

Indholdsfortegnelse

INDHOLDSFORTEGNELSE	1
1 INDLEDNING	4
1.1 PROBLEMFOMULERING	7
1.1.1 UDDYBNING AF PROBLEMFOMULERINGEN	7
1.2 METODEAFSNIT	8
1.2.1 SPECIALETS VIDENSKABSTEORETISKE REFERENCE	8
1.2.2 TEORIVALG	10
1.2.3 SPECIALETS STRUKTUR	11
2 LIVSLANG LÆRING I HISTORISK PERSPEKTIV	15
2.1 FØRSTE GENERATION AF LIVSLANG LÆRING	15
2.2 ANDEN GENERATION AF LIVSLANG LÆRING	16
2.3 PÅ VEJ MOD TREDJE GENERATION AF LIVSLANG LÆRING	18
2.3.1 VIDENSSAMFUNDETS KRAV OM LIVSLANG LÆRING	20
3 TREDJE GENERATION AF LIVSLANG LÆRING	22
3.1 TREDJE GENERATION	22
3.1.1 KOLLEKTIVE LÆRINGSMÅL	24
3.2 LÆRING OG UDDANNELSE I RELATION TIL TREDJE GENERATION	24
3.2.1 REALKOMPETENCER	26
3.3 KRITIKERNES VURDERING AF LIVSLANG LÆRING	27
3.3.1 MENNESKETS LÆRENDE NATUR	29
3.4 DELKONKLUSION	32
4 IDENTITETSBEGREBETS HISTORIK	34
4.1 DET FØRMODERNE IDENTITETSBEGREB	35
4.2 DET MODERNE IDENTITETSBEGREB	37
5 DET SENMODERNE IDENTITETSBEGREB	39
5.1 DET SENMODERNE SAMFUND	39
5.1.1 ADSKILLELSE AF TID OG RUM	40
5.1.2 UDLEJRINGSMEKANISMER	41
5.1.3 INSTITUTIONEL REFLEKSIVITET	42
5.2 SOCIAL PRAKSIS	45
5.2.1 REFLEKSION SOM MENINGSSKABENDE AKTIVITET	47
5.3 SELVIDENTITET	48
5.3.1 TILLID OG ONTOLOGISK SIKKERHED	51

5.3.2 LIVSSTIL I DET SENMODERNE SAMFUND	53
5.4 DELKONKLUSION OG KRITISKE OVERVEJELSER	54
6 IDENTITET SOM EN NARRATIV PROCES	56
6.1 NARRATIVITETSTEORIENS GRUNDLÆGGENDE BEGREBER	56
6.2 PAUL RICŒURS NARRATIVE FILOSOFI	58
6.2.1 ONTOLOGISK SYN	58
6.2.2 SPROGET OG VERDENEN	60
6.3 DEN TREFOLDIGE MIMESIS	62
6.3.1 MIMESIS 1	63
6.3.2 MIMESIS 2	64
6.3.3 MIMESIS 3	64
6.4 NARRATIV IDENTITET	66
6.4.1 PERSONLIG IDENTITET	67
6.5 DELKONKLUSION OG KRITISK VURDERING	69
6.5.1 KRITIK AF RICŒUR	70
6.6 FRA RICŒUR OG TILBAGE TIL GIDDENS	72
7 LIVSLANG LÆRING OG IDENTITETSPROCESSER	73
7.1 REFLEKSIVITET SOM DANNELSESIDEAL	74
7.1.1 KRITISK REFLEKSION	75
7.1.2 REFLEKSION UD FRA BAGGRUND OG FORGRUND	77
7.1.3 HUMANISTISK MENNESKESYN LEGITIMERER LIVSLANG LÆRING	78
7.2 DE KOLLEKTIVE LÆRINGSMÅL	79
7.2.1 REALKOMPETENCER SOM MENINGSFULD LÆRING	80
7.3 LÆRING OG DEN DYNAMISKE BIOGRAFI	82
7.4 LIVSLANG LÆRING SOM LIVSSTIL	84
7.4.1 LIVSLANG LÆRING I LIVSPANLÆGNING	85
7.5 IDENTITET OG LIVSLANG LÆRING	85
7.5.1 LIVSLANG LÆRING SOM INDIVIDETS FORTÆLLING	87
7.5.2 FORTÆLLINGEN OM LIVSLANG LÆRING I OMVERDENEN	88
7.6 DELKONKLUSION	91
8 PORTFOLIENS UNDERSTØTTENDE POTENTIALER	93
8.1 INTRODUKTION TIL PORTFOLIOMETODIKKEN	93
8.1.1 DEN BIOGRAFISKE PORTFOLIO	97
8.2 PORTFOLIO OG REFLEKSIVITET	97
8.2.1 MIMESISPROCESSEN I PORTFOLIO	98
8.3 PORTFOLIO OG IDENTITETSPROCESSER	99

8.3.1 PORTFOLIO OG NARRATIV IDENTITET _____	100
8.3.2 PORTFOLIO SOM EN MEDSPILLENDE MODSPILLER _____	102
8.4 PORTFOLIO OG KOMMUNIKATIVE PROCESSER _____	104
8.5 PORTFOLIO OG METAREFLEKSION _____	106
8.6 PORTFOLIO PÅ TVÆRS AF LÆRINGSARENAER _____	107
8.7 KRITIK OG UDFORDRINGER TIL DEN BIOGRAFISKE PORTFOLIO _____	109
8.8 PORTFOLIO OG LIVSLANG LÆRING PÅ POLICYNIVEAU _____	110
<u>9 KONKLUSION _____</u>	<u>112</u>
9.1 DEN HERMENEUTISKE CIRKEL IGEN _____	112
9.2 SVAR PÅ PROBLEMFÖRMULERINGENS SPÖRGSMÅL _____	114
9.2.1 SPECIALETS BIDRAG _____	115
9.3 PERSPEKTIVERING _____	116
9.3.1 IDENTITETSPROCESSER I PRAKSISFÆLLESSKABER _____	116
9.3.2 PORTFOLIO DER ÆNDRER DEN MENTALE PROGRAMMERING _____	117
<u>10 LITTERATURLISTE _____</u>	<u>119</u>
<u>11 SLUTNOTER _____</u>	<u>125</u>

1 Indledning

Vi har i løbet af vores studietid foretaget en række læsninger af den danske regerings strategier og publikationer for skabelse af vækst og stabilitet i fremtidens samfund¹. Det interessante i denne sammenhæng er for os, at regeringen efterstræber at Danmark skal udvikles i retning af et videnssamfund bestående af en befolkning af livslangt lærende. Baggrunden for regeringens publikationer skal findes i globaliseringens ændrede markeds kræfter som blandt andet er hurtigere teknologisk udvikling og stigende udveksling af viden og teknologi med andre lande. Dette har medført en hårdere konkurrence på det økonomiske verdensmarked (Globaliseringsrådet 2005: 5ff).

Idet regeringen bestræber sig på, at Danmark også i fremtiden skal være et af verdens rigeste lande, lægges der op til en styrkelse af konkurrencekraften, hvilket konkret udmønter sig en øget satsning på initiativer som livslang læring, innovation, bæredygtighed og medborgerskab. Disse fokusområder skal implementeres og praktiseres i uddannelsessystemet og opprioriteres i arbejdssektoren. Med livslang læring skal det sikres at alle, såvel veluddannede som uuddannede, kan skifte til nyt arbejde og nye arbejdsformer, når tiden byder det; alle skal opkvalificeres i forhold til deres arbejde. Livslang læring skal udvikle en befolkning, der er forandringsparate, hvilket antages at forudsætte læring (Globaliseringsrådet 2005: 15). Innovation skal være med til at sikre vækst og arbejdskraft på et globalt marked, hvor danske virksomheder ikke længere kan konkurrere med østeuropæiske og asiatiske lande om at være de billigste producenter (Globaliseringsrådet 2005: 31).

Danske virksomheder skal i stedet leve af at producere nye teknologier og koncepter, hvilket sætter fokus på udviklingen af iværksættere, der kan få øje på nye markedsmuligheder og udvikle ideer. Med bæredygtighed skal både miljøet og nationens menneskelige ressourcer sikres i forhold til fremtidens opretholdelse af økonomisk stabilitet. Medborgerskab angår den sociale sammenhængskraft og opretholdelse af demokratiske værdier i et samfund, der i fremtiden antages at skulle rumme stor diversitet i værdier og normer (Knudsen & Andersson 2008: 9).

De mindre eksplicitte værdier, som vi læser ud af disse publikationer går på en forbedring af de generelle levevilkår for befolkningen gennem økonomisk vækst og uddannelse. Et ønske om at højne levestandarden ses omtalt som større sammenhængskraft på

tværs af det danske samfund, der tillige skal sikre, at de danske borgere deltager aktivt i demokratiet og andre fællesskaber (Globaliseringsrådet 2005: 5 og Jørgensen 2007: 29). Strategierne søger også at tilgodese virksomhedernes efterspørgsel på arbejdskraft, så disse kan sikres overlevelse i henhold til den omtalte skærpede konkurrence, som globaliseringen har medført (Jørgensen 2007: 29).

Hensigten med disse politiske initiativer kan være forståelige nok, men det stiller samtidig nogle nye forventninger til befolkningen, idet der opstilles politiske krav om, at den enkelte borger eksempelvis skal lære livslangt eller skal være i stand til at skabe innovative resultater for at bidrage til en stærk national konkurrencekraft. Vi ser her en klarere udmelding rent politisk om noget som tidligere har ligget mere implicit. Livslang læring og innovation ser vi således som nye nøglebegreber, der skal være med til at forbedre alt fra den økonomiske vækst over levevilkår til beskæftigelse og demokratideltagelse. Læring har fået en ny skærpet betydning, idet læring ses som noget kontinuerligt på tværs af kontekster og ikke blot som noget der finder sted i uddannelsessammenhænge. Nytænkning har altid været vigtigt, men er nu kommet i fokus med ordet innovation, som en form for markedsstrategi.

Globaliseringen vedrører ikke kun ændringer på et strukturelt makroplan i form af hurtigere teknologisk udvikling, liberalisering af handel og finansstrømme, international markedsøkonomi samt hurtigere og billigere kommunikation (Globaliseringsrådet 2005: 8). Globaliseringen har selvsagt også medført forandringer for den enkeltes livsbetingelser og hverdag, og blandt andet bevirket øgede muligheder i forhold til at vælge (Andersen 2001: 88). Dog er vi bevidste om, at der kan argumenteres for at globaliseringen skaber homogenitet, idet valgfriheden kan ses som værende indskrænket af endnu stærkere strukturer på tværs af samfund. De mere eksistentielle sider af tilværelsen som livsstil, værdier og holdninger er påvirket, idet der tidligere var fastere rammer og anvisninger at følge for individet. Det er i dag i langt højere grad den enkeltes ansvar at vælge og skabe sin egen tilværelse og identitet ud fra hvad der anses for værende relevant for den enkelte (Jørgensen 1999: 50).

Vi finder det væsentligt at sætte fokus på identiteten, fordi globaliseringen ikke kun har medført flere muligheder og større frihed, men også ændrede vilkår for de socialiseringsprocesser som identiteten er influeret af, da individet qua de øgede valgmuligheder, selv må træffe beslutninger, der konstituerer hverdagslivet. Vi undrer os over hvordan livslang læring knytter sig til de identitetsskabende processer og herunder

blandt andet hvordan individet på egen hånd definerer læringsmål, som er vedkommende. Den politiske satsning på livslang læring antager vi influerer på individets hverdag og identitetsprocesser. Det er i dag en gennemgående antagelse at selve identitetsprocessen opfattes som et individuelt projekt, altså identitet som selv-skabelse (Jævnfør blandt andet, Andersen 2001, Horsdal 2005, Illeris 2001 og Jørgensen 1999). I dette perspektiv ansues identitet ikke som tidligere at være et overleveringsprojekt, hvor individets identifikation primært var relateret til de nære relationer, imellem fællesskaber der var følelsesmæssigt forbundet. I dag er den enkeltes identifikation i højere grad reguleret af upersonlige forhold, og til personer og medier som individet ikke direkte har tilknytning til (Andersen 2001: 88).

Af de konkurrencemæssige initiativer, der er iværksat fra regeringens side udvælger vi specifikt i relation til dette speciale at fokusere på livslang læring, og den strategi som regeringen i 2007 lancerede herom. Baggrunden for vores valg skyldes, at der på nuværende tidspunkt ikke er foretaget undersøgelser af, hvordan strategien om, at befolkningen skal lære livslangt kan ses i relation til den enkeltes identitet. Når der nu stilles forventninger om at skulle lære hele livet igennem, må det have nogle konsekvenser for det at opretholde og skabe en identitet. Ud fra vores umiddelbare forståelse må livslang læring bevirke, at identiteten skal være i udvikling, idet individet som en del af globaliseringen skal kunne omstille sig. Dette anser vi som en udfordring for individet, hvis der ikke længere findes faste rammer og anvisninger for tilværelsen. Livslang læring kan måske siges at medføre endnu mere inkongruens i den enkeltes liv, altså at fordringen om kontinuerlig forandring medfører, at individet mister sit eksistentielle ståsted og føler sig desorienteret i forhold til at vælge. Ud fra denne betragtning ønsker vi således ikke kun at synliggøre, hvilke betingelser der er for identitetsprocessen, men samtidig vil vi undersøge, hvordan identitetsprocessen kan understøttes, når der ligger en forventning til individet om at være livslangt lærende. Her tænker vi på hvorvidt der findes læringsmetoder, der kan hjælpe individet med at skabe og opretholde en sammenhængende identitet. Det vil være oplagt med en læringsmetode, der er knyttet til den enkelte, idet individet lærer kontinuerligt og skal kunne skifte til nye arbejdsformer samt være forandringsparat.

Vi antager, at der ligger nogle potentialer ved at anvende portfoliomethoden i relation til livslang læring. Portfolio knytter sig grundlæggende til en procesorienteret læringstilgang, der bygger på at den lærende skal opnå indsigt i egne læreprocesser. Det er vores

erfaring, at portfolio kan virke understøttende på læreprocesser og vi har således en formodning om, at det er muligt at udnytte denne understøttende værdi på identitetsprocesser, hvis vi flytter grænserne for portfolio, så det ikke som i dag er indsat i specifikke sammenhænge, men bliver bredt ud til at være den enkeltes personlige redskab til at håndtere den kontinuerlige læring, der foregår ikke blot i uddannelsessystemet, men i vidt forskellige læringsarenaer. Således at portfolio gøres til noget personligt og ikke formaliseret. Med portfolio er det vores antagelse at det bliver muligt at håndtere den kompleksitet, der ligger i at skulle lære i forskellige læringsarenaer. Både livslang læring og portfolio er to begreber som er 'oppe i tiden' og vi finder det både spændende og relevant at sammenstille disse, idet vi har en antagelse om at portfolio vil kunne gøre en forskel sat i relation til begreberne livslang læring og identitetsprocesser. Det er således portfoliomethodens anvendelighed i relation til identitetsprocessernes vilkår ud fra kravet om livslang læring, der bliver specialets konkrete undersøgelsesfelt.

På baggrund af denne indlednings generelle betragtninger og de forståelser vi er fremkommet med angående kravet om livslang læring og vores antagelser omkring identitetsprocesser, samt at vi anser portfolio som en metode, der kan understøtte disse, er vi nu i stand til mere specifikt at opstille vores problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan individets identitetsprocesser set i lyset af kravet om livslang læring understøttes med portfolio?

1.1.1 Uddybning af problemformuleringen

Betegnelsen *individ* bruger vi med henvisning til strategien for livslang læring som sigter på samtlige medborgere i Danmark. Når vi videre skriver *identitetsprocesser*, dækker denne formulering over, at vi anskuer identitet som primært værende en proces, som individet gennemløber livet igennem, og således ser vi ikke identitet som værende noget fast, individet er født med.

Vendingen *set i lyset af kravet om livslang læring* er den kontekst som identitetsprocesserne er indlejret i og som for os aktualiserer identitetsprocesserne. Endvidere er ordet krav også en del af vores forforståelse, idet der ikke er udkommet en lov om livslang læring, men vi har den antagelse at livslang læring er blevet et krav som individet forventes at efterleve.

Med spørgsmålsformen *hvordan kan[...]understøttes med portfolio*, ønsker vi at analysere os frem til måder hvorpå portfolio som metodik kan støtte individet i nogle processer, som allerede foregår. Portfolio antager vi at have en understøttende effekt; dette er en forforståelse, som vi er blevet bekræftet i gennem vores egen uddannelse, hvor vi både på et teoretisk og praktisk plan har beskæftiget os med portfolio. I denne forforståelse ligger dog også en bevidsthed om, at portfolio er en metode, som i litteraturen bliver oppebåret af en positiv retorik (Lund 2008: 11).

1.2 Metodeafsnit

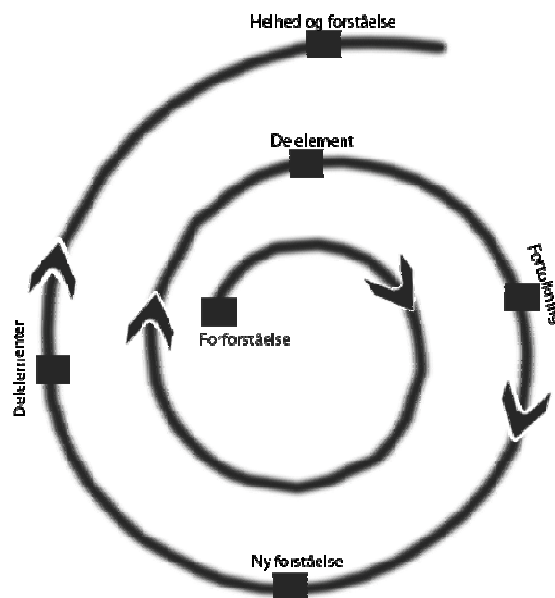
Indledningsvis vil vi i dette metodekapitel introducere vores videnskabsteoretiske fundering. Vi vil efterfølgende redegøre for vores valg af teorier og teoretikere. Dernæst vil vi gradvis føre læseren gennem specialets kapitler og vise, hvordan disse står i relation til hinanden.

1.2.1 Specialets videnskabsteoretiske reference

Vi tager i nærværende speciale afsæt i de humanistiske videnskabsretninger, hvorved vi specifikt benytter os af den hermeneutiske metode. Baggrunden for dette valg skyldes, at dette speciale er teoretisk, hvorfor vi indsamler viden ud fra fortolkning af tekster. Hermeneutikken er valgt bevidst, da det er en metode, der anvendes når det handler om tekstanalyse (Pahuus 2003: 142). Hermeneutikken er altså ikke valgt fordi man kan foranlediges til at sige, at alle i en eller anden grad er hermeneutikere, om end vi tilslutter os det synspunkt, at mennesket i sin væren er et fortolkende væsen, der bestræber sig på at finde mening i verden (Pahuus 2003: 150). For vores vedkommende er hermeneutikken valgt bevidst som en metodisk fremgangsmåde, der har kvaliteter i forhold til

den måde, hvorpå vi i specialet søger at finde frem til svar på problemformuleringens spørgsmål.

Hermeneutikken er et videnskabssyn, hvor forståelse er bundet til subjektets egen fortolkning og indeholder en udlægning af, at både mennesker og deres produkter er meningsbærende; desuden står hermeneutikken til indtægt for, at vi søger en helhedsforståelse ved at se på nogle delelementer (Collin og Køppe 2005: 28f). Vi udleder forståelse ved at bevæge os frem og tilbage mellem fortolkningen af de enkelte dele og fortolkningen af helheden, hvilket afspejler det, der indenfor dette videnskabssyn betegnes den hermeneutiske cirkel (Pahuus 2003: 145ff). Med fortolkningen søger vi at finde sammenhænge mellem kravet om livslang læring og individets identitetsprocesser; sammenhænge der skal skabe mening. Dette speciale skal således ikke forstås som en lineær proces, men bærer præg af en cirkelbevægelse, hvor vi bevæger os frem mellem forståelsen af de enkelte dele og helheden som vi ser den. Vi vil gennem specialet justere vores forforståelse i lyset af den viden, vi løbende oparbejder. Teksterne om livslang læring og teorierne er placeret i den hermeneutiske cirkel og vi forsøger at komme til en dybere forståelse af disse gennem specialet. Vi er dog klar over, at vi aldrig vil kunne komme frem til en objektiv sandhed om livslang læring, identitetsprocesser eller portfolio, men at vi gennem specialet vil søge at fremkomme med én sandhed ud af flere mulige (Pahuus 2003: 164). Følgende figur skal illustrere vores bevægelser gennem den hermeneutiske cirkel herved specialets begyndelse:



Figur 1: Vores hermeneutiske cirkel.

1.2.2 Teorivalg

Dette speciale baserer sig på eksisterende kilder og særligt er Danmarks strategi for livslang læring (Jørgensen 2007) vores primærkilde og nøgledokument. Vores teorivalg bliver en konsekvens heraf, idet det er vores forståelse af dette dokument, der bringer os i stand til at udvælge de teoretikere, vi finder særligt væsentlige i sammenhæng med problemformuleringen.

Baggrunden for de teoretikere vi har valgt er ikke tilfældig, men er fremkommet ud fra en teoretisk undersøgelse af det felt, der omhandler identitet og identitetsdannelse. Vi har været eklektiske i vores teorivalg om end det har været bevidste valg, der afspejler vores bevægelse i den hermeneutiske cirkel; efter at have undersøgt fænomenet livslang læring, som har været vores initierende problem.

Anthony Giddens er udvalgt til at belyse identitetsprocesserne i henhold til kravet om livslang læring ud fra en undersøgelse af det identitetsteoretiske felt. Giddens sociologiske teori om det senmoderne samfund er for os at se aktuel, fordi den giver os redskaber til at analysere den samfundsorden strategien for livslang læring er udviklet og indsat i. Dette skyldes, at der i strategien bliver lagt stor vægt på forandring og globalisering, faktorer der er fremherskende i Giddens samfundsdiagnoser og som han mener, har konsekvenser for identitetsprocesserne hos individet. Når vi vælger at inddrage Jack Mezirow i et kapitel, som primært er dedikeret til Giddens og hans tanker om individet i det senmoderne, skyldes det at Mezirow kan hjælpe os til at forklare noget, som vi ser mangler hos Giddens; nemlig hvordan individet reflekterer og skaber mening ud fra et kognitivt aspekt. Mezirow ligger inden for kritisk teori, som i dag tegnes af Habermas. (Pahuus 2003: 161f). Dette kan betragtes som værende i modstrid med Giddens eget udgangspunkt, idet Giddens som en konsekvens af sin strukturationsteori anser mennesket og samfundets rammer som stående i et dialektisk forhold til hinanden, således at mennesket både bliver skabt og skabes af strukturer. Dog ser vi en parallel i forhold til at individet i det senmoderne bydes at forholde sig reflektivt til både sig selv og omverdenen, ikke for at blive frisat som en myndig person, men for at kunne navigere i den kompleksitet, som det senmoderne repræsenterer. Vores identitetsforståelse kommer ud fra Giddens til at hænge sammen med selvidentitet, som udvikles af individet i kraft af en løbende konstruktion af biografi. Giddens bidrager således med

en forståelse af individet i det senmoderne samfund og hvilke faktorer der spiller ind på identitetsprocesserne, men han går ikke i dybden i forhold til den biografi individet konstruerer.

I forlængelse af Giddens bliver det for os relevant at benytte Paul Ricœur, idet han netop beskæftiger sig med, hvordan individet konstruerer sin identitet narrativt, som en biografi. Baggrunden for valget af Ricœur hænger sammen med at han, både i forhold til identitet og erkendelsesmæssigt, kan sige noget om, hvordan individet skaber en sammenhængende mening i tilværelsen. Dette anfører Giddens som værende af eksistentiel betydning i det senmoderne samfund. Koblet til Giddens kan Ricœur altså sige hvordan biografien både frembringes og opretholdes af individet. Ricœur har også en vinkling i forhold til foranderlighed i identiteten, som er knyttet til hans identitetsteori; denne foranderlighed får relevans i forhold til kravet om livslang læring, da individet heri skal være omstillingsparat. Endvidere kan Ricœur hjælpe os til at se individet som indsat i egen tidslige struktur, en faktor som viser os hvordan identiteten udvikler sig over tid. Det vil sige, at Mezirow og Ricœur bliver inddraget, idet vi er kommet til en ny forforståelse som giver os viden om forhold, hvori Giddens viser sig utilstrækkelig.

Fordelen ved sammenstillingen af de inddragne teoretikere er, at det giver os mulighed for at belyse individet fra flere vinkler, fordi vi både har en sociologisk og psykologisk tilgang med Giddens, en læringsteoretisk vinkel med Mezirow og en eksistentiel filosofisk orientering ved hjælp af Ricœur.

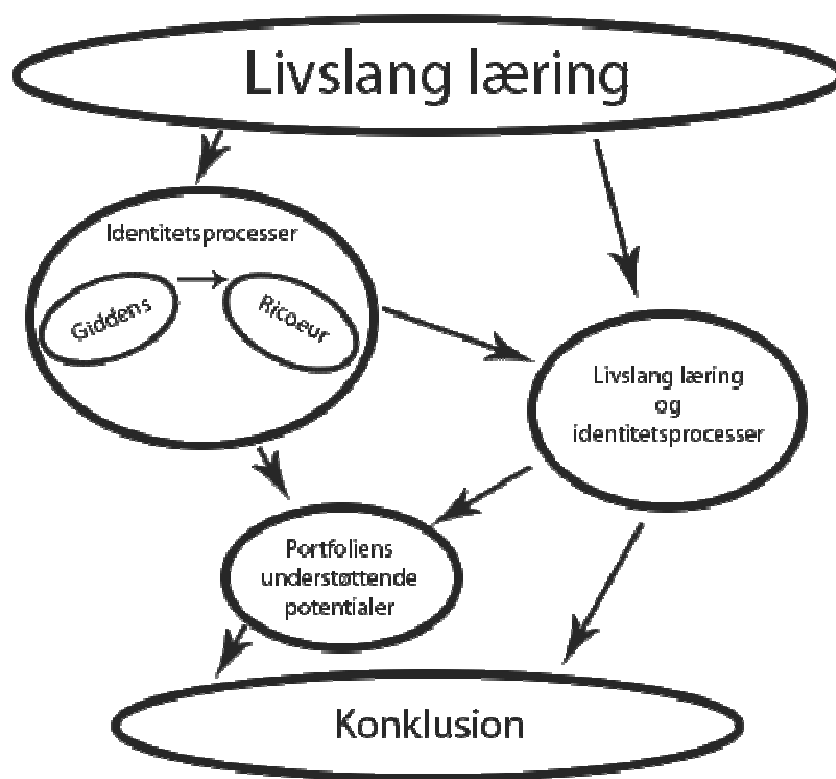
Vores tilgang til portfolio er teoretisk funderet, og vi vil således ikke opstille et praktisk design af implementeringen af metoden. Når vi anfører en teoretisk fundering, betyder det at vi tager afsæt i portfolio som en konstruktivistisk metode, idet der heri ligger en forståelse om, at den lærende selv konstruerer egen læring. Desuden ligger heri at den lærende skal være aktivt deltagende i læreprocesser og selv må tage et vist ansvar for den læring, der er intenderet.

1.2.3 Specialets struktur

Specialet er bygget op omkring ni kapitler, der alle på forskellig vis står i relation til problemformuleringen.

På grund af identitetsteoriernes kompleksitet og omfang har vi valgt at adskille de teoretiske fremstillinger og selve analyserne. Vi er klar over, at denne disposition skaber to

teoritunge kapitler, men til gengæld mener vi at det skaber en større forståelse for de aspekter ved teorierne som vi har valgt at fokusere på, idet disse har mulighed for at blive behandlet mere dybdegående. Vores analyser bliver på denne måde mindre omfangsrige, men forudsætter dog at læseren har bevæget sig gennem teorikapitlerne. Dette søges ikke desto mindre afhjulpet ved at der i analysekapitlerne i stedet for litteraturhenvisninger er krydshenvisninger tilbage til teorikapitlerne. Specialets struktur og sammenhæng illustreres ved hjælp af følgende figur:



Figur 2: Specialets sammenhæng og opbygning.

Kapitel to og tre drejer sig i forhold til problemformuleringen om at analysere, hvad der specifikt ligger i kravet om livslang læring. Vi indleder kapitel to, *Livslang læring i et historisk perspektiv*, med en historisk gennemgang af begrebet livslang læring og hvordan rationalerne bag begrebet er blevet fremstillet som første og anden generation af livslang læring af Kjell Rubenson. Hensigten med at vise det historiske felt og anven-

delsen af dette i et historisk perspektiv, er en omvej, som vi har fundet væsentlig i forhold til at skabe et helhedsbillede.

Denne omvej skal bidrage med en viden, der sætter os i stand til i kapitel tre, *Tredje generation af livslang læring*, at fremkomme med vores betragtning om, at Danmarks strategi for livslang læring er en tredje generation af livslang læring. Som en del af vores analyse vil vi inddrage forskellige kritiske vinkler på livslang læring, hvilket skal bidrage med en større forståelse af den helhed som begrebet livslang læring kan ses som. Vores delkonklusion vil i kapitel tre omhandle de synspunkter og elementer, der tilsammen udgør kravet om livslang læring, og som vi senere viderefører i vores analyser.

I kapitel fire, *Identitetsbegrebets historik*, vil vi foretage en redegørelse af identitetens begrebsmæssige og teoretiske historik. Dette skal bidrage til, at vi kan afgrænse os i forhold til at vælge en teoretiker der kan belyse identitetsbegrebet for os ud fra den globaliserede kontekst som livslang læring er en del af.

I kapitel fem, *Det senmoderne identitetsbegreb*, udvælger vi som følge af kapitel fire Giddens til at belyse, hvorledes identitetsbegrebet ser ud indsat i den samfundsorden, han benævner som det senmoderne samfund. Vi har valgt at fokusere på Giddens samfundsdiagnose og hvilke konsekvenser han opstiller for identitet hos det senmoderne individ og har således ikke systematisk gennemgået eksempelvis Giddens politiske bidrag eller på anden måde forholdt os til de store mængder artikler og bøger Giddens har produceret fra 1970'erne og frem til i dag. Fremstillingsformen i dette kapitel er deskriptiv, idet det handler om at skildre de begreber, der for os at se bliver betydningsbærende i de senere analysekapitler. Der vil dog være kommentarer til den måde Giddens ser identitetsbegrebet på; kommentarer der tilkendegiver vores egen forståelse.

I kapitel seks, *Identitet som en narrativ proces*, bliver udvalgte dele af Ricœurs teori fremstillet. Kapitlet indledes med en gennemgang af begreber knyttet til narrativitetsteori, hvilket fører os videre til at afdække de af Ricœurs begreber, som sætter os i stand til at beskrive fortællingen som erkendelsesmetode og videre hvad der forstås ved narrativ identitet. Begreber vi har savnet hos Giddens og som vi videre får brug for både i forhold til at analysere kravet om livslang læring, men i særdeleshed i analysen

omkring portfolioens understøttende potentialer. Dette kapitel har ligeledes en deskriptiv karakter, om end det afsluttes med en kritisk forholden sig til det skrevne.

Kapitel syv, *Livslang læring og identitetsprocesser*, udgør en syntese af kapitlerne tre, fem og seks, idet vi her ser på kravet om livslang læring med de begreber vi har fået med Giddens, Mezirow og Ricœur. Men vi vil også supplere med ny viden, hvor vi finder det formålstjenligt i forhold til at uddybe vores pointer. De præmisser Giddens og Ricœur opstiller for identitetsprocessen sætter vi i relation til kravet om livslang læring. Den delkonklusion som dette kapitel afsluttes med skal således ses som værende de begreber og forståelser, vi finder relevante at overføre til det følgende kapitel, hvor portfolio bliver analyseret med Giddens og Ricœur.

I Kapitel otte, *Portfolioens understøttende potentialer*, som er endnu en syntese af tidligere opnået viden, bliver portfolioens potentialer undersøgt. Endnu en gang vil et felt blive afdækket omkring portfolioens læringsteoretiske grundlag og anvendelse. Dette fører frem til at vi analyserer, hvordan portfolio ser ud ved inddragelse af den viden vi har oparbejdet i de foregående kapitler. Når vi undersøger potentialer ved portfolio har vi funderet dens udtryksform i identitetsteoriernes diskurs. Undervejs i dette kapitel foretages en kobling til selvpsykologen Heinz Kohut, der kan bidrage med begreber, hvorigennem vi tydeliggør de understøttende muligheder ved portfolio. Slutteligt har vi fundet det nødvendigt at inddrage et perspektiv, hvor vi ser på den biografiske portfolio ud fra en kritisk vinkel.

Kapitel ni indeholder både vores konklusion og perspektivering. I dette kapitel vil vi starte med at vurdere specialets videnskabsteoretiske fremgangsmåde. I konklusionen søger vi at besvare vores opstillede problemformulering og fremstille dette som den helhedsforståelse, der er fremkommet gennem de delelementer som de foregående kapitler har været. Perspektiveringen skal åbne for at den helhedsforståelse vi har opnået kan bringes i spil endnu en gang indenfor samme temaramme, men med andre perspektiver.

2 Livslang læring i historisk perspektiv

Indgangsvinklen til begrebet livslang læring er en analyse af udviklingen i et historisk perspektiv. I det følgende vil vi derfor tilvejebringe viden om, hvilke politiske og pædagogiske tanker og forventninger der i forskellige tider har været knyttet til ideen om livslang læring. Vi vil skitsere de målrationaler og uddannelsestanker, der har ligget bag initiativer og publikationer om livslang læring og således se på den udvikling, der har været i den politiske diskurs i henhold til begrebet livslang læring. Uddannelsesforsker Kjell Rubenson (1996) har i et historisk perspektiv analyseret begrebet livslang læring og påviser i denne henseende to adskilte paradigmer, som har været knyttet til en formaliseret ide om livslang læring. I det følgende benytter vi således Rubensons periodeopdelinger og vurderinger som referenceramme.

2.1 Første generation af livslang læring

Første generation af livslang læring tidsfæster Rubenson til 1960'erne og 1970'erne. Han skriver, at begrebet livslang læring blev introduceret af fagbevægelsens internationale sammenslutning i løbet af 1960'erne (Rubenson 1996: 30). Dog er det først i 1972 begrebet livslang læring får sit ideologiske gennembrud, da UNESCO² udgiver rapporten *Learning to be* (UNESCO 1972). I denne rapport fremkommer et særligt fokus på udviklingslandenes socioøkonomiske problemer; rapporten har således fokus på uddannelse i et globalt perspektiv. UNESCOs formål med rapporten er at skitsere en uddannelsesfilosofi, der skal være retningsgivende for de nationale uddannelsespolitikker og uddannelsesplanlægning i det hele taget. Rapporten bygger især på Paulo Freires³ visioner om uddannelse og pædagogik, hvilket konkret udmønter sig i en målsætning om solidaritet og lighed for alle samfundsborgere. Løsningen for UNESCO er et læringssamfund, hvor folk er forpligtet til at lære og uddanne sig hele livet igennem blandt andet med det formål at undgå klassesdelte samfund og undertrykkelse af befolkningsgrupper (UNESCO 1972).

I denne første generation er det således hovedsageligt UNESCO, der tegner feltet og den ideologiske retning for begrebet livslang læring. Rubenson vurderer organisatio-

nens værdiorientering til grundlæggende at være båret af humanistiske og idealistiske idealer om lighed, øget oplysning, livskvalitet og demokratisering; elementer der alle skal skabes gennem uddannelse og i vekselvirkningen mellem arbejde og uddannelse (Rubenson 1996: 30f). Ideen om livslang uddannelse er i første generation funderet på tre principper:

- At læring foregår gennem hele livet.
- At læring foregår i hele livets bredde, der betyder at læring foregår i mange forskellige sammenhænge.
- At livslang- og livsbred læring forudsætter nogle individuelle karakteristika, som er nødvendige i læreprocessen, idet den primære idé under første generation er, at individet gennem øget selvfølelse og selvstyret læring skal opnå demokratiske færdigheder og en humanistisk forståelse.

Således skal der i første generation skabes mere socialt velfungerende samfund og større livskvalitet for den enkelte. Livslang læring bliver en ny vision for social velfærd, idet virkeliggørelsen af livslang uddannelse gøres til en væsentlig faktor i skabelsen af klasseløse samfund (Rubenson 1996: 33).

2.2 Anden generation af livslang læring

Anden generation af livslang læring begynder i 1990'erne og frem. I denne periode er det i stigende grad OECD⁴, der overtager styringen i forhold til uddannelsespolitikken i de vestlige lande. Af de initiativer og dokumenter, der kan være med til at eksemplificere tendenserne i denne periode, vil vi i første omgang inddrage OECDs rapport fra 1996 *Lifelong Learning for all*. Heri ses et kursskifte væk fra den social-humanistiske tilgang, og en ændring i retning af en mere politisk-økonomisk ideologi, der godt nok stadig har sociale problemstillinger på dagsordenen; men altså i højere grad i et økonomisk omkostnings- og ressourceperspektiv. I rapporten skitseres en række problemfelter, der er omkostningstunge og fra OECDs side er hensigten, at disse skal nedbringes ved hjælp af livslang læring. Dette drejer sig blandt andet om arbejdsløshed, margi-

nalisering og social udstødelse, utilstrækkelige kvalifikationer og negative holdninger til efteruddannelse og det at lære i det hele taget. Den overordnede hensigt med rapporten er at sikre nationernes overgang til et learning society, hvor alle har lige muligheder for at lære såvel i det formelle uddannelsessystem som livet igennem.

I OECD rapporten er der således fokus på de udfordringer og finansieringsområder nationerne bør være opmærksomme på at efterstræbe udviklingen af dette såkaldte lærende samfund, hvilket er: Udbredelse af informationsteknologi, globalisering og liberalisering af handel, befolkningens aldring og sundhed, voksende kulturelle og etniske modsætninger og arbejdets forandrede natur (OECD 1996: 15ff.).

Nordisk ministerråd bidrager også til udbredelsen af begrebet livslang læring i midten af 1990'erne med rapporten *Guldtavlerne i græsset. Livslang læring for alle* (Nordisk Ministerråd 1995). Udover at oplyse om vigtigheden af livslang læring for de nordiske landes vækst og udvikling i forhold til informationsteknologi og verdensøkonomi, som også var OECDs mål, ses samtidig et fokus på den nordiske tradition for folkeoplysning i relation til livslang læring. Idéen er at livslang læring må indeholde både udvikling af instrumentelle og eksistentielle kvalifikationer. I den nordiske diskurs indgår der således i anden generation stadig interesser om at udvikle menneskelige potentialer i en oplysende og alment dannende sammenhæng (Nordisk Ministerråd 1995).

En særlig tendens i udviklingen i 1990'erne er et skifte i diskurs fra at tale om livslang uddannelse, tales der nu blot om livslang læring. Det er således ikke længere kun et mål, at alle skal lære via formaliseret uddannelse, men at læring skal foregå gennem en bred vifte af aktiviteter. Dette skifte kan være sket ud fra en begyndende forståelse af at formaliseret livslang voksenuddannelse kunne blive en bekostelig affære for samfundet. Under alle omstændigheder er dette skifte i sprogbrug sket samtidig med at begreber som praksislæring og læring i arbejdslivet har vundet større indpas indenfor uddannelses- og læringsretorikken (Illeris 2003: 22).

Vi kan efter gennemgangen af disse rapporter om livslang læring og skitseringen af deres forskellige værdigrundlag igen vende os mod Rubensons generelle vurdering, og ved hjælp af ham opsummere, hvad der kendetegner livslang læring i anden generation. Diskursen om livslang læring bliver i denne periode grundlæggende orienteret mod at være en vision for samfundets vækstbetingelser i økonomisk forstand. En ændring der medfører fravær af idealet om lighed og demokratisering:

”I de senasta tio årens policydokument, från olika länder, är frånvaron av engagemanget för jämlikhet och den totala dominansen av det ekonomiska perspektivet mycket framträdande. Detta är inte bara effekten av informationsekonomin framväxt och fokus på global ekonomisk konkurrens utan också ett resultat av ett ekonomisk-politiskt perspektiv, där marknaden hyllas och varje inblandning från en regering ses någonting ont. Inom detta perspektiv har utvärdering och kontroll, relevans för ekonomins behov och kostnadseffektivitet blivit nyckelfrågor, inte jämlikhet.” (Rubenson 1996: 33-34).

Historisk set har UNESCO og OECD altså stået for to forskellige ideologiske positioner i forhold til livslang læring. Bevæger vi os op til årtusindeskiftet er det EU, der overtager initiativet til at fremme og samordne en fælles samarbejdspolitik for medlemslandene på uddannelses- og læringsområdet.

2.3 På vej mod tredje generation af livslang læring

Med rapporten *Memorandum om livslang læring* (2000), ønsker EU at lægge op til en mere handlingsorienteret tilgang, og dermed til, at der skal iværksættes nogle mere konkrete politiske initiativer:

”Livslang læring skal ikke længere blot ses som et enkelt begreb i forbindelse med uddannelse; det skal udvikles til at blive det vejledende princip for udbydelse af og deltagelse i enhver læringsmæssig sammenhæng. I det kommende årti skal denne vision implementeres. Alle, som bor i Europa, skal uden undtagelse have lige mulighed for at tilpasse sig kravene om social og økonomisk forandring og for at deltage aktivt i udformningen af Europas fremtid.” (Europa-kommissionen 2000: 3).

Målsætningen i memorandummet er, at livslang læring skal fremme aktivt medborgerskab og beskæftigelsesegnethed i hele den europæiske befolkning: Beskæftigelsesegnethed angår evnen til at fastholde og opretholde beskæftigelse for at tilgodese økonomisk velstand og konkurrencedygtighed i den europæiske økonomi fremover, hvilket vil sige, at der stadig er økonomiske interesser ilagt målsætningen. Aktivt medborgerskab refererer til, hvordan mennesker deltager i områder indenfor det sociale og økonomiske liv; individet skal både tage ansvar for og have indflydelse på det samfund, det lever i. Denne målsætning skal være med til at sikre en balance mellem det personlige og samfundsmæssige i udførelsen af livslang læring (Europa-kommissionen 2000: 5f). Udover skitseringen af denne fælles målorientering skal de enkelte lande gennemføre strukturelle reformer med henblik på at livslang læring kan implementeres og fremmes i uddannelsessektoren og i samfundet generelt.

I dokumentet defineres fire konkrete budskaber, der skal iværksættes som led i udbredelsen af livslang læring. Disse fire punkter er samtidig det nærmeste man kommer på en konkret lærings- og uddannelsesstrategi i henhold til at praktisere og efterstræbe livslang læring:

- Samfundet skal være rummeligt og tilbyde alle mennesker lige adgang til uddannelse, der baseres på den enkeltes behov og krav for sådanne.
- Arbejdslivet skal organiseres således, at det er muligt at deltage i læring og selv planlægge hvordan læring, arbejde og familieliv kombineres.
- At opnå et højere uddannelses- og kvalifikationsniveau, for at kunne sikre færdigheder, der modsvarer arbejdsmarkedets og erhvervslivets skiftende behov.
- En opfordring om at mennesker skal være i stand til at tage aktiv del i det moderne liv og samfund (Europa-kommissionen 2000: 5).

Det er herudfra værd at hæfte sig ved, at al læring og uddannelse skal tage udgangspunkt i den enkeltes behov og krav, og at den enkelte selv skal planlægge sin kombination af læring, arbejde og fritid. Dermed ser vi, at livslang læring indskriver sig i et spændingsfelt mellem individets interesser og behov og de omtalte økonomiske og sociale målrationaler, som er skitseret ovenstående. Livslang læring bliver et svar på glo-

baliseringens forandringer på et økonomisk og socialt plan, hvor den enkelte skal påtage sig et ansvar for en konkurrencemæssig stabil udvikling. Med baggrund i målsætningen fra memorandummet betegner Rubenson EUs projekt knapt så strikt økonomisk som OECDs lancering fra 1996, men der er dog ikke tale om et egentligt diskursskifte, fordi det overordnede mål stadig er at sikre lige muligheder for at tilpasse sig kravene om social og økonomisk forandring:

”Da økonomiske overvejelser stadig er den vigtigste drivkraft, vil jeg ikke tale om en tredje fase indenfor livslang læring, som kunne have heddet social sammenhængningskraft, i stedet har jeg valgt at kalde de seneste udviklinger den ”bløde” version af det økonomistiske perspektiv.” (Rubenson 2005: 256).

Her markerer Rubenson en opfattelse og foretager en sondering, som vi, set med nutidige øjne, kun delvist er enige i. Vi vurderer, specielt med reference til publikationen, *Danmarks strategi for livslang læring* fra 2007, at vi er på vej mod en tredje generation; ud fra den forståelse, at der nu pålægges individet en forventning om og et ansvar for at gennemføre livslang læring, og fordi livslang læring nu skal være med til at skabe overgangen til et videnssamfund, hvilket ikke var tilfældet i anden generation af livslang læring.

2.3.1 Videnssamfundets krav om livslang læring

Indeværende afsnit skal tydeliggøre årsagerne til, hvorfor det i dag anses for væsentligt at satse på livslang læring.

I industrisamfundet var produktion og bearbejdning af råvarer og materialer ressourcerne til at skabe økonomisk og beskæftigelsesmæssig vækst. I rapporten *Danmark og globaliseringen* peges der på, at ændringerne og udviklingen i retning af et videnssamfund primært har årsager i den globale konkurrence og i den teknologiske udvikling (Globaliseringsrådet 2005: 8). Den teknologiske udvikling har betydet, at mange jobfunktioner er blevet automatiserede, og i fremtiden vil der formentlig blive et endnu større marked for at robotter og computere overtager menneskelige jobfunktioner. Det

er i dette perspektiv målsætningen om et videnssamfund skal ses; Danmark og andre europæiske lande skal satse på egenskaber som ikke lader sig outsource til udlandet og som teknologiske hjælpemidler ikke kan overtage.

Det vidende samfund er karakteriseret som en samfundsform, hvor der skabes økonomisk og beskæftigelsesmæssig stabilitet og vækst gennem vidensbearbejdning og vidensproduktion. I et sådant samfund indtager læring en væsentlig placering, ikke længere som et skolestisk fænomen, som det var tilfældet i industrisamfundet, men som et livslangt processuelt fænomen. Individet betragtes som en menneskelig ressource og kapital for at tilgodese økonomisk vækst og social velvære. Det betyder, at den løbende tilegnelse og omformning af viden bliver afgørende for Danmarks konkurrenceevne og er således argumentet fra regeringen om at livslang læring stadig og endnu mere i dag er relevant.

Globalisering bliver på et makroplan den danske regerings incitament for at opstille krav om livslang læring. Fordringen om livslang læring indskriver sig med baggrund i de økonomiske rationaler, som er i tråd med det, Rubenson benævnte anden generation af livslang læring, men som i dag tillige indeholder referencer til mål om sociale forbedringer for de svagtstillede i samfundet. Som vision legitimeres forestillingen om livslang læring således ved, at det i en globaliseret verden skal bygge bro mellem det økonomiske og sociale, altså mellem samfundets interesser for økonomisk vækst og individets behov for social integration og personlig udvikling. Det er i dette spændingsfelt individets behov for livslang læring bestemmes, og kravet om livslang læring i tredje generation bliver således nødvendiggjort af globaliseringens markedskræfter og tidens teknologiske udvikling, der tilsammen fører Danmark mod videnssamfundet.

3 Tredje generation af livslang læring

Vi vil i dette kapitel tematisere de samfundsmæssige interesser og heraf følgende nye betingelser, der nu stilles til individet i Danmarks strategi for livslang læring fra 2007; det vil sige fremstille de særlige karakteristika ved tredje generation af livslang læring. Afslutningsvis vil vi udfolde og forholde os til noget af den kritik, der er givet på området.

3.1 Tredje generation

Baggrunden for at vi i modsætning til Rubenson vælger at tale om et egentligt spring frem imod en tredje generation skyldes, at der i Danmarks strategi for livslang læring lægges op til en holdningsændring i forhold til den måde, der tænkes omkring den læring, som finder sted i hverdagslivets forskellige sfærer. Livslang læring er ikke længere blot en mulighed, det er en forventning, der stilles fra samfundets side; en forventning der desuden skal ses i samspil med, at Danmark skal fortsætte udviklingen hen imod et videnssamfund. Det er baggrunden for at vi refererer til livslang læring som et krav, ikke et formaliseret lovmæssigt krav, men et implicit krav, der indikerer, at den enkelte medborger forventes at tage medansvar for og engagere sig i livslang læring (Jørgensen 2007: 26). I det følgende vil vi tematisere de interesser og målsætninger, som den danske regering lægger op til med denne strategi.

Det overordnede mål for strategien er stadig de økonomiske interesser, så her må vi stadig erklære os enige med Rubensons kategorisering. Formålet bliver beskrevet i introduktionen i publikationen og heri fremkommer blandt andet følgende påstand:

”For at Danmark kan blive et førende videnssamfund og fastholde sin position, som et af verdens rigeste lande, skal Danmark have uddannelser i verdensklasse, og alle skal have gode muligheder for og lyst til at lære nyt og tilegne sig brugbare kvalifikationer og kompetencer hele livet.” (Jørgensen 2007: 6).

Kravet om livslang læring bliver på individniveau ekspliciteret ved, at alle skal tage medansvar, da der kun i fællesskabet kan realiseres mål om, at Danmark fortsat skal være et af verdens rigeste lande. Uddannelse i verdensklasse skal være med til at sikre at befolkningen i et samfund under hastig udvikling på kompetent vis kan bestride opgaverne på arbejdsmarkedet. Regeringen lægger op til at det er lysten til at lære nyt, der skal være drivkraften for den enkelte, hvilket betyder at det indre engagement og glæde skal være med til at sikre, at individet deltager og ansvarliggøres:

”Gode udviklings- og læringsmuligheder for børn, unge og voksne skal styrke den enkeltes personlige udvikling, beskæftigelse og aktive deltagelse i samfundet. Alle skal udfordres i en læringsproces, der udvikler idérigdom og glæden ved til stadighed at kunne dygtiggøre sig.” (Jørgensen 2007: 1).

Som ovenstående citat viser, er det op til den enkelte at opfylde kravet om kontinuerlig læring og som sådan er ansvaret for læring grundlæggende rykket ind i privatsfæren, hvorfor den enkelte ikke blot skal udvikle sig i forhold til arbejdslivet, men som et helt menneske med henblik på at styrke sine personlige dispositioner. I videnssamfundet, som livslang læring ønsker at skabe overgangen mod, skal befolkningen bevare lysten til at lære og se faglig og personlig kompetenceudvikling, som en del af dagligdagen. Hvad enten der er tale om mennesker under uddannelse, på arbejdsmarkedet eller i fritidslivet står udvikling af individet i fokus:

”Alle former for uddannelse skal tage udgangspunkt i og bygge på den enkeltes viden, færdigheder og kompetencer.” (Jørgensen 2007: 9).

Livslang læring sætter ikke blot ansvaret for læring, men også den personlige stillingstagen og valget omkring faglig udvikling og specialisering i centrum. Livslang læring kan således betragtes som en rejse, hvor selve rejsen er et mål; læringsprocessen bliver vigtigere for den enkelte, idet det ofte ikke bliver muligt at sige, at der nu ligger et færdigt læringsresultat.

Livslang læring gøres til et individuelt projekt, hvor den enkelte i samspil med vejledere, arbejdsplads og rådgivere bestemmer formålet med egen uddannelse og læringsmål og finder ud af hvilke kompetencer, der er relevante at videreudvikle i forhold til faglige interesser, jobmuligheder og personligt engagement.

3.1.1 Kollektive læringsmål

Iagttaget fra et samfundsperspektiv skal kravet om livslang læring ses i lyset af, at der tilstræbes fleksible borgere, der har evnen til at lære for at kunne omstille sig i forhold til arbejdsmarkedets skiftende udfordringer (Jørgensen 2007: 18). Omstillingsparathed, fleksibilitet og evnen til at lære, er tre af de kernekompetencer som kravet om livslang læring på et kollektivt plan er orienteret imod. Målet med livslang læring er således mere formelle læringskompetencer; det konkrete indhold i læringen er sådan set underordnet, da det er selve evnen til at lære, der efterstræbes. Omstillingsparathed, fleksibilitet og evnen til at lære er metakompetencer, det vil sige kompetencer der handler mere om udvikling og ikke så meget om læringsindhold. Disse kernekompetencer betegner vi som værende de kollektive læringsmål i strategien for livslang læring.

3.2 Læring og uddannelse i relation til tredje generation

Læring som et procesorienteret fænomen bliver kun beskrevet på et overordnet niveau som led i de målorienterede rationaler bag strategien for livslang læring. Ligeledes forefindes der ikke en begrebsdefinition af selve fænomenet livslang læring i den danske strategi, og her må man i stedet rette opmærksomheden mod Europa-kommissionens *Memorandum om livslang læring* fra 2000 for at finde en grundlæggende definition af livslang læring:

”Al læringsaktivitet, som man deltager i gennem livet, med det formål at fremme viden, færdigheder og kompetencer set i et personligt, borgermæs-

sigt og/eller beskæftigelsesrelateret perspektiv.” (Europa-kommissionen 2000: 37).

En definition der ikke får livslang læring til at træde tydeligt frem, idet vi ikke ser at det i væsentlig grad adskiller sig fra den 'almindelige' læring, hvor formålet vel altid har været at udvikle viden, færdigheder og kompetencer. Fastholdes det læringsmæssige fokus er der dog i den nationale strategi nogle overordnede og generelle fokusområder, som er grundlæggende for individets læreprocesser i et livslangt læringsperspektiv.

For det første og som allerede nævnt skal al læring og uddannelse tage udgangspunkt i den enkeltes viden, færdigheder og kompetencer. Hermed indikeres at læring og uddannelse skal udspringe fra den enkeltes valg (Jørgensen 2007: 9), og således direkte være knyttet til den personlige livshistorie. Livslang læring sætter ikke blot ansvaret for læring, men også den personlige stillingtagen omkring faglig udvikling og specialisering i centrum. Det ses hermed at livslang læring også har indflydelse på den personlige vækst, og anskues strategien for livslang læring på dette mikroniveau skal drivkraften for den enkeltes udvikling ske gennem lysten til at lære (Jørgensen 2007: 6).

For det andet lægges der op til at læring skal foregå gennem hele livet, og at alle dele af livet skal inddrages. Der forelægges herudfra en intention om at læring både skal være livslang og livsbred, hvor livslang betyder, at vi skal lære så længe vi lever, og at grundlaget skal lægges allerede i daginstitutionen. Livsbred kommer ind i billedet på den måde, at læring skal finde sted i alle livets områder både indenfor og udenfor det formelle uddannelsessystem (Jørgensen 2007: 24). I denne henseende er det relevant at tale om, at livslang læring skal finde sted på og sammenkoble læring fra flere forskellige læringsarenaer. Disse læringsarenaer omfatter a) den formelle læring, som er den der foregår i planlagte uddannelsesforløb, efteruddannelse og opkvalificeringskurser, b) den uformelle læring, der ikke er nedfældet i læreplaner, men som finder sted i alle dele af hverdagslivets forskellige sfærer og c) den nonformelle læring, der finder sted i for eksempel arbejdslivet (Horsdal 2005: 392). Ud fra regeringens ønske er hensigten med strategien for livslang læring, at der skal udvikles større anerkendelse af de kompetencer, der udvikles i de nonformelle og uformelle læringsarenaer. Dette skal bidrage til at øge motivationen for deltagelse i voksen- og efteruddannelse og øge engagementet for læring via folkeoplysning og i forenings- og fritidslivet (Jørgensen 2007: 9, 24 og 27).

Livslang læring søges i strategien fra 2007 i praksis fremmet via reformer indenfor uddannelsessystemet i bred forstand. Der ses en intention om at fremme livslang læring ved at skabe et mere sammenhængende og målrettet uddannelsessystem:

”Et sammenhængende uddannelsessystem fra børnehaven til videregående uddannelse skal bidrage til, at alle får gode grundlæggende færdigheder, en kompetencegivende uddannelse og et solidt fundament for livslang læring. Der skal være lige muligheder og plads til alle.” (Jørgensen 2007: 8).

Regeringens initiativ til at sikre livslang læring indenfor uddannelsessektoren omhandler, at der skal sættes på både en bedre såkaldt horisontal og vertikal sammenhæng. De enkelte uddannelser skal for den enkelte fagligt og personligt stå i relation til hinanden, og hvor overgangene skal være bedre tilpasset hinanden, så eksempelvis frafaldet i opstartsfasen indenfor mange uddannelsesretninger kan reduceres. I den vertikale sammenhæng skal der på alle områder indenfor uddannelsessystemet være mulighed for overførsel af merit, og der skal være større grad af anerkendelse af realkompetencer (Jørgensen 2007: 24f).

3.2.1 Realkompetencer

Realkompetencerne kommer på dagsorden, af den grund at livslang læring ikke blot handler om de kompetencer, der er oparbejdet igennem det formelle uddannelsessystem. Definitionen af begrebet realkompetence fra undervisningsministeriet lyder således:

”Realkompetence omfatter en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer. Det gælder, uanset om de er erhvervet i det formelle uddannelsessystem eller i arbejdslivet, når vi lærer på jobbet eller deltager i virksomhedsintern medarbejderuddannelse. Det kan også være, når vi inden for folkeoplysningen gennemfører et højskoleophold og derigennem får person-

lige og sociale kompetencer, når vi tager et pc-kursus på aftenskole eller deltager i foreningslivets forskellige aktiviteter, fx som aktiv frivillig i en hjælpeorganisation.” (Undervisningsministeriet 2004).

Realkompetencebegrebet spiller en vigtig rolle i forhold til ideen om livslang læring, idet konceptet skal gøre deltagelsen i livslang læring lettere for den enkelte. Realkompetencebegrebet retter sig mod voksne, mest faglærte og ufaglærte, der ønsker at påbegynde en eller anden form for uddannelse. Vurdering af realkompetencer kan finde sted på den uddannelsesinstitution som den enkelte påtænker at begynde på (Uddannelsesguiden.dk 2009). Den enkelte skal kunne få vurderet almene kompetencer fra tidligere erfaringer med henblik på videre uddannelse gennem vejledning, dokumentation, vurdering og anerkendelse. I denne proces ligger der ligeledes et ansvar på den enkelte for at indhente og systematisere dokumentation omkring de erfaringer (Undervisningsministeriet 2004), der er genereret i de uformelle og nonformelle læringsarenaer⁵.

3.3 Kritikernes vurdering af livslang læring

At livslang læring fra den danske regerings side og af organisationer som OECD og EU bliver opfattet som et middel til at opnå økonomiske og samfundsrelaterede mål har fået en del kritikere til at komme med deres mening omkring denne tankegang. Dette afsnit har til formål at nogle kritikpunkter omkring begrebet livslang læring og brugen af det.

Rubenson vurderer, at livslang læring i de europæiske landes bestræbelser på at blive videnssamfund er blevet 'det nye Jerusalem'. Pointen er, at politikere først og fremmest anser projektet med livslang læring som et middel til at løse nogle af de økonomiske og sociale problemer, der er opstået i kølvandet af globaliseringen (Rubenson 1996: 32). Han vurderer således, at livslang læring for snævert kommer til at dreje sig om at uddannelse og læring skal være et gode for samfundet og ikke for den enkelte person:

”Erfarenheten är att ett så vagt begrebb som livslångt lärande endast kan bli och bliver brukat i politiska tal och har mycket liten inverkan på aktuell

policy. Faktum är att en individs beredskap att engagera sig i livslångt lärande och värdet av detta i första hand bestäms av faktorer utanför den politiska arenan.” (Rubenson 1996: 44).

Kravet om livslang læring stilles til den enkelte samfundsborger, men selve målet med uddannelsen og læringen skal være et gode for samfundet i et økonomisk perspektiv. Ifølge Rubenson et forkert paradigme, da det negligerer det læringsteoretiske og didaktiske element, blandt andet i forhold til individernes forskellige læringsforudsætninger (Rubenson 1996: 32ff). Skal vi følge Rubensons kritik af livslang læring som policy-begreb skal der medtænkes forhold som opvækstforhold, etnicitet og social baggrund, tidligere skolegang og arbejdsforhold.

Desuden plæderer Rubenson for, at visionen om livslang læring og livslange læreprocesser må indeholde spørgsmålet om humanisering af arbejdet og elementer af demokrati, livsoplysning og personlighedsudvikling; faktorer som var fremherskende i første generation (Rubenson 1996: 43) og som vi vurderer stadig er relevante. Dette speciales sigte er netop at række ud over policyniveau, idet vi indtænker identitetsprocesserne i livslang læring.

Illeris ligger i sin kritiske argumentation på linje med Rubenson, dog er han ikke så ideologisk orienteret i sine argumenter, men mere fokuseret på det manglende læringsteoretiske element, herunder på det han kalder den forfejlede forståelse af den menneskelige side af læringen i policydokumenterne. Illeris udtaler således herom i et interview, at uddannelse ud fra den danske regerings tanker om livslang læring bliver tænkt på linje med en industriel produktionsproces, hvorved det initierende i læreprocesserne eller incitamenterne for videreuddannelse bliver pres, tvang og indordning. Når læring bliver noget individet skal leve op til i form af krav og nødvendigheder sker der, ifølge Illeris, noget negativt med lysten og dermed også med læringen. Det er vanskeligt at tvinge sig selv til at lære noget, hvis man inderst inde ikke accepterer betingelserne (Illeris 2009: 9f).

Anskues den kritiske retorik om livslang læring er der et begreb eller fænomen, der blandt kritikere er værd at hæfte sig ved. Sociolog Mitchell Dean (2006) taler om livslang læring som udbredelse af 'governmentality', hvormed han refererer til en tendens, hvor man i højere grad fra politisk side skjult forsøger at styre befolkningers ad-

færd, overbevisninger og interesser. Ideen om livslang læring er, ifølge Dean, en del af en styringsrationalitet, governmentality, og et sofistikeret virkemiddel til at styre samfundet i en ønsket retning.

Kulturteoretiker Henrik Kaare Nielsen ligger på linje med Dean, idet han taler om en koloniseringsdiskurs:

”Hvis vi tager diskursen på ordet, er koloniseringsperspektivet altså totalt: ikke blot skal individernes institutionaliserede tilegnelse af kvalifikationer restløst indrettes på at servicere de til enhver tid gældende erhvervsbehov, men også det enkelte individs personlige evner og egenskaber skal i regi af den livslange læring og den hermed forbundne ’kompetenceudvikling’ transformeres til aktiver for erhvervslivet i den internationale konkurrence, mens individets ikke-arbejdsrelaterede personlige dannelse og udvikling af samfundsborger-kvalifikationer trænges helt af synsfeltet.” (Nielsen 2002: 87-88).

En yderligere kritik går på at det er meningsløst at opstille krav om at lære livslangt, fordi det at lære og forandre sig er et naturligt træk ved den menneskelige eksistens.

3.3.1 Menneskets lærende natur

En berømt talemåde lyder: Man skal lære så længe man lever. En vending, der kan dateres helt tilbage til den græske oldtid⁶, og som i dag stadig anvendes, ofte i forbindelse med at vi bliver opmærksomme på at vi lærer noget nyt. Livslang læring som politisk fænomen er nu blevet formaliseret, hvilket stiller nye krav til det enkelte individ om at forholde sig til det mennesker altid har gjort; at lære.

Filosof og pædagog John Dewey opererer med et absolut mål for den menneskelige eksistens, nemlig at være i vækst (Brinkmann 2006: 98). Mennesket er ud fra Dewey en naturligt lærende organisme, der både påvirkes og påvirker, og er et led i en uendelig udviklingsproces, hvor det konstant forsøger at tilpasse sig selv og sine omgivelser (Dewey 1969: 96ff). Læringsmæssigt beskæftiger Dewey sig med udfordringen at leve i en foranderlig verden uden sikre sandheder, men med et ønske om fortsat at besidde omverdenskontrol. Deweys erfaringsbegreb eller selve det at lære er således også knyt-

tet til, at individet med sine handlinger og produktioner skal kunne gribe ind i sin verden og rekonstruere erfaringer eller viden:

"It is essentially the ability to learn from experience, the power to retain from one experience something which is of avail in coping with the difficulties of a later situation. This means power to modify actions and the basis of the results of prior experience, the power to develop dispositions."
(Dewey 1902: 44).

Erfaring handler om at opdage eller undersøge, hvad der er nyttigt eller brugbart i interaktionerne med verden. Refleksion eller kritisk tænkning, som er Deweys betegnelse, indgår i erfaringsdannelsen, når individet fremadrettet tænker over mulige konsekvenser af sine handlinger. For det handlende menneske opstår tænkning i tilknytning til de problemer, som det støder på i sin interaktion med omgivelserne.

I relation til sin vækstforståelse bestemmer Dewey uddannelse som et mål i sig selv; uddannelse har intet andet mål end mere uddannelse (Dewey 1969: 241). Udlægningen skal forstås som mere end en talemåde, da selve livet, ifølge Dewey, er uddannende og dannende. Så længe man lever er det ikke muligt at stå udenfor lærings- og forandringsprocesser, livet er som præmis en selvfornyende proces, hvor vi sammen handler med henblik på at skabe fornuftig og brugbar vækst for os selv og verden.

Spørgsmålet er hvorvidt det giver mening at tale om livslang læring som et krav, når menneskeheden med reference til Dewey altid har erfaret og lært livet igennem. Lektor i pædagogisk psykologi Hans Henrik Knoop, behandler dette spørgsmål og understreger, at det at opstille formaliserede præmisser for livslang læring er i virkeligheden er at vende tingene på hovedet:

"Vi lærer alle uafbrudt, hele livet, om vi vil eller ej. Vi modtager hvert sekund millioner af sanseindtryk, der alle har potentiale til at ændre vores hjerneforbindelser, og enhver erindring om begivenheder, langt tilbage i tiden eller for blot få øjeblikke siden, er udtryk for, at vi har lært noget. Vi behøver altså ikke at bekymre os om, hvorvidt vi lærer hele livet, for det gør

vi under alle omstændigheder. Hvad vi til gengæld bør interessere os for er, hvorledes vi lærer det væsentlige, og hvorledes vi lærer det væsentlige på den bedste måde.” (Knoop 2001).

Det fremgår heraf at læring er en del af den menneskelige natur, en del af vores liv, og som sådan ikke en særlig aktivitet. Derfor skal vi ifølge Knoop mere fokusere på at individet bevarer lysten til at lære, så vi opsøger og ikke udelukker os fra lærerige situationer. At lære det væsentlige er udfordringen, men hvad er det væsentlige og hvordan skabes det væsentlige ud fra de sanseindtryk, som vi hele tiden modtager? Han nævner her tre udviklingsprincipper, som vi har fået med fra fødslen, og som danner retningslinjer for det at lære naturligt: a) at klare sig godt, hvad enten det er individuelt eller kollektivt, b) at der er følelsesmæssig lyst omkring læreprocesser og c) oplevelsen af at skabe meningsfulde personlige og samfundsrelaterede projekter (Knoop 2001).

Dette er for Knoop grundprincipperne bag den naturlige menneskelige læring, og de mål individet er orienteret imod, når det, som en del af eksistensen, ønsker at skabe meningsfuldhed i tilværelsen. Det at lære er i dette perspektiv altså et naturligt menneskeligt vilkår, hvilket betyder, at læring fundamentalt set hæver sig over politiske visioner. Knoop argumenterer således for, at ovenstående principper er en slags læringens menneskerettigheder, der går forud for moderne politisk tænkning. Konklusionen er ifølge Knoop, at når politikere vil livslang læring, er de nødt til at tage hensyn til menneskets lærende natur og de principper den bygger på (Knoop 2001).

I Danmarks strategi for livslang læring er der, som vi var inde på ovenstående gode intentioner om, at al læring og uddannelse skal foregå gennem den enkeltes lyst til at lære og være relateret til den enkeltes biografi (jf. s.23). Med reference til Dewey og Knoop kan individet ikke melde sig ud af den livslange læring, idet det ikke er muligt for det enkelte individ at beslutte sig for ikke at lære, men individet kan beslutte sig for, ikke at ville underkaste sig de forventninger, som vi i ovenstående har vist ligger i strategien for livslang læring.

3.4 Delkonklusion

Afslutningen på dette kapitel bliver en delkonklusion specielt med henblik på at sammenfatte kravet om livslang læring, som det kommer til udtryk i det vi har valgt at benævne tredje generation af livslang læring i Danmark. Baggrunden for at tale om et egentligt krav skyldes, at livslang læring i Danmarks strategi for livslang læring nu bliver fremlagt som en forventning om at den enkelte skal tage medansvar. Det er målet, at den enkelte samfundsborger uanset alder skal engagere sig personligt i livslang læring. For den danske befolkning er det således ikke længere tilstrækkeligt at passe sit arbejde og sin fritid; den enkelte skal på reflekteret vis søge at udvikle nye kompetencer og etablere ny viden indenfor personligt relevante fagområder. Vi anvender betegnelsen på reflekteret vis, fordi den enkelte skal dokumentere og på et bevidst niveau kunne synliggøre sin livslange læring.

Der lægges op til at livslang læring skal tage udgangspunkt i og bygge videre på den enkeltes viden, færdigheder og kompetencer. Der er således frihed til at den enkelte selv kan planlægge indholdet og læringsmål. Fra et samfundsperspektiv og iagttaget fra regeringens synsvinkel er det læringskompetencer som omstillingsparathed, fleksibilitet, evnen til at lære, der er de kollektive læringsmål som befolkningen forventes at opfylde ved deltagelse i livslang læring.

Forventning om livslang læring er et led i en samlet globaliseringsstrategi, hvor Danmark økonomisk, arbejdsmæssigt og uddannelsesorienteret skal fortsætte udviklingen hen i mod et videnssamfund. På et makroniveau er livslang læring således en politisk vision, der skal være med til at sikre økonomisk vækst og social sammenhængskraft i fremtidens samfund. Dette økonomiske rationale medfører at livslang læring bliver et middel til at opnå politiske målsætninger og har fået flere uddannelsesforskere til at kritisere at tankegangen om livslang læring bliver for økonomisk orienteret samt at den læringsmæssige dimension bliver undertrykt. To af kritikerne Rubenson og Illeris er samlet set enige om at begrebet livslang læring først og fremmest skal belyses og anvendes som et læringsteoretisk og sociologisk fænomen og herudfra realiseres i praksis. Kravet om livslang læring i tredje generation kan vi nu explicitere ved følgende hovedpunkter:

- Livslang læring i tredje generation skal sikre overgangen til videnssamfundet for Danmark.
- Den enkelte skal tage medansvar for gennemførelsen af livslang læring.
- Læring skal være knyttet til den enkeltes person.
- Læringen skal gå på tværs af læringsarenaer, så den bliver livsbred.
- Livslang læring orienterer sig mod metakompetencer, de kollektive læringsmål omstillingsparathed, fleksibilitet og evnen til at lære.
- Individet skal reflektere over sin læring, så den samlet set kan indgå i realkompetencer.

På den ene side underkender vi ikke kravet om livslang læring fra regeringens side, vi opfatter livslang læring som et fænomen, der er kommet for at blive, og anerkender det som en nødvendighed i en globaliseret tid, hvor viden hurtigt erstattes med ny viden, og hvor vi ikke kan leve af produktion, men af at bearbejde viden. På den anden side har kritikerne et budskab, som vi ikke vil ignorere. Dels med baggrund i inddragelsen af John Dewey og Hans Henrik Knoop har vi belyst, at det at lære, er et vilkår ved den menneskelige natur. Ud fra denne betragtning er det at fremlægge formaliserede krav om livslang læring således et fornuftstridigt projekt. Livslang læring er først og fremmest den enkeltes projekt, hvor det handler om at lære hele livet igennem og i hele livets bredde. Udfordringerne til individet i tredje generation af livslang læring er at relationerne mellem de forskellige læringsarenaer skal bringes i sammenhæng, hvilket bevirker at individet skal reflektere over relationerne mellem det lærte.

I de følgende vil vi belyse identitetsbegrebet gennem tiden, fra renæssancen og frem til i dag, hvor vi taler om modernitet eller postmodernitet i forhold til identitetsbegrebet.

4 Identitetsbegrebets historik

Identitetsbegrebet som et analytisk begreb har ændret sig over tid i takt med at samfundet har ændret sig; det er løbende blevet udviklet, diskuteret og forandret. Vi vil med denne korte gennemgang af historikken omkring identitetsbegrebet markere feltet, før vi i næste kapitel bevæger os ind på Anthony Giddens' syn på præmisserne for identitetsprocesserne.

Ordet identitet stammer fra det latinske ord *idem*; det betyder den eller det samme og får os således til at tænke på identitet som noget stabilt eller ligefrem uforanderligt. Gennem historien har identitetsbegrebet undergået en forandring fra at være noget man forklarede ud fra strukturelle forhold som køn, social herkomst og traditioner, til nu at blive beskrevet som værende noget individet selv konstruerer ud fra tanker om hvem vedkommende vil eller ikke vil være. Der tales om identitetsdannelse som livsprojekt om end denne konstruktion kan foregå mere eller mindre bevidst og stadig mere eller mindre i sammenhæng med de strukturelle forhold.

Identitet bliver ofte beskrevet fra enten en eksistentielistisk eller en konstruktivistisk side. Eksistentialemismen koncentrerer sig om identitet som noget inde i en person; resultatet af erkendelse, kognition og som et udslag af socialisering og er således blot at betragte som et kendetegn eller særpræg ved et individ. Konstruktivismen derimod anser selve betegnelsen identitet for at være konstrueret. Identitetsbegrebet er her en kulturel og historisk forekomst, der er opnået en vis enighed omkring og betragtes ikke som noget absolut inde i den enkelte (Benwell og Stokoe 2006: 9).

Denne gennemgang af identitetsbegrebets historik har således til formål at skildre hvorledes den analytiske tilgang til begrebet har ændret sig i takt med at præmisserne for identitetsdannelsen har ændret sig. Selvom de teoretiske diskurser er ændret gennem tiderne, er vi opmærksomme på at individet har forstået sig selv og sine omgivelser på en måde som ikke nødvendigvis er ændret i samme takt som disse.

4.1 Det førmoderne identitetsbegreb

Når vi betragter udlægningen af identitetsdannelsen i et førmoderne perspektiv, antages denne at forløbe mere eller mindre uden store udsving, idet individet forventedes at overtage den identitet, det var tilskrevet af omgivelserne. Der var visse samfundsmæssigt anerkendte identitetskategorier og så længe individet var indenfor rammerne af disse var den sociale anerkendelse sikret (Jørgensen 2008: 133 og 165). Hvad den enkelte tænkte omkring egen identitet og om der blev reflekteret over muligheder for identitetsdannelse og den faktiske ageren i forhold til dette, siger vi således ikke noget om. Analytisk optrådte identitetsbegrebet første gang under renæssancen, i anden halvdel af 1500-tallet som 'Identitie' og betød 'enhed, den samme'; en betydning som i nogen grad i dag holder ved (Benwell og Stokoe 2006: 18). Kirkens magt var på dette tidspunkt brudt i store dele af Europa og dermed kom individet i fokus i højere grad end på noget andet tidspunkt tidligere i menneskets historie.

René Descartes tænkning fra første halvdel af 1600-tallet bragte frisættelse af individet fra den moralske og kosmiske orden, som kirken havde været repræsentant for. Anden halvdel af 1600-tallet var præget af John Lockes tankegang omkring selvets akkumulering af erfaring og at al viden stammer fra observationer. Locke mente, at kernen i det, som han kaldte selv, bestod i at opfatte sig selv, som sig selv på tværs af tid og sted, samt at det var denne bevidsthed, der adskilte selvet fra andre (Jørgensen 2008: 15). Refleksion fremstod som et nøgleprincip hos begge disse store tænkere, hvilket har den konsekvens, at renæssancens identitetsbegreb er blevet den dominerende forståelse lige siden; nemlig identitet som selvets projekt (Benwell og Stokoe 2006: 19).

Som en reaktion på renæssancens frisættelse og fornuftbaserede tænkning opstod den romantiske periode. Her ansås selvet eller identiteten som medfødt og naturlig og der blev lagt vægt på at mennesket var i harmoni med naturen. Det handlede om at finde det indre frem, finde sin plads i både samfundet og naturen; selvet som et projekt var tillige til stede i denne periode, men dybt forankret i moraliteten. I dag kan tanker omkring det autentiske jeg, som opstod under denne periode, genfindes i moderne selvhjælpsbøger (Benwell og Stokoe 2006: 19f). William James argumenterede sidst i 1800-tallet for at mennesket kan deles op i tre dele: Et materielt selv, et socialt selv og et spirituelt selv. Det materielle selv henfører til kroppen og den fysiske fremtoning. Det sociale selv henviser til andres billede og anerkendelse af individet og endeligt det

spirituelle selv, der defineres som individets indre og er et produkt af individets refleksioner over sig selv som tænkende væsen (Jørgensen 2008: 17).

Den symbolske interaktionisme opstod efter James' banebrydende ideer om opdelingen af mennesket. George Herbert Mead repræsenterede i starten af 1900-tallet denne retning med sine teorier om det spontant handlende *jeg* og det erkendende og vurderende *mig*. Identiteten var for Mead ikke givet ved fødslen, men blev udviklet gennem løbende erfaringer med andre mennesker og i samspil med de kulturelle og samfundsmæssige processer; således havde identiteten for Mead grundlæggende en social struktur (Jørgensen 2008: 162ff).

Ligeledes i starten af 1900-tallet fremkom Sigmund Freud med sin personlighedsmodel, der var med til at skabe et fundament for senere teorier om individets identitet (Jørgensen 2008: 18). Freud beskrev personligheden som sammensat af tre strukturer, der hver især fungerer sammen og i en stadig udveksling. Den ubevidste og eneste medfødte del af personligheden kaldes Id og styres ikke af fornuft eller logik, men af drifter og impulser. Ego er den del af personligheden som ved hjælp af fornuft og vilje søger at tilfredsstille drifterne på en realistisk måde og samtidig tilpasse sig omgivelserne. Super-ego bevæger sig inden for det etiske princip, forstået på den måde, at det er her i personligheden, at moralen ligger. Udviklingen af disse tre dele af personligheden sker, ifølge Freud, gennem udviklingsfaser som barnet gennemgår. Personlighedens hensigt er at kunne styre sammenhængen mellem på den ene side drifterne og på den anden side individets medlemskab af samfundet (Jonassen og Ringsted 1986: 34ff). En teori der både indeholder elementer af det medfødte og elementer af konstruktion.

I 1950'erne og fremad blev identitetsbegrebet for alvor slået fast som et centralt begreb, gennem Erik Eriksons arbejde, ikke blot inden for psykologien, men også indenfor sociologien (Jørgensen 2008: 18). Erikson arbejdede med identitetsdannelse som en livslang proces og opstillede en model for identitetsdannelsens udvikling (Jørgensen 2008: 136ff). Erikson ansuede individet som dels en biologisk organisme, dels et psykologisk væsen og dels et socialt medlem af et givent samfund og han betragtede disse tre organisationsprocesser som gensidigt betingede og sammenhængende processer (Jerlang 1986: 59ff). På samme måde som hos Freud er identiteten både noget inden i individet, som det er født med, men også noget som løbende bliver konstrueret.

Erving Goffman repræsenterer sociologiens tidlige bud på et identitetsbegreb. Goffmann så identitet som en social konstruktion og dette hænger sammen med det fænomen, at individet løbende konstruerer og fremviser et billede af sig selv, som det stræber efter at få anerkendt af andre. Individets identitet er således ud fra dette perspektiv et produkt af selviscenesættelse og den sociale verden tillægges i denne optik afgørende betydning (Jørgensen 2008: 32).

4.2 Det moderne identitetsbegreb

Når vi nu har bevæget os ind i den moderne æra, findes der et væld af filosoffer, sociologer og psykologer, der beskæftiger sig med identitet ud fra forskellige perspektiver og det er således heller ikke her muligt at afsøge det fulde felt. Det moderne som periode er et teoretisk perspektiv på samfundet ligeså vel som det sen-, høj- eller postmoderne. Disse forskellige teoretiske betragtninger præsenterer således en række alternative og til tider divergerende anskuelser omkring identitetsbegrebet alt efter hvilke teoretikere, vi her beskæftiger os med.

Der kan i dag vælges mellem en lang række af mulige og til tider konkurrerende kulturelle påvirkninger, hvilket betyder at individet i dag bliver udsat for enorme påvirkninger det skal forholde sig til og skabe mening i; det er ikke længere muligt at hente støtte i en enhedskultur (Jørgensen 1999: 50). De tidligere omtalte identitetskategorier er ikke længere til rådighed, samtidig med at de ydre rammer for identitetsdannelsen stadig svækkes (Jørgensen 2008: 94). Ikke desto mindre bliver der stadig forsket i, hvordan social arv påvirker den enkelte i forhold til de valg, som formodes at være frie, og i hvorledes køn spiller ind i forhold til professionsvalg, fritidsinteresser og så videre; forskningsviden som peger på at vi i stor grad reproducerer strukturer og gentager traditioner.

Socialpsykologen Thomas Ziehe taler om et identitetsarbejde som individet selvstændigt må foretage ud fra valg mellem de mange muligheder, der eksisterer; valg der træffes under hensyntagen til hvad, der er personligt relevant og som, ifølge Ziehe, uundgåeligt fører til stor selvoptagethed (Jørgensen 1999: 50ff). Alligevel ser vi også modsatte strømninger i det sociale engagement; tænk på julen, hvor alle skulle give og/eller mod-

tage en ged som gave via Folkekirkens Nødhjælp. Dog kunne man forestille sig, at Ziehe også ville betragte denne socialt bevidste gave som et udtryk for selvoptagethed.

Zygmunt Bauman repræsenterer det postmoderne, som han karakteriserer som en flydende modernitet, hvori identiteten ligeledes er flydende:

"Identity is revealed to us, invented rather than discovered." (Bauman og Benedetto 2004: 15).

Identiteten bliver skabt af den enkelte i et forsøg på at skabe orden i en ellers uordentlig verden:

"Identity is a simultaneous struggle against dissolution and fragmentation." (Bauman og Benedetto 2004: 77).

Det er op til den enkelte at opfinde og vedligeholde identiteten i en opløst og fragmenteret tid, påpeger Bauman, og mener ligeledes at problemet med identitet i dag, er hvilken der skal vælges for at opnå en følelse af sammenhæng (Bauman og Benedetto 2004: 77ff). Det er dog uklart hvorvidt Bauman mener at individet frit kan vælge sin identitet uafhængigt af livsomstændighederne i øvrigt. Desuden er det uklart, hvem der for Bauman definerer identiteten; hvorvidt det er i mødet med andre at den forhandles, hvorvidt man er alene om at vælge og beslutte sig for en bestemt identitet og hvorvidt det er muligt at fravælge identitet.

I følgende kapitel beskrives det senmoderne samfund og dets præmisser for identiteten, som det fremstilles af sociologen Anthony Giddens. Giddens beskriver identitet som både noget der er et resultat af socialisation og psykologi, men også som en kulturel og historisk konstruktion. Giddens bidrag til diskussionen omkring identitet er relevant, idet han nok betragter samfundet som hastigt forandrende, men ikke som totalt opløst og fragmenteret, idet han anser strukturelle forhold for faktisk at eksistere.

5 Det senmoderne identitetsbegreb

Når vi vælger at kalde dette kapitel for *det senmoderne identitetsbegreb* hænger det sammen med at indeværende fremstilling baserer sig på Giddens opfattelse af identitet i en samfundsorden, han betegner senmoderne. Dette er med hans ord en radikaliserings af det moderne, som betyder at individet er tvunget til at leve på reflekteret vis. Samfundet er endnu ikke postmoderne, idet Giddens stadig ser modernitetens dynamiske kilders tilstedeværelse: Kapitalismens ekspansion, videnskab, teknologiens forandrings-effekter og massedemokrati (Giddens og Pierson 1998: 119f).

Som det fremgår af ovenstående bliver identitetsbegrebet betragtet forskelligt alt efter hvilken teoretisk optik, der bringes i anvendelse, hvorfor det er nødvendigt at indkredse Giddens tanker om det samfund identitetsbegrebet er indlejret i, idet det er dette samfundssyn som leverer præmisserne for at kunne tale om identitet på en specifik måde.

Selvidentitet som det hedder i Giddens terminologi har mistet sin givethed, hvilket betyder at selvidentiteten er en fortløbende reflektiv proces i det senmoderne samfund. Dog vil vi foregribe tingenes orden ved at bevæge os dybere ind i hvorledes Giddens betragter selvidentiteten, hvis vi ikke forinden ser på den makrokontekst selvidentiteten konstrueres i; det senmoderne samfund.

5.1 Det senmoderne samfund

Den senmoderne verden betegner Giddens som værende en løbsk verden⁷ under henvisning til de sociale forandrings høje hastighed, som påvirker individets ageren og adfærdsformer (Giddens 1991: 27). Samfundet eksisterer ikke alene, men i en kontekst, hvor det indgår i netværk med andre samfund og systemer, som gensidigt påvirker hinanden; intersamfundssystemer betegnes dette (Kaspersen 2001: 70). Intersamfundssystemer er et træk ved den globaliserede modernitet, idet samfund står i en stadig større interdependens (Giddens 1990: 60ff). For at kunne analysere og forstå det senmoderne samfund, har Giddens udarbejdet strukturationsteorien, som begrebsliggør samfund og samfundsudvikling. Samfund og individ ses i en dialektisk og dynamisk proces, hvor det enkelte individ gennem sine handlinger producerer og reproducerer strukturer i samfundet. Det vil sige, at vi ikke blot skal anskue strukturer som noget, der er

bestemmende for individets handlinger, ej heller er det individet, der gennem sine handlinger strukturerer samfundet. På en og samme tid foregår en strukturationsproces, hvor individets handlinger bliver struktureret af samfundet tillige med at individet strukturerer samfundet gennem sine handlinger; et forhold som Giddens betegner den sociale praksis (Kapersen 2001: 52), og som vi vender tilbage til senere i dette kapitel.

Giddens benytter sig af bestemte karakteristika til forklaring af det senmoderne og globaliserede samfund: Adskillelse af tid og rum, udlejningsmekanismerne og den institutionelle refleksivitet.

5.1.1 Adskillelse af tid og rum

Adskillelse af tid og rum, indebærer, at det er muligt at være nærværende uden at være til stede indenfor den samme fysiske lokalitet. Ydermere er det muligt at være i en tid, som ikke er ens egen (Giddens 1991: 28ff). Det er for eksempel muligt at følge en direkte begivenhed i tv, som foregår på den anden side af jorden, hvor de har dag, mens vi har nat. For ikke at tale om at være fjernstuderende på en uddannelse eller kursusrække. Dette begreb henviser altså til en reorganisering af tid og rum forstået på den måde, at den tidligere naturbundne sammenhæng mellem en aktivitets indhold, dens hvor og dens hvornår, nu kan være opdelt. Tiden er standardiseret og globaliseret; størstedelen af den sociale interaktion, som udgør det senmoderne hverdagsliv, foregår ikke længere på samme tid og sted (Giddens 1991: 28). Hvor hjemmet og lokalsamfundet tidligere udgjorde det centrale sted, er familier i dag spredt i tid og rum. Forældrene er på arbejde; de kommunikerer på tværs af tid og rum med folk i andre lande, måske også i andre tidszoner. Børn er i skole; de bruger databaser i geografi til at få viden om befolkningstilvæksten i andre verdensdele og chatter med venner på internettet. Utænkeligt for blot få årtier siden, men ikke usædvanligt i det senmoderne.

Andy Hargreaves beskriver nogle måske bekymrende sider for individet ved dette fænomen, som han kalder tidens komprimering. Dette kan skabe nogle forhøjede forventninger med hensyn til omstillingsparathed, som kan føre til overfladiskhed og kaos. Hargreaves ser tillige en forværring af usikkerhed, af den grund at viden produceres, spredes og forkastes i et stadigt højere tempo, hvilket tillige kan forringe mulighederne for den personlige refleksion, idet der ikke er tid inden ny viden dukker op. Denne forværring kan i sidste ende medføre, at den enkelte mister kontakten med sit grundlæggende formål (Hargreaves 1994: 116ff).

Det er ikke blot tidsbegrebet der er ændret, også rumbegrebet er anderledes. Ny teknologi muliggør at vi kan være i samme rum, uden at være på samme sted (Giddens 1991: 28f). Det er eksempelvis muligt at have en intim samtale ved hjælp af videokonference.

5.1.2 Udlejningsmekanismer

Tidens og rummets adskillelse er muliggjort af udlejningsmekanismerne som er det andet karakteristika ved det senmoderne samfund. Udlejningsmekanismerne er ekspert-systemer og symbolske tegn, som har den samlede betegnelse abstrakte systemer (Giddens 1991: 30 og 1990: 26ff). Med dette menes at de sociale relationer er løsrevet fra de lokale kontekster. Tidligere var ens sociale relationer begrænset til mennesker i ens nærmiljø, hvorimod individet i dag, som en konsekvens af adskillelsen af tid og rum, har mulighed for at interagere med mennesker, det ikke fysisk har kontakt med. Årsagen til dette fænomen findes i ekspertsystemerne. Disse ekspertsystemer anvender specialiseret viden, som individet ikke altid har indsigt i, men må stole på for at kunne overleve i det senmoderne samfund, idet ekspertsystemerne organiserer store dele af både de materielle og sociale omgivelser (Giddens 1990: 31). Individet benytter sig eksempelvis af ekspertsystemer, hvis det træder ind i en bybus. Selve bussens tekniske konstruktion, vejen der bliver kørt på, med mere, behøver individet ikke kende til, men det må have en tillid til at bussen ikke kører galt, at vejen ikke pludselig stopper og at køreplanen i øvrigt overholdes. Disse tekniske konstruktioner tilsammen med buschaufførens kunnen er alle eksempler på specialiseret viden, som individet ikke nødvendigvis har indsigt i; denne indsigt er ikke nødvendig for at stige på bussen.

Hertil kommer at individet gør brug af symbolske tegn, som er udvekslingsmedier med standardværdi, som kan ombyttes på tværs af kontekster (Giddens 1991: 30). Giddens eget eksempel herpå er penge, som bliver en mere og mere abstrakt betalingsform. Pengene gør det muligt at individer adskilt af både tid og rum kan foretage transaktioner. Ydermere er det muligt at betale på kredit og dermed skabe endnu en udstrækning af tiden. Samtidig er penge i dag tæt knyttet til ekspertsystemer, idet de oftest blot er præsenteret i form af digitale informationer udmøntet i tal på en skærm (Giddens 1990: 29).

Giddens benytter sig af begreberne gentilegnelse og genindlejring som det modsatte af udlejring. Gentilegnelsesprocessen er den, hvor der i løbet af en hverdagsaktivitet bliver gentilegnet og brugt viden som tidligere var udlejret, men som grundet forskellige omstændigheder igen bliver til lokal viden. Det vil med andre ord sige, at der bliver oparbejdet nogle kompetencer hos individet, som ikke tidligere har været nødvendige (Giddens 1990: 126). For eksempel hvis en forælder sidder i sit barns børnehavestyrelse. Der er kommet et krav om at forældrebestyrelser skal udforme kostpolitik for børnehaverne og i den forbindelse vil det være oplagt, at den enkelte forælder gentilegner sig viden fra ekspertsystemer om kost og således oparbejder egen viden herom. Med andre ord kan og må individet altså fra tid til anden genindlejre de abstrakte systemer i konkrete håndterbare virkeligheder.

5.1.3 Institutionel refleksivitet

Det tredje karakteristika i det senmoderne samfund er institutionel refleksivitet, hvilket betyder, at der hele tiden skal træffes valg ud fra viden i stedet for på baggrund af traditioner, og defineres således:

“Den regelmæssige brug af viden om det sociale livs vilkår som et konstituerende element i dette livs organisering og forandring.” (Giddens 1991: 32).

Først og fremmest er det væsentligt at fastlægge, at refleksivitet i sig selv ikke er et nyt begreb, men tidligere har været anvendt i teorier omkring personlighedsdannelse, af for eksempel Jean-Jacques Rousseau og som vi tidligere har nævnt både Locke og Descartes (jf. s.35), og således er det ikke selve refleksiviteten som kendetegner det senmoderne, men snarere karakteren af denne (Rasmussen 1996: 81ff).

Refleksiviteten bygger ovenpå eller er ligefrem en konsekvens af de to foregående karakteristika, idet det kræver langt større refleksivitet i dag, at skulle træffe valg i forhold til både at medtænke udlejningsmekanismerne og adskillelsen af tid og rum. Det er hermed ikke sagt at for eksempel middelalderbonden ikke tidligere var refleksiv, men i dag ligger det mere som en nødvendighed, fordi individet ikke længere i samme grad

kan søge støtte i traditioner. Der kan ikke længere henvises til traditioner, når der skal træffes valg – ikke forstået på den måde at der ikke eksisterer traditioner; disse ligger blot åbne for overvejelse og kan således blive forkastet. Giddens siger om traditioner og valg:

”Det duer ikke at sanktionere en praksis, fordi den er traditionel: Tradition kan retfærdiggøres, men kun i lyset af viden, hvis gyldighed ikke i sig selv er godtgjort af tradition.” (Giddens 1990: 39).

Denne senmodernitetens iboende institutionelle refleksivitet, er som sagt ensbetydende med, at valg skal træffes ud fra den viden, individet har på det pågældende tidspunkt i stedet for på baggrund af traditioner. Desuden ligger denne viden også under for det omskiftelige samfund og kan derfor ligeledes revideres (Giddens 1991: 32ff). Refleksiviteten betyder, at individet løbende skal forholde sig til viden og kan stille sig selv følgende spørgsmål: Hvilken viden har jeg og hvad har jeg brug for?

Sociologier som Ulrich Beck (1992) og Thomas Ziehe (1989) beskæftiger sig ligeledes med de forandringer, der er sket med refleksivitetsprocesserne i takt med samfundets udvikling. Selvom der er forskelle i den måde de nævnte teoretikere forholder sig til og forstår refleksivitet, er de enige om, at der med globaliseringen og den moderne samfundsudvikling er sket en aftraditionalisering, hvilket medfører at de refleksive processer i større omfang bliver et arbejde for den enkelte. Ziehe kalder traditionernes nedbrydning for den kulturelle frisættelse, hvormed han refererer til en personlig frigørelse fra individets sociale og kulturelle traditioner. Faktorer som social klasse, forældres uddannelse, arbejde og omgangskreds havde i det traditionelt moderne stor betydning for identitetsdannelsen. Ungdomsoprøret og tiden efter medførte en distancering fra disse traditionelle mekanismer (Ziehe 2004: 204).

Refleksiviteten er ikke blot et intellektuelt begreb i forhold til den enkeltes overvejelser i handlingssammenhænge, hvori viden kan falsificeres, men dækker tillige over identitetsmæssige, emotionelle og oplevelsesmæssige forhold; kort sagt al menneskelig handling (Giddens 1991: 41ff). Ud fra den betragtning at alt skal underlægges det refleksive individ i det senmoderne skabes usikkerhed og Giddens sammenstiller dette med hvad

Ulrich Beck kalder risikosamfundet (Giddens 1990: 110 og 1991: 41). I et sådan samfund er tillid og risiko tæt sammenvævet:

“Tillid til en person eller et system, som fx et banksystem, kan være en måde at håndtere risiko på, mens accept af risiko kan være et middel til at skabe tillid.” (Giddens og Pierson 1998: 105).

Individet træffer valg om fremtiden mere eller mindre bevidst om risici, for eksempel hænger det at blive gift sammen med en risiko for at blive skilt (Giddens og Pierson 1998: 109).

Den tidligere omtalte større videnskspnering i det senmoderne, hvor viden produceres, spredes og forkastes i et stadigt højere tempo, skaber en stadig større aftraditionalisering. Individet kan komme i kontakt med viden fra hele verden, hvilket i større grad medfører, at individet betvivler traditionelle forestillinger; alt kan revideres og ses i lyset af nye informationer. Det senmoderne fordrer således en øget refleksivitet, idet ingen viden er sikker, og individet må forholde sig til at den viden, der besiddes netop nu kan være forældet allerede i morgen.

Den grundlæggende forandring ved refleksivitet er, at traditionelle værdier og normer ikke længere kan fungere som pejlemærker for den enkeltes livsplanlægning eller som referenceramme i forhold til fremtidens valg, og i et større perspektiv som referenceramme i henhold til at konstruere en identitet:

”Traditionen rummer et middel til organisering af det sociale liv, som specifikt er beregnet til ontologiske forskrifter. Tradition strukturerer for det første tiden på en måde, som begrænser åbenheden ved den hypotetiske fremtid. Mennesker i alle kulturer, heriblandt de mest traditionelle, skelner mellem fremtid, nutid og fortid og afvejer forskellige handlingsforløb på baggrund af fremtidsovervejelser. Hvor traditionelle praksisformer er dominerende, udstikker fortiden, som vi så i forrige kapitel, en præcis ramme af ”stadfæstet praksis” for fremtiden.” (Giddens 1991: 63-64).

Vi kan dog have vores tvivl om hvor langt vi er fra det traditionelle; ville der overhovedet kunne tales om mønsterbrydere, hvis ikke det var fordi, der eksisterer traditioner? Når Pierre Bourdieu taler om reproduktion og kapitalformer, der i en eller anden grad er bestemmende for hvor meget eller hvor lidt et individ uddanner sig, må dette ses som et udtryk for at der sker en overlevering fra tidligere generationer (Olesen 2000: 141ff).

Med reference til traditionernes nedbrydning giver det dog mening at tale om selvrefleksivitet, hvormed det antages, at fremtidens muligheder ikke længere er fastlagt i traditionens overlevering, men i højere grad må skabes af individet; det vil sige, at det er den enkelte, som nu bør være pejlemærke for sig selv. Refleksivitet opstår således som et grundvilkår i et samfund, hvor individet ikke længere kan støtte sig til foreskrevne regler og praksisser for fremtiden, men må forholde sig reflektivt til sig selv og dermed er overladt til selv at vælge og skabe egen livsplanlægning:

“I moderniteten er fremtiden altid åben, ikke blot som følge af tilværelsens almindelige vilkårlighed, men også gennem den videnskæssige refleksivitet, som sociale praksisser er organiseret i forhold til.” (Giddens 1990: 75).

5.2 Social praksis

Giddens bruger betegnelsen social praksis om forholdet mellem individ og struktur; med andre ord er den sociale praksis de handlinger, der ligger mellem samfundet og individet (Kaspersen 2001: 53). Giddens udtaler om forandring og handling:

“I strukturationsteorien argumenterer jeg for, at forandringmuligheden findes i hvert øjeblik af det sociale liv, men at en afgørende del af det sociale liv består af reproduktion.”(Giddens og Pierson 1998: 93).

Hvilket vil sige, at der det meste af tiden ikke bliver ændret væsentligt på de forhold, hvorunder individet lever eller som den didaktiske lærebogsforfatter Gunn Imsen kon-

staterer, med reference til Giddens, at skolen er en bygning, der bliver bygget op igen hver dag af de samme mursten (Imsen 1999: 97).

Individet udfører social praksis som en fortløbende proces af sociale handlinger. Strukturer er de regler, ressourcer og normer, som individet handler ud fra, både love og værdisæt. Strukturen er ikke statisk, den skabes og omskabes hele tiden qua individet, der trækker på selvsamme strukturer, når der handles og er således både begrænsende og mulighedsskabende (Giddens og Pierson 1998: 19).

Giddens skelner mellem to former for refleksivitet. Den ene er den, behandlet i ovenstående, institutionelle refleksivitet og den anden form er en refleksiv handlingsregulering, som individet benytter sig af, når individet rutinemæssigt holder sig orienteret omkring de årsager, der ligger til grund for handlen (Giddens 1991: 32) og som derfor er en del af den sociale praksis.

De handlinger, der udgør den sociale praksis, udspringer af vekselvirkningen mellem den praktiske bevidsthed og den diskursive bevidsthed (Giddens 1991: 50). Det er den praktiske bevidsthed, som sætter individet i stand til at handle, uden hele tiden at skulle være bevidst om, hvad der ligger bag handlingen (Giddens 1990: 75). For eksempel kræver det ikke bevidst opmærksomhed at skifte retning på cyklen, til trods for at denne bevægelse indbefatter mange motoriske færdigheder, men den viden formuleres sjældent eksplicit; handlingerne er rutinerede og automatiserede. Det vil sige at der hos Giddens er et element af ubevidste handlinger hos individet.

Den diskursive bevidsthed betyder, at individet er i stand til at begrebsliggøre sine handlinger; dette betyder at individet er kyndigt, idet det besidder en viden omkring egen ageren, men individets kyndighed er altid forbundet med ikke-erkendte vilkår for og utilsigtede konsekvenser af handlinger (Giddens 1990: 44f). På baggrund af den diskursive bevidsthed kan individet være diskursiv refleksiv, hvilket betyder, at individet reflekterer over grunden til handlingen. I eksemplet med cyklen vil individets diskursive refleksivitet kunne omhandle hvorfor individet i det hele taget cykler, frem for at køre bil eller spadsere.

Individet er ifølge Giddens kendetegnet ved ovenstående bevidsthedsformer og handler med baggrund i disse. Giddens er ikke så eksplicit i beskrivelsen af den måde hvorpå disse refleksioner sker rent kognitivt og heller ikke hvad angår hvornår de forskellige bevidsthedsformer bliver benyttet og hvad der skal til for at der bliver skiftet fra en

bevidsthedsform til en anden. Her finder vi det således formålstjenligt at inddrage uddannelsesforsker Jack Mezirow, ud fra den betragtning han ikke blot beskæftiger sig med refleksion, men også med hvordan, hvornår og hvorfor denne igangsættes.

5.2.1 Refleksion som meningskabende aktivitet

Refleksion hos Mezirow (1991) er rettet mod læring i både arbejdslivet og privatlivet, hvilket betyder at det er hele personligheden, der indeholdes i refleksionerne. Mezirow illustrerer to forskellige måder hvorpå individet kan strukturere mening: Meningskemaer som er vanemæssige forventninger og implicite regler for fortolkning samt meningsperspektiver, der er antagelsesstrukturer, som akkommoderer og evt. transformerer erfaringer i en stadig fortolkningsproces. Meningsperspektiver er langt hen ad vejen erhvervet gennem kulturel socialisation, men kan dog i visse tilfælde være direkte til lærte (Mezirow 1990: 2ff).

Det er en bevidst orienteringsproces at reflektere, hvorved individets egne eller andres antagelser undersøges og eventuelt transformeres; dette kaldes en intentionel konstruktion af mening. Præsentationel konstruktion af mening bygger på tavs viden og sker på baggrund af perception. Positionel konstruktion af mening er tillige baseret på tavs viden, men kan sprogliggøres (Pedersen 2005: 124). Præsentationel meningskonstruktion sammenstiller vi med Giddens' praktiske bevidsthed, mens vi sammenstiller den positionelle meningskonstruktion med det Giddens benævner diskursiv bevidsthed. Den intentionelle meningskonstruktion sammenligner vi med Giddens' diskursive refleksivitet, om end Mezirow herunder behandler tre forskellige refleksionsniveauer, hvori mening skabes; indholdsrefleksion, procesrefleksion og kritisk refleksion (Mezirow 1991: 104ff). Refleksionsniveauerne bliver karakteriseret på følgende måde:

Indholdsrefleksion benyttes hvor indholdet i et givent problem undersøges; hvad tænkes og handles der på baggrund af.

Procesrefleksion henviser til en vurdering af tilstrækkeligheden af individets metoder i forhold til løsning af et givent problem.

Kritisk refleksion henviser til de grundlæggende antagelser; hvilke præmisser ligger til grund for et givet problem, hvor evaluering af bl.a. normer, regler og ideologier finder

sted (Mezirow 1991: 105). Mezirow har yderligere differentieret dette begreb, så man dels kan reflektere kritisk over egne antagelser; kaldet kritisk selvrefleksion, hvor det er den kritiske tænkning indadtil, der er af betydning, dels reflektere kritisk over andres antagelser (Pedersen 2005: 129).

Refleksion kan medføre konfirmativ læring, hvor erfaringer assimileres ind i eksisterende meningsskemaer og således bekræfter noget individet ved i forvejen, eller transformativ læring, hvor nye meningsskemaer eller meningsperspektiver etableres (Mezirow 1991: 111). Mezirow beskriver processen omkring transformativ læring således:

”In transformative learning, however, we reinterpret an old experience (or a new one) from a new set of expectations, thus giving a new meaning and perspective to the old experience.” (Mezirow 1991: 11).

Dette betyder, at der opstår transformativ læring i de situationer, hvor den kritiske refleksion ændrer de grundlæggende antagelser, hvorved der skabes ny mening, eller hvor meningsskemaer ændres gennem indholds- eller procesrefleksion (Mezirow 1991: 111). Transformativ læring er ikke målet i sig selv, målet for Mezirow er, at granske sine grundlæggende antagelser, hvorved transformativ såvel som konfirmativ læring kan være et resultat.

Refleksionen bliver sat i gang ved en såkaldt trigger event (1990: 14), et desorienterende dilemma, der ikke umiddelbart giver mening i forhold til tidligere måder at tænke eller handle på og således giver anledning til en dybere eftertanke. I relation til Giddens vil der således være anledning til refleksion i det øjeblik, der er noget, som forstyrrer den sociale praksis.

5.3 Selvidentitet

Ovenstående skulle gerne have bibragt læseren en fornemmelse af den makrokontekst som selvidentiteten bliver konstrueret i, en makrokontekst der afkræver individet re-

fleksivitet. Det er blevet vist, at det nu i langt højere grad er op til individet at forme sit liv med en enorm tilgængelig vidensmængde, og utallige muligheder, men hvor valg også er komplekst, idet det kræver tillid til både abstrakte systemer og medmennesker, og der er således risiko for, at tvivlen trænger helt ind i selvet – i individets biografiske selvforståelse. Giddens taler ikke blot om identitet, men om selvidentitet og betoner dermed individets egen aktive del i identitetsprocessen (Giddens 1991: 68). Definitionen af selvidentitet er ifølge Giddens følgende:

”Selvidentitet er ikke et særligt træk eller en samling af træk, som individet besidder. Den er selvet som det reflektivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi.” (Giddens 1991: 68).

Det vil sige, at identitet bliver konstrueret og rekonstrueret i kraft af de erfaringer, den enkelte gør sig. Individet må konstant revidere sin biografi; dette tvinger den enkelte til at forholde sig reflektivt til sine personlige til- og fravalg for at skabe en sammenhængende fortælling (Giddens 1991: 14). Fortællingen er de historier ved hjælp af hvilke selvidentiteten, af det pågældende individ og andre, forstås reflektivt (Giddens 1991: 279). Dette betyder således at individet ikke er alene om at definere selvidentiteten, men at det sker i en forhandling med andre. Hertil kommer at kun i kraft af andres anerkendelse af den pågældende persons adfærd, kan individet føle sig psykologisk sikker i sin selvidentitet (Giddens 1991: 223). Selvidentiteten er således afhængig af andre i skabelsen og opretholdelsen.

Selvidentitetens biografi, anfører Giddens som grundlæggende skrøbelig; forsøget på at skabe en unik identitet kan give et psykologisk udbytte, men kan også være en byrde for individet, da det kræver psykisk energi at skulle skabe og genskabe fortællingen om sig selv (Giddens 1991: 217).

Selvidentiteten er således ikke en på forhånd fastlagt størrelse, men vil hele tiden blive produceret og reproduceret. Dette bevirker, at mange af individets handlinger foretages, for at kunne inddrages i den biografiske fortælling, hvilket vil sige menneskets egen fortælling om sig selv.

“Selvidentitet skaber en løbebane for individet, tværs gennem modernitetens forskellige institutionelle rammer i løbet af det, der tidligere blev kaldt en “livs-cyklus”- et udtryk, der egner sig bedre til at beskrive ikke-moderne kontekster end moderne. Vi “har” ikke blot en biografi hver især, vi lever en biografi, som er reflektivt organiseret på baggrund af strømme af sociale og psykologiske informationer om mulige måder at leve på.” (Giddens 1991: 25-26)

Den enkelte benytter de institutionelle rammer i skabelsen af en biografi, hvilket vil sige, at et individ ikke er alene om sin identitetsskabelse; gennem fællesskaber udvikler den enkelte selvidentiteten, men i dag er disse fællesskaber heller ikke på forhånd fastlagte af traditioner i samfundet, hvorfor den enkelte selv må ud og blive en del af disse:

“Selvidentitetens fortælling må udformes, ændres og reflektivt opretholdes i relation til det sociale livs hastigt skiftende omstændigheder lokalt og globalt. Individet må integrere information fra en mangfoldighed af formidlede erfaringer med lokal handling, således at det bliver muligt at forbinde fremtidige projekter med fortidige erfaringer på en rimelig sammenhængende måde.”(Giddens 1991: 249-250).

Når selvidentitetens fortælling skal være sammenhængende, kan det ses som et udtryk for at den enkelte i det senmoderne har brug for noget at holde fast i for at bevare den ontologiske sikkerhed, fordi viden og strukturer forandrer sig hastigt og den enkelte ikke kan være sikker på andet end sig selv. I det senmoderne gøres der ligeledes brug af historien eller samtidshistorien i skabelsen af egen historie; en historicitet, der er global med en standardiseret fortid og universel fremtid (Giddens 1991: 29). For eksempel er 11. september 2001 er en dag, hvor vi alle (eller næsten alle) kan huske, hvor vi befandt os. År 2000 angav Giddens som en universel anvendelig fremtidsmarkør, da hans bog blev skrevet i nittenhalvfemserne. Historien placerer individet i en bredere kulturel kontekst og selvbiografien skabes ved at gå i dialog med tiden (Giddens 1991: 91).

Vi er, hvad vi gør os til. Individet skaber sit eget selvbillede, hvor det blandt andet bruger medierne, der bringer individet formidlede erfaringer, og andre mennesker til at

spejle sig i eller til at vise hvem det er. Individet har i dag stort ansvar i forhold til skabelsen af identitet, hvorfor Giddens benytter begrebet selvidentitet. Der er i det senmoderne ikke den samme pligt til at overtage slægtens traditioner, men individet skal gennem sin diskursive refleksivitet tage stilling til livets store spørgsmål. Det er forpligtelsen i forholdet til andre mennesker, der afløser de ydre forankringer; identitet forhandles altså i høj grad i og med de nære relationer (Giddens 1991: 122ff). Det er et tillidsforhold, der ligesom identiteten, skal arbejdes med og dette kræver åbenhed fra de individer der mødes:

“Arbejdet bliver i denne sammenhæng et middel til en gensidig proces af selv-afløsning.” (Giddens 1990: 106).

Denne gensidige proces går to veje, nemlig både til og fra individet. Den kræver at der forinden har fundet en selvopdagelsesproces sted; en proces som et projekt, der er direkte knyttet til modernitetens refleksivitet. Individet benytter de abstrakte systemer i sit refleksive projekt, som selvidentitetsprocessen er i det senmoderne samfund, og er således afhængig af og medproducent af strukturer (Giddens 1990: 107f).

5.3.1 Tillid og ontologisk sikkerhed

De strukturer som individet producerer og reproducerer giver i kraft af traditionernes svindende greb rum for fortolkning; imidlertid er der nogle rammer, der konstituerer livet. Verden formes altså ikke fuldstændigt af individets vilje. Når individet reproducerer og producerer strukturer sker dette til tider ubevidst, idet individet søger at opretholde en ontologiske sikkerhed:

“At føle sig ontologisk sikker vil sige, at man på et ubevidst plan og et praktisk bevidsthedsniveau har “svarene” på de fundamentale eksistentielle spørgsmål, som alt menneskeligt liv på en eller anden måde stiller.” (Giddens 1991: 62).

Dette betyder ikke at det er en sprogliggjort sikkerhed, men at det er en følelse, der her er tale om. Den ontologiske sikkerhed vokser frem hos barnet ved hjælp af den basale tillid, som barnet mærker i tilknytning til omsorgspersoner i den tidlige barndom. Tillid og etableringen af denne er en betingelse for anerkendelse af personers tydelige identitet (Giddens 1990: 84f). Det er også denne tillid, der stiller barnet i stand til at kunne vurdere en risiko og derefter træffe forskellige valg med risikoen i baghovedet med en grundlæggende tro på, at det nok skal gå (Giddens 1991: 213). Ydermere giver den ontologiske sikkerhed individet mulighed for reflektivt at skabe sig selv og derigennem få en oplevelse af stabilitet (Giddens 1991: 84):

”Etablering af tillid er selve betingelsen for en anerkendelse af objekters og personers tydelige identitet.” (Giddens 1990: 88).

Individets overlevelse i samfundet er således afhængig af tillid både til sin egen eksistens, men ligeledes til sine omgivelser. Skitseringen af udvikling af ontologisk sikkerhed har Giddens udarbejdet med inspiration fra Erikson (jf. s.36). Erikson beskriver dette som udvikling af fundamental tillid, som skabes i kontakt med omverdenen (Kaspersen 2001: 234).

Tillid defineres hos Giddens som en tiltro til pålideligheden hos en person eller et system, hvad angår en tro på redelighed, kærlighed eller på korrekthed af abstrakte principper (Giddens 1990: 37). Giddens beskæftiger sig med to tillidsbegreber: Tillidsrelationerne ansigt til ansigt og de ansigtsløse forpligtigelser. Tillidsrelationerne ansigt til ansigt indebærer at have tillid til sine medmennesker, altså dem man er på samme sted og direkte interagerer med (Giddens 1990: 77 og Kaspersen 2001: 140). Ansigtsløse forpligtigelser er tillid til systemer; de tidligere nævnte ekspertsystemer. Med det senmoderne samfunds udvikling bliver det stadig vigtigere med de ansigtsløse forpligtigelser, hvor individet afkræves tillid til systemer (Kaspersen 2001: 140ff og Giddens 1990: 77). Der opstår på baggrund af tilliden en dobbelt karakter i senmoderniteten. Individet må på en gang have respekt for og tillid til systemerne, men også stille sig skeptisk og reflekterende overfor disse, da alt er til forhandling og kan overtrumfes af andre eksperter. Tilliden er således også tæt forbundet med adskillelsen af tid og rum i

det senmoderne samfund, idet der ikke tidligere var samme behov for tillid til nogen, da personers aktiviteter var synlige og relativt gennemskuelige (Giddens 1990: 35).

De ansigtsløse forpligtelser er på denne måde tillid til abstrakte systemer, men forudsætter ikke nødvendigvis, at individet møder grupper eller individer, som repræsenterer disse abstrakte systemer. De individer, som præsenterer de abstrakte systemer omtales som adgangsporte; det være sig for eksempel stewardessen i en flyvemaskine eller den tidligere omtalte buschauffør. Her mødes de ansigtsløse og ansigt til ansigt tillidsrelationer og afkræver individet tillid (Giddens 1990: 75). Det vil sige, at individet som et vilkår i det senmoderne samfund må navigere mellem det skisma at opretholde tillid og sikkerhed, samt at kunne udholde usikkerhed, som altid i en eller anden grad er til stede.

5.3.2 Livsstil i det senmoderne samfund

Den omtalte tillid til systemer kommer også til udtryk, når individet vælger livsstil, men vil ikke altid være et udtryk for, at han eller hun er klar over alle de valgmuligheder der er, men snarere et udtryk for, at individet er tvunget til at vælge uanset hvad. Dog vil nogle valg eller rutiner bidrage til, at andre valg ikke anses for aktuelle for den enkelte (Giddens 1991: 100ff). Giddens angiver at livsstil skal forstås således:

“En livsstil kan defineres som et mere eller mindre integreret sæt af praksisser, der følges af individet, ikke alene fordi sådanne praksisser opfylder nyttemæssige behov, men også fordi de giver en materiel form til en særlig fortælling om selvidentiteten.” (Giddens 1991: 100).

Livsstilen udmøntes i en række praksisser, hvor rutiner er inkorporeret i spisevaner, handlemåder, fortrukne mødesteder og anden adfærd. Dette er alle valg som på samme måde som det meste andet i det senmoderne samfund også ligger under for refleksiviteten, og hvis det ikke længere passer ind i en bestemt livsstil at komme et bestemt sted vil der blive truffet et valg, der omstøder en tidligere beslutning. Dog er alle alternative valg ikke til stede for alle mennesker, ligesom den enkelte ikke kan være bevidst om rækken af alternativer, som eksisterer for vedkommende. Udvælgelsen af stabile livs-

stilsvaner hjælper individet til at opretholde en følelse af ontologisk sikkerhed, idet udvælgelsen og gentagelsen af konsistente vaner og skikke nedsætter behovet for refleksivitet (Giddens og Pierson 1998: 138). Ligeledes er der også her tale om, at individet styres af ubevidste handlinger, på praktisk bevidsthedsniveau, fordi der opretholdes ontologisk sikkerhed.

Den enkelte kan deltage i aktiviteter der af og til er modstridende og som foregår i varierende kontekster. Det er f.eks. muligt at en kvinde er optaget af at dyrke motion og spise sund kost i hverdagen og alligevel spiser slik i sofaen i weekenden med familien; dette vil så forekomme i forskellige livsstilssektorer. Livsstilssektorer udgør bestemte tid-rum-udsnit inden for hvilke, der følges og igangsættes et ensartet og struktureret sæt af praksisser. Med i skabelsen af den enkeltes livsstil er både gruppepres, rollemodeller, medier og socioøkonomiske omstændigheder (Giddens 1991: 102f).

Livsplanlægning spiller ligeledes en stor rolle for individet i det senmoderne samfund idet traditioner ikke længere udstikker vejen at følge:

“Livsplanerne er det grundlæggende forhold i selvets refleksivt organiserede bane. Livsplanlægning er et middel til at forberede et forløb af fremtidige handlinger, der skal mobiliseres med udgangspunkt i selvets biografi.”
(Giddens 1991: 104).

Således er livsstil og den livsplanlægning, som individet organiserer, institutionaliserede rammer, hvori handlinger formes. Gennem livsplanlægningen bliver strukturer altså fortløbende konstrueret og rekonstrueret.

5.4 Delkonklusion og kritiske overvejelser

Af særlig interesse har i dette kapitel været de betragtninger omkring identitet, som er udviklet af senmodernisten Anthony Giddens, idet han leverer et overbevisende og sammenhængende bud på en samfundsdiagnose, hvori selvidentiteten har sin plads både i kraft af individet selv og i kraft af de strukturer, der leves med og under. Refleksivitet er et nøglebegreb, som har store konsekvenser for den identitetsopfattelse, der

søges indkredset i dette speciale. Dog fremstår dette begreb ikke helt tydeligt hos Giddens i forhold til, om han som en del af den sociale praksis taler om refleksion og om der i den terminologi, der bruges er forskel på refleksion og refleksivitet.

Således har vi fundet det anvendeligt at inddrage Mezirow og hans refleksionsbegreb, idet vi her får yderligere adgang begreber, som vi kan bruge til at præcisere hvordan læring og mening struktureres af individet. Dog mener vi, at det er en væsentlig pointe, når Giddens skildrer fortælling, som et refleksivt begreb, der benyttes til biografisk konstruktion og rekonstruktion af selvidentitet og således er et af de begreber, som vil blive udforsket yderligere i dette speciale. Hos Giddens skabes identitet altså som fortællingen om selvet. Dette betyder dog ikke, at der er lighedstegn mellem fortælling og identitet. Det skal nærmere forstås på den måde, at identiteten bliver konstrueret og rekonstrueret gennem individets fortællinger eller biografi.

Endelig vil vi fremføre et kritikpunkt af Giddens. I forhold til Giddens' beskrivelse af de senmoderne samfund med aftraditionalisering og individualisering bevarer han et strengt individualistisk fokus og inddrager kun sporadisk fællesskabets betydning. Han tillægger i denne forbindelse ikke individets kulturelle og politiske baggrund nogen særlig indflydelse i sin teori omkring den refleksive opretholdelse af selvidentitet. Vi vil tilføje, som vi har været inde på tidligere (jf. s.45), at den kulturelle og politiske baggrund stadig har betydning for individets valgmuligheder og selvopfattelse.

I næste kapitel vil vi fokusere på narrativ teori og på hvordan Ricœur benytter begreber der er knyttet til denne teoretiske retning, hvilket skal give os en forståelse af hvordan selvidentitetens biografi konstrueres.

6 Identitet som en narrativ proces

Udgangspunktet for dette kapitel er at få afklaret de centrale begreber indenfor feltet narrativitetsteori. Narrativitetsteori anvender vi i en overordnet terminologi i betydningen videnskaben eller studiet af fortællinger⁸. Oprindeligt var teorier om fortællinger knyttet til den litteraturvidenskabelige disciplin, hvor narratologien, læren om fortællinger, var relateret til analyser af fiktive tekstuelle produkter (Iversen og Nielsen 2002: 7).

I løbet af de sidste 30 til 40 år er der sket et paradigmeskifte, så narratologien og dens oprindelige felt er ekspanderet. Der tales i dag om den tværfaglige tilgang, eller 'den narrative vending', hvor betegnelsen narrativitet anvendes i stedet for narratologi. Betegnelsen den narrative vending hentyder til, at der indenfor videnskabsområder som filosofi, psykologi og pædagogik i dag arbejdes med fortællinger som analysemetode i relation til menneskelige forhold. I det følgende afsnit definerer vi en række af de begreber, der knytter sig til arbejdet med narrativitet; der er tale om begreber der sidenhen inddrages i de kommende analyser med Ricœur.

6.1 Narrativitetsteoriens grundlæggende begreber

Selve begrebet narrativ har sin etymologiske oprindelse fra græsk, hvor ordet findes som et substantiv, nar'ratio, der betyder en fortælling, beretning eller fortællerkunst, hvor det i den sidste betydning er bundet til en persons evner, narratoren. Sprogligt set forekommer ordet også udtrykt som et verbum, nar'rare, at fortælle som en handlingsmæssig aktivitet. I oldtidens Grækenland var narratoren en person i tæt kontakt med guderne, og opgaven for fortælleren var at berette eller genfortælle for den øvrige befolkning, hvad guderne havde betroet om fremtidens vilkår og muligheder. Her ses at fortællinger er bærer af viden, fortællingen er en udsigelsesform eller måde, hvorigennem der kan overbringes erfaringer og indsigter til andre. Et forhold der ligeledes ses afspejlet i følgende almene definition af ordet narrativ:

"Et narrativ (en fortælling) kan defineres som en meningsenhed (unit of meaning), som danner ramme for erfaringen. Det er gennem narrativer, at

vores erfaringer bliver fortolket. Vi går ind i fortællingerne; vi bliver trukket ind i fortællinger af andre; og vi lever vores liv gennem disse fortællinger.” (Epson og White 1992).

Som det ses har narrativitet med strukturering af menneskelige erfaringer at gøre; en fortælling kan således opfattes som en gengivelse af de handlinger individet udfører i praksis. Fortællinger er erfaringer, der er ordnet og samlet i en tidslig struktur, derfor kan de siges at danne en helhed af mening omkring et givent forløb.

Inden for narrativitetsteorien er der nogle analytiske begreber, der knytter sig til arbejdet med fortællinger. Det er ord, der i daglig tale anvendes i flæng, men som det i en teoretisk referenceramme er nødvendigt at skelne imellem, fordi ordene betydningsmæssigt henviser til nogle forskellige strukturer ved og omkring fortællingen.

Som udgangspunkt er det væsentligt at præsentere betegnelsen event, der refererer til fortællingens enkelte begivenheder eller handlinger. For det andet er der ordet plot, der oprindeligt er det engelske ord for fortællings intrige, komplottet. Plottet er en betegnelse for årsagsforholdene i fortællingens begivenhedsrække, altså mellem de forskellige events. Sagt med andre ord betegner plottet fortællingens kompositoriske ide, og den måde handlingen er udtænkt at blive præsenteret på (Fibiger 2005: 512). Story er et begreb for det, der ligger til grund for selve plottet, altså rammen om plottet. Story kan forklares som den oprindelige rækkefølge af de begivenheder, der refereres til i fortællingen, mens plottet henviser til den konstruerede rækkefølge, der kommer til udtryk i fortællingen. Story kan kaldes for materialet til fortællingen, og plottet den kunstneriske og poetiske udformning af materialet, som det modtageren oplever.

Paul Ricœur har både en traditionel narratologisk forankring, idet han videnskabssteoretisk beskæftiger sig med tekstforståelse, og han peger samtidig hen imod den narrative vending, idet han sætter mennesket og ikke teksten i centrum for sine undersøgelser; mennesket er teksten (Ricœur 1987: 136). Desuden beskæftiger han sig med etiske og identitetsmæssige spørgsmål, og han åbner dermed fortællingens potentiale ud mod flere filosofiske diskussionsområder, som vi vil se i følgende afsnit.

6.2 Paul Ricœurs narrative filosofi

De følgende afsnit er en præsentation af nogle af de vigtigste begreber og forståelser i Ricœurs teoriunivers. Vi vil arbejde os ind over hans ontologiske udlægning om mennesket som et såret cogito; en betragtning der medfører, at mennesket er overladt til et fortolkningsarbejde for at komme til en forståelse af sig selv. Herefter vil gennemgangen centrere sig om selve fortællingen og den erkendelsesfilosofi, der udmønter sig i at individet kun kan forstå og tilskrive verden og livet mening, når det skaber det på fortællingens form. Fremstillingen ender i forestillingen om identiteten som narrativ, hvor det er selve forandringsspektivet i individets identitet, der belyses.

6.2.1 Ontologisk syn

Ricœur udvikler sin ontologiske forståelse som et opgør med den tidligere omtalte, René Descartes refleksionsfilosofi. Med sætningen Cogito ergo sum (Jeg tænker, altså eksisterer jeg) udtrykker Descartes, at mennesket via tænkningen kan opnå fuld indsigt i sig selv og sin egen eksistens, og som vi tidligere har skrevet er Descartes en af de første til at udlægge selvet som et refleksivt projekt (jf. s.35). I Descartes selvudannelsesforståelse er der således et umiddelbart forhold mellem tænkning og selverkendelse, som Ricœur forholder sig kritisk til (Ricœur 1979: 49). Ricœur forestiller sig i stedet selvet som bristet eller såret (le cogito brisé). Cogitoet er såret, fordi det befinder sig i en verden, hvor det ikke direkte kan opnå fuld bevidsthed om sig selv, og dermed heller ikke forstå baggrunden for sin egen eksistens og væren i verden:

”Jeg er; men hvad er det som jeg er? Det er det, jeg ikke mere ved. Sagt på en anden måde. Refleksionen har mistet bevidsthedens selvtilid. Lige så sikkert det er, at jeg er, lige så problematisk er det, hvad jeg er.” (Ricœur 1979: 56).

Ricœur illustrerer her sin placering mellem fænomenologien og hermeneutikken. Ud fra en fænomenologisk beskrivelse kan individet kun erkende at det eksisterer; vi er altid som forudsætning tilstede i verden med en krop og et 'jeg'. Men kroppen og jeget

kan ikke umiddelbart forstå sig selv og finde ud af, hvad dets eksistens er, det kan det først ved fortolkningen, når det går omvejen over læsningen af symbolske objektiveringer i form af kulturelle formidlinger, kunst, litteratur og fortællinger, skabes et selv (Ricœur 1979: 59). Ricœur indsætter dermed individet i sin egen kultur og historie og mener endvidere, at det sårede cogito kan fortolke sig til mening igennem mødet med det symbolske og poetiske sprog, som findes i disse selvobjektiveringer. Det symbolske sprog indeholder således ud fra Ricœurs forståelse et meningsoverskud, det vil sige, udtrykker en imaginær verden, og på den måde kan det siges at indeholde en skjult meningsverden eller en billedlig forståelse af den menneskelige eksistens. Symbolet er kendetegnet ved at indbefatte mere end én bogstavelig mening, det indeholder en tvetydighed, og det er i den forstand, at symbolet er et ord eller en sætning med en over-ført mening; deraf navnet en meta-for (Ricœur 1979: 86).

Symboler i tekster eller andre former for objektiveringer gentager ikke blot, hvad vi ved i forvejen, men indeholder på grund af meningsoverskuddet et potentiale, så vi kan forstå os selv på nye måder. Meningsskabelse går omvejen over fortolkningen af symboler, når et individ forsøger at afsløre og opklare symbolets skjulte mening og forstå det i sammenhæng med sine personlige erfaringer. Med begrebet fortolkning hentyder Ricœur således i bred forstand til en proces, der består i at tyde eller skelne den skjulte mening i den åbenlyse mening (Ricœur 1979: 86).

Teksten og symbolet kommer til at markere den forskel der gør, at individet kan komme til forstå sig selv. Ricœur taler om et distanceringsforhold mellem tekst og læser, som også har betydning for selve identitetsprocessens karakter. Udlægningen er, at jo større distancen mellem tekst og læser er, jo bedre mulighed er der for identitetsdannelse. Hvis der ingen forskel er, bliver der tale om en narcissistisk spejling. Ricœur ligger i sin grundforståelse her på linje med identitetspsykologer som den tidligere omtalte George Herbert Mead og Heinz Kohut (2000), der ligeledes hævder, at identiteten eller selvet dannes via symbolske interaktioner eller ud fra en aktiv spejlende proces i mødet med den anden eller det andet. En mere udførlig epistemologisk fremstilling af Ricœurs fortolkningsteori følger i afsnittet om den trefoldige mimesis, der er hans præcisering af en hermeneutisk cirkel, hvor også den tidlige erfaring indgår.

Vender vi tilbage til det sårede cogito er dette ud fra Ricœur ikke uden subjektiv kraft til at handle og tage ansvar, men det er heller ikke almægtigt (Ricœur 1979: 56). Han refererer her til det han kalder mistillidens tre store tænkere, Nietzsche, Freud og Marx,

der er fælles om en forståelse af, at mennesket ikke har fuld kontrol over sine bevidsthedsprocesser, men er styret af sin vilje til magt, sit begær eller sit økonomiske klasse-tilhørsforhold. Han anvender disse tre tænkere til at tydeliggøre, at mennesket er splittet, og derfor ikke kan betragtes som et absolut fundament for erkendelse (Ricoeur 1979: 50ff.). Problemet er derfor, hvordan det sårede cogito ud fra denne betragtning kan komme til at forstå sig selv som menneske. For Ricoeur er løsningen, som sagt, hermeneutisk, men forstået som en kritisk refleksion. Det er igennem fortolkningsprocesser, at mennesket kommer til en dybere forståelse af sin egen eksistens. Fortolkning forstået som personlig eller tekstlig kommunikation, hvor subjektet i kommunikationen forlader sig selv og åbner sig for et andet menneske eller en tekst, og i dette møde beriger sin selvforståelse (Ricoeur 2002: 34). Fortolkningen må være kritisk, fordi mennesket med reference til mistillidens tre store tænkere er splittet, og derfor er underlagt forskellige former for selvbedrag, fortrængninger og blinde pletter. Vi er ikke altid det, vi tror, vi er, og vi gør ikke altid det, vi tror, vi gør. I fortolkningsprocessen gælder det derfor ikke kun om at lytte, men også om at være kritisk og mistænksom for eksempel ved at stille spørgsmål og anskue handlinger og problemer fra andre synsvinkler.

6.2.2 Sproget og verdenen

Det er i sproget at subjektet eksistentielt forlader sig selv, og ved at udfolde sig i kommunikationen får sig selv tilbage mere indsigts- og meningsfyldt:

”Refleksionen over selvet må gå omvejen over det, hvori selvet har ytret sig, dvs. gjort sig ydre for sig selv, afhændet sig. Dette begreb om ytringen, udvendiggørelsen, afhændelsen er afgørende for at forstå det generelle projekt og fortolkningsteorien. Subjektet har så at sige deponeret sig i disse ytringer eller fæstede tegn. I disse tegn, hvori subjektet har afsat sine ’spor’, står det overfor sig selv, men i en fremmed skikkelse, tabt for sig selv.”
(Grøn 1979: 16).

Det er således igennem det intentionelle fortolkningsarbejde, at subjektet udvikler en væren, uden at det dog nogensinde når til en endelig afslutning på denne proces. For-

tolkning er et menings- og værensprojekt og bliver med reference til Ricœurs identitetsforståelse til et altid uafsluttet projekt. Individet er således til stede i verden som et såret cogito, og derfor er det også interesseret i at opnå en mere meningsfuld erkendelse af verden og af sig selv. Ricœur udfolder her tanken om et eksistensbegær, hvilket betyder at individet stræber efter at udfylde nuet med væren (Ricœur 1979: 86).

Det er her vi i teorien begynder at bevæge os fra det ontologiske niveau, 'jeg er', og over i det epistemologiske spørgsmål om, hvordan jeget kommer til bevidsthed og opnår erkendelse om verden og sig selv. Indenfor epistemologien, er et af de store teoretiske spørgsmål, hvordan forholdet mellem individ og objekt (verden) skal forstås. Ricœur har derfor også en placering i forhold til dette filosofiske grundproblem. Transcendensen, overskridelse af egen subjektivitet, mener han, sker igennem sproget; forstået som diskurser, kommunikative forhold, der enten kan være interpersonelle eller foregå mellem tekst og læser. Hans opfattelse er, at sproget har transcendentalt potentiale, da individet igennem det kan skabe indre forståelse ved at fortælle om sin oplevelse af virkeligheden. Diskursen eller talehandlingen skal ud fra denne betragtning desuden forstås som en udvendiggørelse, hvor individet via sproget skaber en verden:

"Udvendiggørelsen er tværtimod selve sprogets proces, ved hvilken privat erfaring kan blive tilgængelig for andre, offentlig. Sproget som udvendiggørelse er den proces, hvorved den radikale, strukturelle ensomhed overskrides, oplyses. Dvs. udvendiggørelsen af det, der gør et fællesskab muligt, midt i denne ensomhed." (Ricœur 1979: 131).

Sproget er således med til at gøre mennesket til et socialt væsen. Gennem kommunikation træder individet ud af dets eksistentielle ensomhed, og mest radikalt bliver sproget til en social aktivitet, når individet fortæller for andre. Ligeledes afspejler citatet, at sproget er verden/virkeligheden. Ricœur beskriver sin forståelse heraf ud fra følgende:

"If you do not talk about the world, what would you be talking about then?" (Hermansen 2001: 227).

Verden er! Og hvis den mod forventning eller forvisning ikke er, hvad vi aldrig for alvor kan være helt sikre på, må vi opfinde den. Sproget er midlet til at skabe en verden, men hvordan kan fortællingen være målet for at tilvejebringe en meningsfuld væren i verden set fra subjektets synsvinkel? Det er dette spørgsmål vi søger svar på i de følgende afsnit, ved at se nærmere på Ricœurs arbejde med den trefoldige mimesis. Den trefoldige mimesis vil vi således udfolde som en epistemologisk metode for at synliggøre, hvordan individet opnår forståelse af sit umiddelbare handlingsliv. Ontologiens spørgsmål bliver i Ricœurs forstand til et spørgsmål om målet med tilværelsen (meningen), hvor epistemologiens spørgsmål er midlet, selve fortællingen. Vi kan derfor via den trefoldige mimesis skildre, hvordan begivenheder i tid bliver meningsfulde for subjektet ved at blive omsat til en narrativ organiseringsmodel.

6.3 Den trefoldige mimesis

Teorien om den trefoldige mimesis bygger på en metodisk genfortolkning af Aristoteles' klassiske værk *Poetikken*. Tilgangen til Aristoteles sker således gennem Ricœurs læsning, hvilket her har til formål at give en forståelse af, hvordan Ricœur elaborerer sin trefoldige mimesisteori.

I *Poetikken* analyserer Aristoteles antikkens tragiske dramaer og gør derud fra betragtninger over den menneskelige skaberkraft (Poesis). Overordnet drejer det sig om den sproglige skabelse af det vi gør – den menneskelige handlen. Poetik betyder grundlæggende læren om det at skabe et sprogligt plot, hvori handlinger tidsligt organiseres. Aristoteles' klassiske mimesisteori anskueliggør, hvordan digtere og forfattere evner at skabe og fremstille værker og fortællinger, der efterligner og afbilder menneskets handlingsliv kaldet mimesis af praksis (Ricœur 1984: 50ff).

Det er centralt hos Aristoteles at mimesisprocessen ikke er en passiv efterligning af virkeligheden, men en aktivitet – kreativ efterligning af handling. Mimesisprocessen er produktiv, da den ikke blot gengiver handlinger, sådan som de er foregået, hvilket er historikernes mål. Hensigten med mimesis er at organisere begivenheder i et plot. Mimesis er ikke en efterligning af verden som den er, men mere en efterligning af verden for at se meningen med det vi gør (Ricœur 1984: 53).

Det er denne proces Ricœur udvikler til en egentlig epistemologi. Den dramamæssige kontekst som Aristoteles i *Poetikken* arbejder med, generaliserer Ricœur til at være metodiske grundkategorier til forståelse af enhver tekstuel objektivering af menneskelig handling i et tidsligt forløb. Overordnet set kan den trefoldige mimesis udlægges som en hermeneutisk erkendelsesproces, hvor tidsligheden medfører, at individet ikke kommer tilbage til det samme udgangspunkt. Den trefoldige mimesis drejer sig, som vi skal se, ikke kun om erkendelse, men er tillige blevet et udtryk for en eksistensfilosofi, hvor Ricœur argumenterer for, at det centrale i menneskets forståelse af sin egen eksistens i verden foregår gennem fortællinger.

Den trefoldige mimesis skal overordnet ses som en forståelses- og erkendelsescirkel, hvorigennem det enkelte individ skaber en mening med livet og tilværelsen. Den trefoldige mimesis er en belysning af, hvordan mennesket anvender fortællingen som erkendelsesredskab for at uddybe sin forståelse af, hvad det vil sige at være i tiden. Ved begrebet tid skal her ikke forstås en samtid, men tid som et filosofisk fænomen. Det vil sige tid som et forløb af hændelser, eller tid som bevægelse mellem et før og et efter. Ideen om mimesisteorien er udarbejdet ud fra følgende grundhypotese:

”Tid bliver til menneskelig tid, for så vidt som den udtrykkes narrativt, og fortællingen når sin fulde betydning, når den bliver en forudsætning for eksistens i tid.” (Ricœur 2002: 75).

Hvordan Ricœur mere procesorienteret og metodisk belyser og argumenterer for denne hypotese vil vi vise i det følgende ved at se nærmere på de enkelte dele i den trefoldige mimesis.

6.3.1 Mimesis 1

Mimesis 1 er det enkelte individs handlingsverden og oplevede livsverden⁹, og den forforståelse individet har af denne virkelighed (Ricœur 2002: 78). Præfiguration, som mimesis 1 også kaldes, er således en betegnelse for menneskets tidlige eksistens i sansning og handling; det umiddelbare liv. Anskuelsen i mimesisprocessen er, at individet kun kan finde en mening i handlingsverdenen ud fra skabelsen af en fortælling.

Dette implicerer en aktivitet, hvor handlinger struktureres tidsligt. Ricœur har den opfattelse, at individet besidder en forforstået tidslighed omkring fortid, nutid og fremtid (Ricœur 2002: 88), og at hverdagslivet er fyldt med henvisninger til denne tidslighed, eksempelvis med anvendelsen af ure og kalendere. Når individet ordner og planlægger sit liv tidsligt tales der således om fortælleropfordrende strukturer ved den umiddelbart oplevede tilværelse. Mimesis 1 udgør dermed materialet eller de forskellige events som i mimesis 2 konfigureres til en fortælling. Det betyder at mimesis 1 er karakteriseret ved en ikke-reflekteret forståelse af virkeligheden, og med reference til Ricœurs ontologi er mimesis 1 det fænomenologiske udgangspunkt (Ricœur 2002: 78ff).

6.3.2 Mimesis 2

I mimesis 2 bringes events fra mimesis 1 i forbindelse med hinanden og der skabes et plot. Der er nu tale om en fortæller, der har distanceret sig fra den præfigurative virkelighed og rekonstruerer de konkrete handlinger til en fiktiv eller historisk beretning (Ricœur 2002: 91). Ricœur betragter mimesis 2 som et slags laboratorium for afprøvninger af forskellige konfigurationer. Med konfiguration hentyder han til at fortælleren skaber en orden, en ide, en pointe eller et tema, som er strukturerende for de praktiske handlinger som blev gennemført i mimesis 1. Konfigurationen skal via struktureringen af plottet give bud på forklaringer af hændelser og årsager. Den ikke-reflekterede forståelse ved mimesis 1 bliver under konfigurationen til en reflekteret forståelse, fordi der sker en bevidstgørelse og verbalisering af konkrete handlinger og begivenheder. I sammenstillingen af kronologien skabes en fortælling, hvormed individet transformerer tidens bevægelse over i narrativ form via en fortolkningsproces (Ricœur 2002: 95).

6.3.3 Mimesis 3

Overgangen til mimesis 3 sker når fortællingen bliver læst eller hørt. Mimesis 3 som Ricœur også betegner refiguration er modtagerens fortolkning af det budskab, der manifesterer sig i fortællingen (Ricœur 2002: 99f). Modtageren kan være individet selv, hvilket specielt vil være tilfældet indenfor genrer som biografi og dagbog, hvilket bevirker at der bliver tale om selvfortolkning.

Mimesisprocessen er således først fuldbragt, når fortællingen bringes tilbage til handlingsverdenen. Refigurationen omfatter receptionsprocessen, hvor der sker en forståelse eller genbetydning af det, der oprindeligt på det menneskelige handlingsniveau (mimesis 1) var forforstået eller forbetydet. Ricœur mener, at vi som modtagere skal opfatte fortællingen som en verden, og ikke gå bag om teksten og forsøge at forstå forfatterens situation:

”Det, vi ønsker at forstå, er derfor ikke noget som er skjult bag teksten, men noget som åbnes foran den. Hvad der må forstås er ikke diskursens oprindelige situation, men det, der peger hen imod en mulig verden. Forståelse har mindre end nogensinde at gøre med forfatteren og hans situation, den ønsker at fatte den verden, der lukkes op gennem tekstens referencer.”
(Ricœur 1973: 169).

I udlægningen af refigurationen er Ricœur som citatet afspejler inspireret af receptiønsæstetikken (Ricœur 2002: 107). Opfattelsen er, at det der kan kaldes en lærings- eller meningskonstruktion sker i interaktionen mellem tekst og læser eller mellem fortæller og lytter. I denne konstruktionsproces sammenholder læseren sin eksistentielle forforståelse (mimesis 1) med den kreative konfiguration (mimesis 2) med henblik på at give teksten mening i forhold til sin egen eksistentielle og historiske situation (Ricœur 2002: 106ff). Der opstår en dialog mellem tekst og læser, som giver fortællingen mening i relation til læserens egen eksistens og forforståelse:

”En tekst er ikke en størrelse, der er lukket omkring sig selv; den har ikke blot en formel struktur; den sigter mod en verden hinsides sig selv, en verden, hvor jeg kunne bo og udfolde mine muligheder som væren i verden. Denne tekstens verden er selvfølgelig stadig tekstlig, men der er stadig et indirekte sigte mod det reelle, en mimetisk relation, hvorved teksten går ud over sig selv; tekstens verden er en transcendens i tekstens immanens, et ydre, som et indre sigter imod.” (Ricœur 1987: 136).

Opsummerende kan betragtningen af den trefoldige mimesis være med til at tydeliggøre, at en handling individet har været med i først bliver intelligibel, når den ordnes tidsligt, hvad kom før og efter, og hvad skete der i dette forløb. Med den trefoldige mimesis er der en fænomenologisk virkelighed før teksten, men denne kan først erkendes og forstås på baggrund af den fortolkning der foretages i konfigurationen. Mimesis 1 og 2 kan således karakteriseres ved at fokusere på det konkrete meningsindhold som fortællingen udtrykker om tilværelsen, mens mimesis 3 i højere grad drejer sig om den universelle og almene meningsforståelse ved fortællingen i forhold til en større livssammenhæng (Ricœur 2002: 106ff). For at vende tilbage til grundhypotesen har vi nu skitseret, hvordan tiden ifølge Ricœur kun kan begribes, når individet fortæller om den ud fra sin oplevede livsverden. Tiden og dermed bevægelsen og foranderligheden i tilværelsen kan kun begribes som fortalt tid (Ricœur 2002: 115). Pointen er, at den objektive tid, den målelige tid og den tidsform naturvidenskaben opererer med kun kan erkendes ud fra den fortælling, som individet skaber. I mimesisprocessen medieres den objektive videnskabelige tid og den indre psykiske tid over i en fortalt tid. Det er sådan sætningen *tiden bliver menneskelig af at blive fortalt* skal forstås. Det er ikke begivenhedernes orden, der giver erfaringen mening, det er ordningen af begivenheder i et plot, der danner baggrund for en meningsfuld erkendelse.

6.4 Narrativ identitet

I værket *Én selv som en anden* perspektiverer Ricœur sit arbejde med den trefoldige mimesis over til at omhandle narrativ identitet. Det at være et selv, er ikke noget individet besidder; også andre har del i selvet, hvilket er med til at sætte jeget i bevægelse. Identitetsarbejdet bliver et evigt mellemværende mellem 'det samme og den anden', og som titlen på værket antyder, *Én selv som en anden*, er der således ikke tale om identitet udelukkende som et individuelt projekt. Dette giver også mening med reference til det vi har fremstillet ovenstående om det sårede cogito, nemlig at individet ikke kan forholde sig umiddelbart til sig selv, men må gå omvejen over fortolkningen i mødet med det fremmede. Det er også derfor titlen bliver til én og ikke jeg, for at understrege, at det subjekt bogen omhandler, er på afstand af sig selv. Skabelsen af en identitet foregår derved indirekte, igennem det Ricœur betegner som en selvets hermeneutik, hvori identiteten konstrueres igennem fortolkninger ud fra det medierende forhold mellem en

selv og den anden. Den anden skal specifikt forstås som det fremmede, det være sig en tekst, eller en anden person.

Overordnet set belyser teorien om den narrative identitet sammenhængen mellem personlig identitet, tid og fortælling. Den problemstilling, der rejses i henhold til individets identitetsskabelse, er derfor også nært beslægtet med udfordringen mellem tid, mening og fortælling, som vi har behandlet ovenstående. Undersøgelsen af identitet er dog specifikt knyttet til spørgsmålet: Hvem er jeg? Et spørgsmål der relaterer sig til en persons følelser, tanker, handlinger, holdninger og værdier; det vi i det følgende omtaler som karaktertræk. I relation til identitetsprocesserne drejer den tidslige apori sig om, hvordan det 'samme jeg' kan begribe og beskrive sig selv, hvad enten vi taler om os selv som 7-årige eller som 70-årige. Ricœurs overordnede udlægning er, at vi kun kan forstå os selv og vores foranderlighed, når vi fortæller vores livs historie (Ricœur 1992: 17). Liv og fortælling deler samme vilkår, nemlig tiden. Hans pointe er, at tiden strukturerer livet, som den strukturerer sproget, så det får karakter af fortælling:

“My first working hypothesis is that narrativity and temporality are closely related - as closely as, in Wittgenstein’s terms, a language game and a form of life. Indeed, I take temporality to be that structure of existence that reaches language in narrativity and narrativity to be the language structure that has temporality as its ultimate referent.” (Ricœur 1980: 165).

Udgangspunktet for Ricœur er først at begribe identiteten som noget tidsligt, herom handler hans arbejde med den personlige identitet. Herefter kommer betragtningen om den narrative identitet, der drejer sig om selve sprogliggørelsen.

6.4.1 Personlig identitet

Fortællingen udlægges af Ricœurs som det medium, der gør, at den personlige identitet både skal opfattes som noget konstant og foranderligt på samme tid (Ricœur 1992: 120). I analyseapparatet omkring den personlige identitet arbejder han derfor med to tidslige kategorier, idem (sameness) og ipse (selfhood). Ricœurs identitetsforståelse må som udgangspunkt forstås i spændingsfeltet mellem disse to begreber. Idem-identiteten

er et substantielt begreb om det uforanderlige ved identiteten, idem betyder som tidligere nævnt det samme. Idem får man kendskab til ved at spørge, hvad selvet er, det vil sige, hvilke varige karaktertræk og genkendelige vaner personen besidder. Idem signalerer permanens i tid, og angår som ordet antyder en ensartethed, lighed eller det identiske ved personens karakter over tid (Ricœur 1992: 116).

Individet har ikke de samme karaktertræk hele livet igennem og derfor må den personlige identitet ligesom tiden forstås som noget der kan rumme bevægelse i betydningen foranderlighed (Ricœur 1992: 120). Dette bevirker at en ensidig opfattelse af en persons identitet som idem, vil blokere for foranderligheden. Derfor anvendes tillige betegnelsen ipse, der i modsætning til at være en substans, er det formbare eller foranderlige ved identiteten. Ipse er den del af identiteten, der bliver præget af individets sociale kontekst, og derfor også det aspekt ved en person, der har evne til at indlede noget nyt; ipse omfatter forandringer og skift i individets livssammenhænge og vaner. Ipse-identiteten rummer også et integreret element af tidslighed, og er derfor karakteriseret ved at omfatte en permanens i selve forandringen. Dette betyder at idem-identiteten heller ikke skal udelukkes, fordi alle mennesker altid vil besidde noget genkendeligt over tid, det som Ricœur kalder varige karaktertræk (Ricœur 1992: 121). Der vil altid være en del af den personlige identitet, der bevares over tid; selv under forandringen besidder individet nogle grundlæggende karaktertræk.

Det essentielle er, at individet er afhængig af disse to former for identitet for at have en personlig identitet, og for at individet ikke bare skal være en kropslig genstand placeret i tid og rum. Ricœurs pointe er, at den personlige identitet dannes i spændingsfeltet mellem idem og ipse, og det er her vi kommer til det unikke ved Ricœurs forståelse, fordi den eneste måde hvorpå individet ifølge ham, kan begribe og skabe denne dialektik er via fortællingen om sit liv:

“The genuine nature of narrative identity discloses itself, in my opinion, only in the dialectic of selfhood and sameness.” (Ricœur 1992: 140).

Det pointeres hermed, at individet ikke har en uforanderlig personlighedskerne, men at det ændrer sin identitet og personlighed igennem dets fortælling om sig selv. Den nar-

rative identitet kommer således til udtryk ved, at den enkelte er nødt til at være fortæller om sin egen identitet.

“The narrative constructs the identity of the character, what can be called his or her narrative identity, constructing that of the story told. It is the identity of the story that makes the identity of the character.” (Ricœur 1992: 147f).

Vi har nu betragtet identitet og liv igennem fortællinger, efterligninger af virkeligheden, men livet i sig selv er ikke en fortælling. Dette paradoks vil vi i det følgende afsnit tematisere med henblik på at påpege en række kritikpunkter ved Ricœurs narrativitetsfilosofi. Vi vil desuden samle op på de vigtigste begreber og sammenhænge i denne udvalgte del af Ricœurs filosofi.

6.5 Delkonklusion og kritisk vurdering

I denne delkonklusion vil vi markere det særligt frugtbare ved Ricœurs epistemologi omkring den trefoldige mimesis og i henhold til tankegangen om den narrative identitet. Det er en grundlæggende antagelse at erkendelsen etableres igennem sproget, og at det er sproget på fortællingens struktur, der skaber forståelse af handlingsverdenen. Det anvendelige ved denne synsvinkel er, at fortællingen kan udlægges som en refleksionsmetode, hvor det drejer sig om at skabe mening med handling, men hvor fortælleprocessen bliver til en subjektiv forandringsproces for vores identitet, når vi skaber fortællinger om vores egen karakter i handling. Ricœurs filosofi er derfor særlig anvendelig i en samtid, hvor der efterspørges omstillingsparathed og fleksibilitet, fordi fortællingen som metode indeholder potentiale til at skabe mening i individets omstillingsprocesser.

At konfigurere en livsfortælling betyder at erkende sit selv, hvem er jeg, udover selve nutiden, det handler om at strukturere fortidens erfaringer med henblik på at skabe de mest fornuftige valg for fremtiden. At den narrative identitet u spiller sig i spændingsfeltet mellem idem og ipse har den fordel at den personlige identitet hverken bliver

totalt flydende eller statisk. Individet må på den ene side besidde nogle faste karaktertræk, være ansvarsbevidst og holde sine ord over tid, det er idem-identitetens varige nødvendighed for personen. På den anden side ligger selve foranderligheden i individets selverkendelse, hvor fortællingen løfter individet ud af den statiske karakter. Med ipse-identiteten bliver individet fortæller til sit eget selv så det kan skabe mening med sin personlighed i tidens foranderlighed. Den personlige identitet skal opfattes som et net af fortalte historier, og det er i den betydning at identiteten bliver narrativ.

6.5.1 Kritik af Ricœur

En af de grundlæggende udfordringer i hele Ricœurs tankegang er problematikken mellem fortællingen og det levede liv eller mellem fortællingen og virkeligheden. Vi henryder til relationen mellem story og plot. Fortællingen eller konfigurationen er hos Ricœur ikke levet liv, men efterligning. Livet i virkeligheden er levet og kan ikke være en efterligning af noget. Implikationen bliver at vi altid forstår handlingsverdenen som efterlignet (Eriksen 2003: 159).

Der kan herudfra markeres et kritikpunkt, der går på, at Ricœur aldrig formår at få mennesket til at erkende en 'faktisk virkelighed'. Det er ligeledes altid sproget og ordene, der skaber verden og forandringerne, men spørgsmålet er, om der ikke eksisterer en verden som ikke er begrebsliggjort, eller om individet ikke kan erkende verden direkte igennem sine handlinger og sansninger. Dette er en klassisk videnskabsteoretisk diskussion med rødder til forholdet mellem, om fænomener eksisterer i virkeligheden uafhængigt af den menneskelige beskrivelse, eller om virkeligheden er en ren sproglig konstruktion (Collin og Køppe 2005: 10). På den ene side er Ricœur måske for ensidig fokuseret, idet fortællingen bliver den eneste metode, hvorigennem individet kan erkende dets egen eksistens i verden. Fortællingen skal eventuelt mere udlægges som én blandt andre refleksionsmetoder, hvorved det er muligt at opnå selverkendelse. På den anden side så opererer Ricœur med den særlige vinkel, der omhandler tidsligheden i erkendelsen af erfaringen; hans filosofi om erkendelse er derfor måske mest relevant, når det handler om at skabe mening i mange erfaringer over en længere tidsperiode.

Sandhed er i Ricœurs optik en kategori, der knytter sig til begrebsliggørelse af verden, sandheden er bundet til menneskets diskurser. Ricœur beskæftiger sig heller ikke med,

hvordan individet kan verificere sandhed, men om hvordan individet kan finde frem til det sandsynlige for sig selv. Det handler derfor mere om at gyldiggøre selvforståelse end om at forstå en egentlig endegyldig sandhed om verden. Der findes derfor heller ingen universelle sandheder om mennesket, individet udlever sin egen sandhed ud fra fortællingens udsigelse. Hertil kan indvendes en epistemologisk kritik, der grundlæggende handler om relativisme¹⁰. Hvordan kan individet vide at personlighedskarakteren har værdi, alt kan jo hævdes at være ligeså rigtigt som alt andet. Kulturpsykologen Jerome Bruner fokuserer ligesom Ricœur på fortællingens meningsdannende funktion, dog mere på vinklingen mellem individ, fortælling og kultur, altså hvordan kulturen har en formende indvirkning på vores bevidsthedsprocesser. Bruner behandler i dette ærinde relativitetsproblematikken, og kommer således frem til at individet i sine interaktioner må forhandle sig frem til gyldige sandheder. Bruner mener således, at der findes en slags kulturelle sandheder eller værdier, der er mere gældende end andre, men at det er mennesker der har forhandlet sig frem til disse. Der vil altså være viden eller sandhed, der på et givent tidspunkt og sted, er mere gyldig end anden (Bruner 2004: 37ff).

Individets selverkendelse må altid gå omvejen over skabelsen af de personlige fortællinger, men udfordringen er om individets små fortællinger ikke kan komme til at pege i mange forskellige retninger og identiteten bliver således ustabil, hvis det ikke lykkes at skabe den samlede meningsfulde fortælling. Både Peter Kemp (1996: 69) og Mads Hermansen (2001: 230) indvender, at det er nødvendigt for den enkelte at besidde narrativ kompetence, det vil sige evnen til at strukturere små fortællinger, så de samlet set giver mening i et større perspektiv. Kritikken er, at Ricœur tager nogle ting for givet – har mennesket de nødvendige forudsætninger for at skabe en narrativ identitet, eller er det snarere noget, der skal læres:

”Det kræver i det mindste et minimum af fortælling eller snarere en ”narrativ kompetence”, når vi taler om dato eller om generationsfølge eller når vi fortolker sporene af et liv, som er forløbet.” (Kemp 1996: 69).

Spørgsmålet er, om det med reference til samfundets øgede kompleksitet og i forhold til kravet om livslang læring ikke er en underdrivelse af tale om et minimum af narrativ kompetence.

6.6 Fra Ricœur og tilbage til Giddens

I dette afsnit vil vi ekspliciterer de ligheder vi ser mellem Giddens og Ricœur i forhold til deres syn på identitetsprocesserne. Ricœur og Giddens kommer fra to forskellige videnskabelige retninger og når vi i indeværende speciale har valgt disse to teoretikere til at supplere hinanden, skyldes det at deres syn på identitetsprocesserne overlapper hinanden. Først og fremmest er Ricœur og Giddens enige om at identitet skabes i en biografi. Både Ricœur og Giddens ser identitetsprocesserne som et hermeneutisk projekt, forstået på den måde at det handler om at fortolke sig selv i forhold til verden. Giddens kalder dette selv et som det reflektivt forstår sig selv og Ricœur kalder det blot selvets hermeneutiske projekt. Hvor Giddens mener, at identitet er noget der skabes, mener Ricœur både at der er en del der skabes, ipse, og en del som er kontinuerlig over tid, idem. Samtidig deler de en opfattelse af at identitet bliver skabt i interaktion med omverden. Giddens har den forståelse at det er selvets eget ansvar, men at det sociale liv leverer materialet til skabelsen af identitet. Ricœur fremfører tillige, at det er i mødet med det fremmede, det vil sige andre mennesker og tekster, i arbejdet med symboliske objektivering, at identiteten skabes.

Vi har fået indsat individet i en samfundsmæssige kontekst med Giddens og ser her hvad individet er og hvilke udfordringer det står over for, hvor vi hos Ricœur ser, hvordan individet skaber sig eksistentielt, til alle tider. Dette tilvejebringer os en mere nuanceret forståelse i forhold til, at vi nu kan indsætte identitetsprocesserne i spændingsfeltet mellem livslang læring, som er en samfundsmæssig struktur og den eksistentielle foranderlighed som kravet om livslang læring medfører. Dette giver os i første omgang mulighed for at analysere, hvordan kravet om livslang læring påvirker identiteten og i anden omgang hvordan portfolio kan fungere som understøttende metode sammenkoblet med disse to teoretikers bidrag.

7 Livslang læring og identitetsprocesser

Dette kapitel har til formål at indsætte de krav, som vi har fastslået ligger implicit i strategien for livslang læring, i den kontekst, vi ved hjælp af Giddens kalder det senmoderne samfund. De krav til individet, der bliver fremtrædende, når vi taler om tredje generation af livslang læring er, som også angivet tidligere: At individet skal tage ansvar for gennemførelsen af livslang læring i alle tre læringsarenaer, hvad enten det er den formelle, den non- eller uformelle læringsarena. I strategien for livslang læring har vi tydeliggjort tre kernekompetencer som målet for livslang læring, som vi har kaldt de kollektive læringsmål: Omstillingsparathed, fleksibilitet og evnen til at lære. Kernekompetencer, der ikke kan tillæres direkte, men som udvikles gennem forskellige læringsforløb i forskellige læringsarenaer.

Det vil blive belyst hvilke implikationer de krav og forventninger, der ligger i strategien for livslang læring, kan have for individet, der med Giddens ord, allerede er refleksiv i sin konstruktion af identitet i det senmoderne samfund. Dette kapitel skal endvidere belyse, hvilke betingelser og forudsætninger Ricœurs teori omkring fortælling og identitet kan få for individet i relation til kravet om livslang læring. Således skal denne analyse betragtes som en tilbagevenden til de tidligere kapitler på den måde, at livslang læring nu analyseres ud fra den viden, vi henter i Giddens' og Ricœurs teorier. Denne analyse skal bringe os videre i forhold til at se på hvor og hvordan portfolio kan udgøre en støtte for det senmoderne individs skabelse og opretholdelse af identitet.

Grundlæggende set skal strategien for livslang læring mindske risikoen for at Danmark ikke vedbliver at være et af verdens rigeste lande. Endvidere baserer ideen om livslang læring sig på en tanke om, at der eksisterer en dialektik mellem mere læring og mere økonomisk vækst, hvilket på policyniveau gør ideen om livslang læring til en væsentlig drivkraft for samfundsudviklingen, idet Danmark i højere grad skal blive et videnssamfund i fremtiden. Den tankegang, som ligger til grund for strategien i form af økonomiske rationaler, udmønter sig således i krav til individet, som vi vurderer, må have nogle konsekvenser for den enkeltes hverdagsliv og identitetsprocesser. Det er for os at se det, der gør tredje generation af livslang læring til noget særligt, idet der nu ligger en klar forventning om refleksivitet i tilgangen til den enkeltes hverdagslæring. Dette be-

tyder med andre ord, at individets sædvanlige måde at handle på, den sociale praksis, vil blive berørt af livslang læring – såfremt dette begreb rækker udover policyniveau.

7.1 Refleksivitet som dannelsesideal

Når der i tredje generation af livslang læring tales for, at uddannelse af enhver art ikke blot skal tage udgangspunkt i, men også bygge ovenpå på den enkeltes viden, færdigheder og kompetencer, stiller dette krav til den enkelte om ikke blot at have, men også om at være bevidst, om sine kompetencer, færdigheder og viden. Dette ser vi som ensbetydende med, at individet bør gøre sig bevidst omkring hvilken læring, der er opnået i hvilke situationer. Ud fra denne betragtning kan livslang læring anskues, som det Giddens betegner som social praksis omend det er en mere bevidst reflekterende social praksis, end den vi har beskrevet tidligere (jf. s.45).

De bevidsthedsformer, der lægges vægt på for at kunne gennemføre strategien om livslang læring er ikke, som Giddens påpeger, individets sædvanlige sociale praksis, der ligger i vekselvirkningen mellem praktisk bevidsthed, som udgøres af de ikke-sprogliggjorte vaner og rutiner og diskursiv bevidsthed, hvor individet er i stand til at begrebsliggøre sine handlinger. Handlinger skal ikke blot begrebsliggøres, der skal tillige reflekteres over grunden til handlinger. Således ser vi at strategien for livslang læring med sit fokus på den aktive forholden sig til læring i alle tre læringsarenaer, gør krav på at individets tænkning og dets handlinger kommer til at ligge i vekselvirkningen mellem diskursiv bevidsthed og diskursiv refleksivitet, hvor individet reflekterer over de bagvedliggende grunde til handlinger.

Der skal altså argumenteres for hvorfor man for eksempel er med i bestyrelsen i børnehaven, idet den læring, der afstedkommer her på et senere tidspunkt kan indgå som realkompetencer og dette implicerer således, at der skal reflekteres over hvilke kompetencer medlemskabet fører med sig. For at den enkelte kan leve op til dette, indebærer det, at den diskursive bevidsthed og den diskursive refleksivitet kommer mere i anvendelse end den praktiske bevidsthed specielt de steder, hvor der er mulighed for læring, der kan indgå i realkompetencer. Det vil sige, at refleksion, som aktiv handling, både i forhold til at opstille læringsmål, men også i refleksionen over disse, bliver vigtig i forhold til den sociale praksis. Hvor Giddens angiver, at individet store dele af tiden be-

nytter sig af den praktiske bevidsthed, søger strategien for livslang læring paradoksalt nok at få individet til at reflektere mere aktivt, idet læring bør være sprogliggjort, hvis det på et senere tidspunkt skal kunne indgå i realkompetencer. Sprogliggørelsen af kompetencer og læring vil foregå, når individet begynder på det, vi med Ricœurs udtryksmåde kalder konfigurationen. Konfigurationen skal som tidligere nævnt give handlinger og erfaringer mening, ved at blive indsat i en bestemt orden.

Der ligger således et krav om bevidsthed og aktiv refleksion over læringsituationer i tredje generation af livslang læring.

7.1.1 Kritisk refleksion

I ovenstående afsnit har vi indsat strategien om livslang læring i individets sociale praksis og konsekvensen af dette bliver i denne optik, at social praksis ændres således, at individet skal være mere bevidst. Når der hele tiden skal være en aktiv forholden sig til det, der læres, hvor det skal læres og om det lærte kan indgå i individets realkompetencer forudsættes der, i vid udstrækning, at individet kan forholde sig kritisk til egen læring og opstillede læringsmål. Det interessante er, at hvis individet hele tiden skal være refleksivt, er det nødt til at kunne reflektere kritisk over de hidtil opnåede resultater. Kritisk tænkning og refleksivitet bliver i denne henseende til et indlejret dannelsesideal. Således ser vi et dannelsesideal i strategien om livslang læring, der fordrer refleksion som et identitets- og læringsmæssigt projekt. Det er en kritisk tænkning indadtil, der forlanges, et element som Giddens ikke eksplicit berører omend han mener, at der i individet, som han anfører som kyndigt, ligger en evne til at begrebsliggøre handlinger, forstået på den måde, at læring kan sprogliggøres på diskursivt bevidsthedsniveau.

Igen vil vi vende os mod Mezirow, der som allerede vist, beskæftiger sig med hvordan individet reflekterer kritisk over egne grundlæggende antagelser og således også læringsmål. Mezirow benytter sig af en tredeling i forhold til forskellige former for refleksion, og disse er som tidligere nævnt, indholdsrefleksion, hvor individet stiller spørgsmålet *hvad* til et givet problem; procesrefleksion, hvor individet spørger *hvordan* i forhold til at skulle løse et problem; og endelig den kritiske refleksion, hvor individet spørger *hvorfor* et givent problem opleves som et problem.

Et eksempel på disse refleksionsniveauer kunne være et individ der spørger sig selv om, hvad indholdet i et givet problem er. Er det for eksempelvis mangel på it-kompetencer, der er gældende. Dernæst vil problemløsningsstrategien blive vurderet; der søges svar på hvordan disse kompetencer bliver oparbejdet. Endelig kan individet stille spørgsmål om, hvorfor problemet er forstået som det er – var det den mest hensigtsmæssige måde at forstå problemet på? Disse refleksionsniveauer sammenligner vi, som anført tidligere, med det Giddens kalder den diskursive refleksivitet, idet der er tale om en bevidst orienteringsproces. Denne intentionelle meningskonstruktion, som Mezirow benævner den, kræver at individet gransker indholdet af et problem, processen hvorunder problemet søges løst og hvilke antagelser, der gør sig gældende i forhold til forståelsen af problemet.

Refleksion på det ene eller andet niveau kan blive igangsat af en eller flere trigger events, som er desorienterende dilemmaer, der får individet til at skulle tænke eller handle anderledes. Vi kan give et eksempel på en trigger event i forhold til en professionsbachelorstuderende, som ved optagelse på uddannelse, er i tvivl angående valget af denne. Praktikperioden kan derfor være en trigger event, som fører til at vedkommende beslutter sig for at forlade studiet eller får bekræftet rigtigheden af valget.

Vi bemærker, med ovenstående in mente, at individet i forhold til at være livslang lærende, kan og skal måske, imødekomme de forstyrrelser, der findes i alle hverdagslivets sfærer og på den måde være parat til at reflektere løbende. For så vidt at individet skal reflektere, som en del af gennemførelsen af strategien for livslang læring, overvejer vi om det er muligt, at refleksion i sig selv kan føre til endnu mere refleksion, således at refleksion i sig selv bliver til en trigger event, der fører til en højere grad af refleksivitet. Igangsættelsen af en sådan refleksionsspiral vil være værdifuld for det enkelte individ, men kan også medføre frustration, idet det er krævende for individet at skulle forholde sig bevidst og aktivt til såvel fortid som fremtid. Her ser vi en tendens til at kravet om livslang læring også udfordrer identitetsprocesserne, da de vaner og rutiner som individet opretholder for at skabe en stabil identitet kontinuerligt er under potentiel forandring. Fortid og fremtid som indgår i det at reflektere kan i et refleksivt perspektiv belyses ved hjælp af begreberne baggrund og forgrund.

7.1.2 Refleksion ud fra baggrund og forgrund

Når der reflekteres kritisk over grundlæggende antagelser er det den enkeltes baggrund, som bliver underlagt refleksionen. Baggrund defineres som:

”The background of a person is the person’s previous experiences given his or her involvement with the cultural and socio-political context.” (Alrø m.fl. 2009: 18).

Det vil sige, de opvækstvilkår, familie og kammerater samt de sociale normer og værdier, individet er vokset ind i (Alrø og Skovsmose 2005: 8). Baggrunden indeholder de grundlæggende antagelser, som beskrevet af Mezirow. Meningsperspektiverne er også erhvervet gennem kulturel socialisation og således ser vi en sammenhæng mellem baggrund og Mezirows meningsperspektiver (jf. s.47). Baggrunden er en dynamisk konstruktion og individet forsøger fortløbende at finde grunde til at deltage i læringsaktiviteter eller situationer ved at genfortolke sin baggrund, men også ved løbende at tage hensyn til sin forgrund (Alrø m.fl. 2009: 18). Forgrund defineres som:

”The notion of foreground refers to a persons interpretation of his or her learning possibilities and ‘life’ opportunities, in relation to what the socio-political context seems to make acceptable for and available to the person.” (Alrø m.fl. 2009: 17).

Forgrund tilsammen med baggrund udgør et individs dispositioner for at deltage i forskellige former for læringsforløb (Alrø og Skovsmose 2005: 9). Refleksioner over forgrund har en ’virkelighedsnær’ karakter, idet de handler om faktiske muligheder individet har for opfyldelse af mål og drømme (Alrø m.fl. 2009: 18). Det er således ikke muligt at separere individets baggrund fra forgrund, idet det er sammenstillingen af disse, der udgør den enkeltes dispositioner og muligheder for refleksivt at forholde sig til disse. Dispositionerne bliver således individets fortællinger i nuet.

Baggrunden er den måde, hvorpå et individ fortolker og ser sin livshistorie (Alrø og Skovsmose 2005: 8). Baggrunden tillige med forgrunden skal således ikke ses, som et

objektivt sæt af præmisser for individets udfoldelse, men er på samme tid en individuel og en kollektiv forståelse af en situation og en livshistorie. For eksempel vil et studievalg både blive truffet ud fra den enkeltes baggrund og forgrund, idet de muligheder der reelt er opnåelige vil blive overvejet. Både forgrund og baggrund hører med i retrospektionen, idet der kun kan reflekteres over forgrunden med udgangspunkt i baggrunden. Det vil sige, at baggrunden er med til at definere individets muligheder for handlen og de konkrete læringsmål individet opstiller. Individet er reflektivt i sine forventninger til fremtiden. Et andet eksempel på en måde hvorpå forgrund og baggrund kan spille ind i forhold til motivation om deltagelse, kunne omhandle en pensioneret sygeplejerske, der deltager i franskundervisning på aftenskole. Ikke af den grund at der i baggrunden er oplagte grunde til dette valg, men fordi der i kraft af den pågældendes forgrund er et ønske om at komme til Frankrig, hvorfor fransk pludselig er et oplagt valg.

Sammenfattende ser vi i strategien for livslang læring indlejret et dannelsesideal der fordrer kritisk refleksion over læring, hvilket har til formål at føre kontinuerlig læring med sig. Dette dannelsesideal er for os at se ikke nyt, idet det afspejler et menneskesyn, hvori individet betragtes som ressourcestærkt.

7.1.3 Humanistisk menneskesyn legitimerer livslang læring

Det humanistiske menneskesyn indebærer, at mennesket betragtes som værende et subjekt, med frihed, ansvar og værdighed og som afkræver respekt for sin egen skyld og ikke for det, det kan frembringe. Det humanistiske menneskesyn indebærer ligeledes at mennesket betragtes som værende bevidst og skabende, og at det er et socialt væsen, afhængig af miljø og relationer (Broeng 2002: 339f). Dette menneskesyn ser vi afspejlet i strategien for livslang læring, idet ansvar for den enkeltes læring netop ligger på den enkelte og idet individet som skabende og bevidst væsen anerkendes som værende det, der kan drive samfundets udvikling. Det er tillige det menneskesyn vi kan genkende i forhold til begreber som det kompetente barn, empowermentstrategier og hele den bevægelse, der har været på det socialpolitiske område med bevægelsen fra klient over borger og nu til bruger, for slet ikke at tale om folkeskolens debatter omkring ansvar for egen læring. Et menneskesyn som er samstemmende med Giddens, der betegner individet som kyndigt. Når det er sagt, henleder vi samtidig opmærksomheden på, at vi tidligere har fastslået, at strategien for livslang læring er en vision, hvis initiativ drives

frem af et økonomisk rationale. Det vil med andre ord sige, at argumentationen for at *kunne* gennemføre strategien for livslang læring kan findes i det humanistiske menneskesyn, mens argumentationen for at *ville* gennemføre strategien for livslang læring hentes i de mere teknisk-økonomiske rationaler. En bekymring, der dukker op i denne forbindelse, går på om det humanistiske menneskesyn ilægges strategien for livslang læring, idet dette er belejligt; forstået på den måde at det humanistiske menneskesyn legitimerer at ansvaret for gennemførelsen af livslang læring ligger på individet, hvorved ansvaret flyttes væk fra de offentlige instanser. Dette ligger i tråd med bekymringen fremsat omkring begrebet det kompetente barn, en problematik omkring begrebet, der repræsenterer sympatiske tanker om selvbestemmelse, men som kan bevirke en retfærdiggørelse af en pas-dig-selv pædagogik (Hjort 2000: 44ff). Marianne Horsdal beskriver ligeledes, at samfundsmæssige problemer bliver henvist til individuelle løsningsmodeller (Horsdal 2005: 393).

7.2 De kollektive læringsmål

Når vi i tredje generation af livslang læring har identificeret de tre kernekompetencer i strategien for livslang læring – Omstillingsparathed, fleksibilitet og evnen til at lære – som værende kollektive læringsmål, skal individet ikke blot reflektere over egne personligt opstillede læringsmål, hvor vigtige disse end er, idet al læring skal tage udgangspunkt heri. Der skal også reflekteres i forhold disse kollektive læringsmål. Det er således her den kritiske refleksion som beskrevet i ovenstående kommer i anvendelse.

De kollektive mål i strategien ligger i tråd med Giddens' tankegang, når han angiver, at individet i det senmoderne må forholde sig til, at den viden som er gangbar i dag, kan være forældet i morgen. At være fleksibel og omstillingsparat kan sidestilles med det at være reflektiv; refleksivitet er således en forudsætning for livslang læring og samtidig en væsentlig del af de kollektive mål vi har identificeret i strategien. Refleksivitet er et middel til at kunne omstille sig, men selv om vi har opstillet omstillingsparathed som et af de mål, der ligger i strategien for livslang læring er det langt fra sikkert, at individet føler sig parat, selv om det måske nok har omstillingsevnen. Evnen til at lære har tillige indflydelse på omstillingsevnen, da indsigt i egen måde at lære på, bevirker at individet kan omstille sig til nye læringsituationer og nye måder at lære på. Dynamikken i de

kollektive læringsmål må være, at individet skal oparbejde kompetencen at lære at lære for at kunne være fleksibel og omstillingsparat.

Det er desuden disse kernekompetencer, der fik os til at benytte en rejsemetafor for den stadige læringscyklus, som individet forventes at befinde sig i (jf. s.23). Dette skyldes, at en rejse både kan betragtes som noget, der har et klart og afgrænset tids- og rumsperspektiv; som en rejse til Italien i juni måned, men også som noget mere flydende i både tid og rum; som rejsen gennem livet. Når kompetencerne der skal opnås gennem livslang læring er fleksibilitet og omstillingsparathed, tillige med evnen til at lære er det ikke konkrete kurser individet kan tage for at oparbejde disse, men det er som vi beskriver i ovenstående det at være refleksiv som er forudsætningen. I forhold til de kollektive læringsmål har læreprocessen og indsigt i denne således forrang for selve læringsindholdet. Det vil sige, at udfordringen til individet i denne sammenhæng bliver at udover at skulle befinde sig i en løbende proces hvor biografien formes, skal individet også metareflektere over egne læreprocesser. Processer der foregår på et højt abstraktionsniveau, fordi individet skal have viden om egen måde at være på og egen måde at lære på.

7.2.1 Realkompetencer som meningsfuld læring

Som tidligere nævnt skal individet kunne få tidligere kompetencer til at indgå i de såkaldte realkompetencer med hjælp fra for eksempel vejledere, der skal vurdere og anerkende den dokumentation, som pågældende individ kommer med (jf. s.26). Når realkompetencerne skal vurderes af vejledere vil det være de såkaldte ekspertsystemer, der bliver genindlejret, så den enkelte ved hjælp af disse kan dokumentere de kompetencer, som er oparbejdet i de forskellige læringsarenaer. Ekspertsystemer er i forhold til Giddens systemer med viden, som individet ikke nødvendigvis behøver at have indsigt i, men nu og da kan genindlejre, for at opfylde opståede vidensbehov (jf. s.41). De kompetencer som indgår i realkompetencer og som er oparbejdet i de non- og uformelle læringsarenaer kan tillige ses som en gentilegnelse af ekspertviden hos individet. Det er vores overbevisning at de kompetencer der er tale om her, opstår som følge af individets færden indenfor de non- og uformelle læringsarenaer, idet de kompetencer, der oparbejdes i den formelle læringsarena på nuværende tidspunkt allerede er formaliserede i form af evalueringer og eksamensbeviser. Det vil sige, at begrebet realkompetence

falder ind under de non- og uformelle læringsarenaer og benyttes således i forhold til individets arbejds- og privatliv; omend realkompetencer kan være adgangsgivende til den formelle læringsarena.

Dette kan medføre, at individet uagtet om det færdes hjemme, i forbindelse med fritidsaktiviteter eller på arbejdet, må betragte det som værende steder, hvor læring skal opsøges aktivt og læringens brugbarhed skal vurderes. Vi spekulerer på, om dette indebærer nogle konsekvenser for det senmoderne individ i en livslang læringsoptik. Det at den enkelte har mulighed for at få sin læring til at indgå i realkompetencer, kan føre til, at individet primært opsøger læring, der kan vurderes som anerkendt realkompetence. Hvorvidt det er det offentlige eller individets egen forståelse af hvad der er brugbar læring som vil være gældende, bliver her det springende punkt. Dette betyder eksempelvis, at individet kan stille spørgsmål til, hvordan det at deltage i børnehavestyrelsen bidrager til, at individet får anerkendte realkompetencer.

I relation til læring, mener Illeris, at individet lærer bedst, hvis vedkommende synes det, der bliver foretaget er vigtigt og meningsfuldt (Illeris 2005: 59) Det er vanskeligt at lære, mener Illeris, hvis ikke de opstillede betingelser for læring accepteres; en observation som stemmer overens med at individet i det senmoderne samfund, som Giddens fremstiller, kun træffer valg om deltagelse i dette eller hint, hvis det er meningsfuldt i forhold til den personlige biografi, og således vil det blive individets egen forståelse af hvad der giver meningsfuld læring, som vil gøre sig gældende.

Danmark har en lang historisk tradition for folkeoplysning, hvor ung som gammel kan deltage i højskoleophold, aftenskolekurser med mere. Med dette in mente er det ikke nyt i dansk sammenhæng at bruge sin fritid på at lære noget nyt. Det, som strategien om livslang læring i denne sammenhæng vil forsøge at lave om på, er den måde der vælges og tænkes om disse aktiviteter. Fra 2006 blev det allerede muligt i kraft af en ny folkehøjskolelov at deltage i prøveforberedende eller kompetencegivende undervisning som en del af et højskoleophold (Jørgensen 2007: 28 og Lov om friskoler og private grundskoler m.v.§5 og §5a). Dette kan ses som et udtryk for, at det måske alligevel ikke er rejsen for rejsens skyld, der gælder; det er ikke ligegyldigt om der vælges at tage et højskoleophold, hvor det udelukkende er personlig interesse, som afgør valget, eller om det er et læringsforløb, hvor der er tale om samfundsmæssigt anerkendte kompetencer, der bliver oparbejdet. Den undervisning, der deltages i på folkehøjskoler, skal

dermed kunne omsættes til realkompetencer til vinding for samfundet og herigennem den enkelte borger.

Dette giver en dobbelthed i forhold til den enkelte, der nu ikke blot skal vælge den form for læring, der passer ind i biografien, men også læring som har en nytteværdi for samfundet, hvilket kun delvist stemmer overens med Knoops pointe om, at det er nysgerrighed efter brugbar viden, der skal drive lysten (jf. s.30).

Hvad der er meningsfuldt at lære kan influeres af kravet om livslang læring. Når en arbejdsløs dagpengemodtager eksempelvis skal deltage i diverse kursusaktiviteter for at opretholde understøttelsen, kan dette være afgørende for, hvordan individet tænker om disse læringsaktiviteter. Læring bliver på denne måde til frivillig tvang og kan derfor have indflydelse på den enkeltes biografi, idet deltagelse i læring indgår heri og således i identiteten.

7.3 Læring og den dynamiske biografi

Forudsat at der vælges at deltage i en eller anden form for læringsforløb, er det ikke et valg som er truffet helt tilfældigt, ligesom vi har vist, at det heller ikke et valg, som er afgjort af traditioner; det er et personligt valg truffet på baggrund af den enkeltes refleksivitet, hvor den enkelte vælger det, der giver mest mening ud fra egen biografi på det pågældende tidspunkt. Vi er dog bevidste om, at traditioner endnu i dag kan have en vis indflydelse på individet, lige såvel som Mezirow viser os, at læring rent faktisk kan ske tilfældigt (jf. s.47). Han angiver, at den præsentationelle konstruktion af mening sker på baggrund af perception, hvilket betyder at den blotte tilstedeværelse giver anledning til læring for individet, hvilket igen stemmer overens med Dewey, der anser det for værende rent menneskeligt, at lære hele livet igennem og uden mulighed for at sige: Nu vil man ikke lære mere (jf. s.29).

Individet vil træffe valg ud fra hvordan biografien refleksivt fortolkes. Dette betyder ikke, at Giddens anser individet for frit at kunne vælge, idet nogle alternativer ikke står til rådighed for den enkelte, endvidere er det ikke muligt for et individ, at overskue alle de tænkelige alternativer, som eksisterer. Hertil kommer, at individet handler ubevidst for at opretholde sin ontologiske sikkerhed, der er tale om handlinger som ikke afspejler frit valg. Trods det at Giddens anser individet som frisat fra traditionernes determinerende kræfter, jævnfør ovenstående diskussion, vurderer han dog, at der eksisterer

rammer, som har en fundamental indvirkning på livet for den enkelte i det senmoderne samfund. Giddens eget eksempel på dette omhandler, hvorledes en sort kvinde bosat i en engelsk ghetto ikke har de samme muligheder, som den mere velhavende del af befolkningen, men alligevel reflektivt vil udforme livsstilsvaner, der bevirker en særlig kulturel stil og handlemåde (Giddens 1991: 106).

Det handler om, at individet skal træffe valg omkring hvilke behov, der er for læring og hvordan disse behov kan blive opfyldt bedst muligt. Dette kan ses som en tilføjelse til den kompleksitet, som er til stede i det senmoderne samfund i forvejen. Komplexitetsforøgelse, fordi den enkelte selv skal tage ansvaret uden at have sikkerhed for at det er de rigtige valg der er truffet. I senmodernitetens kompleksitet er det for individet langt nemmere at vælge fra end at vælge til, idet der ikke synes at være vidtrækkende konsekvenser ved fravalg; ved tilvalg er der ifølge Giddens altid utilsigtede konsekvenser.

På den anden side kan den enkelte opleve denne indlejrede refleksivitet som en kompleksitetsreducering, idet individets læring i forskellige situationer kan fungere som det samlende element i individets biografi. Når individet ifølge Giddens skal skabe en sammenhængende biografi (jf. s.50), kan det netop være læring som holder fortællingen sammen. Livslang læring kan være det samlende koncept, der forbinder relationerne mellem de forskellige læringsarenaer. Biografien kan anskues som bestående af fortællinger om læring, der kontinuerligt konstrueres. Biografien er således en dynamisk størrelse, der ændrer sig løbende i forhold til at den enkeltes læringsmål ændrer sig, og vil derfor ikke kunne anses for at afspejle en lineær proces.

Som vi har beskrevet, er der en frihed indlagt i den danske strategi, så det er op til den enkelte selv at planlægge indholdet af læringsprojekter og læringsmålene for disse, men denne frihed skaber på den anden side risiko og tvivl. Den refleksive tilgang, hvor læring og uddannelse skal indgå i biografien, indeholder som det senmoderne samfund generelt tvivl og risiko, idet det er oplagt, at der kan herske tvivl om de valg, der bliver truffet; risikoen for at der er valgt forkert er hele tiden tilstede. Den øgede refleksivitet som grundlæggende er tilstede, kan blive en særlig belastning i forhold til læring, eftersom viden ikke kan betragtes som sikker, idet opnåede kompetencer og viden tillige kan forældes som konsekvens af forandringernes hastighed. Individet afkræves tillid af de ekspertsystemer, som det bevæger sig indenfor i læringsarenaerne, men må samtidig stille sig skeptisk overfor deres autoritet, idet disse kan overgå af konkurrerende ekspertsystemer (jf. s.41).

7.4 Livslang læring som livsstil

Livsstil handler om de vaner og rutiner, der tilsammen skal hjælpe individet til at opretholde en løbende fortælling, uden hele tiden at skulle reflektere. Livsstilen er med til at opretholde den ontologiske sikkerhed hos individet, således at individet reflektivt og løbende kan være i stand til at træffe valg og samtidig dermed føle, at tingene nok skal gå (jf. s.52). Det vil sige at når livslang læring ikke skal bidrage til ontologisk usikkerhed, er det nødvendigt for individet at inkorporere sin læring i sine livsstilsvalg. Livsstil er, på linje med forgrund, den måde individet ser og fortolker sine muligheder på, og er således ikke objektive præmisser for udfoldelse, men giver en materiel form til selvidentiteten. Når Giddens anfører at livsstilen er underlagt både gruppepres, medier, socioøkonomiske omstændigheder og andre faktorer, kan dette udlægges som at det er den tidligere omtalte baggrund der så at sige giver næring til livsstilen; det er de oplevede omstændigheder, der danner udgangspunkt for livsstilsvalg.

De refleksioner, der kræves af individet, i forhold til det der allerede er lært, og som skal kunne indgå i realkompetencer, har en tilbageskuende form, som vi har beskrevet i ovenstående. Men for at gennemføre strategien for livslang læring skal individet også opstille egne læringsmål. Dette stiller således to modsatrettede krav til individet: Et krav om hele tiden at drive læring fremad, for at kunne være omstillingsparat og fleksibel og et der byder individet at bruge i fortiden, i kraft af kravet om refleksion.

Når individet for eksempel vælger at deltage i et folkehøjskoleophold eller være medlem i barnets børnehavestyrelse er dette et valg, der bliver truffet i overensstemmelse med vedkommendes livsstil. Valg om læring vil således altid have en eller anden tilknytning til en af individets livsstilssektorer. Et individ kan desuden udvikle multiple forgrunde, der kommer til udtryk på forskellige måder i forskellige situationer, disse kan endog være modstridende, på samme måde som det er tilfældet med livsstilssektorer. Dette vil sige at nye motiver for læring undertiden kan dukke op, for eksempel i kraft af skift i vedkommendes sociale omgangskreds (Alrø m.fl. 2009: 19).

7.4.1 Livslang læring i livsplanlægning

Livslang læring er en af de omstændigheder, der påvirker livsplanlægningen. Når individet forbereder et forløb af handlinger, kan der i denne proces være en tilstedeværelse af overvejelser, der går på hvilke læringssituationer, den enkelte skal indgå i og hvilket indhold og mål, der skal opstilles.

I strategien for livslang læring ligger en forventning om at individet gør sig overvejelser omkring livsplanlægningen, idet strategien er et forsøg på at kolonisere fremtiden. Fremtiden er i det senmoderne ifølge Giddens åben og skal 'gribes' gennem en reflek-siv livsplanlægning (jf. s. 45). Der er ikke den samme fortid at holde fast i som tidligere med tanke på at det ikke længere er traditioner, der kan lægges til grund for ens beslutninger. Livsplanlægningen mobiliserer handlinger med udgangspunkt i individets bio-grafi, hvilket kan sammenstilles med det vi tidligere anførte, at baggrund danner udgangspunkt for individets tanker om forgrund. Dog er baggrunden ikke så frisat fra traditioner, som Giddens lader livsplanlægningen fremstå som, idet den er indlejret i en kulturel og sociopolitisk kontekst. Vi blot påpege, at forskningen gør os opmærksomme på, at der er en eller anden form for bånd, som fastholder bestemte grupper af individer på bestemte uddannelsesniveauer. Begreber som social arv, mønsterbrydning og som vi tidligere har nævnt Bourdieus udvikling af begrebet habitus, får os til at overveje, hvorvidt individet kan planlægge sin livsstil og identitet helt udenfor traditionernes greb.

7.5 Identitet og livslang læring

Refleksivitet har ikke kun betydning for individets livsplanlægning, livsstil og læring, men som et hele for identitetsprocesserne. I det senmoderne samfund må individet re- fleksivt forholde sig til de elementer, der konstituerer samfundet og derigennem kon- struere en sammenhængende biografi. Det betyder, at individet ikke er løsrevet fra ydre samfundsstrukturer og dermed hænger de makrostrukturelle forhold, som individet le- ver med og under, sammen med de mikrostrukturelle forhold som udgør selvidentite- ten. Men når der er tale om selvidentitet er det ud fra den betragtning, at Giddens væg- ter individets eget identitetsarbejde højt. Selvidentiteten bliver som Giddens fastslår, konstrueret og rekonstrueret qua de erfaringer som individet gør sig livet igennem, erfa-

ringer der både kan opsøges aktivt og erfaringer, der sker mere eller mindre tilfældigt, idet der til enhver tid kan forekomme utilsigtede konsekvenser af individets handlinger.

Livslang læring er blot endnu et af de elementer individet skal forholde sig til, i det senmoderne samfund, og er endnu en udfordring i forhold til den reflektive konstruktion af selvidentitet. Med andre ord kan livslang læring ikke blot betragtes så snævert som et krav om mere læring, ud fra den betragtning, at individet lærer kontinuerligt, men et menneskeligt vilkår (jf. s.29). Livslang læring kan i stedet betragtes som værende et krav om hvordan den enkelte tænker om den læring, der foregår, altså at læringen skal sprogliggøres. Den enkelte skal altså skabe læringsfortællinger, hvilket vil sige at læringen skal sættes på fortællings form og inkorporeres i biografien. Læring skal altså tænkes ind i biografien af den enkelte, hvilket sker igennem mimesisprocessen.

En læringsfortælling kan således betragtes som et centralt begreb, når det handler om at individet skal skabe og opretholde sin biografi i forhold til livslang læring. Dette stemmer overens med Illeris tanker om refleksivitet, læring og udvikling af selvet, når han anfører at:

”Det [refleksivitet] kan relateres bredt til udviklingen af personligheden og forskellige mere specifikke personlige egenskaber, men i relation til læring fortæller refleksiviteten sig først og fremmest omkring udviklingen af selvet og selvets funktioner.” (Illeris 2001: 75).

De valg den enkelte træffer i det senmoderne samfund afspejler en refleksiv forholden sig til livsstil, livsplanlægning og selvidentitet. I forhold til den læring, der foregår i det professionelle liv, altså inden for den læringsarena, vi tidligere har kaldt den nonformelle, kobles læring og udvikling ligeledes sammen:

”- det er som regel ikke muligt at adskille en professionelt orienteret læring og en personlig udvikling – de griber ind i hinanden i en livshistorie med læring, blokeringer og udviklingspring.” (Olesen 2005: 162).

Dette fører os frem til at tale om selvidentiteten som tæt knyttet til den læring og de erfaringer individet oparbejder, både bevidst og tilfældigt. Biografien som individet skaber, kan i denne optik blive en måde, at konstruere og rekonstruere en sammenhængende fortælling om relationerne mellem de forskellige læringsarenaer som individet bevæger sig indenfor.

Ligesom Giddens ikke detaljeret udbreder sig om hvorledes refleksionen i den sociale praksis forløber for individet, beskæftiger han sig ikke på et detaljeret plan med på hvilken måde de processer forløber, hvorved der produceres og reproduceres biografiske fortællinger for den enkelte. Derfor vender vi os igen mod Ricœur, for at søge en forståelse af de narrative processer, der udspiller sig for og i individet i opbyggelsen af den narrative identitet.

7.5.1 Livslang læring som individets fortælling

Med afsæt i Giddens og Ricœur har vi nu en forståelse af, at det livslangt lærende individ må skabe fortællinger om sit liv. Fortællinger har lige som bevidstheden altid en intentionalitet. Det vil sige, de er rettet mod noget eller nogen. I det følgende henfører vi denne rettedhed mod individets selvfortælling i relation til dets livslange læring. Henfører vi dette til det tidligere anvendte eksempel omkring den professionsbachelorstuderende (jf. s.76), betyder det, at selvfortællingen kunne være rettet mod praktikken som fortid og det videre studie eller ændrede behov for læring som fremtid.

Grundlæggende er livslang læring et procesorienteret læringsfænomen, hvilket blandt andet betyder, at det for individet handler om at skabe mening med sig selv i tiden; altså at bringe fortid, nutid og fremtid i et interagerende forhold. Forgrund og baggrund skal fortælles som en cyklisk proces og således danne belæg for de valg der træffes i nutiden. Ricœur opstiller fortællingen som en betingelse for, hvordan individet kan forstå sig selv i forhold til tiden. Individet der skal lære livslangt er som udgangspunkt et såret cogito, det er derfor nødt at gå omvejen over skabelsen af fortællingen for at komme til en dybere forståelse af den handlingsverden, mimesis 1, som det som udgangspunkt er til stede i. Dette kan sammenlignes med Giddens begreb social praksis og overgangen mellem den praktiske bevidsthed og den diskursive bevidsthed og således anser vi, at selvfortællingen indtræffer som konfiguration af selvidentiteten.

Hvis ikke individet påbegynder en fortælling, vil det ikke kunne se en mening med sine handlinger. Handlinger skal sprogliggøres som en fortælling, hvorved individet også skaber den reflekterende forståelse af sig selv i tiden. Fortællingen bliver et spejl af individet i verden, det er som sagt en skabende efterligning af den læring individet skaber over en bestemt tidsperiode. I forhold til kravet om livslang læring, bliver implikationen, at individet ikke kun skal skabe fortællinger om handling, men fortællinger om tidligere opnået og fremtidige behov for læring; det vil sige synliggøre for sig selv, hvad det har lært både formelt, uformelt og nonformelt. Dette er hvad vi tidligere har omtalt som læringsfortællinger.

Mimesis 1 er som før nævnt ikke-reflekteret forståelse af selvet, hvilket samtidig indikerer, at meningen med den livslange læring som en personlig tilegnelsesproces på dette niveau ligger som en ikke-reflekteret forståelse. Men det er samtidig ved mimesis 1 materialet til individets livslange læreprocesser findes og som fortællingerne udspringer af. Det betyder, at individet kontinuerligt på fortællingens form skal konfigurere de handlinger, det erfarer ved mimesis 1 til en personlig fortælling om sin læring. Mimesisprocessen kommer i denne henseende til at vedrøre det at skabe mening i en biografi eller at fortælle sig til en reflekteret forståelse af sig selv, hvor individets tidligere erfaringer ordnes i en meningsfuld tidslig struktur (jf. s.63).

7.5.2 Fortællingen om livslang læring i omverdenen

Ud fra Ricœur kan den ovenstående bevidsthedsproces ikke være lukket om individet; det er igennem kommunikationen, at individet forlader sin eksistentielle ensomhed; fortællingen skal formidles. Lyttere der er med til at definere selvidentiteten som Giddens beskriver det, eftersom individet qua andres anerkendelse får mulighed for at føle sig psykologisk sikker (jf. s.49). Selvfortællingen er individets eksistens i verden, men først når individet udvendiggør den diskursivt. Individet, der vil forstå sig selv og sine læreprocesser, er derfor nødsaget til at være omgivet af lyttere og kommunikationspartnere, der kan betragtes som både at være bidragende til, men som også kan betragtes som værende en indblanding i fortællingen.

I dette kommunikationsperspektiv er det relevant at henvise til Giddens' overvejelser omkring individets biografi, der bliver til som følge af en forpligtende og gensidig

selvafsløringsproces (jf. s.51). Dette kan sammenlignes med Ricœurs kritiske hermeneutik, der betyder, at den personlige fortælling skal indgå i en form for kritisk og konstruktiv dialog. Individet er ud fra Ricœurs forståelse bristet, hvilket som sagt betyder, at det er underlagt forskellige former for ubevidste mekanismer. Mads Hermansen har her en interessant pointe, idet han skriver om at hjælpe fortælleren med at få øje på nye synsvinkler:

”Det er læringsfremmende at give den fortællende hjælp til som undersøger at distancere sig fra sin historie for på den måde at tolke netop motiver, værdier, følelser m.v. med henblik på ny synsvinkel.” (Hermansen 2007: 120).

Det handler altså om at opdage, at ens personlige fortælling kan fortælles ud fra flere forskellige synsvinkler. Dette kan ske ved at individet sætter sig i en anden persons sted i fortællingen. Ricœur peger på slægtskabet mellem at være *i* historien og at fortælle *om* den (Bruner 2004: 52). I praksis kan et individ aldrig direkte træde ind i et andet menneskes virkelighed, men via fortællingen opstår en forestilling om, hvordan andres livsverden opfattes. I ovenstående citat anvender Hermansen ordet distancere, hvilket betyder at modtagerne, med en parafrasering til antropolog og læringsteoretiker Gregory Bateson, skal være den forskel, der gør en forskel. Det er i fortolkningsprocessen, i mødet med det fremmede, at individet kan komme til forståelse af sin egen eksistens og skabe en mening med handlingsverdenen. Mødet kan også ses som der, hvor individet reflekterer over sin baggrund eller forgrund, idet individet fortolker tidligere erfaringer i en kulturel og sociopolitisk kontekst ligesom individet fortolker sine læringsmuligheder som følge af sin forgrund.

Individet ønsker med sin fortælling at udtrykke forhold om dets natur, ønsker, behov, evner og problemer, og det fortæller med en intention om at få et svar. I relation til livslang læring har individet behov for løbende at få rigtigheden af sin selvopfattelse vurderet, af de føromtalte lyttere og kommunikationspartnere. Individets fortælling kan i talesættes i forhold til livslang læring, når individet vurderer hvilke læringsbehov det har, men også hvilke erfaringer der er opnået. I den kritiske kommunikation om selvet i

fortællingen vil der for eksempel i relation til det omtalte synsvinkelskifte opstå en mulighed for decentrering, så individets selvforståelse ikke bliver naiv.

For eksempel kan en underviser være i konflikt med nogle studerende omkring forskellige forståelser af eksempelvis et studieforløb, hvor de skal forsøge at skifte synsvinkel og sætte sig i den andens sted, altså et synsvinkelskifte i forhold til modparten. Dette kan føre til at underviser eller studerende får revurderet rigtigheden af deres selvopfattelser.

Biografiforsker Peter Alheit refererer til problematikken om at skabe meningsfuldhed for den enkelte og skildrer hvorledes uddannelsesinstitutionernes udfordring består i at yde, det han kalder biografisk coaching; hvor vejledere eller undervisere sammen med det pågældende individ kan gå på fælles opdagelse efter hvilke biografiske muligheder, der kan danne grundlag for en personlig og social identitet (Alheit 1995: 294). Den biografiske coach kan desuden være behjælpelig med det tidligere omtale synsvinkelskifte, da han kan initiere til at fortællingen skal udforskes fra nye perspektiver. En sådan biografisk coach kan tillige ses som en genindlejring af ekspertsystemer, fordi der er tale om en person, som er adgangsport til det ekspertsystem som uddannelsessystemet kan betragtes som. En biografisk coach vil kunne hjælpe den enkelte videre i relation til livslang læring, ved at der gennem en gensidig selvafsløringsproces kommer fokus på den enkeltes behov og præferencer. Hertil kommer at italesættelsen af fortællingen kan føre til en nedsættelse af ontologisk usikkerhed, idet individet oparbejder en sammenhængende fortælling.

Den narrative strukturering har ikke kun potentiale til at skabe mening og ontologisk sikkerhed i individets oplevede verden, den har samtidig forandringspotentiale set i relation til identiteten. Kravet om livslang læring bygger på en grundlæggende antagelse om, at vi som personer skal være omstillingsparate og fleksible, hvilket vil sige at det ikke kun er den faglige viden, der konstant skal udvides, det er således også de personlige karaktertræk og udviklingen af identitet, der er impliceret. I relation til kravet om livslang læring kan individet ikke vedblive at være den samme over tid. Identitetsprocessens grundlæggende spørgsmål, hvem er jeg, skal herudfra kunne forstås af individet set i forhold til en foranderlig og tidslig proces. Den narrative identitet handler om at fortælle sig til en forståelse af den personlige identitet, hvilket implicerer at individet kommer til at forstå sin egen eksistens i tid. Dette skyldes at tiden som indeholder foranderligheden i individets karakter erkendes først som en narrativ konstruktion. Det

specielle ved fortællingen er, at der også hypotetisk og som en refleksion kan fortælles ind i fremtiden, hvor individets nuværende forståelse af sig selv konfigureres over på fortællingens form, og der foregribes og lægges planer om et samspil mellem ønske om fremtidig læring og ens identitet. Det vil sige, at på samme måde som ved livsplanlægningen kan fortællingen kolonisere fremtiden, hvilket gør det muligt at strukturere fremtidige behov for læring.

Spørgsmålet er, om der med afsæt i Ricœurs filosofi ikke blot stilles endnu flere krav til individet, udover de krav, som vi i forvejen har skitseret i strategien for livslang læring, fordi individet nu skal skabe fortællinger, hvori læring indgår i plottet. Det er her væsentligt at bemærke at erkendelsesarbejdet ikke er en passiv proces. Ricœur understreger dette synspunkt, når han taler om omvejens metode til erkendelse som værende både besværlig og sårbar. Fortællingen, hvor vi indgår i vores eget plot, er den måde vi kan strukturere og derigennem erkende vores selv og skabe mening med den læring, hele livet igennem skal være en reflekteret og bevidstgjort del af individets hverdag.

7.6 Delkonklusion

Vi har nu fået en indsigt i hvilke betingelser for skabelse og opretholdelse af identitet der fremkommer med strategien for livslang læring, indsat i forhold til Giddens' og Ricœurs præmisser for identitetsprocesserne.

En refleksiv forholde sig til både fremtid og fortid i forhold til at kunne reflektere kritisk over livsstilsvalg og livsplanlægning, det vi også har omtalt som en bevidsthed omkring baggrund og forgrund, er en udfordring, idet ansvaret for den livslange læring ligger hos individet. Dette betyder, at individet skal anvende en mere aktiv refleksion i alle hverdagslivets sfærer, idet alle former for læring, som foregår i forskellige læringsarenaer, potentielt skal kunne indgå i realkompetencer. Dette kræver paradoksalt nok en mere bevidst form for handlen end den Giddens beskriver, som individets sociale praksis i det senmoderne samfund. Det er dette fænomen, som vi mener at tredje generation af livslang læring i Danmark indeholder; nemlig det indlejrede dannelsesideal om kritisk refleksion. Et dannelsesideal som skal gennemføre livslang læring som en økonomisk vision.

Vi har bemærket en dobbelthed i strategien for livslang læring angående det indhold som individets læring bør have. På den ene side er indholdet mere eller mindre underordnet, når det handler om at opfylde de kollektive læringsmål, hvor blot det at lære ligger som et middel. På den anden side, når tidligere opnået læring skal indgå i realkompetencer, handler det om det faktiske indhold af læring. Overordnet set giver livslang læring den udfordring til individets identitetsprocesser at det skal stille spørgsmål til selverkendelsen. Der skal ikke bare læres, men der skal også reflekteres over hvordan der læres og hvordan læringen hænger sammen i forhold til den enkeltes biografi.

Vi har analyseret os frem til at individet ved hjælp af mimesisprocessen kan konfigurere sig til en forståelse af sine forandringsprocesser. Det forudsættes at individet fortæller med sig selv som aktør og dermed opnår en reflekteret forståelse af sig selv og sin læring. En pointe, som vi har skildret i dette kapitel, er at den enkelte, for at biografien kan blive centreret omkring læring, skal skabe læringsfortællinger.

Vi vil søge at tage udfordringen op ved at udvikle portfolio til en strategi og et redskab for den enkelte, og undersøge hvordan denne metode kan understøtte individets identitetsprocesser. Vores tidligere antagelse om at portfolio kan virke understøttende på individets identitetsprocesser, er stadig en del af vores forforståelse. Vi forventer at portfolio kan virke kompleksitetsreducerende, ud fra den betragtning, at det er et refleksionsredskab, hvori refleksioner bliver ekspliciterede og derfor mere overskuelige. Ydermere er det vores antagelse at portfolio kan støtte op om den biografiske læring, i tilknytning til kravet om livslang læring, ved at der opnås indsigt i både lære- og identitetsprocesserne.

Vi vil således i det følgende kapitel indsætte den personlige fortælling i forhold til portfolio metoden og analysere, hvordan denne kan være med til at understøtte individets identitetsproces; en proces hvori læring som sagt er et væsentligt element.

8 Portfoliens understøttende potentialer

Ud fra teorikapitlerne og den foregående analyse er vi kommet i besiddelse af viden omkring udfordringerne ved individets identitetsprocesser i det senmoderne samfund, og hvordan fortællinger samlet i portfolio kan være med til at understøtte individets skabelse af en ontologisk sikker identitet. I det følgende vil vi således analysere på individets identitetsprocesser ud fra den betragtning, at vi opstiller portfolio som en biografisk metode. Portfolio bliver i bred betydning den enkeltes samlede fortælling om sig selv; en proces hvori individets livslange læring bliver synliggjort gennem fortællinger.

8.1 Introduktion til portfoliomethodikken

Dette afsnit indeholder en afdækning af, hvad der forstås ved begrebet portfolio. Endvidere skitseres hvilket læringssyn, der knytter sig til anvendelsen af portfolio og hvordan dette kan relateres til læringssynet i strategien for livslang læring. Dette afsnit er derfor en præsentation af feltet omkring portfolio som det ser ud i dag.

Begrebet portfolio har i den traditionelle betydning været anvendt om den mappe som eksempelvis musikere, kunstnere og håndværkere bar med sig, når de, til jobsamtaler og andet, skulle fremvise deres bedste arbejde, eller som fotomodel fremvise den bedste side af sig selv (Lund 2008: 13). Relateret til læring og uddannelse skal en portfolio grundlæggende forstås som en fysisk eller digital mappe, hvori en person samler sine produkter, projekter, procesrefleksioner, tanker og læringsmål samt præsenterer disse for at vise sin progression. Portfoliomethodikken bygger i didaktiske sammenhænge på at samle og dokumentere, hvad der er arbejdet med igennem læreprocesser og undervisningsforløb. Produkterne eller værkerne er af forskellig art alt efter, hvilken type portfolio og kontekst der er tale om. En portfolio er i sig selv ingenting, det er blot en beholder eller mappe, og det er det, individet vælger at lægge i den, der har betydning (Lund 2008: 11).

Portfoliometodikken knytter sig til et menneskesyn, der på visse områder har paralleller til det, vi tidligere har vist ses afspejlet i strategien for livslang læring (jf. s.78). Det vil sige mennesket forstås som ressourcestærkt og aktivt skabende, idet det forventes at kunne eksplicitere egne læringsmål. Både kravet om livslang læring og portfoliometoden baserer sig på et individ, der kan og skal tage ansvar for egen læring.

Portfoliometoden kan knyttes sammen med forskellige formål, og i undervisning og læreprocesser indgå med henblik på at facilitere og dokumentere læring og bygger først og fremmest på en ide om formativ evaluering (Krogh m.fl. 2008: 50). Portfolio kan differentieres efter didaktiske formål, hvilket illustreres ud fra følgende opstilling:

- Læringsportfolien har til formål at støtte læreprocesser, hvad enten det er individet eller kollektivet, der fokuseres på.
- Præsentationsportfolien, hvori der lægges det bedste den studerende har præsteret og hvis formål er at vise en progression.
- Udviklingsportfolio hvori en given læreproces ekspliciteres.
- Evalueringsportfolien har dog til formål at dokumentere i forhold til en summativ evaluering, hvor modtageren er en censor.
- Arbejdsportfolien, hvor der samles forskelligt arbejde, både noget færdigt og ufærdigt. Der er opstillede mål for læring, samt refleksioner over læring og ikke mindst respons fra omverdenen.
- Kompetenceportfolien har til hensigt at dokumentere individets kompetencer og kan for eksempel fremvises i form af en hjemmeside (Lund 2008: 16f).

Hvorvidt en portfolio er privat eller offentlig henviser til om det er en portfolio, hvis formål er at skabe dialog med omverdenen, eller om det udelukkende er individets redskab til selviagttagelse.

Indenfor den brede uddannelsessektor er portfoliometoden i disse år ved at vinde indpas som et læringsredskab, der kan være med til at støtte elever og studerende i deres erkendelses- og evalueringsprocesser. Megen af den faglitteratur, der findes om portfolio behandler portfolio som et pædagogisk redskab. Den svenske uddannelsesforsker

Karin Taube, der er en af pionererne indenfor portfolioforskningen anvender en definition på portfolio, der lyder således:

”En portfolio udgøres af en systematisk samling af elevarbejder, som viser elevens anstrengelser, fremskridt og præsentationer inden for et eller flere områder. Samlingen indbefatter elevmedvirken ved valget af indhold, kriterier for valg af indhold, kriterier for at bedømme værdien i relation til visse fælles opstillede mål samt viser elevernes selvrefleksioner og holdninger til emnet.” (Taube citeret i Lund 2008: 13).

Det ses her, at arbejdet med portfolien lægger op til, at den lærende sættes i centrum, og via refleksion skal blive bevidstgjort om sammenhængen mellem målsætninger og egentlig tilegnet læring. En portfolio kan derfor også karakteriseres som den lærendes refleksive læringsrum, et perspektiv som vi senere vender tilbage til i vores perspektivering, når vi overvejer om portfolien også kan udlægges som en mental konstruktion og ikke kun som en egentlig fysisk samling af materialer. Portfoliomethodikken kan som citatet af Taube afspejler, siges at bygge på læringsmæssige ideer som, ansvar for egen læring og den enkelte som egen didaktiker, hvilket er i overensstemmelse med den tiltænkte form for læring, der tilstræbes i strategien for livslang læring, idet læring ifølge denne skal bygge ovenpå individets viden og kompetencer.

Portfoliomethoden har rod i konstruktivistiske eller socialkonstruktivistiske anskuelser om læring, hvilket igen ses afspejlet i citatet ovenfor, hvor portfoliomethoden lægger op til at være baseret på den lærendes aktive deltagelse, og på at erkendelse er en subjektiv bevidsthedsproces. Et af konstruktivismens væsentligste karakteristika er, at ny læring altid ses relateret til den lærendes forforståelse eller allerede etablerede viden (Illeris 2001: 14ff). Her er et særligt element ved portfolien, at den lærende direkte kan se sine forforståelser ekspliciteret. Portfolio lægger derfor også op til at være en metode, der kan være med til at fastholde individets læring over tid, hvilket er et centralt træk i relation til strategien for livslang læring.

Et væsentligt element i portfoliobaserede læreprocesser er den lærendes formulering af selvstændige læringsmål, og overvejelser over hvordan disse kan søges nået i en læreproces (Lund 2008: 19). Endnu engang ses en lighed mellem portfoliomethodikkens

læringsrelaterede udgangspunkt og kravet om livslang læring, hvor ideen er, at den enkelte selv skal tage ansvar for og formulere målsætninger for sine fremtidige læringsbehov.

Det fokus der er på livslang læring fra politisk hold afspejler en opfattelse af læring, der er ændret fra tidligere. Et kursskifte i stil med sprogbrugen fra livslang uddannelse til livslang læring (jf. s.16). Tidligere blev læring opfattet som det, der foregik i uddannelsessystemet, hvor undervisning var opfattet som en mere eller mindre direkte overføring af viden fra en lærer til en elev, hvilket indikerede en forståelse af, at det der blev undervist i, var det der faktisk blev lært. Med den konstruktivistiske tilgang opfattes læring som mentale processer, der er påvirket af individets sociale samspilsrelationer (Illeris 2001: 14ff). Tankegangen om portfolio kan således ses som et udtryk for en mere individorienteret og kognitiv tilgang til erkendelse, hvor portfolien skal være med til at støtte at den lærende føler ejerskab og er motiveret i forhold til sine personlige målsætninger, læreprocesser og produktioner.

Der er som sagt en stigende interesse for portfolio indenfor uddannelsessammenhænge, hvilket blandt andet er influeret af, at der ikke alene efterspørges faglige kompetencer og kvalifikationer på arbejdsmarkedet, men i lige så høj grad mere almene kompetencer (Krogh m.fl. 2008: 37), som der ligeledes søges efterstræbt i strategien for livslang læring. Det drejer sig som sagt om omstillingsparathed, fleksibilitet og evnen til at lære, altså de kollektive læringsmål. Med portfolio er en af de grundlæggende tankegange at reificere læring med henblik på metarefleksion (Lund 2008: 23). Vi anvender her begrebet metarefleksion i betydningen at reflektere over egen læring. Metarefleksion er en proces, hvor individet gør sig fri af selve læringskonteksten, og på et overordnet plan iagttager sin egen læreproces. Derved kan der opnås en indsigt i egen måde at lære på igennem den synliggørelse af læreprocessen som portfolien indeholder.

Vi vurderer, at portfoliomethodikken knytter sig til et læringssyn, der på flere områder interagerer med den form for ansvar for egen læring, der forventes af individet som følge af strategien for livslang læring. I det følgende afsnit vil vi gå dybere ned i forholdet omkring, hvordan portfolio som en biografisk metode kan udlægges. Det bliver således en analyse med anvendelse af Giddens og hvordan portfolio i hans optik kan støtte individets refleksivitetsprocesser. Ligeledes behandles Ricœurs betragtninger om fortælling og identitet analytisk i forhold til portfoliomethodikken. Samlet set skal dette

bringe os et afgørende skridt videre i vor undersøgelse af, hvordan portfolio kan understøtte individets identitetsprocesser.

8.1.1 Den biografiske portfolio

I dette speciale beskæftiger vi os ikke med læring i egentlige institutionelle sammenhænge, men læring i bred forstand i relation til personlig udvikling, identitet og livslang læring. Portfolio bliver af læringsforsker Olga Dysthe beskrevet som anvendelig på tværs af læringstilgange, hvilket vil sige, at portfoliomethodens principper kan benyttes i alle situationer, hvor der foregår personlig udvikling og læring:

”Mappemetodik kan knyttes sammen med forskellige læringsanskuelser. Mapper er fundamentalt set redskaber uden nogen speciel pædagogisk værdiforankring, og de kan derfor tjene forskellige formål. Mappedokumentation er en kamæleon, som kan skifte farve alt efter, hvilken pædagogisk grundanskuelse der ligger til grund i den kontekst, som den indsættes i.”
(Dysthe 2003: 343¹¹).

Det betyder, at vi fremover beskæftiger os med portfolien videre end blot en mappe eller webside, hvor individet kan samle produkter i. Individets portfolio antager vi stadig kan indeholde synliggørelse af læreprocesser med mål, indhold og metarefleksioner, men det analytiske fokus er primært på, hvordan portfolien kan understøtte identitetsprocessen, som biografisk metode.

8.2 Portfolio og refleksivitet

Vi har tidligere i specialet med afsæt i Giddens karakteriseret, at det senmoderne samfund er kendetegnet ved en høj kompleksitet, der afkræver at individet skal være refleksivt i sin tilgang til livsplanlægningen og identitetsprocessen. Aftraditionaliseringen i det senmoderne samfund ændrer karakter for refleksiviteten, og bevirker at individet ikke udelukkende kan anvende traditionelle værdier og normer som støtte til at vælge.

Med henvisning til Giddens vil vi derfor betragte portfolien som et refleksivt redskab, som den enkelte kan anvende i sine processer med at skabe en sammenhængende personlig biografi. Det er en pointe her, at ordet refleksivitet etymologisk set har rødder i det at spejle eller tilbagekaste (Rasmussen 1996: 81). Portfolien betragter vi derfor som et spejl individet kan reflektere sit selv i, hvorved der bliver tale om en selvspejling.

Med en biografisk portfolio har individet et redskab eller en arbejdsproces for sin refleksivitet. Portfolien bliver således med reference til Giddens en ansigtsløs forpligtelse, hvor individet gennem portfolien skaber en biografi, som en tingsliggørelse af sine refleksive processer. Vi har tidligere udlagt hvorledes individet må have tillid til både personer og systemer i det senmoderne samfund. Tilliden til portfolio som ansigtsløs forpligtelse er vigtig fordi det er det eksistentielle i individet arbejdet berører, og uden tillid til den ansigtsløse forpligtelse bliver portfolio et overfladisk arbejde og ville således ikke kunne understøtte identiteten.

8.2.1 Mimesisprocessen i portfolio

Den biografiske portfolio tænker vi endvidere udfoldet med udgangspunkt i Ricœurs mimesisteori. Det betyder, at individets konkrete læreprocesser bliver selve mimesis 1 niveauet, hvor der via aktiviteter, kommunikation, undervisning og arbejde i forskellige læringsarenaer i det daglige bliver gjort erfaringer. Ud fra Ricœur besidder individet et begær efter at komme til at forstå sin eksistens ud over den præfigurative virkelighed, og det er en proces, der må gå omvejen over fortællingen. Her kommer portfolien ind i billedet som det medium, hvori individet kan konfigurere fortællinger om sin læring. På mimesis 2 niveauet organiserer individet som en tidlig struktur sine oplevelser om læring til et plot og bruger portfolio til at samle sine læringsfortællinger i. Det er således selve konfigurationsarbejdet vi lægger op til skal foregå som en integreret del af portfolioarbejdet. Mimesis 3 niveauet bliver ud fra denne betragtning til den fase, hvori individet fortolker sin portfolio med henblik på at give de enkelte fortællinger mening, hvorved portfolien kommer til at understøtte helhedsforståelsen af individets selv og dets samlede livslange læring.

8.3 Portfolio og identitetsprocesser

Den biografiske portfolio bliver med afsæt i Ricœur til selvets hermeneutiske projekt. Portfolien skal direkte anvendes til at placere læringsfortællinger i, hvorved det bliver til et refleksionsarbejde på fortællingens form om læring. Fra både Giddens og Ricœur har vi indsigt i, at identitetsprocessen som en biografi er en kompliceret proces. Giddens taler om selvidentitetsprocessen som skrøbelig, mens Ricœur benævner identitetsprocessen som både sårbar og besværlig. Den biografiske portfolio har et potentiale i relation til identitetsprocessen fordi:

”Den menneskelige bevidsthed fungerer ved, at den ene lille elementære fortælling projiceres over i eller – helt bogstaveligt – lægges ved siden af en eller flere andre fortællinger. Vi forstår én historie i kraft af en anden.”
(Mortensen 1999: 164).

Den biografiske portfolio kommer således til at understøtte bevidstheden, da individet med portfolio helt bogstaveligt får mulighed for at lægge sine læringsfortællinger ved siden af hinanden, sortere dem i en tidlig struktur. Her indtager portfolio en understøttende rolle i relation til selvindsigten, fordi identitetsprocessen ikke alene kommer til at foregå igennem mentale processer, men med støtte fra en tingsliggørelse og en proces, hvor individet har objektiveret sig fra sig selv via sproglige konstruktioner.

Ud fra Ricœurs forståelse vil portfolio overordnet skulle udlægges som en samling af symbolske objektiveringer. Med reference til Ricœurs omtalte ontologi anser vi portfolio som en selvobjektivering, det vil sige, en samlet udvendiggørelse af individets fortællinger, og dermed også af den narrative identitet. Arbejdsprocessen med portfolien skal, hvis den skal have potentiale til at understøtte individets identitetsprocesser, forstås som en omvejens eller distanceringens proces, hvorigennem individet overvinder sin eksistentielle sårethed og fortolker sig til en meningsfuld forståelse af sig selv. Den biografiske portfolio bliver her identitetsunderstøttende, fordi individet får mulighed for at se ind i sig selv; portfolien bliver anvendt som en metode til introspektion. Med henvisning til Ricœur har individet ikke direkte mulighed for selverkendelse, hvilket betyder at identiteten skabes i forholdet mellem en selv og det andet; portfolio er nu en

konkretisering af det andet, og et medium mellem individet og dets omverden. En omverden der med Giddens udtryk giver individet et psykologisk udbytte i relation til identitetsprocesserne.

Forholdet mellem individet og dets portfolio kan derfor anskues som en intentionel relation, der handler om fortolkningsprocesser, hvorigennem individet opnår en meningsfuld væren i tilværelsen. Portfolien som biografi kan med en henvisning til Giddens være med til at opretholde den ontologiske sikkerhed for individet, idet den enkelte nu får skabt en sammenhængende biografi, der kan være med til at give en følelse af stabilitet. Giddens taler om at individet er 'omgivet af et beskyttende hylster', der skal sikre en reduktion af dissonans; det vil sige at forstyrrende viden bliver genfortolket via rutinerede holdninger. Individet inkorporerer viden aktivt og selektivt i sin sociale praksis; en proces der imidlertid ikke behøver at være bevidst for den enkelte, men som hjælper individet med at opretholde den ontologiske sikkerhed således at de spændinger, valg er behæftet med, i det senmoderne samfund, kan dæmpes (Giddens 1991: 219ff). Portfolio kan være med til at dette hylster bliver mere fyldigt, da denne indeholder ekspliciteringer af individets tidligere valg og viser på denne måde, hvordan individets rutinerede holdninger er blevet fortolket.

8.3.1 Portfolio og narrativ identitet

Portfolien som identitetsunderstøttende metode vil ud fra Ricœurs forståelse skulle udfoldes i spændingsfeltet mellem idem og ipse. Portfolien skal derfor antages som den medierende faktor mellem individets faste karaktertræk over tid, og det foranderlige i identiteten. Portfolien skal således kunne understøtte dialektisk mellem, at individet har en fornemmelse af et integreret selv over tid, og mellem forandringer i den personlige identitet. Den eneste måde, hvorpå individet kan skabe denne dialektik er via det narrative arbejde, altså som vi har lagt op til ved at fortælle historier om sig selv her tilknyttet dets læreprocesser.

Ricœurs udgangspunkt er som sagt, at tid kun erkendes gennem fortælling, hvilket i relation hertil må betyde, at den biografiske portfolio for at kunne understøtte den narrative identitet skal have en tidslig struktur. Det oplagte i relation til idem- og ipseproblematikken vil være strukturen fortid, nutid og fremtid. Forbindelsen mellem

individets fortidige og faste identitet og den identitet individet i fremtiden stræber efter kan således tilvejebringes via portfoliens struktur. Mere præcist skal portfolien struktureres ved at individet løbende samler de fortællinger, det har produceret. Princippet bag denne struktur er, at individet gennem portfolien kan fortolke sin fortid og dermed opnå et mere fyldestgørende kendskab til sin idem-identitet. Denne selvfortolkning skal være afsættet for selve forandringen, hvor individet gennem fortællinger tidligt strukturerer sin fremtid. Portfolien i dialektikken mellem idem og ipse giver således individet en fornemmelse af kontinuitet midt i forandringen. Eksempelvis når individet bruger portfolien til at overveje og planlægge personlige læringsmål for en kommende læreproces med afsæt i sin nuværende selvforståelse. Et andet eksempel relateret til livslang læring er et individ, der anvender sin portfolio i forhold til at omstille sig til et nyt arbejde, og dermed til at skabe overblik over sammenhængen mellem personlige styrker og svagheder og arbejdets forudsatte kompetencer. Det er en afgørende pointe, at individet oplever livet som et sammenhængende forløb ved hjælp af fortællingen. Portfolio kan med denne tidlige struktur understøtte som en synliggørelse af individets tidlige eksistens, hvilket endvidere har den fordel at selvforståelsen bliver begribelig gennem individets sanser.

Med en kobling til Giddens kan individet således også med den biografiske portfolio fastholde sine refleksivitetsprocesser over tid, hvilket tillige i henhold til kravet om livslang læring er en væsentlig faktor, da de valg individet skal træffe om sin fremtidige læring primært skal være knyttet til biografien. I den teoretiske behandling af Giddens citerede vi (jf. s.45), at fremtiden i moderniteten altid er åben, hvilket betyder at individets selvopfattelse på grund af traditionsnedbrydningen i et fremtidsperspektiv også altid er forbundet med usikkerheder. Med den tidlige struktur i portfolien, og hvor den narrative identitet strukturerer forandringen vil kompleksiteten og fremtidens åbenhed blive reduceret. Fortællingerne afgrænser en masse muligheder og virker derfor kompleksitetsreducerende i forhold til de valgmuligheder individet har og den kontingens af viden, som er et vilkår i senmoderniteten.

Med henvisning til vores tidligere udlægning om identitetens udvikling mellem forgrund og baggrund betyder den tidlige anskuelse, at baggrunden bliver underlagt refleksivitet; dette i form af en cirkelbevægelse, hvor der flere gange kan vendes tilbage til baggrunden i forhold til valg, der skal træffes omkring mål og ønsker for individet.

Mål og ønsker som netop ligger i forgrunden hos individet, og nutiden er en del af forgrunden, hvor baggrund og forgrund mødes (Alrø og Skovsmose 2005: 7).

Det er i nuet, at individet ser tilbage for at kunne træffe valg om fremtiden. Tilbagekuen i fortiden har således sammen med ønsker for fremtiden stor indvirkning på, hvordan nutiden bliver håndteret. Idet forgrunden og baggrunden udgør individets dispositioner i relation til valg om deltagelse i det ene eller andet læringsforløb, anser vi det ligeledes for muligt af få disse valg ekspliciteret i en portfolio og derigennem skabe en kompleksitetsreducing i kraft af at forgrunden tilsammen med baggrunden i portfolien kan træde tydeligt frem for den enkelte, blandt andet grundet den selvobjektivering der ligger heri.

8.3.2 Portfolio som en medspillende modspiller

Tidligere i dette kapitel iagttog vi ud fra Giddens portfolien som et spejl af individets identitet. I dette afsnit vil vi ved at inddrage selvpsykologen Heinz Kohut beskæftige os mere dybdegående med identitetsprocessen ud fra denne spejlingsmetafor og med hvordan arbejdet med selvobjekter kan influere på identiteten.

Kohut beskæftiger sig med selvets udvikling som en livslang proces, og undersøger hvordan individet kan vedblive at opleve sig selv som en sammenhængende og harmonisk enhed. I denne proces er det nødvendigt for individet at have relationer i omverdenen, der reagerer med entusiasme og er tilgængelige for det. Der er tale om betydningsfulde andre, selvobjekter eller spejlingsobjekter, som individet psykologisk set kan spejle sig i (Hermansen 1996: 50). At være spejlende vil sige at tolke og gengive, så individet får en reaktion, som det igen kan reagere på. Kohut taler om et bipolar selv, der er spændt ud mellem en spejlingspol og en idealiseringspol. Det er i spændingsfeltet mellem disse to poler, at hele individets selvoplevelse og identitet skabes (Hermansen 1996: 50). Den måde selvet kommer til at se på sig selv og udvikler sig på, er indvævet i objektrelationernes reaktioner, både som spejlende (empatiske) og som idealiserende (mål- og værdisættende) processer. Det betyder, at selvobjekterne på den ene side hjælper individet til at se indad som en spejlende proces, og på den anden side ved, at de repræsenterer muligheder og karaktertræk som det kunne være interessant at komme til at ligne. Spejlingen i selvobjekterne medfører således, at individet overskri-

der sig selv i spejlingen og samtidig kan stræbe efter mål i relation til sin læring og identitet.

I relation til denne analyse om portfolio og fortælling er der to væsentlige implikationer omkring denne selvobjektsteori, der er værd at hæfte sig ved: a) I takt med at individets evne til refleksion, abstraktion og empati modnes med alderen, kan tekster og fortællinger indtræde i rollen som selvobjekter (Kohut 2000: 206). Mennesket forstår sig selv gennem teksten, som Ricœur anfører (jf. s.57), og b) endvidere er et centralt element i Kohuts teori, at selvets psykiske udvikling ikke kun understøttes via empatisk støtte. Der kræves tillige en optimal frustration, idet individet ikke vil udvikle sig ved kun at blive mødt der, hvor vedkommende befinder sig nu: det må møde modstand og blive frustreret, hvilket er drivkræfterne bag at lære nyt. Det er nødvendigt at individet psykisk bliver bragt hen, hvor det er i stand til at videreudvikle sig, og her oplever at det selv er nødt til at gøre en aktiv indsats (Hermansen 1996: 51).

Ud fra vores fra vores teoretiske placering i henhold til identitetsprocesser vil det for individet først og fremmest dreje sig om at skabe fortællinger, hvori dets selvobjekter indgår, altså fortælle om de personer med livsstile, værdier og karaktertræk som individet ideelt set stræber efter at blive ligesom. Her går spejlingen omvejen over fortællingen så det bliver en mimetisk spejling. Disse fortællinger kan for det andet samles i portfolioen og denne kan udlægges som et af individets selvobjekter, altså som samlet en selvbiografi. Det betyder, at i den spejlende proces med portfolioens fortællinger kan individet både se ind i sig selv og udadtil stræbe efter mål og kapaciteter i relation til sin læring og identitet.

Som sagt bør individets identitetsproces i følge Kohut både indeholde empatisk støtte og optimal frustration, altså både medspil og modspil. Spørgsmålet er, om portfolioen ud fra vores narrative afsæt har potentiale til at understøtte denne proces mellem medspil og modspil. Portfoliomethoden bygger som sagt på en ide om, at den lærende skal formulere personlige læringsmål og overveje, hvordan disse i læreprocessen kan søges opnået. Når individet formulerer læringsmålsætninger er det nødt til at gøre det ud fra overvejelser omkring, hvad kan jeg nu, men hvad vil jeg gerne lære, hvordan skal det læres og hvilken hjælp er der brug for. Dette er en frustrerende proces, da læring vil dreje sig om noget individet endnu ikke ved eller kan, men som det alligevel er nødt til at forholde sig til. Med det målsættende perspektiv som portfoliomethoden bygger på,

vil individet således psykisk blive bragt hen til, hvor det møder modstand i sin egen selvindsigt.

Individet kan opnå empatisk støtte og indblik i sig selv ved at spejle sig i sin portfolio, selvbiografien, hvorved det får et indblik i sin forforståelse og derved opnår en samlet forståelse af sine tidligere læreprocesser og indblik i egen måde at lære på. Målsætningerne kan betegnes som individets idealisering, det som det stræber efter at lære eller blive, mens spejlingen i selvbiografien understøtter og bekræfter individet i, hvad det kan og hvem det er. Denne proces er afhængig af, at individet knytter sig til sin portfolio og anser den som betydningsfuld, altså som en hjælp og ikke en pligt i relation til lærings- og identitetsprocesserne. I et identitetsperspektiv bliver portfolio med reference til Kohuts selvpsykologi både en metode, med hvilken individet kan distancere sig fra sig selv, men i spejlingen sættes selvet samtidig i centrum, hvilket er en væsentlig implikation i relation til de omtalte vilkår for identiteten i senmoderniteten, hvor det handler om selvorientering.

8.4 Portfolio og kommunikative processer

Den sproglige dimension bliver ud fra vores teoretiske udgangspunkt med Ricœur et helt centralt element, når portfolien skal understøtte individets identitetsprocesser. Processuelt består udviklingen af den narrative identitet af et sprogliggørende arbejde, hvor individet via et plot skaber fortællinger om sit liv:

“Telling a story is saying who did what and how, by spreading out in time the connection between these various viewpoints.” (Ricœur 1992: 146).

Beskrivelse af personkarakter og handling er uundværlige for plottet og for den narrative identitet; de indgår i et dialektisk forhold. Dette kendes fra skønlitteraturen, samtidig med at der tilegnes en forståelse af hvem personerne er, fås et indblik i, hvordan de handler. I et identitetsperspektiv er pointen, at individet må identificere sig med den rolle og de karaktertræk som det repræsenterer i sin biografiske portfolio, uden at det dog direkte bliver identisk med portfoliens fortællende fremstilling. Det egentlige iden-

titetsarbejde er stadig en mimetisk proces, der er influeret af fortolkningen af selve fortællingen. Individet ser symbolsk sit eget liv igennem fortællingerne, og opnår derved en forståelse af sig selv i verden via fortolkning.

Overført på vores identitetsfelt betyder det, at individet skal anvende sin biografiske portfolio til at skrive sig til en øget selvforståelse. Skrivning her forstået som procesorienteret, hvor det ikke er selve produktet, altså selve fortællingen, der er det væsentligste, men mere selve tankearbejdet og det at reflektere over og reformulere sin skrivning, der bliver det meningsdannede. Processen bliver her til en vekselvirkning mellem mimesis 2 og 3, altså både strukturering af plottet og fortolkning med henblik på at give fortællingen mening. Portfolien kan her med sin samlende effekt understøtte, og fungere som en slags fysisk hukommelse, så individet efter en tid kan gå tilbage og se, hvad det tidligere har formuleret og forholde sig til det fra nye perspektiver. Identitetsprocessen kommer dermed heller ikke til at foregå progressivt lineært, selvom den har en tidslig struktur, men gennem cirkulære processer eller i en spiralformet proces, hvor portfoliens tilbageskuende indhold, ved hjælp af fortællingerne, giver mulighed for at gå tilbage i identitetsprocesserne; tage tråden op fra et tidligere stadie i livet og revurdere erfaringer set i lyset af ny viden.

Ricœur har den opfattelse, at individet ikke kan stille sig tilfreds med sin egen livshistorie, idet han mener at mennesket basalt set skal udlægges som et socialt og historisk væsen. Individet må have blik for at dets livshistorie er forbundet med andres livshistorier (Ricœur 1992: 140). Giddens mener tillige at individet er indlejret i en global historisk kontekst i forhold til den standardiserede fortid, men også i forhold til en universel fremtid (jf. s.50). Dette indebærer samtidig at identitetsprocessen i en vis forstand også hænger sammen med identiteterne i de relationer individet interagerer med; den narrative identitet er ikke en isoleret historie. Med den biografiske portfolio er det muligt at få et indblik i andre personers identitet, og undersøge hvilke tanker de gør sig angående deres identitet. Individet får derved mulighed for at spejle sig i andres tanker, og lære andre personer bedre at kende. En forudsætning er dog at portfolien er offentlig, og at individerne er interesserede i at dele personlige oplysninger og deres forandringsprocesser med andre.

Vi har tidligere beskrevet Ricœurs epistemologiske tilgang som kommunikativ hermeneutisk (jf. s.59). I et dialogisk perspektiv kan den biografiske portfolio ligeledes indgå i en kommunikativ fortolkning eksempelvis med en mentor, studievejleder eller i med-

arbejderudviklingssamtaler. Ud fra en socialkonstruktivistisk læringsopfattelse kan biografien således være et medium til stilladsering¹², hvor det vi tidligere har kaldt den biografiske coach går ind som støtte og er behjælpelig med råd og vejledning omkring valg, men også udfordrer i forhold til individets forståelser, som de kommer til udtryk i fortællingerne. I Kohuts terminologi får den biografiske coach således en rolle som både medspiller og modspiller i identitetsprocessen. Denne tilgang er samtidig et udtryk for den proces, der i Ricœurs udlægning skal finde sted ved mimesis 3, altså mødet mellem fortæller og lytter. Det forudsætter dog kompetente samtalepartnere, der dels har viden om biografisk coaching og kan stille de relevante spørgsmål til portfolioen, og samtidig også en enighed om at fortællingerne indeholder et potentiale og har en værdi i forhold til at udvikle sig personligt.

8.5 Portfolio og metarefleksion

Portfoliometodikken bygger grundlæggende på en antagelse om, at individet ikke har skabt en mening eller forståelse, medmindre det bevidst har reflekteret over sine egne læreprocesser (Lund 2008: 23). En af vores iagttagelser er, at arbejdsprocessen med den biografiske portfolio også skal indeholde en metarefleksiv del. Mimesis 3 niveauet kan i en vis forstand opfattes som en slags metaniveau i forhold til mimesis 2 niveauet; altså en fortolkning af fortællingen. Metarefleksion i den biografiske portfolio og med henvisning til vores udgangspunkt i Ricœur må indikere en proces, hvor individet reflekserivt beskæftiger sig med sine fortællinger og selve fortælleprocessen. Metarefleksive spørgsmål kan her være en støtte, da disse kan være med til at initiere metakognition hos individet. Det kan i henhold til en biografisk portfolio dreje sig om spørgsmål af typen:

Hvordan er der blevet fortalt? Hvordan indgår personen i fortællingen? Hvad er lært igennem fortællingen? Hvordan skaber fortællingen mening? Hvordan kan fortællingen relateres til fremtiden? Hvad kan der læres om det at fortælle? Hvordan indgår fortællingen i den samlede biografi? Hvad kunne have været fortalt anderledes? Hvad opleves som problematisk ved at fortælle om sig selv og sine læreprocesser?

Igennem denne metarefleksive proces vil individet også udvikle sine narrative kompetencer, og dermed også sine evner til at forandre sig som narrativ identitet, da det bliver

bevidst om sin egen måde at strukturere fortællinger på. Det drejer sig derfor med portfolio ikke kun om at få sprogliggjort meningen med læring og identitet, men også om at individet får synliggjort selve arbejdsprocessen via en sprogliggørelse. Individet vil derigennem også få en forståelse af, hvordan det lærer og forandrer sig; altså viden om dets subjektive forandringsprocesser, hvilket er relevant i henhold til kravet om livslang læring, hvor omstillingsparathed som et af de kollektive læringsmål, handler om personlig udvikling. Metarefleksion er dog en kognitivt krævende udfordring på et højt abstraktionsniveau, da iagttagelse af egne erkendelsesprocesser ud fra vores vurdering kræver dyb indsigt i sig selv. Her fremtræder måske et af de punkter, hvor portfolio som identitetsunderstøttende ikke kan stå alene i fysisk og elektronisk forstand. Portfolioen og metarefleksionen skal italesættes med kommunikationspartnere. Selve ideen om portfolio bygger da også på et interagerende forhold mellem individ og omverden:

”Portfoliomethodikken må karakteriseres som procesorienteret i sit lærings-sigte, hvilket implicerer, at den lærende må sikres passende respons på såvel proces som resultat, og den respons må underviser, men også andre elever/studerende, frembringe. Gensidig studentervejledning eller ”peer assessment” bliver i et sådant perspektiv et vigtigt element i læringsarbejdet.” (Lund 2008: 21).

Vi har indtil videre primært beskæftiget os med hvordan portfolio som en tidlig struktur kan understøtte identitetsprocessen gennem mentale processer såvel som selvobjektivering, der kan udmønte sig i sproglige konstruktioner eller via en sprogliggørelse. I det følgende afsnit vil vi belyse, hvordan den biografiske portfolio kan støtte individet i sin bevægelse i de forskellige læringsarenaer og således opleve sammenhæng heri.

8.6 Portfolio på tværs af læringsarenaer

I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan den biografiske portfolio har potentiale til at forbinde den livslange læring, som finder sted i de forskellige læringsarenaer:

”Det er en særlig udfordring at styrke samspillet mellem uddannelsessektoren, arbejdslivet og den læring der finder sted i fritiden.” (Jørgensen 2007: 10).

Det kan være vanskeligt for det enkelte individ at bevare overblikket over egen biografi og læringsbehov på samme tid. Den læring som finder sted i de forskellige læringsarenaer kan i første omgang betragtes som fragmenteret i forhold til realkompetencebegrebet, idet flere erfaringer fra forskellige læringsforløb kan samles og indgå i realkompetencer. Portfolio har her med sin samlende virkning mulighed for at skabe et helhedssyn på individets kunnen og viden.

Det er af stor betydning for at udfordringen, der er beskrevet i ovenstående citat, kan løses ved hjælp af dette læringsredskab, at den enkelte formår at formulere individuelle udviklings- eller læringsmål i forhold til at højne egen forståelse af, hvad der skaber kvalitet i læringen. Samspillet vil kunne styrkes ved refleksion, som bevirker at transfer mellem læringsarenaerne lettes. Mezirows transferbegreb bliver efter vores vurdering aktuelt, da individet, som nævnt tidligere bør være bevidst om læring, som finder sted i forskellige læringsarenaer og tillige skal omsætte viden og kompetencer imellem kontekster, eller sagt på en anden måde, skal kunne dokumentere læring med henblik på at denne kan indgå realkompetencer. Portfolien kan hjælpe til at bevidstgøre læring gennem refleksion og således igangsætte og dokumentere en transferproces, idet transformativ læring skabes ved, at den kritiske refleksion ændrer på de grundlæggende antagelser; hvorved der skabes ny mening (Mezirow 1991: 111). Kritisk refleksion er tillige det dannelsesideal, som vi tidligere har udpeget ligger implicit i strategien for livslang læring.

Tillige ligger der i portfoliomethoden at der er en form for cirkelbevægelse; at individet både kan reflektere over det lærte, men også over hvilken læring, der er behov for. Refleksionerne over det lærte er som nævnt en tilbageskuende aktivitet, hvor netop opstilling af nye læringsmål i portfolio er en aktiv fremadskuende proces. Formuleringen af egne udviklings- og læringsmål giver endvidere den lærende et overblik over eget arbejde og en følelse af medejerskab i forhold til egen læring (Lund 2008: 19). Det vil med andre ord sige, at portfolio bliver det redskab som inkorporerer læring i den bredere udvikling af det senmoderne individ, eller måske endda kan fungere som et navigati-

onsinstrument i den ellers så komplekse virkelighed. Portfolio er en pædagogisk model, hvis sigte er refleksion over egne læreprocesser og kompetenceudvikling (Krogh 2008: 73). I portfolien skal den lærende således dokumentere refleksionsprocesser, der opdaterer og driver læring frem. Et sådant arbejde med portfolio fordrer, på samme måde som kravet om livslang læring, at den enkelte er i stand til at reflektere over egen læring og forholde sig kritisk til denne.

I den biografiske portfolio kan individet samle sin identitet på tværs af tid og rum; portfolien kan rumme fortællinger omkring den standardiserede fortid og den universelle fremtid. På denne måde giver metoden mulighed for at genindlejre ellers adskilte tider og lokaliteter. Viden opstået i globale sammenhænge benytter individet sig af som en del af refleksiviteten i det senmoderne og denne kan genindlejres i den lokale kontekst som portfolien er en del af. Som tidligere fremhævet skal kompetencer, som individet har oparbejdet i de forskellige læringsarenaer kunne dokumenteres for at kunne indgå i realkompetencerne. Det vil sige, at de kompetencer som er blevet genindlejret hos individet kan ekspliciteres i portfolien, hvorved individet kan komme en gennemførelse af strategien for livslang læring nærmere.

8.7 Kritik og udfordringer til den biografiske portfolio

Ovenstående har vi primært beskæftiget os med, hvordan den biografiske portfolio kan understøtte individets identitetsprocesser. Der viser sig dog også, at være nogle udfordringer eller kritikpunkter ved denne form for identitetsunderstøttelse.

For det første er det at producere fortællinger om sin læring og samle dem i en portfolio et tidskrævende arbejde. Det er primært en beskæftigelse den enkelte skal foretage sig i sin fritid, om end portfolien skal inkludere den viden og de kompetencer, der er oparbejdet i alle tre læringsarenaer. Der kan således være en motivationsbarriere, der skal overvindes for, at individet i det hele taget påbegynder en portfolio.

For det andet er tankegangen om portfolio stadig for mange danskere relativt ukendt, hvilket betyder at mange først skal lære baggrunden for og ideen med selve metoden at kende. Det er derfor betydningsfuldt, at portfolien bliver en integreret del af hverdagen; at det er en løbende proces, hvorved der efterhånden også oparbejdes rutiner, vaner og erfaringer med selve arbejdsmetoden. Dog ser vi også en fare for at der med portfolien

bliver for stort fokus på designet af denne og at selve refleksionerne fortaber sig i den praktiske udførelse af portfolio.

Med det teoretiske perspektiv vi lægger på portfolien med Ricœur og tekstliggørelsen af identiteten privilegerer vi det sproglige og skriftlige arbejde i portfolien. Vi har dermed indskrænket os i forhold til personer, der har svært ved at formulere sig. Desuden ser vi en problematik omkring, hvorvidt individet har mulighed for at fokusere på den nutid, som det befinder sig i lige nu og her, idet der er så stor vægt på fortiden og fremtiden i forhold til refleksioner gennem læringsfortællinger og omkring opstilling af stadig nye læringsmål.

Slutteligt ser vi en udfordring omkring hele gyldighedsspørgsmålet i forhold til portfolio. Når individet heri dokumenterer sine realkompetencer, er det så en gyldig dokumentation? Hvis portfolio skal have gyldighed som dokumentationsredskab skal denne metode anerkendes på policyniveau. Dette åbner dog for et andet spørgsmål: den narrative tilgang indeholder, som vi tidligere har været inde på, en problematik omkring relativisme (jf. s.70). Hvem har definitionsmagten til at vurdere hvilke fortællinger, der er sande og om denne dokumentationsform er gyldig?

Indeværende kapitel har vist os, at individet i dets arbejde med den biografiske portfolio, må opretholde en aktiv bevidsthed i relation til mimesisprocessen lige så vel som i forhold til refleksionerne i forhold til at opstille yderligere læringsmål, men spørgsmålet er om det overhovedet kan lade sig gøre at opretholde en fortælling løbende og hele tiden være aktivt bevidst herom?

8.8 Portfolio og livslang læring på policyniveau

Livslang læring er et begreb som Rubenson beskriver udelukkende har værdi på policyniveau, idet det ikke kan blive omsat på individniveau, med tanke på at der ikke er indtænkt forhold som blandt andet etnicitet, tidligere skolegang, arbejdsvilkår og personlighedsudvikling. Sidstnævnte har indeværende speciale haft fokus på med identitetsprocessernes præmisser i lyset af kravet om livslang læring. Dette er således livslang læring på individniveau. Behandlingen af portfolio har ligeledes bevæget sig på dette niveau, som en hjælp til individet og ikke i relation til samfundet vækst og velstand.

I relation til tredje generation af livslang læring kan portfolio bidrage i forhold til de kollektive læringsmål, fordi der er tale om metakompetencer omkring det at lære og forandre sig og det er netop metarefleksion der er en af portfoliomethodens grundlæggende ideer.

Idet portfolio er en individuel metode, vil den være knyttet til den lærendes biografi. Det springende punkt bliver dog at portfolio skal anerkendes på policyniveau for at kunne blive et middel til at opfylde de politiske mål som strategien for livslang læring indeholder og således kunne fungere som bindeled mellem mikro- og makroniveau.

Strategien for livslang læring kan med reference til den franske filosof Michel Foucault iagttages på policyniveau, som en magtteknologi. Det vil sige samfundets forsøg på at dominere borgerne gennem opstilling af normer og ikke ved forbud og udelukkelse (Hermann 2003: 85ff); i strategien er det måder at tænke om læring på, der søges ændret.

Portfolien kan ydermere karakteriseres som en selvteknologi. Selvteknologi indbefatter hvorledes individet skaber sig selv ved at integrere særlige 'adfærdsforslag' i livsstilen og ligeledes fungerer selvteknologier i kraft af individets frisættelse, hvorved konsekvensen af en sådan er at individet selv står tilbage med ansvaret (Hermann 2003: 93f). Portfolio som selvteknologisk redskab, giver anledning til, at individet kan arbejde med sig selv samtidig med at det lever op til de forventninger, vi har vist ligger i strategien for livslang læring, altså krav der stilles fra samfundets side; selvteknologier handler om at gøre ydre kontrol til en indre kontrol. Det vil sige, at magten bliver internaliseret hos individet. Portfolio kan i denne optik fortolkes som selvdisciplinering og selvevaluering på vegne af samfundet samt et middel til løbende at korrigere sig selv i relation til den læring, som forventes i henhold til strategien for livslang læring.

9 Konklusion

Efter at vi har fordybet os i teorierne og med afsæt heri har gennemført analyser i henhold til problemstillingen, er vi nu kommet i besiddelse af en viden om, hvordan individets identitetsprocesser set i lyset af kravet om livslang læring kan understøttes med portfolio. Inden vi konkluderer på problemformuleringens spørgsmål, vil vi dog vende tilbage til vores metodiske udgangspunkt.

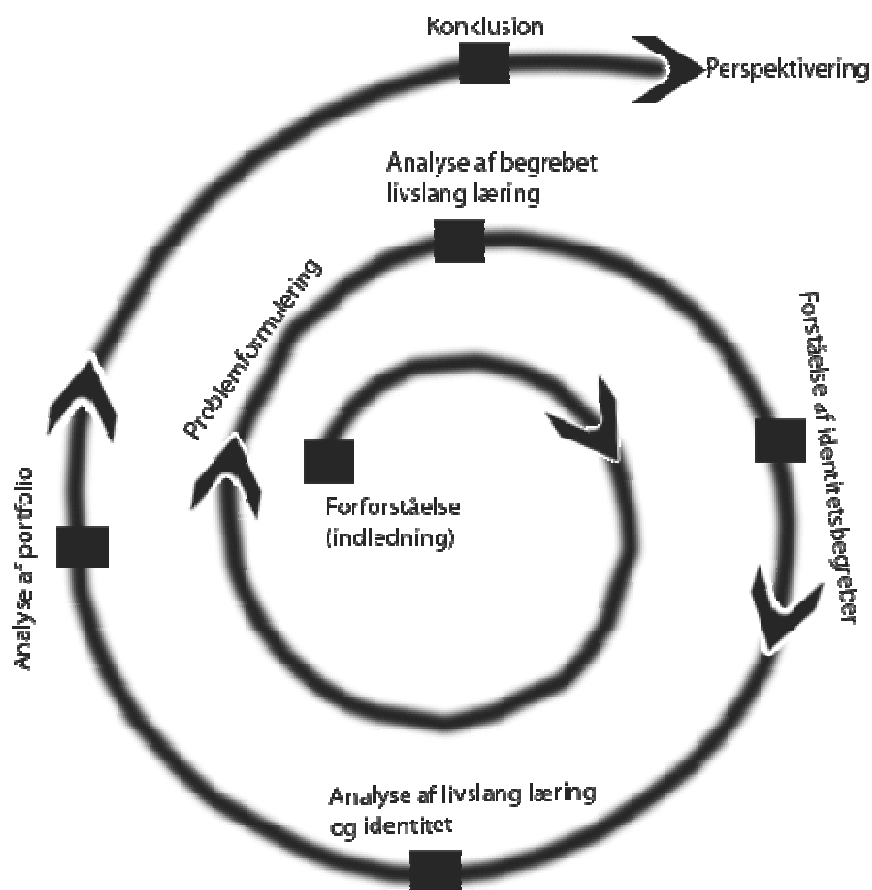
9.1 Den hermeneutiske cirkel igen

Vi har gennem dette speciale anvendt den hermeneutiske metode og finder det derfor oplagt at vende tilbage til vores forforståelse endnu engang. Vores antagelse var at identitetsprocesserne vil kunne understøttes af portfolio for at individet på den måde kunne håndtere kravet om livslang læring. Vi har udledt en forståelse af livslang læring som en tredje generation, hvilket i kraft af vores cirkelbevægelser blev sat i spil både i forhold til det senmoderne samfund og igen i forhold til identitetsprocesserne som Giddens og Ricœur beskriver dem. Livslang læring har vi fortolket som et delelement for sig, men også indsat det i en fortolket sammenhæng med det senmoderne samfund. Dette førte til den første helhedsforståelse af at individet er indplaceret i en høj kompleksitet, på grund af de krav livslang læring stiller, sammenholdt med de af globaliseringens tendenser, der ligeledes indvirker på individets identitetsprocesser.

I vores fortolkningsproces af selvidentitet med hjælp fra Giddens blev vi opmærksomme på, at han ikke beskæftiger sig med, hvordan biografien faktisk bliver skabt af individet, og her valgte vi så at hente støtte hos Ricœur. Ricœur blev anvendt i forhold til at undersøge hvordan den narrative identitet konstrueres, hvilket blev fortolket ind i den sammenhæng vi allerede havde indsat livslang læring i. Vores viden, som vi oparbejdede i teoribeskrivelser og analyser, benyttede vi i forhold til den forforståelse, vi havde angående portfolioens understøttende kvaliteter; vi analyserede portfolio *med* denne viden.

Den hermeneutiske metode har støttet os i vores fremgangsmåde gennem udarbejdelsen af dette speciale, idet vi har kunnet dykke ned i nogle meningsbærende delelementer og

således udledt forståelser, med det formål at sammenstille komplekse størrelser. Dette fortolkningsarbejde har givet os en helhedsforståelse om end vi er klar over at vi ikke har udledt én entydig sandhed omkring feltet livslang læring, identitetsbegreber og portfolio. Vi har ikke udledt den entydige sandhed, da fortolkningen er præget af vores forforståelser og vi ikke mener at en sådan findes. Hertil kommer at den hermeneutiske spiral er en aldrig afsluttet proces og derfor vil vi kunne udfordre forforståelse endnu engang. Følgende figur illustrerer vores bevægelse i den hermeneutiske cirkel, som vist i vores metode, nu med de faktiske kapitler på:



Figur 3: Vores udvidede hermeneutiske cirkel.

9.2 Svar på problemformuleringens spørgsmål

I henhold til strategien om livslang læring har vi analyseret os frem til hvorledes kravet om livslang læring kommer til udtryk. Vi har ud fra den historiske gennemgang af begrebet livslang læring uddraget en tredje generation, der kendetegnes ved at der til grund for strategien ligger økonomiske rationaler, der skal sikre overgangen til videnssamfundet og som søges gennemført via en ansvarliggørelse af den enkelte. Dette stiller krav til individet om at forholde sig bevidst og reflekterende til læring og målet er at den enkelte er omstillingsparat, fleksibel og opøver evnen til at lære.

Desuden har tredje generation det kendetegn, at læring skal tage udgangspunkt i den enkeltes personlige erfaringer og interesser samt at læringen både skal opprioriteres i den formelle og i de u- og nonformelle læringsarenaer, idet den skal være livsbred.

Vi har teoretisk taget afsæt i Giddens, hvilket medfører at selvidentitet betragtes som en biografi der reflektivt bliver organiseret på baggrund af individets sociale praksis i det senmoderne samfund, hvori forskellige modernitetsdynamikker spiller en central rolle i udformningen af sammenhæng i den enkeltes biografi. Ud fra Giddens er vi i første omgang kommet i besiddelse af en forståelse, der sætter os i stand til at se på, hvordan kravet om livslang læring kan påvirke identitetsprocesserne. Læring er med henvisning til Giddens et livsstilsvalg og indgår derfor i selvidentiteten. Individet skal forholde sig reflektivt til både livsstil og livsplanlægning, idet der i kraft af strategien for livslang læring plæderes for at læring skal foregå i alle tre læringsarenaer.

Vi vurderer, at strategien for livslang læring har indlejret et dannelsesideal, der fordrer individet til kritisk refleksion gennem en eksplicitering af forgrund og baggrund; et spændingsfelt hvori nye læringsmål dannes.

Ligeledes har vi gjort opmærksom på en dobbelthed i strategien for livslang læring, idet læringsindholdet i de kollektive læringsmål er af variabel karakter, ud fra den betragtning at der er tale om metakompetencer omkring det at lære og udvikle sig i det hele taget. På den anden side er læringsindholdet af afgørende betydning i relation til at opnået læring skal kunne indgå i realkompetencer.

Når identitetsprocessernes sammenhæng skabes som en biografi, må den livslange læring, der skal inkorporeres i identiteten foregå i egenskab af læringsfortællinger. Læ-

ringsfortællinger der bringer læring ind i biografien, hvorved identitetsprocessen på fortællingens form, med reference til Ricœur, bliver meningsfuld og sammenhængende. Med afsæt i vores identitetsteoretikere har vi udfoldet portfolioen som en biografisk metode, det vil sige en portfolio på fortællingens form. Fortællinger der afspejler individets læring og identitet. Portfolio som en ansigtsløs forpligtelse kan fungere som et spejl, hvori den enkelte refleksivt kan styrke den ontologiske sikkerhed. Vi kan se at portfolioen giver mulighed for at understøtte identiteten, som selvets hermeneutiske eller refleksive projekt; det er en udvendiggørelse af den narrative identitet. Portfolioen skal her opfattes som en omvejens metode; en selvobjektivering individet fortolkningsmæssigt kan kommunikere med, hvorved individet kan træde ud af sin ontologiske sårethed. Det i er dette perspektiv, vi argumenterer for, at et væsentligt element i portfolioens understøttende arbejde er sprogliggørelsen ud fra mimesisprocessen, hvorfor individet skal skabe læringsfortællinger.

Portfolio kan med den tidslige struktur fortid, nutid og fremtid understøtte opnåelsen af de kollektive læringsmål, da fortællingerne ekspliciterer forgrund og baggrund, og således er med til at skabe mulighed for foranderlighed i identiteten. Individet har hele tiden baggrunden tydeliggjort, da portfolio metoden bygger på at samle erfaringer og fortællinger. Dette medfører tillige at der forekommer en kompleksitetsreducing for individet, af den årsag at de mulige valg som forgrunden rummer synes mindre.

Portfolio har ligeledes en understøttende funktion både i forhold til den kritiske refleksion og metarefleksionen, idet den giver mulighed for at iagttage egne læreprocesser og valg som de er fortalt i portfolioen.

Portfolio er hverken rejsen for rejsens skyld eller en rejse med klar destination, men en rejse hvor det at lære at lære er en kompetence som til stadighed skal udvikles, lige såvel som evnen til at reflektere på et stadigt højere abstraktionsniveau. Alle dele som er knyttet til identitetsprocesserne.

9.2.1 Specialets bidrag

Dette speciale kan ses som et indlæg i debatten om livslang læring, hvor vi har bevæget os ned fra de overnationalt organisationer som OECD og EU over Nordisk Råd til det nationale niveau med Danmarks strategi for livslang læring for at ende på individni-

veau. Vi har med dette speciale vist, at der skal medtænkes elementer omkring individets identitetsprocesser og dets muligheder og motivation for forandring, for at begrebet livslang læring rækker udover policyniveau. Vi har indsat portfolio i en ny og bredere kontekst, således at portfolio bliver knyttet til den enkelte og ikke til en specifik uddannelses- eller læringskontekst.

9.3 Perspektivering

Med inddragelse af identitetsteoretikerne Giddens, Ricœur og Kohut er vi klar over at vi begrænser os i forhold til undersøgelsen af vores problemformulering. Ved at have inddraget andre teoretikere ville vi være kommet frem til andre betragtninger omkring, hvordan kravet om livslang læring påvirker identitetsprocessen og portfoliomethodens understøttende potentialer.

9.3.1 Identitetsprocesser i praksisfællesskaber

En mulighed for teorivalg kunne have været at benytte Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, og hans opfattelse af, at identitetsprocesser og forandring i identitet sker gennem deltagelse i praksisfællesskaber. Betegnelsen praksisfællesskab er det epistemologiske udgangspunkt i Wengers teori om erkendelse og indikerer som navnet antyder, at viden er situeret i praksis, og at individet kan få indsigt i denne viden, når det deltager aktivt i det sociale fællesskab, som udgør en praktisk ageren¹³. Identitetskabelse foregår i praksisfællesskabet gennem en forhandling af mening, hvor meningsdannelse i identiteten er konstitueret i en dualistisk proces mellem deltagelse og tingsliggørelse (Wenger 2004: 66ff). Deltagelsen udmønter sig for individet i samspil og forhandling med andre deltagere i praksisfællesskabet, hvor forhandlingen på den ene side består af individets egne deltagererfaringer, og på den anden side af andres måder at forstå det på. Ved tingsliggørelse kan for eksempel forstås det, der gør læreprocesser synlige, altså bearbejdningen af objekter og materialer. En portfolio vil således kunne ses som en tingsliggørelse, der i læreprocesser sammen med deltagelsen vil kunne udgøre en meningskabelse for individet. Portfolio vil som et procesorienteret

redskab ikke blot kunne opfattes som en tingsliggørelse i produktform, men også som en tingsliggørelse af den praktiske arbejdsproces (Dysthe og Engelsen 2005: 60).

Med dette teoretiske perspektiv ville fokus være flyttet fra det biografiske og refleksive og over på identitet og læring i praksis, hvorved individet ikke skulle fortælle for at skabe mening og forandring i sine identitetsprocesser, men deltage og engagere sig i hverdagslivets praksisser. Ulempen ved teorien om praksisfællesskaber i henhold til vores problemformulering angår, at der ikke er medtænkt nogen form for refleksion over læring, hvilket som bekendt er en væsentlig forudsætning i henhold til kravet om livslang læring. Wengers teori er efter vores vurdering bedst egnet til at beskrive og analysere tilfælde, hvor det handler om at oparbejde konkrete praktiske kompetencer, hvilket også er en vigtig del i relation til livslang læring.

9.3.2 Portfolio der ændrer den mentale programmering

I vores afsnit om udfordringer og kritik til den biografiske portfolio var vi inde på det problematiske ved tidsaspektet og skriftligheden omkring portfolioarbejdet. Dette afsnit indeholder en spekulation over, om et kontinuerligt arbejde med portfolio kan være med til at imødekomme nogle af disse udfordringer og ændre individets måder at tænke refleksivt på i fremtiden.

Ligesom det er blevet mere udbredt at benytte portfolio bredt i uddannelsessystemet, benyttes metoden også i vid udstrækning i de danske børneinstitutioner og i skoler. Den løbende erfaring med portfolio, som disse børn og unge får, vurderer vi kan danne grundlag for en bestemt tænkemåde og med sprogbrug lånt fra kulturteoretikeren Geert Hofstede betyder det, at børnene bliver mentalt programmerede (Hofstede 1999: 20ff). Det vil sige, at portfolio brugt over en længere tidsperiode kan medføre, at individet inkorporerer den bestemte tænkemåde, som vi har vist er gældende i forhold til at udarbejde portfolio. Når individet strukturerer sine læringsfortællinger benyttes narrative strukturer og refleksivitet.

Den narrative struktur benyttet ved portfolio som en selvobjektiveringsproces, vurderer vi således kan internaliseres, så der ikke er behov for tekstliggørelsen for at individet kan spejle sig. Dette betyder at den proces hvorunder den biografiske portfolio bliver konstrueret og rekonstrueret udelukkende bliver en kognitiv proces. Denne proces kan

så sammenlignes med de refleksionsprocesser vi tidligere har opstillet ved hjælp af Mezirow. Portfolio som en mental konstruktion vil kunne understøtte individet i at være i den refleksionsspiral, som vi tidligere har nævnt (jf. s.76), hvor refleksion fører mere refleksion med sig. Gennem det konkrete arbejde med portfolio vil individet således være i en aldrig afsluttet refleksionsspiral og denne udvikling kan i sidste ende betvirke at individet kan løfte sig ud over tekstliggørelsen, hvilket vil sige, at portfolioprocessen kan ske uden om det fysiske; således bliver der blot tale om mentale processer. Portfolio kan i denne henseende betragtes som en levevis eller livsstil for at bruge et udtryk fra Giddens.