mistænksomhed, venskab og had. Praksisfællesskaber har det hele.” (Wenger 2004: 95).

Fællesskabernes udvikling gennem de seneste 60-80 år har ført os i retning af mere midlertidige fællesskaber, altså fællesskaber med en tidsmæssig begrænsning og med ikke fastlagte rammesætninger for den menneskelige eksistens. Dette har været en udvikling, som på en ny og ganske anderledes måde sikrer mennesket indflydelse på fællesskabets udvikling og – det måske også lidt paradoksale – fællesskabets afvikling. Man kunne også sige: først udvikling af en stærk individualitet, så muligheden for at præge, ændre og forandre fællesskab sammen med andre. Man kunne kalde dette at netværke, i hvert fald er der tale om en menneskelig udfordring af ret så store dimensioner, fordi både den enkelte og fællesskaberne skal skabes, og der skal være plads til både den enkelte og fællesskaberne. Det er ”menneskets opgave ”at blive subjektiv”, et bevidst eksisterende væsen, der konstant er bevidst om de paradoksale implikationer af dets liv i verden.” (Arendt 2010: 20).

På den baggrund kan det siges, at til et fællesskab, som ”varer evigt”, afgiver man kompetencer og ansvarsområder. I midlertidige fællesskaber udvikler man kompetence og påtager sig ansvar. Vi må tage udfordringerne op – bl.a. og især fordi den sociale identitet, som industrisamfundet tilbød at udvikle til samfundets medlemmer, er under afvikling. Vi bevæger os i en retning, hvor de varige fællesskaber erstattes af de midlertidige fællesskaber: ”Blandt mine samtidige er der nogle, med hvem jeg, så længe relationen varer, deler et fællesskab med ikke blot i tid, men også i rum.” (Schutz 1975: 31). Konsekvenserne af denne udvikling har stor betydning for det enkelte menneske. Det er vanskeligt at skifte en social identitet ud med en anden. Der er vanskeligt at honorere de enorme krav, der stilles til mennesker, som lever i de midlertidige fællesskabers tidsalder. Intensiteten er høj, omskifteligheden er stor, ansvaret er stort, muligheden for at afprøve sig selv i mange sammenhænge er til stede for dem, der kan finde ud af det. For dem, der

ikke kan finde ud af at leve i den form for verden, er risikoen for fremmedgørelse indenfor ubehagelig rækkevidde. Som vi så ovenfor er det præcis denne udvikling som også gør at vejledning bliver stadig mere omfangsrig for mennesker, der lever i den moderne civilisation: Moderniteten er blevet som væsker, der flyder, noget som hele tiden skifter form og retning og dermed også indhold. Zygmunt Bauman trækker konsekvenserne af dette op på følgende måde:

”Væsker er så at sige ude af stand til at fastholde rummet og binde tiden.”
(Bauman 2000: 8).

Nu er det jo ikke nødvendigvis sådan, at vejledningen skal binde tiden og fastholde rummet i den tid, som vejledningen varer, men det er vigtigt, at der gennem vejledningen skabes fokus i processen, så en mindre form for snøring af tiden og rummet er nok på sin plads, men det er også en opgave, at fastholde at den individualitet som de studerende møder et fællesskab med er forskellig fra person til person, og dermed er de roller, som den enkelte udfylder i et fællesskab også forskellige.

Det kan være en god idé at arbejde en smule med disse roller, når der vejledes – f.eks. med udgangspunkt i den engelske psykolog, Meredith Belbins rollemodel. Der er tale om et teamrollekoncept, hvor det er vigtigt at understrege, at vi altid i et team udfylder mere end én rolle: Vi har alle mindst en dobbeltrolle i et team.

Opstillingen/opdelingen nedenfor kan måske benyttes til at italesætte rollerne i en gruppe, og dermed bevidstgøre de studerende om dette, rollerne, styrkerne og de forskellige former for fokus der ligger i den enkelte rolle.

Belbins rollemodel	
Roller	Fokus og styrker
<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktskaber • Koordinator • Formidler • Opstarter 	<ul style="list-style-type: none"> • Social rolle: Relationer • Social rolle: Fællesskab • Social rolle: Kommunikere • Handlerolle: Komme videre
<ul style="list-style-type: none"> • Organisator • Afslutter 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlerolle: System og fremdrift • Handlerolle: Snøre sækken til
<ul style="list-style-type: none"> • Idémager • Analysator • Specialist 	<ul style="list-style-type: none"> • Tænkerolle: Ud af busken • Tænkerolle: Undersøge potentiale • Tænkerolle: Faglig dybde

Der kan i forhold til de studerendes arbejde med deres projektet, ja, i det hele taget i forhold til at være studerende opstilles en række krav. For det første er de studerende, netop studerende – og ikke elever! De forventes at være fuldtidsstuderende. De forventes at være aktive, ansvarlige, og de forventes at overholde aftaler. De studerende indgår i en del sammenhænge hvor de skal give hinanden kritik, og derfor forventes det at de giver konstruktiv kritik.

Ofte indgår de studerende og vejleder en aftale om, hvordan arbejdet dem imellem skal forløbe. En sådan aftale kan bl.a. indeholde beskrivelser af følgende:

- Tidsramme. Hvor længe og hvor ofte skal vejledningen forløbe.
- Studerendes tid. Hvad forventes her?
- Skal vægten lægges på procesvejledning eller faglig vejledning?
- Litteratur, hvem sørger for det?
- Officielle krav og formalia – hvem tager sig af hvad?
- Forudsætninger for vejledningsmøder (papirer, tidsfrister)
- Initiativ til vejledningsaftaler
- Vejledningens form (vejledning pr. mail, skriftlig vejledning, lydoptagelse?)
- Vejlederstil (vejlederredegørelse og studenterønsker)
- Løbende kritik og evaluering

Desuden er det ikke ualmindeligt at vejlederen gør opmærksom på en række forhold – omfattet af nedenstående:

- Hvordan vil jeg som vejleder definere min rolle hen over projektforløbet?
- Hvor i projektforløbet er der især brug for vejledning?
- Hvilke krav jeg som vejleder stille til de studerende, inden og når I mødes?
- Hvad kan jeg som vejleder fagligt bidrage med i forhold til de studerendes projekt, og hvordan vil jeg som vejleder spille denne faglighed på banen?
- Hvordan vil jeg som vejleder få de studerendes krav frem til min rolle som vejleder?
- Hvad skal der ske på det første vejledningsmøde?
- De studerendes rolle?
- Hvordan vil jeg som vejleder arbejde med roller?

19. Undringsfællesskaber

Både moderniteten, fællesskaberne og individualiteten er flydende, og ingen af dem

kan vedvarende fastholde rummet og binde tiden. Den flydende modernitet er let, foranderlig og mobil. I forhold til dette er det ganske tankevækkende at forestille sig, at en række kvalifikationer, som i dag på det nærmeste er diskvalificerende, for bare ganske få år siden var kardinalkvalifikationer for den menneskelige arbejdskraft, f.eks. stabilitet, vedholdenhed og kontinuitet i livsførelsen. I dag stemples man jo nærmest som en neandertaler, hvis man insisterer på sådanne kvalifikationer.

For Bauman er der ingen tvivl om, at individet er blevet mere betydningsfuldt i den flydende modernitet. Det enkelte menneske har fået mere magt og indflydelse og er ikke længere bundet til bestemte lokaliteter, men som altid hos Bauman er der en bagside af medaljen, og den er faktisk oftest det mest fremherskende. Mennesket har brug for såvel frihed som sikkerhed, og her hersker der en konflikt ifølge Bauman. Mennesket længes efter sikkerheden, bl.a. den sikkerhed og nærhed, der ligger i fællesskaber, men så bliver det pludselig svært: ”Nærhed garanterer ikke længere en intens interaktion, og hvad vigtigere er, kan man ikke gå ud fra, at den interaktion, der måtte opstå på grund af nærhed, vil vare særlig længe, og det er ikke længere indlysende eller klogt at indskrive livsforventninger i et langsigtet interaktionsperspektiv.” (Bauman 2002: 87). Det sker heller ikke i vejledningsprocesser, men vejledning kan alligevel godt være medvirkende til at skabe fokus, og den må også gerne skabe nærhed for både vejlederen og de vejledte: Nærhed kan indskrives i den flydende modernitets interaktionsperspektiver. Det betyder ikke, at vejleder og de vejledte skal sidde lårene af hinanden, men det betyder begge skal være til stede med engagement og initiativ.

Det har sin pris at være deltager i et fællesskab, men det har også sine positive sider. Hannah Arendt har trukket det op på følgende måde: ”Glæden ved i fællesskab med andre at bebo en verden, hvis virkelighed sikres for den enkelte gennem de manges tilstedeværelse, er, at det til gengæld er umuligt suverænt at være herre over det, man laver, ligesom det er umuligt at kende konsekvenserne af ens gerninger på forhånd samt i det hele taget at stole på fremtiden. (Arendt 2006: 244).

Det er en stor udfordring i dag at kunne forbinde udviklingslinjer mellem forskellige former for midlertidige fællesskaber. Det er udviklingslinjerne, der gerne skulle sikre progressionen i de studerende studieprocesser. Det er en stor udfordring for fællesskaberne, vejlederne og det er en stor udfordring for de studerende. Der er altså lagt enorme udfordringer ud til det samspil, der kan og skal etableres i vejledningssituationer: ”Disse ansvarlighedsrelationer omfatter hvad der har betydning, og hvad der ikke har, hvad der er vigtigt, og hvad der ikke er, hvad man skal gøre og hvad man ikke skal gøre etc.” (Wenger 2004: 99).

Hvad angår de midlertidige fællesskaber, så synes den amerikanske uddannelsesforsker John Dewey (1859-1952) ikke at have de store problemer med dem. Han har – måske

på grund af sit fokus på uddannelse og pædagogik – fra slutningen af 1800-tallet, hvor hans første bog udkom, haft blik for de midlertidige fællesskaber. Han er ikke modstander af projekter. Han mener derimod, det er en ganske god måde at lære på, og projekter og deltagerne i projektet kan betragtes som et midlertidigt fællesskab. Her stiller Dewey så nogle krav, f.eks. må projekter ikke være for kortvarige, så har de ingen effekt. Hele uddannelsesforløb ser Dewey også som en art midlertidigt fællesskab, eller for at anvende Deweys betegnelse; et interessefællesskab, som læner sig op ad nogle helt grundlæggende forhold: ”I sidste instans kræver det sociale liv ikke blot undervisning og læring for at kunne opretholdes, men selve processen at leve sammen er dannende.” (Dewey 2005: 27).

I én af de nutidige af disse variationer tales der om ”undringsfællesskaber”, som er introduceret af uddannelsesforsker Finn Thorbjørn Hansen. Relateret til universitetsverdenen og med henvisning til Merleau-Ponty understreger Hansen, at ”sagen og nærværet i relationen og situationen bliver (...) først for alvor hørbar eller synlig i det reelle undringsfællesskab, hvor både den studerende og underviseren er ramt af en undren over og fra mødet med sagen”. (Hansen 2011: 25).

Det er med andre ord vigtigt at inddrage den personlige erfaring og den eksistentielle udfordring i mødet med fagligheden, hvis denne skal gå i dybden. Det er ikke nok at insistere på en taksonomi, hvad enten det nu er Bloom eller Biggs (Biggs og Tang: 2007 og Leth: 2010), der fremstiller en læringsbevægelse fra simpel reproduktion til dybdelæring. Det rækker ganske enkelt ikke, fordi mellemværendet mellem person og sag er langt mere kompliceret.

For alle i dag er vejene og valgene tilsyneladende mange, og det er den enkeltes egen sag at afsøge vejene og træffe valgene. Men det foregår indenfor en række rammer, som bæres af nye former for fællesskaber. John Dewey har understreget fællesskabets betydning på følgende måde: ”Det er banalt, at hævde, at et rigt og ekspanderende mentalt liv er afhængigt af en udvidet kontakt med de fysiske omgivelser. Men princippet er endnu mere anvendeligt på det område, hvor vi er tilbøjelige til at ignorere det, nemlig sfæren for de sociale kontakter”. (Dewey. 2005: 103) Sociale kontakter i denne sammenhæng er i Deweys aftapning det samme som fællesskaber. Det er karakteristisk, at disse har midlertidighedens karakter, og at den form for fællesskaber i det bedste sammenhænge kan antage form af ”undringsfællesskaber”. Det er her – bl.a. – at vejledning kan tilbyde sin hjælp til at håndtere de mange udfordringer som, det moderne menneske udsættes for. Så kan vi måske bevæge os i retning af følgende statement fra Helmut Hentig, tysk uddannelsesforsker og filosof:

”Dannelse er som i de fleste andre tilfælde en præstation af fællesskabet. (...)”Den for-drede dannelseserfaring må være en fælleserfaring”. (Hentig.1996: 92).

Søren Dupont
September 2013

Litteratur

- Andersen, Siig Anders. (2013). Projektarbejdets kompetenceprofil: mellem videnskab og profession. In *SPOR* nr. 1. Roskilde Universitet. Roskilde. 2013.
- Arendt, Hannah. (2006) *Menneskets vilkår*. København. Forlaget Gyldendal.
- Arendt, Hannah. (2010) *Eksistens og Religion*. Århus. Forlaget KLIM.
- Bauman, Zygmunt. (2000): *Flydende Modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bauman, Zygmunt. (2002): *Fællesskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, John. (1969): *The Early Works vol. 1*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. (1969a): *Rekonstruktion i Filosofien*. København: Berlingske Filosofibibliotek.
- Dewey, John. (1969b): *Erfaring og opdragelse*. København: Berlingske Filosofibibliotek.
- Dewey, John. (2000): *Barnet og læreplanen*. In: *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dewey, John. (2005): *Demokrati og Uddannelse*. Århus. Forlaget KLIM.
- Dewey, John. (2005a): *Hvordan man kommer væk fra pædagogisk forvirring*. In: *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dupont, Søren. (2013): *Pædagogik og fænomenologi mellem demokrati og dannelse*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Ehn, Billy. (2001): *Universitetet som Arbejdsplads*. Umeå. Forlaget Studentertilitteratur.
- Eriksen, Trond Berg. (1999): *Tidens Historie*. København: Tiderne Skifter.
- Forskningsministeriet. (2006) *Kvalitet i undervisningen*. København.
- Gadamer, Hans Georg (2000). *Teoriens lovprisning*. Kolding. Forlaget Systeme.
- Gadamer, Hans-Georg. (2004). *Sandhed og Metode*. Århus. Forlaget Systeme Academic.
- Gustavsson, Bernt. (1998): *Dannelse i vor tid*. Århus: KLIM.
- Hansen, Finn Thorbjørn. (2011). *Universitetets overordnede mål*. In: *Universitetsundervisning i det 21 århundrede*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Kruse, Søren. (2006). *Udvikling af universitetslærernes pædagogiske kompetencer – en didaktisk skitse*. In: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr. 2. Dansk Universitetspædagogisk netværk.
- Honneth, Axel. (2006): *Kamp om anerkendelse*: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, Axel. (2003): *Erkännande*: Daidalos.
- Løgstrup, K. E.(1987): *Solidaritet og kærlighed*. København. Forlaget Gyldendal.

- Løgstrup, K.E. (2008): *Skabelse og tilintetgørelse*. København: Gyldendal.
- Illeris, Knud. 2007. *Læring*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud. 2013. *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Løw, Ole. (2009). *Pædagogisk Vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København. Akademisk Forlag.
- Schutz, Alfred. (1975): *Hverdagslivets Sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sennett, Richard, (2009): *Håndværkeren*. København: Hovedland.
- Stern, Daniel. (2010): *Vitalitetsformer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotskij, Lev. (1978). *Mind in society*. London. Harvard University Press.
- Wenger, Etienne. (2004). *Praksisfællesskaber*. København. Reitzels Forlag.

