

2. Den personlige underviser – i et vidensamfund

Af Per Schultz Jørgensen

At være underviser – lærer, vejleder, coach eller hvilke begreber, vi nu bruger – var engang klart forbundet med autoritet. Og forbundet med magt. Underviseren havde svarene, både faglige og personlige og retten og magten til at afgøre usikkerhederne. Baggrunden var en kultur og en tradition, hvor den faglige viden i det store og hele var kendt og ordnet i autoriserede systemer, den sociale virkelighed var hierarkisk struktureret og relativt overskuelig. Her handlede undervisning om at videregive denne viden. Viden var struktureret i et pensum, eleven skulle lære en lektie, og underviseren havde den fornødne autoritet på alle områder.

Dette paradigme for undervisning er i dag mere eller mindre historie. Verden har ændret sig, paradigmet er afløst af en ny opfattelse af, hvad viden er, og hvordan den videregives. Årsagen til nydefineringen er den revolution, vi taler om som informations- eller vidensamfundet. Fra en fast afgrænsning er viden nu blevet flydende og en del af en social proces: den deles med andre og udvikles i et socialt netværk. Fra at være knyttet til informationer i en ordbog, er viden i det nye paradigme forbundet med kommunikation og udveksling af information. Det vil sige, at viden er gået fra at være en statisk tilstand til et udviklingsforløb. Viden har ændret karakter. Dermed er også magten ændret og dermed også det, vi kalder undervisning.

Det betyder ikke, at al tidligere etableret viden er ophørt med at have betydning. Men denne viden er ikke længere tilstrækkelig. Sommetider er den endda direkte misvisende og fejlagtig. Og vigtigt i denne sammenhæng: formidling af viden må sikre sig, at elever og studerende får lod og del i vidensprocessen – og ikke ender med at blive hængende i et sidespor med baggrund i den gamle leksikalske viden. Derfor er underviserrollen helt og aldeles afgørende for en opdateret formidling af viden.

Man kan stadig møde forventninger om, at underviseren skal udfylde den gamle rolle – både fra studerende, der (af usikkerhed) beder om ”at få en lektie for til næste gang”, og fra politikere, der betoner bestemte testresultater. Eller beder om, at vægten lægges på de fastlagte kanons.

Men de brede forventninger til underviseren går i dag i en anden retning, nemlig mod at underviseren er en del af en levende, konstant bevægende og reel vidensproces og kan forholde sig til den. Med andre ord; underviseren er engageret i sagen og kan træde i karakter som menneske. Underviseren skal ikke alene vide noget, men også stå for noget, være ”synlig” og kunne give linjer og perspektiver personlig mening. Han skal have et svar til studerende, der spørger,

”Kroppens sprog i professionel praksis” © Billesø & Baltzer

hvad underviseren selv mener, om det er noget, han har en holdning til eller et overblik over? Vil han selv noget med det, han underviser i? Er han engageret og oprigtigt interesseret i det, han taler om? Kan man se det på ham? Er han nærværende og involveret – også kropsligt?

Der sker altså en ændring af underviserrollen fra at være en loyal eksponent for den traditionelle viden til at stå for noget, der omfatter et personligt forhold til både fag og studerende. Underviseren skal mere end at kunne sit stof, mere end selv at se en mening i sin viden, mere end at kunne undervise i sit stof på traditionel vis – han skal også kunne hjælpe eleven til at finde sin egen selvstændige mening i det univers, den studerende er på vej ind i.

Det er denne side ved underviseren som menneske med krop og følelser, der overvejes i det følgende. Hvad er baggrunden, og hvordan kan underviseren selv få tilstrækkelig kompetence til at udfylde denne rolle?

Mod et nyt vidensbegreb

Når spørgsmålet om det mere personlige i formidlingen bliver vigtigt, kan det hænge sammen med et stort behov hos studerende for at få nedbragt uoverskueligheden i de informationer, der hober sig op. Og mængden af informationer er i dag for alle, også enhver elev eller studerende, en udfordring. Der er nemlig ikke alene lærebogen, lektien og de uddelte kopier at forholde sig til. Der er også kravet om at udtrække meninger og give svar. Og i stigende grad svar, der spænder over flere fagområder. Derfor bliver underviserens eget faglige standpunkt et fyrtårn for studerende, der søger en mening i alt det overvældende.

Men det er ikke kun informationsmængden, der giver anledning til nye krav til underviseren som menneske. Det gør den studerende også selv som en person, der er på vej i sin egen personlige livsproces. Det er her spørgsmålet ”om man slår til” brænder, ”om man er OK” og i stand til at leve op til kravene, om man er respekteret – og om underviseren ser én som en ”god-nok studerende”. Denne side af sagen er ikke blevet mindre påtrængende, selvom mange studerende ser ud, som om de har styr på det hele og lidt til. Der er i dag mere end nogensinde tale om at skulle definere sig selv ind i en personlig ramme: finde ud af, hvem man er. Også her kommer underviseren ind i billedet med sin faglighed, sin kompetence og sin ’personlige’ rolle.

Bag denne personliggørelse ligger den revolution¹, der indebærer, at viden ikke mere bare er viden som en fast defineret og autoriseret (leksikalsk) samling af kendsgerninger, som den studerende tilegner sig i en lineær proces – med underviseren som afsender og den studerende som modtager. Viden er i dag forankret i en proces, der er cirkulær, hvor der hele tiden er tale om udveksling

¹ Den informationsteknologiske revolution, der for mere end 25 år siden blev beskrevet af amerikaneren Alvin Toffler i bogen *Fremtidens chok* (1981), er siden beskrevet med karakteristiker som informationsoverflod, individualisering, kommunikationshurtighed, it-teknologi og mediebaseret formidling. Det er begreber, der i dag dækker virkeligheden.

og ændring af den opråede erkendelse. Sådan er det i forskningsverdenen, men i stigende grad også i den alment kulturelle verden, der formidles af en bred samling af trykte og elektroniske medier. Den offentlige diskurs er en proces, hvor der foregår en formidling, udvikling og ændring og dermed en produktion af ny offentlig erkendelse. Og sådan er det i undervisningssituationens samspil mellem underviser og studerende og mellem studerende indbyrdes: alle er de forankret i et vidensfund, der formidler den information og viden, der er til rådighed og åben for en bearbejdning. Derfor er viden i dag ikke så meget knyttet til det at reproducere allerede kendte forhold, som at kunne producere viden. Og ikke så meget knyttet til det at lære for lærerens skyld, som at lære for en ny erkendelses skyld. Denne proces sker i netværk, der giver mulighed for at dele viden med andre – og skabe ny viden. Overført til undervisningssituationen er den studerende aktør – og underviserens rolle er ændret i retning af at være personlig vejleder, inspirator og ikke mindst: selv engageret i en videns-søgende proces.

Denne beskrivelse kan måske virke en anelse ideel som noget, der er hævet over dagligdagens mere kontante undervisningssituationer. Det er både rigtigt og forkert. Selvfølgelig er der undervisning med karakter af helt basal indlæring. Sådan er det i skolen og i alle startindføringer i et område. De vigtige begreber skal på plads, metoder skal læres: man skal kunne læse det, der står på linjen, før man kan læse mellem linjerne. Men allerede her er der tale om, at den enkelte selv er aktiv i processen: at læse mellem linjerne er selv at være kreativ, bygge på egne forestillinger – og kunne give et bud på en fortolkning. Her har vi vidensprocessens kernekompetence: at kunne skabe ny erkendelse i en social proces, og denne udfordring er til stede i al undervisning, uanset niveauet.

Den spansk-amerikanske sociolog Manuel Castells (2000), der har formuleret begrebet ”netværkssamfundet”, hævder, at informationsalderen som forudsætning både har en revolution i informations- og kommunikationsteknologi, og en opkomst af antiautoritære sociale bevægelser. Hans pointe er, at de nye teknologier – og dermed ophobninger af information og viden – i sig selv er retningsløs. Der kræves en holdning, en søgen efter sammenhæng eller sagt kort: et menneskeligt element, der vil noget med informationerne. En anden måde at udtrykke det på er at sige, at informationer som data skal omdannes til viden, der har mening og retning, og denne omdannelse kommer kun i stand gennem en personlig indsats. Eller den tidløse informationsstrøm skal ”punktueres” – afbrydes – gennem kravet om at danne en mening.

Når Castells fremhæver det antiautoritære som en del af videnssamfundets nye strukturelle betingelser, understreger han den vigtige dimension, at viden så at sige er sat fri, den er ikke mere bundet til magthavere, der sidder inde med monopol på viden. Den er heller ikke mere forbundet med en religiøs eller autoritær undertrykkelse. Viden sprænger grænser og er – med sin nye tilgængelighed – åben for dem, der kan inddrage den i en personlig analytisk proces. Her er den antiautoritær.

Informationsstrømmen rummer på den måde en mangedobling af mulighed, både socialt og i sit tolkningsfelt. Der er ikke tale om en entydighed, men

om en mening, der skal skimtes som en potentiel mulighed, som den enkelte selv skal arbejde på, forholde sig til, reflektere over og rekonstruerende genopbygge.

I vidensamfundet er den enkelte stillet over for et åbent felt af muligheder. Alternativet til at udnytte disse muligheder er, at den enkelte opgiver at finde frem til en personlig forståelse. Dermed overlades konstruktionen til kræfterne bag informationen. Enten-eller. Der er så at sige ikke nogen mellemvej. – jo: den, at ingen mening at få frem, det vil sige at informationerne forbliver totalt ufortolkede, de er brokker af udsagn, tomme fraser eller intetsigende retoriske klicheer.

Deri ligger netop vidensamfundets enorme risiko: det permanente overload af informationer forudsætter en personlig og kritisk tilgang til informationsstrømmen. Hvis den ikke kan mobiliseres og gøres aktiv, bliver den erstattet af stereotypier, klicheer og fordomme. Man kan tale om forskellige strategier i informationsfundet eller forskellige kompetencer: nogen af dem er åbne og søgende, andre lukkede og beskyttende. Vigtigt i denne sammenhæng er, at den åbne og søgende tilgang forudsætter en personlig investering i opbygningen af mening.

Men hvad er mening i denne sammenhæng? Det korte svar er, at mening er et stop i informations-flowet, der giver mulighed for at forholde sig til informationerne og sætte dem ind i en helhed. Mening er helhed eller sammenhæng med anden kendt mening eller tolket som et udtryk for en intention om at ville udtrykke noget. Mening skabes, når en samling af informationer får betydning i en bestemt sammenhæng.

Det betyder, at det enkelte menneske i informationsalderen er stillet som en studerende: man har valget om at bidrage til fortolkningen og dermed personligt deltage i struktureringen af informationerne og meningsskabelsen – eller stå af og overlade den kritiske tolkning til andre og selv være henvist til de masse-reproducerede vidensprodukter. Den enkelte skal give sin mening til kende og bidrage til en ny erkendelse.²

Informationssamfundet er karakteriseret som et socialt og kulturelt "opbrud". Der er tale om et sammenbrud af de hidtidige bindinger og norm-baserede sammenhænge – eller med et udtryk fra Giddens (1994): "udlejrning". Det betyder, at menneskelig aktivitet og virksomhed ikke i samme udstækning som tidligere er knyttet til tid, sted og sociale situationer. Dermed har også viden fået en slags fritsvævende karakter: den er ikke alene blevet antiautoritær (Castells, 2000), men den er heller ikke mere fast forankret i logiske tankesæt eller store fortællinger, der udmærker sig ved en indre struktur af mening og sammenhæng. Viden er globaliseret, og den har sat sig uden for autoritære rammer, den er blevet relationel: den skabes i samspejlet mellem mennesker.

² Det er netop denne udvikling vi i disse år ser udspille sig i facebook og blog begejstringen, hvor flere og flere giver deres mening til kende og opnår indflydelse, ikke mindst på mediernes behandling af et spørgsmål og dermed også på politikerne. Men vi ser det også i den udraktede brug af spin, branding og den udraktede brug af politiske kommentarer, der udviser grænsen mellem "news" og "views", som det er udtrykt. Vi beder om mening – i informationsstrømmen.

Underviseren er placeret i et relationsforhold

Et relationelt lærer-elev forhold er symmetrisk i sin karakter, hvor viden i det gamle paradigme var baseret på et komplementært forhold. Når viden i princippet er åben for alle, og der ikke er nogen, der har patent på den rette viden, er forholdet mellem underviseren og den studerende et spørgsmål om metoder og erfaring. Det er her underviseren kan komme ind i billedet som vejleder. Det er her, relationen skal etableres.

Det komplementære forhold hviler på en deling af magten: underviseren har den tilstrækkelige viden, og den studerende har den ikke, men vil gerne have den. Dette forhold mellem de to parter i undervisningssituationen er velbeskrevet med udtrykket: indlæring, for det er processens mål. Det er en proces med en afsender, underviseren, og en modtager, den studerende. Det er en lineær proces.

Det symmetriske forhold hviler på en principiel ligestilling mellem parterne og dermed en deling af ansvaret: de har begge et ansvar for en vidensproces, der deles mellem dem. Her er undervisningssituationen i højere grad beskrevet som en lærings-situation, den foregår i både det ydre sociale rum og i parternes bevidsthed og erkendelse. De to parter er fælles om at udvikle en ny erkendelse.

Lad disse to paradigmatisk modeller være forenklede fremstillinger af virkeligheden og ikke dække den lige godt i alle dens konkrete fremtrædelser (fra børneskolen til universitetet). Ikke desto mindre er det lige præcis en udvikling af denne art, der er tale om i videnssamfundet, og det er den ændrede underviserrolle, vi ser tone frem. Det handler om at skabe en konstruktiv relation, der kan fremme den personlige vidensproces – hos den studerende først og fremmest, men også hos underviseren.

Relationsforholdet mellem underviser og studerende er dermed af den største betydning – men hvad er et relationsforhold? Det korte svar er: det er en udveksling af ord og handlinger, der skaber et troværdigt bånd mellem parterne. I undervisning: udveksling af videnselementer (eksempelvis spørgsmål, svar, undren, kritik, indsigt), der bidrager til at skabe en ny erkendelse. Og med almindelige pædagogiske termer er det ikke envejs-kommunikation af typen lærerstyret undervisning, men en tovejs kommunikation, der blandt andet omfatter vejledning, samtale, rådgivning og dialog.

Et relationsforhold er et dialektisk forhold (jævnfør filosofen Hegel, se Schibbye, 2005), hvor der ikke er tale om et positivistisk og lineært forhold i hverken den personlige eller den vidensmæssige udvikling mellem parterne i relationen. En lineær udvikling kan forudsiges, den forløber fra A til B, den kan måles og planlægges i mindste detaljer. Den har en statisk karakter. Anderledes med den dialektiske proces, den er uforudsigelig, den går ikke fra A til B, men er cirkulær, det vil sige gensidig. Mere direkte betyder det, at den enkeltes adfærd ikke alene påvirker den anden, men han eller hun påvirkes også umiddelbart selv af den andens respons. Dermed er parterne i relationen heller ikke hinandens objekter, men står i et gensidigt subjektforhold, der hviler på indlevelse og anerkendelse.

Denne beskrivelse af relationsforholdet rummer konflikter, kamp for anerkendelse og forsoning. Men den sociale dialektik i relationsforholdet hænger sammen med, at vi på en og samme tid skaber hinandens forudsætning og er

unikke, som selvstændige individer, der kæmper for at blive anerkendt som sådan (Schibbye, 2005).

I undervisningssituationen indebærer relationsforståelsen, at underviseren skal leve sig ind i den studerendes bestræbelse og anerkende den som et udtryk for en søgende meningsproces. Dermed lægges imidlertid ikke op til at underviseren fraskriver sig sin egen mening, tværtimod vil en blot nogenlunde troværdig symmetrisk relation indebære, at underviseren giver respons til den studerende ud fra sit eget ståsted. Det er her, det personlige kommer ind i billedet: underviseren skal kunne afklare, formidle og bidrage med sin erfaring, men også med en klar fornemmelse af sin egen holdning og mening. Det personlige element i formidling og vejledning er ikke en fejl i processen, det er dens unikke og anerkendende element.³ Det er det sokratiske "at kende sig selv", og heri ligger både en selvreflekterende psykologisk forståelse hos underviseren og en selvbesindelse på begrænsningerne i ens egen viden.

En af de nyere forståelser af denne underviser-position er at definere den som en særlig kompetence, en såkaldt relationskompetence.

Underviserens relationskompetence

Begrebet kompetence er omdiskuteret, men i denne sammenhæng giver det absolut mening at se underviserens faglighed som ikke alene en kvalifikation og en færdighed, men som en kompetence. Forskellen på de tre begreber er, at hvor kvalifikation er en dokumenteret faglighed (eksamensbevis), og færdighed en praktisk kunnen (praktisk erfaring) er kompetence en personlig kvalificeret kunnen (reflekteret tilegnelse). Det betyder, at personen har erhvervet denne kunnen i en personlig udviklingsproces, der har integreret erfaringer og selvrefleksion med den konkrete praktiske færdighed. Dermed rummer kompetencen en personlig autonomi: personen står inde for sin kunnen, den er farvet af personens egne fortolkninger og erfaringer – og den er præget af personens fornemmelse af ansvar og tro på at kunne gennemføre sin kunnen i praksis.⁴ Dette kompetencebegreb er forbundet med mange typer af færdigheder – blandt andet sociale, kunstneriske, kulinariske tekniske kompetencer – og så den

³ Dette drejer sig grundlæggende om, hvad der får os til at tænke, et spørgsmål, som alle store filosoffer har beskæftiget sig med. Fremstillingen her bygger på den sokratiske opfattelse, at tænkning skabes i dialogen, der ikke ender med elevens klare definerende af begreberne, men i en undren og måske forvirring. Et begreb er en fastfrysning, som skal tos op i tænkningen. Netop der ligger det antiautoritære. Derfor går undervisningen ikke ud på, at eleven skal overtage underviserens opfattelse, som om han sad inde med en sikker og absolut viden, i stedet skal eleven vækkes til selvstændig tænkning (se Hansen, 2008).

⁴ Denne forståelse af kompetencebegrebet er hovedsagelig psykologisk og bygger på en forståelse af det autonome individ, der med psykologer som Abraham Maslow, Erich Fromm, Victor Frankl og Rollo May mere og mere har indkredset individet som bestemt ud fra at ville noget, altså en retfærdighed (intentionalitet) i den menneskelige eksistens og ikke en "fange" af sine egne drifter eller sine sociale vilkår (se Jørgensen, 2001).

kompetence, der er forbundet med professionelt at skulle drage omsorg for et andet menneske. Relationskompetence vil dermed sige at kunne inddrage sine egne faglige forudsætninger i en personlig formidlet professionel administrering af relationen. Som underviser er man ikke blot faglig og pædagogisk i sin formidling – men også personlig.

Konkret kan relationskompetence defineres som underviserens evne til at opleve den enkelte studerende på hans eller hendes egne præmisser og leve sig ind i den bestræbelse, der er i gang, samt på dette grundlag at afstemme sin egen adfærd med den studerende – uden dermed at fratage sig lederskabet samt evnen til at være autentisk i kontakten.

Noget helt centralt i denne forståelse af relationskompetence er underviserens evne til at være nærværende, det vil sige opslugt og engageret i kontakten med den studerende. Der er en række begreber, som bliver anvendt til beskrivelse af nærvær: psykologiske (indlevelse), filosofiske (engagement, personligt møde), psykoanalytiske (introjektion-projektion), og nogle filosoffer er endda karakteriseret som "nærverersfilosoffer"⁵, fordi de lægger vægt på den sociale relation i selve eksistensstilblivelsen. I denne sammenhæng skal nærvær opfattes som udtryk for opretholdelsen af en ligeværdig relation. Det implicerer anerkendelse som en holdning i selve kontakten og en personlig kommunikation.

Generelt kan man sige, at nærvær altid er et forsøg på at bygge bro over den distance, der er mellem to individuelle subjekter. Det vil sige at etablere en fornemmelse af samtidighed – på trods af den tidsmæssige forskudthed, der altid er forbundet med at befinde sig i hver sin position og agere forskudt i forhold til hinanden. Samtidigheden søges etableret i tre former for nærvær, der spiller sammen og gensidigt supplerer eller modvirker hinanden. Det er:

- kropsligt nærvær og kropskontakt (for eksempel håndtryk, omfavnelser), hvor berøringen udvisker grænserne mellem, hvor den ene slutter og den anden begynder,
- øjenkontakt, hvor det gensidige blik rummer samme kvalitet med hensyn til udviskning af de individuelle grænser, og
- den sproglige opfølgning, hvor dette at følge op på den andens ytring skaber kontinuiteten i samtalen – i modsætning til individuelle ytringer, der afspejler talerens eget univers.

Disse tre samtidighedsformer vil oftest spille sammen og tilsammen give et troværdigt udtryk for personens (forsøg på) nærvær og blive opfattet som sådan af partneren. Men der kan også være tale om grader af inkongruens, hvor de enkelte udtryk for nærvær modsiges hinanden i større eller mindre grad og dermed undergraver selve troværdigheden. Eller kommunikerer et helt andet budskab end det, der eksplicit udtrykkes. Når vi som kommunikerende er så sensitive over for en oplevet mangel på kongruens, hænger det sammen med, at vi er henvist til stadig tolkning af betydningen af det udtrykte: skal det forstås som sådan – eller sådan? Hvad skal jeg lægge i det sagte?

⁵ Løgstrup og Levinas, se Hansen, 2008.

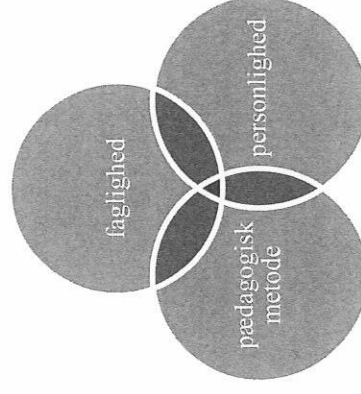
Men den personlige opfølgning kan også være som såkaldt personligt sprog i forhold til eleven (Juul & Jensen, 2005):

- "Du ser ud, som om du bliver ked af det, jeg lige sagde, er du det?"
- "Jeg kan se, at du bliver vred på mig, jeg vil gerne vide, hvad du er vred over?"
- "Selvom du lige har sagt ja til mit forslag, virker det, som om du helst vil sige nej"
- "Du ser virkelig ud, som om det her keder dig – det vil jeg gerne høre noget om".

Det personlige sprog forsøger at være ærligt, præcist og anerkendende i sin direkte opfølgning på elevens holdning. På denne måde er relationskompetencen en værensform, en måde at være på som menneske, den er ikke en teknisk færdighed. Derfor kan den heller ikke trænes som en færdighed – måske udvikles gennem erfaring, men under vejledning. Der skal fokuseres direkte på relationskompetencen, ikke mindst fordi vi alle har indbyggede grænser for vores oplevelse af, hvor langt vi kan gå, og hvordan vi kan administrere det at gå over grænserne.

Den personlige underviser skal gå på tre ben

Den samlede forståelse af underviseren i videnssamfundet lægger op til, at han eller hun skal kunne integrere og skabe et troværdigt udtryk for sin faglighed, sin pædagogiske organisering og sin personlige involvering – og på denne måde støtte den studerende i en læringsproces, der også omfatter at nå frem til sin egen position. Billedligt kan det fremstilles på den måde, at underviseren skal kunne integrere tre sider ved sin rolle, nemlig:



Denne integration skal kort beskrives med særlig vægt på det personlige element i de tre dimensioner.

Faglighed er alene i kraft af den forøgede viden, der er til rådighed i informationsfundet, ikke alene et spørgsmål om at vide meget, men om at have

Den *kropslige udtryk* for nærvær er forbundet med kropsholdninger, kropsholdninger, personernes gensidige placering i forhold til hinanden og med selve den kropslige stemhed i forhold til de sprogligt udtrykte holdninger og meninger. Det betyder, hvad der i psykologien er beskrevet som overensstemmelse mellem verbal og non-verbal kommunikation, men også den fysiske handlingsparathed til at skabe realiteter bag udsagn. Eksempelvis ved at demonstrere aktivt med kropsholdninger, med fagter og ansigtsudtryk. Kort sagt: ved at være til stede, også fysisk. Den kropslige samtidighed (for eksempel i berøring) er den, vi starter livet med i fosterstadiet, og som ved fødslen forandres. Her ligger den mest enkle og primitive (analoge⁶) form for samtidighed, men også den, der sammen med de andre (digitale) former for nærvær kan fungere som en ramme for hele relationen.

Øjenkontakts gensidighed rummer i sig selv en basal (analog) samtidighed, dermed har den også en mulighed for at udtrykke tæt fortrolighed og tilknytning – men også det modsatte ved at søge en undgåelse af gensidighed i øjenkontakten. Derfor administreres det gensidige blik altid i passende afstemthed til relationens øvrige indhold. Den visuelle kontakt finder som den kropslige kontakt sit udtryk i en hårfin balance. For tæt – eller for svag kontakt?

Den *sproglige opfølgning* er den mest præcise (digitale) og senest udviklede form for samtidighed, den rummer mulighed for en præcisering af relationen i kraft af den fælles fortælling der udvikles. Den sproglige opfølgning bygger på ytringer, der er forskudt i forhold til hinanden og dermed er der ikke tale om en reel samtidighed, den skal skabes symbolsk gennem sproget. Hele enkelt sker dette ved at følge op på det, den anden siger, det vil sige "at bygge bro" gennem fortællingen, hvor det kan handle om i sokratiske form at gå ind på den andens udsagn. I praksis – både i hverdagen og i professionelle situationer – kan det imidlertid opleves besværligt at opgive sin egen fortælling. Samtalen bliver så i stedet to parallelle monologer i stedet for en dialog. Det kan også være svært at opgive den belærende position, der udtrykker magt til at definere situationen og fortælle, hvad der er vigtigt.⁷

I undervisningssituationen kan den personlige opfølgning antage mange forskellige former, mest enkelt som spørgsmål, der åbner, eksempelvis af typen: "fortæl mig noget mere?", "hvad gjorde du så?", "hvordan løste du det?" og "hvad mener du om det?", altså som invitation til en rummelig dialog (Bae, 2004).

⁶ Analog kommunikation anvender billeder, symboler, lignelser, minespil og tonefald, baseret på lighed, mens digital kommunikation bygger på enheder som ord eller tal, der er ordnet logisk og rationelt, baseret på forskel.

⁷ Den norske forsker Bert Bae (2004) har analyseret to former for voksnes pædagogiske samtaler med børn, som hun kalder den "trange" og den "rummelige" samtale. Den trange pædagogiske samtale drejer sig om en udsørgning af barnet i "jagten efter det rigtige svar", her formidles skepsis, vurderinger med krav om begrundelse. I den rummelige samtale er der fokuseret opmærksomhed, medleven, velvillig fortolkning, og barnet får mulighed for at følge op.

et kritisk og personligt forhold til sin viden. Det vil sige at være i stand til at udvikle en fordybelse, der genererer nye spørgsmål og giver analytiske tilgange til en sandsynliggørelse af svar. Viden og faglighed har den fælles base i en personlig baseret og filosofisk reflekteret tilgang til viden og oplysning, der er forbundet med termen "autenticitet".

Pædagogisk metode rummer både viden og praktisk kunnen med hensyn til at kunne organisere og tilrettelægge en pædagogisk situation, men også om at kunne indgå i mødet med den enkelte studerende på en måde, der er ansvarlig som leder – men uden at miste den symmetriske og dermed anerkendende synsvinkel.

Den personlige forankring af underviserens kompetence omfatter mest enkelt et kendskab til sig selv og egne virkemidler, både de sproglige, de personligt interessebestemte og de kropslige holdninger og signaler. Et nyere begreb som "embodiment" samler vigtige sider ved denne personlige og kropslige forankring i nærværet og administreringen af samspejlet: underviseren skal være der med hele sig selv og som sådan være troværdig. Han skal kunne bruge sig selv, bruge sine egne erfaringer og bruge sine følelser, i den måde han er underviser på.

Embodiment betyder en opfattelse af viden og bevidsthed, som indlejret i kroppen. altså at alle ideer, alle tanker, forslag, intuitioner og begreber, kort sagt alle former for kognition, er bestemt i kropslige vibrationer og holdninger. Det er en opfattelse, der psykologisk set har fået en betydelig fremstilling af den franske fænomenologiske filosof Merleau-Ponty (1908-1961). Hans grundlæggende opfattelse var, at kroppen er centrum for tanke og handling (Merleau-Ponty, 1945/2009). Kroppen er der før tanken, og den er der som en fortsat tilstedeværende fornemmelse af at være til stede, også intellektuelt. Krop og bevidsthed er ikke hinandens modsætninger – men forudsætninger.

Underviserens embodiment indebærer, at han forsøger med sin personlighed at forene forskellige muligheder ved den vidensproces, der er i gang. Både de studerendes og hans egne. Det kan være omkring praksis, forsøg, eksperimenter og feltarbejde. Det kan også være med basis i sociale grupperinger og øvelser i samspil med andre. Og det kan være som inddragelse af kropslige holdninger, fornemmelser og egentlige personlige og intuitive oplevelser.

At være personlig som underviser, er ikke ensbetydende med at være distanceret og tænksom, men med at være nærværende, indlevende, praktisk og kropslig – og være bevidst om det.

Perspektiver

Personliggørelse handler om underviserens egne virkemidler og vejen frem er ikke en standardisering – men sådan set det modsatte, nemlig det sokratiske: kend dig selv. Det vil sige, at det er en personlig reflekteret erfaringsopsamling på grundlag af en tilbagemelding. Det kan være træningssessioner, supervision eller en mentor-baseret vejledning. At finde frem til en personlig form handler også om egen livshistorie: hvad er jeg god til, og hvor går mine tolerancegrænser?

Men dybest set er det ikke så meget et spørgsmål om psykologisering af den personlige væremåde som en "dragen omsorg for sig selv"⁸. Det betyder selvbesindelse og bevidsthed om både ressourcer og begrænsninger.

Men vil en og anden måske indvende, vil en personliggørelse af underviseren give bedre læring hos de studerende? I disse evidens- og målingstider er spørgsmålet naturligt. Svaret er, at enhver undervisningssituation også i sig selv definerer typen af udbytte hos de studerende. Hvis vægten lægges på eksakt indlæring af kendsgerninger, så er det målet og effekten indsnævres til at kunne leve op til det mål, dvs. svare rigtigt på den slags spørgsmål inden for en kortere tidshorisont (eksempelvis i en eksamenssituation). Hvis undervisningssituationen bygger på en personliggørelse af vidensbearbejdningen, vil effekten være forbundet med holdninger og langtrækkende indstillinger. Så handler det om interesse og motivation mere end at kunne svare rigtigt på et spørgsmål. Hvis det er den type af mål og effekt, vi sigter mod, er den personliggørende underviser en af vejene.

Begrebet "Den personlige underviser" er ikke universalsvaret på alle de udfordringer uddannelsessystemet står over for. Men hvis vi ønsker at tilbageerobre undervisningsmål som kundskab, kritisk refleksion, analytisk forståelse og personligt ansvar, så er den personlige underviser et af de svar, der både har historisk tyngde og aktuel relevans.

Litteratur

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellem førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Disputats. Oslo: Universitetet i Oslo. Det uddannelsesvitenskapelige fakultet.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society. (The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume 1)*. (2. udgave). London: Wiley-Blackwell.
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzel.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzel.
- Jørgensen, P. S. (2001). *Kompetence – overvejelser over et begreb*. *Nordisk Psykologi*, 53, 181-208.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. København: Forlaget Apostrof.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2009). *Kroppens fænomenologi*. (2. udgave). København: Det lille Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (2005). *Relationer. Et dialektisk perspektiv*. København: Akademisk Forlag.
- Toffler, A. (1981). *Fremtids-chok*. København: Samleren.

⁸ Den franske filosof og psykolog Michel Foucaults (1926-1984) udlægning af det delviske råd "Kend dig selv" skelner mellem en indadskuede psykologisk refleksion og en selvbesindelse, der fokuserer på, hvor lidt man i grunden ved som menneske, derfor udtrykket: at drage omsorg for sig selv (Hansen, 2008, s. 91).