

Finn Thorbjørn Hansen

”Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde”

- om den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning



Udgivet af FFD
Folkehøjskolernes Forening i Danmark
2008

”Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde”

- om den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning

Finn Thorbjørn Hansen
Lektor ved forskningsenheden i vejledning
DPU, Aarhus Universitet
2008

Finn Thorbjørn Hansen

"Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde"

1. Udgave 2008

© Forfatter og Folkehøjskolernes Forening i Danmark 2008

Layout og Tryk: Dystan ApS

ISBN 87-89412-55-9

Udgivet af FFD - Folkehøjskolernes Forening i Danmark

Alle rettigheder forbeholdes.

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

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

"Jeg tror, at det, at de mødte os som ligeværdige mennesker, var vigtigt. De var på en måde autentiske uden at være autoriteter, og deres personlighed betød også rigtig meget. Jeg ved ikke om de brugte nogle værktøjer – måske det med "Hvor tror du, at du er om ti år?". Det var mere, at de gav udtryk for, at jeg ... (pause)... også er et menneske, at jeg vil hjælpe dig. De var professionelle uden at være for professionelle. Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde – og så var de ikke bedrevide!"

Rune, højskoleelev, efteråret 2007.

"Hvor sandt og hvor socratisk det var dette Socratiske: at forstaae, i Sandhed at forstaae, er at være. For os almindeligere Mennesker skiller det sig ad og det bliver et dobbelt: Eet er at forstaae, et Andet er at være. Socrates ligger saa høit oppe, at han hæver denne Forskjel..."

*Søren Kierkegaard, dagbogsnotat, bind
XI 1 A 430.*

Indhold

Forord	7
Indledning:.....	10
1. DEL: Eksistentiel vejledning – en central kerneydelse ved folkehøjskolerne	
Kapitel 1: Uddannelses- og erhvervsvejledning på danske folkehøjskoler? – en baggrundsbeskrivelse	
Højskolernes særlige rum for vejledning	14
Hvad er det livsoplysende og almindeligdannende?	16
Skal der en professionalisering til for at gøre højskolevejlederen bedre?	17
Nyt udviklingsprojekt om eksistentiel vejledning undervejs	20
Kapitel 2: Uddannelses- og erhvervsvejledning på danske folkehøjskoler? – en baggrundsbeskrivelse	
1. Hvad er det eksistentielle?	23
2. Hvad er eksistentiel vejledning?	24
3. På hvilken måde viser det sig, og hvor foregår det bedst?	26
4. Hvad er forskellen på eksistentiel og psykologisk vejledning?	28
5. Hvad er forholdet mellem eksistentiel vejledning og uddannelses- og erhvervsvejledning?	29
6. Hvordan har man organiseret vejledningen på højskolerne?	30
7. Kan man kvalificere højskolevejledningen gennem FFD-kurser i vejledning?	31
8. Hvad er succeskriteriet for eksistentiel vejledning, og hvorledes evaluerer man eksistentiel vejledning?	31
9. Er højskolevejledningen til gavn for samfundet?	33
10. Hvad er højskoleelevernes oplevelse? Hvad er eksistentiel vejledning for dem?	33
11. Hvordan ser højskolerne på fremtidige udfordringer muligheder for eksistentiel vejledning både indenfor og udenfor højskolerne?	34
2. DEL: Eksistentiel vejledning set i lyset af nyere vejledningsforskning	
Kapitel 3: Den eksistentielle dimension i karrierevejledning	
At finde et sprog for 'det eksistentielle'	38
Vejledningsforskning i Canada	45
Hannah Arendts blik og sprog for 'det eksistentielle'	49
At være den, man er – også når man vælger studie og erhverv	52
Kundskabsværkstedet og filosofisk vejledning som mulige veje at gå	57
DEL 3: Konklusion og anbefalinger	
Kapitel 4: Højskolevejledning som en opkvalificering af den almindelige uddannelses- og erhvervsvejledning?	
Da dannelsen gik ud, gik præsen op	66
Konklusion	68
Anbefalinger	70
Litteratur:	72

Forord

Folkehøjskolerne har de seneste 5 år sat fokus på vejledning i bred forstand. Mange spørgsmål og diskussioner har været rejst: Findes der en særlig form for højskolevejledning? Har folkehøjskolerne en særlig sans for den eksistentielle dimension i vejledningen? I givet fald – hvad er så det særlige? Hvad betyder det – og hvordan viser det sig i praksis? Og hvordan adskiller den sig fra den vejledning, som foregår alle mulige andre steder? Hvad sker der, når vejledning professionaliseres? Forsvinder livet så at sige ud af samtalen?

I nærværende rapport fremlægger Finn Thorbjørn Hansen, lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), resultaterne af den undersøgelse af den eksisterende vejledningspraksis på tre udvalgte folkehøjskoler, som Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD) iværksatte i 2007, og relaterer den til eksisterende teori og forskning på området.

I rapporten gives en fin indføring i praksis på tre udvalgte skoler samtidig med, at den nyeste teori på området belyses. Afslutningsvis gives der en række anbefalinger til foreningens videre arbejde med at indkredse den gode "højskolevejledning" og dermed til videreudvikling af vejledningspraksis og dennes teoretiske grundlag. Selv om disse anbefalinger og meningstilkendegivelser er udtryk for forfatterens egne holdninger, er det foreningens opfattelse, at rapporten som helhed og konklusionerne i særdeleshed yder et solidt og konstruktivt bidrag til det fortsatte arbejde med vejledning på såvel de enkelte højskoler som på det folkeoplysende område bredt set

Tak til elever, vejledere, lærere og forstandere på de tre medvirkende projekthøjskoler: Løgumkloster Højskole, Den Rytmiske Højskole og Testrup Højskole. Tak til Undervisningsministeriet og Dansk Folkeoplysnings Samråd for økonomisk støtte. Sidst – men ikke mindst - tak til Finn Thorbjørn Hansen for et stort engagement og spændende diskussioner.

Læs mere om FFD's vejledningsindsats her: www.ffd.dk/vejledning

København d. 12. februar 2008

Niels Glahn,
generalsekretær
FFD

Præsentation af forfatteren

Finn Thorbjørn Hansen er Ph.d i pædagogisk filosofi og cand.mag. i idéhistorie og æstetisk kulturarbejde fra Århus Universitet. Han er ansat som lektor i vejledning med særlig henblik på filosofisk vejledning på Forskningsenhed i Vejledning, Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. Her underviser han på masteruddannelsen i vejledning, studieenheden i vejledningspædagogik på kandidatuddannelsen i generel pædagogik samt efteruddannelser i filosofisk vejledning og sokratiske dialoggrupper for konsulenter og vejledere inden for forskellige professionsuddannelser.

Hans primære forskningsområde er filosofisk vejledning, dannelses- og eksistenspædagogik med særlig henblik på voksevejledning og voksenundervisning, herunder også universitetspædagogik og det folkeoplysende område. Finn Thorbjørn Hansen har fra 1991-1997 været ansat på fuld tid som højskolelærer på Brandbjerg Højskole, og sad i denne periode også et par år i FFDs pædagogiske udvalg.

Han har skrevet adskillige artikler om folkeoplysning og dannelse og bøger som *Kunsten at navigere i kaos – om dannelse og identitet i en multikulturel verden* (1995), *Den sokratiske dialoggruppe* (2000), *Det filosofiske liv – et dannelsesideal for eksistenspædagogikken* (2003), og har netop skrevet bogen *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær* (Hans Reitzels forlag, 2008).

Indledning

Denne publikation henvender sig ikke kun til folkehøjskoler, højskolevejledere og de folkeoplysende institutioner. Den henvender sig i høj grad også til de mange gymnasiale studievejledere, kommunale UU-vejledere og uddannelses- og erhvervsvejledere på de regionale Studievalgscentre rundt om i Danmark, der møder de unge i deres søgen efter at finde en vej, der kan føre til et meningsfuldt og "autentisk" voksenliv.

Unge i dag ønsker således ikke blot at blive ledt på vej til en formel uddannelse eller et lønsomt erhverv. De ønsker at finde en uddannelse eller et erhverv, der kan give dem en større oplevelse af dybde og mening med deres tilværelse. Derfor er spørgsmål af mere eksistentiel og filosofisk art som: "Hvad er det gode liv? Hvad er meningen med mit liv? Hvordan lever jeg et liv med større integritet og mening?" blevet spørgsmål som i stigende grad ligger bag unges motivation for at søge vejledning. Dette gælder naturligvis ikke kun for de unge, men også for voksne generelt, som landets mange voksenvejledere, karrierevejledere, 'life coaches' og mentorer kan dokumentere.

Folkehøjskolerne repræsenterer en unik flora af sociale praksisser, undervisnings- og vejledningsformer, der i over 150 år har skabt erfaringer, visioner, traditioner og en højskolepædagogik for, hvorledes man kan arbejde med den mere "eksistentielle dimension" i vejledningssamtalen.

Nærværende publikation har til formål at beskrive og diskutere nogle af de forskellige syn og praksiseksempler på, hvad det vil sige at praktisere "eksistentiel vejledning".

Konteksten er i dette tilfælde folkehøjskolen. Men selvom denne internat- og højskolelivsform indeholder nogle særlige og unikke muligheder for at udføre den slags vejledning, så vil man som uddannelses- og erhvervsvejledere i denne højskolevejledning kunne

finde indsigter og vejledningspraksisser, der også vil være relevante og interessante for de "professionelle vejledere", der ønsker at blive klogere på, hvorledes man kan arbejde med den eksistentielle dimension i ungdoms og voksenvejledningen. Inden for nyere vejledningsforskning ser man således en voksende interesse for denne dimension. Der tales om "Work-Life-Balance" og behovet for at gå fra en konstruktivistisk forståelsesramme til en filosofisk-hermeneutisk forståelsesramme for på denne måde at kunne være "gearet" til at møde og arbejde med de mere eksistentielle og filosofiske spørgsmål i vejledningssamtalen.

Publikationen er blevet til på baggrund af et forskningsbaseret udviklingsprojekt "Den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledningen", der har været sponsoreret af FFD, Undervisningsministeriet og Dansk Folkeoplysnings Samråd.

Projektet var oprindeligt tænkt som et større treårigt projekt med start i 2004, men blev af arbejdsmæssige og finansielle grunde først udsat og siden forkortet til ét år. Fra januar til december 2007 har projektmedarbejder og tidligere højskoleforstander Ann-Lise Aasesdatter Hansen og undertegnede i flere omgange været på tre udvalgte højskoler (Løgumkloster, Testrup og Den Rytmske Højskole) for at interviewe forstandere og lærere og elever om deres syn på, og praktiske erfaringer med, uddannelses- og erhvervsvejledning på højskolen og i særdeleshed, hvad de mener, når de siger, at det særlige ved højskolevejledning er, at det er en form for "eksistentiel vejledning". Hvad betyder det, og hvordan viser det sig i praksis?

Formålet med projektet var således med udgangspunkt i disse tre højskolars syn på og realisering af eksistentiel vejledning på deres højskole at tydeliggøre, hvad det særlige måtte være ved en sådan vejledningsform samt at undersøge, hvorledes en sådan højskolevejledning

står i forhold til den aktuelle vejledningsteori, der også har fokus på den eksistentielle dimension i vejledningssamtalen. Vil højskolerne bedre kunne forstå og eventuelt kvalificere og tydeliggøre deres unikke vejledningsformer via en sådan teoretisk perspektivering? Og, hvilket blev et naturligt spørgsmål at stille efterhånden som undersøgelsen skred frem: Vil den aktuelle "professionelle" uddannelses- og erhvervsvejledning også kunne lære af højskolernes former for eksistentiel vejledning?

Undersøgelsen består af tre dele. Først redegøres der for baggrunden for dette projekt og hvad det var, de tre højskoler repræsenterede i relation til "det eksistentielle" og til "eksistentiel vejledning".

Anden del ser på eksistentiel vejledning ud fra et vejledningsforskningsperspektiv, hvor der især hentes inspiration fra canadisk vejledningsforskning, som uddybes via en eksistensfilosofisk tilgang. Se også Hansen (2008) for yderligere uddybning.

Tredje del er en opsamlende diskussion, der forholder de to forskellige tilgange til eksistentiel vejledning, og undersøgelsen ender med en konklusion og nogle få anbefalinger.

Man kan for så vidt udmærket starte med Del 2, hvis man først ønsker at stifte bekendtskab med nyere vejledningsforskning og dens syn på den eksistentielle dimension i karrierevejledning for dernæst at gå til højskolevejledernes erfaringer. Eller man kan gøre omvendt. Hver del står i og for sig som en afrundet helhed.

At skrive en traditionel empirisk-baseret rapport om og redegørelse for, hvad "det eksistentielle" i højskolevejledningen er, lader sig i sagens natur ikke gøre. Det eksistentielle lader sig ikke fange ind via de almindelige undersøgelses- og evalueringsformer. Her må man i stedet gå langt mere filosofisk-undrende og

sanseligt-fornemmende til værks med udgangspunkt i levede erfaringer. Det fortælles, at hvis man spurgte den franske eksistensfilosof Gabriel Marcel, hvordan "væren" skal defineres, ville man ikke få noget svar. Hvis man til gengæld spurgte ham, hvordan "væren" skal beskrives, ville man gøre et lille fremskridt. Men spurgte man ham, hvordan "væren" skal erfares, ville Marcel blive veltalende. Af hensynet til omfanget af sider for denne undersøgelse har jeg måtte henvise til disse "veltalende eksempler" i det rige materiale, som interviewene udgør, og som man vil kunne finde som et bilag på www.ffd.dk. Jeg kan anbefale, at man læser dette, inden man læser nærværende refleksioner.

Til slut vil jeg komme med en personlig bemærkning:

Det har været en meget stor oplevelse at møde samtlige af de højskoleforstandere, lærere og elever på henholdsvis Løgumkloster Højskole, Den Rytmiske Højskole og Testrup Højskole, der har deltaget i dette projekt. Den interesse og åbenhjertighed, som alle har vist, har været slående og ikke mindst den menneskeindsigt, varme, humor og – ja, visdom – som vi har mødt i samtalerne med dem. Det har virkelig gjort indtryk.

Jeg ved, at jeg ikke er alene med denne opfattelse. Ann-Lise Aasesdatter Hansen har haft den samme oplevelse. Det vil vi gerne sige tak for. Jeg håber, at nærværende publikation kan give læseren en fornemmelse for, hvad det var, der gjorde et sådant indtryk, og hvorfor højskolens mere eksistentielle form for vejledning er kvalificerende – ikke blot for de unges uddannelses- og erhvervsvalg, men også og især for deres valg af liv.

Endelig vil jeg gerne sige tak til generalsekretær for FFD, Niels Glahn, og projektleder for FFDs vejledningsområde, Helene Valgreen, for et godt samarbejde, samt ikke mindst en stor og hjertelig tak til Ann-Lise Aasesdatter Hansen, hvis hjælp, kritik og kommentarer under projektet og skriveprocessen har været uvurderlige.

Finn Thorbjørn Hansen, DPU, den 31. januar 2008

1. DEL:

Eksistentiel vejledning

– en central kerneydelse ved folkehøjskolerne

Kapitel 1

Uddannelses- og erhvervsvejledning på danske folkehøjskoler? - En baggrundsbeskrivelse.

Højskolernes særlige rum for vejledning.

Fra januar 2004 blev det pålagt folkehøjskolerne ved lov, at højskolen skal:

"... vejlede eleverne om valg af uddannelse og erhverv med henblik på at medvirke til og understøtte elevernes afklaring herom. Skolen skal offentliggøre sin strategi for vejledningsindsatsen. Ved annoncering af kursusvirksomhed skal skolen oplyse, at vejledningstilbuddet er en del af kursusindholdet." (L 1226 § 2a, januar 2004).

I den forbindelse har der inden for de seneste år været igangsat forskellige undersøgelser med henblik på at afdække, hvad der kendetegner højskolernes vejledningsformer¹. Hvorledes forstår man "god vejledning" på en folkehøjskole? Hvilken betydning har kravet om, at der skal gennemføres uddannelses- og erhvervsvejledning på folkehøjskolerne, haft på højskolelivet som sådan? Hvilke vejledningstyper har højskolerne benyttet sig af? Hvilken rolle spiller højskolens vejledningsrum i forhold til elevernes kompetenceafklaring? Og hvorledes har højskolelærerne valgt at styrke deres evne til at vejlede inden for uddannelses- og erhvervsvejledning?

Det er blot nogle af de spørgsmål, som har optaget den såkaldte "højskolevejleder".

Jeg skal ikke gentage disse rapporter og undersøgelser, som på empirisk vis og ud fra et moderne lærings- og kompetencesyn kortlægger de problemstillinger og tiltag, der har været gjort på området.

Hvad der derimod skal være denne undersøgelses fokus, er, hvad der nærmere kan menes med "eksistentiel vejledning".

Nogle højskolelærere har nemlig, stående over for kravet om uddannelses- og erhvervsvejledning, hævdet, at det er noget, de altid har gjort, men at de blot har gjort det på en mere eksistentiel eller livsoplysende måde. Nogle har også forholdt sig skeptiske over for det sprog ("det magtsprog, der bliver talt") og de tilgange, der benyttes i teorier og metodikker inden for den almindelige uddannelses- og erhvervsvejledning og evaluerings-

tænkning, og til dels også over for de beskrivelser af højskolens særlige liv, kultur og pædagogik, som disse rapporter og undersøgelser benytter sig af.

Læser man f.eks. Krøjer, J. & Hutter, C. (2006). Metodehåndbog i fortællerværksteder udgivet af FFD, der direkte relaterer sig til og peger på mulige metoder til brug for afklaring af uddannelses- og erhvervsvejledning på folkehøjskolerne, bliver højskolelivet med henvisning til tidligere undersøgelser² beskrevet som et "særlig lærings- og vejledningsrum", der er kendetegnet ved 1) "sin internatform, som tilbyder eleverne et afgrænset fællesskab samt en hverdag med lav grad af kompleksitet", 2) "sin engagerede undervisningsform, hvor det er lysten, der driver værket – og ikke som i det øvrige uddannelsessystem karakterer og eksamener", 3) "tryghed, som følge af faste, tilbagevendende rutiner og et tæt fællesskab" og 4) "rum for nye erfaringer. Fraværet af det kendte inviterer til nye indsigter." (fra Krøjer & Hutter, 2006, s. 7).

For en udenforstående, der ikke kender til folkehøjskolens idétradition og særlige højskolekultur, kan en sådan beskrivelse umiddelbart lyde uproblematisk og ligetil. Men disse udefra-beskrivelser, hvor målet uden tvivl er at forholde sig så nøgternt og præcist som muligt til den genstand, der observeres, har det med at blive for brede og generelle beskrivelsesformer, der i sidste instans bliver upræcise over for den "ånd", som i særlig grad kendetegner det gode højskoleliv og ophold. Det er lidt som, hvis en ikke-troende kineser, der aldrig før har været til en gudstjeneste med nadver, for første gang skal beskrive, hvad det er, og hvad der sker. Det betydningsfulde vil han ikke rigtig kunne få fat på. I stedet får vi en beskrivelse, der for den troende peger mod mindre relevante eller uvæsentlige aspekter eller forhold i ceremonien. For at kunne forstå, hvad er på spil og er væsentligt, må man (også) eje en indefra-forståelse og være "helt med" i ceremonien for, at den overhovedet kan give mening.

Det er således ikke et hvilket som helst "afgrænset fællesskab", der søges skabt på en højskole, eller en hvilken som helst undervisning, hvor "det er lysten, der driver værket", eller et hvilket som helst sted for skabelse af

¹ Kofod, A. (2004). Vejledningens betydning på højskolerne. Center for Ungdomsforskning. Kofod, A. (2005). Højskole dokumentation. FFD. Thomsen, R. (2006). Fælles forskning i højskolernes vejledning. Højskolernes Nyhedsbrev til vejledere, 3. årgang, nr. 1 maj. Nielsen, K.B. (2006). Kortlægning af vejledningsindsatsen på højskolerne. (Juni 2006, FFD). Nielsen, K.B. (2006). Uddannelses- og erhvervsvejlederuddannelsens betydning for højskolevejledere. (August 2006, FFD.) Se også "Højskolernes Nyhedsbrev for vejledere, redigeret af Helene Valgreen fra FFD.

² Kofod 2004 og 2005 samt Thomsen (2006).

"tryghed" og "rum for nye erfaringer", som kendetegner folkehøjskolerne. Rigtig mange fællesskaber i undervisningssammenhænge og vejledningsforløb i det danske, formelle uddannelsessystem ville opleve sig dækket ind af ovenstående beskrivelser uden dermed at være en folkehøjskole eller folkehøjskolelærere. Derfor bliver ovenstående beskrivelser af højskolelivet og dets særlige undervisnings- og vejledningsformer for brede og upræcise.

Spørger man højskolelærere og forstandere bredt, og interviewer man højskoleelever, og giver man sig selv som interviewer også den tid og det ophold, der skal til for på egen krop at opleve, hvad det er, et højskoleophold kan give og være - vil man opdage, at det, de her tilstræber, er et kostskoleliv, som har et særligt sigte. De ønsker med dette kostskoleliv at danne baggrund og mulighed for nogle særlige livserfaringer og særlige fællesskaber og undervisningsformer, der har det til fælles, at de åbner for erfaringer, oplevelser og indsigter af mere eksistentiel, folkelig og almindelig karakter.

Med det lærings- og kompetencesprog og de tilgange, som anlægges i mange af ovennævnte rapporter, kunne man således spørge, om der er en tendens til, at der på indirekte vis blændes ned for det, som er folkehøjskolernes overordnede idé - nemlig livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse? Disse problematiseringer finder man kun glimtvis beskrevet i disse rapporter og undersøgelser. Det kan dog ikke underkendes, at denne kritik og bekymring fortsat er aktuel og, vil jeg mene, også på sin plads. Den bør tages alvorligt.

I K.B. Nielsens rapport fra 2006 (Nielsen, 2006) får man dog et indblik i måden, højskolelærerne selv ser på deres højskoleliv og pædagogiske indsats.

Når man så spørger disse højskolefolk, hvad der er højskolernes særlige rum for undervisning, såvel som for vejledning, svarer de indledningsvist gerne, at det unikke ved højskolerne er, at den er præget af "tid, ro, engagement, tryghed og nærvær". Det særlige ved højskolerne, uddyber de, er, at man ser folk i forskellige situationer og lever sammen med dem. Dvs. at man som højskolevejleder ikke kun oplever eleven i vejledningsrummet eller i undervisningssituationen, men også i de fælles aktiviteter, på gåture i skoven, i baren under festen, i den "tilfældige" og ofte fortrolige samtale omkring pool-bordet eller spisebordet, eller når det går hektisk til under teateropsætningen kort før premiere eller kort efter, man har mistet sin kæreste og trænger til at snakke. Alle disse situationer og dette livsrum af "ups- and downs" i højskoleopholdet er unikke for det rum for vejledning, som højskolerne kan give. De 4-6 måneders kostskoleliv giver en helt anden resonans- og klangbund til at forstå den enkelte elev, som man ønsker at vejlede. En resonansbund, som den almindelige uddannelses- og erhvervsvejleder på UU-centre og

Studievalg naturligt nok ikke har. På den måde kan højskolevejledere rimeligvis nå meget længere, end hvis han eller hun sad i et "vejledningskontor" på højskolen for at have en formaliseret og obligatorisk samtale med eleven.

Det fremhæves også i rapporten af K.B. Nielsen, at det har betydning for det gode studie- eller erhvervsvalg, at højskolen kan fungere som et pusterum og frirum for nytænkning i forhold til de krav og behov, som samfundet stiller til det enkelte individ. For en sådan distance og rum for fordybelse er åbenbart nødvendig eller befordrende for, at personen også får tid og mulighed for at tænke sig selv og sit hele liv med i beslutningen og ikke mindst, hvad det i grunden er, der for ham eller hende opleves som det væsentlige. "På hvilken måde vil jeg gøre en forskel? Hvordan kan jeg yde mit unikke bidrag til at gøre verden bedre?" Eller som to højskoleelever henholdsvis udtaler:

"Det bedste er ... at man ligesom kommer væk fra hverdagen, og man kommer ud blandt andre unge mennesker, som også prøver ligesom at søge lidt væk, og prøver - der er mange her, som ikke er afklarede med, hvad de vil. Men det er, ja, jeg synes, det er rigtig, rigtig glade mennesker. Selvfølgelig er der også glade mennesker i gymnasiet, men der er lektier. Der er fritidsinteresser. Der er arbejde. Der er så meget. Og hverdagen bliver ret ensformig, og her - der er folk bare så glade." (Kvinde 19 år) (Kofod, 2004, s. 15).

"Man har tid til her at tænke over - når man kommer væk fra arbejdet - så kan man se de gode ting ved et arbejde og de dårlige ting ved et arbejde. Jeg har tænkt meget over fordelene ved bankverdenen, og ulemperne ved den også." (Mand 23 år) (ibid., s. 17).

Men ud over denne unikke kostskolesituation har højskolevejlederen en væsentlig ekstra dimension at trække på for at bedrive god vejledning. Det kommer f.eks. til udtryk, når en af de interviewede lærere i rapporten fra august 2006 siger:

"Jamen, altså, når jeg bliver spurgt, hvor mange år, jeg har været vejleder, så svarer jeg faktisk lige så mange år, som jeg har været højskolelærer".

I selve højskolegerningen og det "kald" og den højskolepædagogik, som det fordrer, ligger der tilsyneladende en særlig måde at samtale og være på, som kan være kvalificerende for den gode uddannelses- og erhvervsvejledning. Spørger man hvorfor, får man ofte at vide, at det har med den livsoplysende og dannelsesmæssige side af højskolearbejdet at gøre. Den gode højskolelærer har, hævder de, blik og sans for disse dimensioner og ved, at det er disse dimensioner, som kan åbne for en dybere form for "eksistentiel vejledning", som kan hjælpe

højskoleelevelen i hendes afklaring og søgen efter et meningsfuldt uddannelses- og erhvervsvalg.

Flere nævner denne "eksistentielle vejledning" som noget særegent for højskolevejledningen. Som lederen af FFDs vejledningsprojekt, Helene Valgreen, skriver i et oplæg til et seminar for vejledere i 2003:

"Alle taler om eksistentiel vejledning, men hvad betyder det egentligt helt konkret? Og hvorfor er det nu, at det der med kompetenceprofiler som oftest ikke er noget, højskolen beskæftiger sig med?"

I Højskoleudvalgets rapport til Undervisningsministeriet i 2004 skriver de direkte, at:

"...folkehøjskolens særlige muligheder for at vejlede eleverne udspringer af to forhold: At skoleformen fokuserer på det almene og eksistentielt livsoplysende og selve kostskoleformen (...) Folkehøjskolens vejledning skal efter udvalgets opfattelse rumme: eksistentiel vejledning med udgangspunkt i det personlige, faglige og sociale..."(Rapport fra Højskoleudvalget, 2004, s. 55).

Og i praksis bliver højskolevejledningen ude på højskolerne også flere steder beskrevet som "eksistentiel vejledning". Eksempelvis fortæller højskolelærer og vejleder Liza Schmidt fra Haslev udvidede Højskole i FFDs nyhedsbrev for vejledere, at i de sidste 3 år, hvor de har bedrevet vejledning på højskolen, har udgangspunktet altid været en "eksistentiel og personlig vejledning", også selvom "målet er en vejledning, der skal lede hen til afklaring med henblik på uddannelse og job."(Nov. 2005, s. 4).

Højskolelærerne på Haslev udvidede højskole har erfaring for, at det typisk er de samme grundlæggende problemstillinger, som de unge er optaget af, og derfor benytter de ofte en gruppevejledning og mere "eksistentielle oplæg" om f.eks. at spørge, hvad det gode studieliv er, eller kunne tænkes at være, samt hvad de nærmere forstår ved de værdier, de knytter til det gode studieliv.

Hvad er det livsoplysende og almendannende?

At der i højskoletraditionen ligger en særlig "visdom" og højskolepædagogik gemt, som kan virke kvalificerende for uddannelses- og erhvervsvejledning kommer ikke bag

på studiechef Jakob Lange fra København Universitet. Deri er han faktisk enig, for som han skriver i Højskolebladet (21. januar 2005, s. 4):

"Livsoplysning er det kvalificerede personlige valgs forudsætning. Som enkeltindivid og som samfundsborger".

Med det mener han formodentlig, at en forudsætning for "det gode uddannelses- eller erhvervsvalg" er en mere grundlæggende refleksion over og afklaring af, hvad det i grunden er, man vil med sit liv - og muligvis også hvad livet vil med en! For i traditionen for livsoplysning, som Grundtvig, demokratitænkeren Hal Koch³ og filosofen K.E. Løgstrup og utallige andre højskolefolk har forstået det, er livsoplysning netop noget, der tager udgangspunkt i og samtidig overskrider, hvad den enkelte person ønsker og vil. Gennem den livsoplysende undervisning og vejledning peges der på livet som noget, der ikke blot kan formes og planlægges, som man har lyst til. Livet er også noget i sig selv, der bliver talende og retningsgivende, hvis man forstår at lytte til det. Som højskolemanden, Hans Jørgen Vodsgaard, skriver:

"Et højskoleophold skal ifølge denne tradition også åbne elevernes øjne eller rettere sind for livskilder, som gør det ekstra levende og ægte. Højskolen drejer sig ikke kun om autonomi (faglig uddannelse eller statsborgerlig dannelse), men også om autenticitet (oplevelse og livsoplysning)." (Vodsgaard, 2003, s. 54).

Det er Løgstrup (1957, 1987, 1997, 2005), der har fremført, at vi mennesker dybest set lever af, hvad vi ikke har magt over. Han hævder, at højskolen - forstået som skolen for livet - er at gøre opmærksom på det i livet, som ikke lader sig rationalisere, sekularisere eller kontrollere, men som ikke desto mindre kan have en afgørende betydning for den enkeltes, såvel som fællesskabets, oplevelse af livsfylde og meningsfuldhed. I den levende samtale og selvforglemmende skabelsesproces, i fortællingen og i "den historisk-poetiske" undervisning, hvor vi sanser og tænker via poesien, kunsten og gennem dialogen med menneskehedens store tænkere og litteratur, bringes vi i kontakt med en dybere del af os selv - eller rettere den verden og væren, vi er en del af. Som Hans Jørgen Vodsgård videre skriver:

³ I det meste af den højskolelitteratur, der inddrager Hal Kochs engagement og syn på folkeoplysning, fremhæves udelukkende hans politiske syn og demokratiideer med vægten lagt på aktivt medborgerskab. F.eks. sagde højskolemanden Jacob Kjærsgaard på bestyrelsesseminaret den 21. september 2006 under debatten om højskolen dannelse, at "Hal Koch mente, at fællesskabet skulle udvikles på politisk grund. Vi må bestræbe os på at politisere ungdommen for kulturel, social og politisk iværksættelse."(fra referat på Gerlev Idrætshøj-skole, den 21.9. af Rasmus Kjær 2006). Hvad man gerne overser er Hal Kochs også eksistentielle eller måske nærmere livsfilosofiske tolkninger af demokrati- og medborgerskabsideen, som han var inspireret til gennem hans lange venskab og samtaler med K.E. Løgstrup. Når f.eks. Hal Koch i Hvad er demokrati? fra 1945 skriver: "Det er disse livets love, jeg har betegnet som 'grundlovene', og de er af en ganske anderledes gennemgribende betydning end historiens mange forfatninger og grund-love, hvor gode og nyttige disse så ellers kan være. Livets egne love er imidlertid vanskeligere at få fat på og håndhæve end de love, der er givet på rigsdage og formuleret af klarttænkende jurister."(s. 62), så fremhævedes de suveræne og spontane livsyringer, der ifølge K.E. Løgstrup bærer vores tilværelse og også politiske engagement. Det interessante kunne være at se, hvorledes et sådant "eksistentielt medborgerskabs-ideal" vil se ud, hvis vi udfolder det i dag. Jeg har gjort et forsøg i den retning. (Se Hansen, 2002, 2003 (s. 410-435) og Hansen, 2005).

"...vi er mest levende og mest os selv, dvs. til stede i en fri, utvungen, spontan og bevægelig måde, når vi er opslugt af og grebet af verden, når vi selvforglemmende er mest ude ved tingene og nærmest ved andre. Vort livsmod er knyttet til selvfølelse og vor livsglæde til selvhengivelse. Og det er i denne livsudfoldelse, at storsindet eller generøsitet viser sig, mens smålighed og magt, det nøjeregnende og nidkære viser sig, når vi mister forbindelsen og opluges af jegets behov og dets stadige tilfredsstillelse." (Ibid., s. 56-57).

Som man kan høre, er vi med denne tankegang trådt et godt skridt væk fra den gængse psykologiske, sociologiske eller moderne læringsteoretiske forståelse, som vi f.eks. finder den beskrevet hos Illeris (1999), Qvortrup (2004) eller Rasmussen (2004). Det handler her ikke blot om at skabe selvværd, anerkendelse, autonomi, kritisk bevidsthed, handlekompetence, empowerment, selvrefleksivitet, kompleksitetsreduktion eller kompetenceudvikling bredt set eller afklare magt-strukturer og -relationer eller vedkommendes kulturelle eller sociale habitus (Højmark Jensen, 2005, 2007). Det handler om noget andet og mere. Og det er dette "mere" af eksistentiel karakter, som i nærværende undersøgelse skal indkredses.

Skal der en professionalisering til for at gøre højskolevejlederen bedre?

FFD havde i deres første forsøg på at tegne en faglig profil for den gode højskolevejledning i 2003 også valgt at inddrage dette eksistentielle og livsoplysende moment i deres "vejledningstrekant"⁴.

På toppen af trekanten stod "eksistentiel vejledning (livsoplysning)" og ved trekantens fædder, stod henholdsvis "Studie- og arbejdskompetencer, personlige og sociale kompetencer" og "Meta-/karrierevejledning".

Til denne model blev der på daværende tidspunkt givet nogle korte eksempler på, hvorledes man henholdsvis kan bedrive en eksistentiel, en kompetenceorienteret og en meta/karriere-orienteret vejledning.

Med "eksistentiel vejledning" henviste man til den filosofiske vejledningspraksis og sokratiske dialoggruppemetode, som jeg har beskrevet andetsteds⁵ (Hansen, 2000, 2003, 2006a & d, 2007, 2008).

Når det gælder "kompetenceorienteret vejledning", ville man i 2003 gerne, at højskolevejlederen også lærer at orientere sig indenfor den arbejdspsykologiske disciplin og teknikker såsom f.eks. Meyers Briggs type Indikator (MBTI) og Kaalbyes Personfaktoranalyse. Disse

to værktøjer blev bl.a. brugt på et seminar i 2003 til at skærpe højskolevejledernes evne til refleksion, bevidstgørelse om og diskussion af, hvad typologier er inden for vejledningsteorien. De to anvendte vejledningsteknikker er to traditionelle psykologiske tilgange, der således antager, at mennesket grundlæggende kan kategoriseres og afdækkes inden for nogle bestemte typer. Er du primært en type, der er udadvendt eller indadvendt? Er du mere styret af din sansning og intuition eller tænkning og vurdering? Med 300 udsagn, som den vejlednings-søgende skal besvare og et opfølgende interview på baggrund af testresultaterne, mener disse psykologer og rekrutteringsrådgivere at kunne give et rimelig præcist billede af, hvilken "psykologisk profil" og konkrete arbejdskompetencer, man har.

Med inddragelsen af "meta/karriere-orienteret vejledning" ville man på daværende tidspunkt supplere de to andre vejledningsformer – den filosofisk-eksistentielle og den psykologiske – med en mere konstruktivistisk vejlednings- og læringstilgang.

Når der skrives meta/karrierevejledning, er det formodentlig fordi, at man her har villet trække på den såkaldt professionelle viden og teoritradition, der knytter sig til Career Counselling som videnskabelig disciplin. Et særkende ved moderne karrierevejledningsteori og praksis var og er fortsat en konstruktivistisk og narrativ orienteret tænkning (Peavy, 2005, 2006; White, 1990, 2006). Således vil en typisk vejledningsøvelse for højskolevejledere inden for dette regi f.eks. lyde: "1) Fortæl din personlige historie med oplevelser i det formelle uddannelsessystem; 2) Læg en konkluderende metafor hen over din oplevelse; 3) Dernæst sammenlign jeres metaforer i gruppen. Hvordan virker brugen af metaforer på jer? Kan metoden bruges i højskolens vejledning?"

Som rapporterne beskriver, har et større antal højskolelærere været på kurser i uddannelses- og erhvervsvejledning siden 2004. Her ser man dog en videreudvikling af uddannelsesforløbet, idet man i højere grad har inddraget den kompetenceorienterede og professionelle vejledningsteori og faglighed på kurserne. Eksempelvis har gruppevejledning ud fra et systemisk perspektiv samt narrativ og konstruktivistisk vejledning fyldt meget. Ligesom viden om erhvervs- og uddannelsesvejledningens historie, uddannelsespolitiske reformer og elektroniske informationsportaler også har sat dagsordenen for disse efteruddannelsesforløb. Dette fremgår også af beskrivelse af programmet for højskolernes Grundkursus i Vejledning (HGV) februar 2008, hvor der på det teoretiske felt primært lægges

⁴ Denne trekantsmodel var særlig FFDs generalsekretær på daværende tidspunkt, Kim Hjerrild, optaget af, og den havde en indflydelse på, hvordan man i FFDs regi de indledende faser så på udviklingen af en model for efteruddannelsen af højskolevejlederen. I 2003 valgte således leder af FFDs vejledningsprojekt at tage udgangspunkt i denne trekantsmodel. Senere gled denne trekantsmodel ud til fordel for andre vejledningsmodeller, der knyttede sig mere til det aktuelle professionelle og vejledningsfaglige område uden for højskole-lernen.

⁵ Se min hjemmeside om filosofisk vejledning på www.detfilosofiskeliv.dk

vægt på en konstruktivistisk vejledningsfaglighed suppleret med metoden Appreciative Inquiry, der også benyttes meget inden for systemiske vejledningsformer samt visse værktøjer fra Norman Amundsons "Dynamic Counselling".

Når det gælder, hvor højskolens værdier (det livsoplysende og almindennende aspekt) kommer til udtryk i vejledningen, så bliver det på dette tre dages kursus kort (2 timer) berørt via en øvelse, "Vejlederens våbenskjold", hvor deltagerne selv præsenterer og diskuterer højskolens værdier i vejledningspraksis.

På det seneste har også mentorbegrebet fyldt en del, da flere folkehøjskoler har taget imod en mentorordning (om det senere).

"Eksistentiel vejledning" har enkelte gange været på programmet (på to vejledningskurser i 2005), hvor jeg blev inviteret til at præsentere mulige tilgange til det, ligesom jeg også deltog på et seminar afholdt af FFD i 2003. Og sideløbende med vejledningskurserne blev den canadiske vejledningsforsker, Norman Amundson, også inviteret til at holde et dagseminar om "Dynamic Counselling" i 2006. Ligesom også den franske filosof, Oscar Brenifier, blev inviteret i 2005 og 2006 for at afholde et heldagseminar om "Philosophical Practice". På den måde og sideløbende med vejledningskurserne kan man sige, at FFD også har forsøgt at varetage det, de i 2003 kaldte det nødvendige tredje ben i højskolens vejledning – nemlig det, der kan betegnes som "eksistentiel vejledning"⁶.

Men selvom også disse forskellige input har været der, så forbliver hovedindtrykket, at vægten i stigende grad har peget mod den mere professionaliserede vejlednings- og karriereteori. Spørgsmålet om, hvorledes man i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning kan bringe det livsoplysende og almindennende i folkehøjskolerne i spil og frem gennem forskellige vejledningstyper, blev efter 2003 ikke det centrale.

Det fremgår også af de iagttagelser en speciale-studerende, Stig Roesen, der i dag er studievejleder på Roskilde Universitetscenter, har gjort sig, når han i indledningen til sit speciale En analyse af formaliserede vejledningspraksisformer til valg af uddannelse og erhverv på de danske folkehøjskoler skriver følgende:

Den forskning, som beskæftigede sig med vejledningsstrategien, konsoliderede opfattelsen af højskolerne som afklaringsinstanser, men diskuterede ikke, hvad det betød for almindennelses-traditionen, at højskolerne havde denne funktion med tilhørende formaliseret praksis⁷. Denne mangel på diskussion af relationen fandt jeg ligeledes påfaldende på et efteruddannelseskursus i vejledning afholdt af FFD, som jeg i efteråret 2005 deltog i. Her havde jeg ventet nogle diskussioner af, hvordan man brugte almindennelsestraditionens begreber i en formaliseret form. I stedet diskuterede man fx systemisk vejledningsmetode, og i det begrænsede omfang, deltagerne tematiserede det særlige ved almindennelsestraditionen, fik jeg det indtryk, at formaliseret vejledning var i modstrid med denne tradition. Eksempelvis sagde underviseren i systemisk vejledning, at en professionel vejleder bevarer distancen, "så vi ikke sovser det hele ind i vores eget liv." Hvortil en af deltagerne sagde, at det var imod højskoletraditionen: "... da jeg for ti år siden startede på højskolen, der sagde de gamle kæmper, at en god højskolelærer havde et 'mellemværende' med eleverne."

Dette medførte ingen diskussion af, hvad højskolens gamle 'kæmper' kunne have ment med det. Denne 'tavshed' gjorde mig nysgerrig. Betød den, at formaliseret vejledning blot er et udtryk for en ny måde at arbejde med almindennelsestraditionen, eller stod disse nye praksisformer i modsætning til almindennelsestraditionen? Hvis det sidste var tilfældet, hvorfor var der så ingen højskolefolk, som påpegede dette?(Roesen, 2007, s. 2).

Man kan nu spørge, hvad der kan være årsag til, at fokus på "eksistentiel vejledning" har været mindre synlig siden 2004 inden for FFDs vejledningskurser. Det kan skyldes mange ting.

En årsag kan være, at højskolelærerne selv, eller FFDs arrangører af vejledningskurserne har ment, at den eksistentielle tilgang er noget, som højskolelæreren allerede ved, ja måske er mere ekspert i end udefrakommende undervisere i "eksistentiel vejledning". Argumentet kunne således lyde: "Vi ved, hvad dét er. Hvad vi mangler er en oplæring i, hvorledes vi kan arbejde med realkompetence, evaluering og

⁶ Hvorvidt Norman Amundsons "Dynamic Counselling" og Oscar Brenifiers udgave af "Philosophical Practice" så kan betegnes som "eksistentiel vejledning", dét er en anden sag. Jeg deltog i begge seminarer og kender dem begge godt, og min vurdering er, at Amundson med sine mange inspirerende og praktiske vejledningsøvelser får peget hen mod den mere eksistentielle dimension i vejledningen om end det nok i grunden ikke er disse øvelser (der også vil kunne bruges inden for f.eks. konstruktivistisk og systemisk vejledning) men snarere hans personlighed og særlige parathed til at være til stede i situationen og i relationen med den vejledte, der viser hans tilgang til det eksistentielle.

Oscar Brenifiers særegne version af filosofisk vejledning har til gengæld meget lidt med en eksistentiel vejledning at gøre. Hans form for filosofisk vejledning ligger mere op til en "retsals-situation", hvor de vejledte af ham "afhøres" og bringes til at tænke skarpt, kritisk og begrebslogisk om de antagelser, de måtte have. Men en udmærket vejledningsøvelse og "provokation" til at bryde med vante tankemønstre og til at blive mere bevidst og konsekvent i egne tankerækker, som så i anden omgang kan ligge op til en senere eksistentiel vejledning, hvor der så at sige lyttes og tænkes fra en berørthed og fra, hvad den norske filosofiprofessor og filosofiske vejleder Anders Lindseth har kaldt "begrebets inderside" – se senere i publikationens anden del eller Hansen (2008)

⁷ Eksempelvis viste en FFD-finansieret undersøgelse udført af Center for Ungdomsforskning, at højskolerne var et valgfklarende socialt rum: "Højskolen kan potentielt tilbyde et socialt rum, der gennem en fokusering på det enkelte individs evner, koblet til de reelle muligheder, kan støtte den unge i afklaringsprocessen og endelig skabe handlekraft til at træffe et valg" (CeFU, 2004). Man beskæftigede sig imidlertid ikke med, hvordan denne vejledningsfunktion stod i relation til almindennelsestraditionen.

professionelle vejledningstilgange!" I så fald har man som forudsætning, at højskolelæreren per definition har et solidt og grundigt kendskab, indsigt og erfaringer med almindelsestraditionen og i særdeleshed, hvad det livsoplysende og folkelig oplysning er, som andet og mere end læring, personlig udvikling, kritisk bevidsthed og kompetenceudvikling. Men mine erfaringer som tidligere højskolelærer gennem seks år og medlem af FFDs pædagogiske udvalg fortæller mig, at især unge højskolelærere og nye forstandere (med primært pædagogiske og ledelsesmæssige erfaringer uden for højskoleregiet) på ingen måde kan siges med selvfølgelighed at have denne forudsætning og dette solide fundament i højskolens idétradition. De vil derfor ikke i samme grad som en erfaren højskolelærer og –forstander være i stand til at kunne skelne og dermed kende forskelle og ligheder mellem læringstilgange inden for moderne vejledningsteori og så dannelsesstanker og tilgange inden for højskolens særlige lærings- og dannelsesrum. De vil kort sagt have svært ved at holde fast ved og blive bevidst om, hvad det unikke så er ved højskolevejledningen, hvis ikke denne idé- og almindelsestradition eksplicit tages op og diskuteres på disse kurser.

En anden årsag til, at den eksistentielle vejledning er blevet mindre belyst kunne være, at der er så stor en forskel på det sprog og de metoder, der på den ene side knyttes til den eksistentielle vejledning og på den anden side til den kompetence-orienterede- og professionelle vejledningstilgang. En sådan brobygning synes for vanskelig, eller også har man i det hele taget savnet nogle lige så håndfaste og enkle metoder og teknikker inden for eksistentiel vejledning, som man kan finde i de andre tilgange. Eksempelvis forsøgte man på højskolernes årlige vejledertræf i 2006 at sætte fokus på, hvad det nu er, der er "det særlige" ved højskolevejledning i forhold til det formelle og professionelle vejledningssystem. Her var overskrifterne for oplæggene på første dagen f.eks. "Essenslæring: Ord som forvandler og Læringsrum" af psykolog Jan Brødslev Olsen fra Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation på AUC samt "Den lærende samtale" af Torben Theilgaard fra Studievalg i København. Jeg havde desværre ikke mulighed for at overhøre diskussionerne de to dage vejledertræffet forløb, så derfor må man tage et vist forbehold for nedenstående kritik. Læser man Jan Brødslev Olsens indlæg "Essensvejledning" i Højskolernes Nyhedsbrev til vejledere nogle måneder senere (december 2006), så er det, må man sige, en noget reduceret udgave af, hvad 'eksistentiel vejledning' kunne være – hvis det overhovedet tåler en sammenligning. Her står der bl. a., at ordet "essens" betyder "at være" (hvilket jo står i skarp modsætning til den eksistentielle tænkning, når denne siger i kritikken af naturalisternes essenstænkning, at "eksistens går forud for essens"), og at essensvejledning handler om at tilbyde "personlige redskaber til større selvindsigt og udvikling" baseret på "essensskvaliteter",

som psykologen så kan hjælpe den vejledte til at forholde sig til gennem "gode erfaringer fra fortiden". Man må spørge: Hvad nyt bliver der sagt her? Hvorledes bliver vi klogere på at arbejde med den livsoplysende og eksistentielle dimension i denne vejledningsbeskrivelse?

Hvorom alting er, så er en tredje årsag i hvert fald også, at FFD bevidst har ventet med at gå fuldtone ud på dette område, fordi man først har villet vente på, at nærværende undersøgelse skulle blive gennemført. Et sådant udviklingsprojekt blev derfor foreslået og reelt startet allerede i 2004, men som jeg skrev i indledningen til denne publikation, så blev denne undersøgelse desværre udskudt på grund af arbejdsmæssige og finansielle grunde. Men fra FFDs ledelse har meldingen hele tiden været klar: Man ønskede at støtte op om initiativer inden for vejledningsområdet, der kunne fremme forståelsen for og en øget praktisering af "eksistentiel vejledning". For som Højskoleudvalget skrev i 2004: "Folkehøjskolens vejledning skal efter udvalgets opfattelse rumme: eksistentiel vejledning med udgangspunkt i det personlige, faglige og sociale..." Og også fra FFDs projektleder på vejledningsområdet, Helene Valgreen, har der været tydelig interesse og åbenhed over for at inddrage den mere eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning, men igen: Man har fra FFDs side haft et behov for at få undersøgt, hvad der nærmere kan forstås ved "eksistentiel vejledning". Hvad betyder det – og hvordan viser det sig i praksis? Derfor nærværende undersøgelse.

Ovenstående kan og bør naturligvis diskuteres. Det afgørende i denne henseende er dog den konklusion, som synes at gå igen i rapporterne fra FFD. Vil man kvalificere højskolelæreren til at varetage jobbet som uddannelses- og erhvervsvejleder på højskolen, så må der en efteruddannelse og professionaliseringsindsats til.

Denne konklusion mener jeg, at der kan være gode grunde til at sætte spørgsmålstegn ved. Og jeg skal med denne undersøgelse forsøge at klargøre hvorfor.

Jeg er ikke uenig i, at en efteruddannelse af højskolelæreren kan være på sin plads, hvis man vil kvalificere vedkommende til at kunne fungere som højskolevejleder med sigte på erhvervs- og uddannelsesvejledning. Og et sådant sigte er højskolerne jo ved lov forpligtet til at varetage. Her vil viden og indsigt i de formelle krav og institutionelle rammer og uddannelses- og arbejdsforhold uden for højskolen også være relevant. Ligesom det også er en god ide, at højskolevejlederen lærer nogle af de mest brugte vejledningsteorier og metoder, som kollegaerne uden for højskolerne oftest benytter sig af. Dette for at forberede dem på et godt samarbejde med de gymnasiale studievejledere, de kommunale UU- vejledere og de regionale vejledere på Studievalgscentre.

Hvad man imidlertid kunne frygte er, at man på disse efteruddannelser tilegner sig en viden og et fagligt sprog og en såkaldt "professionalitet", hvad angår

vejledningsmetoder, der kan få højskolevejlederen til at glemme eller underkende den "visdom", der tavs og implicit ligger gemt i højskolepædagogikken og højskolekulturen! Ligesom man måske også i al denne talen om professionel vejledningsfaglighed og metodik kan komme til at glemme den pointe, som studiechef Jakob Lange fra Københavns Universitet minder os om, nemlig at "Livsoplysning er det kvalificerede personlige valgs forudsætning. Som enkeltindivid og som samfundsbürger". Jeg tolker det som, at en forudsætning for det gode uddannelses- og erhvervsvalg er, at man har oplevet samtaler og vejledninger af mere eksistentiel og livsoplysende karakter. På den måde er der, eller kan der blive, en tæt forbindelse mellem højskolevejledning og god uddannelses- og erhvervsvejledning. De behøver ikke at være hinandens modsætninger.

En årsag til denne frygt eller skepsis over for en fremtidig professionalisering af højskolernes vejledere, hviler, som jeg skal uddybe i publikationens anden og tredje del, på den antagelse, at det aktuelle moderne vejledersprog og dets teorier og metoder ikke taler samme sprog, som højskole- og livsoplysningstraditionen gør. De er så at sige ikke konvertible. Og derfor "ser" højskolevejlederen og den professionelle/uddannede uddannelses- og erhvervsvejleder tilsyneladende også efter vidt forskellige ting, når de beskriver vejledningssamtalen. Et sådant indtryk kan man i hvert fald let få, når man læser de førnævnte rapporter om højskolevejledning, hvor den almindelige og eksistentielle dimension nærmest glimrer ved dets fravær i disse beskrivelser (jf. også citatet ovenfor af Stig Roesen).

Men, kunne man igen spørge, er det eksistentielle og funktionelle blik nødvendigvis hinandens modsætninger? Kunne de f.eks. forenes i, hvad Løgstrup kalder - en "forenende modsætning" eller er de uforenelige modsætninger?

Nyt udviklingsprojekt om eksistentiel vejledning undervejs

Ledelsen af FFD og projektleder Helene Valgreen var godt klar over denne modsætningsfyldte spænding mellem en funktionel og eksistentiel-orienteret højskolevejledning, da de i 2006 besluttede at igangsætte et 1-årigt forskningsbaseret udviklingsprojekt, hvor fokus nu eksplicit skulle sættes på "den eksistentielle dimension i højskolens erhvervs- og uddannelsesvejledning". Med støtte fra Dansk Folkeoplysnings Samråd og Undervisningsministeriet blev dette projekt igangsat i januar 2007. Undertegnede med assistance fra projektmedarbejder og tidligere højskoleforstander Ann Lise Aasesdatter Hansen skulle iværksætte en undersøgelse med en interviewrunde på tre udvalgte folkehøjskoler.

FFD og undertegnede udvalgte i fællesskab disse tre højskoler, fordi de 1) alle annoncerede, at de tilbyder

studievejledning, der har et eksistentielt tilsnit, og som 2) FFD vidste, de har en faglig tyngde inden for vejledning samt 3) dækker en repræsentativ bredde, både geografisk og skolemæssigt. Skolemæssigt var det således vores umiddelbare vurdering, at hvor Testrup Højskole repræsenterer en særlig livsfilosofisk tilgang til livsoplysning og det eksistentielle, Den Rytmske Højskole repræsenterer en stærk faglig profil inden for ét fagligt område (musik), så repræsenterer Løgumkloster Højskole en højskole, der også eksplicit har det religiøse med sig. Efter vores vurdering er dette ikke uvæsentligt, når man vil give et bredt indtryk af, hvordan højskolerne forholder sig til det eksistentielle i deres uddannelses- og erhvervsvejledning. Altså, tre forskellige højskoler, der også repræsenterer tre umiddelbart meget forskellige profiler og har forskellige typer af elever.

Den Rytmske Højskole ved Odsherred skriver bl.a. på deres hjemmeside under overskriften: "Vejledning på Den Rytmske Højskole":

På Den Rytmske Højskole kommer vi tæt på hinanden, og vi lærer hinanden at kende såvel personligt som fagligt. Det giver en meget tryk atmosfære, hvor man kan snakke åbent med hinanden og få mod til at gøre noget, man gerne vil, men som man er usikker på. Vi kalder det at gennemføre "det personlige elastikspring". Vi lægger hovedvægten på den eksistentielle vejledning, men hjælper selvfølgelig også med konkret studie- og erhvervsvejledning.

Testrup Højskole ved Mårslet skriver på deres hjemmeside under overskriften "Studievejledning" følgende:

Alle elever tilbydes individuel studievejledning. Studievejledningen varetages af lærere på skolen og former sig som en eksistentiel drøftelse af den enkelte elevs livsmuligheder. Hvad angår de mere fagspecifikke oplysninger om studievalg m.m. sker vejledning i samarbejde med Studievalg Østjylland i Århus.

På Løgumkloster Højskoles hjemmeside under overskriften "Vejledning" står der:

Det er længe siden, du første gang blev spurgt: Hvad skal du være, når du bliver stor? Men hvordan er det nu lige, at du får skaffet dig rum til at få tænkt færdigt, så du får truffet din beslutning? Vi har erfaring for, at højskolen kan blive det fristed, hvor beslutningen bliver til, som din egen beslutning. Der bliver plads til at mærke efter, hvem du selv er: fagligt, socialt og personligt. Der er en fantastisk energi i at være sammen med andre unge, der er i samme afklaringsfase i deres liv. Vi har taget konsekvensen, og vejledning spiller nu en stor rolle i vores hverdag på skolen på mange måder.

Tre folkehøjskoler, der alle beskriver sig som grundtvigske, men som i praksis udfolder det på forskellig vis og med forskelligt fokus.

Den ene, Løgumkloster, har således en tydelig international profil med elever fra 10 forskellige lande. Højskolen forstår sig selv som en traditionel Grundtvig – Koldsk højskole, men tilbyder et par natkirkeaftener på hvert hold. Desuden tilbydes undervisning i faget "Sorg og livsmod", da højskolen har erfaring for, at helt almindelige unge kan have et tæt kendskab til sorg. Begge dele skaber, mener højskolen, rum og tid til eksistentielle samtaler og spørgsmål.

Den anden, Testrup Højskole, beskriver sig også som en "grundtvigst højskole", men tager som sagt et udpræget livsfilosofisk udgangspunkt til "det eksistentielle" og har med primært ressourcestærke elever / studenter at gøre. Fokus er, som de skriver, på livsglæde og "... kampen mod alt det, som hindrer livsglæden i at udfolde sig - mod snæversynet, ufriheden og "dødbideriet", som han [Grundtvig] kaldte det. Den kamp vil vi gerne være med til at føre videre på Testrup Højskole." (fra deres hjemmeside).

Den Rytmiske Højskole arbejder som en faghøjskole - "inspireret af Grundtvigs tanker om den frie skole" - med fokus på musik og med elever, der kommer for at blive musikere. Denne højskole har tilsyneladende en mere pragmatisk-orienteret (at sætte sig nogle klare mål) tilgang til "det eksistentielle".

Men som undersøgelsen skred frem, viste der sig - som vi skal se - langt større ligheder end forskelligheder i deres syn på "det eksistentielle", og hvad "eksistentiel vejledning" er.

Formålet med projektet "Den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning" var, som tidligere sagt, med udgangspunkt i disse tre højskoler syn på og realisering af 'eksistentiel vejledning' på deres højskole at tydeliggøre, hvad det særlige måtte være ved en sådan vejledningsform samt at undersøge, hvorledes en sådan "højskolevejledning" står i forhold til den del af aktuel vejledningsteori, der har fokus på den eksistentielle dimension i vejledningssamtalen. På hvilken måde kan højskolerne eventuelt kvalificere og tydeliggøre deres unikke vejledningsformer via en sådan teoretisk perspektivering? Og omvendt, vil den aktuelle "professionelle" uddannelses- og erhvervsvejledning også kunne lære af højskolerne form for 'eksistentiel vejledning'?

I det følgende skal vi først se nærmere på de iagttagelser og samtaler, som blev gjort omkring den "eksistentielle vejledning" på de tre højskoler. Dernæst præsenterer jeg forskellige teoretiske tilgange til eksistentiel vejledning med udgangspunkt i aktuel vejledningsforskning og et masteruddannelsesforløb i vejledning på DPU ved Aarhus Universitet. Endelig afsluttes undersøgelsen med en konklusion og nogle konkrete anbefalinger for, hvorledes man dels kan sikre og eventuelt fremme den eksistentielle højskolevejledning, og dels peger den på, hvorledes uddannelses- og erhvervsvejledere uden for højskolerne eventuelt kan lade sig inspirere og finde nye tilgange til at kvalificere deres former for vejledning.

Kapitel 2

Fælles og divergerende opfattelser om eksistentiel vejledning på de tre højskoler

Et fyldigt referat af interviewene finder man som sagt som bilag på www.ffd.dk. Der blev foretaget to interviewrunder på Løgumkloster, Testrup og Den Rytmske Højskole i foråret 2007 og endnu et i efteråret af Ann-Lise Aasesdatter Hansen og undertegnede.

De interviewede var fra Løgumkloster højskolelærerne Anja og Ida og forstander Vita Andreassen. Anja er oprindelig uddannet på Den Frie Lærerskole ved Ollerup og underviser i bl.a. billedkunst. Ida var i foråret 2007 nyuddannet cand. theol. fra Århus Universitet og lige startet på Løgumkloster med undervisning i bl.a. filosofi. Vita er cand. theol., og har som tidligere hospitalspræst en sjælesorgsuddannelse bag sig. Hun underviser bl.a. i psykologi.

Fra Den Rytmske Højskole var det højskolelærerne Hans og Mads og forstander Søren Børsting. Hans er universitetsuddannet i filosofi og underviser bl.a. i filosofi. Mads er musiker og underviser bl.a. i samspil og psykologi. Søren Børsting er tidligere elitesportsmand og nu forstander og underviser i skolens "eksistensblok", hvor han bl.a. har et modul i personligt lederskab.

På Testrup Højskole var det højskolelærerne Gitte og Elin og forstander Jørgen Carlsen. Gitte er tidligere skuespiller, uddannet i Æstetik og Kultur og musikvidenskab på Aarhus universitet og underviser på Testrups teaterlinje. Elin er også tidligere skuespiller og cand.mag i nordisk sprog og litteratur og underviser på skrivelinjen. Jørgen Carlsen er mag.art i idéhistorie og underviser på filosofilinjen.

Interviewene med eleverne på de tre højskoler skete i første omgang som gruppeinterview og i nogle enkelte tilfælde også som enkeltinterview. Der blev således talt med visse af dem både under højskoleforløbet og nogle måneder efter.

Nedenstående er et tematisk sammendrag af de tre højskolars udsagn, erfaringer og holdninger, når det gælder "eksistentiel vejledning" og den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning. Disse temaer er samlet under følgende spørgsmål (se figur 1):

1. Hvad er 'det eksistentielle'?
2. Hvad er eksistentiel vejledning?
3. På hvilken måde viser det sig, og hvor foregår det bedst?
4. Hvad er forskellen på eksistentiel vejledning og psykologisk vejledning?
5. Hvad er forskellen på eksistentiel vejledning og uddannelses- og erhvervsvejledning?
6. Hvordan har man organiseret vejledningen på højskolen?
7. Kan man kvalificere højskolevejledningen via FFDs vejledningskurser?
8. Hvad er succeskriterium for eksistentiel vejledning, og hvordan evaluerer man denne vejledningsform?
9. Er højskolevejledningen også til gavn for samfundet?
10. Hvad er højskoleelevernes oplevelse? Hvad var eksistentiel vejledning for dem?
11. Hvordan ser højskolerne på fremtidige udfordringer for eksistentiel vejledning både inden for og udenfor højskolen?

Figur 1

1. Hvad er det eksistentielle?

Når jeg her skal sammenfatte, hvad de tre højskoler gav udtryk for, da de beskrev hvad "det eksistentielle" og "eksistentiel vejledning" er på en højskole, kommer jeg til kort fra starten. Det lader sig ikke gøre – kort og nøgtern i rapportstil – at redegøre for, hvad "det eksistentielle" er. Hvad det er, set i deres øjne og oplevet gennem deres erfaringer, viser sig på indirekte vis gennem deres fortællinger og udsagn, som de rigt udspiller sig i interviewmaterialet. Men også dette interviewmateriale er og kan kun være en formidlet og fortolket sammenfatning. Ikke desto mindre er dette materiale dog tættere på deres egne umiddelbare og direkte udsagn, end hvad denne undersøgelse kan give udtryk for. Derfor vil jeg anbefale, at man læser det udvidede sammendrag af transskriberinger fra interviewene, før man læser nedenstående.

Skulle man overordnet sammenfatte, hvad højskolerne siger om 'det eksistentielle', kunne man sige følgende:

Der er på de tre højskoler enighed om, at "det eksistentielle" i sit udgangspunkt er en undefinerbar størrelse. Det er ikke noget, der umiddelbart lader sig fange ind i en endelig og nøgtern definition. Det eksistentielle ligger så at sige uden for begrebets "greb". Det eksistentielle viser snarere sig i det konkrete liv.

Det er således utrolig let at komme på afstand af dette fænomen og på afveje, hvis man primært forholder sig til det gennem teoretiske abstraktioner og ved kategoriseringer, metoder og andre evalueringsgreb for at "få styr på det". Det eksistentielle kan ikke styres. Det er i sin natur ustyrligt. Det kommer og går, som det vil og har i og for sig sit eget liv, som vi kan gøre os modtagelige og "hørbare" over for eller ikke. Det er på den ene side som den konkrete erfaring af en lun sommerbrise ved solnedgang eller et barn, der rækker ud med armene for at blive taget op og trøstet. Det er noget, som man selv må erfare på egen krop, for at man kan få en forståelse eller fornemmelse for dets værdi og unikhed. I den forstand knytter 'det eksistentielle' sig således i første omgang til personlig 'levet erfaring'.

Som Anja fra Løgumkloster Højskole siger:

"... Det viser sig tit i noget meget konkret. Noget, som vi har været ude at se, noget vi har læst eller hvis de har været i gang med at tegne eller male. Eller som i går, da vi så vi en film om kunstneren Vibeke Tøjner på det lille kunsthold, jeg har. Da kom vi bagefter pludselig til at snakke om større ting, der lå ud over det helt konkrete. Altså i dette tilfælde noget med kvinders mulighed for at udvikle sig personligt eller gøre karriere inden for kunsten. Det eksistentielle har at gøre med, at de reflekterer over noget, der ligger ud over dem selv. Men selvfølgelig også med noget, der relaterer sig til dem selv."

På den ene side knytter det eksistentielle sig til det helt konkrete, nære og personlige. På den anden side står denne personlige, konkrete og 'timelige' livserfaring også i et forhold til 'det evige' i tilværelsen, hvis der skal være tale om en eksistentiel erfaring og refleksion. For i 'det eksistentielle' ligger der tilsyneladende også en stræben efter at erfare og opdage en dybere og mere almenmenneskelig og universel mening med det oplevede.

Som Anja videre siger:

"Når jeg siger eksistentiel, så tænker jeg... (pause) ... jamen, det at være menneske, og det at være til, og livets store spørgsmål eller livets små spørgsmål, havde jeg nær sagt. (...) Så for mig handler det meget om de ting, som man oplever som person og hvordan man udvikler sig som person – og de oplevelser, der gør en til den, man er. Eller gør, at man stiller de spørgsmål til livet, som man nu gør. Sådan tror jeg, at jeg vil sige det..."

Til det eksistentielle knytter der sig således også en grundlæggende filosofisk undren over livets store og små spørgsmål. Desuden knytter det sig til de særlige oplevelser, vi kan have af grænsesituationer og af at opleve betydningsfulde livsfænomener som mødet med f.eks. døden, den jublende glæde, angsten og erfaringen af bruddet, sorg, håb, mod, skyld, tilgivelse, mening, meningsløshed, etc. Man kunne sige, at hvis ikke der spørges ud fra en sådan almenmenneskelig og universel undren over, ikke blot hvad det gode liv er for mig, men for mennesket som sådan, ja så er der ikke tale om en eksistentiel refleksion.

At komme til og i en eksistentiel refleksion – at bringes dertil – er en hændelse, der sker med een. Det er i grunden ikke noget, man selv kan konstruere, planlægge eller kontrollere. Det er som en tanke, der pludselig slår os med tavshed, undren, uro eller glæde. Det kommer over os og bevæger os, hvis vi er lydhøre over for dét i vores liv, der stræber efter at komme til udtryk. Dette kunne man sige, er så højskolelærerens såvel som højskolevejlederens opgave – at skabe samtalerum og værensformer i undervisningen, vejledningen og højskolelivet, så der kan skabes plads og opmærksomhed for en sådan lydhørhed og refleksion.

En eksistentiel refleksion og undren er således en refleksion ud af noget og over 'noget', der når ud over og overskrider den enkelte selv og dennes personlighed, psyke og habitus, men som den enkelte samtidig bestræber sig på at være i en relation til og forstå.

Det vil således være forkert at sige, at 'det eksistentielle' er noget, man kan planlægge at have samtaler om. Det er snarere noget, en levende erfaring og tilstedeværelse, som kan vise sig i samtalen, og som man derfra kan tale fra og ud af. Det er noget, som sker spontant og uforudsigeligt. Så snart man forholder sig

objektiverende til det eksistentielle, forsvinder det (Jf. Gabriel Marcel, se for en god indføring i hans filosofi Knox (2003)).

At tale om særlige vejledningstilgange og metoder i eller til det eksistentielle er derfor ifølge Jørgen Carlsen fra Testrup og Ida fra Løgumkloster problematisk og kan let føre på afveje. Det bliver, som Ida udtrykker det, "for klinisk". Har man en metodetilgang til det eksistentielle, og gør man sig dermed til en "bedrevidende" i den forstand, at man gør sig til herre over samtalsituationen, som en professionel vejleder vil gøre det, så undviger det eksistentielle en.

At gøre sig modtagelig over for disse øjeblikke af ægte undren og nærvær i samtalen og over for "mødet" med det andet menneske kræver derimod en grundlæggende åbenhed og ikke-vidende, tøvende og nænsomt lyttende holdning over for det unikke og forunderlige ved netop dette menneske og dette møde, som man oplever. Hvis der overhovedet kan tales om nogen metode til at kalde det eksistentielle frem, så må det ifølge Ida være den 'sokratiske metode', der er båret af en grundlæggende filosofisk undrende tilgang, der understreger og levendegør, at højskolelæreren og højskolevejlederen i situationen netop ikke ved bedre end den elev, som vejlederen samtaler med. Eller som Jørgen Carlsen siger:

"Selvfølgelig er vi som lærere klogere end eleverne i de fag, som vi underviser i. Det er derfor, at vi er lærere, men højskole er jo allermest højskole, når man nærmer sig en pejling af - ja, livsgåden. Ja, altså af livets under, det storslåede i livet. Det kan man glæde sig over eller være taknemmelig over - og alt mulig af den slags, ikke? Og i den henseende er det ikke sådan, at vi ikke også kan tage ved lære. På det punkt bliver vi aldrig kloge nok."

Visionen bag Den Rytmiske Højskole og deres form for eksistentiel vejledning knytter sig til sloganet: "Bevæg dig kun med livets hastighed". Her understreges vigtigheden af at stoppe op engang imellem og foretage eksistentielle refleksioner for dermed at kunne indhente sig selv og "have sig selv med i sit eget liv". Umiddelbart banale, konkrete og enkle eksempler og erfaringer fra dagliglivet på højskolen er ifølge Søren Børsting rigtig gode udgangspunkter for at tale med eleverne om det eksistentielle i tilværelsen. Kostskolelivet fungerer på den måde som et reservoir for eksistentielle erfaringer og refleksioner, netop fordi de fordrer en tæt kontakt til en levet erfaring, en "berørthed".

Vita Andreasen fra Løgumkloster fremhæver, at det eksistentielle også handler også om at turde sige svære ting til hinanden såvel som at give anerkendelse og finde positive sider ved hinanden og sig selv. Det kræver både mod og fordrer en vis form for mild og selvironisk humor. Det er, når eleverne møder "dybde dimensionen", som hun siger med reference til eksistensteologen Paul Tillich (1975), at eleverne mærker alvoren, dybden og

måske også den smerte, der kan ligge i livet og den kraft og længsel, der må til for at kunne leve og eventuelt forsones sig med det nogle gange også dybt uforståelige og umiddelbart meningsløse i livet. At turde tale om den slags ting, kræver mod og en kærlig opmærksomhed og omsorg, som ifølge Vita også ligger i den eksistentielle vejledning.

Generelt ser det således umiddelbart ud til, at de tre højskoler har en fælles forståelse for 'det eksistentielle'. Men som man vil kunne læse af de tre udvidede transkriptioner, så opdager man også divergerende syn både de tre højskoler imellem og internt på de enkelte højskoler. Det viser sig især, når man spørger til, hvordan man så i praksis udøver en vejledning, der har blik og sans for det eksistentielle, og hvorledes en sådan vejledning adskiller sig fra f.eks. en psykologisk-orienteret vejledning eller hvordan og om man kan organisere en højskole, så disse eksistentielle vejledninger bliver muliggjort.

Disse divergenser kan afspejle forskellige grundsyn – f.eks. en mere livsfilosofisk, psykologisk eller pragmatisk-orienteret holdning til 'det eksistentielle' – eller det udtrykker måske blot forskellige vinkler til og sprog for den samme i bund og grund udsigelige eksistentielle dimension i højskolernes vejledning og liv som sådan på højskolen. Hvad angår den psykologiske tilgang, som vi skal se senere under punkt 4, så anerkender alle tre højskoler, at der kan være elever, der har brug for at opsøge psykologer uden for huset. Hvis det er tilfældet, sker det altid med fuld opbakning fra højskolerne.

2. Hvad er eksistentiel vejledning?

Da Søren Børsting blev spurgt, hvad han forstår ved 'eksistentiel vejledning', svarede han, at det vigtigste i en sådan vejledning er, at:

"... finde ud af hvem jeg [den vejledte] selv er, og hvad det er jeg gerne vil, og hvad det er for nogle drømme, som jeg går med. Hvad er det for evner, jeg har, og hvordan er det, jeg gerne vil forme det liv, jeg skal have?"

Disse eksistentielle spørgsmål og temaer er ifølge Søren Børsting vigtige at begynde med som vejleder, før man går til spørgsmålet om, hvad det er, eleven har af forestillinger og ønsker om fremtidig uddannelse eller erhverv. Man må få eleven til at stille sig spørgsmål som: "Hvad er det egentlig, som jeg egner mig til? Hvad er egentlig sigtet med det, jeg skal lave? Hvad er det, som jeg gerne vil bidrage med?" Og disse spørgsmål gælder både i arbejdssammenhæng og i ens liv i det hele taget. Det handler eksistentiel vejledning om ifølge Børsting. Men dette at uddanne sig – at være i uddannelse – er også en del af den eksistentielle udvikling, hævder han. Han mener således ikke, at uddannelse kun knytter

sig til en bestemt periode af ens liv eller til særlige arbejdsfunktioner, man må udfylde. Man er hele tiden i en (ud)dannelsesproces, hvis man er engageret i det erhverv, man udøver. Som underviser på Den Rytmske Højskole er f.eks. mange også samtidig udøvende musikere. De underviser og spiller ud fra deres livslange lidenskab for musikken. Der er egentlig, hævder han, tale om en livslang dannelsesproces, så længe man er i kontakt med det, man dybest set finder kært og har lidenskab for. Den eksistentielle vejledning kan hjælpe os til at blive opmærksom på denne dannelsesproces og dette engagement, og hvad det er i livet, som man har en lidenskab for.”

På Testrup højskole lægger de – som de siger med ét stort smil - principielt ikke noget som helst i begrebet ’eksistentiel vejledning’! Det er ganske enkelt en ubestemmelig og ureglerlig samtale, som sker i mødet med den unikke elev. Og det er i sidste instans denne unikke elev og lærer/vejleder, der sammen er bestemmende for, hvordan samtalen bliver, og hvorhen den går. Enhver samtale er lige så forskellig, som mennesker er. Derfor kan man ikke i forvejen fastlægge, hvad der er den ”rette måde” at bedrive eksistentiel vejledning, ligesom det i øvrigt også er misvisende at sige, at man ’bedriver’ eksistentiel vejledning. Den sker spontant og er mere at sammenligne med øjeblikkets improvisation, hvor man som udgangspunkt netop ikke har en plan eller metode at gå ud fra.

Men på interviewerens gentagende spørgsmål om, hvad det så er, de gør, når de ifølge dem selv har del i en god samtale af eksistentiel betydning, så svarer de, at det væsentligste i den eksistentielle vejledning vel er, at eleverne oplever, at de bliver mødt med varme, nærvær og interesse, og at de bliver taget alvorligt som mennesker – som de konkrete personer, de er. Og Elin tilføjer, at ”det i sådanne situationer handler om, at der er en, som går ind og tager dét alvorligt, som er der.” Det vil sige én, der er nærværende og får den anden til også at blive nærværende over for det vedkommende er her-og-nu. Samtidig med at være opmærksom på det, der sker i relationen og bliver sagt i situationen.

På dette punkt synes der at være bred enighed blandt de tre højskoler om, hvad god eksistentiel vejledning er, og hvad der fordres af højskolelæreren. Søren Børsting udtrykker det på denne måde:

”... Det væsentlige – det hører jeg eleverne sige i evalueringen – er, at de oplever, at de bliver taget alvorligt som mennesker. Det er de bare helt vilde med. Selvom vi har autoritet og er ældre og har flere erfaringer, så oplever de her alligevel det ligeværdige forhold, hvor vi forventer ansvarlighed fra dem. Det rykker altså meget! Det gør rigtig meget ved dem. De vokser af det, og de bliver gladere.”

De tre højskoler er enige om, at god vejledning sker, når der er ro, opmærksomhed, nærvær, en lytten og en interesserethed til stede i rummet og i relationen mellem vejlederen og eleven samt når vejlederen også bringer sig personligt på banen som menneske og møder den anden som et sådant. Som Hans fra Den Rytmske Højskole formulerer det:

”Vi forsøger at sige, at det liv vi [lærerne] har, er den vejledning, vi har. Fordi enhver lærer agerer som den, han er. Og vi taler om mange ting og eleverne skal opleve os som forskellige, men med en fælles klangebund i det, vi gør. (...) Man kunne tale om glød. Vi prøver at pleje elevernes glød ved hele tiden at mærke, hvor de er. Vi forsøger at være der og evt. engagerer de andre elever, hvis een har særlig brug for støtte. Vores eksistentielle vejledning er i den måde, vi er på, og i den måde vi er organiseret på – ja, i hele vores tilværelse sammen. Det er meget højskoleagtigt og det helt overordnede ligger i den måde, vi har organiseret os og vores tilværelse på, og meget af det er givet af vores dagligdag, og den måde eleverne reagerer på.”

Det understreges på de tre højskoler, at det er den ligeværdige og levende vekselvirkning, der er det essentielle i den gode højskolevejledning. Indholdet i sådanne samtaler vil oftest være af mere eksistentiel karakter og være drevet af en grundlæggende fælles undren over det gådefulde liv, vi alle er en del af samt af en kærlig omsorg og interesse for det andet menneske. Men dette at undre sig - virkelig at undre sig - er heller ikke en let sag at få eleverne til at gøre. Som Hans siger, så prøver eleverne ofte at intellektualisere sig ud af det, når han spørger dem, hvad der er vigtigst i livet. Det er svært at holde dem fast på deres egen levede erfaringer og konkrete virkelighed, men de bliver, fortæller han, glade, hvis man holder dem fast i denne undren, disse spørgsmål og egen virkelighed. På den måde oplever de også, at de bliver taget alvorligt. Som han siger: ”Hvis du virkelig tager det enkelte menneske alvorligt, så tør det også tage sig selv alvorligt...”. Hans fortæller om en øvelse, han benytter, når han vil have dem til at komme væk fra disse intellektualiseringer:

”Vi har en banal øvelse, hvor de skal gå ud og sidde stille. Vi oplever så masser af modstand på det, de protesterer vildt, men kommer så tilbage og er glade for at have gjort det. Vi beder dem bare om at sidde og lytte og være der i 30 minutter. Det er helt enkelt og alligevel er det virkelig noget, der flytter noget for nogen.”

3. På hvilken måde viser det sig, og hvor foregår det bedst?

Der synes således blandt højskolerne at være enighed om, at det eksistentielle særligt kommer til syne i vejledningssamtalerne, når vejlederen giver sig tid og er nærværende til stede, som det menneske og den person han eller hun er. "Jeg skal blot være der, lyttende og åben" er udsagn, der går igen på de tre højskoler. På spørgsmålene: "Når man bevæger sig ind i det eksistentielle, hvordan bliver da stemningen? Hvorledes viser det sig, at man nu taler på en mere eksistentiel måde? Hvordan bliver samtalen? Kommer der nogle skift?" svarede Anja:

"Samtalen bliver mere intens, synes jeg. De [eleverne] bliver mere lyttende. Jeg har på fornemmelsen, at man godt kan mærke både eleverne indbyrdes og mig imellem dem, at der er noget på spil. Altså, der affærdiger de ikke hinanden eller laver vittigheder. Der sker noget, når man kan høre, at det faktisk er noget, der virkelig berører dem. Så bliver folk mere lyttende. Jeg synes tit, at jeg har bemærket, at de også bliver mere åbne, også forstående over for holdninger, eller mere imødekommende overfor det menneske, der taler – og siger ligesom "Nu vil jeg lytte, også selvom jeg er fuldstændig uenig".

Der er enighed om, at den eksistentielle vejledning sker i mange forskellige sammenhænge. Det eksistentielle viser sig både i de planlagte vejledningssamtaler, i fagene og under de tilfældige og spontane samtaler over kaffen, ved aftensmaden eller i det sociale liv på højskolen. Der er dog divergerende holdninger til, om den eksistentielle vejledningssamtale kan ske under de obligatoriske og planlagte vejledningssamtaler. Både imellem de tre højskoler og internt på den enkelte højskole. F.eks. ser man divergenserne på Løgumkloster højskole. Ida og Anja finder, at de bedste samtaler sker "udenfor vejledningsrummet" – over kaffebordet eller i klasserummet. Hvis der er tale om en mere obligatorisk vejledningssamtale, foretrækker Anja at foretage vejledningen i højskolens bibliotek, da det ikke er så formelt. Vita derimod har det bedst med aftalte samtaler, og et sted, hvor man kan "lukke døren og sætte en time af". Men hun er enig med hendes kollegaer i, at højskolelivet som sådan også kan være eksistentielt afklarende.

På Løgumkloster fremdrager de "kulturmødet" mellem de danske lærere og elever og udenlandske elever som særligt frugtbart for de eksistentielle samtaler. Både Anja og Vita fremhæver det. På spørgsmålet om, hvad det er i samtalerne med de udenlandske elever, der er en katalysator for en eksistentiel samtale, svarer Vita:

"Det er kulturmødet i det. Det, at man kan leve så anderledes et andet sted i verden. Det perspektiverer deres egne spørgsmål, fordi for mange [danskere] er

økonomi, bolig og studievalg det væsentligste i livet. Og så er det perspektiverende at høre om en, der bor med ti mennesker på 20 kvadratmeter og som har en studentereksamen, men aldrig vil have mulighed for at tage på universitetet, fordi der er ingen, der vil sponsorere ham til en uddannelse på universitetet. Og på samme hold har man så en dansk pige, der hele tiden underholder med, hvor forfærdeligt det er, at hun ikke har råd til dit og dat, når man samtidig ved, at hendes forældre vil gøre alt for hende og har råd til det. Kultur-clash af den type skaber forhåbentlig en etik hos den enkelte, der gør, at der bliver plads til andre, til de fremmede derhjemme, og at der bliver plads både til akademiker og arbejder, og at de kan være naboer med respekt og udbytte for hinanden. Altså, at man bliver mere rummelig og mere nænsom og tager hensyn til de svage, også materielt."

Umiddelbart banale, konkrete og enkle eksempler og erfaringer fra dagliglivet på højskolen er som nævnt for Den Rytmiske Højskole også gode udgangspunkter for at tale med eleverne om det eksistentielle i tilværelsen.

"Lad mig give et banalt eksempel. Der var en dag, hvor vi havde haft nogle gæster, som havde sovet på madrasser oppe i salen. De skulle så rydde madrasserne op efter sig, men så lå en af madrasserne tværs hen over trappen om morgenen, da vi skulle op af trappen til morgensamlingen. Jeg stod så oppe for enden af trappen og så hvordan rigtig mange af eleverne blot gik forbi madrassen og sådan blive irriteret over og ryste på hovedet over, at den lå der. Det skrævede over den og gik videre. Det slog mig pludselig som interessant. Så jeg blev hængende for at se, hvor mange der egentlig bare gik hen over den, før der kom en, der faktisk flyttede den. Den slags praktiske situationer – hvis man ser dem - kan afføde nogle gode diskussioner af mere almen karakter. F.eks. går vi bare i vores dagligdag og bliver irriteret over et eller andet og lader så være med at gøre noget ved det, eller gør vi noget ved det? Nogle af eleverne blev i øvrigt vildt provokeret over, at jeg tog det op det med madrassen på trappen. De troede, at det var en eller anden fælde, som jeg havde lagt ud for dem. (griner). - Hvordan taklede du det?

- Jeg kom bl.a. ind på, at ingen af os er perfekte mennesker, at vi ikke altid gør de rigtige ting, men derfor er det da interessant. Det prøver jeg så at sige til dem. Hvis man nægter at forholde sig til de eksempler, vi render ind i - og det gør vi da alle sammen – hvis vi hele tiden vil sige "Jamen, det er bare et eksempel. Det demonstrerer i hvert fald ikke noget om mig", jamen så går vi den stik modsatte vej end det vi i virkeligheden gerne vil. Nemlig at blive klogere på det liv, vi rent faktisk lever. Og så er det, vi bliver nødt til at stoppe op. For jeg selv vadede jo også bare hen over madrassen, da jeg gik op til morgensamlingen. Det var jo interessant."

Søren Børsting tilføjer, at den slags eksempler og diskussioner også er med til at få elevernes øjne op for, at man ikke kan opretholde en bruger- og forbrugermindeset på en højskole. Eksistentiel vejledning og samtaler fordrer et opgør med en sådan mindeset.

Gitte fra Testrup Højskole fortæller, at man på højskolen ofte ser, at eleverne har brug for mere end studievejledning. De har, som hun siger, brug for en mere personlig vejledning, hvor studievejledningen bare er anledningen til at komme i samtale med en lærer og snakke om sig selv og sit liv. Det er måske første gang, at de på denne måde får muligheden for at få en personlig samtale med en lærer. Som vi skal se senere, var dette netop noget som højskoleeleverne i interviewene fremhævede. Da Gitte blev spurgt om hun kunne give nogle helt konkrete eksempler på eksistentiel vejledning, som hun havde taget del i, skrev hun på en mail efter interviewet følgende tre eksempler:

“En elev (20 år) kommer til mig og er meget, meget i tvivl om hun skal starte på Medicin eller forsøge at blive optaget på rytmisk konservatorium. Hun er en meget talentfuld pianist og komponist, og har samtidigt et supergennemsnit fra gymnasiet. Hendes far er læge, og fra ham ved hun hvor stor en rolle en læge kan have for folks liv og helbred. Hun vil gerne at det arbejdsliv hun får i fremtiden kan have en betydning for “verden”, for derved får det en stor betydning for hende selv. Modsat ser hun det som værende meget usikkert (økonomisk/kunstnerisk) at satse på en karriere som komponist og musiker/orkesterleder, men begynder at græde, blot hun tænker på, at hun ikke vil få spillet og øvet så meget, medens hun uddanner sig til læge. Hun kan ikke i sit hoved få det til at fungere som andet end et kæmpe deprimerende fravalg. Det er en enten eller. Og det kan man da tale om, er et godt udgangspunkt for en eksistentiel vejledning. For hvad skal man så vælge - endsige vælge fra - når man nu kan det hele...”

“En elev (20 år) kommer og fortæller, at hun så gerne vil vente med at påbegynde en uddannelse i minimum et år. Hun har brug for at tage den lidt med ro og ikke arbejde så målrettet. Hun forsøger at tillade sig selv at prioritere et mere lystbetonet liv. Hun forsøger at overbevise mig om, at hun har tænkt det hele ordentligt igennem, og taler og taler for sin syge moster og bryder ud i en hjerteskræende gråd til sidst. Hun har en tragisk forhistorie med anoreksi i mange år, og nu øver hun sig i sit nye liv på at mærke efter hvad hun virkelig har lyst til og derfor gerne vil. At der skal være en sammenhæng netop der. Men det er virkelig svært for hende. En daglig kamp. Og den vejledning finder ene og alene sted, fordi hun ønsker min “tilladelse” til at give sig selv den fred og ro der hun behøver. Og kan jeg så give hende den tilladelse?...”

“En fyr (24 år) kommer for at blive vejledt i mulighederne indenfor uddannelsessystemet. Ret hurtigt står det klart, at han udmærket ved i hvilken retning han uddannelsesmæssigt ønsker at gå. Men det er noget helt, helt andet han ønsker at tale om. Han vil tale om identitet. Ikke som mange andre: Kan jeg se mig selv som...? Hvad er min identitet? Får jeg en identitet gennem den uddannelse jeg tager eller det arbejde jeg har/får, eller hvad? Men identiteten som mand, og de regler han mente han skulle leve op til, for at anerkende sig selv/føle sig accepteret af andre som mand.”

Vita fra Løgumkloster Højskole fortæller, at der som hovedregel altid vil være nogle stykker, som har en helt speciel livshistorie med i bagagen. På Løgumkloster Højskole er holdningen, at de ikke skal være udelukket fra at tage på højskole, og selvom højskolen ikke er et behandlingssted, så bliver de ikke afvist, når der er brug for at græde ud, eller at samle livsmod eller at finde forståelse. Hvis de derudover beslutter sig for at opsøge en psykolog, mens de går på højskolen, så får de altid fuld opbakning til det. Vita fortæller om 3 elever fra de senere år, der på hver deres måde var særligt ramt af livets hårdhed.

Efter den første fest på højskolen opsøger en af de nye elever mig på mit kontor, hun overvejer at droppe ud fra højskolen, det hele er alt for svært, hun græder meget, og hun fortæller, at det ikke er let bare at feste og have det sjovt, når anoreksien er en del af hendes liv. For vil hun kunne klare at møde så mange nye mennesker? – Og hvad skal hun så bagefter? I de følgende dage var det stadigvæk uafklaret, om hun havde mod til at fortsætte. Hun klarede det, og senere i forløbet knyttede hun sig til flere af de andre elever og nogle lærere. Og en dag opsøgte hun den internationale koordinator med henblik på at blive sendt ud som volontør til Sydafrika. Og da hun kom hjem fra Sydafrika, var hun blevet afklaret med hvad hun ville, hun startede på lærerseminariet. Her var den eksistentielle vejledning det personlige møde, hvor håbet, livsmodet og troen på, at der var en fremtid også for sådan én som hende det bærende.

En elev havde på sin tilmeldingsblanket i feltet: er der sygdomme, der skal tages hensyn til, skrevet: jeg har haft en depression i 2. g. Eleven opsøgte mig for at fortælle om tiden på gymnasiet. Hun fortalte om angsten for, at depressionen skulle vende tilbage, og hun fortalte, at i hendes familie var det ikke noget, de kunne tale med hinanden om. Det gjorde det ekstra svært, og samtidigt var de alle sammen meget bekymrede for hende - særligt moderen, og det gjorde det hele endnu sværere. Udover at finde forståelse og accept ville hun gerne finde styrke til at opsøge en psykolog, også selvom familien ikke ville kunne forstå, at det var nødvendigt. Efter en måneds tid på højskolen fandt hun mod til at

opsøge en psykolog. Hun var frygtelig bange for, hvordan hendes familie ville tage det, men mødet med de andre elever, lærerne og de samtaler hun fik, gav hende det lille skub, der satte hende i stand til at se tilbage på gymnasietiden for derefter at kunne være til stede i de udfordringer højskolelivet indebar.

En af de stærkeste oplevelser jeg har haft på højskolen i forbindelse med eksistentiel vejledning var, da der en fredag aften kl. 18.00 lige før der skulle være fest på højskolen blev ringet til mig af en mor. Hun var ulykkelig over, at hun boede så langt borte, men hun ville gerne, at jeg gik over på skolen for at fortælle, at datterens far var død. Jeg kendte den pågældende elev, fordi hun havde faget: "Sorg og livsmød", og fordi hun havde fortalt mig om sin far. Der blev grædt, snakket i telefon og holdt om, og magtesløsheden var tydelig for os begge to. Da der var gået en rum tid, spurgte jeg pigen om, hvad jeg skulle gøre i forhold til de andre elever, og jeg skitserede nogle muligheder. Hun valgte, at alle elever skulle kaldes sammen i vores foredragssal, og at jeg skulle fortælle, hvad der var sket. Jeg spurgte, om vi skulle gøre andre ting, og jeg foreslog, at vi kunne synge en sang. Det ville hun gerne have, og til min overraskelse valgte hun efter få sekunders betænkningstid salmen: "Se nu stiger solen af havets skød". Det var meget stærkt at opleve, hvordan alle elever straks tilbød sig, nogle købte blomster, andre kørte hende den lange tur hjem og gik med ind derhjemme. Senere da hun igen var tilbage på skolen, var det noget som mange elever vendte tilbage til, og det gav anledning til mange eksistentielle samtaler om livet og døden, men også om sorgen. Kunne den sorgramte gå med til en fest? Kunne vi godt synge salmen: "Se nu stiger solen..." til en almindelig morgensang, og hvad skulle eleverne gøre, når de så deres veninde græde?

Da interviewereren spurgte, hvad hun opfattede som det særligt eksistentielle ved disse tre eksempler, svarede hun, at hun i alle tre tilfælde signalerede, at "dybets dimension" (med reference til eksistensteologen Paul Tillich) er ok for hende. Hun kan rumme det. Det er ikke fremmed for hende, og at der er, som hun sagde, en form for healing i, at der er nogen, der tør være sammen med dem i den dimension. Her på højskolen får man, som hun med et smil sagde med reference til Jens Rosendahls sang "Du kom med alt hvad der var dig", lov til at være den, man er.

Som man kan fornemme, er der tale om mange forskellige eksempler og situationer, hvor "det eksistentielle" i vejledningen kan vise sig og som også er afhængig af, hvilke elever og interesser, de møder på højskolen. Når det gælder elever, der har det svært, følelsesmæssigt og psykisk, hvor går da grænsen mellem den eksistentielle vejledning og psykologisk vejledning?

4. Hvad er forskellen på eksistentiel og psykologisk vejledning?

Generelt skelnes der på de tre højskoler mellem erhvervsvejledning, psykologisk vejledning og eksistentiel vejledning. Erhvervsvejledning i en 'blødere udgave' udføres f.eks. på Løgumkloster Højskole, når vejlederne hjælper eleverne til at søge på nettet efter information om uddannelser og erhvervsmuligheder og i de mere praktiske spørgsmål, der følger der af. 'Hardcore erhvervsvejledning' overlader de, som de siger, tryk til Studievalg Syddjylland, som de har et godt og tæt samarbejde med.

Når det gælder en psykologisk eller terapeutisk vejledningsform, så tager alle tre højskoler afstand fra at bruge dette. Alle hævder, at højskolen ikke er eller skal være en behandlingsinstitution. Der er dog forskellige accentueringer af, hvornår man opfatter noget som "psykologisk", og hvornår man ikke gør, og hvilken holdning man har til det.

I interviewene begrundede f.eks. Anja fra Løgumkloster sit afstandstagen fra en psykologisk-orienteret vejledning ved at sige, at det i hendes tilfælde er ud fra en personlig grundholdning, der siger, at en højskole ikke bør gå ind i terapeutiske og psykologiserende behandlingssamtaler. "Her bor enhver frit", som hun siger med henvisning til eventyret "Pigen uden hænder" af brødrene Grimm. Og mener dermed, at i den eksistentielle vejledning søges der en radikal symmetrisk relation mellem vejleder og den vejledte. I den psykologiske vejledning derimod er der en større asymmetri, fordi vejlederen som udgangspunkt "ved bedre" og har en "skoling" og bevidst trækker på "metode", som benyttes til at vejlede med. Men netop når det har med "det eksistentielle" at gøre og spørgsmålet om, hvad et menneske, hvad kærlighed og det gode liv er, så ved vi ifølge Anja som mennesker lige lidt og lige meget. Her findes ingen eksperter.

Hendes kollega, Ida, fortæller, at hun kort og godt ikke interesserer sig for psykologisk vejledning. Og skulle det ske, at de nærmer sig en mere privat og psykologiserende samtaleform, så er det hendes erfaring, at lærer og elever i klassesammenhænge alle mærker en tavs og ikke vedtaget enighed om grænserne for, hvor langt de skal gå. I stedet taler hun for en personlig og eksistentiel vejledningsform, der er båret af en filosofisk undren.

For Anjas vedkommende knyttes denne fælles undren mellem vejleder og vejledte i den eksistentielle vejledning også til kunsten som medium for en sådan samtale.

Anja mener ikke, at hun bruger en metode, når hun har de eksistentielle samtaler. Hvad hun gør, er nærmere spontant bestemt af den situation og relation, hun er i, og hvad det er for et andet menneske hun sidder over for.

Ida beskriver som sagt det som "for klinisk", hvis man spørger til, hvilke teorier og metoder man benytter i den

eksistentielle vejledning. Det nærmeste hun kommer på en 'metode' – hvis det ord skal bruges – er som nævnt den sokratiske samtaleform.

Vita viser dog en anden åbenhed over for den psykologiske fagtradition. Hun fortæller, at hendes vejledningssamtaler bærer præg af, at hun har været præst i en del år, førend hun kom til højskolen. Under sjælesorgsuddannelsen, hvortil der også er knyttet supervision, har hun fået et beredskab eller en forståelse for, hvad der er på færde i en samtale. Vita oplever det som en rigdom, at hun har kendskab til, hvad den psykologiske faglitteratur siger om samtalen, sorgen og krisen, men understreger hun, det fjerner ikke den eksistentielle dybde dimension i samtalen. Men psykologien bekræfter blot, at en sådan reaktion er sund og normal, der hvor livets hårdhed rammer et menneske. Det er fra et andet sted, at håbet og livsmodet sætter sig igennem. Hun konkluderer, at selvom en psykologisk forståelseshorison kan være en baggrundsviden, så erstatter den ikke behovet for et andet sprog, der rummer en ny begyndelse og forsoning med det som er sket. I den eksistentielle samtale sætter dette sprog sig igennem med nødvendighed.

Som hun efterfølgende tilføjer, så er erfaringen på Løgumkloster Højskole, at en flot studentereksamen ikke er en garanti for et let og lykkeligt liv. Også den unge, der har en ungdomsuddannelse havner i eksistentielle kriser, får erfaringer med sorg eller kan have ting med hjemmefra, der "trækker tænder ud". Når det gælder den slags kriser og sorgarbejde, mener Vita med hendes baggrund, at hun er tilstrækkelig "skolet" til at gå ind i den slags samtaler og gør det også. Den eksistentielle 'dybde dimension' kan og bør nogle gange (når eleven står midt i krisen og trænger til hjælp) ifølge Vita derfor også nærmes ud fra en psykologisk tilgang. At samtale om eksistentielle spørgsmål og temaer i disse situationer er, mener Vita, et 'håndværk', der kan læres.

Både på Testrup højskole og Den Rytmske Højskole tager man kraftigt afstand over for enhver terapeutisk og psykologiserende vejlednings- og samtaleform. Hvis der er elever med behandlingsbehov, sendes de videre til professionelle psykologer eller andet behandlingssystem. Som Søren Børsting udtrykker det:

"Hvis der f.eks. er en huslærer, som har et "hus", der er meget vanskeligt, så prøver jeg som ledelse at gå ind og hjælpe. Eller det kan være en elev, der har lidt psykiske problemer. Men vi er ikke noget behandlingssted! Altså, vi skal være meget, meget skarpe på, hvad er inden for vores rækkevidde og hvad er uden for. Og så snart vi har en fornemmelse for, at noget er uden for, så må vi bare prøve at være dygtige til at henvise folk videre. Vi må frem for alt aldrig begynde at lave terapi."

Det betyder dog ikke, som Mads tilføjer fra Den Rytmske Højskole, at psykologi ikke også er en vigtig "vej ind i det eksistentielle". I hans vejledning benytter han sig ofte af drømmetydning og jungianske fortolkningstilgange, hvor arketyper bliver billeder på eksistentielle grundvilkår i menneskelivet. Ligesom han også gerne med henvisning til Julia Camerons tanker (Cameron, 1995, 2002) taler om, at kreativitet kan åbne os for væren og kan gøre os bevidste om det eksistentielle.

5. Hvad er forholdet mellem eksistentiel vejledning og uddannelses- og erhvervsvejledning?

De tre højskoler mener, at fordelene ved, at uddannelses- og erhvervsvejledning foregår på en højskole, er, at uddannelses- og erhvervsvejledningen her dels ses i et eksistentielt og etisk livsperspektiv. ("Hvad er jeg kaldet til? Hvad er meningen med mit liv? Hvordan kan jeg gøre en forskel? Hvad er det gode liv ikke blot for mig, men som sådan? Hvad er det meningsfulde arbejde? etc.), og dels kan højskolefagene og kostskolelivet som sådan på indirekte men mærkbar vis fungere som én stor katalysator og resonans- eller klangbund for det kvalificerede og personlige uddannelses- og erhvervsrefleksion og -valg. Højskolelivet bliver så at sige det 'eksistentielle bagtæppe', hvorpå uddannelses- eller erhvervsvalget ses. Og gennem fagene får eleverne også prøvet sig af på en anden måde end gymnasiet, fordi undervisningen ikke er karakterstyret og fordi der, som det siges, ikke undervises i faget, men med faget for at pege hen mod mere livsoplysende forhold, f.eks. hvorfor netop lige dette fag giver særlig mening for vedkommende.

Hans fra Den Rytmske Højskole fortæller f.eks., at det er først for alvor, når deres elever skal på "tour" og spille rundt omkring i landet, at virkeligheden og betydningen af hensynet til de andre går op for dem. Han siger:

"De skal til at passe på hinanden på en endnu mere intens måde end i hverdagen på skolen. Det går ud over alle, hvis ikke tingene virker, og der er ingen vej uden om. Når vi evaluerer efter tour'en, er det nogle kernepunkter, der rykker på det personlige plan. De flytter sig som mennesker, fordi de i den periode virkelig presses i bund. (...) Det er her, at den tungeste del af vores vejledning er, for det er her, det viser sig, hvad der skal til."

De forsøger således at give dem oplevelser, hvor hele deres person sættes i spil, og hvor de opdager, om de kan stå distancen, hvis de vil være musikere. Det er en anden form for uddannelses- og erhvervsvejledning end den, de kan opleve uden for højskolen. Og den behøver heller ikke at foregå under den mere intense 'tour', men også i det almindelige, daglige højskoleliv. Som Søren Børsting tilføjer:

"Når det gælder "hardcore vejledning" a la "Hvordan bliver jeg uddannet i det og det?" så foregår det ikke knyttet til en fast kontortid. Nej, vi mødes også på gangene eller griber hinanden nede i cafeen og siger; "Hvordan går det med det, du tænkte på sidst?" og så falder man i en samtale. Der er her tid og rum til at udvikle på den her vejledning."

De tre højskoler udtrykker alle, at de har stort gavn af og respekt for det arbejde som Studievalgcentre udfører, og at de er glade for den "arbejdsdeling" de har imellem højskolerne og dem.

6. Hvordan har man organiseret vejledningen på højskolerne?

Samlet tilbyder Den Rytmiske Højskole både en systematisk og uformel vejledningsform. Det gør den for at sikre, at lærerne kommer omkring alle eleverne, hvis eleverne har behov for det. På Den Rytmiske Højskole er der høje krav om "tid til eleven" - også efter undervisning. Det er tilsyneladende ikke noget problem i kraft af den vagtordning og måde at organisere højskolen på, som foregår på stedet. I de tilfælde hvor nogle elever kræver særlig meget opmærksomhed på grund af, at de er 'behandlingstrængende' sendes de som nævnt videre til psykolog eller socialrådgiver. Går man ind på deres hjemmeside under "vejledning på Den Rytmiske Højskole", finder man en ret så struktureret og organiseret beskrivelse af, hvorledes eksistentiel vejledning finder sted i mange forskellige sammenhænge – formelle og uformelle – på højskolen.

De formelle vejledningssituationer består bl.a. af tre samtaler, som henholdsvis foregår ved start af opholdet, midtvejs og ved afslutningen af forløbet.

Ved den første samtale taler de ud fra en "forventningsbeskrivelse" til højskoleforløbet, deres faglige musikinteresser og forkundskaber, men også en snak om, hvad eleven forestiller sig om fremtiden.

Den anden samtale handler om justeringer i forhold til forventningerne med spørgsmål som: Er det gået som du ønskede, hvis ikke hvorfor? Er min rolle som jeg ønsker det? Er mine forventninger opfyldt af skolen? Men også: Er mine egne forventninger til mig selv opfyldt? Hvilke udfordringer ønsker jeg at stille mig selv (hvad Den Rytmiske Højskole kalder "det personlige elastikspring"). Hvad forestiller jeg mig om fremtiden, og hvad skal jeg gøre for at få ønskerne opfyldt?

Den tredje og sidste formelle vejledning handler om både evaluering af højskoleforløbet men mest af alt om afrunding på elevens fremtidsplaner.

Derudover har Den Rytmiske Højskole fastholdt et element fra Den Fri Ungdomsuddannelse, hvor man udarbejdede en "fælleserklæring", som eleven og skolen udarbejdede i fællesskab ved afslutningen af forløbet. De har meget gode erfaringer med dette, fortæller de.

En sådan fælles erklæring skal vise ("dokumentere"), hvad den enkelte elev har fået ud af opholdet i relation til skolens værdigrundlag og de fag, som eleven har været optaget af. Erklæringen underskrives af skolen og eleven og virker som en anbefaling – et "realkompetencebevis" – til senere brug.

I undervisningssammenhæng har det noget de kalder en erkendelses- eller eksistensblok, hvor eleverne kan vælge sig ind på henholdsvis filosofi (Hans), psykologi (Mads) og personlig lederskab (Søren). Her mener de i høj grad også, at den eksistentielle vejledning finder sted, men med faget som medium og "det fælles tredje", som de mødes om.

Endelig har de også en beskrivelse af de uformelle vejledningssamtaler, der kan ske under "husmøderne", i undervisningen, under "højskolecafeen" og "skumringsstunden", som er frivillige fællessamlinger, hvor temaet er personlige og eksistentielle temaer.

På Løgumkloster Højskole får eleverne også tilbudt tre vejledningssamtaler. Kun den første er obligatorisk og ligger i begyndelsen af højskoleopholdet. Her får eleven mulighed for at afklare, hvad han eller hun vil med sit højskoleophold og liv i forhold til studievalg, arbejde og fremtid. Derefter kan eleven vælge at tage imod tilbuddet om yderligere to samtaler, hvor begge kan være med en af vedkommendes faglærere. Her er indholdet af samtalerne helt bestemt af eleven selv. Løgumkloster opfatter disse vejledningssamtaler som elevens mulighed for, som der står på deres hjemmeside, "sparring på mange områder og kan tage udgangspunkt i, hvordan dit liv har formet sig indtil nu, hvad dine fremtidsplaner er eller have mere eksistentiel karakter". Det understreges, at det er højskolens lærere, der tager sig af samtalerne, men at man derudover også arbejder sammen med Studievalg Sydjylland. Som noget særligt – også i forhold til Testrup Højskole og Den Rytmiske Højskole – skriver Løgumkloster, at det også giver et særligt tilbud for personlige samtaler for dem, der har været udsat for tidligt forældretab eller, som der står, "hvis du har andre oplevelser med dig, som du ikke er blevet færdig med. Vi vil gerne møde dig der, hvor du er i dit liv, med det som er problemer eller udfordringer for netop dig."

På Testrup Højskole er man mindre ordrig, hvad angår en beskrivelse af organiseringen og måden, hvorpå der tilbydes vejledning på højskolen. Alle tilbydes individuel vejledning, og den varetages af lærere på skolen og former sig, som de skriver, som en eksistentiel drøftelse af den enkeltes livsmuligheder. Når det gælder mere fagspecifikke oplysninger om studievalg m.m., så henvises der til deres samarbejde med Studievalg Østjylland i Århus. Men Gitte fortæller, at hun synes, at hun mangler mere tid til at tale med eleverne. På højskolen har de så mange arrangementer, der hele tiden opbruger deres

"sarte overskudstid", der kan være og skal være til for at en dybere samtale kan ske. Det kan, som hun siger, tage tid at nå det hele og få vejret og vurderet og tænkt efter endnu engang. Denne mangel på tid og ro, ser hun som den vigtigste udfordring for at kunne blive en bedre vejleder.

7. Kan man kvalificere højskolevejledningen gennem FFD-kurser i vejledning?

På Løgumkloster udtrykte de eksplicit interesse for FFDs vejledningskurser, og at de også havde haft gode oplevelser med at deltage på disse. Som Ida udtrykte det: "FFD's grundkursus i to dage var rigtig godt. Jeg vil gerne vide mere om det hele, fordi jeg er ny." Anja var på FFDs kursus for to år siden og beskrev det også som en "virkelig stor inspiration", fordi de både fik lidt indblik i:

"... alle de der forskellige teknikker, der er og de metoder og forskellige indgangsvinkler til det. Og da vi kom hjem, var vi jo fyldt op af gode ideer og frustreret over, jamen, hvad er det lige for en [teori/metode] vi laver her, og hvad vil vi vælge at lave en her? Skal vi bare lave et sammensurium [af teorier/metoder] eller skal hele lærerkollegiet absolut være enig om, hvordan man gør. Så derfor var det virkelig en fordel, at der var en med, så man havde hørt det samme. Altså, så man kunne diskutere nogle ting. Så det brugte vi faktisk utroligt meget, og vi har også brugt nogle af de øvelser, som var der. "Livsatlas" lavede vi på et tidspunkt, og det har vi prøvet og brugt, og vi lavede noget "klunsning" faktisk, med værdier. Det har vi faktisk brugt i år. Vi brugte det også sidste år."

På Testrup Højskole har man en noget anden holdning til FFDs vejledningskurser, som de mener, grundlæggende ikke kan gøre nogle bedre til at udføre god højskolevejledning. Tværtimod hævder de, at disse kurser kan få højskolelærere på afveje i forhold til, hvad der er essentielt i den eksistentielle vejledning. Enhver god højskolelærer er i princippet også en god højskolevejleder. Det, som enhver god højskolelærer ikke kan svare på, kan de regionale Studievalgscentre tage sig af, mener de. Jørgen Carlsen siger:

"I virkeligheden vil jeg sige, at al den her vejlednings-snak, den hænger mig langt ud af halsen. Jeg synes, det er en formalisering og en bureaukratisering og en teknokratisering af nogle processer som altid, som den mest naturlige ting, har hørt ind under det at være højskole."

- Og må høre ind! tilføjer Gitte

Ja, ikke? For hvis ikke du er tilgængelig for dine elever, og du ikke sådan interesserer dig for dem, hvad enten de har noget sjovt at fortælle dig, eller nogle personlige problemer, eller de står mere med nogle

konkrete overvejelser med henblik på uddannelse og sådan noget – hvis du ikke er interesseret, så er du ikke højskolelærer!"

Han mener, at det egentlig derfor er dobbeltkonfekt at tale om eksistentiel vejledning, og han mistænker, som han siger med et smil, højskoleforeningen for at "søsætte denne her ting [undersøgelsen af den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning] for ligesom at please det politiske etablissement."

God højskolevejledning handler ifølge Testrup-folkene grundlæggende om at være der som menneske og person og tage det alvorligt, som er der. Men som Jørgen Carlsen udtrykker det:

"Der er en tendens til at ville regulere og sætte i bås inden for en hel masse ting, som egentlig ville trives bedre i en eller anden form for anarkistisk, fluktuerende nærvær. Altså, jeg nægter at tro, at hvis Elin og Gitte gik full time, et helt eller halvt år på et vejledningskursus, at det så ville blive bedre, at outputtet ville blive bedre end det er nu!"

8. Hvad er succeskriteriet for eksistentiel vejledning, og hvorledes evaluerer man eksistentiel vejledning?

Succeskriteriet for eksistentiel vejledning på Løgumkloster højskole har at gøre med rigtig mange ting. Hele højskolelivet som helhed må ifølge Vita Andreassen inddrages, og der tales om en særlig dannelse og erkendelse, der må til, og som kommer til syne og kan måles på graden af hvor glad, varm og humoristisk atmosfære, der er blandt elever og lærere. Jo mere glæde, jo mere er det lykkes, som hun siger. Men glæde ikke forstået som almindelig 'gladhed', men en glæde, der også er båret af indsigten i vores afhængighed af hinanden, og i sorgens, i konflikternes og "dybdimensionens" betydning. At man oplever, at man er blevet et rigere menneske i mere eksistentiel eller åndelig forstand. Og i den forstand handler 'succeskriteriet' (det, de vil måles på) i sidste instans om dannelse.

Den Rytmske Højskoles "succeskriterium" bygger på, om de har formået at hjælpe eleverne og dem selv til "at bevæge sig med livets hastighed". Altså, at man også gør sig umage med at stoppe op en gang imellem og reflektere over, hvem man er og hvad man kan bidrage med – i forhold til ens familie, parforhold, ens nære relationer og nærsamfund men også samfundsmæssigt og globalt. Hvad er det for nogle værdier, vi ønsker at bygge vores liv på? Og derfra at leve med og ud fra disse værdier i vores konkrete liv. De mener endvidere, at det er afgørende, at succeskriteriet for den eksistentielle

vejledning bliver målt på, hvorvidt evalueringstilgangen har blik og sans for "det tyste lag" i højskolelivet. Det kræver en indirekte tilgang og et sprog, der dog ikke matcher med den almindelige evalueringskulturs sprog eller det empiriske krav om dokumentation.

På Den Rytmiske Højskole knyttes det tyste lag til højskolens grundværdier, der består af en treklang mellem personlig, faglig og fælles udvikling. Dannelse er ifølge Søren Børsting et godt begreb for, hvad der er på spil, og hvad et succeskriterium for højskolen bør bygge på. Det handler, som han siger, om "det her med at være" og det at være klar over, hvem man selv er, og hvilke værdier, som vores liv er orienteret efter.

Problemet er imidlertid, at et sådant succeskriterium er svært at dokumentere og evaluere på. Som Søren Børsting siger:

"Det har med det tyste lag at gøre. Alting er jo ikke udtalt, og vi kan heller ikke med eksemplernes magt demonstrere alting. Med noget af det skal man bare have været der. Du må på egen krop over længere tid selv opleve, erfare, hvad det er, før du kan få en dybere forståelse af det. Det er sagt før, men der sker et eller andet, når man er på højskole, som man ikke lige kan forklare. Hvad er det, der sker? Ja, lad mig komme med endnu et eksempel. Vi står tyve mennesker i et kor og ingen af os er i tvivl om, at summen af det vi står og laver, er større end hver enkelt indsats. Hvad er dette "større" for noget? Hvad er det spænd, der sker mellem vores enkelte indsats og det, der sker fælles? Det er svært at forklare og beskrive og dokumentere. Derfor er det projekt I her har gang i ["den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning] rigtig spændende."

Hans tilføjer, at det højskolen egentlig står for og er, ofte er noget andet end det, de går ud og sælger sig på. Fordi det kan de netop ikke skrive om i deres PR-materiale. Og det sælger ikke, hvis de gjorde, mener han, fordi det må opleves. "Det, som det handler om, skal opleves, for det findes ikke i deres vokabularium. De skal være her i 11 uger, før de forstår, hvad de skulle komme for, og det er problemet, for hvordan kommunikerer man det, som man først skal erfare i 11 uger?" Hans fortæller, at det de for alvor sælger billetter på, er de gamle elever. De fungerer som ambassadører og kan igennem deres glæde og entusiasme og synlige udvikling "dokumentere virkningen" af højskolen og derved inspirere andre til at komme.

På Testrup Højskole tager man kraftigt afstand fra evalueringstilgangen (som de kalder "eftersynskulturen"), som vil måle og fundere højskolen ud fra klare "succeskriterier". Man kan ikke, hævder de, via de gængse evalueringsmetoder "måle" graden af f.eks. livsglæde eller den opmærksomhed som elever

og lærere måtte have over for, hvor dyrebart livet som sådan er. En sådan eftersynskultur er ødelæggende for tilliden til og samværet på højskolerne, mener de. De argumenterer for, at der ikke burde være nogen grund til at skulle dokumentere og legitimere højskolernes og højskolevejledningens eksistensberettigelse. Lige så lidt som man behøver at legitimere og dokumentere, hvorfor vi har og skal have glæde i livet. Eller hvorfor vi skaber kunst, leger, elsker, etc. Det er en værdi i sig selv – og er knyttet til dette at være menneske.

I modsætning til den "mistillidskultur" som denne eftersynskultur og disse evalueringskrav implicit udtrykker over for folkehøjskolerne, taler Jørgen Carlsen i stedet for en "forsynskultur". Forsynet er jo knyttet til et håb og til nogle forventninger og en tro på og tillid til, at det man gør, vil vise sig at blive eller være godt. Også selvom man ikke kan forudse, beregne og planlægge sig frem til det på baggrund af nogle bestemte såkaldte "succeskriterier". Man drives således snarere af et håb og en kærlighed og tiltro til højskolelivet og til eleverne som sådan end af nogle fra starten fastlagte målsætninger og krav om bestemte procedurer og regler. En sådan planlægning og forudsigelighed dræber glæden og blikket for det forunderlige og "gådefulde" i livet. Også nærværende undersøgelse ser Testrupfolkene på med en vis skepsis. Som Jørgen Carlsen siger - igen med et stort smil på læben:

"Jeg føler, at det [denne undersøgelse] er ligesom om, at man bliver præsenteret for en motor, der virker, og så begynder man at skille den ad for at se, hvordan det kan være, at den virker. (...) Men det jeg vil sige er: Prøv at tænke på Svantes lykkelige dag, ikke? Det er sådan en dejlig morgensang, og den er fuldstændig antipatetisk. Der er ikke et eneste dyrt ord i det. Der er ostemad, og der er kaffe, og der er Nina. Og der er hunde, der er græs, og der er bier, og der er en himmel, der er blå, det kan jeg godt forstå. Og så, hvis man bagefter spørger, så er der sådan en eller anden form for fuldstændig overskridende frydefuld fornemmelse af lykke, ikke? Så spørger du [henvendt til intervieweren]: Er det ostemaden? Eller er det kaffen, eller er det fuglene. Eller er det Nina, Nina, måske. (griner)..."

I hans øjne er det at ville dokumentere, hvad der er det særlig unikke ved højskolelivet eller den eksistentielle vejledning som at ville udpege præcist og alt for håndfast, hvad det er i Benny Andersens digt og sang, der giver os denne ubestemmelige stemning af livsglæde. Det kan man ikke. Det udgør en værenshelhed, der ikke sådan lader sig fange ind via en rationel eller empirisk analyse.

9. Er højskolevejledningen til gavn for samfundet?

Det er et fælles synspunkt for de tre højskoler, at folkehøjskolerne først og fremmest må se sig selv som en dannelsesinstitution. Folkehøjskolerne tilbyder noget unikt i det danske uddannelseslandskab, som efterlyses også blandt politikere og uddannelsesfolk. Det unikke knytter sig til den menneskelige og eksistentielle dimension i undervisningen og vejledningen. Som Søren Børsting udtrykker det:

"De [elever og lærere] oplever, at det er fantastisk at komme her, for man får hele den menneskelige dimension med. Og det er da det, der gør det hele værd at arbejde med. Hvis ikke det er for den eksistentielle dimension, så var det jo uinteressant at lave højskole!"

Denne dimension kan bl.a., hævder han, ses som en platform for udvikling af kreativitet, ansvar, demokratisk engagement og kritisk selvstændig tænkning.

I princippet sparer højskolerne samfundet for en masse spildte studieår. Gennem højskolerne modnes og kvalificeres det personlige valg – elevens "beslutningskompetence". Men sådan bør man ifølge Testrupfolkene ikke argumentere. Vi skal som højskolefolk ikke gå over på modstandernes boldbane og begynde at bruge merkantile og teknokratiske ord som "forandringsparathed", "omstillingsparathed", "studieeffektivitet" og "sociale kompetencer". For så er man allerede som udgangspunkt indvævet i det effektiviseringsparadigme og det teknokratiske og nytteorienterede sprog (dette "mumbojumbosprog" som Jørgen Carlsen kalder det), som det er styret af. Skulle man komme med et modbegreb til dette, der måske kunne give lidt genklang og gøre lidt gavn så kunne det ifølge Testrup Højskole være at lancere ordet "undringsparathed" som det, højskolerne særlig giver videre til deres elever.

Også på Løgumkloster Højskole forholder man sig generelt kritisk til den strømlinede og effektivitetsorienterede uddannelsesstærkning, vi oplever i disse år. Vita forklarer:

Der er jo mange grunde til, at unge elever spørger efter, hvad eksistensen er for en størrelse. Der er mange med tidlige forældretab. Der er mange, som har levet med, at forældrene har psykiske sygdomme i hjemmet, eller at man har andre reelle begivenheder – f.eks. en alkoholiseret far. De unge har bakset med den "dybdedimension" i tilværelsen, som Paul Tillich [eksistensteolog] taler om, men de har ikke nogen fortolkning af den dybdedimension, og de har ikke mødt nogen, der i den forstand har sagt, at det er sundt, at den er der. Men selvfølgelig skal vi kunne gebærde os med den, eller være i den eller se den. Den der overfladetilværelse, som opstår, når samfundet forlanger, at man allerede

meget tidligt i sin skoletid skal kunne sætte sig ned og lave en plan for "Hvor skal jeg hen?", og "Hvad for en uddannelse skal jeg tage?" – er for mig galimatias. Livet kan ikke reduceres til et menneskesyn, hvor vi kun er her for at udfylde det hjul eller den plads i samfundskagen, der gør, at Danmark har et godt bruttonationalprodukt.

Vita understreger, at hvis andre kunne lære af højskolens måde at lave eksistentiel vejledning på, så er det, at højskolevejlederen har øje for, at eksistensens spørgsmål har en dybde, der gør, at man ikke bare skal afklares i forhold til, hvilken uddannelse eller erhverv man skal tage. Hun ser det som et sundt tegn, at eleverne også kan være og opleve sig selv som "lidt ude i tovene", og at de ikke lige ved, hvad der skal ske i morgen. Som hun siger: "For mig at se er livet noget meget mere udfordrende end bare at tage en uddannelse." Og fortsætter:

"Bare det at have en partner er svært, ikke? Eller at få et barn? Eller være en god kollega. Det er det, jeg gerne vil ruste dem til. Altså også nogle gange ryste dem lidt, så de får øje på – 'Hold da kæft altså! Måske er der større spørgsmål end, om jeg ser godt ud!' Der er selvfølgelig også nogen her, der tænker, at det værste, der kunne ske, er at mascaraen er løbet til en fest." [smiler].

I den forstand handler højskolevejledning ikke først og fremmest om at afklare elevernes syn på uddannelse og erhverv. Eksistentielt set snarere, hvad de anser for at være det gode liv, og hvordan man kan leve et sådant liv. Dét er det centrale, som højskolelæreren skal koncentrere sig om, og det er det, hun med Grundtvig vil beskrive som livsoplysning.

10. Hvad er højskoleelevernes oplevelse? Hvad er eksistentiel vejledning for dem?

De interviewede elever udtrykker, at det ikke var de obligatoriske vejledningssamtaler i et bestemt rum og til en bestemt tid, der "rykkede". Det, der betyder noget og giver 'eksistentiel vejledning', er ifølge højskoleeleverne først og fremmest højskolelivsformen som sådan.

Og det personlige møde med lærerne. Lærerne som sådan fremhæves som meget nærværende og åbne og "tilstede". På højskolen oplever de, i modsætning til gymnasiet, mennesker, der virkelig lytter til dem, og spørger til "den, de er". Som to piger fra Testrup Højskole sagde efter at have været til en vejledningssamtale hos Elin:

"Her er vi dem, vi er, og ikke bare en til tilfældig 3.g-er. Elin vidste lige, hvordan det var at være os. Vi var os selv, og blev mødt som os selv og ikke bare som teenagere, der var forvirrede. Hun var ikke smart, og ville gerne hjælpe os. Hun fortalte også om sit eget liv, og det var rart, fordi det gjorde det mere personligt. Det blev en

samtale og ikke bare en vejledning. Det er godt, når en vejleder giver lidt af sit eget liv og deler sine erfaringer. Normalt er vejledning kvoter og gennemsnit, frister og på en helt anden måde. Det er nogle helt andre ord, man bruger i vejledningen end her på højskolen. Her møder de os, fordi de kan lide os, og de kan lide deres arbejde. Men sådan skulle det også være i folkeskolen og i gymnasiet. I gymnasiet [i vejledningen] har vi aldrig talt om, hvad det vil sige at være menneske, og hvad der er vigtigt eksistentielt. Det har altid kun været praktiske ting, og noget man selv kunne have fundet, ren faktaviden.”

Når højskoleeleverne på de tre højskoler blev spurgt om, hvad det mere konkret er, som gør vejledningen eksistentiel, svarer de tøvende, og har svært ved at forklare det. Som en elev fra Løgumkøster, der siger:

”Det er svært at håndgribelig gøre, hvornår man har vejledning, for de er her hele tiden. (...) Jeg ved ikke... når du spørger om det konkrete, for oplysninger kan vi altid finde på nettet. Vi kan godt selv finde oplysninger om uddannelse. Vi har mere behov for en person, der kan støtte eller underbygge de ting, man tænker på. Måske skal de også kaste nogle ting i luften, som man kan tænke over.”

Og at der er tid til det. Det fremhæves igen og igen. Samt at der er en særlig form for ligeværdighed og venskabelighed mellem dem og lærerne, som er afgørende for den gode samtale. En samtale, som de også oplever, finder sted i fagene, som i den grad også adskiller sig fra f.eks. undervisningen i gymnasiet, der ikke i samme grad giver plads for en personlig og eksistentiel samtale og debat. Som en anden elev fra Løgumkøster siger:

”Vi diskuterer hele tiden eksistentielle ting, og det modner os. (...) Man lærer hinanden at kende på en helt anden måde end på gymnasiet”.

Og det har ifølge dem noget med dannelse at gøre. Som en af dem fortsætter: ”Det handler også om at danne sig. Altså, danne sine egne holdninger, og det sker, fordi man hele tiden diskuterer og debatterer.”

Men det fremhæves igen, at det særlige ved disse diskussioner og den eksistentielle vejledning er, at lærerne viser personlig interesse og møder eleverne på ligeværdig vis – ”som mennesker” og ud fra en stor kærlighed til det, de var optaget af og underviste i. Som en elev fra Testrup Højskole udtrykte det:

”Jeg tror, at det, at de mødte os som ligeværdige mennesker, var vigtigt. De var på en måde autentiske uden at være autoriteter og deres personlighed betød også rigtig meget. Jeg ved ikke om de brugte nogle værktøjer – måske det med ”Hvor tror du, at du er om

ti år?”. Det var mere, at de gav udtryk for, at jeg ... (pause)... også er et menneske, at jeg vil hjælpe dig. De var professionelle uden at være for professionelle. De var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde – og så var de ikke bedrevidende!”

Eleverne udtrykker sig også generelt positive ved mødet med Studievejledningscentrene og de informationer, de har fået derfra. Men de siger i samme forbindelse, at de føler sig presset af staten til at skynde sig videre i uddannelsessystemet. Eleverne er enige om, at et sabbatår på f.eks. en højskole kan være en god modningsproces og en vigtig ting at gøre – ikke blot for at kvalificere uddannelsesvalget, men primært for at finde sig selv og blive mere klar over, hvilket særligt menneske man er, og hvilke værdier, lidenskaber og interesser, som man er levende optaget af.

En elev fra Den Rytmiske Højskole gav også udtryk for, hvor vigtigt og nødvendigt det kan være, at man på højskolen får lov til at leve lidt i en ”osteklokke” eller pædagogisk provins. For, som hun siger, hvis ikke man oplever at blive lidt isoleret fra den almindelige omverden for en stund, så er der så meget andet – boligpriser, arbejde, uddannelseskvoter, osv. – som man skal forholde sig til. Så følger man blot den hastighedskultur, som samfundet er underlagt og kommer dermed ud af takt med ”livets hastighed”, som de ynder at sige på Den Rytmiske Højskole.

11. Hvordan ser højskolerne på fremtidige udfordringer og muligheder for eksistentiel vejledning både inden for og uden for højskolerne?

Søren Børsting fra Den Rytmiske Højskole understregede i interviewet, at det er en væsentlig udfordring for folkehøjskolerne i dag, at højskolerne fortsat får lov at leve et liv i en ”osteklokke”. Uden et sådant frirum fra politisk og økonomisk nyttetænkning vil højskolerne ikke kunne hjælpe eleverne med at samle sig og gå i dybden med, hvem man er, og hvor man er i livet nu. Men samtidig vil Den Rytmiske Højskole også gerne give et udsyn og tilbyde ”horisontfag”, der diskuterer det samfund og den verden, de er en del af. Ligesom de også gør meget ud af at åbne højskolen for verden og lokalsamfundet. De får således ofte besøg fra andre kulturer, og blander gerne erhvervsfolk, der er på kursus på højskolen, med højskoleeleverne i højskolens daglige sociale liv.

Børsting fremhæver, at en udfordring for styrkelsen af den eksistentielle vejledning på højskolen er, at formålet med denne vejledningsform ikke ender som ”personlig udvikling”. Det er vigtigt, at det eksistentielle kommer i spil med fagligheden, og at højskolelærerne passer på ikke at blive for længe under osteklokken. Derfor ligger der også en personlig udfordring for højskolelærere og -forstandere i at engagere sig i fællesskaber og

fagligheder uden for højskolen. "For ellers", som han siger, bliver man spist helt op af et system, som det her. Så gror man fast og bliver kedelig i det lange løb, tror jeg."

Hans fra Den Rytmiske Højskole peger på, at en opgave i højskolevejledningen også er, at udfordre "de tjekkede elever". Altså de elever, som bare synes at have styr på det hele, og som hverken fanges ind under kategorien "de opgivende", "de praktiske", "de vedholdende" eller "de flakkende", som f.eks. vejledningsforsker Ulla Højmark Jensen fra DPU vælger at kategorisere unge uden ungdomsuddannelse i hendes vejledningsforståelse (Højmark Jensen, 2007). En anden udfordring er også den stigende tendens til 4g-mentalitet, fortæller han. Altså, at eleverne ankommer lige fra gymnasiet og forventer en undervisning og nogle lærer-elev-roller, der matcher med, hvad de har været vant til på gymnasiet. En sådan mentalitet kan være svær at bryde op i starten af et højskoleforløb, hvis det er en større flok, der ankommer med en sådan indstilling og forventning.

På Testrup Højskole mener de, at folkehøjskolerne og folkeoplysningen generelt i dag er nødt til at foretage defensive inddæmninger for at beskytte sig mod "magtens sprog" og den teknokratisering, det fører med sig for blot at få lov til at lave god højskole. Udad farende folkeoplysning og strategier for f.eks. at 'livsoplyse' de

gymnasiale og professionelle vejledere er således ikke øverst på dagsorden på Testrup højskole. I stedet foretrækker de at gøre det, de er gode til, nemlig at lave god højskole – og så håbe på "bundvendningen", som Jørgen Carlsen udtrykker det. Altså, ikke at fare ud som en anden avantgardistisk fortrop og commando raid, der vil lave om på samfundet med forskellige revolutionære "kneb" og bannere, men snarere fungere som bagtroppen, der sikrer, at der er nogle, der ikke sådan lige hopper med på den seneste modebølge, men fastholder den tilbageholdenhed, langsommelighed og "forundringsparathed", der skal til for at holde ånden i live.

På Løgumkloster Højskole svarer Vita, da hun bliver spurgt, hvilke udfordringer hun ser som de største for højskolen, at det må være at støtte op om det, der er:

"...den største udfordring et menneske kommer ud for. Nemlig, at man tør tro på, at man er elsket og ønsket i verden, og at det betyder noget, at man er her. Hvis de kommer herfra med visheden om, at de er elsket og ønsket, og de ved, at der er brug for deres stemme i det fælleskor, de skal være en del af, når de tager herfra – dét er udfordringen. Altså, det er ikke noget navlebeskuende projekt, men at blive dannet i at kunne være i et fællesskab sammen med andre."

2. DEL:

**Eksistentiel vejledning set i
lyset af nyere vejledningsforskning**

Kapitel 3

Den eksistentielle dimension i karrierevejledning

I det følgende kapitel lægges der et nyt perspektiv på "det eksistentielle" og "eksistentiel vejledning", som er hentet uden for højskoleverden. Der vil blive foretaget nogle nedslag i den aktuelle vejledningsforskning og i videreuddannelse af vejledere på akademisk niveau, hvor "det eksistentielle" bliver belyst og inddraget.

At finde et sprog for 'det eksistentielle'

På Danmarks Pædagogiske Universitets-skole (DPU) på Aarhus Universitet finder man Masteruddannelsen i vejledning. Det er det højeste formelle og akademiske uddannelsesniveau inden for vejledning før forskningsgraden, som man kan tage i Danmark. Mange uddannelses- og erhvervsvejledere, sygeplejefaglige vejledere, "coaches", professionsvejledere, projekt- og karrierekonsulenter har taget den, siden uddannelsen blev oprettet i 2004.

Målet er kort fortalt at opkvalificere personer med opgaver indenfor uddannelses-, erhvervs-, karriere- og pædagogisk vejledning til at varetage vejledelses- og ledelsesfunktioner, forestå evaluering og supervision, undervise og deltage i forsknings- og udviklingsopgaver inden for deres arbejdsområde. En del af UU-vejlederne og studie- og erhvervsvejlederne på Studievalgscentrene har været igennem denne uddannelse. Det er primært medarbejderne på Forskningsenheden i Vejledning på DPU, der forestår undervisningen, men særligt i det, som bliver kaldt Masterugen, inviteres også folk udefra, der har professionelle erfaringer eller/og forskningsmæssige tilgange til vejledning.

I efteråret 2007 under mastermodulet "Vejledning i praksis" kom på førstedagen i denne masteruge Ph.d. og konsulent Birgit Toft, der bl.a. er medforfatter på bogen *Mentor – en hjertesag* (2002). Hun er en af de mest kendte i Danmark på området inden for mentorskab. Birgit Toft har bl.a. været i fjernsynet på baggrund af hendes utraditionelle ledelseskurser i mentoring. På andendagen kom en konsulent fra konsulentfirmaet Attractor, der er kendt for deres systemiske tænkning og vejledningsformer. På tredjedagen blev de studerende præsenteret for forskellige professionelle overvejelser og metodikker inden for konstruktivistisk vejledning.

Jeg nævner dette, fordi disse tre præsentationer i slående grad viste, hvor stor en forskel, der også kan være i tilgangene til vejledning og i det menneske- og livssyn, der ligger bag vejledningsformerne.

Når det gælder den systemiske og konstruktivistiske

vejledning, så synes der dog ikke at være de store forskelle i praksis. Der fokuseres på lidt forskelligt - de har forskellige praktiske "redskaber" og metodikker - men deres grundopfattelse, f.eks. omkring hvad det er, der er det vigtige i vejledning, og hvorledes meningskonstruktion og værdiafklaring håndteres, er stort set den samme. Der, hvor forskellen springer i øjnene, er, når man sammenligner på den ene side Birgit Tofts eksistentielle tilgang til mentorskab og på den anden side den systemiske og konstruktivistiske tilgang til vejledning.

Birgit Toft har en tydeligvis mere "åndelig" orienteret tilgang, der på kontemplativ vis - gennem stillhedsøvelser, vandreture i bjerge, ophold i klostre og gennem eksistentielle samtaler om livets store spørgsmål og hvorledes man kan leve et liv med større nærvær, glæde og visdom - får skabt et særligt "rum" for vejlednings-samtalen. Når hun og hendes medforfatter professor Sten Hildebrandt fra Handelshøjskolen i Århus netop valgte bogtitlen "Mentor - en hjertesag", så er det fordi de helt konkret mener, at vejledning - mentoring - når det er bedst, er et spørgsmål om at lytte og tænke fra hjertekulen, fra en berøthed og kærlighed og "kærlig opmærksomhed" over for den anden og sig selv, og det man har kært. Som de skriver i bogen:

"Mentors opgave er undertiden også at give den anden mulighed for at lytte til sig selv, at være stille og at mærke det flow, der opstår, når mennesker er sammen og giver hinanden og sig selv lov til at mærke det rum, der bliver skabt - det fælles tredje, som kun er tilstede, når de to også er der. Man kan tale om emergens - det, at noget pludselig opstår ud af tilsyneladende ingenting. En stemning, som kan fostre nye tanker, nye ideer og kreative handlinger. (...) At fungere som rollemodel er mentors særkende, og det er en kraft, som på samme tid er usynlig og lyser op. En mentor er hjemme i sig selv, og det lyser op. Undertiden taler vi om mentoren i os selv. Myten om Mentor lader ane, at vi kan være bærere af en højere indsigt, som kun kommer til vores bevidsthed i sjældne øjeblikke. De sjældne øjeblikke kan indtræffe, når vi er i dyb refleksion, er stille, og tankerne så at sige står stille..." (Toft & Hildebrandt, 2002, s. 32)

Birgit Toft og Steen Hildebrandt taler også om en dybere og mere åndelig side af mentorbegrebet, idet guden Athene ifølge den græske mytologi også lod sig forklæde som mentor, og at mentor dermed også var i en kontakt med en større og mere åndelig dimension i tilværelsen. Tilsvarende spørger Toft og Hildebrandt, om ikke mentor

også kan være et symbol på visdom, der kommer indefra og som kan hjælpes frem ved at være i dialog med en mentor.

Den systemiske vejleder kan også finde på at tale om emergens. Men det vil bestandigt være ud fra et produktions- og funktionsperspektiv. Deres fokus er indstillet på, hvordan man kan producere nye ideer og tilgange, så man bliver bedre til at fungere optimalt og eventuelt løse problemer, der forhindrer en i at fungere optimalt. Hvordan organiserer vi erkendelsen og vores adfærd og liv, så det virker bedre? Spørger de. Eller som Attractor-konsulenten sagde på den pågældende undervisningsdag i masterugen:

"Få dem til at gøre noget – dét er jeres opgave! Fokuser på det, som fungerer. Altså, fokus på det, vi gerne vil opnå frem for det, vi vil undgå."

Det var ham magtpåliggende at få sagt, at virkeligheden ikke er noget, vi opdager, men noget vi opfinder. "Alt er menneskelig konstruktion", som der stod på en af hans powerpoints. Det samme gælder også vores værdier og oplevelse af meningsfuldhed.

Her synes den konstruktivistiske og systemiske vejleder at være på linje med hinanden. Begge taler for og ud fra, hvad jeg i anden sammenhæng (Hansen, 2007) har beskrevet som "the meaning-making-paradigm". Mening og vores værdier er således noget, vi ud fra dette paradigme, selv skaber og kan tage ansvar for, og som vi projekterer ud på verden for at gøre verden og vores liv meningsfuldt. Vi kan og skal, hævder de, således selv vælge, hvad vi vil fokusere på, og hvad der er værdifuldt. Vælger vi f.eks. at fokusere på problemer, vil vi typisk gå til virkeligheden ud fra følgende dagsorden: Først identificerer vi problemet (hvad er problemet?), så finder vi årsager til, at problemet er opstået og på denne baggrund identificerer vi en mulig løsning, som vi så implementerer.

Men vi kan også fokusere på muligheder. Så må vi gå en anden vej og spørge til det ønske, der ligger bag problemet. Hvad var det vi oprindeligt ville, før problemet opstod? Hvad var det, der fungerede, før problemet opstod, og hvornår fungerer det da bedst det, vi gerne ville? Hvad ville være den ideelle situation? Spørger man på denne muligheds- og ikke problemorienterede måde, da går vi til og ser vi da også verden på en anden måde, hævder Attractor-konsulenten. Hvis vi går til os selv og vores omverden ud fra en problemorienteret tilgang, vil vi ofte tale og tænke ud fra, hvad den systemiske vejleder med henvisning til socialpsykologen Kenneth Gergen, kalder et "mangelsprog". Taler vi med dette sprog, fokuserer vi kun på problemer, mangler, fejl, negativitet og det som ikke kan lade sig gøre og ikke virker. I så fald vil vi ofte skabe situationer, hvor mennesker adskilles, isoleres og føler sig utilstrækkelige og misforståede. Hvad vi derimod skal gøre er ifølge den systemiske

vejleder, at tale med og ud fra et "ressourcesprog". Det gør vi, når vi fokuserer på muligheder, succeser, ressourcer og på det, som virker og det, som kan lade sig gøre, og det folk faktisk kan. Taler man med dette "ressourcesprog", vil det, hævder han, skabe situationer, hvor mennesker oplever sig som en del af et fællesskab, og hvor de føler sig kompetente, anerkendte og forstået.

Jeg dvæler bevidst ved denne beskrivelse, som Attractor-konsulenten kom med på masterugen, da denne form systemisk og konstruktivistisk vejledningstænkning er utrolig udbredt blandt vejledere i Danmark. Den systemiske og konstruktivistiske vejledningsmetode og dets teori har i de sidste 10 år nærmest haft monopol inden for brede vejlederkredse. Også når det gælder uddannelses- og erhvervsvejledning. På FFDs vejlederkurser har denne vejledningstænkning også været den dominerende. Og det er i og for sig forståeligt, for den er umiddelbart meget brugbar og anvendelig. Den virker!

Hvad man imidlertid også må have blik for er, at denne vejledningstænkning hviler på et i grunden dybt pragmatisk og funktionelt syn på verden, hvor empowerment og selvbestemelse er det overordnede mål.

Et sådant pragmatisk, pro-aktivt og funktionelt syn på verden og mennesket har mindre sans og interesse for det, vi mennesker ikke kan magte og selv bestemme og producere og konstruere, men som ikke desto mindre har – skal vi tro eksistens- og livsfilosofferne – en afgørende og fundamental betydning for vores oplevelse af livsfulde, dybde, meningsfuldhed, meningsløshed, håb, håbløshed, glæde, angst. Hvad Løgstrup som bekendt kalder de suveræne og spontane livsyttringer, og hvad vi før så beskrevet af højskolefolkene som de eksistentielle grundvilkår og grænsesituationer.

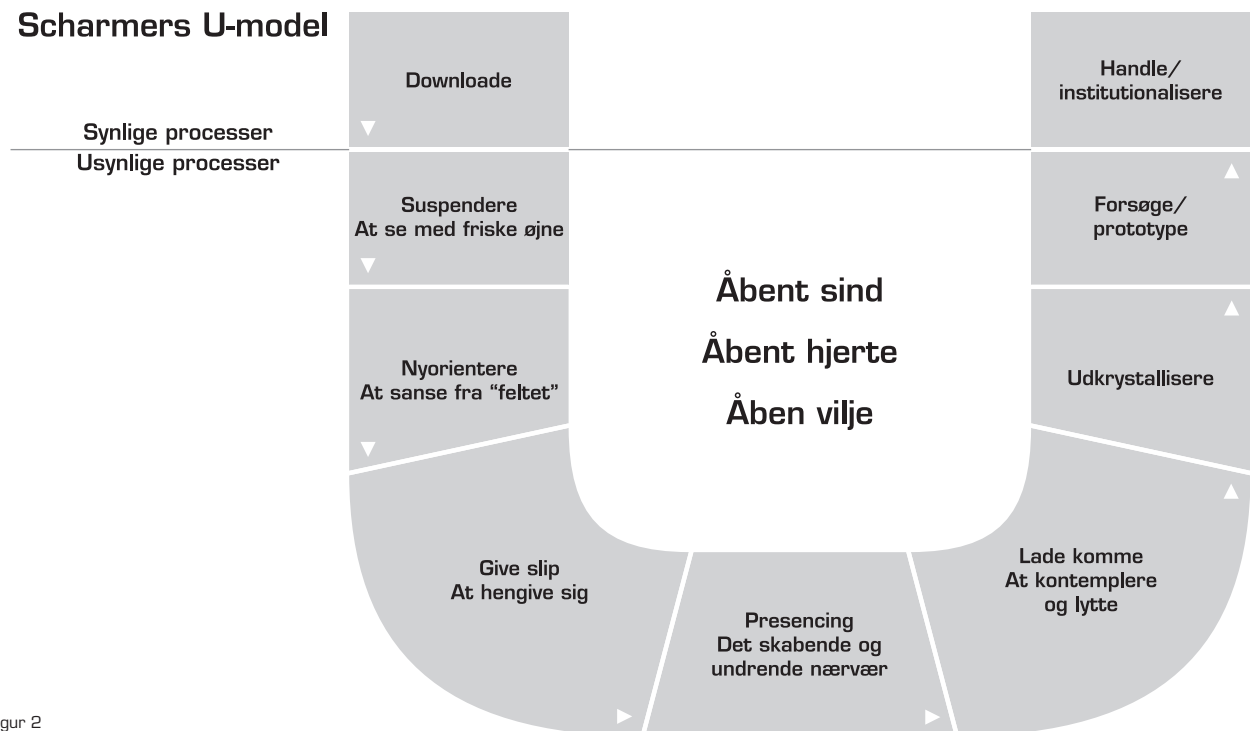
Når vi f.eks. er optaget af og handler ud af kærlighed, så er vi sjældent fokuseret på om det, vi gør, nu også fungerer godt eller optimalt. Vi har så at sige ikke funktionsbrillen på og er egentlig slet ikke optaget af at gøre noget, men af at være noget. Det er faktisk kun, hvis vi ikke er helt og fuldt engagerede i det, vi er og gør i øjeblikket, at vi oplever noget som mangelfuldt, og at vi dernæst beslutter os for at gøre noget. Men mange gange er det selve vores hang og trang til hele tiden at ville gøre og præstere og producere – være foretagsomme og nyttige – der er årsagen til oplevelsen af mangelfuldhed.

I stedet for skal vi, hævder eksistensfilosoffer og –pædagoger, lære – erfare – det blot at være. Vi skal, som den amerikanske innovationsforsker C.O. Scharmer fra M.I.T. skriver (Scharmer, 2007) lære "to let go and let come" for at kunne træde ind i "det skabende nærvær". Først da i denne "presencing", som kan oversættes til "følt nærvær", vil vi være stille, lyttende og tilbageholdende nok til, at noget af større værdi og meningsfuldhed vil emergere eller vise sig for os.

Birgit Toft henviser til Scharmer, når hun taler om, hvad det er for en dannelsesproces, som mentoren må tale til og ud fra – appellere til – hvis man som vejleder vil give plads for samtaler af dybere og mere eksistentiel værdi. Lad mig derfor kort skitsere Scharmers U-model (Scharmer, 2007), som nu også så småt er ved at blive

inddraget i nyere professions- og vejledningsforskning (Gleerup, 2003, 2004, 2005; Darsø, 2004; Hansen, 2006a, 2008)⁹. Som man kan se af figuren neden for, ser Scharmer den gode innovationsproces, som en proces, der forløber gennem syv momenter. Se figur 2:

Scharmers U-model



Figur 2

Første moment er downloadingsmodus. Det er, når vi først og fremmest tænker og handler ud fra vores vante forestillinger, vores habitus, samt andres og tillærte tanker og adfærdsmønstre. Vi downloader blot, hvad andre siger og gør, og gentager så det, så længe det synes at virke. Vi forholder os på dette niveau primært nytteorienterede og pragmatiske og finder ikke grund til at tænke dybere over, hvad vi siger og gør. I den daglige og ofte hektiske og funktionsorienterede hverdag er det nu engang den tilstand, som vi er mest i. Man kunne med en mindre omskrivning af Martin Buber (Buber, 2004 [1923]) sige, at på dette niveau er vi "jeg-center-drevne", i den forstand at ens horisont, er styret af ens tillærte og idiosynkratiske forestillinger, præferencer, fordomme og konstruktioner og projektioner. Vi er groft sagt i en Jeg-Mig-relation.

Det andet moment kalder Schamer for "Seeing from outside". Her opsøger vi det anderledes i vores horisont,

og forsøger at se på vores almindelige liv og adfærd med den fremmedes nysgerrige og "friske" blik. Vi kan - delvist – formå at sætte vores fordomme og forforståelser i parentes og i højere grad lære at se på verden og det andet menneske med et nøgternt "rent blik". Vi observerer da blot. "Jeg er et kamera med lukkeren åbnet" – som forfatteren Christopher Isherwood udtrykker det i romanen Farvel til Berlin.

Her er vi så at sige "periferi-drevne". Vi ser på os selv og vores liv fra horisontens grænser. Med Buber kunne vi sige, at vi står i en Jeg-Det-relation i og med at vi blot forholder os registrerende og observerende – med distancens blik.

Det tredje moment kalder Scharmer for "Sensing from inside". Her går man fra 3. personsperspektivet til 1. personsperspektivet uden at ende i en idiosynkratisk selvkredsen. Man er ikke længere blot i en iagttagerposition, men i en deltagerposition, der ser og føler livet

⁹ Videnskabsministeriet har i december 2007 godkendt et erhvervs-Ph.d-stipendiat om innovation og "voksenleg" ved Ann Charlotte Thorsted, hvor Scharmers U-model står centralt. For yderligere information, se www.scharmer.dk. Også inden for konsulentverdenen er Scharmers tanker ved at vinde indpas. Således skriver den administrerende direktør for konsulentgruppen Ankerhus, Bent Engelbrecht, en meget rosende anmeldelse af Scharmers nye bog (Scharmer, 2007) i deres nyhedsbrev, november 2007.

indefra – fra en levet erfaring. På dette stadi er man forladt ens oprindelig primært funktionelle, kognitive og psykodynamisk skabte egenverden og horisont og står i et felt, der bedst kan beskrives som en "mellemværen", en Jeg-Du-relation i Bubers forstand.

Det fjerne moment kalder Scharmer så for "presencing". For at nå dette stadi eller denne værensmodus, må man, som han skriver, "let go". Her må man give sig hen og lytte fra den "Væren", som tavst ligger som et konstituerende bagtæppe vores tanker, adfærd og værdihorisont. Det er denne Væren-i-verden, denne eksistentielle stemthed, som man altid er indlagt eller indlejret i, før man tænker over og handler ud fra det, der er knyttet til nuet, til øjeblikket af ånds nærvær, og som Scharmer forbinder med det skabende nærvær. Det er i denne Jeg-Nu-relation, som han kalder det, at kraften til nytænkning og nyskabelse ligger. Det er, vil han mene, når vi lytter og tænker fra dette nærvær, fra denne grebthed, at vi kan gøre os håb om, at der vil indfinde sig en indsigt af værdi for os. Det er først i dette nærvær, vi er helt os selv og i resonans med de værdier eller livsmuligheder og livsytringer, som giver mening i vores liv. Her er vi således drevne af værensforfølelsen, som overskrider den jeg-forfølelse, som kan opleves i det første og andet stadi. Fra dette nærvær og værensansning kan der lyttes til det som endnu-ikke-er ("not-yet-embodied knowledge" og "self-transcending knowledge"), det emergerende, der kræver en "åbenhed for indfaldet", en "letting-come"-attitude, som Scharmer kalder det. Scharmer har i sin bog Theory U (2007) et smukt billede, der skal illustrere betydningen af, at vi altid må medtænke og gå i dialog med værnsdimensionen (eller som Løgstrup ville sige "Livet selv"), hvis vi skal i berøring med og tænke og handle fra vores egentlige livsværdier. Han kalder det at spille med "makro-violinen".

Han fortæller (Scharmer, 2007, s. 216) om en berømt violinist, der engang fortalte ham følgende historie:

"Da jeg gav min første koncert i Chartres, følte jeg, at katedralen næsten smed mig ud. "Kan du komme ud," sagde den. For jeg var ung og jeg forsøgte at optræde, som jeg altid gjorde: bare at spille på min violin. Men så erkendte jeg, at i Chartres kan du i virkeligheden ikke spille på din lille violin, men du bliver nødt til at spille på makro-violinen. Den lille violin er det instrument, som du har i dine hænder. Makro-violinen er hele katedralen, som omgiver dig. Katedralen i Chartres er bygget fuldstændigt ud fra musikalske principper. At spille på makro-violinen kræver, at du lytter, og at du spiller fra et

andet sted. Du bliver nødt til at flytte din lytten og spillet fra noget indre til noget, der rækker hinsides dig selv."

At tænke fra nærværet og fra en eksistentiel grundlæggende undren er at tænke med og fra sit liv med makro-violinen. Denne "værens-resonans" kan vi få gehør for via mere meditative, æstetisk-sanselige og kontemplative tilgange og øvelser, som Scharmer primært lægger op til. Eller vi kan, som jeg har beskrevet i At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær (2008), gøre det ved at bringe vores liv eller vores "lille personlige fortælling" om mennesket, det gode liv og verden og de problemer, som man til daglig slås med, i resonans med "menneskehedens Store Fortællinger" på samme måde, som når en musiker går fra et lille rum og ind i en stor katedral for at spille. Vi kan således også ved at besinde os på traditionens "makro-violin", på den resonansbund af visdom og tanker, som menneskeheden har opsamlet i sin undren over tilværelsens gådefuldhed i diverse myter og bibelske fortællinger, litterære værker, kunstneriske symboler og filosofiske essays og afhandlinger, lære at bevæge os fra den jeg-drevne og funktionelle tilgang til den værens-drevne og eksistentielle tilgang.

Vender vi tilbage til Scharmers U-model og ser på overgangen fra "presencing" til "crystalisering", så kan man sige, at når den hændelse, som indfaldet er, sker med en, så krystalliseres der indsigt eller idé, som samler omkring sig en ny forståelses- og mulighedshorisont⁹. Dette er det femte moment i hans model. Det sjette moment er, når man forsøger at skabe en "prototyping" af ideen, altså, når man vil gøre ideen realiserbar og anvendelig i forhold til den konkrete praksis og situation, man er i. Det syvende og sidste moment kalder Scharmer for "performing", hvor der er sket en institutionalisering af ideen og prototypen i hverdagens daglige nye rutiner og strukturer og arbejds- og væreformer.

Scharmer taler også om fire dimensioner i denne innovative lærings- og vejledningsproces, som inddrager den lærendes og vejledtes værdimæssige og eksistentielle relationer til sig selv og omverdenen. Hvor den første dimension er knyttet til det "habituelle selv", det andet til det "rationelle selv", det tredje til det "relationelle selv", knytter det sidste og eksistentielle dimension sig til det "autentiske selv".

Sagt på en anden måde: Tænkes og tales der i vejledningssamtalen på det første niveau, vil man typisk forblive i en funktionel og konventionel samtaleform. Tænkes og tales der på det andet niveau, vil man opleve en mere konfronterende og debatterende udveksling

⁹ Når Scharmer taler om at øge vores mulighedshorisont via en presencing-tilgang, må det ikke forveksles med den systemiske vejleders talen for en øget mulighedshorisont, da sidstnævnte horisont er begrænset og sat af udelukkende det funktionelle blik. I Scharmers U-model og senere også den filosofiske vejledning finder man også handlingsanvisende elementer, men de er grundet i en eksistentiel refleksion og afklaring.

af synspunkter. På det tredje niveau vil samtalen have karakter af egentlig dialog, hvor man i højere grad forsøger at forbinde sig med det, den anden siger, og hvor der sker en udveksling af selvstændige og personlige synspunkter og holdninger. På det fjerde og sidste niveau overskrider man samtalen som dialog og glider nærmere over i en samtaleform, som er båret af et undringsfællesskab og et nærvær – eller "flow", som Scharmer vælger at sige – der er opstået i forlængelse af en fælles optagethed af sagen selv. I den forstand må man i sidste instans give slip og give sig hen til samtaleens egne føringer, hvis man vil gøre sig håb om at modtage en dybere indsigt.

Som folk, der har kendskab til den del af humanvidenskaben, man kalder for eksistentiel fænomenologi og filosofisk hermeneutik, vil vide, så er der i Scharmers model egentlig ikke noget filosofisk nyt at hente her. Hvad der er nyt, er hans måde at samle og formidle indsigt, som fænomenologer som Husserls, Heidegger, Løgstrup, Merleau-Ponty og Marcel eller hermeneutikere som Gadamer og Arendt længe har vidst.

Tag f.eks. Gadamer, når han i *Sandhed og Metode* (2004 [1960]) skriver om samtaleens væsen:

"At føre en samtale er ensbetydende med at underlægge sig sagens føring, den sag, som samtalepartnerne er rettet mod. (...) At spørge betyder at lægge noget åbent og placere det i det åbne. Imod de faste meninger gør det at spørge sagen og dens muligheder svævende." (2004, s. 348-349)

At komme til forståelse, eller ikke at gøre det, er som en hændelse, der er overgået os. (...) Alt dette viser, at samtalen har sin egen ånd, og at sproget, der føres i den, bærer sin egen sandhed i sig, dvs. "afdækker" og lader noget træde frem, som fra nu af er." (Gadamer, 2004, s. 363).

Ifølge Gadamer må der grundlæggende skelnes mellem det, vi i moderne lærings- og videnskabsteori kalder "teori" og "praksis" og så det, de gamle grækere, Platon og Aristoteles, kaldte "theoria" og "praxis". Det er sidstnævnte begreber theoria og praxis, som ifølge Gadamer og eksistensfilosoffer generelt har blik for den eksistentielle og ontologiske dimension ved vores liv og tanker. Som Gadamer skriver i *Teoriens lovprisning* (2000):

"Vi er nu ved roden af det, vi kalder teori: at se det, som er (...) Ordet betyder ikke den måde "at se" på, der kon-

staterer noget foreliggende eller oplagret informationer. Contemplatio dvæler ikke ved noget bestemt værende, men ved et område. Theoria er ikke så meget den enkelte, øjeblikkelige handling, men snarere en holdning, et stadie eller en tilstand, som man holder fast ved. Det er "at være til stede" i den smukke dobbeltbetydning, der ikke kun betyder tilstedeværelse, men også at være "helt med". At deltage i et ritual eller en ceremoni betyder, at gå op i dem, hvilket altid også indbefatter, at man sammen med andre eller mulige andre har del i det samme. "Teori" er altså i første række ikke den holdning, hvor man bemægtiger sig en genstand eller gør den disponibel ved at forklare den. Det drejer sig om et gode af en anden art." (Gadamer, 2000, s. 48, 49).

Theoria knytter sig altså til et bestemt område, et felt, der er forbundet med det, som er. Altså til værensdimensionen. Og theoria er ikke forbundet med – som den moderne teoriforståelse – med viljen til kontrol gennem konstaterende redegørelser, indsamling af data eller ud fra en holdning om at bemestre og bemægtige sig og gøre noget disponibelt ved at kategorisere og forklare det. Theoria er derimod en holdning, der giver plads til det, som er og som knytter til viljen eller længslen/kærligheden til det at være.

"Det gode", som Gadamer her taler om, er således de aktiviteter og livsfænomener, som sker med os, og som vi tager del i, ikke for at tilegne os dem, bruge eller besidde dem – for de lader sig ikke tilegne, bruge eller besidde – men for at være i og hengive os til dem. Gadamer kalder det en "livsmagt" knyttet til "erfaringen af det nyttesløse, men skønne", som tilhører ingen, men er noget enhver kan få fuld andel i. Det er de aktiviteter og livsfænomener, som ikke er et middel for noget andet, men en værdi i sig selv. Som når vi leger, elsker, maler, går ture i skoven, falder i staver foran en rose en sommerdag, eller når vi f.eks. synger Benny Andersens "Se, hvilken morgenstund". Aristoteles kaldte de former for aktiviteter for praxis, hvorimod praksis er knyttet til en mål-middel-tænkning, som vores funktions- og nytteorienterede hverdag er domineret af.

"Det eksistentielle" knytter sig i udpræget grad til praxis-aktiviteter og til en fordybelses- og refleksionsform, der er båret af theoria.

Fænomenologi og hermeneutik i eksistentiel aftapning – når vi vil tale med Løgstrup, Heidegger, Marcel, Gadamer og Arendt – er først og fremmest et forsøg på at finde et sprog for den ubestemmelige og udsigelige eksistentielle dimension¹⁰. Fænomenologen forsøger at "beskytte fænomenet" frem for at forklare det (jf.

¹⁰ Dette betyder også, at der må udvikles nogle nye og særlige former for evalueringstilgange, når vi har med den eksistentielle dimension i undervisning og vejledning. Vi kan ikke benytte os af de gængse evidens-baserede dokumentationsmetoder, ikke engang den såkaldte "kvalitative interview-metode" er tilstrækkelig, når man vil arbejde med den ontologiske og eksistentielle dimension i den pædagogiske forskning. (Se Martinsen, 2005; Hansen, 2006c og 2007a, 2008). Her ligger der m.a.o. en fremtidig udfordring for den pædagogiske forskning såvel som for FFD.

Arendt, 1978) ved at gøre sig så åben og lyttende i hele sin værensform, at han eller hun kan høre, hvad fænomenet selv har at sige – og hvad situationen og relationen kalder vedkommende til at være og gøre.

Når man lytter som fænomenolog og eksistensfilosof og benytter sig af begreber til at forstå disse fænomener, så forsøger man at lytte til og fra begrebets inderside. Er det kærlighed som livsfænomen, som man vil forsøge at forstå, må man altid lytte og tænke fra en meget konkret levet erfaring, som man selv har haft med kærlighed. Først, hvis man kan blive nærværende og tilpas ydmyg og tilbageholdende lyttende over for det forhold, den værens-relation til kærlighed, som man har været i og er stemt fra, først da kan man gøre sig håb om, at dybere forståelse vil indfinde sig. Eller som den pædagogiske forsker og fænomenolog Tetsuo Aoki fra Alberta University i Canada siger:

"En person med dannelse [An educated person] forstår først og fremmest, at ens måde at forstå, tænke og gøre flyder fra hvem man er. Sådan en person ved at en autentisk person er mere end blot et individ, en ø for ham eller hende, men en væren-i-relation med andre og derfor er, i sin kerne, en etisk væren." (Aoki, 1988, s. 8-9)

Merleau-Ponty siger, at det handler om "at genfinde ens faktiske nærvær med sig selv" (Merleau-Ponty, 1999), og Løgstrup vil sige, at vores umiddelbare forståelse og udlægning af, hvad kærlighed er, altid "bevæger sig inden for den forståelse, der altid er der på forhånd" (Løgstrup, 1987, s. 117). I filosofien og i kunsten (men på forskellig vis) træffer ifølge Løgstrup mennesket sig selv i den måde, hvorpå det allerede har forstået verden og sin egen tilværelse. Eller som Kierkegaard ville sige: Et er at forstå, hvad man selv siger og gør (det kan i øvrigt være svært nok); noget andet er at forstå sig selv i det sagte og gjorte! En professionel vejleder kan f.eks. være nok så faglig og indsigtfuld, når det gælder om at forstå og forklare, hvad det er vedkommende gør og siger i en professionel sammenhæng. Men noget ganske andet er, hvorvidt dette menneske også og samtidig har sig selv "helt med" i det sagte og gjorte. Giver det, som vejlederen gør, også vedkommende en dybere eksistentiel mening? Det behøver det jo ikke nødvendigvis at gøre. Men det er denne ekstra dimension, som har med den eksistentielle dimension at gøre samt oplevelse af at have et "kald" ("en idé som jeg kan leve og dø for" (Kierkegaard) og at være "helt med" (Gadamer) og autentisk¹¹ tilstede i det man gør og siger.

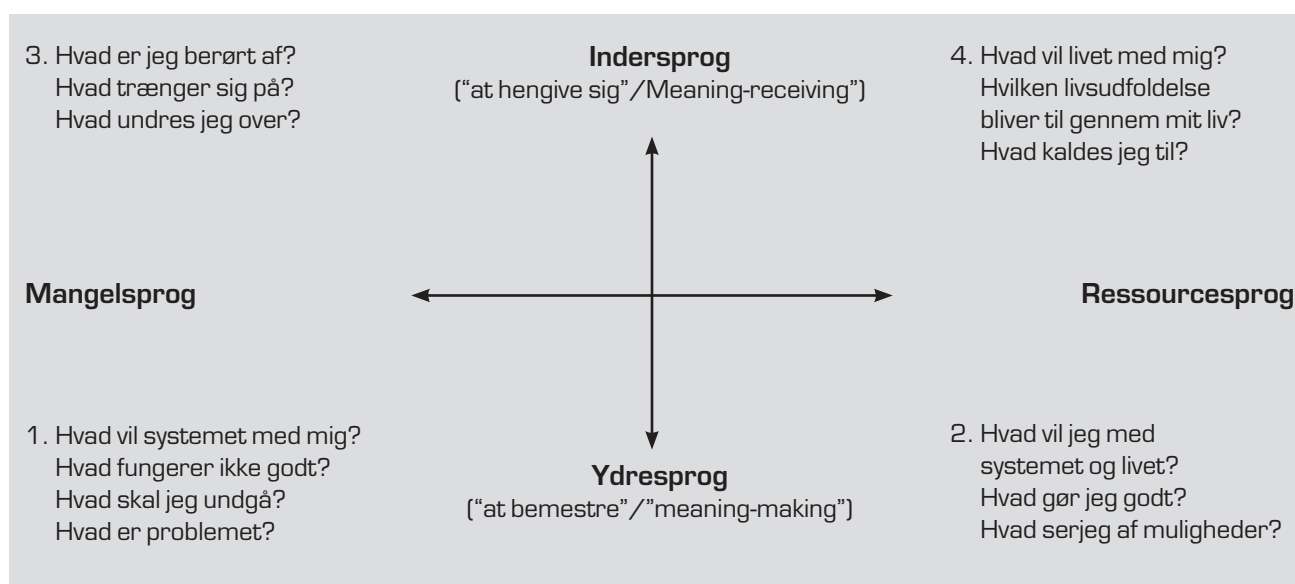
¹¹ Begrebet autentisk og autenticitet er tilbagevendende begreber, der bliver benyttet til at karakterisere den eksistentielle dimension i vejledning. Begrebet autenticitet i eksistentiel belysning må ikke – som f.eks. min kollega professor Per Fibæk Laursen fra DPU har gjort (Laursen, 2004) – forveksles med begrebet personlig integritet. Autenticitet i en eksistensfilosofisk betydning er netop en overskridelse af subjektet (res cognitae) og dets identitetsbestemmelser til en erfaring af og indsigt i de eksistentielle vilkår (Dasein og Sein) og livsfænomener, som vi er både en del af og båret af. Eller som eksistensfilosoffen Bernard Boelen udtrykker det: "Mennesket kan kun være autentisk i denne verden ved at transcendere denne verden, og dette paradoks er hovedkilden til al filosofisk refleksion og moralsk aktivitet. Menneskets autentiske måde at 'være-i-verden' på består ikke i, at det foretager en "perfekt tilpasning" til sine omgivelser; til sine medmennesker eller endda til sig selv. Men dets 'væren-i' er en åben relation, en kreativ deltagelse, en dialog. Menneskets egentlige situation er at eksistere i den etymologiske betydning af ordet ('at stå ud'). Denne eksistens er multidimensional, for mennesket finder-sig-selv-sammen-med-andre-i-verden. Og denne egentlige situation er en enhed i mangfoldigheden, et system af polære spændinger eller 'dialogisk eksistens'. "(Boelen, 1961, s. 205)

Vender vi nu tilbage til den systemiske vejleder fra konsulentfirmaet Attractor, der talte ud fra akserne "mangelsprog" versus "ressourcesprog", så kan man nu tilføje en anden og vertikal akse, der kan beskrives som "ydresprog" versus "indersprog".

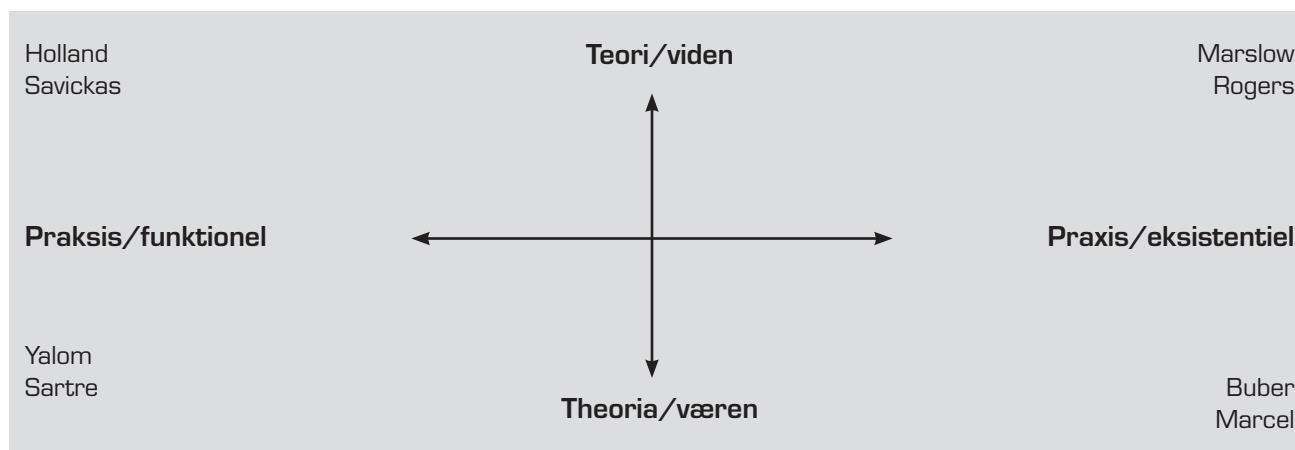
Hvad der jo som vist var det fælles i den systemiske vejleders beskrivelse og tilgang til vejledning – både når han talte ud fra mangelsproget eller resourcesproget – var hans ønske og intention om at få ting til at fungere optimalt ud fra et bemestringstilgang og et "meaning-making-paradigm". Når man f.eks. taler om naturen som en ressource for noget andet, så forholder man sig til naturen på en grundlæggende anden måde, end hvis man talte om naturen, som noget man ønsker at opleve og være i for dets egen skyld.

Derfor synes der at mangle et sprog, der hverken tænker i problemer eller ressourcer, men i væren. Med den eksistensfilosofiske tilgang får vi tilbudt et "værenssprog" eller et sprog for Væren, hvor man i højere grad lærer at lytte fra indersiden af begrebet og fra de levede i selv skaber og konstruerer, men snarere noget man opdager og modtager. Hvad jeg derfor har kaldt "the meaning-receiving-paradigm" (Hansen, 2007). Tænker man nu ud fra disse to akser, får man følgende figur (se figur 3):

Tilsvarende kan man vælge at tænke i forlængelse af Gadammers sondring mellem teori og theoria, og praksis og praxis. Gør man det, og indtænkes det i forhold til det vejledningsteoretiske landskab, kan man tegne nedenstående søgemodel (se figur 4).



Figur 3



Figur 4

I det øverste venstre felt har man de traditionelle karrierevejledningsteorier fra John Holland til Mark Savickas (se Højdal & Poulsen, 2007), der primært tænker ud fra en kognitiv og funktionel tilgang. I det andet øverste felt finder vi humanistiske psykologer som Carl Rogers og Abraham Maslow, der mere bevæger sig over mod en eksistentiel og emotionel/intuitiv tilgang (se Løve, 2005). Fælles for de to øverste teoritraditioner inden for vejledningstænkningen er, at den er præget af en epistemologisk (vidensorienteret) tænkning med ønske om videnskabelighed og med ankertov primært i psykologien og sociologien.

Når det gælder de to felter nederst på figuren, er det fælles for dem, at de orienterer sig ikke ud fra en epistemologisk, men ontologisk afsøgning, dvs. en værenorienteret tænkning, og målet er ikke en traditionel videnskabelig (analytisk-empirisk) tilgang, men en eksistentiel hermeneutisk-fænomenologisk tænkning og søgeproces, der nærmere knytter sig til filosofiens og kunstens undrings- og tænkeformer.

I det nederste venstre felt har vi med den tilgang, som kaldes den eksistentiale tilgang og som repræsenteres filosofisk primært af Sartre og vejledningsteoretisk af eksistenspsykologer som Irving Yalom, Rollo May og Emmy van Deurzen-Smith (se Jacobsen, 1998).

I det nederste højre felt finder vi det eksistensfilosofiske modbillede til Sartre i bl.a. Gabriel Marcel, men her kunne også stå Martin Heideggers sene forfatterskab, K.E. Løgstrup, Martin Buber, Hannah Arendt og Hans-Georg Gadamer. Buber er skrevet med her, fordi han kan stå som modsætning til Carl Rogers (se neden for). Når det gælder eksistensfilosofisk vejledningsteori og praksis vil den filosofiske vejledning kunne repræsentere denne position. Her tænkes primært på Gerd Achenbach, Anders Lindseth og Ran Lahav (se Hansen, 2003, 2008).

Hvad der adskiller Sartre og eksistenspsykologerne fra Marcel og eksistensfilosofferne og de filosofiske vejledere er, at Sartre og eksistentialisterne i sidste instans tænker ud fra et "meaning-making-paradigm", hvorimod Marcel og eksistensfilosofiske vejledere tænker ud fra et "meaning-receiving-paradigm".

Om forholdet mellem Carl Rogers og Martin Buber kan det siges, at der hos begge var en stærkt optagethed af relationen mellem vejleder og vejledte, men at de adskiller sig i deres forståelse og beskrivelse af denne relation som henholdsvis en terapeutisk hjælperelation, og en Jeg-Du-relation, der mest af alt har karakter af et undringsfællesskab (se Hansen, 2008).

Om forholdet mellem de rationelle og konstruktivistiske vejledere i øverste venstre felt og eksistenspsykologerne i det nederste venstre felt kan der siges, at hvor

førstnævnte primært tænker ud fra en målrational og problemløsningsorienteret tilgang har sidstnævnte mere interesse i at få klienten til at se på den væren-i-verden og de grundantagelser, som synes at blive taget for givet i klientens målrational og problemløsende tilgang til verden. Ligesom der også er større fokus på eksistentielle grundvilkår som angst, død, ensomhed, skyld, frihed, ansvar, meningsløshed hos de eksistentiale inspirerede vejledere end hos de konstruktivistiske vejledere, hvor virkeligheden jo i højere grad bliver opfattet som sprog- og samfundsskabt og derfor som noget, vi i sidste instans selv kan "håndtere", blot vi benytter de rette virkemidler og teknikker (se McLeod, 2003).

Vejledningsforskning i Canada

Vender vi os nu mod udlandet, til Canada og i særdeleshed til University of British Columbia (UBC) i Vancouver, som i mange år har stået og fortsat står som et af de mest centrale steder for vejledningsforskning i verden i dag, så finder vi også der en stigende interesse for "det eksistentielle" og for, hvordan man kan praktisere "eksistentiel vejledning".

Jeg var i 2005-2006 inviteret som gæsteforsker til Department of Educational & Counseling Psychology & Special Education på UBC for at arbejde sammen med Norman Amundson, Richard Young og William Borgen. Alle professorer med speciale i karrierevejledning og med mere end 30 års erfaring i træning og undervisning af vejledere.

Målet for mit forskningsophold var at undersøge og diskutere med dem, hvorledes man inden for karrierevejledning bredt set (som også indeholder livsvejledning i bredere forstand, hvad nogle beskriver som "career guidance in Work-Life-Balance", "grøn vejledning"¹² eller "life coaching") kan gå til og arbejde med "den eksistentielle dimension". Mit samarbejde kom i særlig grad til at koncentrere sig om det arbejde, som Norman Amundson og Richard Young har bedrevet på dette område. Det skyldes, at William Borgen på daværende tidspunkt primært tænkte ud fra en eksistentiale position, hvorimod de to andre også havde blik for den eksistensfilosofiske og ontologiske (værenorienterede) tilgang, som jeg ønskede at fordybe mig i.

Amundson og Young har i årtier arbejdet ud fra en psykologisk og socialkonstruktivistisk forståelsesramme, men har i deres forskning på det seneste fundet, at der er visse mangler og "huller" i disse paradigmer. Noget mangler, og det gælder især, når man som vejleder ønsker, forskningsmæssigt som professionelt, i praksis at arbejde med den værdimæssige og eksistentielle

¹² Herhjemme har særlig lektor Peter Plant fra DPU talt for en "grøn vejledning", som mere end blot en vejledning, der orienterer sig mod økologiske idealer, men også mod en uddannelses- og erhvervsvejledning, der får den vejledningssøgende til også at tænke over, på hvilken måde den uddannelse eller erhverv vedkommende vælger kan bidrage til et bedre samfund og en bedre verden ud fra et samfundsmæssigt, etisk og eksistentielt perspektiv. (Plant, 1999, 2005, 2007, 2008)

dimension. Som Amundson skrev til mig kort før min ankomst i november 2005:

"I believe that 'values' are the next frontier for career counselling. The focus has been on skills, interests and personality – now it is time to consider values!"

Han mener, at man i for høj grad i den gængse litteratur om karrierevejledning har tænkt i forlængelse af arbejdslivet og de karriere- eller progressionsforløb, som det kan af stedkomme. Men denne måde at tænke karrierevejledning på hører ifølge Amundson til fortidens industrisamfund med dets skarpt opdelt sfære mellem arbejds- og privatliv og indenfor en snæver professionsidentitet og -tænkning. I dag handler det om at skabe en 'Work-Life-Balance' og en vejledning, der tænker på tværs af professioner og i livsforløb, som inddrager det enkelte menneskes liv som helhed. Ordet life coaching bryder Amundson og Young sig ikke om, da dette ord alt for ofte bliver benyttet ud fra en managementtænkning. Det vil sige, at den er for nytte- og effektivitetsorienteret uden at indeholde dybere og også kritiske overvejelser over de "succeskriterier" og menneskesyn, som der tavst tages for givet i den almindelige vejledningspraksis og -politik. De taler i stedet om 'dynamic counseling' og 'life enhancing career counseling', hvor en større besindelse på det, mennesket ikke kan bemestre bliver bemærket og italesat.

Amundson var i 2005 (Amundson & Thrift, 2005) nået frem til den erkendelse, at man nok bør gå fra en konstruktivistisk-narrativ tilgang til en hermeneutisk-narrativ tilgang, når man vil arbejde med den værdimæssige og eksistentielle dimension i vejledningen.

Begrundelsen var, at når folk er i vejledning hos ham eller andre af hans kollegaer, så oplever han og hans kollegaer i stigende grad, at de vejledningssøgende efterspørger en dialog med vejlederen om, hvad ikke blot det gode uddannelses- eller erhvervsvalg vil være, men hvad det gode liv som sådan i grunden er!

Bag disse efterhånden mange valg, som voksne midt i livet har taget i løbet af deres karriere, ligger der – naturlig nok – et dybereliggende ønske om at leve et mere meningsfuldt og godt liv, der ikke blot har med højere løn, status og karrieremuligheder at gøre, men med, som Amundson siger, "et liv, der er fyldt til randen med mening og formål, et meningsfuldt liv". I hans øjne handler det om at finde ud af, hvordan man kan leve i verden "med visdom, sandhed og skønhed", og hans håb er, at hans forskning, vejledningsteorier og praksisstilgange kan være relevante i den henseende uanset vedkommendes arbejdssituation. (Amundson, 2004).

Amundson fremhæver, at en voksende del af deres "klienter" bringer disse mere eksistentielle ønsker og spørgsmål om det gode liv med til vejledningen. De står ofte ved et "sporskifte i livet", hvor også alderen sætter

ind og livet som helhed bliver set i et større perspektiv, som kalder på mere eksistentielle, etiske og filosofiske overvejelser.

Det er, når den vejledningssøgende møder op med den slags eksistentielle og filosofiske spørgsmål og længsler, at den psykologiske og konstruktivistiske vejleder synes at komme til kort. Psykologen vil typisk prøve at se bagom disse spørgsmål og længsler efter psykologisk motiverede kræfter, personlighedstræk og 'personlige problemer'. Den sociologisk-orienterede vejleder vil være optaget af, hvilke faktorer i den sociale og samfundsmæssige kontekst og habituelle baggrund, der sætter dagsordenen for, hvilke problemer og mulige valg, der muliggøres og fokuseres på i vejledningen. Eller man vil - som den konstruktivistiske og systemiske vejleder - forsøge at "spejle" den vejledtes værdier og "livsrum", således at den vejledte kan blive selvrefleksiv og "afklare sig sine værdier". Og ofte vil det foregå gennem samtaler om klienternes "personlige fortællinger" over det gode liv.

Men der er noget mere på spil i disse vejlednings-situationer, hævder Amundson. Den vejledte ønsker ikke blot at møde et "spejl" og dermed kun sig selv og de idiosynkratiske "personlige værdier" og præferencer og kulturelle (evt. etniske eller sociokulturelle) antagelser, man måtte have. I så fald forbliver man kun i sine egne selvkonstruktioner ("selvskaber" som nogle kritik har kaldt det) eller i de mere eller mindre tilfældige og kulturbestemte forståelser og virkelighedsopfattelser. Hvad den vejledte søger, er ifølge Amundson og Thrift noget mere og dybere af mere eksistentiel og universel karakter. Hun ønsker en samtale, "en dialog", mellem hende og vejlederen om, hvad "det gode liv" som sådan er – og med dialog mener Amundson og Thrift en indholdsmæssig dialog båret af en jævnbyrdig og fælles undren over, hvad man mere almenmenneskeligt og etisk kan sige om, hvad meningen med livet er, og hvad eksistentielle livsfænomener og oplevelser som eksempelvis kærlighed, håb, glæde, tillid, værdighed og det modsatte er - ikke bare for den vejledte, men universelt set.

Man kunne tilføje, at overfor den slags spørgsmål og dette ønske om at indgå i en fælles filosofisk og etisk undren virker den psykologiske og konstruktivistiske (og narrative og systemiske) vejleder nærmest ubehjælp-som, hvis ikke forlegen. Amundson og hans kollega Thrift skriver:

"Det har været vores oplevelse, at relativisme, som den viser sig i samfundet og i postmoderne terapeutiske teknikker (Saul, 1995; Taylor, 1991), hindrer folk i deres bestræbelse på at foretage meningsfulde karrierevalg. Vi har specielt set effekten af denne relativitet i vores arbejde med klienter som søger at foretage midtkarriere overgange." (2005, s. 17, min oversættelse). Amundson og Thrift har erfaret, at mange vejledningssøgende i første omgang vælger et karrierevalg baseret

på, hvad de tror, vil gøre dem lykkelige, og at disse beslutninger er baseret på deres subjektive oplevelse og "egne personlige værdier". Og netop den slags refleksioner over egne personlige værdier er typisk, hvad den konstruktivistiske og narrative og systemiske vejleder mener at kunne facilitere eller "spejle". Men som Amundson og Thrift videre siger:

"Dette leder til en aldrig afsluttet cirkel af karriereskift i en søgning efter en flygtig følelse af lykke. At fejle i at knytte ens [lille] fortælling til en meta-fortælling, eller emne af betydning (fx. at drage omsorg for ens familie, arbejde for et retfærdigt samfund, skabe skønhed gennem kunst, at tage sig af andre mennesker, etc.) synes at lede, uundgåeligt, til utilfredsstillelse og mangel på engagement." (Ibid., min oversættelse)

Amundson og hans kollega er på ingen måde ude i et før-moderne forsøg på at komme relativismen til livs via en tilbagevenden til troen på nogle bagvedliggende absolutte værdier og sandheder, som man kan udgøre nogle kollektivt forpligtende livsanskuelser og referencepunkter for mennesket i deres søgen. De er snarere ude i en post-postmoderne bevægelse, der overskrider den form for relativisme, der er i den konstruktivistiske og postmoderne tænkning uden at ende i en absolutisme. En sådan tredje vej finder de forskningsmæssig set i den filosofiske hermeneutik. Med henvisning til bl.a. Gadamer (2004) og Charles Taylor (2002) spørger de, om ikke vejledning i fremtiden i højere grad – når det gælder behandlingen af den værdimæssige side af vejledningen – må tænkes fra en filosofisk-hermeneutisk tilgang. Det vil f.eks. betyde, at den hermeneutisk-orienterede vejleder går ind i en kritisk og undrende samtale med den vejledningssøgende om på det indholdsmæssige niveau at undersøge, hvad det er, der skaber en "god karrierefortælling". Ikke bare for den enkelte, men alment set. At foretage et sådan træk vil skabe en radikal ny form for relation mellem vejleder og den vejledningssøgende, fordi både den vejledte og vejlederen selv vil blive bragt grundlæggende til at reflektere over, hvad lykke, omsorg, frihed, et retfærdigt samfund og det gode liv er som sådan. Hvis man skulle bruge billedet fra Scharmer med "makro-violinen", så er det samme pointe Amundson og Thrift vil have frem. At vi med andre ord i vejledningssituationer, hvor den eksistentielle dimension er fremhævet, må lære at inddrage menneskehedens store fortællinger om det Sande, det Gode og det Skønne som horisonter, som den vejledningssøgende og vejlederen selv kan gå i dialog med og undre sig over for at blive mere opmærksomme på, hvor de selv står, og hvem de selv er.

Nu har mange konstruktivistiske og narrative vejledningsteoretikere siden 1990-erne netop henvist til bl.a. hermeneutikken i deres beskrivelse af virkeligheden

og det menneskelige liv som et produkt af sociale konstruktioner og narrationer. Det har bl.a. Richard Young et al. (1992) gjort, som var den anden professor, jeg arbejdede sammen med på UBC. Men også han er kommet i tvivl om, hvorvidt den konstruktivistiske forståelsesramme er tilstrækkelig, og om man burde nuancere, hvad der menes med hermeneutik. For den filosofiske hermeneutik (med især Gadamer som talerør) er som bekendt noget andet end den konstruktivistiske hermeneutik (som bl.a. Gergen, Luhmann henviser til – se Rasmussen, 2004).

Young og hans kollega Valach skriver således i 2004 en forskningsartikel (Young & Valach, 2004), hvor de spørger til, om den socialkonstruktivistiske tilgang helt kan indfange, hvad det er, der sker i vejledningsøjeblikket, altså i selve handlingen, at noget sker – nu. I deres forskning fra slutningen af 1990-erne har de gennem deres "Video Self-Confrontation Method" og gennem brug af video og narrative analyser af interviews forsøgt at indfange, hvilke handlinger, der er på spil, og hvilke motivationer og kilder til handling, der forekommer i vejledningsrummet mellem den unge og forælderen i barn-forældre-samtaler om uddannelsesvalget, og mellem vejleder og den vejledte i andre former for vejledningssamtaler. Det er i løbet af årene gået op for dem, at denne "handling" ikke kun kan beskrives ud fra en biologisk, psykologisk, sociologisk eller narrativ tilgang. Noget bliver tilbage, og det er dette "noget", som de efterlyser i deres artikel.

"Hvad handler denne handling om?" er essentielt et metafysisk eller ontologisk spørgsmål. Disse spørgsmål skærer til hjertet af, hvad det vil sige at være. Svarene kan ikke blive fundet ved blot at være optaget af 'fortolkningspragmatikker inden for fællesskaber' (Gergen, 2001, s. 32), selvom sidstnævnte går en lang vej i at assistere os i en forståelse af svaret. Spørgsmålet, der rejser sig fra Gergen's påstand, er, hvorvidt menneskelig handling, ved at man fokuserer eksklusivt på sprogfællesskaber, reducerer dens eksistentielle virkelighed til diskurs. Derfor fastholder vi, at socialkonstruktivisme, som den er kendt i dag, er svag i at adressere ontologiske temaer." (Young & Vallach, 2004, s. 505, min oversættelse.)

Også de peger hen mod filosofien, som en mulig vej at gå, hvis man vil finde en tilgang og et sprog for denne ontologiske dimension i vejledningen, og for at afklare forskellen mellem en "konstrueret virkelighed" og en "eksistentiel virkelighed". De hævder – på linje med Amundson og Thrift - at hvis vi vil nå dybere til en forståelse af, hvordan vi kan arbejde med den værdimæssige og eksistentielle dimension i vejledningen, må vejledningen fremover forstås som en "moral enterprise", dvs. som en vejledning, der også tager normative spørgsmål op til diskussion.

I modsætning til deres tidligere optagethed af 'the meaning making paradigm', der som tidligere nævnt er en forståelsesramme inden for socialkonstruktivism og konstruktivistisk vejledning, var de i mine samtaler med dem åbne for at tale om 'the meaning receiving paradigm' som et alternativ.

Generelt oplevede jeg på UBC blandt vejledningsforskere og ph.d.-studerende en interesse for muligheden af at gå fra en psykologisk empirisk test-tænkning over en konstruktivistisk-narrativ tænkning og til nu (også) at inddrage en mere filosofisk hermeneutisk og eksistentiel tænkning. Hvad jeg også andet sted har beskrevet som "det tredje skridt" i vejledningsforskningen (Hansen, 2007).

Det er, vil jeg mene, når man tænker dette "tredje skridt" med i den aktuelle vejledningsteori- og debat, at der kunne tænkes en større forbindelse mellem, hvad FFD på deres vejledningskurser beskrev som henholdsvis "meta-/karrierevejledning" og "eksistentiel vejledning" (se kapitel 4).

Jeg har i ovenstående figur 4 peget på forskellen mellem den eksistentiale og eksistensfilosofiske tilgang til vejledning. Denne sondring og nødvendigheden af at gøre denne sondring eksplicit blev først for alvor klar for mig under mit ophold i Canada. Da jeg under de første møder med forskerne fremlagde mine tilgange til at arbejde med den eksistentielle dimension i vejledningen, mødte jeg i første omgang en forståelse af "det eksistentielle", som var identisk med den eksistentiale, som Sartre og f.eks. Yalom repræsenterer. Da jeg imidlertid gjorde opmærksom på, at dette netop ikke var, hvad jeg og eksistensfilosoffer som den sene Heidegger, Gadamer, Marcel, osv. lagde i dette begreb, udbrød de: "Oh, now we understand what you mean. When you say existential dimension we would describe it as the 'spiritual' or 'mindful' dimension of counselling!" Her blev jeg imidlertid gjort tavs for en stund. Dels fordi jeg endnu ikke vidste, hvad de forstod ved 'mindfulness' og dels fordi 'spiritualitet' i mine danske øre er noget ganske andet, der giver associationer til New Age, åndemageri eller metafysiske og kosmologiske læringssystemer som f.eks. Martinus-disciple eller Rudolf Steiner-folk dyrker. Tilgange som jeg på ingen måde forbinder med "det eksistentielle".

Men da Amundson og Young præciserede, hvad de nærmere mente, gav det mening. To definitioner på 'spirituality', som de bl.a. benyttede sig af, lød således:

"Spiritualitet er søgen efter orientering, mening, indre helhed, og forbundethed til andre, til ikke-menneskelig skabelse [to non-human creation] og til noget transcendent." (King, 1997, s. 668, min oversættelse).

"Den spirituelle dimension: At sætte tingene i perspektiv, at kende min plads i verden, i forhold til andre mennesker og i forhold til sandhed, skønhed og visdom. At udvikle en fornemmelse af meningen med mit liv, at tage mig tid til at forstå og erfare det, jeg mener, er sandt." (Amundson, 2004, s. 23).

Når det gjaldt en definition på 'mindfulness', som jeg umiddelbart vil oversætte til 'åndfuldhed', 'ånds-nærvær' eller 'værens-fornemmelse', så lød en beskrivelsen som følger:

"Mindfulness starter ved at blive opmærksomhed på nærværende oplevelser – observerende og væren tilstede over for det foranderlige felt af tanker, følelser, og fornemmelser, der eksisterer fra øjeblik til øjeblik – ved at regulere fokus af bevidsthed. Dette leder til en følelse af at være meget årvågen overfor hvad der sker her-og-nu. Det er ofte beskrevet som en følelse af at være fuldt og helt tilstede og i live i øjeblikket." (Bishop et al., 2004, s. 232)

Defineret på denne måde ligger begreberne 'spirituality' og 'mindfulness' nu ikke så langt fra, hvad jeg via en eksistensfilosofisk (Arendt, Gadamer) og eksistentiefænomenologisk (Marcel, Løgstrup) tilgang forstår ved og beskriver som det eksistentielle og ontologiske (det værensorienterede). Men hvorvidt de to vejledningsprofessorer så også reelt forstod det samme som jeg ved disse begreber, måtte imidlertid stå sin prøve i praksis. For det er – som vi indledningsvist hørte Gabriel Marcel fortælle – først i praksis, gennem egne levede erfaringer og deltagelse, at det afsløres, hvorledes man forstår denne dimension, og hvorledes den viser sig i praksis. Det er ikke en indsigt, der kan nås gennem abstrakte definitioner eller nøgterne beskrivelser og rapporter.

Det var således også netop ved i praksis at følge forskellige vejledningssessioner og workshops i 'mindfulness' og 'spirituality' på UBC, at det blev klart for mig, at nok kunne vi blive enige om definitionerne, men når det kom til at gøre det i praksis, at vejlede på en eksistentiel, mindful eller spirituel måde, så opstod differencerne.

Denne uenighed eller forskel gjaldt dog ikke Norman Amundson, som det senere skulle vise sig, men det gjaldt store dele af de workshops, der blev udført af uddannede psykologer og vejledningsforskere på UBC, der direkte henviser til brugen af en spirituel tilgang i deres forskning og vejledningsarbejde.

Hvad jeg oplevede var nemlig, at disse psykologer og vejledningsforskere brugte værenstilstanden 'mindfulness' og 'spirituality' som et middel for noget andet. Det gjaldt træning i mindfulness som et middel til 'stress-coping', forøgelse af generel 'well being' eller 'career adaptability' (Duffy & Blustein, 2005). Gik det højt – som det gjorde en gang i en workshop om 'zen-therapy and philosophy' – så gled spiritualitet hen og blev et bestemt

produkt eller resultat, som denne zenlære og dennes meditationsteknikker og brug af filosofi skulle føre til.

Men begge måder – at bruge mindfulness og spiritualitet henholdsvis som et middel for noget andet, eller ud fra et klart defineret mål fra starten, som man kan nå ved den rette levevej og de korrekte metoder - har ud fra en eksistensfilosofisk betragtning intet med den eksistentielle dimension at gøre. Stående over for den slags erfaringer og misforstået brug af "det eksistentielle" blev det derfor i mine samtaler med de canadiske forskere nødvendigt at præsentere og præcisere nogle begreber og sondringer, som bl.a. Gadamer og Arendt gør sig i deres hermeneutik og eksistensfilosofi. Sondringen mellem teori og teori og praxis og praksis, blev således Arendts tre kategorier labour, work og action (Arendt, 2005 [1958]) og hendes begreb om hvad-hed og hvem-hed og natalitet blev vigtige i vores arbejde på at tydeliggøre og give sprog til "det eksistentielle", og til hvad "eksistential vejledning" kan være.

Hannah Arendts blik og sprog for 'det eksistentielle'

Jeg skal derfor dvæle lidt ved Hannah Arendt, fordi hun tilbyder et sprog og en tænkning, som har tilstrækkeligt med begreber til at kunne fælde kritiske domme og nok sanselig åbenhed og nænsomhed til at lade "det eksistentielle" komme til orde uden at reducere det.

Når Arendt ville indkredse, hvad det eksistentielle er, og hvorledes man kan omgås det, vælger hun i første omgang at beskrive tre grundlæggende forskellige måder at handle og gå til verden på. De tre tilgange kalder hun for henholdsvis "labour", "work" og "action". Hvor labor-aktiviteten er bundet til det nødvendige, konsumerende og rutineagtige liv, der blot skal sikre menneskets overlevelse og tilfredsstillelse af dets behov, og work-aktiviteten, der knyttes til det nyttige og omhandler de aktiviteter, der har at gøre med menneskets ønske om at konstruere, skabe og beherske dets liv og omverden, er action-aktiviteten knyttet til de øjeblikke, hvor det enkelte menneske gennem ord og gerning er motiveret eller kaldet af noget, der er større end det selv og som det helt og fuldt deltager engageret i og hengiver sig til. Disse action-øjeblikke kan nok bedst beskrives som en spontan fuldbyrdelse af en livsudfoldelse, som bl.a. bliver til gennem en fælles handling i forhold til og samtale om, hvad identitet og meningsfuldhed er. Action-aktiviteten kan også beskrives som en

begivenhed, en "skeen", hvor jeg ikke gør noget med nogen eller noget, men hvor omvendt nogen eller noget gør noget med mig. En tankegang, der som bekendt ikke ligger langt fra Løgstrups begreb om de spontane og suveræne livsytringer (Løgstrup, 1957, 2005) eller Gadammers syn på forståelsens, samtalens og indfaldets væsen. Man kunne også med henvisning til det tidligere sagte med en vis ret sige, at hvor labour- og work-begrebet knytter sig til henholdsvis "mangelsproget" og "ressourcesproget", kan action-begrebet ses som et nøglebegreb i "værenssproget".

Vender vi tilbage til de erfaringer, jeg gjorde mig på UBC, blev Arendts sondringer i dette tilfælde opklarende for en forståelse af de "misbrug" af "det eksistentielle", som jeg havde iagttaget under diverse workshops og seminarer.

Med Arendts begreber om labour, work og action diskuterede vi, om nogle af psykologerne og vejledningsforskerne først og fremmest anvendte begrebet 'mindfulness' og 'spiritualitet' ud fra en proces-orienteret og labour-agtig tilgang eller om andre gjorde det ud fra en resultat-orienteret og work-agtig tilgang. Hvad jeg savnede, da jeg deltog i omtalte workshops og diverse vejledningssessioner på UBC var en sags-orienteret og action-agtig tilgang til 'mindfulness' og 'spiritualitet'. Dvs. at mindfulness og spiritualitet hverken bliver noget, vi bruger som et middel til noget andet, eller noget vi bevidst stræber efter at opnå ud fra en klart defineret og forudbestemt forestilling om, hvad mindfulness og spirituality er.

På hvilken måde adskiller da en action-orienteret vejledningsform sig fra en labour- og work-orienteret? Kunne man også benytte disse sondringer til mere generelt at tegne nogle snit ned igennem vejlednings-teorierne og de tilgange, der i dag er i spil inden for vejledningsforskningen både inden for karrierevejledning og professionsvejledning?

Jeg har ikke her muligheden for at uddybe de tanker, der blev gjort, men skal her blot vise en søgemodel (se figur 5), som jeg udviklede i den sammenhæng og som bygger på en skelnen mellem en 1) labour-orienteret funktionel og problemløsende vejledningsform (som megen professions- og karrierevejledning består i), 2) en work-orienteret kritisk-empowerende og problematiserende vejledningsform og 3) en action-orienteret eksistential og undrende vejledningsform. For en uddybning se Hansen (2008).

	Den funktionelle vejledning	Den kritiskfrigørende vejledning	Den etiskeksistentielle vejledning
Orientering	Middel/proces	Mål/resultat	Begivenhed/sagen selv
Tilgang	Instrumentel og problemløsende	Kritisk og problematiserende	Eksistentiel og undrende
Læringsform	"Situated learning" (Schön, Schein, Lave & Wenger)	Kritisk-emancipatorisk (Habermas, Brookfield, Mezirow)	Eksistentiel autentisk læring (Arendt, Marcel, Buber, Løgstrup)
Refleksionsform	Pragmatisk "reflection-in-action"	Kritisk-ideologisk "reflection-on-action"	Etisk-eksistentiel "reflection-from-action"
Vidensdimension	Professionel-funktions dimension	Moralsk-ideologisk dimension	Etisk-eksistentiel dimension
Kulturform	"Community of practice" (professionskultur)	"Sensus Communis/Polis" (Politisk-kulturel kontekst)	"Kosmos" – de førkulturelle og ontologiske begivenheder
Formål	Kompetenceudvikling (effektivitet)	Politisk dannelse (autonomi)	Etisk-eksistentiel dannelse (natalitet)
Meningsform	Funktionel arbejdslivsmening	Almengyldig "common sense" mening	Eksistentiel livsmening

Figur 5

Hannah Arendt skriver kort før sin død i 1975 på et værk, som hun kaldte *Life of the Mind* (1978), som bør oversættes - ikke til bevidsthedens eller sindets liv - men åndens liv. Hun forsøger i hendes sidste hovedværk at give plads til en besindelse på grænserne for den moderne bevidsthed ved et begreb om "ånd", der når udover, hvad man groft sagt og i dansk sammenhæng kan kalde "Læringens trekant" (jf Knud Illeris, 1999), og hvad eksistensfilosofferne kalder det værendes domæne ("det ontiske") eller "the world of appearance" (Arendt). Modernitetstænkere som Freud, Marx og Piaget, der spænder det moderne læringsparadigme op, har ifølge Illeris netop kun blik for det ontiske, men ikke det ontologiske og Værendimensionen som sådan, der ligger som et usynligt bagtæppe for det værende. Hvis man vil forstå, hvad Arendt mente med action-aktiviteter

og begrebet "mind", må vi således overskride dette moderne læringsparadigme og den kompetenceforståelse, der er fulgt med den.

Arendts filosofi kan efter min opfattelse generelt hjælpe os til at uddybe, hvad 'mindfulness' (åndfuldhed) kan betyde ud fra et eksistentielt perspektiv. Og hendes filosofi såvel som andre eksistensfilosofiske tilgange kan også hjælpe os med at bygge et fundament til den førnævnte "bro", der efter min opfattelse må skabes - hvis man vel at mærke vil fremdrage, hvad det unikke ved en uddannelses- og erhvervsvejledning baseret på en højskoletilgang kunne være (jf. forordet: "Findes der en særlig form for højskolevejledning?") - mellem højskolevejlederens livsoplysende pædagogik og "visdom" og så en meta/karrierevejledningsforståelse, der også har indoptaget en eksistentiel tilgang til vejledning og karriere.

Jeg har andet sted (Hansen, 2008) givet en mere fyldig beskrivelse af hendes tænkning og på hvilken måde hun kan indtænkes i forhold til vejledning og undervisning generelt. Her må det blive ved nogle korte markeringer. Hendes begreber om pluralitet, natalitet, hvad-hed og hvemhed vil blive beskrevet.

Når Arendt taler om pluralitet, ønsker hun at beskrive, hvad menneskenes grundlæggende vilkår er. Nemlig, at vi altid vil være født ind i og dybt indlejret i en bestemt kultur, historicitet og sproglighed. Dette er det uomgængelige endelighedsaspekt ved menneskets tilværelse. Vi kan ikke træde uden for verden og med ét blik fra det uendelige fastlægge, hvad mennesket, verden og det gode liv som sådan er. Så snart vi vil forholde os objektivt, erkendende, kommunikerende og kognitivt bevidst til verden, benytter vi os automatisk af endelighedens og det "værendes" sprog. Ord er noget, som vi ikklæder tanker og stemninger for at gøre disse indsigter kommunikerbare og diskursive. Men pointen for Arendt, såvel som for Platon, Gadamer og den sene Heidegger, er, at det væsentlige, de højeste indsigter og erfaringer af livsfylde og meningsfulhed og væren ikke lader sig kommunikere og indfange via en diskursiv tale. Over for disse "metafysiske erfaringer" og ultimative spørgsmål kommer vores ord til kort.

Adgangen til den metafysiske erfaring går igennem "Hiin Einzelte", vil Arendt sige med en vis affinitet til Kierkegaard. Hvert menneske ankommer til verden med hvert sit unikke perspektiv qua dets historicitet. Man kunne også sige, at vi gennem vores sprog og kulturformer altid vil være forbundet med en kontin-genserfaring, med en grundlæggende relativitet. Men så tilføje, at Sandheden er noget, der "sker" i mødet med den Anden og i disse øjeblikke af "action", hvor vi delagtiggør os i verden og sætter os selv på spil. Eller som Arendts gode ven og kollega Karl Jaspers så smukt udtrykker det: "Sandhed begynder først, hvor to er sammen" (Jaspers, 1965, s. 93). Hvilket også betyder, at denne eksistensfilosofi ikke (som Sartres tænkning af gode grunde bliver kritiseret for af Arendt og Løgstrup) i en "eksistentiel solipsisme".

At det ikke er menneskeligt muligt at udkaste nogle kollektivt forpligtende og almenmenneskelige anskuelser, teorier eller systemer for, hvad mennesket, verden og det gode liv er, betyder imidlertid ikke for Arendt, at man så ikke kan gøre sig en metafysisk erfaring! Den metafysiske erfaring overskrider netop både en ren subjektivism og objektivisme. I den forstand kan man sige, at hun indtager en post-postmoderne position (se også Schanz, 1990, 1993).

'Natalitet' betyder genfødsel, eller at noget grundlæggende nyt kommer til verden. Et særkende ved mennesket er ifølge Arendt, at det er åbent for natalitet, dvs. en parathed til grundlæggende at kunne tænke og handle på radikalt nye måder.

Det er i kraft af menneskets historicitet og endelighed,

at det enkelte menneske kan stå frem som unikt og singularært. Eller rettere – for her bliver begrebet om natalitet nødvendigt – det er i kraft af menneskets bevidsthed om dette og mulighed for at forholde sig til sin egen mulighed som singularitet, at det enkelte menneske kan bevare sin unikhed. Vel er vi kastet ind i en verden af tilfældighed, nytte og nødvendighed, men friheden vi som mennesker kan erfare, stammer ikke fra denne verden af historicitet og sproglighed. Hvad vi er, som dette singulære og unikke menneske, er nemlig ikke udelukkende bestemt af de historiske forhold, vores psykologiske opvækst, sociale relationer og sproglighed eller sågar vores fortællinger (narrationer) om, hvem vi er.

Som Arendt skriver i *Menneskets vilkår* (2005 [1958]):

"I samme øjeblik, som vi ønsker at sige, hvem nogen er, bliver vi vildledt af vores ordforråd til at sige, hvad han er; vi bliver rodet ud i beskrivelser af egenskaber, som han nødvendigvis må dele med andre, der minder om ham; vi begynder at beskrive en type eller en "karakter" i dette ords oprindelige betydning, hvilket blot resulterer i, at hans specifikke unikum undslipper os." (2005, s. 186).

Vi er med andre ord ikke determineret af, hvad vi er, men vores hvad-hed – dvs. vores egenskaber, personlighedstræk og vores fortællinger og konstruktioner om os selv – er langt hen ad vejen medbestemmende for den mulighedshorisont, indenfor hvilken vi forstår, hvem vi er eller er på vej til at blive. Vores hvem-hed derimod er knyttet til frihedens rige og "åndens liv". Det er jo præcis for at udvide vores mulighedshorisont, at de fleste af os vælger at handle i Arendts betydning af ordet action. De fleste af os ønsker at vise, at vi er langt mere end vores hvad-hed. Faktisk beskriver Arendt i *Life of the Mind* (1978) hvad-heden som det empiriske og psykologiske ego, mens hvem-heden er knyttet til, hvad hun kalder det filosofiske eller "tænkende ego". Og dette "tænkende ego" er ikke af den verden, vi ser gennem vores videnskabelige blik og gennem vores "common sense"-bevidsthed - eller som vi for den sags skyld kan finde inden for Knud Illeris' læringstrekant.

Det tænkende jeg er, som hun siger i sin tale til Heideggers 80-årsfødselsdag (Arendt, 2002), alt andet end bevidstheden. I *Life of the Mind* er et hovedspørgsmål for Arendt, hvor vi i grunden er, når vi tænker. Og svaret, hun giver, er, at vi grundlæggende er et andet sted, end når vi handler og taler på baggrund af vores kognitive, forstandsmæssige og pragmatiske interesser. Det "tænkende ego" er i stedet knyttet til det, hun kalder "det stående nu", til en grundlæggende værensopmærksomhed og tale og handlen fra denne værensopmærksomhed (eller åndfuldhed, ånds-nær-vær). Derfor siger hun også i sin tale til Heidegger, at det tænkende jeg er uden alder.

Så når Arendt i *Menneskets vilkår* beskriver

natalitetsbegrebet ved at skrive: "Gennem ord og gerning indfører vi os i den menneskelige verden, og denne indførelse er en slags anden fødsel" (s. 181), så er det vigtigt at forstå, at det ikke er hvilke som helst ord og gerninger, der er tale om, når vi vil forstå, hvad "action" og "natalitet" er. Det er kun de ord og gerninger, der er befrugtet eller gennemstrømmet af en værens-opmærksomhed ("er åndfulde", som en højskolelærer ville sige), eller som er udsprunget af en væren til stede i dette "stående nu" (eller "gennem det levende ord", som en højskolelærer ville udtrykke det).

At handle i denne betydning er at begynde på ny, at sætte noget i bevægelse, at blive "newcomers". Og dette nye sker altid imod alle odds hentet fra statistikken, nytteperspektivet, nødvendighedens love, eller hvad bevidstheden selv konstruerer. Det er uforudsigeligt og overraskende, som et mirakel er det. Noget sker – uventet. Og det er denne uforudsigelige begyndelse, som ethvert menneske gennem hele livet har mulighed for at erfare og give plads til. Hvis altså ikke skolen, samfundet og vi selv lukker os inde i vaneforestillinger og sikker viden, så vi af den vej bliver til "latecomers".

"Nativity is the essence of education", konkluderer hun i essyet "The Crisis in Education" (1954). Hvis det er sandt, bliver et vigtigt spørgsmål for den pædagogiske tænker og vejledningsforsker såvel som for aktivt udøvende undervisere og vejledere generelt, hvorledes vi som lærere og pædagoger kan værne om og give plads for denne natalitet.

I forordet til *Between Past and Future* (1977 [1968]) skriver hun, at selvom hver person og generation altid vil blive kastet ind i en allerede bestemt verden, så vil der også være øjeblikke, hvor denne bestemthed forsvinder, og hvor der i tiden så at sige åbner sig et rum for natalitet. Vi vil altid også være indfældet i, hvad hun beskriver som:

"...dette lille ikke-tids-rum [this small non-time-space] i selve tidens hjerte, der ikke ligner den verden og den kultur, vi fødes ind i, [kan kun] påpeges, men ikke arves eller modtages fra fortiden; hver ny generation, ja hvert nyt menneske, der indfører sig mellem en uendelig fortid og en uendelig fremtid, må opdage og famlende afsøge det på ny." (1977, s. 13).

Arendts begreb om natalitet udspringer for mig at se fra dette "non-time-space in the very heart of time", og er den evighedsdimension eller det ubetingede i det betingede, som gør, at Arendts filosofi ikke ender i relativisme og socialkonstruktivisme. Hun taler rigtignok for en tænkning uden gelænder, der kan misforstås som en postmoderne tænkning. Det var hendes tænkning ikke. Nogle ønsker også at forstå hende inden for en mere samfundskritisk og moderne diskursiv tænke-tradition i forlængelse af Habermas. Heller ikke det ville være korrekt. Hun må, som jeg allerede har

sagt, snarere tænkes som post-postmoderne eller "numoderne" med et begreb hentet fra Hans-Jørgen Schanz (Schanz, 1993). Det vil sige, hun besinder sig på det metafysiske og giver plads til de ultimative spørgsmål uden at blive metafysiker med stort M. I modsætning til Sartres eksistentialisme og den tidligere Heidegger i Sein und Zeit (1927), hvor angst- og dødsbevidstheden har en afgørende central betydning for menneskets mulighed for at eksistere og leve et egentligt og autentisk liv, er det ikke denne mortalitetstænkning, som dominerer Arendts tænkning. Som Schanz har gjort opmærksom på (Schanz, 2002), så udleder hun netop en ganske anden og langt mere livsbekræftende værensfilosofi gennem sit begreb om natalitet og sokratiske tænkning. I hendes filosofi finder man en grundlæggende tillid til og glæde ved livet og kærlighed til verden som sådan. Derfor taler hun ikke blot om undren som kilden til al filosofi, men om en beundrende undren. Hendes beskrivelse af livsglæde er også meget sigende:

"Glæden er en grundlæggende intensiveret realitets-opmærksomhed, som udspringer af en lidenskabelig åbenhed over for verden og en kærlighed til den." (1968, s. 8)

At være den man er – også når man vælger studie og erhverv

Arendts tænkning og sondringer er blot ét teoretisk bud blandt mange, der kunne skabe plads og en større forståelse for og nænsom tilgang til "det eksistentielle". Det afgørende er imidlertid ikke, hvorvidt det vi siger og gør, matcher med det visse store tænkere og teoretikere engang har sagt og ment! Det afgørende er bestandigt at forstå sig selv i det sagte og gjorte. Derfor må man bestandigt vende tilbage til praksis, til hverdagens "små" begivenheder og såkaldte trivialiteter og dér erfarer, hvad livet har at sige en. Hvad er det i dette nu, som kalder mig til eksistentiel opmærksomhed (tænkning) og handling (action)?

Norman Amundson sagde engang til mig, at han nu i snart 30 år har trænet vejledere på universitetet og andre vejledningscentre, men hvad der fortsat undrer ham, er, at selvom han stort set har undervist i de samme metoder og den samme viden over disse år, så vil typisk halvdelen af de vejledningsstuderende blive gode vejledere, der formår at fange det unikke ved den gode vejledning, mens ca. den anden halvdel ikke vil. Det er ikke fordi, at den sidste gruppe er mindre intelligente eller har for lidt praksiserfaring, fortæller han. Det skyldes noget andet og mere undefinerbart. Det ligger i måden, man benytter de passende metoder og sin professionelle viden på i det rette tidspunkt og på det rette sted. Denne måde, som han kalder for "The Spirit of Quietness" og evnen til "slow walking", har grundlæggende med vejlederens evne til blot "at være".

Som han sagde: "Alt for mange vejledningsstuderende er optaget af spørgsmålet "Hvad skal jeg gøre i den og den situation?" I stedet for burde de være optaget af spørgsmålet: Hvordan formår jeg blot "at være" i situationen og så lade situationen bestemme, hvad det er, der skal gøres."

En lignende tankegang finder man hos den britiske vejledningsforsker John McLeod (2003, 2004). Undersøgelser med brug af forskellige vejledningsteorier og metoder har ifølge McLeod påvist, at det i sidste instans ikke er vores teoriorientering (epistemologi) eller valgte metodik (teknologi), der er afgørende for "det gode vejledningsøjeblik" men vores måde at være på i situationen (ontologi). Hvorledes er vi tilstede med os selv i øjeblikket? På hvilken måde er vi berørt og engageret? Eller som han skriver:

"Det er essentielt for enhver vejleder at udvikle hans eller hendes egen personlige tilgang, som er konsistent med hans eller hendes egne livserfaringer, kulturelle værdier og arbejdsområde. (...) Målet er at hjælpe vejlederen til at komme på indersiden af de mange forskellige ideer og tilgange, der eksisterer inden for vejledningsområdet" (McLeod, 2003, s. 42).

Han opfordrer vejlederen til at gå ind i, hvad vi nok ville kalde dannelsesproces, hvor man får tilegnet sig og foretaget en indre bearbejdning af den viden, og de teorier og metoder, man har lært på personlig og selvstændig måde. Således at man på fænomenologisk-hermeneutisk vis erfarer "indersiden af begreberne" eller eventuelt skifter begreber og teorier ud med andre, der bedre matcher egne livserfaringer og oplevelser af meningsfuldhed og vejledningsfilosofi¹³.

McLeods vejledningstænkning synes således at give belæg for, at hvis ikke man (også) som vejleder engagerer sig i en sådan eksistentiel dannelsesproces vil man ikke få den tilstrækkelige dømmekraft og praktiske visdom (phronesis) til at fornemme, hvad det som vejleder er det rigtige at sige og gøre på det rette sted over for den konkrete vejledningssøgende. At kunne være tilstede i situationen og med sig selv i situationen – at være "helt med" som Gadamer vil sige – kræver dels en sanselig værensfornemmelse og dels en værensforståelse, der er ledet af ens kritiske refleksioner og undren over egne og andre antagelser.

Inden for vejledning har man tidligere skelnet mellem vejlederen som den professionelle, som ekspert, og så klienten, den vejledningssøgende. Med den klient-centrerede vejledning og humanistiske psykologi,

som Carl Rogers repræsenterede og senere med den konstruktivistiske vejledning – taler man ikke længere om, at der i vejledningen kun er én ekspert. Der er altid to. Klienten er, hævder de, grundlæggende jo ekspert i sit eget liv (man skal blive, som en populærbog om uddannelses- og erhvervsvejledning for 8.-10 klasse hedder, Dit livs direktør (Plant 1999)) og vejlederens ekspertise bliver så at hjælpe den vejledte til at blive ekspert i eget liv.

Med, hvad jeg tidligere beskrev som "det tredje skridt" i vejledningsforskningen og med en vejledning, der medinddrager den eksistentielle dimension, vil man imidlertid ikke tale om, at der altid er en eller to eksperter til stede i den gode vejledning – der vil altid være tre! Og den tredje ekspert er væren selv, dvs. vejlederens og den vejledtes evne til at lytte til situationen selv og til sig selv i situationen – til hvad der hænder i dette øjeblik.

At være opmærksom på dette er at være 'mindful' og at give plads til, at væren også kan tale og give råd – hvis blot vi er stille og langsomme nok. Det var dette Amundson mente med "the Spirit of Quietness" og "the ability for slow walking" i vejledningsøjeblikket. Først da giver man plads til en 'spiritual' dimension i vejledningen. (Se Hansen & Amundson, 2006).

Det samme gælder de uddannelses- og erhvervsvejledere, der ønsker at inddrage den eksistentielle dimension i deres vejledningspraksis. Også de må i højere grad lære dette at lytte fra en grundlæggende væren-til-stede-i-situationen frem for udelukkende at tænke og handle ud fra fastlagte metodikker og teknikker eller faktaviden og informationsportaler. Men opmærksomhed på denne "værensdimension", at tænke og handle fra en sådan opmærksomhed, kan naturligvis ikke erstatte vejleder kvalifikationer. Men den er en afgørende og nødvendig forudsætning for vejlederen i dennes "vise" valg af metodikker og vejledningstilgange.

Norman Amundson er således en flittig workshop-leader for diverse efteruddannelseskurser og seminarer for UU-vejledere og Studievalgsvejledere og andre karrierevejledere. Og flere vil inden for det sidste årti have oplevet ham her i Danmark på diverse kurser i "Dynamic Counselling", hvor hans personlige tilstedeværelse og praktiske øvelser viser, hvorledes denne værensdimension bliver ledende for hans måde at vejlede på. Læser man f. eks. hans bog Dynamisk vejledning (2001, oprindeligt udgivet i 1998) så vil man dog ikke kunne finde denne værensdimension eksplicit beskrevet. Det er som nævnt først i den seneste tid, at han forskningsmæssigt er begyndt at beskæftige sig med dette eksplicit¹⁴.

¹³ Ser man nærmere på McLeods forskningsmæssige platform, så hviler den i sidste instans på en fæno-meno-logisk-hermeneutisk tænkning. I Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy (2005) gør han med henvisning til bl.a. Heidegger således rede for, at denne tænkning må ses som "the Core of Qualitative Method".

¹⁴ I 2003 skriver Amundson en lille bog Livets fysik. Vejledningens dimensioner, som udkommer på dansk i 2004, der nu for første gang eksplicit berører den mere spirituelle eller eksistentielle dimension i vejledning-en. Men denne bog henvender sig kun til praktikeren og er i og for sig kun "skitser" og praktiske "how-to-do"-tilgange, der generelt skal få vejlederen til at tænke mere helhedsorienteret, og hvor den eksistentielle dimension blot udgør ét aspekt (det ottende aspekt i "livsbalancehjulet").

I en artikel (Amundson & Hansen, 2006a & b) om dette, som bl.a. blev et resultat af vores samarbejde i Vancouver, fremhæver vi tre tilgange, som man i særlig grad må holde sig for øje og forsøge at indarbejde i sin vejledningspraksis, hvis man vil i dialog med den eksistentielle dimension i vejledningen. Dels er der 1) den sokratiske samtale og filosofiske vejledning som ny vejledningstilgang (se Hansen, 2000, 2003, 2004, 2006a,d,e, 2007b,c, 2008), 2) de meditative metoder og tilgange inden for mindfulness eller nærværstræning, og endelig er der 3) inddragelse af æstetiske tilgange, der på en sanselig måde kan stemme vores sind (ånd og sjæl) til "det eksistentielle". Disse tre tilgange vil først og fremmest have til hensigt at fremme et nærvær og et undringsfællesskab mellem vejlederen og den vejledte (den besøgende eller gæsten som den filosofiske vejleder foretrækker at kalde ham).

Tænker og handler man konsekvent ud fra en sådan værenstænkning og –praksis, vil det, må man formode, medføre en mindre revolution (det tredje skridt) i vejledningsteorien.

Den gode og erfarne vejleder gør det allerede – han eller hun har fornemmelse for dette, og derfor respekt og ydmyghed nok til at træde til side for og lytte til denne værensdimension. Måske fordi han eller hun netop gennem mange års erfaring har lært sig, at det, der er det væsentlige i god vejledning, ikke er, hvad man på uddannelser og bøger kan lære og tilegne sig af teori, metodikker og "professionalitet", men knytter sig derimod til noget ubestemt og udefinerbart, som har med selve livet at gøre og den væren her-og-nu i situationen og relationen med den vejledningssøgende.

For den dårlige og erfarne vejleder findes også. Det er ham eller hende, der over tid ender med at få "det døde blik" – dvs. det blaserede blik, hvor vejlederen mener allerede på forhånd at vide, hvad der er det rette at sige og gøre, før han eller hun egentlig har gjort sig åben for et unikt møde med det konkrete menneske vedkommende har foran sig. I så fald er vejledningen ikke båret af natalitet og "action" men af en labour- eller work-tilgang.

Hvor vejledningsforskningen hidtidigt har haft det psykologiske ego og selvbestrende og konstruerende menneske i centrum for den gode vejledning, sætter den eksistensfilosofiske vejledningstænkning det filosofiske ego (jf. Arendt), hengivelsen, undren og væren i centrum.

Inspireret af biograffilmen Det femte element foreslår jeg, at vi kalder væren for det femte element i al god vejledningspraksis. For inden for traditionel vejledningsteori taler man om de fire grundkvalifikationer en god vejleder bør tilegne sig: 1) oprigtighed, 2) betingelsesløs positiv

anerkendende opmærksomhed, 3) empatisk forståelse og 4) kreativitet, dvs. åbenhed for nye muligheder. Det er Carl Rogers, der har peget på de tre første kvalifikationer og Amundson på det fjerde (Amundson, 2001).

Disse er kvalifikationer, som en vejleder må tilegne sig (må gøre) for at kunne bedrive god vejledning. Men en grundlæggende forudsætning for at kunne gøre dette er, at vi som sagt er i stand til at være. Og yderligere, en forudsætning for at kunne være oprigtig, betingelsesløs opmærksom, empatisk og kreativ er, at man grundlæggende formår at undres! Væren og dette at undres er ikke en kvalifikation, vi kan tilegne os, som var det et læsestykke, vi efter lang træning kan gengive til perfektion. At være og at undres er en måde at være til på og en grundholdning, som transcenderer, hvad vi gennem viden og metoder (vores professionalitet) kan tilegne os. Med højskoletraditionen i baghovedet kunne man sige: først livsoplysning, så oplysning! Først oplive så oplyse. Først må der en dannelse til, så kan kompetencen følge efter. Hvis ikke får vi måske nok en effektiv vejledning, men ikke den vise vejledning.

Men hvem siger, at vi ikke kan være tale om et både-og? Både en effektiv og vis vejledning, hvor vi benytter os af de forhåndenværende teknikker og kompetenceafklaringsmetoder og en eksistentiel form for vejledning.

I så fald må den eksistentielle og livsoplysende vejledning ses som den primære, der ligger som en klangbund under kompetenceafklaringen. Som Amundson opdagede, så er det ikke de enkelte metoder eller den tilegnede viden om vejledning, der skaber den gode vejleder, men måden, man på rette tid og rette sted og med sans for væren i situationen bruger disse metoder og denne viden. Det er værensfornemmelsen og den dertilhørende dømmekraft (phronesis¹⁵), der må være den endelige navigatør eller kompas for den gode dømm- og handlekraft i vejledningssituationen.

Under mit ophold på UBC nåede jeg kort at stifte bekendtskab med professor William Borgens tænkning. Kort før min afsked med UBC præsenterede han følgende skema for forskellige vejledningsformer, som han anså for at være i spil i den gode uddannelses- og erhvervsvejledning. (se figur 6):

¹⁵ I anden sammenhæng har jeg redegjort for betydningen af phronesis-begrebet og dets relation til den sokratiske visdoms- og Eros-tradition (Hansen, 2007c, 2008) men se f.eks. også den måde, hvorpå phronesis-begrebet bliver anvendt inden for en relationsprofession som sygeplejen (Martinsen, 1994, 2005, 2006).

Forskellige vejledningsformer

Copyright: William A. Borgen, UBC, 2006

	Rådgivning	Guidning	Vejledning
Beskæftigelse Job/funktion	Beskæftigelsesrådgivning: Giver information om et bestemt job eller jobfelt.	Beskæftigelsesguidning: Giver information om de interesser og talenter, der kræves af et job og som kunne være af relevans for denne specifikke person	Beskæftigelsesvejledning: Engagerer sig i en vejledningsproces, som involverer den besøgendes syn på et bestemt job eller jobfelt
Erhvervskarriere Person/muligheder	Erhvervskarriererådgivning: Fremskaffer information om personens interesser og passioner for at kvalificere beslutningskompetencen	Erhvervskarriereguidning: Fremskaffer information om mulige jobs og karrieremønstre baseret på en vurdering af personens interesser og talenter, etc.	Erhvervskarrierevejledning: Engagerer sig i en vejledningsproces som involverer en diskussion af personens oplevelse af "kald", lidenskab eller motivation i forhold til job.
Livskarriere Hele liv/livsmening	Livskarriererådgivning: Fremskaffer information om personens livskarrieremønstre eller -veje.	Livskarriereguidning: Giver information om mulige livskarrieremuligheder baseret på en helhedsvurdering af personens værdier, talenter og interesser, etc.	Livskarrierevejledning: Engagerer sig i en vejledningsproces, der involverer en diskussion af forskellige livssyn relateret til valg af job og andre livsbeslutninger set over tid.

Figur 6

Som man kan se, vælger han at opdele uddannelses- og erhvervsvejledning i ni forskellige typer.

Ser vi først på den lodrette kolonne til venstre: beskæftigelse, erhvervskarriere og livskarriere, så har vejlederen, der vejleder omkring beskæftigelse ("occupation") udelukkende fokus på et bestemt job (f.eks. Hvad består ingeniørstudiet eller -erhvervet i?).

Vejledes der med henblik på erhvervskarriere ("vocation") vil vejlederen sætte fokus på personens talenter, ønsker og interesser i forhold til forskellige arbejdsområder (f.eks. Hvilke karrieremuligheder ville den vejledningssøgende have, ud fra den personlige og faglige baggrund vedkommende har?).

Når vejlederen er optaget af livskarriere ("career") er vejlederens fokus sat på bredere emner såsom livsudvikling, Work-Life-Balance og integration af livsværdier

og arbejdsværdier (f.eks. Hvorledes kan vedkommende komme til at leve et liv med større integritet, meningsfuldhed og dybde?).

Vender vi os dernæst til den vandrette kolonne øverst: Rådgivning, guidning og vejledning vil måden, hvorpå vejlederen går til spørgsmål om henholdsvis beskæftigelse, erhvervskarriere eller livskarriere være forskellig.

Når vejlederen foretager rådgivning ("advising"), giver han generel information.

Når han foretager guidning ("guidance") sørger han for skræddersyet information, der lige passer til den vejledningssøgende på baggrund af indsigt i vedkommendes psyko-sociale og socio-kulturelle baggrund.

Endelig når vejlederen foretager vejledning ("counselling"), glider samtalen over og bliver til en fælles dialog om og undersøgelse af den vejledningssøgendes

perspektiv på sig selv, sit erhverv eller kommende erhverv samt syn på værdier og livsmening.

Jeg foreslog William Borgen, at man kunne udvide eller uddybe denne typologi ved at tilføje en tredje dybde dimension med Arendts tre kategorier labour, work og action som bagkolonne, så det blev til en kubus bestående ikke blot af ni felter/vejledningsformer men i princippet 27!¹⁶ Dette "bagtæppe" skulle primært handle om den eksistentielle holdning, hvormed den vejledningssøgende er optaget af henholdsvis beskæftigelse, erhvervskarriere og livskarriere.

For kunne det tænkes, at man kunne have f.eks. en labour-orienteret tilgang til det konkrete arbejde, ens erhvervs- og livskarriere? Ville det i så fald ikke kunne betegnes som en lønarbejdermentalitet? Hvad man gør, er i og for sig ikke så afgørende, blot man får en god løn, så man kan få mere fritid, konsumere mere eller eje høj materiel velstand. Det, man gør – sit arbejde – er således blot et middel for noget andet, og dermed forholder man sig grundlæggende instrumentelt til ens studie eller erhverv.

Tager man Arendts begreb om den work-orienterede tilgang til tilværelsen, illustreres det ved karrierelivsformen, der ikke er så optaget af, hvilken løn han eller hun modtager (penge er ikke det afgørende), men den status, som karrieren (højere titler) i sig selv kan give. Som idéhistorikeren Dorthe Jørgensen har observeret blandt sine kollegaer på universitetet, vil den slags "karrieremennesker" ikke betragte deres arbejde som et arbejde (dvs. som lønarbejde), men derimod som livets indhold. De ønsker at realisere sig selv igennem deres arbejde. De arbejder, som hun passende skriver, ikke for at kunne holde fri. De holder derimod fri – hvis overhovedet de gør det – for at kunne præstere desto mere på deres arbejde. Ved moderne arbejdspladser med fokus på human ressource development og personlig kompetenceudvikling fremmes også en sådan forestilling om, at man nu bedre kan realisere sig selv som person og som menneske. Men som Dorthe Jørgensen konstaterer, er karrieremenneskets livsform forbundet med en instrumentel og teknokratisk bevidsthed. Karrieremennesket mener ikke selv, at han eller hun har et instrumentelt forhold til sit arbejde (det er jo for ham en værdi i sig selv – til selvrealisering), men, som Dorthe Jørgensen skriver:

"... Til gengæld har karrieremennesket et instrumentelt forhold til stort set alt andet omkring sig. Til fritiden, som det opfatter som et middel til at præstere mere på arbejdet. Til familien, som det bruger til at skaffe sig den fornødne psykologiske opbakning. Til kollegaerne,

som det betragter som brikker i konkurrencespillet om det næste avancement. Til organisationen, som det anvender til at få mulighed for at udfolde sine egne kvalifikationer. Og faktisk også til arbejdet, som det måske betragter som livets indhold, men ikke værdsætter for dets egen skyld, derimod alene for den karrieremulighed, som det udgør."(2003, s. 61)

Hvad hun savner inden for hendes arbejdsplads, der er universitetets og forskningens verden, er ikke kollegaer, der er drevet af en lønmodtager- eller karrierelivsstil – men kollegaer, der helt og aldeles har hengivet sig til sagen selv – til dette at være forskere for forskningens egen skyld. Hun peger på erhverv som den selvstændige landmand og håndværker (før der også gik industriproduktion i det), der først og fremmest var en livs- og væreform og en værdi i sig selv – nemlig at være en god landmand. For disse selvstændige var og er arbejdet ikke et middel til at opnå noget andet, men derimod et virke, som udgør den pågældendes måde at eksistere på, hvor fritid og arbejde, familieliv og arbejdsliv ideelt set indgår i en helhed – "a Life-Work-Balance", som det på moderne vis hedder i dag.

Dorthe Jørgensen understreger: "Hindrer man den selvstændige i at udføre sit virke, eroderer man derfor hans eller hendes mulighed for overhovedet at være til som den, som den pågældende er."(2003, s. 63). Både for kunstneren, den intellektuelle og for den selvstændige gælder det, at værk og virksomhed hænger sammen i en form, der ikke bare er en livsform, men derimod en værensform.

En lignende tanke finder man hos Karen Blixen, der i sin berømte båltale fra 1953 understreger hvor afgørende vigtig det er for mennesket i et samfund, der i den grad har vist, hvad de selv kan udrette og præstere af konkrete resultater, at de midt i al denne foretagsomhed og resultat-iver ikke glemmer sig selv. "Det moderne samfund trænger", som hun siger, "til mennesker, som er. Ja, selv vor tid kunne siges at behøve at omlægge sin ambition fra at udrette mere, til at være."(1992 [1953], s. 230). Hun fremhæver, at man ikke blot tænker på, hvad man vil udrette, men at man tænker over og ud fra, hvem man er. Som hun siger:

"Vi kunne i landet behøve mennesker, som ikke alene ved traktorers og mejetærskeres hjælp kan præstere rekordresultater, men som er landmænd. Som ikke alene kan sejle til Amerika på rekordtid, men som er sømænd. Som ikke alene har taget store eksaminer og har alverdens kundskaber på fingrene, men som er lærere. Som ikke alene kan skrive et stykke litteratur,

¹⁶ Tanken er hermed kastet ud til afprøvning. Personlig forekommer en sådan yderligere skematise-ring i 27 rubrikker med altså 27 forskellige måder at vejlede på mig uoversku-elig og i praksis dybt problematisk, fordi en sådan skemativering af vejledningsrela-tionerne alt for let kan føre en på afveje og bort fra "det eksistentielle". Men som tankefigur kan den som her illustrere en pointe.

men som er digtere. Og Paul la Cour skriver: At være digter er ikke at gøre et digt, men at finde en ny måde at leve på.”(ibid., s. 231).

En fare ved en sådan tankegang er naturligvis, at man kan glemme sine omgivelser og de forpligtelser og ansvar, man også har over for f.eks. sin familie. En sådan kaldstankegang må derfor også være forbundet med et samfundsengagement og et etisk ansvarligt liv over for de andre.

Tilsvarende kunne vi i dag spørge, om ikke god uddannelses- og erhvervsvejledning i bedste fald og i sidste instans handler om det, William Borgen kalder ”livskarrierevejledning”, Peter Plant for ”grøn vejledning” eller det, som karrierevejledere generelt benævner som ”Life-Work-Balance”. Eller det, som Arendt vel i så fald ville kalde action-orienteret vejledning; højskolelæreren ville kalde for ’eksistentiel vejledning’ og som jeg i anden sammenhæng har beskrevet som ”filosofisk vejledning”(Hansen, 2003, 2008). Arendts tre kategorier kan hjælpe os til at fastholde det eksistentielle perspektiv på livskarrierevejledning, så det ikke udelukkende reduceres til den form for værdiafklaring, der kan komme i spil i den konstruktivistiske, narrative eller systemiske vejledning.

Kundskabsværkstedet og filosofisk vejledning som mulige veje at gå

For at tydeliggøre, hvori forskellen i praksis kan ligge mellem en konstruktivistisk og narrativ vejledningsform og så en eksistensfilosofisk vejledningsform, vil jeg i det følgende tage udgangspunkt i en konkret metode, som FFD har anbefalet folkehøjskolerne at tage i brug, når de vil arbejde med afklaring af uddannelses- og erhvervsvalg på højskoler.

Det er Jo Krøjers og Camilla Hutters metode, som de benævner ”fortælleværkstedet”, og som direkte baserer sig på narrativ vejledningstænkning og den tyske sociolog Frigga Haugs ”Memorywork-metoden”. Metoden finder man beskrevet i publikationen *Metodehåndbog i fortælleværksteder* udgivet af FFD i 2006.

Ved første øjekast kan det muligvis være svært at se de store forskelle på det, man på den ene side kalder narrativ vejledning og fortælleværkstedet, og på den anden side kalder filosofisk vejledning og kundskabsværkstedet¹⁷. Begge arbejder, som vi skal se, med deltagernes personlige fortællinger, og begge tilgange får skabt nogle mere almene refleksioner over disse fortællinger samt et fornyet grundlag for uddannelsesvalget.

Men ved nærmere undersøgelse fremstår der tydelige forskelle, som kan profilere, hvorfor fortællerværkstedet som metode ikke kan beskrives som ”eksistentiel vejledning” i den forstand som de tre højskoler (Løgumkloster, Testrup og Den Rytmiske Højskole) har givet udtryk for, og som den nyere vejledningsforskning har beskrevet.

Holder man af Karen Blixens romaner og noveller, og har man læst mange forskellige fortolkninger af disse, har man også erfaret, hvor forskelligt man ser og læser disse fortællinger. Nogle vælger at fremdrage dybdepsykologiske tolkninger, andre litteraturhistoriske, andre eksistentielle og andre igen samfundskritiske og politiske tolkninger. Tilsvarende kan man forundres over, hvor forskelligt henholdsvis en biolog, en tømmer, en digter, en fugl, en maler og et forelsket par kan opfatte det samme egetræ.

På samme måde vil en psykodynamisk, en narrativ og en filosofisk vejleder også opfatte de samme fortællinger meget forskelligt. De lytter til og spørger ganske enkelt på forskellig vis til fortællingerne og de livserfaringer, som fortællingerne er udtryk for.

Jo Krøjer er cand.tehn.soc. og Camilla Hutters er cand.scient.soc. og begge Ph.d.er fra Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning på Roskilde Universitetscenter med speciale inden for henholdsvis arbejds- og organisationspsykologi og unges tilgang til uddannelse og læring. Begge har deres fokus rettet mod særlige aspekter ved vejledningssituationen og ved de fortællinger, der fortælles. Deres interesse og fokus samler sig primært om de sociale og sproglige ”konstruktioner” og de ”samfundsmæssige” og ”psykologiske” faktorer, der er i spil i vejledningssituationen samt i den måde, hvorpå de unge opfatter og tager del i uddannelsesvalget. Med ”fortælleværkstedet” som metode for uddannelses- og erhvervsvejledning understreges det yderligere, at målet med denne form for vejledning og afklaring er at fremme en øget bevidsthed om de samfundsmæssige vilkår og de fremherskende forestillinger, der er i samfundet og i deres omgivelser (forældre, venner, lærere, vejledere, uddannelsesinstitutioner, politikere). De ønsker således gennem kollektive refleksionsformer at fremme en kritisk og frigørende tænkning, der kan skabe nye handlemuligheder for den unge og en fælles forståelse for de ikke blot individuelle, men i særlig grad sociale, politiske og samfundsmæssige betingelser og forhold, der sætter rammen for ”det rette” uddannelsesvalg. Også mere ”ikke-rationelle” faktorer omtales i håndbogen, såsom oplevelser og følelser af frustration,

¹⁷ Kundskabsværkstedet er et begreb og en metode, der er udviklet af den norske pædagogiske forsker Inger Erstad. I hendes Ph.d.-afhandling (Erstad, 2005) og senere EU-støttede Leonardo-projekt, hvor fem lande inddrages (og hvor jeg i perioden fra 2007-2009 er knyttet på som ekstern evaluator), finder man en metode og tilgang til fortællinger og kundskabsudvikling, som mange henseender ligner de lærings- og dannelses-processer, der kan finde sted under den filosofiske vejledningspraksis (så vel på to-mands-hånd som på gruppebasis i de ”sokratiske dialoggrupper”). For en nærmere beskrivelse af kundskabsværkstedet se og for en sammenligning af kundskabsværkstedet og filosofisk vejledning se Hansen, 2008.

afmagt, rådvildhed, stress og handlingslammelse i valg-situationen. At artikulere og blive bevidst om at disse følelser og at opdage, at den unge ikke er ene om disse følelser – dét er ifølge Krøjer og Hutter en betydningsfuld proces for den unges evne til afklaring af uddannelses- og erhvervsvalg. Den form for afklaring, som deltagerne kan opnå gennem fortælleværkstedet er, som de skriver, både at finde det rette valg eller at identificere klare, fremadrettede handlingsmuligheder såvel som at blive opmærksom på sine eventuelle frustrationer og usikkerheder for derved at kunne få øje på veje væk fra dem.

Hvis vi i første omgang ser på, hvad den narrative vejledning og fortælleværkstedet og filosofisk vejledning og kundskabsværkstedet har til fælles, så er det, at:

- begge tager udgangspunkt i deltagernes (de vejledningssøgendes) personlige fortællinger over et valgt tema eller spørgsmål (f.eks. Hvad er det gode uddannelsesvalg?).
- begge fokuserer på korte, episodiske tekster i fortællingen, hvor det signifikante træder frem ("The heat of the moment" som det hedder i den sokratiske dialoggruppe).
- vejlederne i begge tilgange vil opfordre deltagerne til at undgå vurderinger (i fortællefasen – hvad den filosofiske vejleder kalder det fænomenologiske moment), klichéer og analyser af fortællingerne.
- vejlederen/facilitatoren ved hverken bedre eller mere end de vejledningssøgende, men fungerer som en proceskonsulent (den filosofiske vejleder vil dog hellere beskrive sig som en indholdskonsulent, der er drevet af en sokratiske ikke-viden/undren).
- begge inddrager andre vejledningssøgende som "vidner" og udspejler til hinandens fortællinger og fælles forhold (den filosofiske vejleder vil dog ikke være optaget af faktuelle og samfundsmæssige forhold, men af ideale, universelle og almenmenneskelige og eksistentielle forhold).
- begge arbejder med en kollektiv dimension (hos den filosofiske vejleder omtales denne dimension som et genuint "undringsfællesskab").
- begge inddrager "ankerspørgsmål" (men hos den filosofiske vejleder er disse orienteret efter sokratiske undren og spørgeform).
- for begge handler afklaring om at skabe større indsigt i, hvad det er, der betyder noget for de

unge i deres valg, (men som vi skal se, må der i så fald tales om forskellige betydningslag og -dybder).

Som man måske allerede kan fornemme ved de parentetiske tilføjelser, så er den filosofiske vejleders og den narrative vejleders (særlig når denne tænker sig i forlængelse af "fortælleværkstedet") interesser og fokus rettet forskellige steder hen, selvom de tilsyneladende følger et lignende procesforløb.

Den filosofiske vejleder

- sigter ikke mod at indkredse øgede handlemuligheder, men mod en afklaring af, hvad den vejledningssøgende eksistentielt set er, der hvor han er.
- er ikke primært optaget af, hvordan de samfundsmæssige forhold påvirker den vejledningssøgendes oplevelse af handlemuligheder eller i at skabe øget opmærksomhed om de psykologiske, sociale og samfundsmæssige kontekster og faktorer, der har skabt vedkommendes problemer eller oplevelse af nederlag.
- betragter ikke sproget som et "værktøj", vi kan benytte til at konstruere virkeligheden med, men snarere som noget vi er indlejret i og kan hente meningsfuldhed fra, hvis vi er stille, ydmyge og lyttende nok.
- taler ikke om socialisering, læring og identitetsarbejde, men om autenticitet, eksistentiel integritet og dannelse.
- taler ikke om "genkendelse" som afgørende i den fælles refleksions- og samtaleproces, men om "berørthed" og "fælles undren".
- er ikke primært optaget af at udvikle og udvide deltagernes forståelse af handlemuligheder og derigennem en forståelse hos deltagerne af "Hvad kan jeg gøre for at komme videre i mit liv?" Er snarere optaget af at udvikle og udvide deltagernes opmærksomhed og forståelse for, hvem de er, og hvad det vil sige at være og af at "leve et liv fyldt med visdom, skønhed og meningsfuldhed".
- har ikke som mål at lade de andre i gruppen komme med mulige løsningsforslag på den enkelte deltagers problemer eller forslag til nye handlemuligheder – men at fremme en grundlæggende undren og kritisk refleksion over de filosofiske antagelser og eksistentielle vilkår, som deltagerne tager for givet i deres syn på mennesket, samfundet, livet og det gode eller rette uddannelsesvalg.

- anser i sidste instans filosofisk vejledning (andre livsoplysende aktiviteter og væremåder) som en forudsætning for

Kort fortalt vil en filosofisk vejledningsproces (både på to-mands-hånd og i grupper) kunne beskrives ud fra følgende fem momenter (figur 7):

1. **Fænomenologisk seen (Hvordan viser fænomenet sig? – at fortælle fra en berørthed, på hvilken måde var du tilstede i fortællingen om "det gode uddannelsesvalg")**
2. **Hermeneutisk refleksion over fortælling (Hvordan kan vi forstå det? Hvilken mening giver det? Hvilke almenmenneskelige erfaringer og temaer rummer fortællingen? Hvilke værdier, menneske- og livsyn og grundantagelser bliver der taget for givet? Hvad undres du over i det sagte?)**
3. **kritisk-ironisk/sokratisk-dialektisk refleksion over de antagelser og udsagn, der tages for givet i fortællingen (drillende, provokerende, afprøvende, kritisk-undersøgende og tankeeksperimenterende refleksioner, hvor også alternative synspunkter og menneskeheds "Store Fortællinger" om det Sande, det Gode og det Skønne bringes i spil og reelle undringsfællesskaber opstår)**
4. **eksistentiel refleksion (Hvor er du selv i det sagte? Hvordan mærker vi vores tema i dette rum, vi befinder os i lige nu? Hvordan lever du de tanker du siger og tænker her? Gør du det, du tror, du vil?)**
5. **Phronesisk refleksion/etisk selvomsorg: Hvilken praktisk visdom kan disse refleksioner føre til? Hvordan kan du leve det gode/vise uddannelsesvalg? Hvad må du gøre i dit liv og i din konkrete hverdag for det kan lade sig gøre? Hvordan vil du kunne bevare den undren, det nærvær og den åbenhed, som du her har praktiseret, i dit almindelige liv?**

Figur 7

Med C.O. Scharmers U-model i baghovedet kunne man sige, at den filosofiske vejledning ikke har som mål at ende ud med nogle konkrete handlingsanvisninger og problemløsninger, men snarere at nå ned til det niveau, som Scharmer kalder "presencing", som er grundlaget for, at noget nyt (en ny indsigt, forståelse, afklaring, indfald) kan hænde med en. Konsekvent og paradoksalt beskrives filosofisk vejledning som en "Beyond-Method Method", der på mange måder ligner improvisationens kunst om end førstnævnte er styret af en grundlæggende undren og "ståen-i-det-åbne" (Lindseth, 2005; Hansen, 2008).

I kundskabsværkstedet, der principielt er bygget op over samme momenter og sokratiske dyder¹⁸, er problemet ofte, at folk har svært ved at komme ordentlig ind i deres fortællinger. De bliver i stedet ved korte redegørelser eller forklarende fortolkninger, som gør, at det forbliver i et ydresprog – et 3. personperspektiv – der ikke åbner for den levede erfaring, som fortællingen skulle være et udtryk for. Populært sagt: Man vil finde ud af fortællingerne i stedet for at finde ind i dem! Sidstnævnte bevægelse fordrer et særligt nærvær – mindfulness som de canadiske vejledningsforskere ville sige – og en

sanselig stemthed (jf. Løgstrup), der gør denne levede erfaring hørbar for os. Det handler jo, som den franske fænomenolog Merleau-Ponty siger om, "at genfinde ens faktiske nærvær med sig selv" i det forhold, som man har til det, man ønsker at forstå. Man må være i refleksionen – være i et levende forhold. Men det er så let at forlade egen livserfaring og ende i et ydresprog af teorier, kategorier og metodiske "greb" om tingene – i så fald er man i bedste fald kun i en lærings- og kompetenceudvikling, men ikke i en dannelsesproces! Når den mundtlige fortælling efterfølgende skrives ned – i det filosofiske essay – så består kraften i dette essay i, at man forbliver i et "indersprog", og sætter parentes om ens umiddelbare forklarings- og problemløsningstrang.

I "fortællerværkstedet" har de en skriveteknik, der handler om at gå fra et 1. personperspektiv og til et 3. personperspektiv, fra at sige og skrive "jeg eller du" til at sige og skrive "han eller hun". Denne teknik har tydeligvis sine fordele, som det fremgår af Krøjers og Hutters metodehåndbog, fordi det kan skabe en distance til det idiosynkratiske og rent subjektive. Man lærer på den måde bedre at se sig selv udefra, som der står. Denne teknik må dog ikke forveksles med den fænomenologisk-hermeneutiske refleksion, som er en overskridelse af

¹⁸ De sokratiske dyder beskrevet som kærlighed, tavshed, ydmyghed, humor, mod, disciplin og venskab finder man beskrevet i Hansen (2008).

både den rent subjektive og den objektiverende måde at betragte sig selv og sin omverden på. At fastholde et "indersprog" – et "værenssprog" – er således ikke det samme som at forblive i en subjektivisme. Tværtimod. Dette er jo en vigtig filosofisk hermeneutisk pointe, som også Norman Amundson trækker frem i sit opgør med socialkonstruktivismen.

I Krøyer og Hutters fortællerværksted er målet at tydeliggøre, at de samfundsskabte vanskeligheder og samfundsbetingelser, som den enkelte står over for i uddannelsesvalget, ikke blot er individuelt funderet, men derimod et fælles vilkår. Heri kan jeg kun være enig. Men hvad der udelades, er de fælles vilkår, der ikke er menneske-, kultur- eller samfundsskabte, men eksistentielle og ontologiske i deres natur. Jeg tænker her på de før-kulturelle vilkår, som Løgstrup beskriver med de spontane og suveræne livsytringer, og som netop knytter sig til værensdimensionen og det, vi ikke kan have et vidende, men kun et undrende og sanselig stemt forhold til – gennem bl.a. filosofien, myterne, religionen og kunsten og fortællingerne eller, som højskolefolk ville sige, "det levende ord og det folkelige samvær". At komme i dialog med og at blive klarere på disse elementære, men afgørende livsbetingelser og livsmuligheder var det, som Løgstrup kaldte for tilværelsesoplysning, Hal Koch for folkelighed og Grundtvig for livsoplysning.

Det er dette, som eksistentiel vejledning handler om, og det er denne form for eksistentiel klaring og opmærksomhed på, hvad det vil sige "at være", der ligger som en afgørende forudsætning for det gode uddannelses- og erhvervsvalg.

Dette betydningslag er svært – hvis ikke umuligt – at nå gennem det sprog og de metodikker, der bringes i spil gennem den moderne lærings-, kompetence- og socialisationsteori. Også selvom man fra denne del af verden retter sit blik mod personens "identitetsarbejde" og behov for "værdiafklaring". Hvis ikke den forskning og de vejledningsteorier, man benytter, når man vil undersøge højskolens kerneydelser og højskoleliv, har sans og interesse for det, de canadiske vejledningsforskere kalder "det spirituelle", Arendt kalder "åndens liv", og som højskolefolkene på de tre folkehøjskoler har kaldt "det eksistentielle" og "livsoplysende", så vil der uundgåelig blive en væsentlig del af højskolelivet tilbage – og sikkert den vigtigste – som ikke kommer til orde, og derfor risikerer at blive overset af dem, der læser disse rapporter om og metodehåndbøger knytter til "højskolens læringsrum".

Her har den canadiske filosof Charles Taylor kommet med en betragtning for nylig, der er værd at bemærke.

I marts 2007 modtog han verdens største årlige pris givet til en enkeltperson – den såkaldte Templeton Prize på 800.000 engelske pund – for sin livslange forskning inden for ikke blot filosofi, men også lingvistik, religion og samfundsvidenskab. Priskomiteens begrundelse var bl.a., at Taylor "i næsten et halvt århundrede har argumenteret for, at problemer med vold og fanatisme kun kan løses ved at tage højde for deres sekulære og spirituelle dimensioner". Rendyrkede sekulariserede synspunkter kan ifølge Taylor være en forhindring for at forstå de kulturelle, moralske og religiøse konflikter, som det globale samfund i dag i stigende grad er præget af. Såvel den humanistiske kultur som socialvidenskaberne har ofte, mener Taylor, været "overraskende blinde og døve over for det spirituelle". Som han videre sagde ved prisoverrækkelsen den 20 marts 2007:

*"De forsøger at forklare alt, hvad mennesker gør, ved at tale om økonomiske og politiske faktorer og begær efter magt, hvilket alt sammen er vigtigt, men de udelader, hvad jeg kalder for den spirituelle dimension. Dette vil efter min opfattelse sige de svar, som mennesker giver på visse meget dybe spørgsmål, såsom meningen med livet, eller hvad der er virkelig godt i det menneskelige liv, eller hvordan jeg kan forbedre mit liv eller gøre det mere ægte, og den slags ting, som rent faktisk også motiverer folk. Det er derfor, man aldrig helt kan forstå, hvad der foregår, hvis man bare tilsidesætter dette."*¹⁹

Når Jørgen Carlsen på Testrup Højskole taler om "magtens sprog", og om hvor svært det er at hamle op med det og dets fortalere, så tænker han formodentlig ikke kun på politikernes, evaluatorernes og teknokraternes sprogformer, men også på det sprog, som i dag er fremherskende inden for human- og socialvidenskaben og uddannelsesforskning.

Min vurdering af "fortællerværkstedet" – og af FFDs anbefalinger af at anvende denne metode på højskolen, fordi den er en ny vejledningsmetode, der bruger højskolens særlige læringsrum – er nu ikke nødvendigvis kritisk. For det første viser Krøyers og Hutters' undersøgelse jo med al tydelighed, at denne metode er brugbar (også) inden for højskolens regi, og at højskoleeleverne på de tre pågældende højskoler har haft stort udbytte af den. For det andet kan man sige, at denne metode faktisk også fremmer nogle af de dannelsesidealer, som folkehøjskolerne har i deres idétradition. Her tænker jeg på demokratisk dannelse²⁰. Med denne metode underbygges en større samfundsmæssig og kritisk

¹⁹ Citatet er hentet fra tidsskriftet Slagmark, sommer 2007, nr. 49, Aarhus Universitet, Institut for filosofi og idéhistorie, som er et særnummer om Charles Taylor.

²⁰ Den demokratiske dannelse er naturligvis et meget afgørende delformål på linje med livsoplysning og folkelig oplysning – men er ikke det samme eller overordnet livsoplysning og folkelig oplysning, hvilket Løgstrup i "Skolens formål" (Løgstrup, 1987) så udmærket giver udtryk for. Her ser vi, hvordan den demokratiske dannelse snarere må ses som et middel for tilværelsesoplysning. En demokratisk og politisk dannelse uden en eksistentiel besindelse er i værste fald farlig og totaliserende, i bedste fald en trivialisering og forfladigelse af tilværelsen. Men omvendt vil en livsoplysning/tilværelsesoplysning og optagethed af "det eksistentielle", der ikke også har berøring med demokratisk dannelse og vores ansvar for et aktivt socialt og politisk liv, være dybt problematisk (Se Hansen, 2003, 2005, 2006f).

bevidsthed og det empowerment, som er så afgørende i den demokratiske dannelse og det demokratiske medborgerskab. Ja, metoden Memorywork, der som nævnt er en del af fortælleværkstedets metodik, blev jo oprindeligt tænkt som en "politisk metode", som de skriver.

Men når det gælder folkelig oplysning (som Hal Koch forstod det i dets mere livsfilosofiske afstøbning) og livsoplysning – så må man sige, at "fortælleværkstedet" som metode ikke bidrager med noget dertil. Når de skriver, at de ser højskolerne som "en særlig velegnet ramme om denne type vejlednings- og afklaringsproces", er det ikke fordi folkehøjskolerne hviler på en overordnet idé om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse – men snarere, fordi "deltagerne kender hinanden på forhånd", eleverne er "i forvejen optaget af at opnå afklaring", "højskolerne er fleksible nok til at kunne rumme fortælleværkstedernes forløb" og fordi "højskolernes rammer gør det let at lave et værksted, der forløber over 2 halve dage i træk". Der er således nærmest kun praktiske og sociale vilkår på højskolen, der fremhæves, fordi de kan muliggøre en realisering af fortællerværksteder. Det er ikke den omvendte vej, der spørges fra: På hvilken måde kan fortælleværkstedet bidrage til at fremme folkehøjskolens overordnede idé om livsoplysning og folkelig oplysning, almindelig

og demokratisk dannelse? Havde de haft det spørgsmål som udgangspunkt, havde de måske også fundet frem til nogle andre vejledningsformer, eller i hvert fald også beskrevet denne metodes begrænsninger i forhold til højskolens særlige skoleliv og læringsrum.

En begrænsning er således, at denne metode ikke får fat i den eksistentielle eller livsoplysende dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning. Omvendt må man selvfølgelig også pege på mulige begrænsninger ved den eksistentielle og filosofiske vejledning. Disse kunne f.eks. være (jf. note 19), at den eksistentielle form for vejledning ikke i samme grad som den konstruktivistiske og systemiske vejledning får sat fokus på de socialt konstruerede og samfundsskabte diskurser, relationer, barrierer og problemer. Eller giver nogle mere håndfaste og konkrete løsningsforslag i en hverdag, som naturligvis samtidig er orienteret mod nytte og problemløsninger. I den forstand er der – og må der – ikke være tale om et enten-eller. Eksistential vejledning – højskolevejledning – kan således ses som et fint supplement til den mere systemiske og løsningsorienterede uddannelses- og erhvervsvejledning og omvendt. Men i sidste instans må den eksistentielle vejledning – hvis uddannelses- og erhvervsvalget skal være godt – efter min vurdering være en forudsætning for den systemiske og løsningsorienterede uddannelses- og erhvervsvejledning.

3. DEL:

Konklusion og anbefalinger

Kapitel 4

Højskolevejledning som en opkvalificering af den almindelige uddannelses- og erhvervsvejledning?

En af de mere eller mindre udtalte antagelser i oplægget til dette forskningsbaserede udviklingsprojekt har været, at man kan styrke højskolernes uddannelses- og erhvervsvejledning gennem efteruddannelse af højskolelæreren. I antagelsen har ligget, at målet må være, at højskolevejledningen kan kvalificeres, hvis højskolelæreren tilegner sig en større vejledningsfaglighed bl.a. baseret på nyere vejledningsteorier og vejledningstekniker.

Når nu højskolerne så - bredt set - melder ud, at det, de gør som noget særligt på højskolerne, er at praktisere en "eksistentiel vejledning", så har det derfor været nærliggende at starte et forskningsbaseret udviklingsprojekt, der mere præcist kan redegøre for, hvad "det eksistentielle" er, og hvad højskolerne så vel som vejledningsforskningen så forstår ved "eksistentiel vejledning". Forventningen har som udgangspunkt været at gennem en sådan undersøgelse, vil folkehøjskolerne kunne blive bedre til at kvalificere deres vejledning i forhold til den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning.

Men efter nu at have hørt, hvad tre forskellige folkehøjskoler mener om "det eksistentielle", og hvorledes de praktiserer "eksistentiel vejledning" på deres højskoler - og efter at jeg nu har præsenteret forskellige tilgange til eksistentiel vejledning inden for vejledningsforskningen - så får jeg lyst til at vende problematikken 180 grader. I stedet for at spørge: "Hvad kan højskolerne lære af den moderne vejledningsteori og de professionelle uddannelses- og erhvervsvejledere?" er det måske mere frugtbart at spørge: "Hvad kan den almindelige uddannelses- og erhvervsvejledning og vejledningsprofession og dets faglighed lære af højskolevejledningen?"

Det er nemlig slående, hvor store ligheder eller af-finiteter, der er mellem højskolernes praktiske indsigter og erfaringer med at arbejde med "det eksistentielle" - og så hvad den seneste vejledningsforskning efterlyser og teoretisk forsøger at indkredse, når det gælder den eksistentielle dimension i karrierevejledning.

Tager vi ord som "det eksistentielle" og "eksistentiel vejledning" alvorligt, så følger også nogle mere radikale konsekvenser af og problematiseringer af den almindelige professionsfaglige tilgang til vejledning. Inden for vejlederuddannelser i Danmark (f.eks. "Uddannelses- og erhvervsvejlederuddannelsen", der blev opstartet i 2004 på baggrund af Vejledningsreformen (Lov 298), og som nu udbydes på seks af landets CVU'er), tales der i dag om behovet for en professionalisering af

vejlederen. Og også inden for FFD (Bæk Nielsen, 2006) tales der om et sådant behov for en øget professionalisering af højskolevejlederen gennem diverse efteruddannelser. I rapporten af Kristina Bæk Nielsen fremgår det, at højskolevejlederen opfatter professionalitet som dette at tilegne sig flere metoder og værktøjer og en professionsidentitet som vejleder. Som en af de interviewede siger på spørgsmålet om, hvad der motiverede hende til at starte på vejlederuddannelsen: "Jamen, jeg tror, det var et ønske om at få de her redskaber og være mere professionel, fordi det er et værktøj, og det synes jeg bestemt også, at jeg har fået honoreret."

I rapporten fremgår det endvidere, at højskolevejlederens kollegaer på de pågældende højskoler opfatter "højskolevejlederen" som en, der mere overordnet kan varetage denne "funktion" og er en, som er mere "professionel" end skolens øvrige lærerstab, og at det, vejlederen kan, er det at arbejde med "målsætninger". Som det blev sagt til en af de interviewede højskolevejledere: "Du skal lave sådan noget med målsætninger, for du er jo god til det med vejledning". Når det gælder spørgsmålet om, hvor højskolevejledning bedst foregår, udtaler en af de interviewede højskolevejledere, der har været på vejlederuddannelsen, at "... der ligger så et arbejde i at gøre det klart, hvornår man er vejleder, og hvornår man er lærer. Og det der med tydelige rammer og "kontekstmarkerede rammer", som det hedder, at de [eleverne] faktisk ved, at nu er det vejledning, så man ikke f.eks. laver vejledning til festen eller cafeerne. Det er sådan helt banalt, at man ikke tager fat i tingene der."

Hvis dette er et generelt udtryk for, hvorledes den professionaliserede højskolevejleder tænker og bliver opfattet af kollegaerne, så ligger denne vejledningsforståelse langt fra, hvad højskolevejlederne i nærværende undersøgelse har kaldt eksistentiel vejledning, og hvad vejledningsforskningen beskriver som vejledning knyttet til den eksistentielle dimension i karrierevejledningen. Vi kan, som vi har set uddybet, netop ikke gå til "det eksistentielle" ud fra en redskabsorienteret holdning og tilgang, ligesom man heller ikke kan gå til "det eksistentielle" ud fra klare opsatte målsætninger, som man så på systematisk og planmæssig vis søger at opnå. "Det eksistentielle" øjeblik kan heller ikke struktureres og håndteres inden for nogle bestemte "kontekstmarkerede rammer". Og eksistentiel vejledning vil netop ikke kunne beskrives som blot en "funktion",

man varetager på professionel vis. Ligesom hoveddelen af højskolevejlederne i denne undersøgelse også vil anse det for meget problematisk at sondre skarpt mellem personens vejleder- og læreridentitet og -aktiviteter på en højskole.

Man kunne måske anskueliggøre det særegne ved "det eksistentielle" ved at spørge, om man kan beskrive og have en professionel metode til opnåelsen af kærlighed? Et sådant spørgsmål er lige så – eller måske endda endnu mere – absurd som at spørge efter en konkret metode og bestemte standardprocedurer til at skabe god kunst eller øjeblikke af skønhed. Erfaringen af kærlighed såvel som store kunstoplevelser eller skønhed er netop ikke håndterbare og mulige at definere – de ligger uden for enhver metodisk rækkevidde. Her må vi nærmere give os hen til erfaringen, snarere end at forsøge at bemestre den, hvis vi ønsker at være i den. Tilsvarende gælder det for samtaler om eksistentielle værdier og spørgsmål.

Dette betyder imidlertid ikke – som nogle måske ville anfægte imod al denne talen om, at man skal hengive sig og lade tingene ske for at det eksistentielle kan blive synligt og komme til udtryk - at højskolen dermed er en "tom box, vi stopper folk ind i, og så sker der mirakler". Nej, værdien i højskoletraditionen og dens særlige pædagogik og livsform er jo netop, at den over lang tid har opbygget et reservoir af mangfoldige væremåder og undervisnings- og vejledningsformer, der ikke fremmer en bestemt metodik, men en holdning, et nærvær og en kærlig opmærksomhed, der også kalder "det eksistentielle" frem – om end det aldrig vil kunne kaldes på plads.

I den almindelige forståelse af professionalitet (Lars Dale, 1999; Lauvås & Handal, 2001), er professionalitet i den grad forbundet med en forestilling om ejerskab og mesterskab af en bestemt (gerne viden-skabelig begrundet) viden og nogle bestemte (certificerede) metoder og nogle professions-etiske kodekser, der kan sikre, at den pågældende person udfører professionen på en bestemt måde i forhold til bestemte ofte veldefinerede standarder og problemområder. Det er netop et sådant kontrolleret og forudbestemt "greb" om sig selv, sagen og situationen, som ud fra et eksistensfilosofisk perspektiv forhindrer vejlederen i at være til stede i situationen i en ligeværdig Jeg-Du-relation med den vejledte.

Vi så med Birgit Tofts syn på mentorskab og hendes henvisninger til C.O. Scharmers U-model, hvilken betydning det eksistentielle nærvær har i vejledningssamtalen, når man vil reflektere over og gå i dialog med de livsværdier, som i sidste instans er den bestemte forudsætning for det gode uddannelses- og erhvervsvalg. Birgit Toft og Steen Hildebrandt pegede på den "åndelige" eller eksistentielle dimension i selve begrebet "mentor", som en dimension vi i særlig grad som vejledere må have øje eller sans for.

De canadiske vejledningsforskere Amundson og Young taler også om "spirituality", ontologi og en filosofisk-

orienteret vejledning baseret på en værensopmærksomhed. Og jeg selv præsenterede kort det område inden for vejledningen, der kaldes "filosofisk vejledning", der primært er drevet af en sokratisk undringsmetode og dannelsesproces, hvor undringsfællesskabet bliver vejen til øget værensopmærksomhed.

Vi husker, hvordan de forskellige højskolelærere og -forstandere også taler om en sokratisk metode og en grundlæggende undren over det gådefulde liv og en parathed til "at stå i det åbne" som afgørende adgang til "det eksistentielle". Med bl. a. Gadamer, Arendt, Løgstrup og Kierkegaard får vi tilbudt et sprog, der kan få "det eksistentielle" i tale uden at reducere det. Theoria, praxis, labour, work og action var nogle af de begreber, der gav plads til et andet paradigme og rammeforståelse for den eksistentielle dimension i vejledningen. Og beskrivelsen af "det tredje skridt" inden for vejledningsforskningen, der sker, når vi bevæger os fra en socialkonstruktivistisk til en eksistens-filosofisk tilgang, peger også på behovet for i praksis at udvikle nogle nye former for vejledning og evaluering af vejledning.

Når man i dag ser ud over det danske vejledningslandskab, så domineres det fortsat af vejledningsforskningens to første skridt: den empirisk-analytiske og "problemorienterede" tradition og den socialkonstruktivistiske og systemiske "mulighedsorienterede" tradition. Begge traditioner hviler på en funktionel og epistemologisk (vidensorienteret) tilgang og et dertilhørende professionalitetsbegreb. Hvad vejledningsforskningen i dag efterlyser – i hvert fald den forskning, der er optaget af, hvorledes man som vejleder bedre kan inddrage den eksistentielle og værdimæssige dimension i vejledningen – er imidlertid nye former for vejledningspraksisser og vejledningsteorier, der er værensorienterede, og som bygger på en eksistentiel og ontologisk forståelsesramme.

Stående over for folkehøjskolen og dens livsrum, idétradition og højskolepædagogik bliver man slået af den rigdom og mangfoldige flora af forskellige praksisser og værensformer i eksistentiel vejledning, som over et århundrede har fået lov til at udvikle og udfolde sig inden for disse "frirum" fra nyttetænkning. Med Gadamer kan vi sige, at højskolelivet – når det er bedst – er en praxis i dets oprindelige græske betydning. Altså, højskolerne kan hjælpe os til at komme i berøring med den "livsmagt" og "erfaring af det nyttesløse, men skønne", som udspringer af at se, beundre og hengive sig til det liv, som er, og som ifølge Løgstrup ligger som et fundamentalt før-kulturelt bagtæppe for vores erfaring og oplevelse af meningsfuldhed, visdom og skønhed.

For at få en sådan - skal vi kalde det ontologisk "fortrolighedskundskab" – må vores forståelse være i resonans med den værnsdimension, vi altid allerede er indlejrede i, før vi reflekterer over tilværelsen og foretager vores valg. Som Kierkegaard siger i et dagbogsnotat:

"Hvor sandt og hvor sokratisk det var dette Sokratiske:

at forstaae, i Sandhed at forstaae er at være. For os almindeligere Mennesker skiller det sig ad og det bliver et dobbelt: Eet er at forstaae, et Andet er at være. Socrates ligger saa høit oppe, at han hæver denne Forskjel..."²¹

At foretage en eksistentiel vejledning er således at bringe os hen til der, hvor vi er. Det er denne bevægelse, dette "Cursus", som Kierkegaard siger²², som vi må gennemføre for at opnå dannelse. "Det moderne samfund trænger", som Karen Blixen sagde, "til mennesker, som er. Ja, selv vor tid kunne siges at behøve at omlægge sin ambition fra at udrette mere, til at være."

Folkehøjskolernes grundmetode er, som højskoleforstander og grundlæggeren af Foreningen for Folkehøjskoler i Danmark, Alfred Povlsen sagde i 1931, den sokratiske metode (Povlsen, 1931, s. 10). Hal Koch hævder tilsvarende, at dette er den centrale kerneydelse for folkehøjskolerne. Som han skrev i 1963: "Det er ikke tilfældigt, at dansk folkehøjskole bevidst – ikke altid med stort held – det skal siges – har stræbt efter at være en sokratiske skole, en skole til at forstå menneskelivets og dets kår"(Koch, 1963, s. 90 – se note 23).

Det betyder imidlertid ikke, at eksistentiel vejledning derfor må være lig med den sokratiske samtaleform i f.eks. moderne udformninger som filosofisk vejledning og sokratiske dialoggrupper! Hvis dette blev resultatet, ville det naturligvis føre til en monopolisering og eendimensionering af "det eksistentielle" og livsoplysende. Disse tilgange bør blot være ét ud af mange tilbud.

Da dannelsen gik ud, gik præsen op

Jeg forstår godt Jørgen Carlsen, når han indledningsvist i interviewrunden startede med at sige: "Vi kalder det 'eksistentiel vejledning' for at blive fri for yderligere snak!" For som jeg har forsøgt at vise i denne undersøgelses anden del, så kan "det eksistentielle" alt for let sande til i ord, teorier, metoder og "sikkerheder". I princippet lægger Testrupfolkene helt bevidst ikke noget ind i begrebet "eksistentiel vejledning", siger de. Og deri udtrykker de efter min opfattelse den rigtige holdning over for "det eksistentielle", fordi det eksistentielle netop kun kan vise sig i praksis, i det levede liv, i "det anarkistisk fluktuerende nærvær", og må gribes som en Storm P's k flue", når det sker.

Imod "magtens sprog" og "mumbojumbosproget" tilbyder, som vi har set, poesien, kunsten, filosofien, myterne og de store fortællinger og det folkelige samvær og "levende ord" værensmåder og tænkeformer, der kan åbne op for denne dimension.

Den eksistentielle fænomenologi og den filosofiske hermeneutik er efter min mening de forskningstilgange, der viser størst respekt og tilbageholdenhed for denne dimension, og derfor er det disse forskningstilgange, som må benyttes, hvis man vil beskrive og forstå højskolelivets mere livsoplysende og almindendannende dimensioner. Hér ligger der en vigtig og fremtidig udfordring for det folkeoplysende arbejde – nemlig at sikre, at den forskning og de evalueringstilgange, de lader sig undersøge af, også har denne respekt og dette blik for den eksistentielle dimension i højskolens arbejde og kostskoleliv.

Der er selvfølgelig også mange andre aspekter og funktioner ved højskolelivet og dets vejledning, som ikke behøver eller kan beskrives via en eksistentiel tilgang. Disse aspekter og funktioner er der gjort rede for i andre rapporter, der f.eks. benytter sig af psykologiens eller sociologiens mere almindelige empirisk-analytiske eller kritisk-empiriske forskningstilgange. Problemet er selvfølgelig, hvis det kun er den form for rapporter og redegørelser, der kommer til at danne billedet af den moderne højskole. Eller hvis man kun fokuserer på visse vejledningsmetoder som særligt egnede til folkehøjskolen, og disse metoder så ikke har blik for den eksistentielle dimension i vejledningen.

Jeg tog Jo Krøjers og Camilla Hutterers Metodehåndbog i fortællerværksteder (2006) som et konkret eksempel. Men jeg kunne også have taget andre, f.eks. min kollega Ulla Højmark Jensens beskrivelse af mentorbegrebet og mentorordningen, der i sit grundsyn hviler på primært en sociologisk tilgang og en kategorisering af de unge uden ungdomsuddannelse (særlig via Bourdieus begreber om social og kulturel habitus), der hverken levner plads for det folkelighedsbegreb, som Hal Koch talte for²³ eller for den livsoplysning og tilværelsesoplysning, som henholdsvis Grundtvig og Lægstrup talte om. Set med deres øjne må en livsoplysende og folkelig højskolevejledning handle om at appellere til og få en dialog med det, som ligger hinsides de social- og kulturskabte adfærds- og tankeformer. Eller som Hans Vodsgaard sagde: "Et højskoleophold skal ifølge denne

²¹ Følgende citat er hentet fra Søren Kierkegaards Papirer, udg. af P.A. Heiberg, V. Kuhr og E. Torsting, bd. I-XI, Kbh. 1909-38, og noteret som XI 1 A 430.

²² Kierkegaard skriver om dannelsesbegrebet: "Hvad er da Dannelse? Jeg troede, det var Cursus, den Enkelte gennemløb for at indhente sig selv, og den, der ikke vil gennemgaae dette Cursus, ham hjælper det saare lidet, om han blev født i den mest oplyste Tidsalder." (5,43). Se min behandling af det eksistentielle dannelsesbegreb i Hansen (2006b,d,e, 2008).

²³ Grundtvig-forskeren Kim Arne Pedersen gør opmærksom på, at Hal Koch har givet en indholdsbestemmelse af folkelighedsbegrebet, hvor Koch knytter an til det græske ord paideia, som jo betød opdragelse eller dannelse. Hal Koch skriver selv: "Bag det [folkelighedsbegrebet] ligger en livsholdning, en livsform – den paideia, som i grunden var selve kernen i selve den græske kultur. Kultur er ikke et spørgsmål om videnskab og teknik, om kunst og litteratur men om at være menneske. Menneske er ikke noget, man uden videre er – hvorefter det gælder at blive geni eller nobelpristager – men det at være menneske er en opgave, der daglig stiller sig for os alle og væsentlig ens, hvad enten vi får nobelpris og bliver konferensråd, eller vi ikke gør det. Det er ikke tilfældigt, at dansk folkehøjskole bevidst – ikke altid med stort held – det skal siges – har stræbt efter at være en sokratiske skole, en skole til at forstå menneskelivets og dets kår." (Hal Koch, 1963, s. 90, citeret fra Pedersen, 2006, s. 75-76)

tradition også åbne elevernes øjne eller rettere sind for livskilder, som gør det ekstra levende og ægte. Højskolen drejer sig ikke kun om autonomi (faglig uddannelse eller statsborgerlig dannelse), men også om autenticitet (oplevelse og livsoplysning).” (Vodsgaard, 2003, s. 54). Eksistentiel vejledning i højskoleregi handler om at appellere til og pege hen imod disse livskilder og livsudfoldelser, der ifølge Løgstrup og eksistensfilosofien kan ske (og heldigvis sker) på tværs og på trods af, hvilken ”habituel type” eller psyke man har.

Fokuserer man udelukkende på ”det habituelle og rationelle selv”, har man med Arendt kun fat i menneskets ”hvad-hed” og ikke dets ”hvem-hed”, som knytter sig til åndens - og ikke kun det sociale og psykens - liv. Dét er, kunne man sige, det forunderlige og gådefulde ved menneskelivet! Og det er denne eksistentielle, eller som Charles Taylor vælger at sige, ”spirituelle” dimension, som den humanistiske kultur og socialvidenskaben ifølge hans opfattelse har været overraskende blinde og døde over for.

Hvad denne almindelige og mere spirituelle eller eksistentielle dimension så mere præcist består af, dét vil forhåbentlig fortsat være et varmt emne – også inden for højskolernes egne kredse. For det er velbekendt, at ”det folkelige” og ”livsoplysende” også inden for disse kredse bliver diskuteret, og at der er vidt forskellige synspunkter i spil.

Oppe i tiden er f. eks. ideen om ”demokratisk dannelse” og ”demokratisk medborgerskab” som kerneydelser for folkehøjskolen. Når der endda bredt tales om dannelse, synes dette begrebs mere livsoplysende og eksistentielle dimensioner helt at forsvinde til fordel for en tale om demokrati, medborgerskab og ”kommunikativ rationalitet”.

Tag f. eks. den store rapport Da dannelsen gik ud – en kortlægning af det almene sigte i nordisk folkeoplysning og foreningsliv (2007) af Hans Jørgen Vodsgaard. Her tales der rigtig nok op imod den målrationelle og nytteorienterede diskurs og evalueringstænkning, som synes at styre også nordisk politik, hvad angår moderne folkeoplysning og foreningsliv. En vis dannelse er på vej ud, hævdes det. Men ser man nærmere på den bestemmelse, som Vodsgaard giver af dannelsesbegrebet, så tænkes det snævert inden for en Habermasiensk og sekulariseret fornuftstænkning, der heller ikke levner megen plads til de ellers meget livsfilosofiske og eksistentielle formuleringer og beskrivelser af ”det livsoplysende”, som samme mand kom med i den anden førnævnte rapport fire år tidligere. Hvor er denne dimension nu blevet af i hans tænkning? Skyldes det, at han i denne rapport henvender sig til ”magtens sprog”, til læsere og politikere, uddannelsesforskere og embedsfolk, der vil finde det for Altmodisch og mærkværdigt,

hvis han talte om ”livskilder”, ”autenticitet” og ”livsoplysning”? Er Hans Jørgen Vodsgaard blot strategisk her, eller er der sket et grundlæggende skifte i hans syn på, hvad dannelse er, og hvad der er folkehøjskolernes kerneydelse?

Jeg medtager denne betragtning, fordi det er denne form for diskussion, der efter min vurdering igen må etableres også inden for folkehøjskolerne, hvis man vil fortsætte med at have et levende sprog og omgang med det, vi opfatter som det mest levende i os selv og vores liv, og som danner baggrunden for oplevelsen af livsmod og livsglæde. Ellers risikerer vi at ende i det Vodsgaard selv advarer imod i rapporten af 2004, nemlig en livsudfoldelse, hvor storsind og generøsitet er forsvundet til fordel for ”smålighed og magt, det nøjeregnende og nidkære” som ”viser sig, når vi mister forbindelsen og opsluges af jegets behov og dets stadige tilfredsstillelse.” (Ibid., s. 56-57).

Skal vi tro Kierkegaard og Løgstrup, så handler dannelse på ingen måde kun om den dannelse, som bliver til inden for den humanistiske kulturs horisont (den antropocentriske horisont, som Charles Taylor siger). Dannelse handler ikke kun om treklangen mellem forholdet til sig selv, samfundet og verden – hvis ”verden” kun bliver forstået som vores omverden og ”omgivelser” (Løgstrup) eller ”det værende” (Heidegger, Arendt). Dannelse bliver til i treklangen mellem individet, polis og kosmos. Polis dækker den samfunds- og kulturskabte verden, som vi kan afdække og forklare via natur- og socialvidenskaben, og kosmos er da den ontologiske dimension, som vi kan gøre os metafysiske og eksistentielle erfaringer med. Det er denne livs- og eksistensfilosofiske ”evighedsdimension” ved dannelsesbegrebet, som overses eller udelades, når dannelsesbegrebet kun bliver beskrevet som et opgør med den formålrationelle systemverden og den privatborgerlige egenverden. Når Jørgen Carlsen i Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse (nr. 8, 1999) skriver, at dannelse er et værn mod åndløshed, og at åndløs er man, hvis man mangler evnen til at glæde sig over noget og ikke er til stede i eget liv, så kommer dannelse også til at handle om evnen til at beundre og til at holde af det liv, man er en del af. Det dannede menneske, den gode højskolevejleder for den sags skyld, er således et menneske, der først og fremmest er drevet af en dyb kærlighed til det, de gør. Som det kendte Grundtvig-vers fra Nu skal det åbenbares lyder: ”Og han har aldrig levet/som klog på det er blevet/han først ej havde kær.” Hér ligger der en visdom, som ikke kun knytter sig til højskolens særegne højskolepædagogik og højskolevejledning. Den er også relevant uden for højskolens cirkel. Og det var vel også denne ”dannelse”, som den interviewede højskoleelev oplevede, da han sagde: ”Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde”.

Konklusion

Først og fremmest kan jeg konkludere, at denne undersøgelse har vist, at den eksistentielle vejledning, som den bliver beskrevet på de tre folkehøjskoler, finder stor genklang i nyere vejledningsforskning og deres syn på, at karrierevejledning i fremtiden må orientere sig imod mere værdimæssige og eksistentielle aspekter i vejledningsrelationen og samtalen. Både på de tre folkehøjskoler og inden for vejledningsforskningen peges der således på en dimension i tilværelsen og i vejledningssituationen, som ikke sådan lader sig fange ind via psykologiens, sociologiens, socialvidenskabens eller gængse moderne vejledningsfaglige tilgange såsom f.eks. Donald Supers livsforløbsteori, Carl Rogers klientcentrerede teori eller Mark Savickas narrative og konstruktivistiske vejledningsteori. Denne dimension knytter sig til de eksistentielle og ontologiske forhold i menneskets tilværelse og i vejledningssituationen, og må tilnærmes forskningsmæssigt set via en eksistensfilosofisk (fænomenologisk-hermeneutisk) tilgang og en vejledningsform, der tilsvarende har blik for denne tilgang og disse eksistensfilosofiske indsigter. I denne undersøgelse er der blevet præsenteret et begrebsapparat og nogle teoretiske tilgange og modeller, der kan få denne dimension bedre i tale.

Hvis FFD vil skabe efteruddannelseskurser, der skal omhandle nyere vejledningsteori, forskning og metoder til en kvalificering af højskolevejlederen, og samtidig ønsker at sætte den eksistentielle vejledning som noget centralt og unikt for den gode højskolevejledning, så må de i langt højere grad end tilfældet lige nu tilrettelægge nogle kurser, der også kan give plads til denne eksistensfilosofiske tænkning og forskellige eksistentielle vejledningsformer og praksisser.

En anden konklusion i forlængelse heraf er, at FFD og de folkeoplysende organisationer som sådan fremover bør forholde sig mere kritisk og opmærksom på, om de forsknings- og evalueringstilgange, der benyttes til at undersøge deres virke, nu også har respekt, sans og blik for den eksistentielle og dannelsesmæssige dimension i højskolen og det folkeoplysende arbejde. Nærværende undersøgelse har peget på, at mange af de hidtidige rapporter og undersøgelser kun har behandlet denne dimension perifert eller slet ikke. Men med den dominerende, moderne lærings- og evidensbaserede teori er dette absolut ikke en let sag at korrigere. Inden for f.eks. den nyeste professionsforskning søges der i øjeblikket efter udvidede former for evidensforståelse, der kan inddrage disse mere eksistentielle aspekter. Min anbefaling i den henseende vil derfor være, at man fra FFDs og de folkeoplysende organisationers side holder øje med disse udviklinger og bevidst efterlyser mere forsknings- og udviklingsarbejde på dette område.

En tredje konklusion er, at det ikke lader sig gøre at destillere én metode, der kan beskrive, hvordan man praktiserer "eksistentiel vejledning". Jo mere redskabsorienteret og funktionel man går til vejledningen, desto mere fjerner man sig fra muligheden for at træde ind i en ægte eksistentiel samtale i vejledningssituationen. Derfor må man nødvendigvis også forholde sig kritisk overfor talen og det stigende krav om en formalisering og professionalisering af højskolevejlederen, som bl.a. FFD har talt for.

Det betyder ikke, at højskolevejlederen ikke vil kunne og ikke skal kvalificere sin vejledningsindsats og vejledningsfaglighed f.eks. via FFDs efteruddannelseskurser eller gennem Vejlederuddannelsen på CVU eller Masteruddannelsen i vejledning på Danmarks Pædagogiske Universitet. Den viden man kan få der, kan være vigtig og frugtbar i forhold til erfaringsudvekslinger, profilering af højskolevejledningens unikhed, netværksudvikling og almen indsigt i vejledningsfagligheden, som kan fremme samarbejdsmulighederne og kommunikationen med vejledere uden for højskolen. Men det betyder, at man ikke via disse kurser, som de er udformet i dag under FFD og CVU'erne kan få en dybere indsigt i den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning. Her glimrer talen om livsoplysning, folkelig oplysning og almindelsestraditionen nærmest med sit fravær! Hvilket i øvrigt også studievejleder Stig Roesen fra Roskilde Universitetscenter har påpeget i sin specialeafhandling (Roesen, 2007). Her ligger der med andre ord en vigtig, fremtidig udfordring: at udvikle vejledningskurser for højskolelærere, der bevidst sætter dette på programmet.

En fjerde konklusion er, at man på folkehøjskolerne bør forholde sig meget reserverede over for at gå ind i terapilignende vejledningsforløb, hvis de vil fastholde, at de praktiserer "eksistentiel vejledning". Som det fremgår ifølge samtlige højskoleforstandere og højskolelærere på de tre højskoler, så tages der bevidst afstand fra at indgå i sådanne behandlingsorienterede vejledningsformer. Dette bekræftes ud fra et eksistensfilosofisk og filosofisk vejledningsspektiv, idet der netop i den terapeutiske hjælperelation og psykologiske vejledningsform ligger en forforståelse af klienten og vejledningsmetoden, som skaber en asymmetrisk og ikke ligeværdig relation, der umuliggør det nærvær og personlige møde og "undringssællesskab" og ægte dialog, som kan "hænde" med en, hvis man tager del i en eksistentiel samtale og Jeg-Du-relation. Vejen til det eksistentielle kan og vil nødvendigvis være af mere personlig karakter – og nogle gange vil disse også tage udgangspunkt i f.eks. sorg, krise eller andre af livets vanskelige sider – men det afgørende i den eksistentielle vejledning er, at man ikke forbliver i en belysning af det "privat-personlige" og går ind i en behandlingstilgang af denne dimension, men at man via f.eks. filosofien og kunsten eller fagligheden som

"det fælles tredje" får overskrevet dette i retning mod det almenmenneskelige og universelle uden vel at mærke, at denne faglighed og interesse for sagen (det "fælles tredje") ender i abstraktioner og "faglighed uden ånd".

Lige så problematisk som en terapeutisk og psykologiserende tilgang kan være for synliggørelsen og mødet med det eksistentielle, lige så problematisk kan en for faglig orienteret tilgang være. Dette gælder især vejledningsfagligheden, når vi har med det eksistentielle at gøre. Man kan som vejleder ikke blive ekspert på det eksistentielle, men man kan gennem mange års erfaring blive vis og få blik for sagen. Som filosofen Hans Fink har gjort opmærksom på (Fink, 1999), så må fagfolk minde hinanden om, at det er sagen, de skal studere, ikke bare faget. Vi kender, som han siger, kun sagen som det, der på én gang er åbent for og yder modstand mod vor begribelse og faglighed. Man kan, hævder han, blive så optaget af faget, at man ikke kan se sagen for bare fag. Og det er denne sag-blindhed og forskansning i en faglighed, der kun kan se sagen i fagets billede, der efter min vurdering kan være (men ikke nødvendigvis er!) problemet med vejledningskurser for højskolelærere, der sætter fokus på vejledningsfagligheden. Man kunne også spørge: Hvad er højskolevejlederens unikke sag? Skal vi tage udgangspunkt i Højskoleudvalgets udspil fra 2004, hvor de sagde, at "folkehøjskolens vejledning skal efter udvalgets opfattelse rumme: eksistentiel vejledning med udgangspunkt i det personlige, faglige og sociale..." (Rapport fra Højskoleudvalget, 2004, s. 55), så er det eksistentiel vejledning.

Hvad denne undersøgelse har forsøgt at indkredse, er, hvad en vejledningsfaglighed knyttet til denne sag så kunne være. Gives der overhovedet en faglighed og "sag-kundskab", når det gælder det eksistentielle? Jeg håber at have vist, at en sådan eventuel "eksistensfaglighed" grundlæggende må have en ganske anden karakter, end den man f.eks. kan finde inden for det moderne læringsparadigme. Men den kan på indirekte vis-og muligvis også kun på indirekte vis - komme til syne gennem eksistensfilosofiske og fænomenologisk-hermeneutisk tilgange og andre livs- og praksisformer, som vi finder dem i den flora af samtale- og samværsformer, som f.eks. folkehøjskolerne og de folkeoplysende institutioner gennem 150 år har udviklet.

Man kan, må konklusionen således være, i sagens natur ikke blive "skolet" og "professionel" i at praktisere eksistentiel vejledning.

Når det gælder de stærk belastede og behandlingskrævende elever – som f.eks. en del af de elever, der hører inden under mentorordningen, må siges at være – så må der andre vejledningsmetoder af mere psykologisk og socialrådgivningsmæssig art til end den eksistentielle. Og derfor vælger en del højskoler også at sende dem videre til psykologisk "skolede" vejledere og behandlingssystemet uden for højskolen. Men, som også forstander Vita Andreasen fra Løgumkloster

Højskole gjorde opmærksom på, så vil der på ethvert elevhold være elever, som har en helt speciel livshistorie med i bagagen, der også viser livets hårdhed. Og selvom højskolen ikke er et behandlingssted, så bliver de, som hun siger, ikke afvist, når der er brug for at græde ud eller at samle livsmod eller at finde forståelse. I den forstand kan eksistentiel vejledning naturligvis også omhandle forhold af mere kriseagtig og vanskelig følelsesmæssig karakter, uden at det dermed bliver til terapi.

Når det omvendt gælder de ressourcestærke og målrettede studenter ("de tjekkede"), der ved, hvad de vil studere, og som først og fremmest tager på højskole for at styrke deres faglige kvalifikationer, så gælder det – set fra et livs- og folkeoplysende perspektiv – om at vejlede dem på en måde, så de ikke ender i en "åndløs faglighed", der ikke kan se sagen (og sagens dybere mening) for bare fag. Her træder behovet for eksistentiel vejledning til på en anden, men lige så gyldig måde. Og det er også i den sammenhæng, at eksistentiel vejledning kan blive en forudsætning for en "grøn" (jf. Peter Plant) helhedsorienteret uddannelses- og erhvervsvejledning, hvor man lærer at se sit fag, uddannelse og erhverv i et større samfundsmæssige, etisk og eksistentielt perspektiv.

En femte konklusion handler om muligheden for at praktisere eksistentiel vejledning på folkehøjskolen. Som det fremgår af de tre højskolors tilgang til eksistentiel vejledning, så anser de den eksistentielle vejledning som en afgørende vigtig og nødvendig forudsætning for at kvalificere den unges uddannelses- og erhvervsvalg. Vigtigere endnu (og derfor vil vejledning i forhold til det konkrete uddannelses- og erhvervsvalg være en sidegevinst) er det, at eksistentiel vejledning i direkte relation til folkehøjskolernes overordnede ide om livsoplysning, folkelig oplysning (almendannelse) og demokratisk dannelse knytter sig til en styrkelse af den unges afklaring i forhold til, hvilket liv han eller hun vil leve. Denne afklaring vil, som hoveddelen af de interviewede sagde, bedst kunne foregå uden for de formelle vejledningssamtaler og uden for et bestemt "vejledningskontor" på højskolen. Højskolelivet som sådan ses som eksistentielt afklarende og sker snarere i berøringen med og deltagelsen i højskolens livsformer, de personlige møder og samtaler med højskolens ansatte og oplevelsen af den særlige højskolepædagogik, end det sker ved en bestemt timeafsat vejledning med en vejleder, der har været på vejlederkurser. Men disse øjeblikke for eksistentiel vejledning kræver nogle bestemte forhold omkring sig, der har med højskolelærernes og elevernes mulighed for ro, tid, nærvær, kærlig opmærksomhed, faglig lidenskab og en vis langsommelighed – som godt i en hektisk højskolehverdag kan være svær at finde og give plads til, hvis ikke højskolens ledelse yder en særlig opmærksomhed der.

En sjette konklusion er, at de tre folkehøjskoler alle har valgt en strategi, hvor de vælger at bruge de omkringliggende vejledningscentre (Studievalg) som en form for arbejdsdeling mellem højskolevejledningens eksistentielle vejledning og så uddannelses- og erhvervsvejledernes mere funktionelle, systematiske og informationsorienterede vejledning. De har alle gode erfaringer med samarbejdet med disse vejledningscentre. Der synes således at være et rimeligt clean cut mellem den såkaldte professionelle vejleder og dennes faglighed og så højskolevejlederen og dennes eksistentielle vejledningsform. Især Testrup Højskole udtrykker, at de ikke har nogen intention om at bløde op på denne arbejdsdeling, fordi, som de siger: "Lad os gøre hvad vi er gode til, og de hvad de er gode til!"

Spørgsmålet er imidlertid, om uddannelses- og erhvervsvejlederne fra de gymnasiale, kommunale og regionale vejledningscentre ville have udbytte af at lære om den eksistentielle tilgang – og ville der ikke også være et folkeoplysende perspektiv i dette set fra højskolernes synspunkt?²⁴ Altså: Hvorledes kan vi hjælpe til en større "livs- og folkeoplysning" af den formelle vejledningssektor? Tilsvarende kan der – som Den Rytmiske Højskole også understreger – være en fare for at højskolerne bliver for lukkede ("selvfede" og "indforståede"), hvis ikke de også engagerer sig i fællesskaber og fagligheder uden for folkehøjskolen. Et møde med den professionelle vejledningsfaglighed kunne måske ikke blot profilere højskolevejledningens unikhed yderligere, men måske – som den canadiske vejledningsforskning viser – også uddybe og udvide, hvad de selv forstår ved "eksistentiel vejledning".

En syvende konklusion er, at den eksistentielle vejledning på højskolerne må betragtes som en kerneydelse ved folkehøjskolerne, og at man derfor i fremtiden i højere grad må koncentrere sig om at diskutere og udvikle forståelser og tilgange til, hvordan man ud fra højskoletraditionens og kulturens egne præmisser kan forme og fremme den eksistentielle vejledning på højskolerne.

En ottende og sidste konklusion vil da være som følge af de to sidste konklusioner, at man da også tager konsekvensen som folkeoplysende institution, således at man nu pro-aktivt og udadvendt går ind i kampen for at kvalificere og "folkeoplyse" den i dag meget nytteorienterede og instrumentelle forståelse af uddannelses- og erhvervsvejledning, som aktuelt dominerer dansk vejledningspolitik og det professionelle vejledningslandskab.

Anbefalinger

Følgende anbefalinger kan ses i forlængelse af ovenstående konklusioner:

- Se på folkehøjskolernes idétradition og højskolekultur som et reservoir af mangfoldige former for eksistentiel vejledning, og inddrag i langt højere grad disse og sæt almindelsestraditionen med dets livsoplysning og folkeoplysning i relation til de formaliserede vejledningsmetoder og -teorier.
- Aktuel uddannelsesforskning og de moderne lærings- og socialisationsteorier og de vokabularer, der benyttes der, er på ingen måde uskyldige og "neutrale", og kan i værste fald, hvis ikke deres begrænsninger afklares, stå i vejen for en forståelse for den eksistentielle og dannelsesmæssige dimension i folkehøjskolernes ide om livsoplysning og folkelig oplysning. Når det gælder "demokratisk dannelse", synes dette mål pænt at være dækket ind gennem den moderne læringsteori og dennes syn på bl.a. empowerment, "kommunikativ rationalitet" og autonomi. Derfor anbefales det, at FFD og de folkeoplysende organisationer bevidst bestræber sig på at inddrage og spørge efter ny forskning og evalueringstilgange, der direkte er målrettet på at give plads at lade den mere eksistentielle dimension i højskole- og folkeoplysningsarbejdet komme til orde og undersøgelse.
- Arbejd i fremtiden med at udvikle efteruddannelser i FFD-regi, der i højere grad sætter fokus på eksistentiel vejledning gennem ikke blot filosofisk vejledning og sokratiske dialoggrupper, men også andre former for vejledning. Nedsæt f.eks. et udvalg ("tænketaanke/idébank") af kyndige "højskolefolk" og vejledningsforskere med stor indsigt i højskoleidétradition, hvad angår livsoplysning, folkeoplysning og almindelse, og lad dem komme med nogle udspil.
- Få højskolevejlederne og -forstandere til eksplicit på de enkelte højskoler at forholde sig og fælles tage stilling til og lægge fælles strategi for, hvor man vil sætte grænsen for, hvad man opfatter som terapi, og hvad man anser for at være eksistentiel vejledning. F.eks. også i forbindelse med inddragelsen af mentorordningen, hvor der ofte må arbejdes med unge med svære sociale og psykiske problemer. Eller når det gælder eksempler som f.eks. dem Vita Andreasen og Gitte fra Testrup Højskole fortæller om i forbindelse med elever med anoreksi og depressive tendenser.

- Forsøg på de enkelte højskoler at skabe mere ro, tid og rum for de eksistentielle vejledninger, fordi en sådan ro i den hektiske hverdag reelt er svært at finde. Hvorledes kan forstanderen og højskolelærerne sikre en arbejdsramme, så denne nødvendige "langsomhedskultur" bliver en realitet?
- Skab på de enkelte højskoler, såvel som via højskolerne imellem, f.eks. gennem FFD-aktiviteter en erfaringsudveksling om måde, hvorpå man i praksis arbejder med eksistentiel vejledning, og hvilke problemer og muligheder, der kan være ved også at inddrage mere almindelige vejledningsfaglige/"professionelle" tilgange til vejledning i højskolevejledningen (såsom f.eks. vejledning i forbindelse med mentorordningen eller realkompetenceprojektet, der primært bygger på moderne lærings- og socialisationsteori).
- Udbyd kurser i eksistentiel vejledning for gymnasiale og universitære studievejledere, kommunale og regionale uddannelses- og erhvervsvejledere samt karrierevejledere og "life coaches", og start en opkvalificering og folkeoplysning af den danske vejlederstand, når det gælder arbejdet med den eksistentielle dimension i vejledningen. Der er megen visdom at hente for moderne karrierevejledere i den danske højskoletradition og pædagogik. Vent derfor ikke på "bundvendingen" men start det nødvendige modspil/medspil til den nytte- og effektivitetsorienterede vejledningstænkning!

Litteratur

- Amundson, N. (2001). Dynamisk vejledning. Studie & Erhverv, Hillerød.
- Amundson, N. (2004). Livets fysik. Vejledningens dimensioner. Studie & Erhverv, Hillerød.
- Amundson, N. & Thrift, E. (2005). "Hermeneutic-narrative approach to career counselling: An alternative to postmodernism". In Perspectives in Education. Vol. 23(2), University of Pretoria, South Africa.
- Aoki, T. (1988). "What is it to be educated?" Paper præsenteret på Convocation I, Lethbridge, Alberta, Canada: University of Lethbridge. Også citeret i Understanding Curriculum – An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses, W. Pinat et al. (red.), Peter Lang Publishing, New York.
- Arendt, H. (1954). "The Crisis in Education". In Between Past and Future (1968). Penguin Books.
- Arendt, H. (1968a). Men in Dark Times. Penguin Books. Arendt, H. (1978). The Life of the Mind. Harcourt, Inc.
- Arendt, H. (1968b). Between Past and Future, Eight Exercises in Political Thought. Harcourt Brace & Company, New York.
- Arendt, H. (1978): Life of the Mind. Harcourt, Inc, London. Arendt, H. (2005 [1958]). Menneskets Vilkår. Klims forlag, Århus.
- Bishop et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3), American Psychological Association, 230-241.
- Blixen, K. (1992 [1953]). Samlede essays. Gyldendal, København.
- Boelen, B. (1961). Human development and fixation in moral life. Proceedings of the American Catholic Philosophical Association, (35).
- Borgen, W et al. (2005). Existential concerns for career counselors. Journal of Employment Counseling, 42(2) 75 - 92.
- Buber, M. (2004 [1923]). Jeg og Du. Hans Reitzels forlag, København.
- Cameron, J. (1995). Kreativitet. Lindhardt & Ringhof, Viborg.
- Cameron, J. (2002). Walking in this World. Penguin Putnam Inc., New York.
- Cohen, B. (2003). Applying existential theory and intervention to career decision-making". Journal of Career Development, Vol. 29(3), 195-209.
- Dale, L. E. (red.)(1999). Pædagogisk filosofi. Forlaget Klim, Århus.
- Darsø, L. (2004). Artful Creation. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Duffy, R. & Blustein, D. (2005). The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability. Journal of Vocational Behavior, 67.
- Erstad, I. (2005). Erfaringskunnskap og fortellinger i barnevernet. Ph.d.-afhandling, Institut for pedagogikk, De samfundsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.

- Fink, H. (1999). Om filosofi, fagfilosofi og filosofihistorie. I: Hvad er Filosofihistorie? (Mindeskrift for Johs. Østergaard Petersen). Forlaget Philosophia, Århus.
- Gadamer, H.-G. (2000)..... Teoriens lovprisning: taler og artikler. Systime A/S.
- Gadamer, H.-G. (2004 [1960]), ... Sandhed og metode. Systime A/S.
- Gleerup, J. (2003)..... Forskningstilknytning og professionsudvikling. I Gleerup, J. og Finn Wiedermann (red.): Pædagogisk forskning og udvikling. Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Gleerup, J. (2004)..... "Viden(skabs)teori". I: Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning. Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Gleerup, J. (2005)..... Gyldighed, oprigtighed og ærlighed – om viden og læreprocesser. I: Mads Hermansen (red.): Læring – en status. Klims forlag, Århus.
- Hansen, F.T. (2000). Den sokratiske dialoggruppe. Gyldendal.
- Hansen, F.T. (2002). Etisk og demokratisk dannelse på multietniske skoler. In G. Frånberg & D. Kallós (eds.) Demokrati i skolans vardag - fem nordiska forskare rapporterar (red.). Forskningsrapport fra Nordisk Ministerråd. Värdegrundscentrum, Fakultetsnämnden för lärar.
- Hansen, F.T. (2003). Det filosofiske liv – et dannelsesideal for eksistenspædagogikken. Hans Reitzels forlag, 2. udg..
- Hansen, F.T. (2004): "Den filosofiske vejledningspraksis i spændingsfeltet mellem autenticitet, dannelse og eksistens". Filosofi (Filosofilærerforeningen for Gymnasium og HF, nr. 1, Februar).
- Hansen, F.T. (2005). Medborger i et eksistentielt perspektiv. I Ove Korsgaard (red.) Medborger-skab. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hansen, F.T. (2006a). Livsmening, tavs viden og filosofisk vejledning. In Peter Plant (red.) Vejbred – en antologi om vejledning. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hansen, F.T. (2006b). Dannelse er 'at fatte Uendeligheden i Uvidenhedens form'. I: Dannelse mellem subjektet og det almene (Red. J. Lieberkind & B. Bergsted). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hansen, F.T. (2006c). Livsoplysning - the existential dimension of Folkeoplysning. Søren Ehlers (ed.) Milestones. Towards Lifelong Learning Systems. Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Hansen, F.T. (2006d). At holde 'Aandsøjet' åbent. I: B. Funch et al. (red.) Livstemaer i et eksisten-spsykologisk perspektiv. Hans Reitzels forlag.
- Hansen, F.T. (2006e). Pædagogik som en filosofisk praksis. I: John Rydahl (ed.). Etik og dannelse i undervisningen. Gyldendal.
- Hansen, F.T. (2006f). Er stræben efter autenticitet elitært? I: R. Jensen & Lübker (red.) Elite og Samfund – en antologi. GPO Forlag.
- Hansen, F.T. (2007a). Hermeneutik er ikke en videnskab men kunsten at skabe og være i et un-dringsfællesskab. I Nordisk musikpædagogisk forskning, Vol. 9, 2007.

- Hansen, F.T. (2007b). Philosophical Counselling. A hermeneutical-dialogical approach. In: Peter Plant (ed.), *Ways – On Career Guidance*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hansen, F.T. (2007c). Phronesis and Authenticity as Keywords for Philosophical Praxis in Teacher Training. *Paideusis – Journal of Canadian Philosophy of Education* (ed. Heesoon Bai), December, 2007.
- Hansen, F.T. (2008 – in print). At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. Hans Reitzels forlag. (udkommer omkring 1. maj 2008)
- Hansen, F.T. & Amundson, N. (2007 – forthcoming). Residing in silence and wonder: Career counseling from the perspective of 'Being'. *Journal of Counseling & Development*.
- Hansen, F.T. & Amundson, N. (2006). Talking Silence – An Interview with prof. Norman Amundson (UBC) and prof. Finn T. Hansen (DPU). *DPU Quarterly*, August 2006. <http://www.dpu.dk/site.asp?p=8649&newsid1=4358>
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Seit*. Frankfurt: Vittorio Klostermann.
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2007). ... *Karrierevalg. Teori om valg og valgprocesser*. Studie & Erhverv, Fredensborg.
- Højmark Jensen og Jensen, T.P. (2005). Unge uden uddannelse. Hvem er de og hvad kann der gøres for at få dem i gang? *Social Forsknings Institut* 05:09 (www.sfi.dk)
- Højmark Jensen, U. (2007). Højskoleforløb med mentorordning – arbejdsnotat om unge uden uddannelse og mentorbegrebet i en højskolekontekst. Se www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt/evaluering
- Jaspers, K. (1965). *Hvad er filosofi?* Haases facitbøger, København.
- King, U. (1997). "Spirituality", in Hinnells, J. (red.) *A New Handbook of Living Religions*. Blackwell Publishing.
- Knox, J.B.L. (2003). Gabriel Marcel. Håbets filosof, fortvivlelsens dramatiker. Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Koch, H. (1945). *Hvad er demokrati?* Gyldendals Uglebøger.
- Koch, H. (1963). "En livsform skal stå sin prøve" i: Stubkjær, J. (red.): *Meninger om fællesmarkedet*. Forlaget Aktuelle Bøger, København.
- Kofod, A. (2004). *Vejledningens betydning på højskolerne*. Center for Ungdomsforskning.
- Kofod, A. (2005). *Højskoledokumentation*. FFD.
- Krøjer, J. & Hutter, C. (2006). ... *Metodehåndbog i fortællerværksteder*. Udgivet af FFD.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2001). . *Vejledning & praktisk fagteori*. Forlaget Klim, Århus.
- Illeris, K. (1999). *Læring aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitets forlag, Roskilde.

- Jacobsen, B. (1998). Eksistenspsykologi. Hans Reitzels forlag, København.
- Laursen, P.F. (2004). Den autentiske lærer. Gyldendal, København.
- Lindseth, A. (2005). Zur Sache der Philosophischen Praxis. Verlag Karl Alber, Freiburg/München.
- Løgstrup, K.E. (1957). Den etiske fordring. Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (1987). Solidaritet og kærlighed. Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (1997). System og Symbol. Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (2005). Opgør med Kierkegaard. Gyldendal.
- Løve, T. (2005). Vejledning ansigt til ansigt. Teorier og metoder i den individuelle vejledning. Studie & Erhverv, Fredensborg.
- Martinsen, K. (1994). Fra Marx til Løgstrup. Om moral, samfundskritik og sanselighed i sygeplejen. Munksgaard, København.
- Martinsen, K. (2005). Samtalen, Sjønnenet og evindensen. Akribes, Oslo.
- Martinsen, K. (2006). Øjet og Kaldet. Munksgaard, København.
- McLeod, J. (2003). An introduction to counselling. Open University Press, Berkshire.
- McLeod, J. (2004). The Counselor's workbook – Developing a Personal Approach. Open University Press, Berkshire.
- Merleau-Ponty, M. (1999). Hvad er fænomenologi? I: Om sprogets fænomenologi – udvalgte tekster. Samlerens Bogklub, København.
- Nielsen, K.B. (2006). Kortlægning af vejledningsindsatsen på højskolerne. (Juni 2006, FFD).
- Nielsen, K.B. (2006). Uddannelses- og erhvervsvejlederuddannelsens betydning for højskolevejledere. (August 2006, FFD.) Se også "Højskolernes Nyhedsbrev for vejledere, redigeret af Helene Valgreen fra FFD.
- Peavy, V. (2005). At skabe mening – den sociodynamiske samtale. Studie & Erhverv, Fredensborg.
- Peavy, V. (2006). Konstruktivistisk vejledning: teori og metode. Studie & Erhverv, Fredensborg.
- Pedersen, K. A. (2006). Folkelighed og elite – hinandens modsætninger eller forudsætninger? I: Jensen, R. & Henrik Lübker (red.): Elite og samfund – en antologi. GPO Forlag, Odense.
- Plant, P. (1999a). Dit livs direktør : uddannelses,- erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering : 8.-10. klasse. Forlaget Alinea.
- Plant, P. (1999b). Økologisk læring: Fri Ungdomsuddannelse (in) Myrthu-Nielsen, L. & Bramming, B.: Økologi er på alles læber. Højberg: Hovedland.
- Plant, P. (2005). Green Guidance: Fringe Focus. Wroclaw: Dolnoslaska Szklo Wyzsza Edukacji.
- Plant, P. (2007). An inconvenient truth: Green Guidance. IAEVG Newsletter 58/2007. Se www.iaevg.org

- Plant, P. (2008). Adam, Eva & slangen. I internetbaserede tidsskrift www.Vejlederforum.dk, nr. 1 (2008).
- Povlsen, A. (1931). Sokrates og hans samtid. GADs forlag, København.
- Qvortrup, L. (2004). Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse. Unges Pædagogers serie, B73, forlaget UP, København.
- Rasmussen, J. (2004). Undervisning i det refleksiv moderne. Hans Reitzels forlag.
- Roesen, S. (2007). En analyse af formaliserede vejledningspraksisformer til valg af uddannelse og erhverv på de danske folkehøjskoler. Specialeafhandling fra Roskilde Universitetscenter.
- Schanz, H.-J. (1993). Er det moderne menneske blevet voksent? Modtryk.
- Schanz, H.-J. (2002). "Hannah Arendt – en livsbekræftende filosofi". I: Tidsskriftet Slagmark, nr. 37 (2002)
- Schamer, C.O. (2007). Theory U. Leading from the Future as It Emerges. Society for Organizational Learning, Cambridge, Massachusetts.
- Taylor, C. (2002). Modernitetens Ubegreb – autenticitetens etik. Forlaget Philosophia.
- Taylor, C. (2007). Charles Taylor – særnummer af Slagmark, nr. 49, Afdelingen for filosofi og idéhistorie, Aarhus Universitet.
- Tillich, P. (1975). The Courage to Be. Yale University Press.
- Toft, B. & Hildebrandt, S. (2002). Mentor – en hjertesag. Børsens forlag, København.
- Thomsen, R. (2006). Fælles forskning i højskolernes vejledning. Højskolernes Nyhedsbrev til vejlederne, 3. årgang, nr. 1 maj.
- Vodsgaard, H. J. (2003). Højskole til tiden. FFD-publikation.
- Vodsgaard, H.J. (2007). Da dannelsen gik ud - en kortlægning af det almene sigte i nordisk folkeoplysning og foreningsliv. NEA Publishers, Askov.
- White, M. (1990). Narrative means to therapeutic ends. W.W. Norton.
- White, M. (2006). Narrativ teori. Hans Reitzels forlag.
- Young, R. & Collin, A. (1992). Interpreting Career – Hermeneutical Studies of Lives in Context. Praeger, London.
- Young, R. & Valach, L.(2004). "The construction of career through goal-directed action". Journal of Vocational Behavior 64.
- Bilag: Se www.ffd.dk

Folkehøjskolernes Forening i Danmark

Nytorv 7 • 1450 København K

Tlf. 3336 4040 • www.ffd.dk

HØJSKOLERNE
Det du ikke lærer andre steder