

Protreptik i læring

Protreptikken er en samtaleform, som sætter ordet og ordets kraft i centrum. Den protreptiske samtale kan vitalisere et menneskes eksistens og skabe erkendelsen af vores forbundethed med ordene og derigennem vores oplevelser, handlinger og værdier, ikke mindst i lærende sammenhænge.

I denne artikel vil jeg beskrive et refleksivt workshopformat, som kombinerer metoderne ”collective biography” og ”protreptiske gruppesamtaler” med det formål at skabe kollektiv og individuel læring. Jeg tager afsæt i fem workshops, som fandt sted i 2022 på kurset Problembaseret Læring på uddannelsen Kommunikation og Digitale Medier på Aalborg Universitet i København. Her skal nye studerende på 1. semester finde deres ben i den problembaserede læringstilgang, PBL, som praktiseres på AAU. Med afsæt i AAU’s forståelse af PBL, handler kurset om problemorientering, projektstyring, teambaserede arbejdsprocesser samt evnen til at reflektere over disse tre temaer. Workshoppen havde til formål skabe erkendelse af og refleksion over egen læring hos de studerende gennem kollektivt biografisk arbejde og protreptiske gruppesamtaler. Det er min erfaring med disse to metoder, og særligt den protreptiske, som jeg vil beskrive i det følgende.

Spændingen mellem målbaseret viden og det ukontrollerbare

Indledningsvis vil jeg forsøge at beskrive, hvilket læringsmiljø den konkrete workshop i bredere forstand var en del af. Problembaseret Læring (PBL) på AAU er en læringsfilosofi, som baserer sig på undren og gruppebaseret samskabelse som de første skridt på vejen mod nye erkendelser og altså mod viden eller læring (Askehave m.fl. 2015; Holgaard m.fl. 2020). Undren ses som broen mellem den enkelte studerendes erfaring i verden og så den viden, som er samlet gennem fortløbende akademiske undersøgelser og begrebsudviklinger. Man kan også sige, at PBL og undren er en tilgang til at skabe ny viden gennem en erkendelse af, hvad vi ikke ved og hvilket af dette, som vi ikke ved, som kunne være relevant og måske afgørende at skabe mere viden om. På grund af den almene undren som et skridt på vejen mod ny viden, bliver den nye viden betydningsfuld for både den enkelte og for (videns)fællesskabet.

Det ligger i PBL’s begrebshistorie, at alle kan undre sig. På Aalborg Universitet var PBL og denne demokratiske undringsbaserede tilgang i mange år en ideologi, som rakte helt ind i måden, man optog studerende på. Der var frit optag på alle uddannelser. I dag spiller new public management og andre styringsteknologier ind på adgangen til videregående uddannelse og den måde videregående uddannelser forvaltes på. På grund af normeringer for at begrænse antallet på optag, er det nu primært karaktergennemsnittet, der afgør, om man kan få lov til at begynde på AAU og dermed arbejde problemorienteret på en akademisk uddannelse. Det understøtter en social skævhed, som betyder, at det er særlige borgere, der i sidste ende får muligheden for akademisk dannelse og uddannelse. PBL’s demokratiske oprindelse er således svækket, men som pædagogisk princip findes det stadig på AAU såvel som på andre universiteter, idet bl.a. læring som samskabelse er populært, og de studerende aktivt vælger gruppearbejdet til. På samme tid sætter normeringer, fremdriftspolitikker og en generel præstationskultur og præstationspolitikker også deres præg på de studerendes tilgang til uddannelse. De studerende kan f.eks. være meget optaget

af, om de kan få job med deres uddannelse, hvilke valgfag der er strategisk bedst at vælge, og af karaktergennemsnittet som en vigtig kapital i den konkurrencesituation om knappe ressourcer, som de befinder sig i. Så der er altså en spænding mellem modsatrettede kræfter i forhold til den akademiske dannelse og uddannelse. Den spænding oplever jeg i det daglige, og i særdeleshed også i PBL-undervisningen.

Jeg har undervist på forskellige universiteter, men mest på Aalborg Universitet. Her har jeg særligt undervist i problembaseret læring og undervist og vejledt de studerende i meget forskellige fag; kvalitative metoder, videnskabsteori, sociologi, politisk kommunikation og interpersonel kommunikation og samtaletræning. Jeg har oplevet, at mange studerende aktivt efterspørger læringsmål og rammer for undervisningen på en måde, der får undervisning til at fremstå som et produkt, der allerede ligger tilgængeligt for dem, som de så kan arbejde med at tilegne sig sådan som de tror, at deres underviser ønsker det. I forlængelse af mange års trivselssamtaler og evalueringer med studerende er det imidlertid min fornemmelse, at klare forventninger giver dem tryghed og usikkerhed på samme tid. Med sociologen Hartmut Rosas ræsonnement om ”det ukontrollerbare”: Jo mere de studerende prøver at kontrollere deres omverden gennem sikkerhed for, hvad de præcis skal kunne, jo mere fjendtligt synes deres læringsmiljø også at fremstå for dem og deraf et behov for mere kontrol (Rosa 2022).

Jeg kan registrere denne spænding, når jeg arbejder med almindelig undren og procesmål med de studerende. Selv at skulle forholde sig og tage stilling til egen læringsaktivitet forekommer dem nogle gange fremmed og usikkert, og en del af dem ønsker, at jeg skal vurdere og verificere deres læring, for at den har en værdi, også når de kommer på kandidatniveau. Ikke desto mindre opstår der pludselige lommer af aha-oplevelser, forstået som faglige erkendelser, som er forankret i de studerendes egen erfaring, og som bliver til egen eller projektgruppens viden. Deres viden får her en form for genoplivelse eller inderliggørelse. Og på linje med den mere kognitive, tænkingsbaserede videns tilegnelse, ser jeg den inderliggjorte viden som noget, der har en plads i akademisk dannelse. F.eks. undersøgte jeg sammen med en gruppe studerende, som jeg var vejleder for, ”orden” som et begreb. I stedet for at begynde med teorien faciliterede jeg en undersøgende samtale om ”orden” med afsæt i de studerendes almene erfaring med bl.a. orden i samtaler. Og herefter begyndte vi at knytte deres erfaring til det teoretiske begreb ”orden”, som bl.a. sociologen Erving Goffman har udviklet. Dette blev en vejledningsgang og et begreb, som de studerende flere gange refererede tilbage til, også til eksamen. Og jeg tolker det som udtryk for, at begrebet ”orden” her fik en virkelig betydning for dem i og med, at det blev genoplevet i samtalen som et fænomen, de kunne vide noget om og tale om gennem deres egen livserfaring. Det var ikke længere blot et begreb, som havde et liv i teoretiske tekster og analyser, men et fænomen, som har betydning i de mange interaktioner i vores hverdagsliv. På den måde blev de studerendes akademiske analyse selvstændig, den fik fokus og den viste, at det teoretiske begreb også havde noget at sige til de samtaler, som de analyserede. Således blev også teorien beriget. Dette vejledningsforløb motiverede mig bl.a. til at inddrage den almengørende samtale i form af protreptikken i kursussammenhæng, konkret i en workshop i kurset Problembaseret Læring.

Designet: Kollektiv biografi og protreptisk gruppesamtale

Jeg valgte i workshopen at koble den protreptiske gruppesamtale med en øvelse i ”kollektiv biografi”. Samlet mente jeg, at disse to øvelser kunne skabe en form for balance mellem det ydre og kollektive læringsrum og det indre og personlige læringsrum.

Kollektiv biografi og protreptik kommer teoretisk og historisk fra meget forskellige steder. Mens kollektiv biografi udviklede sig som en magt- og samfundskritisk tilgang i 1970’erne (Davies & Gannon 2006), er protreptikken oprindeligt en mere vejledende tilgang til ”god” statsledelse, som Aristoteles udviklede som rådgiver for bl.a. Alexander den Store i antikken. Jeg har dog været inspireret af Ole Fogh Kirkebys samt Kim Gørtz’ & Mette Mejlhedes (2015) videreudviklinger af protreptikken til en omsorgsfuld praksis snarere end en strategisk (Kirkeby 2023: 123). Kollektiv biografi er kort sagt de magtesløses oprør, og protreptikken magtens mulighed for at reflektere over sig selv. Ikke desto mindre har de også et fælles fokus, nemlig opmærksomheden på samfundet som et socialt fællesskab (Kirkeby m.fl. 2013: 55) og som en nødvendig enhed i et menneskeliv. Man kan gå så langt som til at sige, at mennesket er socialt og derfor slet ikke kan tænkes uden for fællesskabet og sproget. I kollektiv biografi er fællesskabet stedet, hvorfra der kan skabes social transformation, mens fællesskabet i den protreptiske praksis er menneskets hele grund til at være: man er til for fællesskabet og i kraft af fællesskabet. Som metoder forudsætter de begge samtale, og at noget udtrykkes gennem ytringer. Men der ligger en særlig opmærksomhed i den fælles samskabelse i kollektiv biografi, mens der i den protreptiske samtale - også gruppesamtalen - er en særlig opmærksomhed på og viden om, at samtalen også arbejder i den enkelte på måder og tider, hvor erkendelsen og refleksionen ikke verbaliseres. Det vil sige, den gør et indtryk på den enkelte, som ikke nødvendigvis ekspliciteres. Det er ud fra dette perspektiv, at undervisningen balancerede et forhold mellem såkaldt ydre og indre læring.

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan jeg mere konkret tilrettelagde og arbejdede med de to metoder. Jeg vil også give nogle case-eksempler.

Kollektive biografier om at være ny studerende

Kollektivt biografisk arbejde er en samskabende lærings- og erkendelsesmetode, som sigter på at tydeliggøre for deltagerne gennem fortælling af egne biografier, hvilke sociale og politiske forhold, som spiller ind i deres dagligdags liv og praksisser. Kollektivt biografisk arbejde, som jeg har arbejdet med det her, inspireret af Johansen (2018), vedrører et biografisk liv, men bearbejdes kollektivt til mere almen viden og temaer. Der kan være tale om at mødes om det at være kvinde, det at være farvet eller det at bestride en bestemt profession. Det særlige potentiale i kollektiv biografi er den enkeltes oplevelse af ikke at være alene med de erfaringer, som vedkommende måske kort forinden havde troet at stå alene med. Arbejdet med genkendelse gennem kollektiv historiefortælling er således et samskabende projekt, som kan skabe en oplevelse af fællesskab, en anledning til sammen at nuancere og dermed tykne fortællingerne (om fx at være studerende på et universitet) og endelig en mulighed for handling i fællesskab eller for accept og forståelse.

I workshopen om de studerendes læring på PBL-kurset var første del kollektivt biografisk arbejde. De var delt i fem grupper på mellem fjorten og sytten studerende, og hver workshop med en gruppe varede to timer. Efter kort introduktion til tanken med og teorierne bag workshopen fik

hver studerende til opgave at skrive en lille historie om en oplevelse, som vedkommende havde haft i løbet af de første to en halv måned på studiet, som på en eller anden måde var bemærkelsesværdig. Det skulle være en oplevelse, som de havde mod på at dele, og som de fandt etisk forsvarlig at dele med de øvrige i gruppen. Herefter skulle de skrive historien på mellem 200 og 300 ord. Historien skulle skrives i tredjeperson for sprogligt at lægge lidt afstand til det personlige ejerskab for historien. Historien skulle også fortælles som en episode, dvs. at den skulle være en beskrivelse af en oplevelse forankret i tid og sted og med nuancerede beskrivelser af dialoger, miljø, evt. lyde og lugte, samt hovedpersonens egne indre og ydre reaktioner og sansninger. Formålet med dette er at komme så tæt og registrerende på begivenheden som muligt, fordi det kan aktivere både den kognitive, sansende og emotionelle hukommelse.

Herefter blev hver historie lagt op på en online opslagstavle, så alle i gruppen (og kun disse) kunne se historierne. Vi sad i en rundkreds, og de skiftedes til at læse en vilkårlig historie op, indtil alle historier var læst op. Da alle historier var læst op, faciliterede jeg en plenumsamtale om, hvad de bemærkede i historierne, og hvad der berørte og inspirerede dem. Det at læse op og tale om historierne er netop det betydningsfulde i denne metode. En studerende havde skrevet om en oplevelse, som senere blev forstået af gruppen som en beskrivelse af usikkerheden, som er del af studietilværelsen:

”Det er følelsen af at blive vurderet og dømt ud fra hvad man kan og ikke kan, og ikke så meget om hvem man er som person. Ideen ved den her test vi skulle tage, er nok ikke den samme, men alligevel er der en tanke hos hende om, at hun skal “sælge sig selv”. Hvad kan hun bidrage med i en gruppe? Kan hun leve op til det ansvar og de forventninger, andre i gruppen kommer til at have til hende?”

En anden af de små biografier handlede for gruppen om mod og konflikt, da de reflekterede sammen over den bagefter:

”(…) han kom dog til konklusionen, at han havde ret til at sige det, der var aftalt, og markerede derfor det stykke, der nu stod under en andens navn og satte det tilbage under hans eget navn og skrev til gruppens medlemmer, at det altså var det, han havde øvet sig på, så det var det, han ville sige til oplægget. Han fornemmede at vedkommende, der havde snuppet hans stykke blev irriteret og sendte et ondt blik, men han tænkte på sig selv og mente, at det han gjorde, var retfærdigt.”

Som afslutning på dette forløb, som varede ca. en time og 20 minutter, blev vi enige om et tema, som de studerende mente var gennemgående i flere af historierne, og som de havde lyst til at dykke lidt mere ned i gennem en protreptisk gruppesamtale.

I de fem workshops blev deltagerne enige om, at der var fire gennemgående temaer i deres historier om at være ny studerende, henholdsvis mod, usikkerhed, hjælp og konflikt, hvoraf sidstnævnte blev valgt i to grupper.

Gruppeprotreptiske samtaler om at være ny studerende

Mens kollektiv biografi er en metode, der på trods af 3. person-formen beskriver konkrete hændelsesforløb i et biografisk liv, så er den moderne protreptiske metode, som jeg har anvendt, og som er udviklet af bl.a. Kirkeby (2016), Gørtz & Mejlhede (2015), et langt mere implicit biografisk arbejde. Det skal forstås sådan, at man her taler om betydningsfulde begreber uden at personificere og beskrive konkrete situationer (Gørtz & Mejlhede 2015: 8-9). Arbejdet med at forankre samtalen i ens eget liv og værdisæt er altså et arbejde, som ikke får en ekspliciteret plads i den protreptiske samtale, men som samtalen ikke desto mindre foranlediger på indersiden hos den enkelte undervejs. Desuden kan samtalen give anledning til andre indre og/eller ydre biografiske samtaler, blandt andet fordi den slutter åbent og ikke konkluderende. Som samtaleholder vil man dog typisk ikke lægge biografiske samtaler i direkte forlængelse af den protreptiske samtale. Det er ud fra den præmis, at den protreptiske samtale skal have tid og plads til også at blive og udvikle sig som en fortløbende indre og personlig erkendelsesproces, som ikke her og nu, og måske aldrig, skal være genstand for kollektiv interaktion og vurdering. Man kan også sige, at ”ordenes kropslige betydninger lever videre i os som billeder, kan blive gjort bevidste som begreber” (Kirkeby 2023: 123).

Som samtaleholder i en protreptisk samtale har man den intention at foranledige dynamik i et begreb ved at spørge på måder, som nuancerer begrebet. Man arbejder ud fra en nysgerrig tilgang og med relativt åbne spørgsmål, som giver den anden mulighed for at svare med egne ord. Ikke desto mindre spørges der forskellige steder fra, som afspejler nogle bestemte forholdemåder og giver en retning i samtalen. Man spørger fra henholdsvis et rationelt, et emotionelt og et relationelt perspektiv. De rationelle spørgsmål har til formål at afgrænse og indholdsbestemme begrebet for at skabe en form for klarhed over det. Inspireret af Aristoteles og Emmanuel Kant kan man således fx spørge til begrebets formål, ophav, bestanddele, stilling i verden og dets modsætning. De emotionelle spørgsmål undersøger begrebet som en stemning, der bor i mennesker og mellem mennesker. Man kan her undersøge, hvordan begrebet mærkes og fornemmes, både i sig selv, når man mærker det hos andre, når man giver det til andre eller modtager det. Endelig er ønsket i den relationelle dimension af en protreptisk samtale at gøre begrebet til en aktør i en verden, som ideelt set er balanceret mellem hvad der i gældende kontekster kan være retfærdigt (politikken), skønt (æstetikken), godt (etikken) og sandt (logikken). I denne dimension arbejder vi med antagelsen om, at alle mennesker søger det gode liv i det gode samfund og har muligheden for at realisere det gennem omtanke og opmærksomhed. Samtaleholderen kan her spørge til begrebets egen stemme, fx hvad det siger om godhed eller retfærdighed og omvendt hvad retfærdigheden vil sige til begrebet samt balancen mellem de forskellige positioner og de forskellige positioners bagsider, grimheden, uretfærdigheden, løgneren og ondskaben (Gørtz & Mejlhede 2015; Copenhagen Coaching Center 2021).

Den protreptiske samtale kan blive stærkt betydningsfuld for deltagerne, hvis begrebet har en særlig plads i samtaleparternes liv. Som samtaleholder vil det være en vigtig opgave netop at sætte samtalen i gang om et begreb, som er talt frem fra den andens livsverden. Dette var da også tilfældet i gruppeprotreptikkerne med de studerende. Her var begreberne mod, usikkerhed, hjælp og konflikt identificeret af de studerende som gennemgående temaer i de små, biografiske historier om deres liv som nye studerende. Jeg vil kort gennemgå, hvad der blev talt frem om begreberne, så det er muligt at få en – om end overfladisk – forståelse af, hvad der i disse konkrete, undersøgende

samtaler blev ytret. Vi sad fortsat i en rundkreds, og de studerende tog ordet, når de havde lyst. Jeg spurgte enkelte gange, om nogen havde noget at tilføje og opfordrede til, at alle kunne byde ind.

I en af de protreptiske gruppesamtaler talte vi som nævnt om begrebet mod. Her blev en del af indholdsbestemmelsen (en såkaldt dialektisk vending), at det modsatte af mod var dovenskab eller manglende handling. I en emotionel dimension kom samtalen til at handle om mod som en indre oplevelse af fokus og beruselse, mens det at møde det i andre kunne udløse beundring. Endelig, som en relationel dimension, reflekterede deltagerne på eget initiativ over mod som moralsk forsvarligt. De spurgte fx, om man også kan beundre en terrorist og begyndte således at undersøge modets bagsider, idet jeg som samtaleholder spurgte til modets plads i spændingsfeltet mellem retfærdighed, godhed, skønhed og sandhed samt deres modsætninger.

Begrebet usikkerhed blev i en anden af samtalerne talt frem som et begreb, hvis ophav var det ukendte eller ufamiliære, og som noget der bestod af både sikkerhed og tvivl, idet sikkerhed på noget var en forudsætning for at kunne være usikker. Usikkerhed var omvendt heller ikke uvidenhed, men bestod netop af tvivl. Uvidenheden var derimod på den anden side af usikkerheden. Så usikkerheden blev i gruppen defineret som noget, der stod imellem sikkerhed og uvidenhed. Usikkerhedens formål kunne være at skabe opmærksomhed og at være et signal til handling. Det kunne også være at gøre sig umage og at lære nyt. Et nærmere forsøg på at indholdsbestemme usikkerheden kom ind på, hvorledes det modsatte kunne være arrogance og selvtilstrækkelighed. I den emotionelle dimension af samtalen kom deltagerne ind på, at det ikke er rart at møde usikkerheden i sig selv, men at møde den i andre både kan skabe en stemning af kontakt, nærvær og velvilje og af frustration og magtesløshed. Hvis usikkerheden var god, ville den sige: ”jeg kan motivere dig”, ”det skal nok gå”, var nogle af svarene i den relationelle dimension.

I samtalen om hjælp brugte deltagerne særlig tid på tale hjælpens bagside frem, nemlig den at hjælpen kan misbruges. Den kan misbruges til at hævde sig selv, og den kan misbruges til at holde sig i en offerrolle. Det samme fokus på misbrug gjorde sig gældende i samtalen om begrebet konflikt. Her talte de studerende bl.a. om, hvordan konflikt kan misbruges til at holde liv i en destruktiv relation og til at beholde en form for magt. Samtidig kunne konflikt være anledning til læring, udvikling og det at blive tydelig for sig selv. I indholdsbestemmelsen af konflikten kom gruppen ind på stilstand som en mulig modsætning til konflikten.

Genne disse gruppesamtaler blev begreber, der var betydningsfulde for de studerende, således nuanceret og måske genkendt og genoplivet som mangefacetterede fænomener, som kommer mellem dem i deres studieliv og gruppearbejde, og som gør noget ved dem, både emotionelt og som kulturelt fællesskab.

Konklusion

Jeg beskrev indledningsvis de spændingsfyldte omstændigheder, som jeg oplever, universitetsuddannelse drives under, nemlig spændingen mellem målstyret dannelse og en undringsbaseret og problemorienteret dannelse. På trods af mange studerendes ønske om at få vurderet deres indfrielse af læringsmål, valgte jeg i kurset om Problemorienteret Læring at designe en afsluttende workshop, som udelukkende fokuserede på at facilitere en intensiv erkendelse af egen viden og læring samt refleksion over dette.

Mit design af workshoppen lagde vægt på at understøtte muligheden for at lære som del af et fællesskab og for at lære om sig selv som del af et fællesskab. Jeg havde fokus på at stimulere både implicit og eksplicit læring gennem hhv. den kollektivt biografiske metode, hvor den biografiske oplevelse gøres til en fælles oplevelse, og den protreptiske gruppesamtale, hvor den generelle erfaring i en fælles samtale om et begreb kan blive afsat for en indre, personlig læringsproces. Det blev således netop ikke en afprøvning af, hvorvidt konkrete læringsmål var indfriet, og jeg fravalgte også en diskuterende proces for at undgå en fastlåsning i positioner og en lukning i betydningsdannelsen.

De studerende i alle fem grupper gav kort feedback efter kurset. Oplæsningen af de små biografiske historier havde bevirket en lettelse, idet flere af de studerende sagde, de nu var blevet bevidste om, at de ikke stod alene med en oplevelse eller en konkret usikkerhed. Selve oplæsningen havde givet en oplevelse af en fælles erfaring gennem den respektfulde og dvælende stemning, som oplæsningen af deltagernes biografiske historier skabte. De syntes også, at anonymiseringen var en nænsom måde at dele det private og betydningsfulde i deres liv på. Det samme gjorde sig gældende i den protreptiske samtale, som blev oplevet som en ikke-dømmende og en ikke-diskuterende måde at nuancere et alment fænomen og de mange betydninger og effekter, som det har og kan have i et studieliv. Jeg bemærkede selv, at nogle reagerede på en måde, som jeg tolkede som overrasket og tankefuld på f.eks. de tidspunkter, hvor hjælp som en form for magtudøvelse blev italesat, og hvor stilstand som en mulig modsætning til det generelt ubehagelige fænomen konflikt blev foreslået. Min tolkning er, at den protreptiske samtale her udfyldte den fornemme rolle at tilføje eksistentiel dybde til almene begreber.

En studerende havde dog foretrukket mere evaluerende metoder. Det anså vedkommende for at være videnskabeligt, objektivt og passende for en universitetsuddannelse. Denne feedback mener jeg tematiserer og problematiserer sandhedsbegrebet, og jeg synes, at det er en meget væsentlig diskussion, som jeg vil overveje at give lidt plads i en evt. senere rammesætning af denne workshop. En anden studerende reagerede negativt på særligt den protreptiske samtale. Jeg fik ikke lejlighed til at følge op på, hvad årsagen til dette var. Min tolkning er, at samtalen alligevel blev oplevet som for nærgående på trods af, at den handlede om et begreb og ikke blev biografisk. Og på den baggrund blev min læring som facilitator at huske på at tydeliggøre og indstille mig på, at al deltagelse i denne type workshop må være frivillig, og at deltagere ikke må være i tvivl om, at de har lov til at kalibrere deres ekspressive deltagelse. Jeg kan aldrig vide, hvor intenst indtrykket er på deltageren, og hvor aktiv hver deltager er på sin inderside.

Protreptiske samtaler er kendt for nogle gange at producere stærk affekt. Derfor kunne det måske være rimeligt at sige, at samtaleformen på trods af sin anonymiserende, uafsluttede og almene tilgang til et begreb, kan opleves af flere som ikke bare personligt vedkommende, men som en personlig blottelse. Det kan skyldes ordets forpligtende karakter. Det vil sige, det at vi tager ejerskab for de ord vi siger, og at ordene siger noget om os, uanset om vi eksplicit taler om os selv. Erving Goffman (2004) har beskæftiget sig med netop dette, at vi gennem vores sprog bliver til som personer, når sproget spejles – eller netop ikke spejles - tilbage af en anden. Ifølge ham er vores personlighed, selvom den er vores dyrebareste ejendom, kun til låns fra samfundet. Muligheden for at blive afvist foreligger derfor også, hvis den præsentation af verden, som vi gør gældende, ikke accepteres. Det gør os sårbare i interaktionen med andre, og vi risikerer på denne måde et

ansigtstab. Den ubehagelige blottelse kunne tænkes særligt at gøre sig gældende her, hvis man som lærende oplever at være i en kontekst, hvor man skal opfylde læringsmål og evalueres på baggrund af dem. I en protreptisk samtale kan de strategier, vi anvender til at fremstå socialt (og akademisk?) acceptabelt og uden selvmodsigelser desuden blive forstyrret på foruroligende vis, når samtalen om begrebet er i centrum. Der kan opstå ansigtstab og forlegenhed, når det, som vi ellers mente var et veldefineret begreb, går i opløsning, og vi erkender, at det er vores egne udsagn i samtalen, som gør det. Der kan derfor være meget på spil i en protreptisk samtale i en universitetskontekst, som netop er præget af spændingen mellem målstyret læringsadfærd og idealet om læring gennem en mere ukontrollerbar undren.

Det giver for det første anledning til at huske på den alvorlige forpligtelse, der ligger i som protreptisk samtaleholder at værne om den andens integritet samt vise, at evaluering af læringsmål er aflyst lige her. Og for det andet måske den pointe, at dannelse såvel som uddannelse sjældent kan være en upersonlig proces, fordi ordene skaber os. Hvornår kan den personlige blottelse da blive behageligt betydningsfuld og til dannelse gennem uddannelse? Kunne man sige, at det forudsætter en tro på og en tryghed i det sociale fællesskab, som gør, at man kan udholde for et øjeblik at give slip på egne faste overbevisninger og være i usikkerheden og sårbarheden i samtalen om de fænomener, som vi alle oplever og kan samtale om?

Litteratur

Askehave, Prehn, Pedersen & Pedersen. (2015) *PBL Problembaseret læring*. Aalborg Universitet, https://prod-aaudxp-cms-001-app.azurewebsites.net/media/bpqnz3mq/pbl-aalborg-modellen_dk.pdf

Copenhagen Coaching Center (2021) *Syntesemodellen – en introduktion*. Ousia Publications.

Davies & Gannon (ed.). (2006) *Doing collective biography*. Open University.

Goffman (2004). Om Ansigtsarbejde, I *Erving Goffman: Social samhandling og mikrosociologi, En tekstsamling* (red. Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen), Hans Reitzels Forlag: 39-75.

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

Holgaard, Ryberg, Stegeager, Stentoft & Thomassen. (2020): *PBL. Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.

Johansen. (2018) Kollaborative hverdagsfortællinger som metode til samskabelse i en specialpædagogisk praksis. I Olesen, Birgitte R., Phillips, Louise & Johansen, Tine R. *Dialog og samskabelse. Metoder til en refleksiv praksis*. Akademisk Forlag.

Kirkeby. (2023). *At være herre i eget hus. Om ondskaben, døden, protreptikken og visdommen*. Content Publishing.

Kirkeby. (2016). *Protreptik. Selvindsigt og samtalepraksis*. Forlaget Samfundslitteratur.

Kirkeby, Hede, Mejlhede & Larsen. (2013). *Protreptik. Filosofisk coaching i ledelse*. Forlaget Samfundslitteratur.

Rosa. (2022). *Det Ukontrollerbare*. Eksistensen.

2023 – E-pub ahead of print

Forfatter: Camilla Dindler

Ousia Forlag, København.

Redaktion: Frederikke Winther & Camilla Dindler