

Lene Tanggaard

Gert Biesta

Klaus Nielsen

Søren S.E. Bengtson

Svend Brinkmann

Leo Komischke-Konnerup

Pejer Kemp

Karsten Tuf

Jørgen Carlsen

Steen Nepper Larsen

Ove K. Pedersen

Stefan Hermann

Thomas Astrup Rømer

UREN PÆDAGOGIK 2

Lene Tanggaard, Thomas Astrup Rømer & Svend Brinkmann (red.)



INDHOLDSFORTEGNELSE

Indledning: Uren pædagogik til debat <i>Lene Tanggaard, Thomas Aastrup Rømer & Svend Brinkmann</i>	7
Fire teser og lidt om <i>Klown</i> – på genbesøg i uren pædagogik <i>Lene Tanggaard</i>	20
Når 'hvad der virker' stadigvæk ikke virker: Fra evidensbaseret undervisning til værdibaseret undervisning <i>Gert Biesta</i>	38
Distance, ren og uren pædagogik <i>Klaus Nielsen</i>	58
Dannelse i overflod – om universitetspædagogikkens luksusproblem <i>Søren S.E. Bengtsen</i>	73
Rene løsninger på urene problemer? Om patologisering i pædagogikken <i>Svend Brinkmann</i>	93
Folkeskolens pædagogik – ren og klar eller praktisk og fri? Nogle almene pædagogiske synspunkter på folkeskolens undervisning <i>Leo Komischke-Kønnerup</i>	112
Hvor er folkeskolen på vej hen? <i>Peter Kemp</i>	129

Uren pædagogik 2
© Lene Tanggaard, Thomas Aastrup Rømer & Svend Brinkmann (red.):
© Forfatterne og Klim, 2014

Omslagsdesign: Joyce Crosswiler
Skrift: ITC New Baskerville Std
Tryk: Bookwell

ISBN: 978 87 7129 277 0

1. udgave, 1. oplag, Aarhus 2014

Forlaget Klim
www.klim.dk

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med Copydan og kun inden for de i aftalen nævnte ramme.

- Wackerhausen, S. (1991). *Teknologi og filosofi*. Philosophia, (20), nr. 3-4, s. 81-117.
- Wackerhausen, S. (1997). The scholastic paradigm and apprenticeship. *Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research*, 17, 195-203.
- Wackerhausen, S. (1999). Det skolastiske paradigme og mesterlære. I: K. Nielsen & S. Kvale, (red): *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin.
- Zuckerman, H. (1977). *Scientific Elite*. New York: Free Press.

DANNELSE I OVERFLOD – OM UNIVERSITETSPÆDAGOGIKKENS LUKSUSPROBLEM

AF SØREN S.E. BENGTSSEN

RAMMÆTNING – EN SØGEN EFTER EN NY DANNELSESFORSTÅELSE

Gennem de seneste år er dannelsesdebatten blussset op, og man tager livtag med grundlagsdiskussioner om vores uddannelsessystems retning og værdier. I medierne tales om den tabte dannelse på landets universiteter, og der tegner sig en frygt for, at universitetet som institution tømmes for mening og relevans i et markedsorienteret og neoliberalt politiseret samfund. Når dannelsens trange kår på universiteterne italesættes er det ofte med en form for vemod og nostalgi; man søger over de tabte idealer, som hørte en svunden, men også mere heroisk og stærk tidsalder til. Blikket på dannelse er således typisk bagudrettet og i opposition til samtidens politiske og sociale impulser. Dette valg af vinkel og tone kan der være al mulig grund til, men grunden bør ikke være rodfæstet i, at man måler nutidens universitet, dets ansatte og studerende ud fra målestokke, som hører ikke-aktuelle forståelsesparadigmer til. Naturligvis synes det svært at få øje på succesfulde dannelseshistorier, hvis man sammenligner vor tids dannelsesmål med middelalderens idealer, der knyttede sig til en forståelse af universitetet som en institution, der kunne kanalisere guddommelig indsigt, eller oplysningstidens idealer om at frigøre mennesket fra et liv i intellektuel trældom og armod.

I dette kapitel argumenterer jeg for, at dannelse på universiteterne i dag ikke er forsvundet eller i underskud, men derimod i overflod. Således er udfordringen i dag ikke at genfinde eller genskabe den tabte dannelse på universitetet, men derimod at udvikle et sprog til at få øje på de dannelsesformer, der hver dag omgiver os som undervisere og

studerende på landets universiteter. Det er nødvendigt at få tydeliggjort denne overflod af særligt to grunde. For det første for at kunne synliggøre, hvad akademisk dannelse er for en størrelse, *mens* den foregår, for vores videns om dette er i høj grad tavs og implicit. For det andet for at synliggøre, at uddannelse, og måske særligt den akademiske, ikke altid medfører udvikling og en akkumulering af evner og viden i uproblematisk form inden for et emne. Uddannelse er også styrt, fald, tumlen og roden rundt, ofte i blinde; at støde ind i dannelse, som når man støder ind i et bordben, der pludselig gør en opmærksom på en måde at forstå et emne på, og forstå sig selv på, som ikke var der før. Hensigten er, at en synliggørelse af disse to forhold vil skabe en bredere platform for uddannelsesledere, universitetsundervisere og studerende at mødes på for sammen at kunne forbedre vilkårene for akademisk dannelse i dag. Dette gøres ud fra et perspektiv på universitetspædagogik bredt set, men med specifikke eksempler hentet fra især vejledningsforskningen.

En sådan synliggørelse kan en uren pædagogik (Rømer, Tanggaard & Brinkmann 2011) bidrage med. Den urene pædagogik vil slippe dannelsesforståelsen fri og lade den flyde over de bægre og kar, som didaktiske modeller og læringskategorier og taksonomier forsøger at rumme den i. En uren pædagogik kan nemlig få øje på det spild og den snævs, som dannelse også er kendetegnet ved, og det er en pædagogisk refleksion, der tør lade tanken løbe løbsk og lade sig antænde af den intensitet og tumult, som kendetegner den konkrete og levende *dannelsespraksis* på universitetet. Gennem uren pædagogisk refleksion argumenterer jeg for, at dannelse er et langt mere sært og foruroligende fænomen, end vi har tradition for at beskrive det som gennem den "rene pædagogik" (Rømer et al 2011: 7). Men det er også en særhed og foruroligende karakter, der skaber muligheden for at forstå solidaritet som en nøglefaktor i forståelsen af særligt vejledning på fremtidens universiteter.

PROBLEMET MED AT FÅ ØJE PÅ DANNEISE I OVERFLOD

Universitetspædagogikken har de seneste år været influeret af tanker om undervisningsdifferentiering, som Paul Ramsden (2008) har formuleret det, samt muligheden for at gå fra "overflade" til "dybdelæring", som man finder det beskrevet hos John Biggs og Catherine Tang (2007). Som en anden toneangivende uddannelsesforsker Ronald Barnett (2008; 2007) beskriver det, er det at lære, udvikle og danne sig ind i den akademiske

genre en krævende og ofte slidsom proces, hvor man må besinde sig på at skulle konfronteres med sine egne forforståelser af, hvad viden er, og hvordan virkeligheden er konstitueret, ofte på måder, der risikerer at destabilisere den studerendes egen selvforståelse og forståelse af samfundet omkring sig. Som Robert Sternberg (2010) påpeger det, kan læring antage mange former, og erkendelse og vidensstilegnelse kan ikke udtømmende determineres, men må også følge den enkelte studerendes egen facon og læringsstil. Særligt inden for vejledningslitteraturen vedkendes den personlige dimension at have central betydning for den faglige erkendelse og læring under vejledningsforløb og vejledningssamtaler. Den personlige dimension forbindes med differencieret vejledning samt en opmærksomhed på den processuelle dimension af vejledningsforløbet, hvor den didaktiske opmærksomhed må ændre sig og tilpasse sig den studerendes løbende ændrede forståelse af sit emne, sin metode og, under særligt specialet og ph.d.-afhandlingen, sin forståelse af sin egen faglige identitet (Lee 2012; Peelo 2011; Wisker 2005).

Ifølge den britiske vejledningsforsker Gina Wisker må udgangspunktet for at forstå vejledning som et universitetspædagogisk fænomen derfor være, at man ikke kan fikse én overordnet teori for vejledning. Da råstof for vejledningsmødet er det konkrete personlige møde, er det ifølge Wisker "ikke overraskende at man kan stille spørgsmål ved alle teorier om studerendes læring, da mennesker ikke er videnskabelige modeller og ikke kan måles og vejes i eksperimenter og forsøg" (Wisner, Exley, Antoniou & Ridley 2008: 89 – min oversættelse). Beslægtede pointer finder man i den skandinaviske vejledningsforskning hos for eksempel danske Tove Løve (2009), svenske Gunnel Lindh (2000) og nordmændene Per Lauvås og Gunner Handal, der understreger, at "det meste af vejledningen sker i form af samtaler", og at "slike samtaler ikke [kan] standardiseres eller gennemføres efter nogen opskrift" (Handal & Lauvås 2011: 101).

Selvom der er i medierne ofte refereres til dannelses- og udviklingsprocesser som truede eller fortabte, er den universitetspædagogiske diskurs, der fremdrages her, altså ikke nær så dystopisk og præget af forestillinger om forfald og degeneration. Tværtimod er det en diskurs om en mangearartet studie- og undervisningspraksis, hvor den akademiske dannelses- og udviklingsproces forstås som en forskelligartet, nonlinear og ofte labyrinthisk og kringelkroget proces, der skal gå hånd i hånd med forventninger om "learning outcomes" og evaluerbare færdigheder. Dette er en udfordring, men samtidig en udfordring som bliver hilst

velkommen. Trods universitetspædagogikkens anerkendelse af, at ud-
vikling, læring og dannelse af studerende på universitetet kan antage et
ural af former i praksis, som særligt er dyrket i vejledningslitteraturen,
er sproget overraskende homogent med lignende abstrakte kategorier
til at beskrive god kommunikation og læring. Som jeg andetsteds har
argumenteret for (Bengtsén 2012: 39ff.), mener jeg, at denne ensretning
af det begrebslige sprog i vejledningslitteraturen kritisk kan ses som en
forestilling om, at man kan "tøjle" og "tæmme" den uvrerne måde en
læringskategorier og didaktiske modeller. Der opstår på denne måde en
kløft mellem praksisfænomenet og det teoretiske sprog, som anvendes
til at reflektere og forstå universitetspædagogisk praksis (Bengtsén 2011;
Jensen & Bengtsén 2011).

Min kritiske pointe i forhold til dette er, at universitetspædagogisk
praksis er langt rigere end det sprog, vi har til rådighed i vores teorier om
undervisning og læring til at beskrive denne praksis. Som den canadiske
pædagogiske filosof David Jardine (Jardine, Friesen & Clifford 2006) poin-
terer, flyder pædagogisk praksis over med mere variation, forskellighed,
personlighed og faglig forestillingskraft, end det er muligt at rumme i
et udpræget strukturelt og abstrakt sprog, der klassificerer praksisfæno-
mener i typer, grupper og kategorier. Problemet er, at man forsøger at
få studerende, vejledningsmøder, undervisningsplanlægning med mere
til at passe ind i det sprog, der er til rådighed i teorier om undervisning
og læring, i stedet for at få sproget "strukket" ud og koble sig tættere til
den praksis, der konstituerer universitetet på ny dag efter dag. Ifølge
Jardine er en konkret pædagogisk praksis så fuld af læringspotentialer, at
den skvalper over, når vi forsøger at modellere den (Jardine et al. 2006:
88). Denne overflod ("abundance") er for Jardine et konstruktivt tegn
på, at vi i skolerne og på universiteterne ikke mister dannelsepotentialer,
og at potentialerne som sådan ikke forsvinder, men de kan blive overset
og ignoreret i det sprog, vi anvender til at beskrive og analysere den
pædagogiske praksis igennem.

Et andet problem opstår, hvis man forstår dannelse som et produkt,
noget man skaber, som et diplom, en broche eller medaljon, man kan
hænge om halsen, når kandidatgraden er opnået. I denne optik tænkes
dannelse som en færdigværet trøje eller som en afrundet tanke, blankpoleret
og skinnende. Universitetet er ikke et sted, hvor ting smedes færdige
og puttes i kasser, men et sted hvor tanker, ideer, teorier, praksisformer
varmes op til så mange grader, at de traditionelle sproglige iklædninger

smelter og fænomenerne indre plasma bliver synlig. For den spanske
filosof José Ortega y Gasset (1975) er det ikke blot en kvalitet ved den
pædagogiske praksis, men ligeledes et træk ved det sprog, hvormed
man beskriver og analyserer praksis. Sproget selv må således forstås som
havende plasmakarakter – også forståelser og tanker kan varmes op til
smeltepunktet og finde nye former (Ortega 1975: 143). For reflektivt at
koble sig til de mangeartede praksisformer må det teoretiske sprog folde
sig ud i en mangedækket og elastisk sproglig gestalt.

Med hensigten om at drage en anden konsekvens af den universi-
tetspædagogiske litteraturs forsøg på at tæmme praksis med et abstrakt
teoretisk sprog, vil jeg argumentere for, at universitetet er vildt, hvorfor
den universitetspædagogiske litteraturs sprog også må være vildt! Hvorfor?
Fordi det er vildt at være studerende, og det er vildt at være underviser,
og det faglige indhold, som i Jardines forstand hele tiden flyder over med
mening og betydning, er sågar også vildt. Thomas Rømer kalder denne
vildskab for "uddannelse som mylder" (Rømer 2011: 33ff.), og den britiske
uddannelsesteoretiker Ronald Barnett påpeger, at den kritiske bevidsthed
og refleksion, som universitetet hæver op som et af sine vigtigste idealer,
ikke nødvendigvis skal forstås som en klar, stringent og kohærent reflek-
sion. Ikke i en uddannelsesproces i hvert fald. I en (ud-)dannelsesproces
er kritisk refleksion ikke nødvendigvis systematisk og sammenhængende,
tværtimod kan man tale om en omtumlet og vild refleksion – som om
der var gået ild i den studerendes tanke. Dette kalder, ifølge Barnett,
på en særlig form for pædagogikforståelse, der kan rumme, at "kritiske
værensformer snubler over sig selv. Det er en pædagogik, der er gået ild i"
(Barnett 2007: 162 – min oversættelse). Hvis der går ild i de studerendes
identitet og selvforståelse som en konsekvens af deres uddannelsesforløb,
må der ifølge Barnett også gå ild i universitetspædagogikken og det sprog,
som anvendes til at beskrive den.

Jeg mener, at denne overflod af praksisvariation og pædagogisk forskel-
lighed kan tales frem som et luksusproblem. Universitetet i dag er ikke så
meget kendetegnet ved massepædagogik – det er også kendetegnet af en
masse pædagogik! I kraft af at uddannelsessystemet, og herunder kravet
til uddannelser og mængden af uddannede, har ændret sig de senere år,
skal de tidligere professionshøjskoler og de kreative uddannelser tænkes
sammen med universitetet. Ud over det ser man i disse år et boom i master-
uddannelser, og man møder kandidatuddannelser, der tilbydes som rene
online uddannelser med det sigte at ramme en endnu bredere målgruppe

af potentielle universitetsstuderende. Dette skaber store udfordringer for universitetspædagogikken. Segmentet er alt andet end homogent, de studerendes baggrunde og forudsætninger for læring er forskellige, og her må universitetspædagogikken følge med. Masterpædagogik er noget andet end den pædagogik, der anvendes til opstart af nye årgange på 1. semesterfagene. Der er tryk på, og pædagogikken brænder. Vi må passe på, at den ikke brænder ud og brænder op eller får de studerende til at gøre det.

Det er kun et problem, hvis universitetspædagogikken ikke er i stand til at synliggøre den store grad af variation og forskellighed i læringsformer og undervisningsformer, som pulserer rundt i universitetets nervesystem. Refleksionsrummet for universitetspædagogikken bliver snævert, når det sprog, vi beskriver og analyserer denne igennem, er snævert. Dannelse i overflod skal derfor ikke forstås som overflødig dannelse, men et dannelses-, lærings- og udviklingspotentiale, som i disse år flyder over den forholdsvis snævre sproglige rækkevidde, de traditionelle kategorier og modeller kan mønstre. Pointen er, at den universitetspædagogiske litteratur og især vejledningsforskningen måske nok har tematiseret den processuelle dimension af akademiske uddannelsesforløb, men med et *produkt*orienteret sprog. Et sprog, der handler om, hvad der er formålet og hensigten med uddannelsesprocessen, og ikke med klarhed omkring, hvad der udgør en proces, samt hvordan den "ser ud" i praksis. Jeg argumenterer for, at man ikke skal forkaste den viden, vi har om uddannelsesprocesser i forvejen, men skære den op og lade alt det flyde ud, som den holder implicit i bugen.

UDFORDRING 1 – AT SYNLIGGØRE DANNELSENS PROCES

Jeg ønsker her at forstærke opmærksomheden på den akademiske dannelse som en *proces*, og ikke (kun) et produkt. Hensigten med dette er at flytte fokus væk fra dannelse som et ideal, der skal realiseres, og i stedet fokusere på dannelse som en række af konkrete begivenheder, der nogle gange, og nogle gange ikke, synes at hænge sammen. Der mangler et sprog, der formår at italesætte dannelse som en proces rummende de dage, hvor intet sker, og hvor man ikke når noget, og måske ikke erkender og lærer noget. Der mangler et sprog til at diskutere, om dannelse er noget, man kan miste igen, og om dannelse er noget, der kan bruges eller slides op.

Som underviser og studerende kan man opleve, at man mister skarphed og effektivitet i en periode, hvor der er ting i livet uden for ens arbejde

eller studie på universitetet, der trænger sig på. Ligesom man oplever studerende, der i et vejledningsforløb lægger godt ud, og hvor ideen og visionen skinner igennem, men hvor de i løbet af processen farer vild, mister drivkraften og måske til sidst afmelder eksamen og dropper helt ud af studiet. Ligeledes kan man som vejleder opleve studerende, som man i starten af vejledningsforløbet tvivler på, og som man tvivler på, om man kan nå med begrænset pædagogiske egenskaber, man selv har til rådighed. Men her kan den studerende undervøjs i processen uventet og uforståeligt alligevel finde vej ind i stoffet: en studerende, der lægger ud som en slukket vulkan, men som pludselig bryder ud i lys lue og antænder en ide i et omfang, der kommer tæt på ens egne indsigter inden for det pågældende emne. Dette antyder, at dannelse er et fænomen, der bruges op og slides ned, men som også kan opstå ud af intet – eller som springer som en gnist, der lander i en oliepøl. Som den amerikanske filosof Alphonso Lingis (1998; 2007) beskriver det, er de processer, som vi gennemløber i vores sociale engagement med vores omverden, og med tingene omkring os, ikke determinerede til at føre til noget. Der er ingen garantier for, at vi nødvendigvis udvikler os eller lærer noget, eller at det, vi lærer, varer ved:

Intet er nyttigt blot for en stund eller for altid; alle ting, der bruges, bruges op. Ethvert redskab kan gå i stykker, sætte ud eller eksplodere; det kan medføre døden for personen, der bruger det, eller ødelæggelsen af et område. Enhver fristelse kan vise sig at være en fælde, på enhver sti kan der forekomme et bagholdsangreb, og enhver sten på den sti kan være en faldgrube, der fører i afgrunden. (Lingis 1998: 83 – min oversættelse)

Lingis sætter fokus på betydningen af tilfældighed, chance og held i vores udviklingsforløb. Hvor dannelse traditionelt forstås som en bevægelse fremad, hvor modningen sker gradvis, men dog akkumulerende i en eller anden forstand, sætter Lingis en kæp i hjulet på denne tanke og fremhæver i stedet de mindre glamourøse sider af vores uddannelses- og udviklingsforløb; hvad der ofte anses som støj eller affaldsprodukter af en lærings- og dannelsesproces. I stedet for med sproget kun at udpege de øer af dannelsesprodukter eller færdigheder, som sprogligt er nemme at fange, fordi de er umiddelbart synlige i deres anvendelighed og omsættelighed, ønsker Lingis at skabe et sprog for de dele af vores udviklingsforløb,

der udgøres af "voldsom frustration, påtvungne omveje, blindgyder og uventede begivenheder; uventede gennembrud, uforudsete triumfer og den nagende angst for, at sådanne sejre aldrig kommer igen" (Lingis 2007: 53 – min oversættelse). Hvor Lingis' pointe handler om identitetsskabelse generelt, mener jeg, at den sproglige fremskrivelse af akademisk dannelse og udvikling i universitetspædagogikken kunne gestalte et langt mere nuanceret billede af den pædagogiske praksis, man selv møder dagligt. Denne varierede praksisform har man ikke haft succes med at skildre i den universitetspædagogiske litteratur, og det er derfor nødvendigt at gøre vores pædagogiske sprog sensitivt på en ny måde.

Som en anden amerikansk filosof, Graham Harman (2005; 2010), skriver, er erkendelse, læring og dannelse ikke kun noget, vi kan udpege som vidensformer, færdigheder eller dyder (karaktertræk) – det er også oplevelser af en art, som bliver "uldne" i sproget og som er svære at begrebsliggøre. Det kan for eksempel dreje sig om en inspirerende samtale med en kollega eller en studerende en eftermiddag i et tomt klasseværelse, som der aldrig følges op på, og som glemmes igen. Eller en pludselig klar indsigt, der brænder igennem gud ved hvorfra, efter dage eller ugers slidsomt arbejde uden synlige resultater. Ligesom det kan dreje sig om en evaluerende samtale med en studerende omkring, hvorfor hun dumpede sin sidste eksamen, hvilket måske leder til flere samtaler og en email-korrespondance, der aldrig helt bliver afsluttet og forløst. Udviklings- og dannelsesprocesser er sjældent velafrundede, synlige og sprogligt ligetil at beskrive, men kan synes stikkende som torne mod en universitetspædagogisk diskurs, der gerne vil inkludere, rumme og facilitere gode læringsprocesser. Med lån af en passage fra Harman kan man sige, at det ofte er sådan, at "vi må ofre flere år til utaknemmelige studier i jagten på en gylden enhjørning [en stor ide], vi en dag på biblioteket så i et glimt, også selvom vi aldrig får helt hold på den, og selvom ingen andre tror på, vi overhovedet så den." (Harman 2005: 141 – min oversættelse). Foruden at blive hyldet i den tyske åndsvidenskabelige tradition som smukt udformede begreber om autonomi og personlig modning, får betydningen af termen akademisk dannelse og udvikling også i høj grad fylde fra den hverdagslige universitetspædagogiske praksis, som konstitueres af konkrete undervisere og studerende; som færdigheder, der tilegnes, men som aldrig helt bliver færdigudviklede, som analytiske egenskaber fremvist og bedømt, men måske aldrig helt forstået og anerkendt af medstuderende eller kolleger.

Lidt dystert kan man sige, at der ikke er nogen garantier for dannelse eller udvikling forbundet med en universitetsuddannelse. Ligesom man kan sige, at dannelse ikke garanterer nogen lykkelig slutning. Universitetet sigter efter varig og konstruktiv dannelse, hvilket er den side af dannelsen, der ofte trækkes frem og synliggøres med sproget. Min hensigt her er at påpege, at dannelse ikke nødvendigvis er en billet til et mere avanceret og sofistikeret niveau af viden og indsigt, men ligeså vel kan være døren ind i et pandekagehus, hvor der ikke nødvendigvis er behageligt at være, når først den umiddelbare fortryllelse har aftaget. En mere skummel side af dannelse kan ses spejlet i Harmans passage om, at "alle store stile fortryller os, også selvom de overgiver os til slaveri de mest frastødende steder, hvad enten det er eksperimenterende fangekældre, Nibelungske underverdener, zoner med kemisk krigsførelse eller deciderede henrettelsespladser. (...) Jeg er ikke modig, fordi jeg er et tænkende subjekt, men fordi jeg er en tapper leder eller den hårdføre skiderik, andre altid har set mig som." (ibid. – min oversættelse). Akademisk dannelse lover i sig selv ikke noget, og endnu mindre lover den, at processen skal være behagelig og lystig, som også Barnett påpeger med sin beskrivelse af akademisk dannelse som "ontologisk ubehag", der "[forskyder] den studerendes væren til ikke bare nye, men også sære steder" (Barnett 2007: 76 – min oversættelse). Der opstår i kølvandet på dette spørgsmål om, hvordan man i universitetspædagogikken skaber et sprog til en dannelsesproces, til halve erkendelser, til glemte ideer, til dumpede prøver og lange kedelige dage uden inspiration? Og er dette overhovedet dannelse eller blot dannelsens biprodukter og affaldsafføder? Kan det være dannelse, når der ikke er noget eksplicit ideal at arbejde frem mod, og ikke noget tydeligt mål, som opnås eller vindes, når man er færdiguddannet?

Den britiske uddannelsesforsker Denise Batchelor (2006; 2008) påpeger, at det er præcis denne problematik, der nogle gange gør sprogliggørelsen og teoretiseringen over den akademiske dannelse skrøbelig og klodset, da den ikke formår at begrebsliggøre de paradokser og dobbeltheder, som den hverdagslige praksis på universiteterne er præget af. Det gør det både svært for undervisere og studerende at skulle italesætte udfordringer og vanskeligheder i den daglige universitetspædagogiske praksis, når de diskurser, der er til rådighed, handler om færdigheder og produkter og ikke om de konflikter og spændinger, men også forløsnings- og uforudsete indsigter, en uddannelsesproces ligeledes er præget af.

En studerendes stemme er undersøgende, usikker, nogle gange ude af kontrol, og lider i perioder af forståelsesmæssig uklarhed, der kan opleves som fiasko. Den kan være en tilsyneladende upro- duktiv stemme uden noget umiddelbart klart resultat, og alligevel forventes en studerendes stemme i dag at være synlig produktiv og ikke spekulativ, moden og færdigudviklet og ikke modnende og udviklende. (Batchelor 2008: 54 – min oversættelse)

Når man evaluerer undervisningsforløb eller bedømmer studerendes præstationer med en karakter, er det enten som en opfyldelse af de læringsmål, der har været sat for faget som forløb eller som studentrefleksion. En lavere karakter gives for en afvigelse fra det fulbyrdede ideal, og en mid- delmådig evaluering gives i forhold til, hvad det ideelt set *kunne* have været. Til gengæld har vi ikke meget sprog og mange begreber til at beskrive og evaluere forløbets proces eller den studerendes indsigter af halv eller delvis karakter. Det pædagogiske og didaktiske sprog retter sig mod klare mål og synlige produkter og ikke mod en dannelsesform, der er undervejs, eller en viden, som er sær og excentrisk. En anden britisk uddannelsesforsker, Janet Parker (2005), betoner vigtigheden af også at kunne synliggøre og italesætte erkendelser og vidensformer, som er svære at evaluere, idet de falder uden for den akademiske genre, og som vi oplever som et ofte tåst mismatch mellem det, vi gerne ville læse i en skriftlig opgave, og så det, vi rent faktisk sidder og læser. Denne skæve eller idiosynkratiske viden, som man ofte præsenteres for af studerende, men også undervisere og vejledere (se Bengtsen 2012), kalder Parker for en "troublesome knowledge"; en besværlig eller plagsom viden, som kan være svær at oversætte ind i den akademisk-dannede retorik og argumentatoriske færdighedsforståelse:

Studerende, der endnu ikke har udviklet den fagligt forudsatte forståelsesramme, skaber deres egen og frembringer idiosynkratiske og udenfor-faglige forklaringer af fænomenerne. Selvfølgelig kan sådanne forklaringer ses som slet og ret forkerte, men en mindre fordomsfuld og mere åben tolkning kan påpege, at det, der frembringes, er 'besværlig viden'; den form for forståelse, som faget ikke kan kapere. (Parker 2005: 158 – min oversættelse)

Dette fokus skaber en forståelse af dannelse som et situeret fænomen, der ikke er slutpunktet af en proces, men forskellige punkter i processen,

hvorved der kan påpeges tråde mellem Parkers forståelse af "besværlig viden" og en "uren pædagogik" (Rømer et al 2011). Denne forståelse er ikke et modargument over for den mere traditionelle åndsvidenskabelige dannelsesforståelse, men en form for en ekstra-optik på dannelse, der synliggør processuelle dimensioner og enkeltstående begivenheders krav på benævnelse og begrebsliggørelse i dannelsesdiskursen. En åbenlys udfordring for et forsøg på at sprogliggøre processer og enkelttilfælde er, at begreberne ofte knækker og bliver porøse, idet begreber udmærker sig ved at indkapsle almene og kohærente betydningskonstruktioner. At dan- nelse i praksis kan siges at være i overflod betyder ikke, at det begrebslige sprog selv kan være i overflod eller flyde over. Det ville udfordre begrebets natur og sammenhængen af den abstrakte refleksion, som begrebet giver anledning til og mulighed for.

Alligevel må det være muligt at synliggøre disse halve erkendelser og afbrudte forløb i et refleksivt sprog. Ikke sagt hermed, at det er en let sag at rette det pædagogiske begrebsapparat væk fra ideale hen mod *reale* tilstande, men det må gøres for at kunne tilpasse undervisning og vejledning til den enkelte studerendes *reelle* (og ikke kun ideelle) behov. Hvis man fra universitetsledelsens side har en ambition om at mindske frafald, må den pædagogik, der vokser ud af dette ønske, have tilstrækkelig tålmodighed, ro og nærvær til at lade sig synke ned i det pædagogiske snavs og spildevand, hvor det ikke nødvendigvis er behageligt for nogen at være (heller ikke for sproget), men hvor roden til problemerne som regel findes. Ønsker man at forstå, hvorfor en studerende falder fra, er det nødvendigt at lade forståelsen vokse ud af denne frafaldsproces og afmagt, for at kunne fornemme et forstående fald hurtigere næste gang.

UDFORDRING 2 - UNIVERSITETET SKAL VÆRE ET STED SOM IKKE FINDES ENDNU

Ud over udfordringen med at udvikle et sprog for dannelse som proces og som midlertidig erkendelse og ikke fuldendte eller anerkendte handlinger melder en anden udfordring sig for italesættelsen af akademisk dannelse i praksis, nemlig udfordringen med at sprogliggøre en dannelsesproces mod et ukendt mål. Der er tale om en uren pædagogik på den måde, at man som universitetsunderviser og vejleder ikke sjældent arbejder i det dunkle. Som den australske vejledningsforsker Nita Cherry (2012) påpeger, er en af de største udfordringer for både vejleder og studerende

at indgå i et vejledningsforløb, der skal munde ud i et produkt, hverken vejleder eller studerende endnu ved, hvad er. Dette er et generelt problem for enhver professionel praksis, hvor man applicerer generelle teoretiske principper i konkrete praksissituationer, som vi kender det fra for eksempel Donald Schön. Men Cherry understreger, at "under ph.d.-forløbet og udarbejdelsen af afhandlingen er udfordringen endnu større: Hvordan lærer jeg at skabe noget, der ikke findes endnu? Hvordan kan en person med færdigheder inden for området hjælpe mig med dette, uden at gøre arbejdet for mig?" (Cherry 2012: 6 – min oversættelse). For Ronald Barnett (2004) er den dannelsesmæssige udfordring mere radikal og ikke begrænset til, hvorledes man som underviser skal kunne vejlede studerende mod erkendelse, som ingen endnu har noget greb om. Den mere grundlæggende udfordring handler for Barnett om, at både den studerende og vejleder bliver udfordret på deres personlighed og karakter i denne vejledningsmod-det-og-undnu-ikke-eksisterende.

For Barnett er det en dannelsesmæssig udfordring, fordi det udfordrer den enkelte persons karakter at skulle gennemgå en udviklingsproces, hvor rammerne for udviklingsforløbet ofte ikke er synlige, og i nogle tilfælde er de måske ikke-eksisterende, da "den pædagogiske ramme åbnehed er ikke blot epistemologisk, men også ontologisk af natur. De studerende kommer til at lære hinanden at kende som personer; og til en vis grad kommer de også til at lære deres undervisere at kende som personer. Dette er pædagogikkens tøjlesløse åbenhed" (Barnett 2004: 258 – min oversættelse). En sådan udfordring om at kunne navigere i det ukendte og at have viljen til at bevæge sig mod potentielle personlige kriser udpeges af Friedrich Nietzsche som et adelsmærke for den dannede person. For Nietzsche er det dog ikke den selvhøjtidelige og selvsmagende selv-udfordring, som skal idealiseres, men derimod en lidenskab og stræben efter det ukendte og usikre, som ikke nødvendigvis belønnes eller har noget formål – som ikke får ros eller anerkendelse, men som *må* løbe denne risiko for at kunne hænge sammen på sig selv.

Derimod at den lidenskab, der kommer over den ædle, er noget særligt, uden at han ved af dette særlige: anvendelsen af en sjælden og personlig målestok og næsten galskab; en meget varm følelse i sager, der lader alle andre kolde; en fornemmelse af værdier, som der endnu ikke er fundet nogen vægt for; en offerbringer på alre, der er indviet en ukendt gud; en tapperhed uden at ville

have æren derfor; en selvtilstrækkelighed, der flyder over og giver til mennesker og til ting." (Nietzsche 1997: 76)

Hos uddannelsesforsker Gert Biesta (2006) er det ikke, som hos Nietzsche, selvtilstrækkeligheden, der flyder over i mødet med det ukendte, men derimod potentialer for udvikling og læring i den gensidige afhængighed i det mellem menneskelige møde. Mødet med det ukendte beskriver Biesta, i forlængelse af Hannah Arendt, som natalitet (Biesta 2006: 48); at hvert møde mellem vejleder og studerende på universitetet i princippet er muligheden for en ny begyndelse. Biestas fremskrivning af konstante nye begyndelser i vejledningsforløbet er nærmest en kontradiktion i den didaktiske forståelse, da et didaktikeret forløb traditionelt forstås som en sammenhængende proces mellem planlagt, aktualiseret og konstateret vejledningsindhold. Biesta unddrager sig denne forståelse af læring og udvikling og påpeger i stedet, at "intersubjektivitetens spillerum kan siges at være et 'foruroligende' [troubling] rum, men det er nødvendigt, at det er foruroligende, for at vores træden frem i verden er mulig" (Biesta 2006: 53 – min oversættelse). I denne optik forstås dannelse og læring ikke som lineære bevægelser, men som didaktiske knopskydninger og en hele tiden nyfødte, eller gentødt, didaktisk refleksion, der på samme tid forstyrrer, afbryder, generer og forvirrer, men som også optræder som katalyse for en reel selvoverskridelse og transformation.

Trods den filosofiske abstraktion i denne pointe, mener jeg, det er et rammende billede på den didaktiske praksis på universitetet, hvor man værdsætter og bedømmer den studerendes evne til selvstændig kritisk refleksion, samt originalitet og evne til at træde frem med sin egen personlige stemme i det faglige rum. Biestas pointe om natalitet og forstyrrelse er i vejledningsforskningen fanget ind hos for eksempel den nævnte Cherry (2012), men også hos andre vejledningsforskere som Moira Peelo med beskrivelsen af risiko ("risk") i vejledningen (Peelo 2012: 17ff.), hos Tove Løve med problematiseringen af generalisering af typer af studerende (Løve 2009: 178ff.) samt hos Finn Thorbjørn Hansen med fordringen om at holde fast i den levede erfaring længe nok til, at man kan høre den tale selv (Hansen 2011: 168ff.).

Dog mener jeg, at der i de nævnte værker i afsnittet her synes at være en idealisering af det trængte, det risikable og det usikre på spil. Krise beskrives i værkerne her som et moment på dannelsens vej fra tryghed over til usikkerhed og tvivl mod forløsning og ny erkendelse. Min hensigt er

ikke at assimilere krise ind i en overordnet logik, men jeg ønsker derimod heller ikke at ophæve og dyrke krisen som et ideal, der skal søges som et mål i sig selv ligesom en form for lidelsesfortælling eller et quasi-romantisk ideal om smerte som vej til erkendelse og udvikling. Min pointe er, at der savnes et sprog til at italesætte og beskrive den afbrudte linjes dannelsepotentialer: de fald, kløfter og revner i udviklingsprocessen fra start til slut, som ikke medtages i den færdige fortælling, hvor mål og middel, begyndelse og slutning skal passe sammen. Er de mislykkede forsøg på at kommunikere en pointe til den studerende eller den studerendes gentagne fejlslag til at stille spørgsmål i undervisningen ikke en del af dannelsesprocessen, selvom de ikke uden videre kan indoptages i et sprog, der favoriserer afsluttede og homogene betydningsdannelse? Hvordan kan dannelse forstås, når den virker flosset og udmattet? Jeg efterlyser forsøg på at synliggøre dannelsens løse ender, dens stumper og stykker og de aftryk i mudder og sjap, som ikke bliver brugt til noget og derfor heller ikke gives noget sprog.

Overfloden af dannelsespraksis indfanges derfor ikke i de krisehåndteringer, som studerende og undervisere er i stand til at iværksætte, men derimod i forsøget på at forstå dannelsens biprodukter, det tiloversblivende dannessjap, der efterlades på gulvet, når auditoriet er tomt og forladt og kun aftrykkene er tilbage. Heri ligger udfordringen i at synliggøre og reflektere de dannelsesemæssige konsekvenser af spørgsmål, der ikke bliver forståede, svar der ikke bliver hørt, mailhenvendelser der ikke besvares, eller som måske aldrig når frem, men bliver "spist" af systemet. Det er et fokus på dannelse forstået ikke blot som et mål eller et akademisk produkt, som endnu-ikke-er, men også som en dannelsesproces, der endnu-ikke-er, og som ikke kan "ses", da man ikke har noget sprog til den. Mit indlæg her er et argument for en ædruelighed i det sprog, man i universitetspædagogikken anvender til at beskrive og reflektere dannelse: at dannelse ikke kun betyder at foretage en bevægelse i praksis mod et ukendt sted, men også at synliggøre, at man står et sted som endnu-ikke-er i sproget og tanken – at man er omhyllet, indsvøbt og indhyllet i dannelsesbidder og fragmenter, tilløb til dannelse og "næsten-dannelse" og "måske-dannelse", som må tilnærmes også på det begrebslige plan for at nuancere dannelsesforståelsen som en mangedækket og nogle gange deform tankemæssig konstruktion.

Jeg argumenterer ikke for, at man ikke kan noget eller ved noget i kraft af, at man har taget en universitetsuddannelse, for selvfølgelig gør

man det. Heldigvis er vi forholdsvis gode til at beskrive disse ting, som studieordninger og formålsbeskrivelser på de forskellige fag også vidner om. Min pointe går på, at noget af det vigtigste, man får ud af en universitetsuddannelse er at gennemgå uddannelsesprocessen. Desværre er det oftest sådan, at man ikke har et fælles sprog til at synliggøre gevinsterne ved netop dette. Det forbliver på havbunden af den universitetspædagogiske bevidsthed. Eller driver til land i form af tang, vi ikke rigtig ved, hvad vi skal mene om og gøre af.

HVIS DANNELSEN FLYDER OVER MÅ TANKEN FLYDE OVER

Ædruelighed betyder ikke i sammenhængen her at tæmme eller kontrollere dannelsesprocesserne, som de forløber gennem kringelrogede og labyrintiske gange og korridorer hos de mange forskellige studerende. Ædruelighed skal her forstås som universitetspædagogikkens forsøg på at koble sig til, hvad der foregår i de konkrete situationer, til daglig, som er universitetets puls. Det er en ædruelighed, som nogle gange må være sær og mærkelig, fordi det at udvikle sig og lære på et universitet kan være sært og mærkeligt. Harman påpeger, at vores forsøg på at beskrive og forstå verden ofte "må være sær, da virkeligheden er sær" (2008: 334 – min oversættelse). For Harman er det kendetegnende for den gode pædagogiske italesættelse, at man formår at tale *fra* den mærkværdige og underfundige verden, som den enkelte ting bebor, og at man på denne måde gennem sprogliggørelsen har en forpligtelse til at lade sproget vride og bøje sig for at kunne indoptage den konkrete situations "særhed" ("weirdness") og "besynderlighed" ("strangeness") (Harman 2008: 344-345 – mine oversættelser). Som Harman skriver, har filosofierne og dannelsesteoretikerne i den forstand ofte mindet om vanskabninger eller cirkushåndlangere – ikke mindre involveret i verden end andre mennesker, men engageret i mere sær, mere foruroligende eller mere bredt favnende emner. Harman bruger i denne forbindelse karnevallet som billede på det sprog, man i disse henseender må udvikle og have til rådighed, hvilket er ment som en påmindelse om, at verden er langt mere bizar, end vi normalt går og tror; dannelsesfilosofi er først og fremmest i eksil blandt særhed og overraskelse (Harman 2005: 253-254).

I tråd med Harman påpeger Barnett, at universitetspædagogikken må presse sin forståelse af dannelse og udvikle den til tættere og mere ærligt at

synliggøre "uddannelsesprocesser (...) fulde af dedikation og engagement" (Barnett 2013: 18 – min kursiv og oversættelse). Universitetspædagogikken må udvikle sin "forestillingsvilje", da "forestillingskraften har evnen til at se ind i ting og omstændigheder, til at føle sig ind i sager, til at blive ét med sagerne på ny" (Barnett 2013: 23 og 25 – min oversættelse). Ud over at kunne smede dannelsesbegreber af mere traditionel karakter – afrundede og semantisk kohærente og spændstige – må universitetspædagogikken også være "en praktisk poesi" ("practical poetry") (Barnett 2013: 26 – min oversættelse), hvor dannelses ikke beskyttes bag en rustning af stålfast logik. Hvis dannelsen flyder over, må tanken flyde over. Hvis tanken flyder over, må sproget flyde over. Den pointe, jeg ønsker at drage i forlængelse af Harman og Barnett, er ikke et indlæg for en pædagogisk narcissisme, der selvsmagende er fortabt i en leg med sproget som medie. Ligeledes ønsker jeg at tage afstand fra skabelsen af et normativt ideal om det sære og mærkelige, som kan true pædagogikken ved at blive vulgær og banal. Det sære er ikke interessant, når det i sig selv dyrkes, men netop når det er med til at synliggøre de udviklings-, lærings- og dannelsesprocesser, der finder sted på universitetet hver dag, og som på grund af deres kortlivede eller anonyme karakter ikke finder vej ind i dannelseskrønikerne.

Konsekvensen af en ny forståelse af akademisk dannelses bliver derfor, at der i den teoretiske og refleksive universitetspædagogik bør ske en bevægelse væk fra at beskrive de akademiske produkter i deres stilserede form: de rette læringsmål, den rette læringsplan, det gode argument, den gode opgave, den gode studieproces, den gode undervisningssituation og så videre. Selvfølgelig er en sådan produktorienteret dannelsesforståelse vigtig og nødvendig for universitetet, men den bør suppleres og udfoldes på sin diskursive dominans. Den dannelses, som kan siges at udgøre hoveddelen af den akademiske praksis, kalder på et mere procesorienteret dannelsesbegreb, der formår at synliggøre dannelses som tankeprocesser, skriveprocesser, argumentationsprocesser, forståelsesprocesser og studieprocesser. Det er nødvendigt inden for universitetspædagogikken at udvikle et sprog om og til dannelses, som formår at indfange dannelses i sin hverdagslige akademiske praksis: som dannelsesglimt, dannelsesmomenter og dannelsesøjeblikke – som er specifikke, situerede og personlige, fordi man mærker hinanden og sig selv som person i pædagogiske sammenhænge.

For at matche den overflod af dannelses, som universitetet hver dag flyder over med, må sproget ligeledes kunne flyde over med beretninger og refleksioner over de dannelsessteder, som bliver siddende i kroppen

på os i årevis efter, de har fundet sted; fx den samtale med vejleder eller studerende, som bliver ved med at hjemsejge os med en oplevelse af, at man kunne have nået hinanden mere fyldstgørende. Eller det kritiske spørgsmål fra en kollega, som man i en offentlig sammenhæng ikke kunne svare på, men som man siden har lært så meget af ved at prøve igen og igen at besvare det for sig selv. Eller det hold af studerende, som man kunne mærke, kunne noget sammen som et kollektiv, men som ikke formåede at præstere individuelt, mens man aldrig forstod hvorfor. Det sidder i kroppen, og "dannelseskroppen" flyder over med sådanne specifikke begivenheder, som er svære at generalisere. Hvis man vil, kan man godt reducere disse forskellige praksisfænomener til et fornermt og skinnende begreb om autenticitet eller autonomi, men det ændrer ikke ved oplevelsen og måske heller ikke ved forståelsen af oplevelsen. I stedet for at koge ned skal sproget koge over, og man skal turde lade sprog og tanker om dannelses gå til spilde og blive glemt eller løbet agter ud. Måske der kommer nogen efterfølgende og finder gavn i det spildte, i de spildte kræfter. Det mest overraskende dannelsespotentialer ligger måske i det pædagogiske spil.

Hvis sproget for akademisk dannelses ændrer sig, ændrer det sproglige billede af universitetet sig også. Det universitet, der træder ud af sproget, er et mere kropsligt universitet, som sveder, lugter, pruster og stønner. Det er et universitet, der ikke blot er en ide eller et ideal, men derimod et universitet, der bliver beskidt og urent, brugt og udnyttet, slidt, bøjet og vredet – og som huser skæbner, der ikke nødvendigvis udvikler sig eller opnår nogen permanent form for ædel karakterlegering. Det er et universitet, som synliggør de uddannelsesstyrt, erkendelsesulykker og identitetskatastrofer, som præger måske især universitetet som læringsplatform. Men det er også et universitet med en puls og med en drivkraft, som vækker håb hos dets studerende og ansatte. Et universitet med laboratorier, kontorer, klasseværelser og auditorier, der pludselig lysner op og slår gnisler, og hvor der vises et glimt af det, som den enkelte studerende, der står midt i lysskæret, kunne blive til – uden at nogen ved, om dette nogensinde vil ske. Denne anden form for oplysning er en vild oplysning, en uregerlig og modstridende dannelsesproces. Det er en form for oplysning af personer, som lyses op, nogle gange tilfældigt, nogle gange på grund af ren og skær held.

I dette kapitel har jeg forsøgt at belyse, hvordan denne mere tumlende og famlende form for dannelsesforløb ikke er en mindre virkelig eller

vigig del af den universitetspædagogiske praksis, og hvorfor den derfor må have et refleksivt sprog, som kan synliggøre denne form for dannelse, så dens resurser kan udnyttes, og dens udfordringer kan imødegås. I denne forståelse ligger der selv et ideal og en normativ fordring om at udholde og udstå universitetet; om at kunne være i de processer med de studerende, hvor der ikke altid er en dør ud, og hvor der ikke nødvendigvis er en erkendelsesmæssig gevinst at hente. Det er ikke et tragisk universitet, som jeg fremstiller her, men et solidarisk universitet og et universitet ikke blot med overflod, men også med overskud.

Det solidariske universitet samler dem op, der snubler og falder, med risikoen for selv at snuble og falde. Det solidariske universitet forsøger ikke at bilde sig selv ind, at det kan realisere et ideal eller forstå for omverdenen som en fejlfri og overmenneskelig institution. Det solidariske universitet henter sine faglige såvel som pædagogiske erkendelser og rækkevidde i fejlen og styrtet, som et vilkår for det at kunne udvikle sig intellektuelt og socialt. Det er ikke et nostalgisk eller romantisk universitet, der drømmende frasiger sig ansvaret på grund af sværhedsgraden af de udfordringer, som universitetet står over for i dag. Det er derimod et universitet, der på ærlig vis vedkender sig, at uddannelse for de mange, og de manges pædagogik, nogle gange slår ruder itu og vælter ting og mennesker. For når noget vokser indefra et samfunds rammer, sprænger det nogle gange sejerne og remmene, som før var stærke nok til at holde sammen på tanken.

LITTERATUR

- Barnett, R. (2013). *Imagining the university*. London & New York: Routledge.
- Barnett, R. (2008). *Realizing the University – in an age of supercomplexity*. Berkshire: Open University Press.
- Barnett, R. (2007). *A Will To Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. Berkshire: Open University Press.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. I: *Higher Education Research & Development*. Vol. 23, No. 3, August: 247-260.
- Batchelor, D. (2008). Have students got a voice? I: Barnett, R. & Di Napoli, R. (red.). *Changing Identities in Higher Education. Voicing Perspectives* (ss. 40-54). London & New York: Routledge.
- Batchelor, D. (2006). Vulnerable Voices: An examination of the concept of vulnerability in relation to student voice. I: *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 38, No. 6: 787-800.
- Bengtzen, S. (2012). *Didaktik og idiosynkrasi. En undersøgelse af vejlednings samtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Bengtzen, S. (2011). Getting personal – what does it mean? A critical discussion of the personal dimension of thesis supervision in higher education. I: *London Review of Education*, Vol. 9, No. 1, March: 109-118.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.
- Cherry, N. (2012). The paradox and fog of supervision. Site for the encounters and growth of praxis, persons and voices. I: *Quality Assurance in Education*, Vol. 20, No. 1: 6-19. Emerald Group Publishing Limited.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2011). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, F.T. (2011). Den taktfulde vejleder – om at forblive ved vejledningens sag. I: Plant, P., Nielsen, G.F. & Hansen, F.T. (red.). *Vejledningsdidaktik*. København: Schultz.
- Harman, G. (2010). *Towards Speculative Realism. Essays and Lectures*. Winchester (UK) and Washington (USA): Zero Books.
- Harman, G. (2008). On the Horror of Phenomenology: Lovecraft and Husserl. I: Mackay, R. (red.). *Colloquy IV*, May (ss. 333-365). Falmouth: Urbanomic.
- Harman, G. (2005). *Guerrilla Metaphysics. Phenomenology and the Carpentry of Things*. Chicago & La Salle, Illinois: Open Court.
- Jardine, D.W., Friesen, S. & Clifford, P. (2006). *Curriculum in Abundance*. New Jersey & London: Routledge.
- Jensen, T.W. & Bengtzen, S. (2011). Fra løsninger til nye spørgsmål. Kandidatspecialet som forskningsfelt. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årgang 6, Nummer 10: 31-36.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2007). *Vejledning og praksisteori*. Aarhus: Klim.

- Lee, A. (2012). *Successful Research Supervision. Advising Students Doing Research*. London & New York: Routledge.
- Lindh, G. (2000). *Samtalen. Et værktøj i uddannelses- og erhvervsudvalgsprocessen*. R.U.E. Skriftserie.
- Lingis, A. (2007). *The First Person Singular*. Evanston: Northwestern University Press.
- Lingis, A. (1998). *The Imperative*. Bloomington: Indiana University Press.
- Løve, T. (2009). *Vejledning ansigt til ansigt. Teorier og metoder i den individuelle vejledning*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Nietzsche, F. (1997). *Den mumle videnskab*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Parker, J. (2005). A Mise-en-Scène for the Theatrical University. I: Barnett, R. (red.). *Reshaping the University. New Relations between Research, Scholarship and Teaching* (ss. 151-164). Berkshire: Open University Press.
- Peelo, M. (2011). *Understanding Supervision and the PhD*. London & New York: Continuum.
- Ramsden, P. (2008). *Learning to Teach in Higher Education*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Rømer, T.A. (2010). *Uddannelse i spænding. Åbenhjertighedens, påmindelses og tilsynskomstenspædagogik*. Aarhus: Klim.
- Rømer, T.A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011) (red.). *Uren Pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Sternberg, R.J. (2010). *Thinking Styles*. Cambridge University Press.
- Wisker, G. (2005): *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. Hampshire & New York: Palgrave MacMillan.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. & Ridley, P. (2008). *Working one-to-one with students. Supervising, Coaching, Mentoring, and personal tutoring*. New York & London: Routledge.

RENE LØSNINGER PÅ URENE PROBLEMER? OM PATOLOGISERING I PÆDAGOGIKEN

AF SVEND BRINKMANN

Den verdensberømte irske psykiater David Healy, der er bedst kendt for gennem mange år at have været en indflydelsesrig kritiker af medicinalindustriens fremgangsmåder, leverer i sin nyeste bog en tankevækkende analyse af nutidens vestlige kultur, som den overleveres til de kommende generationer:

Før i tiden overleverede vi en kultur til vores børn, der blev legemliggjort i eventyr, sundhedsfolklore, nationale myter og religiøse forskrifter, hvorigennem livets risici blev forstået inden for en større kontekst af mening. Nu handler en stor del af det, der overføres, om personlig sundhed for sundhedens egen skyld: Opgørelser over sukker- og lipidniveauer, da stadig flere af vores børn har sukkersyge eller andre farlige stofskifteilstande, eller tal for deres maksimale respirationsflow, da stadig flere unge mennesker har astma, eller stævistikker for kemiske ubalancer, da stadig flere behandles for ADHD, depression eller angst. Ikke blot er en sådan kultur todimensionel; den ændrer selve den menneskelige erfaring. (Healy 2012: 176).¹

Bogens provokerende titel er *Pharmageddon* og spiller på det kristne begreb 'Armageddon', der er det bibelske navn for den kampplads, hvor det sidste slag ifølge mytologien skal stå ved tidernes ende. 'Pharmageddon' er så Healys navn for den nuværende samfundsmæssige situation, hvor medicinalindustrien ifølge hans analyse stræber efter at vinde kampen om vores forståelse af livets modgang og genvordigheder. Hvor men-

1 Jeg har selv oversat alle kapitlets engelske citater til dansk.