

# Mer enn studenten har bedt om

*Aspekt ved veiledning i høyere utdanning med utgangspunkt  
i Rainer Maria Rilkes motvilje mot veiledning og  
Simone Weils tro på oppmerksomhetens kraft*

---

Tone Sævi

---

## Innledning

I løpet av de siste tiår har mengden med veiledningslitteratur innen høyere utdanning nærmest eksplodert, og det finnes i dag et variert og mangfoldig utvalg litteratur beregnet på både nasjonale og internasjonale målgrupper. Innen denne litteraturen fokuserer man på ulike aspekter ved veiledning, som faglig veiledning (supervision), personlig veiledning (tutoring), privatundervisning og trening (coaching) og faglig/personlig rådgivning (mentoring). Troen på livslang læring og på læring og utvikling som et av livets viktigste goder er bakgrunnen for oppblomstringen av veiledningsfokuset. Biesta (2006) peker på at overføringen av det pedagogiske fokus fra undervisning til læring er et resultat av mange ulike trender i dagens samfunn som antakelig uintendert har kommet til å dra i samme retning. Det som er felles for disse trendene er at de bygger opp under ny-liberalismens økonomisk orienterte paradigmer som forutsetter at også pedagogisk virksomhet omsettes direkte i anvendbare, etterrettelige og målbare resultater. Pedagogisk virksomhet forstås som en økonomisk transaksjon der studenten får det han eller hun forventer og har betalt for. Flere av de mest populære bøkene om veiledning er skrevet innenfor dette pragmatiske perspektivet der faglig fokus er nytteorientert læring som tilbud og tilpasning til samfunnets politisk-økonomiske behov. Fokus er her gjerne på metoder og teknikker, og man ser veileder som en rolle som tilpasses utdanningsinstitusjonenes ulike måter å organisere utdanning på, som for eksempel en-til-en-veiledning, gruppeveiledning, on-campusveiledning, fjernveiledning og onlineveiledning, der heltidsstudenten, deltidsstudenten, den unge rett-fra-videregående-studenten eller den godt-voksne-med-mye-erfaring-studenten, fordrer spesialisert og tilpasset veiledning. Diversiteten begrunnes i endrede krav fra det offentlige i form av Stortingsmeldinger<sup>1</sup> eller Government's White

---

<sup>1</sup> St.meld. 27 (2000–2001): «Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning» St. meld. nr. 35 (2001–2002) «Kvalitetsreformen Om rekruttering til undervisnings- og forskerstillingen i universitets- og høyskolesektoren»

Paper<sup>2</sup> og internasjonale overenskomster som Bologna-prosessen<sup>3</sup> og andre EU-sponsede initiativ som OECD.<sup>4</sup>

I et utvalg nasjonal og internasjonal veiledningslitteratur fra 2005 og frem til i dag fokuseres det først og fremst på tre aspekter ved veiledning. Det første aspektet er orientert rundt studentens læring og kunnskapsutvikling i veiledningssituasjonen, og på forhold som kan hindre gode og konstruktive læringsprosesser ofte relatert til læring i praksis (for eksempel Boge et al. 2005; D'Andrea & Gosling 2005; Hertzberg & Johannesdottir 2007). Fokuset på kvalitetssikring av veiledningen er en sentral intensjon både i norsk og utenlandsk litteratur om emnet (se Risberg 2006; D'Andrea & Gosling 2005; Johnson 2007; Wisker et al. 2008). Et annet aspekt som er i fokus i veiledningslitteraturen er studentens skriveprosess, og hvordan veileder og veiledningsmiljøet på ulike måter kan utvikle studentens skrive- og forskningskompetanse ved å innlemme dem i et skrivende forskningsmiljø (for eksempel Dysthe & Samara 2006; Matre & Hoel 2007). Vekten her er gjerne på hvordan fagfelleskap kan formes som produktive og fleksible sosiokulturelle miljøer der forskning og formidling læres i støttende profesjonell interaksjon mellom erfarne forskere og studenter på graduate nivå. Et tredje aspekt ved den nyere veiledningslitteraturen er fokuset på veileder som omdreiningspunktet i veiledningssituasjonen. Man er her for eksempel opptatt av effektiv veiledning og hvordan erfarne veiledere er i stand til å sikre god veiledning og gode resultat, og forhindre at komplekse faktorer som forskjell i læringsstil, kjønn, fremmedspråklighet og det å forske i skjæringspunktet til profesjonell praksis, skal forstyrre veiledningen (for eksempel Wisker 2005; Wisker et al. 2008). Andre er opptatt av å vurdere sentrale veiledningsbegrep, formelle styringsfaktorer for veiledning, ulike veiledningsstiler og kvaliteten i veilederutdanning (se Handal & Lauvås 2006; Svensson 2007). I disse bøkene er det også som regel et kapittel om relasjonen mellom veileder og student og i noen tilfeller en grundig drøfting av betydningen av makt, likeverd, følelsesmessige aspekter ved veiledningsrelasjonen og i hvilken grad veiledningsrelasjonen bør være profesjonell eller personlig eller begge deler. Det siste gjelder kanskje først og fremst den norske og skandinaviske veiledningslitteraturen, som tydelig ser veiledning som både profesjonell og personlig støtte med betydning ut over selve veiledningssituasjonen, mens i den engelskspråklige litteraturen tenderer til å se på veiledning først og fremst som profesjonell hjelp til suksess og gode resultat. Artikkelen som følger er et innspill i samtalen om hva veiledning er og bør være.

2 For eksempel i Storbritannia: «The Future of Higher Education» (DFES 2003a) og «Widening Participation» (DFES 2003b).

3 I 1999 møttes utdanningsministre fra 29 land og universitetsledere fra hele Europa for å drøfte den videre utviklingen av høyere utdanning i Europa. Visjonen om utvikling av et europeisk område for høyere utdanning innen 2010 ble nedfelt i ministrenes erklæring fra møtet, den såkalte Bologna-erklæringen. Utviklingen kalles Bologna-prosessen. To år etter møtet i Bologna møttes ministrene igjen i Praha, deretter i Berlin i 2003, Bergen i 2005, London i 2007 og Benelux (Leuven) i 2009. Antall medlemsland har økt til 46. Bologna-prosessen inneholder ti satsningsområder eller målsetninger på veien mot et felles utdanningsområde. Satsningsområdene overlapper hverandre, eller de er en forutsetning for hverandre, men alle er også viktige i seg selv. Bologna-prosessen inneholder blant annet et mål om innføring av et sammenliknbart gradssystem med to hovednivåer for å lette overgangsmulighetene mellom landene. Dette er i sin tur en forutsetning for å nå målet om økt mobilitet for studenter og ansatte i høyere utdanning. Bedre kvalitetssikring og økt institusjonssamarbeid er også et av satsningsområdene. Se: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/Ryddemappe/kd/norsk/tema/utdanning/hoyereutdanning/tema/kvalitetsreformen/Bologna-prosessen.html?id=415724> lesedato 06.03.09.

4 Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), er en internasjonal organisasjon mellom industriland opprettet i sin nåværende form i 1961. Hensikten er å hjelpe det enkelte lands myndigheter til å håndtere økonomiske, sosiale og organisatoriske utfordringer knyttet til økonomisk globalisering.

## Veiledningens umulige mulighet

Franz Xaver Kappus (1883–1966), ennå ikke tjue år og kadett ved Militærakademiet WienerNeustadt i keiserdømmet Østerrike-Ungarn, skrev senhøstes 1902 til dikteren Rainer Maria Rilke (1875–1926), og ba Rilke lese og vurdere hans famlende dikteriske forsøk. Franz var, i likhet med Rainer Maria femten år før ham, på vei inn i en militær karriere valgt av foreldrene, mens hans egentlige draging, også i likhet med Rilke, var mot poesien og skrivekunsten. Den posthume boken *Brev til en ung dikter* (1929/2007) som omhandler kontakten mellom Franz Kappus og Rilke, har kvaliteter som gjør den til en klassiker innen skrive- og livsveiledning. Det uvanlige er kanskje at boken ikke inkluderer verken Franz' brev til Rilke eller diktene han ber Rilke om å vurdere, men derimot ti veiledningsbrev som den bare åtte år eldre dikteren Rilke, sendte som svar på Franz' mange spørsmål, spørsmål som vi bare indirekte får gjengitt i Rilkes responser. Rilke må som velkjent dikter gjennom sin karriere ha blitt kontaktet av mange unge dikterspirer som ønsket hans mening om sine tekster og hans råd for videre arbeid. Hvordan han har respondert på henvendelsene fra de mange vet vi i ettertid ikke så mye om, men gjennom hans svar til Franz er det mulig å se konturer av en pedagogikk som kan ha relevans for veiledning av unge studenter i høyere utdanning i dag.

Rilke selv virker og skriver innen det vi i dag kan kalle en kontinental pedagogisk filosofisk forståelse av forholdet mellom student og lærer, mellom den som skal lære et fag og gjøre en faglig verden til sin, og den som skal hjelpe, støtte, veilede og kultivere denne dannelsingsprosessen. Europeisk pedagogisk filosofi er grunnleggende relasjonell og eksistensiell, og kan spores i pedagogisk litteratur fra Rousseau og Komensky til Bollnow, Langeveld og Mollenhauer, og i vitenskapsfilosofien og moralfilosofien representert ved for eksempel Heidegger og Gadamer, Skjervheim, Løgstrup og Levinas. Også politisk-fenomenologiske skjønnlitterære forfattere som Sartre, Camus og Marcel presenterer i sine verk den europeiske arven. Rilkes lille bok føyer seg inn i denne filosofiske tradisjonen og er selvsagt langt, langt rikere på stoff til pedagogisk – filosofisk ettertanke enn det denne artikkelen vitner om. De aspektene som denne teksten berører er imidlertid sider ved veiledning i høyere utdanning som med få unntak ser ut for å glemmes, eller kanskje tas de for gitt, i den ellers så frodige og stadig voksende veiledningslitteraturen.

I likhet med sin unge student, er Rilke velkjent med skrivingens sjeldne gleder og hyppige fortvilelse, og med erkjennelsen av at det å skrive i bunn og grunn er en ensom beskjeftigelse. I begynnelsen av sitt andre brev til Franz forsøker Rilke å formidle det uforutsigbare forholdet mellom den pedagogiske intensjonen hos en veileder og den reelle muligheten for å hjelpe studenten, og skaper med det verken optimisme eller tro på veiledningens mulighet. Han skriver: «Vit berre at kvart einaste brev ifrå deg vil vere meg ein kveik, og ber over om svaret mitt etterlet deg med tome hender; for i grunnen og særleg i dei djupaste og viktigaste tinga, er vi namnlaust aleine, og så mykje må høve, så

mykje skje, eit heilt stjernebilette av hendingar inntreffe, skal vi ein einstaka gong lykkast gje verkelege råd eller vere ein annan til hjelp» (1929/2007, s. 13).

Merkelig nok sier Rilke at han ber om at svaret hans, tiltross for at han som veileder er takknemlig for Franz' tillit til ham, etterlater Franz med tomme hender. Hans utgangspunkt er at han ikke er til hjelp, ikke skal være til hjelp, men at hans oppgave er å minne studenten om at han er alene om arbeidet, og må søke inn i sitt innerste selv for å komme videre i skrivingen. I et tidligere brev peker Rilke på at det å vente på en vurdering utenfra, det være seg råd og veiledning i prosessen, eller resultatevaluering, er forstyrrende for studentens skriving og forståelse for hva han skriver, nettopp fordi bare «den inste kjensla i dei stillaste timer kan hende veit svaret» (s. 11). Veileder kan, i følge Rilke, ikke bistå den skrivende ungdom med noe. Tvert imot er det et forstyrrende element å la seg vurdere og veilede. Den eldre kan i de viktigste spørsmål ikke hjelpe den unge videre. Likevel gjør Rilke nettopp dette. Han gir for eksempel den yngre dikteren råd om hva han bør lese for å kultivere sin innsikt, og han takker ham igjen og igjen for den tillit han har vist ved å be ham om råd. Tekstene Rilke anbefaler er viktige for ham selv, og han skriver at de er «mellom tinga [han] alltid har med, kvar [han] så er» (s. 14). Rilke ber Franz lese disse tekstene med kjærlighet, å leve i dem, og å velge ut i dem det som for ham synes verd å lære. Det er som om han forsøker å vekke den unge skribentens sanser, fornemmelser og følelser, ikke bare for litteraturen og skrivekunsten, men for mer usigelige og usynlige aspekter ved selve livet.

Det Rilke kanskje mest av alt gir Franz er en intens oppmerksomhet overfor de spørsmål studenten har, og omtanke for at skrivingen hans og livet hans skal gå godt. Ved på den ene siden å fortelle Franz at skriving er noe han må gjøre i ensomhet ut fra sitt eget hjerte, uten veiledning, råd og kritikk utenfra, og på den andre siden gjennom å ha kontakt med den unge mannen over mer enn fem år i forhold til hans diktning, livet hans og livet i sin alminnelighet, henleder Rilke vår oppmerksomhet mot noen av de paradoksale aspektene ved relasjonen mellom generasjonene. En kan med utgangspunkt i Rilkes brev til en ung dikter se konturene av pedagogisk pessimisme og eksistensiell ensomhet, samtidig som brevene bærer preg av engasjement, håp og tillit til Franz, og til livet og skrivekunsten. Boken representerer det pedagogiske dilemma at pedagogisk virksomhet er uunngåelig og ikke kan velges bort eller bli nøytral; voksne kan ikke unngå å påvirke barn og unge på godt og vondt om de i det hele tatt er sammen med dem (Mollenhauer 1983/1996). Samtidig er pedagogisk praksis sjelden meddelelser om suksess (s. 13). Muligheten er å forsøke å gjøre oppdragelse og undervisning bedre, men fremdeles uten sikker viten om hva som virkelig er bedre. På en måte er Rilkes bok et konkret eksempel på Bollnows fortolkning av forholdet mellom pedagogikk og eksistensfilosofi (1976), der pedagogisk virksomhet ikke først og fremst forstås som formidling av spesifikk fagorientert kunnskap, men som en personlig, eksistensiell og paradoksal relasjon mellom lærer og elev. Pedagogikkens mulighet, som Bollnow peker på, og som Mollenhauer (1983/1996) senere legger til grunn for sin skisse til en allmenn pedagogikk, er samtidig dens umulighet, dilemma og uforklarlige gåte. Hvilke

konsekvenser har det for veiledning om veileder på en og samme tid veileder studenten og ser veiledning som en umulighet, slik Rilke i tråd med den kontinentale pedagogikken ser ut til å anbefale?

## Oppmerksomhetens kraft

Den franske moralpolitiske filosofen og aktivisten Simone Weil (1909–1943) skriver i sitt essay «*Oppmerksomheten*», fra boken *Ordenes makt* publisert posthumt, i likhet med Rilkes *Brev til ein ung diktar*, og oversatt til norsk i 1990, om hva det vil si for unge studenter å lære å være oppmerksom overfor noe. Hun sier: «Oppmerksomheten består i å slippe tanken løs, la den være tilgjengelig og åpen for objektet. [...] Tanken må først og fremst være avventende, tom, ikke på jakt etter noen ting, men rede til å motta objektet som skal komme i dets nakne sannhet» (1990, s. 74–75).

Det kan synes motsetningsfullt at oppmerksomhet ikke i første rekke handler om å fokusere på en tanke eller en sak, men tvert imot å åpne seg mot verden og livet for å slippe noe inn som ikke var der fra før. Oppmerksomhet er i følge Weil overordnet tanken – den er en form for overblikk som dels dveler i seg selv, dels ser bak det som er for hånden, i stedet for å sikte seg inn mot noe spesielt. Dersom tanken for raskt kaster seg over et problem og vil løse dette, blir den i følge Weil beslaglagt av noe som er den uvedkommende, og sannheten slipper ikke til. Hva betyr dette i forhold til veiledningsspørsmål vi her arbeider med? Hvilken betydning har oppmerksomhetens kraft, slik Weil presenterer den, når den ikke består i å fokusere direkte på et problem for å løse det, men tvert imot er en anstrengelse, som ifølge henne, reflekterer kvaliteter som nestekjærlighet og godhet? Hun sier: «De ulykkelige trenger ikke annet her på jorden enn noen mennesker som er i stand til å vise dem virkelig oppmerksomhet» (s. 77). Det å se mennesket som sårbart og ulykkelig, se oss alle i denne potensielle tilstanden, fordrer et blikk som betrakter medfølende og oppmerksomt. Weil fremholder at omtenkksomhet bringer med seg en særlig måte å se på; med et blikk som ser det ved den andre som ikke umiddelbart er synlig. Hun sier: «Dette blikket er først og fremst oppmerksomhetens blikk, der sjelen åpner seg og tømmes for alt eget innhold for å motta det mennesket den plutselig ser slik det virkelig er» (s. 77).

Oppmerksomhet er ifølge Weil en kraftanstrengelse som håper for og tar vare på det som er oppmerksomhetens motiv. En kan kanskje dermed si at oppmerksomhet, slik Weil forstår den, er en konsentrasjon utover det håndgripelige i en situasjon. Oppmerksomhetens kraft er også rettet mot det som er mulig å gjøre, si, tenke, eller gi, og har dermed blikk for både situasjonens her og nå og situasjonens etiske og menneskelige muligheter i fremtiden. Er en veiledningssituasjon i høyere utdanning en relasjon som fordrer den form for oppmerksomhet som Weil skisserer? I så fall på hvilke måter og hvorfor? Hva kan oppmerksomhetens kraft tilføre relasjonen mellom student og veileder, og hva betyr den anstrengende oppmerksomhet for tilblivelsen av teksten som er veiledningens konkrete formål?

Denne artikkelen forsøker med utgangspunkt i Rilkes forståelse av veiledning som umulig mulighet og Weils tanke om oppmerksomhetens kraft, å reflektere skissemessig over tre etisk-ontologiske aspekter ved veiledning i høyere utdanning. Aspektene som antydes er for det første hva det vi si å engasjere seg i en subjektiv og åpen samtale med studenten som ikke i første rekke antesiperer en konklusjon, men heller er en dypere forståelse av etiske konsekvenser av problemstillingen. Det andre aspektet er knyttet til hvilken betydning det har å møte faglig foredlende motstand i samtale med veileder, og i valg av litteratur som er basert på kultiverende verdi fremfor pragmatiske nytte. Det tredje aspektet forsøker å bidra til innsikt i hva det betyr at veiledning først og fremst har som formål å gi studenten mot, engasjement og livskraft. Refleksjonene er formet i et uspesialisert hverdagspråk, i tråd med den pedagogisk-filosofiske praksis som karakteriserer kontinental pedagogikk. Teksten intenderer å vise at etisk-ontologisk orientert veiledning toner seg inn mot det pedagogiske paradokset at veiledning bare er mulig ved at veileder aksepterer dens umulighet, og at pedagogisk praksis alltid er å gi studenten noe mer og annet enn det han eller hun ber om eller forventer.

### Samtalens kraft

En student beskriver sitt forhold til tema for bacheloroppgaven og ønske om veileder slik:

Jeg visste hva som opptok meg og hva jeg ville skrive om i bacheloroppgaven. Men det var et tema som det var vanskelig å sette ord på, og jeg visste ikke hvordan jeg skulle gripe det an. Jeg ønsket denne læreren som veileder fordi hun var den av lærerne som hadde nådd best inn til meg gjennom forelesningene. Jeg så at vi delte syn på vesentlige ting, og jeg visste at hun ville forstå<sup>5</sup>.

Studenten visste at veilederen hun ønsket ville forstå hennes dilemma når det gjaldt å formulere en passende problemstilling for bacheloroppgaven. Hva er det som gjør at studenter vet slikt, eller føler at de vet slikt? Hva er det som ligger til grunn for at noen lærere er slik at de så å si pedagogisk innbyr studenter til kontakt med dem? Denne studenten har både en fordel og et problem. Hun vet hva hun vil skrive om, sier hun, men ikke hvordan hun skal formulere det hun vet at hun vil skrive om. Vet hun det da? Hvordan ser det hun vet ut? Hvordan formidler man det man vet, men ikke kan formulere? Kan det formuleres i noen annen form enn som en problemstilling eller et spørsmål? Disse spørsmålene er velkjente for enhver student og veileder, og har selvfølgelig ikke enkle svar. Poenget i denne sammenheng er at studenten har håp om at veileder vil se hennes dilemma og omtentksomt støtte den prosessen som arbeidet frem mot en fokusert problemstilling krever. Studenten håper også at det er andre mulige veier frem til en problemstilling eller til å formulere et relevant spørsmål som kan lede arbeidet med oppgaven, enn de hun så langt vet om eller har erfaring med. Og hun håper at veileder kan hjelpe henne uten at hun behøver å gi opp det temaet hun er opptatt av.

5 Denne studentvurderingen er i likhet med de øvrige i denne artikkelen, hentet fra evalueringer av veiledning på bacheloroppgaven fra vernepleierstudenter våren 2005 og 2006.

Hva gjør en som veileder når studenter, i likhet med studenten over, vet hva som opptar dem, men ikke klarer å sette (faglige og presise) ord på det de vet? En mulig vei til en klarere forståelse av et språklig vanskelig formulerbart tema, er å begynne i beskrivelsen av episoder fra praksis, slik flere av forfatterne i denne artikkelsamlingen gjør. Studenten beskriver en episode hun eller han selv har vært en del av, enten som deltaker eller tilskuer, der temaet man er opptatt av utspiller seg i praksis. Siden det er i språket og med språket vi erkjenner og forstår våre erfaringer, er kvaliteten i det vi sier avgjørende for at episoder fra praksis skal bli tilstrekkelig meningsfulle for tanken. Arbeidet med å forstå, kultivere og reflektere over studentens beskrivelser er veiledningens anliggende, og ofte vil episoden i foretaket og presisert form bli en del av studentens skriftlige refleksjonsgrunnlag i drøftingen av den problemstillingen som etter hvert formuleres. Mollenhauer (1983/1996) og van Manen (1997) ser på de subjektive, konkrete, detaljerte, poengterte beskrivelsene av pedagogisk praksis som pedagogikkens fundamentale erfaringsmateriale. Mens beskrivelser av praksis, slik kvalitative observasjons- og intervjudata vanligvis oppfattes, gjerne anvendes som bekreftelse på eller som illustrasjoner av teoretiske argumenter, er den pedagogiske fortellingen, eller anekdoten (van Manen 1997), å forstå som den grunnleggende erfaringskilden for refleksjon, argumentasjon og drøfting. Troen på «danningskraften» (Mollenhauer 1983/1996, s. 9) i den opplevde og reflekterte erfaring gjør det pedagogisk og forskningsmessig relevant å begynne og ende sin refleksjon i beskrivelser av praksis, slik studenten over valgte å gjøre, i likhet med flere av forfatterne i denne artikkelsamlingen.

### *Pedagogisk tid*

La oss nå ta et skritt til siden og se hvordan studenten over beskriver sitt første møte med den veilederen hun ønsket seg fordi hun visste at hun ville forstå:

I og med at jeg var forvirret når jeg kom til henne, hadde hun hatt full mulighet til å påvirke mitt valg av tema. I stedet følte jeg at hun lyttet til meg og forsøkte å trekke ut essensen og hjelpe meg til å se hva som var kjernen i det jeg formidlet til henne. De første samtalene våre klargjorde temaet for meg og ga meg mulighet for å jobbe videre i rett retning.

«*De første samtalene*», sier studenten, og røper dermed at prosessen med å forsøke å fortolke og sette ord på det som opptok henne, ikke var en enkel og rask oppgave. Tid er åpenbart et tema som er viktig for studenten. Tid er en eksistensial<sup>6</sup> som aldri kommer isolert, men som henger nøye sammen med relasjon, kropp og rom. Vi kan altså ikke berøre den ene eksistensialen uten å berøre den andre. Denne teksten berører direkte og indirekte alle fire eksistensialer, men innledningsvis bare et aspekt av henholdsvis tid og rom. Buber (1972) peker på at den virkelige konflikten i pedagogisk praksis, for at praksis skal være

6 Termen eksistensial betyr «grunnet i eksistens eller i opplevelsen av eksistens» (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/existential>) (lesedato 28.02.09). Van Manen (1997, s. 102) peker på at de fire grunnleggende eksistensialene rom, kropp, tid og relasjon tilhører fundamentet for menneskets opplevelse av verden. I fenomenologisk litteratur ser en disse fire kategoriene som tilhørende den grunnleggende strukturen i menneskets livsverden (se for eksempel Merleau-Ponty 1945/2002; Heidegger 1971/2001; Bollnow 1960).

pedagogisk (og ikke tjene andre hensikter enn barnet, den unge, studenten), er mellom pedagogikk og propaganda. Konflikten er ikke bare en ideologisk, politisk eller økonomisk motsetning, men en tidskonflikt. Han sier:

The tempo of propaganda is feverish, nervous. It is the pace of television and the radio. It is the tempo of newspaper headline; the cry of the vendor in the street. Whereas education goes at a slow pace. It is the pace of teachers talking with their pupils. It is the pace of a man reading by himself in a room. It cannot be hurried or speeded up and remain education (s. 135).

Tempo og tid er sentrale aspekter ved veiledning i høyere utdanning, og er ifølge Buber kvaliteter som karakteriserer pedagogisk praksis. Pedagogisk virksomhet, som veiledning, kan ikke påskyndes og samtidig beholde sin pedagogiske kvalitet. På en måte kan en si at studentens behov for tid til å komme frem til en forståelse av hva hun vil skrive om, samsvarer med Bubers erkjennelse av at pedagogisk virksomhet går sakte. Den umiddelbare forståelsen som studenten har av at tid er en avgjørende kvalitet i veiledningsforholdet, anerkjennes også av Bollnow, som sammenholder betydningen av pedagogisk tålmodighet og tillit til fremtiden. Han sier,

Pedagogical patience is characterized by the fact that it does not refer to past events; rather it is more like a state of being which is only possible when there is a precondition of a trustful relationship to the future (Bollnow 1960b i Fujita 2002, s. 129).

Pedagogisk tålmodighet i veiledning viser ikke til fortidige erfaringer, men er i stedet glemsom og har i en viss forstand kun korttidsminne i forhold til tidligere studenter og situasjoner. Denne ene studenten og hans eller hennes intensjoner og behov er den tålmodige veileders anliggende. Veiledning, dersom den har pedagogiske intensjoner, går sakte og overser fortiden til fordel for en (veilednings)fremtid med denne studentens person og prosjekt. Pedagogisk veiledning er dermed en ventende praksis. Vi kan ikke *ikke* vente i pedagogisk praksis, men må på grunnlag av fagets og praksisens natur, utøve en ventende og forventende passiv aktivitet (Sævi 2007a). Venting som er passivt aktiv, er basert på oppmerksom tillit til at studenten vil forstå og «komme til seg selv.» Pestalozzi (1746–1827), fra sitt ståsted i tid og rom, kaller pedagogens tålmodige venting på at den unge skal finne seg selv, en «vitalisering»<sup>7</sup> av det indre mennesket. Måten man som veileder venter på denne «vekkingen av studentens egen kraft,» har betydning for at potensialer kommer til uttrykk, for retningen på den prosessen studenten er inne i, og for studentens liv som sådan.

<sup>7</sup> Pestalozzis *Stanser Brief*, s. 6 av 15. Se referanselisten



### *Pedagogisk rom*

Pedagogisk rom er knyttet til pedagogisk tid ved at de begge er forutsetninger for måten vi opplever oss selv i situasjoner på. Fornemmelsen for hvem vi selv er og hvordan forholdet til andre er, sammenfaller i Heideggers term *Befindlichkeit*. Heidegger (1926/1962) forstår menneskelige forhold slik at mennesker *er sin måte å være i verden sammen med andre* på. Det er ikke et ontologisk skille mellom person, andre og verden. Dette kan være vanskelig å forstå for oss som er velkjent med termer som interaksjon, og indre psykologisk – og ytre sosialt liv. Men for Heidegger er det slik at «*humans are living-in and living-with*» (Gendlin 1988, s. 44). Konsekvensen av denne måten å se mennesket og verden på, er at vi alltid forstår oss selv på en bestemt måte; vi er alltid stemt i forhold til omgivelsene gjennom vår fornemmende opplevelse. Vi er ikke nødvendigvis oppmerksom på hva denne fornemmende forståelsen består i, eller at den er der i det hele tatt, men stemningen (*Befindlichkeit*), rommer alltid en forståelse av vår væren, eller vår måte å være i verden på. Sagt med Gendlins ord: «*A mood is not just internal, it is the living in the world*» (1988, s. 44). Vår måte å forstå oss selv i verden på er uansett aktiv, og ikke bare noe vi er passivt mottar eller registrerer. Denne implisitte forståelsen av verden og oss selv er altså ikke kognitiv i vanlig forstand, men er følt og fornemmet av oss, selv om det ofte ikke er bevisst oppmerksomt. Vi fornemmer situasjoner og opplevelser på en underforstått måte som gjør at vi ikke tilfeldig havner i møte med mennesker, hendelser eller valg. Gendlin skriver:

We don't come into situations as if they were mere facts, independent of us. We have had some part in getting ourselves into these situations, in making the efforts in response to which these are now facts, the difficulties, the possibilities, and the mood had the implicit «understanding» of all that, because this understanding was inherent already in how we lived all that, in an active way (1988, s. 45).

Hva betyr dette for relasjonen mellom lærer og student i veiledningssituasjonen? Det betyr for eksempel at studentens interessefokus, enten det er uttrykt i et bestemt valg av tema eller har mer diffuse og upresise uttrykk, ikke er tilfeldig, uoverlagt eller meningsløst. Dette igjen betyr at studentens mer eller mindre klare fornemmelse av hva han eller hun er opptatt av og vil skrive om ikke bare er innfall, men på en mer grunnleggende måte er uttrykk for hvordan han eller hun ser seg selv og sitt forhold til andre. Det betyr igjen at det er veileders sentrale oppgave å hjelpe frem det studenten forsøker å uttrykke, selv om det ofte uttrykkes på en famlende og temmelig usikker måte i begynnelsen. Det vi temmelig teknisk kaller problemstillingen for en tekst, er i virkeligheten en subjektiv, åpen tanke som kan behøve tid og rom for å vokse frem.

Den subjektive, åpne tanken behøver en samtalepartner både i studenten selv og i veileder. Tanker og tenkevirkosomhet av betydning, behøver å være i en kultiverende prosess hos den som er opphav til tanken, nemlig studenten, og hos den som er villig til å medtenke, veileder. Når Heidegger (1971/2001) hevder av språket snakker (se artikkelsamlingens innledning), i motsetning til at *vi snakker ved hjelp av språket*, minner han oss om at ordene lar noe komme tilsyne som ikke har vært der før. Når studenten tenker eller snakker med

veileder, er det språket selv som lar seg høre, og som blir til mening og sammenheng og etter hvert til tekst. Når studenten samtaler om det som opptar han eller henne, og på den måten former sin tanke og sitt fokus for seg selv og veileder, er det seg selv studenten møter i språket. Språket er tankens og tekstens målbærer, og behøver kultivering i tid og rom for å avsløre sin originale mening. Pedagogisk virksomhet i tekstuelle prosesser har å gjøre med i hvilken grad vi som lærer og veileder gir rom for studentens opplevelse av hva som er viktig for ham eller henne å fokusere på, og på hvilke måter vi samtaler med studenten med utgangspunkt i hans eller hennes språk og meningsuttrykk. I pedagogisk veiledning kan studenten møte seg selv og sin interesse i sitt eget språks språk. Denne prosessen skjer imidlertid ikke uten tankemessig og tekstuell motstand. Motstanden kommer både innenfra og utenfra, både fra studenten selv og fra veileder og litteratur. Men mest av alt kommer kanskje motstanden fra teksten og fra språket, som fordrer sammenheng, logikk, koherens og mening.

### Tankens og tekstens kraft

En student sier om sin veileder: «Hun ga meg rom for å finne veien selv. I ettertid tror jeg kanskje at hun av og til slengte ut en tanke eller en ide for å se om jeg bet på. Men forfulgte jeg ikke den tanken, så var det ikke i den retningen jeg ville, og da presset hun meg ikke.» Hva betyr det egentlig at en student får rom til å finne veien selv og får gå i den retningen hun eller han selv vil? Skal en som veileder oppmuntre, oppfordre, utfordre, eller for å bruke studentens ord, presse, presse mildt, ikke presse i det hele tatt? Rilke, på sin side (1929/2002, s. 16), råder Franz på følgende måte til å unngå press fra seg selv eller andre i den kreative skriveprosessen: «hald deg frå å vurdere den eigne, stille, uskipla utvikinga som, liksom all vekst kjem innanfrå, og ikkje let seg forsera eller tvingast fram.» Bollnow (1989) modererer Rilkes utsagn noe når han peker på den ofte neglisjerte pedagogiske erfaringen at menneskelig danning kan ikke tvinges frem utenfra, men må ha utgangspunkt i noe i den unge selv, som er orientert mot utvikling, og som ber om hjelp fra veileder. Unge mennesker må være klar for læring for å være mottakelig for veileders hjelp. Å være forberedt for læring er sjelden bevisst for studenten selv, og ofte heller ikke for veileder. Og kanskje viktigere, å være rede for å lære og dannes, er kanskje mindre en kognitiv prosess enn et spørsmål om pedagogisk atmosfære og klima. Bollnow sier det slik:

Readiness to be educated is definitely not rooted in the intellect; rather it is founded on the deeper and therefore much more securely progressive spirit of a morning-like atmosphere. Accordingly, education must take this notion as its starting point: it should orient itself to the perfection of this spirit by guarding it and rebuilding it time and again when it is being destroyed (1989, s. 21).

Åpenhet for en veileders innflytelse er en åndelig sak, sier Bollnow, en sak som er fundert i en stemning som likner den friske, stimulerende atmosfæren som er forbundet med en ny morgen. Pedagogens oppgave er å forsøke å ivareta en slik atmosfære og å bidra til å

gjenskape den når den forvitrer. Det er her forventningen til studenten kommer inn. Heller enn å presse og tvinge frem, eller å forsere en prosess, er det rimelig at et veiledningsforhold rommer forventning om at studenten kan og vil. Forventningen er mindre spesifikk enn utfordringen, enn si fordringen eller presset. Å forvente noe er å tilkjenne den andre verdighet og forutsetninger (Løgstrup 1997). Forventning er en stemning eller kvalitet som kanskje tydeligst kan fornemmes i selve relasjonen mellom student og veileder, som det usagte mer enn det sagte. Ut fra erfaring forventer vi mindre i ord enn i selve vår være med andre. I veiledningsrelasjonen kan studenten fornemme den åpne, aksepterende forventningen som oppmerksomt forholder seg til hans eller hennes egne forventninger. Forventninger retter seg fremover, mot fremtiden, og enhver student behøver en veileder som uten å insistere kan støtte en fruktbar differensiering mellom forventning og realitet.

Termen *veiledning* er satt sammen av to ord, *vei* og *lede*. Ordet *vei* fra den indo-germanske roten *vegh*, betyr *å føre* eller *fare* (Falk & Torp 2006, s. 971). Å *lede* fra oldnorsk *leida*, betyr *å sette i bevegelse, føre, følge* (s. 449). De to delene av ordet synes å understøtte hverandres betydning, nemlig at å veilede er å bidra til å bringe en annen person i bevegelse, å følge en annen på vei. Å bevege en annen, kan imidlertid også bety å gjøre inntrykk på, gripe eller ryste den andre. Pedagogisk virksomhet hviler på at studenten, den andre er bevegelig, foranderlig, og lar seg berøre. Uten troen på den unges uspesifiserte og uavsluttede danning ville veileders intensjon om å hjelpe og støtte studentens arbeid med teksten og med sin egen utvikling, være forgjeves og meningsløs.

Et av de engelske ordene for veiledning, *supervision*, fra latin *super* og *videre* eller *vision*, angir retning på bevegelsen, idet *super* betyr *turning upward* (Kleins 1971/2003, s. 730). Den forståelsen av veileders oppgave som termen *supervision* antyder, forsterkes i konnotasjonene til *super* som leder hen mot utmerkelse, distinksjon eller noe utover det vanlige; *on the top, beyond, moreover, quality* og *addition* (Onions 1966, s. 886). Termene *videre* og *vision* betyr henholdsvis å vite eller kjenne, og å se noe som ennå ikke kan ses (s. 1009 og 983). Termen *veiledning* betyr altså opprinnelig et fellesskap mellom student og veileder, der veileder setter en prosess i bevegelse, eller ryster og beveger studenten, men der prosessen starter i studenten, har studenten for øyet, og utkomme av veiledningen er åpent. *Supervision* antyder mer et ekspert – noviseforhold der veileder kan og vet noe som studenten skal trekkes opp mot. Konnotasjonen til *super* peker dessuten mot noe bestemt, nemlig mot toppen, noe som er «mer enn», (en bestemt) kvalitet og noe som kommer «i tillegg til» – termer som alle har en grad av spesifisert vurdering i seg. I denne prosessen er det veileder, the supervisor, som er i fokus, sammen med utkomme av prosessen, som i utgangspunktet betegnes som «bedre enn», og dermed måles i forhold til noe.

### ***Veiledning som kultiverer tanken***

Å gi studenten tankemessig foredling og motstand kan gjøres fra ulike posisjoner. Løgstrup (1997) hevder at pedagogen ikke bør være redd for å være faglig tydelig, åpen og direkte, under en forutsetning; at det er rom ved siden av han eller henne til studentenes meninger,

holdninger og standpunkt. Slik kan både student og veileder møte tankemessig gjenmæle og respekt som rasjonelle og sansende personer. På den andre siden er det avgjørende for selvstendig danning at studenten aksepterer autoriteter og yter andres standpunkt så stor rettferdighet som han eller hun kan klare ut fra sine egne forutsetninger og ved veileders hjelp. Det å være selvstendig og å akseptere autoritet forutsetter hverandre, fordi bare en selvstendig person kan velge å anse en annen som sin autoritet. Løgstrup (1997) sier: «At holde et andet menneske for een selv overlegen er ikke at sætte sig selv ut af spillet» (s. 65). Dersom studenten (eller veileder) ikke anser andre for å være seg overlegen, og velger å la denne personen ha innflytelse på seg, er autoritet og frihet, to nødvendige elementer i pedagogisk praksis, undergravd. Dersom initiativet til å velge ikke lenger er hos studenten, men overlates til en autoritet, vil dennes autoritet destrueres og bli autoritær, og studenten vil blindt stole på og uselvstendig gripe til, denne personens innspill, og i praksis være åpen for hvilken som helst autoritet. Når Rilke oppfordrer Franz til å finne den ene veien som går inn i hans eget selv, og hegne alvorlig og stille om den indre veksten (1929/2007, s. 10, 11), er det den unge mannens eget initiativ og valg han ivaretar. Veileders oppgave er å gi rom for studentens initiativ og valg uten å detronisere seg selv på den ene siden, ved å være ukvalifisert, uengasjert og utydelig, og på den andre siden uten å opphøye seg selv til en autoritær leder som ikke ser den unike student og hans eller hennes særlige utgangspunkt og prosess. Veileders oppgave er også å stille grunnleggende, åpne og kritiske spørsmål om autoritet og frihet til sin egen veiledningspraksis. De kvaliteter hos veileder som hjelper frem en god veiledningsprosess og går dypere og varer lenger enn veiledningen selv, er nettopp de kvalitetene som studentene selv synes å fornemme når de sier: «Veileder møtte meg alltid på en positiv måte, slik at jeg kjente meg inspirert og hadde et sterkt ønske om å fortsette arbeidet så raskt som råd var, eller, veilederen min krevde mye og ga mye. Det motiverte meg, for jeg merket at interessen hennes var ekte. Mest av alt tror jeg at hun lærte meg gjennom å være den personen hun er».

Den tyske pedagog Herman Nohl (1970) peker på at vår relasjon til en virkelig veileder eller lærer er til en person som i kraft av sin person og sitt nærvær, hever vår opplevelse av oss selv og støtter vår danning.

### ***Bære med seg overalt***

Rilke fremhever, i likhet med Løgstrup, verdien av innsikt og kunnskap som er formidlet i skriftlig form, og anbefaler sine studenter å fordype seg i litterære kilder for å dannes av disse (Rilke 1929/2007, s. 14). For Rilke er kjærligheten til tekster og til den innsikt som gode tekster gir, i sentrum av hans egen skrivepraksis, og et av de rådene han sterkest poengterer til sin unge student. Han ber Franz leve i bøkene han anbefaler ham, og lære av dem det han finner viktig, men først av alt oppfordrer han Franz til å elske disse bøkene. Et merkelig utsagn kanskje, sett i lys av våre ofte pragmatiske og travle veiledningssituasjoner, men forståelig i lys av Levinas' innsikt om at vi bare kan forstå det vi elsker (Levinas 1979/2002). Forståelse fordrer mental anstrengende tilstedeværelse, enten det er å forstå en

person, en situasjon, en tekst eller et spørsmål, og enten det gjelder veileder eller student. Det å anerkjenne noe og noen som ens autoritet, vie det den rette form for oppmerksomhet, glemme seg selv og la den andre lære oss noe, kan gjøre oss bedre skikket til å se og forstå nye tekster, situasjoner og mennesker senere. Den kraften som ligger i den rette form for oppmerksomhet, enten den er rettet mot ens egne tanker eller andres, mot et motsvar eller et gjensvar, forutsetter omtanke og kjærlighet til det som er rett og godt. Å oppøve oppmerksomheten gjennom møtet med andres liv og responser er ifølge Weil (1990, s. 78) en «perle det er vel verd å selge all sin eiendom for å kjøpe, uten å holde noe tilbake for seg selv».

Både Rilke, Løgstrup og Weil peker på den uvurderlige betydningen det har å finne frem til og fordype seg i tekster som kultiverer tanken og som har betydning for studenten utover arbeidet med denne bestemte teksten. Men hva er det som skiller kultiverende tekster fra andre faglige tekster? Hvordan kan en veileder vite hvilke tekster som er verd for studenten å lese? Som veileder er det kanskje viktig å ta del i studentens vurdering og valg av litteratur som kan heve deres tanke og dermed deres tekst, heller enn å ha fastlagte (og kanskje fastlåste) holdninger i forhold til kvaliteten av litteratur. Gadamer presenterer termen «*eminente tekster*» (1960/1985; 1979, s. 111) om tekster som har varighet og sannhetsverdi utover sin egen tid og kontekst. Han peker på at noen tekster er anerkjente fordi de overbeviser oss ved sin kvalitet. Tekstene har en «*realiseringas kraft*» i seg (1979, s. 116) og overbeviser oss ved det de sier (s. 112). Dersom en virkelig søker å forstå noe vil en kunne få hjelp i eminente tekster. Rilke foreslår for Franz å lese bøker som han selv har hatt glede av og som han selv bærer med seg overalt, og han oppfordrer den unge dikteren til å merke seg spørsmålene som disse bøkene stiller, ikke svarene de gir. Det er selvsagt en forutsetning for forståelse at en anerkjenner den eminente tekstens autoritet og er innstilt på å lytte til tekstens språk. «Berre gjennom det [at ein er innstilt på å la seg seie noko] blir ordet så å seie bindande, dvs. det bind den eine saman med den andre», sier Gadamer (s. 111). Dersom student og veileder sammen lar seg si noe, og forholder seg til en kultiverende tekst som autoritet, vil teksten kunne skape en felles forståelse, og grunnlag for det Gadamer kaller en virkelig samtale. En virkelig samtale fokuserer ikke utelukkende på et produkt, som for eksempel studentens tekst, men går utover tekstens virkelighet og «ber vitnesbyrd til oss om eksistensen vår» (s. 118). Kanskje er det slik at først når en tekst taler både til den faglige interessen vår og til oss selv om personer, er den virkelig verd å fordype deg i. Da vil utvalget av tekster i referanselisten også antakelig bære preg av at en har lest bredt, men også dypt. Målet er ikke fortrinnsvis pragmatisk å finne relevant og nyttig litteratur for å komme i havn med denne oppgaven, men å velge litteratur som i arbeidet med denne oppgaven leder studenten inn i en forståelsesprosess som i tillegg kan få betydning for profesjonell praksis og personlig liv.

### *Nøye seg med en tanke*

I veiledningssammenheng kan en altså ofte oppleve at studenter har tenkt på et tema de ønsker å skrive om i lang tid. Noen ganger er tankene deres klare og velformulerte, andre ganger vet de hva de vil skrive om, men klarer ikke å formulere det i en problemstilling. Noen ganger kan studenter begynne veiledningen med å fortelle om en episode fra praksis, eller en tanke de har arbeidet lenge med, og som de oppfatter som viktig. Flere av vernepleierstudentene i denne artikkelsamlingen startet veiledningssamtalen på denne måten. Felles for dem er at de ikke klart kan formulere hva det er som gjør at denne episoden eller tanken er viktig for dem. De har en fornemmelse av at noe i episoden eller tanken har betydning, men har ennå ikke en klar forståelse av hva den inneholder av mening, hvordan det har gått til at de har festet seg ved nettopp dette, eller hvorfor det er blitt så viktig for dem. Løgstrup (1956/1991) peker på at enhver fornemmelse har kimen i seg til å bli en innsikt, hvis vi holder fast ved den, og kultiverer og former den med vår forståelse. Dersom fornemmelsen bearbeides og foredles kan den med tiden blir til en betydningsfull tanke som har sitt utspring i og sammenheng med personen selv.

Tanken skal imidlertid ikke flyte fritt i den forstand at den mangler form og struktur. En student bemerket i sin vurdering av veiledningen hun hadde vært igjennom at det i en skriveprosess «er lett å bli revet med, og la tankene flyte slik at man fort er over på noe annet. Gjennom veiledningen ble jeg mer bevisst på min egen tekst og mine egne tanker. Jeg fikk etter hvert min egen tekst inn under huden.»

Hva er det som skjer når teksten kommer inn under huden på en? Det er nettopp at teksten og arbeidet med den blir et personlig, ansvarlig og vedvarende forhold for studenten, enhver veileder ønsker og håper. Vi forsøker å oppmuntre studenten til å formulere en klar problemstilling og konsentrere sitt arbeid om å utforske og svare på denne. Heidegger (1971/2002) appellerer til den tenkende og skrivende personen om å begrense sin oppmerksomhet mot den fornemmelsen som vedvarende blir hos en. Han sier: «*To think is to confine yourself to a single thought that one day stands still like a star in the world's sky*» (s. 4). Er ikke dette nettopp enhver veileder gjerne ser at studenten klarer? Men dersom den ene tanken en begrenser seg til å fokusere på skal være umaken verd, må denne tanken være betydningsfull. Det vil vise seg om fornemmelsen eller tanken er så vesentlig for studenten, at han eller hun helhjertet rette sin oppmerksomhet mot den, når studenten og veileder sammen vurderer, bearbeider og kultiverer den, og når den møter spørsmålene som stilles til den i litteraturen studenten arbeider med.

Når Weil (1990) hevder at oppmerksomhet egentlig er å slippe tanken løs, og la den være fri og tilgjengelig for objektet, betyr ikke det at tanken er uten formål. Slik jeg forstår henne, betyr det derimot at tanken ikke på forhånd har fastnet i en fastlagt form, og slik Gadamer antyder, er stivnet og utilgjengelig for korreksjon, slik våre ubevisste og uavklarte fordommer gjerne er (Gadamer 1960/1985). Weil sier: «I forhold til alle de tanker som allerede er formet, bør denne tanken [den tanken som oppmerksomheten slipper løs] være som en mann som har klatret opp på et fjell, og som der opp fra registrerer at foran

ham, men langt under ham og uten at han betrakter dem, ligger det store skoger og sletter» (1990, s. 74–75).

For å kunne finne den ene viktige tanken som en vil la stå som en stjerne på verdens himmel, slik Heidegger metaforisk anmoder, er det en forutsetning at har sett andre muligheter, tenkt andre mulige tanker, og fått et visst overblikk over landskapet hvor ens tanker beveger seg. Det er dette veileder og student sammen utforsker i den åpne, faglige, personlige og subjektive samtalen som veiledning for en stor del består i. For å kunne rette oppmerksomheten mot den tanken en vil satse på å gå dypere inn i, må studenten ha fått en viss oversikt som gir grunnlag for å kunne velge selvstendig og forholde seg lærende og åpent til autoritative kilder. Den viktigste oppgaven man som veileder har i forhold til en student, sier Weil, er å vise han eller henne hva det vil si å vie den rette oppmerksomhet til et spørsmål eller en sak. Den kraftanstrengelsen som virkelig oppmerksomhet er, fører ikke bare til at studenten forstår selve den aktuelle saken, og dermed lykkes med oppgaven sin, men kan også bety at personen blir bedre skikket til å gi mennesker som trenger det den oppmerksomhet som ser det som ikke uten videre er synlig for øyet.

## En kraft i emning

### *Frirom til å begynne*

Filosofen Hannah Arendt viser at menneskelig mangfold og forskjellighet ikke er et problem som kan overkommes, men en kvalitet som er innvevd i menneskets livsforhold. Hun sier:

Plurality is the condition of human action because we are all the same, that is, human, in such a way that nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives or will live (1958/1977, s. 10).

I en verden av mangfold og forskjellighet, der det vi deler er at vi er unike mennesker, har pedagogisk virksomhet sitt spillerom. Gjennom språket og våre handlinger gjør vi oss gjeldende i verden som originaler som så å si gir gjensvar til livet ved å begynne noe nytt på eget initiativ. Levinas formulere det slik: «*It is a first freedom – not yet the freedom of will, but the freedom of beginning*» (1979/2002, s. 54). Pedagogisk praksis og veiledningspraksis er nettopp fora der nye initiativ skal få frirom og muligheter, samtidig som de nye initiativene møter andre initiativer som både anerkjenner, ivaretar og yter motstand.

Biesta (2006) fortolker Arendt inn i dagens utdanningspolitiske virkelighet der konsekvensene av utdanningsreformer som blant annet Bolognaprosessen<sup>8</sup> og Pisa,<sup>9</sup> kombinert med ny-liberalismen fører til at pedagogisk praksis med alt denne innebærer, erstattes av et fokus på elevenes og studentenes læring som først og fremst er regulert av økonomiske

<sup>8</sup> Se side 2.

<sup>9</sup> OECD Programme for International Student Assessment (PISA) Se: [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html) lesedato 07.03.09.

prioriteringer og paradigmer (s. 15ff). Læringsparadigmet innskrenker muligheten for samtaler om eksistensielle og etiske spørsmål i undervisnings- og veiledningssammenheng, og spørsmål som vedrører menneskelighet og ansvarlighet hindres fordi læringsparadigmets vokabular og fokus ikke inkluderer tilstrekkelig pedagogisk kompleksitet, og ikke åpner for at pedagogisk virksomhet med nødvendighet er paradoksal og full av brudd og motsetninger (Biesta 2006; Sævi 2007b, s. 119). Dersom en student skal kunne begynne noe nytt på eget initiativ, slik Arendt forutsetter for at demokratiske kvaliteter skal ivaretas i pedagogikken, må noen være oppmerksom og ta imot initiativet. Dette er et av pedagogikkens viktigste ansvarsområder, og er det undervisning og veiledning grunnleggende sett handler om. Arendt (1958/1977) sier:

In acting and speaking men show who they are, reveal actively their unique personal identities and thus make their appearance in the human world (s. 159).

Hun fortsetter tanken noen sider lenger bak:

This unpredictability of outcome is closely related to the revelatory character of action and speech, in which one discloses one's self without ever either knowing himself or being able to calculate beforehand whom he reveals (s. 171).

Pedagogisk praksis og studentens danning, slik den også finner sitt uttrykk i veiledning, er alltid på en eller annen måte knyttet til at studenten er en som initierer nye initiativ, en «begynner.» Det pedagogiske spørsmålet er hvordan de nye «begynnelsene» som studenten initierer, på en eller annen måte kan realiseres, i møte med mennesker som tenker annerledes og som på samme måte ønsker å realisere sine «begynnelser.» Denne andre er ikke et speilbilde, men en annen «begynner» som tar opp initiativet på sin egen unike, umiddelbare måte (Arendt 1958/1977; Biesta 2006; Sævi 2007, s. 117–119). Relasjonen mellom veileder og student, veiledningsforholdet, er nettopp et møte mellom to personer som igjen og igjen initierer nye begynnelser og som tar opp den andres initiativ annerledes enn initiativet var gitt, ved å forholde seg åpent og oppmerksomt til det. Det er veileder i kraft av sin oppgave, som i første rekke er ansvarlig for at den pedagogiske praksis er åpen nok til at frihet til å initiere er tilstede. Biesta sier:

The very task and responsibility of education is to keep in existence a space in which freedom can appear, a space in which unique, singular individuals can come into the world (2006, s. 95).

Pedagogisk praksis er grunnleggende kompleks og vanskelig fordi vårt fellesskap med barn og unge alltid er et fellesskap i forskjellighet, der det alltid er nye initiativ, innspill, eller det Arendt altså kaller nye «begynnelser», som vi må respondere på uten forenkling eller forhåndskalkulering. Forskjellighet og mangfold kan ikke fjernes, men er, slik Arendt viser oss, uadskillelig fra våre livsforhold. Vi er avhengig av andre til å ta opp våre initiativ slik at de kan bli meningsfulle og en del av den felles menneskelige sammenhengen. Der «nykommere» kan komme inn og initiere nye begynnelser, kaller Arendt de potensielt



frie områdene (Sævi 2007, s. 120). De potensielt frie områdene er felles områder der nye handling kan komme til uttrykk og bli mottatt av andre, andre som på sin egen måte, og med den samme friheten som jeg, kan ta initiativer til handling. Poenget slik Arendt ser det, er at bare når der er handlingsfrihet i forskjellighet og mangfold, kan handling unngå å reduseres til teknikker og prosedyrer eller til forutsigbare sosialiseringinstrument. Bare da kan mulighetene som ligger i situasjonens frihet «*call something into being which did not exist before*» (1954/2006, s. 150). Ofte har både student og veileder et håp om at de i samarbeid skal kunne formulere tanker og tekst som inneholder noe nytt og autentisk, noe som ikke bare hever den skriftlige oppgaven, men også liv og praksis. Dette håpet er i sin grunn et pedagogisk håp, idet den pedagogiske intensjonen nettopp er å overskride det selvfølgelige og repeterende og gi rom for muligheten for det uventede, det ukjente, det som er selvstendig og originalt. Mollenhauer peker på at i en dannelsingsprosess som karakteriseres av både initiering av begynnelse og overskridelse av det etablerte, må en som pedagog ha øye for at det «mulige» er mer enn det «virkelige», fordi «det forholdet som vi kaller identitet, består [...] av forskjellen mellom det som empirisk sett er tilfellet, og det som ville være mulig» (1983/1996, s. 140).

### *Mer enn*

Kontinental pedagogisk–filosofisk tradisjon som har sitt utspring i gresk–jødisk tenkning, tillegger den pedagogiske relasjonen og pedagogisk praksis visse kvaliteter som må være tilstede om termen *pedagogikk* med rette skal kunne anvendes. Aristoteles så på pedagogikk som en *praxis*, en praktisk handling som har verdi i seg selv, som *er* sin egen mening. Den greske termen *arête* som betyr verdi eller dyd, ble i den greske kultur brukt til å karakterisere et eksemplarisk liv, noe som ikke var reduserbart til regler, normer og prosedyrer (van Manen 2003). Pedagogisk praksis er dermed per definisjon forstått som en god praksis, en praksis som vil det gode for barnet eller den unge. Veiledningens formål er å bidra til at studenten kommer i bevegelse; fysisk ved å lese litteratur, skape empiri gjennom å samtale med eller observere mennesker, og skrive en tekst, og åndelig mentalt ved å tenke, oppøve sin oppmerksomhet, og tilegne seg ny innsikt og forståelse. Det pedagogisk gode som ligger i å støtte, veilede, følge på veien, berøre og bevege en student er ikke noe vi fullt ut kan forhåndsplanlegge og kontrollere. Den engelske filosofen Iris Murdoch (1971/2003) peker på at det gode er av en slik kvalitet at det er udefinerbart og tomt og må fylles med mening gjennom menneskets egne valg. Det gode er i motsetning til det vakre «*written in small letters*», sier hun (s. 88). Vi gjenkjenner det pedagogisk gode når vi opplever det, men vi kan ikke planlegge å være gode. Da vil godheten snu seg til det motsatte.

We know the good and we know it not. We recognize it experientially but cannot pin it down, predetermine or control it – as the good slips between our fingers and evaporates (Sævi & Eilifsen 2008, s.11).

Den danske filosofen Knud E. Løgstrup (1956/1991) skisserer følgende utgangspunkt for menneskelige relasjoner: «Kravet som er til stede i en hvilken som helst menneskelig

relasjon er usagt og kan ikke reduseres til en persons uttalte ønske eller forespørsel» (s.21). Han peker på at jeg har ansvar for å ivareta den andre personens liv, men uten at det sies noe om hvordan denne ivaretagelsen skal gjøres. Personen skal ikke selv si noe om hva ivaretagelsen skulle innebære fordi jeg da ville gjøre meg selv til et redskap for ham eller henne. Essensen i kravet er at jeg, med all min innsikt, fantasi og forståelse, utfordres til å finne ut hva den andres uttalte behov er. Derrida (1992) underbygger Løgstrups tanke om at i ansvarligheten for den andre kan vi ikke vite hva det er vi tar ansvaret for. Det ligger i ansvarlighetens natur å være ubegrenset, fordi en begrenset ansvarlighet er uansvarlig. Derrida skriver:

When the path is clear and given, when a certain knowledge opens up the way in advance, the decision is already made, it might as well be said that there is non to make; irresponsibly, and in good conscience, one simply applies or implements a program [...] It makes of action the applied consequence, the simple application of a knowledge or know-how. It makes of ethics and politics a technology. No longer of the order of practical reason or decision, it begins to be irresponsible (1992, 42, 45).

Å engasjere seg i et pedagogisk forhold til en student, å være en virkelig veileder, innebærer å ta på seg et ansvar som en ikke vet og ikke kan vite, rekkevidden av. Den pedagogiske ansvarligheten i enhver relasjon mellom lærer eller veileder og barn eller ungdom, er en ubegrenset ansvarlighet, og som Biesta (2006) peker på er den pedagogiske relasjonen basert på «*trust without ground, transcendental violence and responsibility without knowledge*» (s. 24). Dette betyr i praksis at i pedagogisk veiledning må det ligge kvaliteter som anerkjenner veiledningen som en umulig mulighet der studenten får noe mer og annet enn han eller hun har bedt om, og der studenten ikke bare ses slik han eller hun er, men slik de ennå ikke er, men kan bli.

## Referanser

- Arendt, H. (1958/1977). *The Human Condition*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- Arendt, H. (1954/2006). *Between Past and Future*. London: Penguin Books.
- Biesta, G. J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegård, E.E. (2005). *Læring gjennom veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bollnow, O.F. (1960). Lived Space. I: Lawrence, N. & O'Connor, D. (1960). *Readings in Existential Phenomenology*. New Jersey: Prentice Hall, s. 178–186.
- Bollnow, O.F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius Forlag.
- Bollnow, O.F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. I: *Phenomenology + Pedagogy*, Volume 7/1989.
- Buber, M. (1972). The Teacher. I: Hodes, A. (1972). *Encounter with Martin Buber*. London: The Penguin Press, s. 135 – 152.
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving teaching and Learning in Higher Education*. Berkshire: Open University Press.
- Derrida, J. (1992). *The Other Heading. Reflections on Today's Europe*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dysthe, O. & Samara, A. (red.). (2006). *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Falk, H. & Torp, A. (2006). *Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog*. Oslo: Bjørn Ringstrøms Antikvariat.
- Fujita, C.M. (2002). Modes of Waiting. I: van Manen, M. (2002). *Writing in the Dark*. Ontario: The Althouse Press, s. 126–136.
- Gadamer, H-G. (1960/1985). *Truth and Method*. New York: Crossroad.
- Gadamer, H-G. (1979). Om dikterkunstens bidrag ved søkinga etter sanning. I: Kittang, A. & Aarseth, A. (1979). (red.). *Hermeneutikk og litteratur*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (1981). *Reason in the Age of Science*. Cambridge: MIT Press.
- Gendlin, E.T. (1988). Heidegger and the Philosophy of Psychology. I: Hoeller, K. (red.). (1988). *Heidegger & Psychology. Review of Existential Psychology and Psychiatry*. Washington: University of Seattle Press, s. 43–71.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen.
- Heidegger, M. (1926/1962). *Being and Time*. San Francisco: Harper Collins.
- Heidegger, M. (1971/2001). *Poetry, Language, Thought*. New York: Harper Collins.
- Hertzberg, E.B. & Johannesdottir, H. (2007). *Kunnskap og læring i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klein, E. (1971/2003). *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*. Amsterdam: Elsevier.
- Johnson, W.B. (2007). *On Being a Mentor. A Guide for Higher Education Faculty*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levinas, E. (1979/2002). *Time and the Other*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Løgstrup, K.E. (1956/1991). *Den etiske fordring*. København: Nordisk Forlag.
- Løgstrup, K.E. (1997). *System og symbol*. København: Gyldendal.
- Matre, S. & Hoel, T. Løkensgard (2007). *Skrive for nåtid og fremtid. Skrivning og rettleiing i høgre utdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of Perception*. London/ New York: Routledge.
- Mollenhauer, K. (1983/1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Gyldendal.

- Murdoch, I. (1971/2003). *The sovereignty of good*. London: Routledge.
- Nohl, H. (1970). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Onions, C.T. (1966). *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Pestalozzi, H. (1746–1827) Stanser Brief, s. 6 av 15. [http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/zeit\\_leben\\_werke/level2/level\\_3/stanser\\_brief\\_volltext/](http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/zeit_leben_werke/level2/level_3/stanser_brief_volltext/) lesedato 28.02.09.
- Rilke, R. M. (1929/2007). *Brev til ein ung diktar*. Oslo: Brevvennen.
- Sævi, T. (2007a). Den pedagogiske relasjonen, en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: Kaldestad, O., Reigstad, E., Sæther, J. & Sæther, J. (2007). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 107–131.
- Sævi, T. (2007b). Education and the Possibility of Being Human in a World of Plurality and Difference: A Review of Gert Biesta's *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. I: *Phenomenology & Practice*, Volume 1 (2007), No.1, pp.117–122).
- Sævi, T. & Eilifsen, M. (2008). «Heartful» Or «Heartless» Teachers? Or should we look For the Good Somewhere Else? Considerations of Students' Experience of the Pedagogical Good. I: *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Vol.8, Special Edition, February 2008, s. 1–14. <http://www.ipjp.org>
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2003). *The meaning of pedagogy and its relation to curriculum and teaching*. I: D. Scott (ed.). *Curriculum studies: A major work*. London: Routledge.
- Weil, S. (1990). *Ordenes makt*. Oslo: Solum.
- Risberg, T. (2006). *Veiledning av studenter. Hvordan kvalitetssikre veiledning innen høyere utdanning? (Bodø: Høgskolen i Bodø. Rapport nr.10/2006.*
- Svensson, A. Lönn (2007). *Det beror på. Erfarna forskarhandledares syn på god handledning*. Borås: Høgskolan i Borås.
- Wisker, G. (2005). *The Good Supervisor*. New York: Palgrave MacMillian.
- Wisker, G. et al. (2008). *Working one-to-one with students*. New York: Routledge.