



Til den andens bedste

Om vejledningens etik

Solveig Botnen Eid
Hans Herlof Grellan
Aslaug Kristianse
Hans Inge Sæverel
Dag G. Aaslan

Dansk psykologisk Forlag

mest velmente råd falde på stengrund. Via menneskearbejdet (den gode vejledning) vil man til gengæld kunne sætte sig ind i den andens oplevelse af situationen og bidrage til at gøre den begribelig, håndterbar og meningsfuld (Jensen & Johnsen 2000).

Litteratur

- Antonovsky, A. (2000): *Helbredets mysterium. At mestre stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cederblad, M. & Hanson, K. (1996): "Sense of coherence. A concept influencing health and quality of life in a Swedish psychiatric at-risk group". *Israel Journal of Medical Sciences*, 32, s. 194-199.
- Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D.G. (2003): *Fordi vi er mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grelland, H.H. (2005): *Følelsenes filosofi*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jensen, T.K. & Johnsen, T.J. (2000): *Sundhedsfremme i teori og praksis*. Århus: Philosophia.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2005): "Salutogenesis". *Journal of Epidemiological Community Health*, 59, s. 440-442.
- Malterud, K. & Hollnagel, H. (1998): "Talking with women about personal health resources in general practice. Key questions about salutogenesis". *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, 16, s. 66-71.
- Skjervheim, H. (2002): *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasland, D.G. (2005): *Økonomiens grenser og etikkenes nødvendighed. En vei til Emmanuel Levinas*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hvad hører du, når du lytter? Hvem bliver du, når du svarer?

Aslaug Kristiansen

Indledning

I dette kapitel vil jeg undersøge etiske dimensioner ved det at være lydhør og lytte i en vejledningssamtale. Når vejlederen har en lyttende indstilling, kan det være nemmere for den vejledningssøgende at komme på banen med sine tanker og erfaringer. I en sådan relation og kommunikation kan man bedre tage vare på det, Knud E. Løgstrup beskriver som "det etiske livs grundfænomen", nemlig "... at vove sig frem for at blive imødekommet" (Løgstrup 1975, s. 27). Ved at holde sig tilbage og forholde sig opmærksomt lyttende kan vejlederen bidrage til at give den vejledningssøgende et rum til at handle og vokse i. I det følgende vil jeg primært rette søgelyset mod vejlederen og det, der kan ske med hende, når hun lytter: Hvad lytter hun til, og hvordan forholder hun sig til den vejledningssøgende? Hvordan svarer hun, og hvem bliver hun, når hun svarer?

Der er en lang tradition for at fokusere på betydningen af at være lydhør og lyttende. Oldtidens egyptere opfattede det at lytte som en meget vigtig egenskab hos enhver, der ønskede at blive vis, og i

bogen *Stilhet: Et skoleanliggende* (2003) beskriver Geirr Wiggen hørelsen som en af de sanser, der især formidler indtryk til hjertet. Det fornemste udtryk for visdom finder man i en lyttende indstilling:

Den, der lytter, er mere indstillet på at svare end på at fremsætte påstande. Svaret forudsætter, at der er noget at svare på, og at man har hørt og opfattet det. Og kun den, der kan svare, er ansvarlig (Wiggen 2003, s. 53).

Som vi skal se i det følgende, er der en sammenhæng mellem at lytte og at være i stand til at svare. Den lyttende indstilling vender sig mod den anden. Det er den andens spørgsmål og handlinger, der er udgangspunkt for vejlederens svar og ansvar i vejledningssituationen.

Fra litteraturen ved vi, at det er den vejledningssøgendes spørgsmål og refleksioner, som skal være udgangspunkt for vejledningssamtalen. Vejlederens opmærksomhed er med andre ord "derude" hos den vejledningssøgende. Selv om de fleste rent teoretisk er på det rene med, at det forholder sig sådan, er det ikke altid lige nemt at efterleve i praksis, hvilket de følgende eksempler skal illustrere. Det første eksempel er til dels selvpølevet. Det andet har jeg hentet fra filosofen Martin Bubers (1878-1965) selvbiografiske notater. På hver sin måde kan de vise, hvordan det er muligt at lytte til andre stemmer end den, der tilhører den aktuelle vejledningssøgende. Derfor er det heller ikke altid den konkrete vejledningssøgende, man svarer eller forholder sig til.

Om at lytte mest til vejledningssøgende og sin egen kunnen

For nogle år siden spurgte den daværende inspektør ved den skole, hvor jeg arbejdede, om jeg ikke kunne give en lærerkollega lidt hjælp og vejledning. Bemeldte kollega havde sit styr med undervis-

ningen, hvilket ytrede sig ved en del uro og et dårligt læringsmiljø i klassen. Inspektøren vidste, at jeg havde fulgt et supplerende kursus i vejledningsteori og -metode, og jeg følte, at det kunne være interessant at omsætte lidt af teorien til praksis. Inspektøren havde talt med min kollega om det, og hun havde givet sit samtykke til, at jeg gik ind som vejleder. Selv om jeg kendte min kollega rimelig godt og havde et udmærket forhold til hende, var jeg helt på det rene med, at det godt kunne blive en vanskelig opgave. Alle, der har prøvet at undervise, ved, at det på mange måder er en ensom og udsat bestilling, og hvis tingene går skævt rent fagligt, kan det være særdeles hårdt på det personlige plan. Efter lidt betænkningstid gik jeg med til at fungere som vejleder for min kollega.

Få dage efter havde min kollega og jeg vores første samtale. Vi satte os i et af skolens mødelokaler med hver sin kop kaffe. Jeg havde lært, at den første samtale var af stor betydning for den videre proces. Selv om vi som sagt kendte hinanden i forvejen, var vores roller i forhold til hinanden pludselig noget anderledes end til hverdag. I rollen som vejleder sagde jeg til min kollega, at det var helt naturligt at føle sig usikker i en situation som den, vi befandt os i nu, og at vi nok ville gøre klogt i at begynde med at klarlægge de forventninger, vi nærede til hinanden. Jeg sagde, at forventningerne ville komme til at præge hele processen samt dens resultat, og at vi derfor burde få dem på det rene med det samme. Det kunne vi eventuelt gøre ved at indgå en vejledningsskontrakt. Jeg tilføjede, at vi også burde sikre os, at vi var enige om, hvad problemet bestod i, og hvad vi skulle koncentrere os om, fordi jeg på den måde kunne vise hende, hvad jeg kunne, og hjælpe hende på den bedst mulige måde (Poulfelt 2001, s. 105-109). Vi brugte den første samtale til at gøre rede for vores forventninger, skitsere en målsætning og lægge en tidsplan. Til sidst indgik vi – om end lidt uformelt – en kontrakt, som vi begge fik en kopi af. Næste skridt var, at jeg skulle overvære en af hendes undervisningstimer, hvorefter vi skulle mødes til en vejledningssamtale. I første ombæring skulle det ske tre gange.

Først langt senere gjorde min kollega mig opmærksom på, hvor lidt jeg havde lyttet til hende. Det gik op for mig, at jeg under den indledende samtale med hende for det meste havde lyttet til den stemme, der tilhørte læreren ved det vejledningskursus, jeg havde fulgt, og at jeg hele tiden havde mindet mig selv om, hvad han havde lagt vægt på. Desuden havde jeg tænkt på alle lærebørgernes gode råd og forslag til, hvordan man gebærdede sig mest omsorgsfuldt under den første vejledningssamtale. Jeg havde på det nærmeste brugt teknikkerne og metoderne som en slags manuskript, hvor den vejledningsøgende og jeg var tildelt hver sin rolle (Stengel 2003).

Mån kan lytte til mange stemmer i en vejledningsproces. Jeg kunne f.eks. også have lyttet til og forsøgt at opfylde inspektørens forventninger om, at vejledningsprocessen ville føre til konkrete resultater. Der var også elevernes stemmer. De lavede ballade, kedede sig og ville have, at der skulle ske noget. Forældrene havde ligeledes deres forventninger. Dertil kom mine egne ambitioner om at være en dygtig vejleder og bruge det, jeg havde lært ved de kurser, jeg havde fulgt.

Der kan imidlertid også være andre grunde til, at man ikke er lyttende og deltagende i forhold til den person, man sidder over for. Det følgende eksempel er hentet fra Martin Bubers selvbiografiske notater i bogen *Møde med mennesker* (1969b). Eksemplet er ret specielt, for tildragelsen fik store konsekvenser for Bubers tænkning. Det blev på mange måder et vendepunkt, der fik ham til at skifte kurs i filosofisk og etisk henseende (Mendes-Flohr 1989). Dette møde fik nemlig Buber til at indse, at samtaler med andre mennesker fordrer et nærvær og en tilstedeværelse af en ganske særlig kvalitet.

Når situationen kræver en selv

Buber fortæller, at han i sine noget yngre dage søgte religiøse erfaringer i form af mystiske oplevelser – helt specielle oplevelser, der på det nærmeste løftede ham ud af hverdagen. I den periode

blev han ofte opsøgt af unge mennesker, der ville tale med ham om spørgsmål, som havde en særlig betydning for dem. En morgen fik han besøg af en ung mand, der udbad sig en samtale med ham. Netop denne morgen havde Buber haft en stærk religiøs oplevelse. Når man læser Bubers optegnelse, får man indtrykket af, at hans sindsstemning stadigvæk var præget af den religiøse oplevelse under den samtale, der fulgte. Samtalen mellem Buber og den unge mand forløb dog alligevel ubesværet. Buber talte venligt og opmærksomt med den unge mand, sådan som han havde talt med så mange andre unge mennesker. Senere fik han at vide, at den unge mand havde haft noget vigtigt på hjerte i forbindelse med en beslutning, som han havde haft behov for at drøfte med nogen. Som jeg tolker det, havde Buber dog lige netop den morgen ikke været helt til stede i samtalen. Han var ikke legemliggørelsen af et nærvær, der formåede at lytte sig frem til det spørgsmål, den unge mand gik og tumlede med. Han fik også at vide, at den unge mand havde mistet livet under krigen (Buber 1969b, s. 60). Denne oplevelse førte bl.a. til, at Buber gjorde op med den religiøse mystik, der efter hans opfattelse kan bortlede opmærksomheden fra hverdagens konkrete udfordringer og det ansvar, der knytter sig til mødet mellem mennesker. I den konkrete situation bliver man "tiltalt" og afkrævet et svar "og må svare i ansvarlighed" (ibid., s. 61). Det at blive talt til – med tavshed eller ved hjælp af ord – er en invitation til deltagelse. Man forpligtes til samhørighed, som Buber udtrykker det i refleksionerne over denne tildragelse (ibid.).

Datidens unge tildelte muligvis Buber rollen som en indsigtfuld samtalepartner, ja, for den sags skyld som en slags vejviser eller rådgiver. Det er interessant at bemærke, at Buber – til trods for sin store faglige kunnen og klogskab – ikke betragtede det at finde de rigtige svar som sit primære anliggende. Han skriver:

113

Hvad forventer vi, når vi fortvivler og alligevel går til et andet menneske? Velsagtens et nærvær, der fortæller os, at den trods alt er til – meningen (Buber 1966, s. 60).

I den samtale, der blev ført, fik den unge mand ikke dette rum, denne mulighed for at komme frem med sine bekymringer. Noget glippede. Den unge mand turde måske ikke bringe sin fortvivlelse ind i samtalen. Hans tiltale blev ikke hørt og besvaret. Det ansvar, der gør krav på deltagelse, blev ikke realiseret. Bubers holdning indbød ikke til det særlige nærvær og den manifestation af mening, der opstår, når man siger *du* til hinanden.

I det følgende afsnit vil jeg uddybe, hvad det kan indebære at sige *du* til hinanden, sådan som man gør i et *Jeg-Du*-forhold. Ifølge Buber er dette én af to måder at forholde sig til verden og sine medmennesker på. Den anden måde omtales som en *Jeg-Det*-relation. Kun i et *Jeg-Du*-forhold til verden finder man det nærvær, som kan give mening selv i en fortvivlet situation. Her manifesteres det ansvar, der kræver personen selv.

I vores sammenhæng er Bubers refleksioner over denne tildragelse og over sine egne erfaringer som mislykket samtalepartner interessante. De bidrager til at kaste lys over, hvad en lyttende opmærksomhed kan tilføre et vejledningsforhold. Det vil jeg redegøre for i det følgende ved at støtte mig til de to forholdemåder, som efter Bubers opfattelse karakteriserer vores relation til verden.

At være modtagelig og åben for du'ets anderledeshed

I sin mest berømte bog, *Jeg og Du* (Buber 2004), skriver Martin Buber, at mennesket ikke kan forstås som en substans eller som et isoleret jeg. Mennesket vil altid befinde sig i en relation – der kan karakteriseres som et *Jeg-Det*- eller et *Jeg-Du*-forhold. Disse forskellige relationer vil konstituere eller indstifte forskellige måder at forholde sig til verden på og forskellige former for ansvar.

I en *Jeg-Det*-relation til verden kan mennesker skabe en vis distance til deres omgivelser. Andre mennesker og verden vil fremstå som noget, man har en vis kontrol over, og som man kan underlægge sig via forskellige aktiviteter. Man kan beskrive verden, analysere og definere den, stille diagnoser og drage sammenligninger. På den måde kan man markere et objekts grænser og dets placering i forhold til andre genstande (Buber 2004, s. 46). Man kan beskrive et menneske som et "eksemplar", en "genstand", et "objekt", et "potential", en "ressource", sortere mennesker i forskellige kategorier og sammenligne dem med hinanden. Når det gælder vejledning, kan vi gruppere vejledningssøgende efter uddannelse, erhverv og alder, og vi kan sortere dem efter, i hvor høj grad de er lærevillige og beredte til forandring, eller om vi står over for mere "ressourcekrævende" vejledningssøgende, der så igen kan inddeles i forskellige undergrupper. Når man foretager sådanne rangordninger og stiller forskellige diagnoser, indtager man en holdning, hvor man ser bort fra det enkelte menneskes egenart og individualitet (jf. Buber 2004, s. 50-53).

I en sådan *Jeg-Det*-relation vil mennesker kun bevæge sig på tingenes overflade, hvilket ikke er tilfældet i en *Jeg-Du*-relation. I en *Jeg-Du*-relation konfronteres man med et du, der er radikalt anderledes og må anerkendes som radikalt anderledes end en selv (Lévinas 1967, s. 138). Det er ikke muligt i en *Jeg-Det*-relation, hvor den vejledningssøgende vil blive sammenlignet med andre vejledningssøgende. Løsningen af problemet bliver vurderet i lyset af forskellige vejledningstraditioner og -teknikker. Herved kan vejlederen også demonstrere sin evne til at håndtere situationen og iværksætte effektive tiltag. Regelmæssige tilbagemeldinger kan bekræfte vejledersens rigtige valg af teknikker og brug af effektive feedbacksløjer. I denne strukturerede og systematiske kommunikationsform er overraskelserne få, ja, nærmest uvelkomne, fordi de vil forstyrre det planlagte forløb. Her er der stort set ingen dynamik og plads til

*Jeg-du-
relation*

nsidige overraskelser, idet den vejledningsøgende kun inddrages samtalen, når manuskriptet kræver det.

At forholde sig til et *du* vil kræve en anden holdning. Et *du* be-sidder en uafhængig og adskilt eksistens og vil gøre krav på at blive behandlet derefter. Man kan ikke underlægge sig et *du* og indskrive det i et på forhånd udtænkt forløb. I stedet vil et *du* gøre krav på, at man kommer det i møde, rører ved det og tager imod det, men aldrig underlægger sig eller fastholder det (Buber 2004, s. 47). Man kan faktisk ikke møde et *du* uden selv at lade sig involvere. Det kan derfor være risikabelt at være stillet over for et *du*, og det kan indebære overraskelser. Desuden er det et forhold, der inddrager *hele* mennesket – både tanker, følelser og handlinger samt et udviklingspotentialer. Ifølge Buber inkluderer et *Jeg-Du*-forhold både det, mennesket er, og hvad det kan blive (Buber 1978, s. 104-117). Forholdet rummer en "vorden" eller "tilblivelse", og tilstedeværelsen og nærværet indeholder et potentialer, der rækker ud over nuet.

Derfor er det som regel ikke overraskende, at det netop er i et *Jeg-Du*-forhold, at man finder udøvelsen af det ansvar, der "kræver en selv", for nu at bruge Bubers egen formulering. En vejlednings-situation vil kræve forskellige former for ansvar. Når man opsætter en vejledningskontrakt, indebærer det et ansvar for at overholde det, man har forhandlet sig frem til. Parterne kan også have ansvar for, at bestemte mål for vejledningsarbejdet opfyldes. Af og til kan det være svært at realisere de ansvarsformuleringer, man er nået til enighed om, men med lidt forsikelse viser det sig oftest at være nogenlunde overkommeligt for begge parter. Der er tale om vigtige former for ansvarlighed i denne forbindelse. Det er dog ikke den slags ansvar, jeg primært ønsker at rette opmærksomheden mod, men mod det ansvar, der måske er mere grundlæggende end det førstnævnte, og som opstår i mødet med *du*'et. Ved at være lyttende er man i stand til at svare, og i selve svaret til den unikke anden vil man definere sig selv – ikke kun fortælle, hvem man er, men også hvem man bliver i dette konkrete møde.

Filosoffen Emmanuel Lévinas har ydet et vigtigt bidrag til forståelsen af *jeg*'ets ansvar over for den anden. Det følgende afsnit er især inspireret af hans overvejelser over, hvordan det at lytte og være ansvarlig er tæt forbundet.

Hvem bliver du, når du svarer?

Ifølge Robert Gibbs, som er påvirket af Lévinas' tænkning, er det ikke det at tale, der ligger til grund for menneskets ansvar – ja, for etikken som sådan – men det at lytte (Gibbs 2000, s. 35 og 45). Det fremgår tydeligt af *jeg*'ets position, nemlig som den, der svarer. Kidnen til etikken finder man i den identitet, der bliver til, når man svarer et menneske, som ikke er en selv – sådan som *jeg* ovenfor har beskrevet mødet med et *du*. Skal man definere, hvad man selv er, vil det ifølge Gibbs indbefatte en definition af, hvad man ikke er. *Jeg* har behov for at lytte for at blive spurgt sådan, som *jeg* ikke kan spørge mig selv. *Jeg* har behov for at blive spurgt på en måde, som *jeg* ikke kan forudse. Den anden skænker mig noget nyt, ikke ved at sige noget bestemt, men ved at åbenbare sig selv i talehandlingen. Her støder vi på en transcendens, i og med at det er den uendelige anden, der taler til mig (ibid., s. 32-35). I dette forhold sker der med andre ord noget, der rækker ud over det, som er givet på forhånd og kan beskrives og kategoriseres. Der sker noget i relationen, der sprænger rammerne for det, som er givet og kan beskrives på forhånd – der aktiveres en række potentialer, som ikke kan kalkuleres og bestemmes logisk, og som er knyttet til det unikke og særegne ved situationen (Kristiansen 2005, s. 204). Forfatterne Gur-Ze'ev, Masschelein og Blake bruger udtrykket "emergingende messianske øjeblikke" om de situationer, hvor transcendens kan forstås som en respons, der fremkalder noget, som rækker ud over det selvfølgelig og selvindlysende (Gur-Ze'ev, Masschelein & Blake 2001, s. 96).

Man kan forstå dette sådan, at "den uendelige anden" i kraft af sin myndighed "placere" mig i et spørgsmål (Gibbs 2000, s. 35).

Man må med andre ord "lokalisere" sig selv anderledes i lyset af relationen (von Wright 2007, s. 8).

Hvad er det for en slags spørgsmål, den anden placerer mig i? I Bubers tilfælde var der et spørgsmål, der ikke blev stillet, og Buber opfattede først spørgsmålet og ansvaret bagefter. I samtalen med den unge mand havde han sin opmærksomhed et andet sted end i den konkrete situation, han var involveret i. At blive mødt og lukket ind i et gensidigt nærvær vil opleves som meningsfuldt. At blive svaret på denne måde indebærer en grundlæggende anerkendelse. I et hjem, som jeg gæstede for et stykke tid siden, havde de besøgt en gammel bedstefar, der gang på gang henvendte sig til familiens yngste børn, uden at de lod til at høre eller tage sig af, hvad han sagde. Til sidst gik han sin vej med en lavmælt bemærkning om, at han lige så godt kunne fordufte, eftersom der ikke var nogen, der gad lytte til ham. I det øjeblik stod det helt klart for mig, at det at få et svar også indbefatter en værdsættelse og anerkendelse: "Du er til, og du er værdifuld." Det "at svare" er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med at snakke den anden efter munden. Den danske forfatter Karen Blixen skriver, at det ikke er alle mennesker, der "har et svar i sig". Dermed mener hun, at samtaler ikke er andet end dobbelte monologer, fordi man blot gentager hinanden, uanset om man roser eller angriber hinanden. Man bliver en slags efterplapper, som hverken yder modstand eller bekræfter noget. Blixen tilføjer, at når hun svarer, "vil jeg svare for det, jeg siger, eller for det, jeg gør, og jeg vil svare til det indtryk, jeg gør. Jeg vil være ansvarlig" (Blixen, citeret i Henriksen 1994, s. 37).

Vejlederen kan påtage sig rollen som efterplapper – en person, der blot snakker den vejledningssøgende efter munden og tilpasser sig den samtaleform, den vejledningssøgende foretrækker. Man udtrykker medfølelse eller kommer med rosende bemærkninger, når den vejledningssøgende lægger op til det. Men det er ikke den form for samtale og lytten, der er i fokus her. Det at kunne "svare" og "have et svar i sig" kan – inspireret af Blixen – forstås sådan, at man

både forholder sig til *du*'ets anderledeshed og står på sin egen grund i relationen. Man opgiver ikke sig selv. Det er tværtimod to unikke personer, der mødes. Ved at svare på et sådant grundlag kan man bekræfte den andens værdi og ret til at spørge.

Hvorfor kan det være svært at lytte? I retning af en afslutning

Det kan være vanskeligt at svare, når man på forskellig vis lukker af over for omverdenen og andre mennesker. Det kan ske ved, at man bliver så selvtilfreds, at man er mere opmærksom på sin egen fortærelsel end på den anden. Dermed er der en risiko for, at selvbehageligheden breder sig, som Løgstrup udtrykker det (Løgstrup 1982, s. 104). Hvis man har ladet sig selv vokse fast i en *Jeg-Det*-relation til verden, hvor vejledningskandidater sorteres efter dygtighed, alder, køn og dialekt, mister man samtidig den deltagelse og det ansvar, der er forbundet med en vejledningssituation. Forholdet kan dermed miste dynamik, fordi gensidigheden i relationen ikke er tilfredsstillende – men man kan også blive en efterplapper og dermed risikere ikke "at have et svar i sig", som Blixen udtrykte det ovenfor.

Der kan være mange forskellige grunde til, at evnen til at lytte ikke fungerer. I artiklen "As If We Were Called": Responding to (Pedagogical) Responsibility" (2003) beskriver Barbara Stengel Kates erfaringer. Kate, der er nybagt lærer, har ikke held med sit første job, men oplever, at det lykkes for hende i det andet. Det får Stengel til at spørge: Findes der to forskellige udgaver af Kate? Stengels analyse viser, at inspektøren på den første skole, hvor Kate var ansat, forventede af hende, at hendes klasse fik gode karakterer. Denne forventning betød meget for, hvordan Kate opfattede lærerrollen. Hun responderede på inspektørens forventninger, men overhørte samtidig "kaldet" fra eleverne i klassen. Hun responderede overhovedet ikke på dem, og ifølge Stengel var det her, det gik galt

(Stengel 2003, s. 201). Når man er ung og uerfaren, er man ganske vist tilbøjelig til først og fremmest at lytte til en autoritets stemme, men hvis Kate havde lyttet lidt mere til elevernes stemmer, kunne hun have handlet mere konstruktivt i situationen. Barbara Stengel skriver: "Hendes konstruktion af sig selv som lærer, der tog afsæt i tidligere erfaringer, relationer og responser, begrænsede hendes 'respons-ability' - hendes evne til at respondere." Stengel betragter ikke "respons-ability" som en individuel egenskab, men som et relationelt forhold, som man ikke har kontrol over. At kunne svare handler om at være deltager i disse relationer, som man ikke har fuld kontrol over, og om at være ydmyg og modig nok til at erkende, at ansvarlighedens rødder er forankret i anerkendelsen af den anden (ibid., s. 202).

Hvad hører du, når du lytter? Hvem bliver du, når du svarer? I lighed med læreren Kate kan en vejleder lytte til mange stemmer. Ved hjælp af forskellige eksempler har jeg forsøgt at vise, hvordan vejlederen af forskellige årsager kan forhindres i at koncentrere sig om den vejledningssøgendes stemme. Men når man lytter og stiller skarpt på vejledningssøgerens interesser og det spørgsmål, han eller hun stiller, indebærer det at lytte ikke kun, at man er i stand til at matche den vejledningssøgendes sindsstemning - at være sørgmodig, når den vejledningssøgende er ked af det, og glad, når vedkommende er i godt humør. Det at lytte koncentreret er forbundet med endnu en dimension, som ifølge Gibbs er knyttet til *du'ets* anderledeshed. Her er der ikke tale om at kunne matche en sindsstemning, men om at lytningen vil række ud over en sådan form for sensibilitet. Det at lytte er begyndelsen til ansvarligheden, indledningen til den proces, der "placerer mig i et spørgsmål", i og med at den anden bryder ind i mine veldefinerede cirkler af mening og ansvar. Jeg må med andre ord respondere på noget, som jeg ikke kan underlægge mig og sammenligne mig selv med (jf. Gibbs 2000, s. 35). På den måde kan det at lytte stille mig over for en grundlæggende etisk udfordring: Hvem bliver jeg, når jeg svarer?

Litteratur

- Buber, M. (1966a): *The Way of Response: Martin Buber, selections from his writings* (ed. N.N. Glatzer). New York: Schocken Books.
- Buber, M. (1967b): *Møde med mennesker*. København: Hasselbalchs kulturbibliotek.
- Buber, M. (1978): *Between Man and Man*. New York: Macmillan.
- Buber, M. (2004 [1923]): *Jeg og Du*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gibbs, R. (2000): *Why Ethics: Signs of Responsibilities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gur-Ze'ev, I., Masschelein, J. & Blake, N. (2001): "Reflectivity, Reflection, and Counter-Education." *Studies in Philosophy and Education*, 20, s. 93-106.
- Henriksen, H. (1994): *Samtalens mulighed: Bidrag til en demokratisk didaktik*. Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- Kristiansen, A. (2005): *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng: Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub Forlag.
- Lévinas, E. (1967): "Martin Buber and The Theory of Knowledge". I: Arthur Schilpp & Maurice Friedman (red.): *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers, Inc. La Salle, Illinois: Open Court. London: Cambridge University Press.
- Løgstrup, K.E. (1975): *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (1982): *System og symbol. Essays*. København: Gyldendal.
- Mendes-Flohr, P. (1989): *From Mysticism to Dialogue: Martin Buber's Transformation of German Social Thought*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press.
- Poulsen, F. (2001): "Med tillid som krumtap - et rådgivningsperspektiv". I: Andreas Bordum & Søren Barlebo Wenneberg (red.): *Det handler om tillid*. København: Samfundslitteratur, s. 100-111.
- Stengel, B. (2003): "As If We Were Called": Responding to (Pedagogical) Responsibility". I: *Philosophy of Education Yearbook*. University of Illinois: Champaign, s. 195-203.