

Den filosofiske vejledningspraksis i spændingsfeltet mellem autenticitet, dannelse og eksistens

Finn Thorbjørn Hansen

Hansen, F. T. (2004). Den filosofiske vejledningspraksis i spændingsfeltet mellem autenticitet, dannelse og eksistens. *Filosofi*, no. 1, pp. 34-50

Denne publikation stammer fra www.livsverden.dk - hjemstedet for:

Forum for eksistentiel fænomenologi

Forummet er et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologisk grundlagsteori i deres arbejde, og som publicerer om dette. Forummet er grundlagt i 2010.

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel. Den korrekte reference fremgår ovenfor.

English:

This publication is downloaded from www.livsverden.dk – the home page of *The Danish Society for Existential Phenomenology*. The Society consists of an interdisciplinary group of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory in their work and who publish articles and books about it. The Society was founded in 2010.

Den filosofiske vejledningspraksis i spændingsfeltet mellem autenticitet, dannelse og eksistens

Finn Thorbjørn Hansen

Ph.d., adjunkt, Danmarks Pædagogiske Universitet

I december 2003 blev der afholdt et større forskningsseminar om vejledningsbegrebet arrangeret af Forskningsenheden i vejledning på Danmarks Pædagogiske Universitet. Målet var her at udvikle nogle søgemodeller for et vejledningsbegreb, der kunne matche de senmoderne udfordringer.

Med individualiseringen og multikulturaliseringen af uddannelses- og erhvervslivet er der skabt behov for at gentænke vejledningsbegrebet og vejledningspraksis. Det gælder ikke blot vejledning i snæver forstand (uddannelses- og erhvervsvejledning), men også i bred forstand (pædagogisk vejledning). Med pluraliseringen af livsformerne og opgøret med "de store almene fortællinger" er der opstået en bevægelse fra klasseundervisning til individuelle selvstyrede læringsprocesser, hvor læreren i højere grad skal fungere som vejleder og "coach" for elevens egen refleksion og "selvdannelse".

Vejledningsbegrebet har hidtil været tænkt ud fra primært en psykologisk og sociologisk forståelsesramme med fokus på kvalifikations- og kompetenceaspektet. Men med det øgede fokus på den eksistentielle ("det personlige" og "autenticitet") og værdimæssige dimension, som følger af individualiseringen og multikulturaliseringen, er der skabt et behov for at anskue vejledningsbegrebet også ud fra et *dannelsesmæssigt* og *kulturelt* perspektiv. Her byder filosofien og antropologien sig naturligt til som supplerende forskningsdiscipliner på vejledningsområdet.

På seminaret i december blev fokuset primært lagt på den dannelsesmæssige og filosofiske tilgang til vejledningsbegrebet. Spørgsmål, der blev diskuteret, var bl.a. om man gennem den filosofiske vejledningsteori og praksis bedre vil kunne forstå den individualisering og interesse for "selvdannelse", som er kendetegnende for unge såvel som voksne i vor tid. Vil en filosofisk vejledningsproces kunne kvalificere denne individualisering, således at man kan undgå den nærliggende fare for narcissisme og instrumentalisering (disciplinering) af eleven og borgeren, som kritikere med rette hævder kan følge i kølvandet af individualiseringen?

Disse spørgsmål var også udgangspunktet for det bidrag, som jeg deltog med på dette seminar under overskriften "Den filosofiske vejledningspraksis i spændingsfeltet mellem autenticitet, dannelse og eksistens".

Min pointe var og er, at den filosofiske vejledningspraksis eller kort "filosofisk praksis" (jf. Achenbach, 1984 - se også Hansen, 2003) *kan* benyttes som en måde at kvalificere denne individualisering og selvdannelse, men at det kræver, at den filosofiske vejledning tænkes i nær tilknytning til autenticitets-, dannelses- og eksistensbegrebet. Disse tre begreber repræsenterer tre dimensioner i den filosofiske vejledning, der sikrer - det er min påstand - at den filosofiske vejledning ikke ender som terapi. Eller omvendt, hvis den filosofiske vejledning ikke bliver tænkt som et rum for dannelse i fx. Gadamers forståelse af *Bildungsbegrebet* (Gadamer, 1989), ja så er filosofisk vejledning i bund og grund terapi i den moderne betydning af ordet terapi. Det vil sige en særlig metode til *behandling* af personlige problemer, som den vejledningsøgende måtte have, og som vejlederen alias terapeuten kan *diagnostisere* og hjælpe "klienten" til at løse. Den moderne terapeut sidder således inde med en bedre viden, en *ekspertviden*, der gør, at de to mennesker nødvendigvis ikke kan mødes i en fælles anerkendende og ligeværdig udveksling af erfaringer og tanker. Et sådant forhold må være asymmetrisk, hvor den ene er den professionelle med direkte forbindelse til de højere videnskaber, og den anden er den behandlingstrængende, der ikke er (eller oplever sig som) "velfungerende" i privatlivet såvel som i arbejds- og samfundslivet.

Med mit bidrag til dette tidsskrift ønsker jeg at markere, at den filosofiske vejledningspraksis ikke nødvendigvis er en ny "terapiform". Når filosofisk vejledning er bedst er der - som den canadiske professor i filosofi og praktiserende filosofiske vejleder Petra von Morstein udtrykte det på forskningsseminaret - ikke tale om "a treatment but an inquiry". Og for mig at se kan dette "undringsfællesskab" bedst etableres, når der tænkes og praktiseres ud fra en bestemt holdning, som vi genfinder i spændingsfeltet mellem autenticitet, dannelse og eksistens.

Jeg ønsker endvidere at vise, at den filosofiske praksis på ingen måde er reserveret til fagfilosoffer og filosofilærere på gymnasier og universiteter. Den filosofiske vejledningspraksis er en mulig realiseringsform af, hvad jeg i anden sammenhæng har kaldt den "maieutiske dimension i pædagogisk filosofi" (Hansen, 2004a). Det betyder, at andre lærere og pædagoger i høj grad også vil kunne få udbytte af den praktiske aktivitet det er *at* filosofere - i deres måde at samtale på, i deres evne til kritisk og eksistentiel tænkning, i deres planlægning af den faglige såvel som "etiske læseplan" (Hansen, 2004b) for

deres fag og ikke mindst i den kollegiale supervision og værdiafkla-
ringsdiskussion som jævnligt føres på gymnasierne, folkeskolerne og andre
danske uddannelsesinstitutioner.

Men filosofilæreren på gymnasiet, eller hvor disse nu hører til, kan meget let fa
en central og vigtig placering i udbredelsen af den filosofiske praksis. Vælger
de - foruden at arbejde med filosofi som en akademisk disciplin - også at ar-
bejde med den filosofiske vejledningspraksis, så vil de stå som naturlige res-
sourcepersoner for deres kollegaer i de andre fag på uddannelsesinstitutioner.

Det siger sig selv, at jeg ikke vil kunne komme i dybden med disse "sager" på
den relativt korte plads, som dette tidsskrift tilbyder. I stedet for vil jeg i fore-
dragets ånd fra forskningsseminaret tegner med den store pensel og forsøge at
skitsere en søgemodel for, hvordan man kan indtænke den filosofiske vejled-
ningspraksis i en pædagogisk kontekst.

Det pædagogiske øjeblik som en uforudsigelig og ukontrol- lerbar begivenhed

Nu er det sådan, at der i grunden ikke er den store forskel på terapeuten og
pædagogen, hvis man vel at mærke tænker pædagogik og undervisning som
formidling af bedre og sikker viden fra lærer til elev. Eller som psykologen
Bobby Zachariaes kort og enkelt beskriver forholdet mellem terapi og pæda-
gogik: I terapien er sygdommen brudt ud, i pædagogikken er man forebyg-
gende (Zachariae, 1985). Det fælles for terapeuten og pædagogen/læreren er
deres overbevisning om, at de begge sidder inde med en ekspertviden, en mer-
viden og ide om en retning, som de med henvisning til videnskaben eller fag-
ligheden mener, klienten eller eleven bør gå for derved at undgå "sygdommen"
og således leve et mere sundt og "opbyggeligt" liv.

Ligheden mellem terapeuten og pædagogen bliver desto større, når man ser på,
hvordan pædagogikken gennem det 20. århundrede i stigende grad har forsøgt
at legitimere sig videnskabeligt gennem bestandige henvisninger til psykolo-
gien og sociologien.

Nu ligger landet bare sådan, at denne forståelse af pædagogik og undervisning
er på vej til at blive passé. Groft sagt naturligtvis, men tendensen er inden for
den pædagogiske forskning og den pædagogiske debat generelt, at der ikke
længere med uomtvistelig autoritet kan henvises til videnskaben og dets ob-
jektivitetsideal. Som bl.a. idehistorikeren og rektor for DPU, Lars-Henrik
Schmidt, skriver i *Diagnosis I-III* (1999), står vi i disse år over for en stor
epistemologisk udfordring. Pædagogikken kan, hævder han, ikke længere med

samme sikkerhed legitimere sig gennem psykologien, sociologien eller den teoretiske filosofi som videnskabeliggørelsesstrategier. I stedet for de klassiske videnskabsidealiser som objektivitet, neutralitet og almenhed, må den pædagogiske forskning i højere grad ses i lyset af konstellationen af idéhistoriens transformation og en samtidsdiagnostik, hvor *relevanskravet* i forhold til den pædagogiske praksis bliver centralt. Den pædagogiske forskning - og dermed også den pædagogiske filosofi - må derfor forstås som en støtte og forskningsresultaterne som *tilbud* til den pædagogiske gerning og til formulering af den praktiske viden, som er forbundet med pædagogens arbejde.

Vender vi således blikket mod filosofen, så kan han heller ikke længere deducere og diktere, hvad pædagogen skal gøre, men må i stedet indtage en langt mere ydmyg rolle end tidligere som leverandør af tilbud for pædagogen. Det kommer sig af, at det pædagogiske øjeblik - der hvor læringen sker - ikke er forudsigeligt. "The teachable moment" (Garrison, 1997) er ikke noget, der kan planlægges og kontrolleres. Det er en *begivenhed*, der sker i det enkelte subjekt eller mellem to subjekter. Og her skriver jeg bevidst subjekt for at markere, at det pædagogiske øjeblik ikke kan genstandsgøres og objektiviseres. Jævnfør den pædagogiske filosof Kirsten Hyldgård, når hun skriver, at "pædagogikkens øjeblik er der, hvor eleven yder modstand i form af afvisning af at følge lærerens nøje gennemtænkte planer, en modstand der for en lærer som regel opfattes som en skandale. Læreren står magtesløs, eleven er hinsides pædagogisk rækkevidde." (Hyldgård, 2003, s. 279). Her møder, som hun videre skriver, læreren eleven som subjekt, og det vil sige som noget, der undrager sig at være objekt for didaktiske metoder, strategier og planer. Til forskel fra didaktik drejer pædagogik sig om subjekter og ikke objekter. Derfor kan pædagogik ikke være en videnskab. Pædagogikken har blik eller måske nærmere sansen for det, hvorom man ikke kan tale videnskabeligt og tilrettelægge rationelle didaktikker for, men som man på indirekte vis kan tilnærme sig, give plads til og åbne op for.

Man kunne også sige, at det pædagogiske øjeblik er det øjeblik, hvor læreren og eleven mødes i en fælles uvidenhed eller bedre i en *fælles undren*. Dette øjeblik er naturligvis ikke ukendt for den erfarne og engagerede lærer. Det er den begivenhed, som nogle poetisk har beskrevet som "stjerneøjeblikke", hvor rummet i klasselokalet ligesom udvider sig og en intens opmærksomhed opstår, og hvor lærer og elever mødes i en fælles begejstring og forundring over et specifikt emne. "Det undersøgende fællesskab" (*Community of Inquiry*) har nogle også kaldt det, og det beskrives som en rejse ud i det ukendte, hvor læreren netop ikke ved bedre, hvor han ikke er eksperten, men hvor han li-

gesom eleverne er nysgerrig og fyldt med lyst til at gå sammen med eleverne på opdagelse.

Min pointe vil nu være - sikkert ikke overraskende - at der er store ligheder mellem den filosofiske praksis og disse pædagogiske øjeblikke. Vil man som lærer træne sig i at *stå i det åbne*, i det uvisse og føle sig hjemme der, så er den filosofiske praksis et (ud af mange andre mulige måder - tag f.eks. de kunstneriske og kropslige praksisser) muligt "rum" at gøre dette i. Eller som skolelæreren Johannes Vig poetisk beskriver dette forundringsøjeblik med eleverne i *romanen Løgneren* af Martin A Hansen fra 1950: "Ja, har vi flygtige sjæle blivende sted andet end i de øjeblikke, da man undres over det der er til" (s. 26).

Denne ståen i det åbne er, hvad Gadamer henviser til, når han taler om en dannelsesproces, hvor det sokratiske *docta ignorantia* er blevet ledestjernen for læreren eller vejlederen. Netop i denne fælles uvidenhed over, hvad et menneske, hvad verden og hvad det gode liv er - kort sagt, når læreren (eller vejlederen) sammen med eleven berører emner og temaer af mere eksistentiel og værdimæssig karakter - mødes lærer og elever (ideelt set - muligheden foreligger i hvert fald!) i en gensidig anerkendelse af ens egen og den andens endelighed og utilstrækkelighed. Dette kræver, hævder Lars-Henrik Schmidt, en særlig "etisk sans" for og dømmekraft i den singulære situation, hvor læreren eller pædagogen står over for de(n) konkrete elev eller elever. Som han skriver om den pædagogiske dømmekraft:

"At udøve dømmekraft er at bære selve usikkerheden, og vide at det eneste sikre er usikkerheden. (...) At bære usikkerheden er ikke det samme som at hævde hvad som helst - og så bare stå ved det. At udøve dømmekraft betyder ikke, at man unddrager sig argumenter, men det betyder på den ene side, at man er åben over for flere typer af argumenter, som må afvejes, og er åben over for den afgørelse, som træffes, dvs. det valg man møder, det valg som kommer til en, som resultater af denne åbenhed, og som vi så har for vane at kalde *vores* valg, når vi står ved det." (1990, s. 34).

Med andre ord i den ægte spørgende og undrende attitude, som læreren kan håbe på at facilitere i gruppen og i høj grad selv må være et levende eksempel på, vises og opleves ens situerethed og derfor også kontingensen af ens synspunkter og meninger. Og det er egentlig først i erkendelsen af denne kontingens og situerethed, at lærere og elever kan mødes i en gensidig anerkendelse af hinandens synspunkter og af verdens gådefuldhed.

Den autentiske lærer som ideal

Det betyder imidlertid *ikke*, at læreren så ikke også kan eller bør fremstå som en myndighed og autoritet på sit fags vegne! Tværtimod er en engageret og saglig faglighed en vigtig forudsætning for både lærings- og dannelsesprocessen. Der må være en sag, som man er optaget af. Undervisning er - til forskel fra terapi - jo samvær om et saglig indhold, et fælles tredje, mellem lærer og elever.

Men hver ting til sin tid. Der vil altid være en etisk såvel som en faglig læseplan tilstede, så snart en lærer sætter sig ned for at planlægge et undervisningsforløb. Den etiske læseplan drejer sig om de værdier og filosofiske antagelser, som læreren tager for givet eller ikke problematisere, når han udvælger sit faglige stof og didaktiske metoder. Har man hvilet i en faglighed, hvor man har ment at kunne henvise til en bagvedliggende og sikker videnskabelighed, ja så har man nok sjældent følt sig kaldet til også at undersøge og tematisere de værdier og filosofiske antagelser, som denne videnskab hviler på. Men i og med at der ikke længere kan henvises med så stor en sikkerhed til en sådan bagvedliggende videnskabelighed, bliver det nødvendigt for uddannelsesinstitutionen såvel som den enkelte lærer at forholde sig til, hvilke værdigrundlag skolen bygger sin undervisning på og læreren sin faglighed på. Dette bliver ikke mindst aktualiseret i forlængelse af individualiseringen og multikulturaliseringen af uddannelses- og erhvervslivet samt opgøret med autoriteterne. Som bl.a. professor i pædagogik Per Fibæk Laursen anfører i bogen *Den autentiske lærer* (2004), så har netop disse senmoderne vilkår skabt en ny situation for læreren. Med individualiseringen er der fulgt en øget fokusering på den enkeltes *selvdannelse* og *selvstyrede læringsprocesser* og spørgsmålet om, hvordan man som underviser og vejleder kan kvalificere denne (selv)dannelses- og læringsproces. Man kunne også sige, at med individualiseringen er der fulgt et større sammenfald mellem den enkeltes søgen efter mening i tilværelsen og vedkommendes faglige interesser og kompetencer. Eller som den amerikanske voksendidaktiker Stephen Brookfield formulerer det: "Den mest fuldkomne form for selvstyret læring ses, når proces og refleksion forenes i det voksne menneskes søgen efter mening" (1996, s. 58). Og den bedste måde at fremme en sådan proces er ifølge Brookfield, hvis læreren også formår at få den voksne kursist til at blive mere bevidst om og kritisk reflekteret over dennes *filosofiske* rationaler og grundantagelser ("the paradigmatic assumptions" og "philosophical rationale")

Hvad Brookfield her siger om voksenkursister gælder også for unge. Unges læringsmotivation og uddannelsesvalg er i høj grad styret af en grundlæggende identitetssøgen og selvdannelsesproces. Undervisningen skal give "personlig

mening" og være noget man "kan brænde for"; de unge skal opleve, at de har "sig selv med", og ikke mindst er følelsen af at "være tro imod sig selv" vigtig for dem (jf. Simonsen, 2000). Derfor skal undervisere og vejledere i højere grad end tidligere kunne møde dette behov for personlig engagement og kunne nå de studerende, der hvor de er.

Dermed er det i langt højere grad blevet op til såvel den enkelte lærer som elev selv at finde sit eget ståsted. Eleven skal, som der f.eks. står i *Erhvervsuddannelsesreform 2000* lære at blive sin "egen didaktiker" og skabe sine egne personlige helheder af de inputs og møder, de måtte få i uddannelsen.

De senmoderne vilkår fordrer derfor nogle nye kompetencer af den lærerstuderende. I antologien *Person og Profession* (red. Fibæk, 2003) gøres der således rede for, at der på lærerseminarerne må opelskes en ny lærertype, der gennem en egentlig *dannelsesproces* tilstræber at opnå en større integritet i forhold til fag og personlige holdninger. Læreren skal, hævder bl.a. Per Schultz Jørgensen, ikke bare eje en solid faglighed og pædagogisk indsigt, han eller hun skal også stå personligt inden for sin faglighed og sætte sig selv og sine holdning på spil i undervisningen. "Læreren har i dag et ansvar for læringsprocessens autentiske karakter. Læreren skal indgå med sin person i den troværdighedsskabende proces" (Jørgensen, 2003a, s. 102). En sådan autentisk læringsproces kan opøves, hævder han, gennem "personlig træning" baseret på "det sokratiske: kend dig selv", hvor den lærerstuderende stræber imod at udvikle en "personlig filosofi, der kan fungere som en styrkelse af den personlige professionalisme i retning af større sammenhæng og personlig autenticitet." (Ibid., s. 105).

Det er netop dette begreb om *autenticitet*, der synes at fylde mere og mere i den aktuelle pædagogiske debat. Lærere og pædagoger, sygeplejersker og socialrådgivere skal, hævdes det, være autentiske i mødet med eleverne, patienterne og klienterne. Nu er det således ikke længere nok at være faglig kompetent. Hvis vi vil nå det individualiserede unge, kræves der engagerede lærere, der tør sætter sig selv og deres faglighed på spil for derigennem at opnå en "autentisk læringsproces". Ud over at iføre os vores faglige kappe, hvorpå vi kan hænge vores saglighed, skal vi også fremstå som personligheder med klare holdninger og et bevidst værdigrundlag, som vi godt tør problematisere og diskutere med eleverne. Dette bliver ikke mindst relevant, når man som lærer har med elever af anden etnisk baggrund at gøre. De vil ofte skabe undervisningssituationer, hvor det ellers så selvfølgelige danske eller vestlige syn på verden eller et bestemt emne bliver problematiseret og sat til diskussion. Det kræver af læreren, at han eller hun er klædt på til at arbejde med de

værdimæssige og etiske forskelle og dilemmaer i tilknytning til vedkommendes faglighed - om det så er i matematik, engelsk eller historie eller noget helt fjerde. At inddrage den værdimæssige dimension i ens faglighed har ikke bare nogle demokratiske fordele (værdier og synspunkter som ellers ikke bliver italesat inden for en almindelig dansk faglig diskurs, kan nu artikuleres og diskuteres i fællesskab), den har også nogle klare faglige og læringsmæssige fordele. Som tidligere nævnt er unges motivation for læring i høj grad styret af, hvorvidt det giver personlig mening. Netop ved at inddrage den mere værdimæssige dimension under fagligheden og pege på de etiske og eksistentielle dilemmaer og spørgsmål, der ligger latent i det faglige pensum, vil de unges interesse for faget blive øget. Gennem en diskussion af hvorfor dette fag giver mening også i en større sammenhæng - på det samfundsmæssige, kulturelle og personlige plan - vil motivationen for at lære vokse, viser erfaringen. Eller sagt på Grundtvigst: "*Og han har aldrig levet/som klog på det er blevet/han først ej havde kær*". Med andre ord, først når vi som lærere formår at tage udgangspunkt i, hvad eleverne har kært, deres værdigrundlag og holdninger, og når vi selv som lærere underviser ud fra det, vi har kært og dybest set er engageret i, først da vil en genuin læring - en autentisk læring - kunne finde sted.

Derfor bør man - er min påstand - som almenpædagogisk princip altid tænke undervisning i to parallelle forløb: 1) en læringsproces, der knytter sig til fagligheden og den konkrete kompetenceudvikling (*den faglige læseplan*), og 2) en dannelsesproces, der knytter sig til den værdimæssige og etiske dimension, der tages for givet under fagligheden (*den etiske læseplan*).

Den autentiske lærer er således en person, der i sin undervisning og faglige tilgang handler i overensstemmelse med sine livsværdier. Eller som Fibæk udtrykker det i bogen *Den autentiske lærer*:

"Man må altså have gjort sig sine værdiholdninger klart for at være autentisk"(2004, 107). Og det betyder, skriver han videre, at man som lærer i det mindste bør stille sig spørgsmålene: "Hvorfor er jeg lærer? Hvad vil jeg grundlæggende med det? Hvad er mine livsværdier, og hvor falder de sammen med lærerprofessionen?" (Ibid.)

De tre forfaldsformer for autenticitetsbestræbelsen

Lad os nu antage, at idealet om "den autentiske lærer" bliver et fremtidigt ideal for mange pædagoger og lærere, ja måske endda et ideal for professionsbacheloruddannelserne og de højere uddannelser som sådan. Hvilken form for vejledning vil det da kræve?

Ja, her vil jeg først starte med nogle forbehold, som jeg fik efter at have læst Fibæks bog. I mine øje har Fibæk ikke i tilstrækkelig grad blik for den eksistentielle og ontologiske dimension i autenticitetsbegrebet og kommer dermed til at reducere autenticitet til et kognitions- og socialpsykologisk begreb om personlig integritet. Men som jeg har uddybet andet sted (Hansen, 2004b) og kort skal beskrive neden for, så er personlig integritet ikke en tilstrækkelig dækkende beskrivelse for autenticitet. På forskningsseminaret i december fremlagde jeg følgende tre forbehold.

1. Narcissisme og selviscenesættelse: For det første må man frygte, at der i kølvandet af ideal om den autentiske lærer, vil opstå en masse forsøg på at *fremtræde* som en autentisk og original "personlighed" i andres øjne i stedet for virkelig at være sig selv. Dermed gøres disse autenticitetssøgende folk sig til "slaver og narrer af deres egen selvkærlighed"(jf. Rousseau). Man er så forhuppet på at få andre til at tro, at man lever og underviser ægte og autentisk, at autenticitetsidealet ender med at blive en kilde til uegentlighed, selvbedrag og fremmedgørelse. Autenticitetsbestræbelsen er da degenereret til et spørgsmål om stil og selviscenesættelse og til ønsket om at *gøre sig* interessant. Men gør man - som romantikkens intellektuelle og æsteter - det *interessante* til målestok for, hvorvidt man lever autentisk, så er der sket en forfladigelse af autenticitetsbegrebet. (Se også Hyldgård, 2003)

2. Autenticitet bliver reduceret til et spørgsmål om personlig udvikling og sociale relationer (subjektivism og antropocentrisme): For det andet kan man frygte, at autenticitetsidealet bliver pakket ind i en social- eller kognitiv-psykologisk forståelsesramme, således at begrebet autenticitet mister sin betydning. Hvis autenticitet kun bliver forstået som den enkeltes bestræbelse på at skabe en overensstemmelse mellem egne livsværdier og faglige praksis, så er vi ikke nået ud over den subjektivism og antropocentrisme, som bl.a. Charles Taylor med henvisning til Herder og Heidegger anså for at være de to forfaldsformer for autenticitetsbestræbelsen. Autenticitet knytter sig ikke til et subjekt, men til eksistens, til *Dasein*. Eksistensfilosofien, der benytter sig af autenticitetsbegrebet, er netop en radikal subjektivitetskritik. Autenticitet er derfor ikke et spørgsmål om subjektets integritet og selvbevidsthed. Det er blot en forudsætning, en første fase før, at der kan være tale om autenticitet. Autenticitet er først og fremmest knyttet til en radikal åbenhed over for verden og hvad mennesket er.

Eksistenspsykologen og professor Emmy van Deurzensmith skriver meget rammende, at autenticitet ikke i sig selv er en tilstrækkelig dyd. Isoleret set kan autenticitet være synonym med vanvid. Som en afgørende klangbund for au-

tenticitet forudsættes en anden stræben af mere filosofisk karakter, en eksistentiel og ontologisk søgeproces, hvor man ikke blot forsøger at leve i overensstemmelse med sine livsværdier, men hvor man også og vedvarende problematiserer og spørger til, hvad mennesket, verden og det gode liv er, ikke bare for mig - men for mennesket som sådan. Eller som Emmy van Deurzen-Smith siger: "i det øjeblik, man bliver i stand til at leve autentisk, vil man have brug for at finde nye kriterier for at kunne afgøre, hvad der er rigtigt og forkert."(1995,s. 89)

Charles Taylor har blik for denne mere eksistentielle og ontologiske dimension, som må forudsættes som baggrund for autenticitetsbegrebet. I den anbefalelsesværdige bog *Autenticitetens etik - Modernitetens Ubehag* fra 2002 beskrives autenticitet som et dobbeltbegreb. På den ene side indeholder begrebet en *livsæstetisk* dimension, på den anden side en *eksistentiel*.

Den livsæstetiske dimension knytter sig oprindeligt til romantikkens ide om at være tro imod sin egen originalitet. Ligesom kunstneren, der ønsker at finde sit eget kunstneriske udtryk, skal det enkelte individ finde sit eget udtryk - kort sagt blive sin egen livskunstner. Heri ligger selvdannelsesaspektet i autenticitetsbegrebet.

Men hvis denne selvdannelse skal blive autentisk må den også knyttes til en eksistentiel selvbesindelse. Dvs. en besindelse på de eksistentielle og ontologiske grænser for vor selvdannelse. Tænker man kun autenticitet som personlig integritet, som dette "at handle i overensstemmelse med sine livsværdier", så falder bunden så at sige ud af autenticitetsbegrebet. Den ressonansbund, der netop skulle give personen den oplevelse af dybde og meningsfuldhed, som kommer af at opleve sig som en del af en større meningshorisont end den man selv har skabt. At vide hvem man er, er, som Charles Taylor siger, at være orienteret i et moralsk rum. Og det vil sige et rum, hvor der rejses spørgsmål til, hvad det gode liv er, hvad der giver mening, og hvad der er vigtigt at gøre ikke bare for mig men for mennesket som sådan. Vores forståelse af, hvad det gode liv er, er således tæt vævet sammen med vores forståelse af, hvem vi selv er. Og for at svare på disse ultimative og eksistentielle spørgsmål, må, hævder Taylor, mennesket også søge uden for selvets eget univers og føle en forbundethed, en resonans, med noget, der er større end det selv. Dette større er, hvad Taylor med henvisning til Rousseau kalder for "værensfølelsen". Som Taylor skriver: "Hvis autenticitet er at være sand over for sig selv, at genvinde sin egen "sentiment de l'existence", kan vi måske kun opnå den fuldstændig, hvis vi erkender, at denne følelse forbinder os med en mere omfattende helhed."(Taylor, 2002, s. 129)

Denne helhed kan både være de sociale relationer man indgår i, den historiske, politiske og kulturelle kontekst og meningshorisont man altid vil være indlagt i, men for Taylor kan det i høj grad også være den metafysiske helhed - dvs. vores forsøg på at forstå og finde en dybere mening i tilværelsen som sådan, der kan være befordrende for oplevelsen af autenticitet. Uden denne sans for det ontologiske under autenticitetsbestræbelsen vil man uundgåelig blive ledt over i en subjektivism eller antropocentrisme.

3. *Instrumentaliseringen af autenticitetsbegrebet, hvis autenticitet gøres til et middel for kompetenceudviklingen eller opdragelse til demokrati:* Endelig må man også være på vagt over for den tredje forfaldsform, som er instrumentalisering af autenticitetsbegrebet, der finder umærkelig sted, hvis stræben efter autenticitet bliver spændt for et ønske om kompetenceudvikling og kvalificering i forhold til videregående uddannelser eller arbejdsmarkedets krav. Det er bl.a. Foucault og Ulrich Beck, der gør opmærksom på denne problematik, når de taler om, at interessen for selvdannelse meget vel kan være et tegn på en yderligere samfundsmæssiggørelse og selvdisciplinering af borgerne, således at de nu frivilligt lader deres sjæleliv kapitalisere og instrumentalisere. Autenticitet bliver i så fald et instrument for disciplinering og effektivisering af arbejdsstyrken i det senmoderne og innovative videnssamfund.

Dannelsesprocessen som en vej til autenticitet

Jeg spurgte for et stykke tid siden, hvilken vejledningsteori og praksis det ville kræve, hvis vi antog, at den autentiske lærer var dannelsesidealet for vejledningsprocessen. Nu kan man jo gå til dette spørgsmål på forskellig vis, hvilket Fibæks forskning f.eks. viser. Hvis jeg skulle yde et bidrag til denne diskussion, ville jeg selvsagt fremhæve nødvendigheden af at inddrage den eksistentielle og værdimæssige side af vejledningspraksissen. Men hvordan arbejde med denne dimension uden at det på den ene side ender i terapi eller på den anden side i moralisme?

Det er her, at begrebet *dannelse* kan få en fornyet betydning og relevans i forhold til den aktuelle vejledningsteori og praksis. I modsætning til kompetencebegrebet har dannelsesbegrebet netop blik og sans for det, vi mennesker ikke direkte kan bemestre, kontrollere og magte - men som alligevel på forunderlig vis giver os en oplevelse af livsfylde, dybde og meningsfuldhed. Det er bl.a. Gadamer, der med rødder tilbage til nyhumanister som Von Humboldt, Schiller og Herder, som sagt vælger at revitalisere dannelsesbegrebet i vor tid, fordi dette begreb netop rummer en tænkning og praksis, der har som sit mål at give plads til forundringen - til den legende, eksperimenterende og samtidig dybt engagerede sandhedssøgen, der ikke har andet andet mål end sig selv -

nemlig at bringes i forundring og at følge erkendelseslysten. Dannelsesprocessens ultimative mål er at bringe vejleder og vejledningssøgende, læreren og eleverne ind i et undringsfællesskab. Først da vil der, som tidligere sagt, kunne ske en læring i genuin forstand, først da vil læreren kunne fremstå som værende autentisk tilstede, fordi han for en stund tør miste fodfæstet og stå i det åbne uden nogle sikre autoriteter at henvise til for dernæst at gå sammen med sine elever ud i det ukendte i en fælles søgen.

Vi så tidligere, at Gadamer talte om den sokratiske uvidenhed som adelsmærket for den gode lærer eller vejleder. Eksistensfilosoffen og neosokraten Gabriel Marcel har også meget passende beskrevet denne dyd som en "ontologisk ydmyghed".

Man kunne således sige, at stræben efter autenticitet er knyttet til en mere grundlæggende dannelsesproces, hvor man løbende forholder sig til, hvad det almene er vel vidende - som Sokrates - at dette aldrig vil kunne positivt bestemmes men kun evigt negerende og på indirekte vis. Med andre ord en forudsætning for at leve det autentiske liv er at leve "det filosofiske liv. (jf. Hansen, 2003)

Skulle man opsummere kunne man sige, at terapeuten og læreren i traditionel forstand netop arbejder ud fra en sikker viden og nogle konkrete metoder og didaktikker.

Den filosofiske vejledning derimod - eller læreren, der ønsker at værne om det uhåndgribelige og ikke kontrollerbare pædagogiske øjeblik - stræber netop efter at have blik for den eksistentielle og ontologiske dimension, som ikke lader sig indfange af én bestemt metode. Den pædagogiske praksis bliver da til en filosofisk praksis. At skabe en sådan praksis og give plads for denne dimension kræver ikke en bestemt metode, men en bestemt *holdning*, der for den filosofiske vejleder bl.a. er kendetegnende ved 1) *en filosofisk ethos* - dvs. en bestandig og lidenskabelig lyst til og ønske om at filosofere og spørge kritisk til de mest selvfølgelige antagelser i andres og eget liv (jf. Foucaults begreb om *parrhêsia* og *etisk selvomsorg*), og 2) *en ontologiske ydmyghed* - dvs. en eksistentiel selvbesindelse på, at der er grænser for, hvor meget vi kan skabe os selv som mennesker, og hvad vi med menneskets "Endelige sprog" kan sige om det Uendelige (jf. Kierkegaards begreb om *humor* og *confinitet*) og 3) en særlig *opmærksomhed*, der er rettet mod det konkrete menneske, den konkrete blomst, eller det specifikke emne (jf. Heideggers begreb om *Gelassenheit* - Se også Gørtz, 2003).

Sagt med andre ord og mere i relation til den pædagogiske hverdag: Dannelsesprocessen, som er igangsat af denne holdning, er således ikke det samme, som det vi i den almindelige pædagogiske debat kender som "refleksive læreprocesser", "psykologiserende og åbne samtaleprocesser" eller evaluerings- og resultatsorienterede processer med klare mål eller kritisk analytiske og problemorienterede læringsprocesser. Dannelsesprocessen er snarere i slægtsskab med den filosofiske samtaleproces og den kunstneriske skabelsesproces. Filosofen og kunstneren har jo det til fælles, at de i bedste fald formår at vække en grundlæggende forundring eller - som Hannah Arendt ville sige - en "beundrende undren" i det enkelte menneske.

Vil man således vejlede til autenticitet er det en dannelsesproces og ikke en kompetenceudvikling eller "personlig udvikling", man må forsøge at initiere.

Den filosofiske vejledningspraksis åbner for et dannelsesrum

Lad mig nu slutte med at sætte den filosofiske vejledningspraksis ind i spændingsfeltet mellem autenticitets-, dannelses- og eksistensbegrebet.

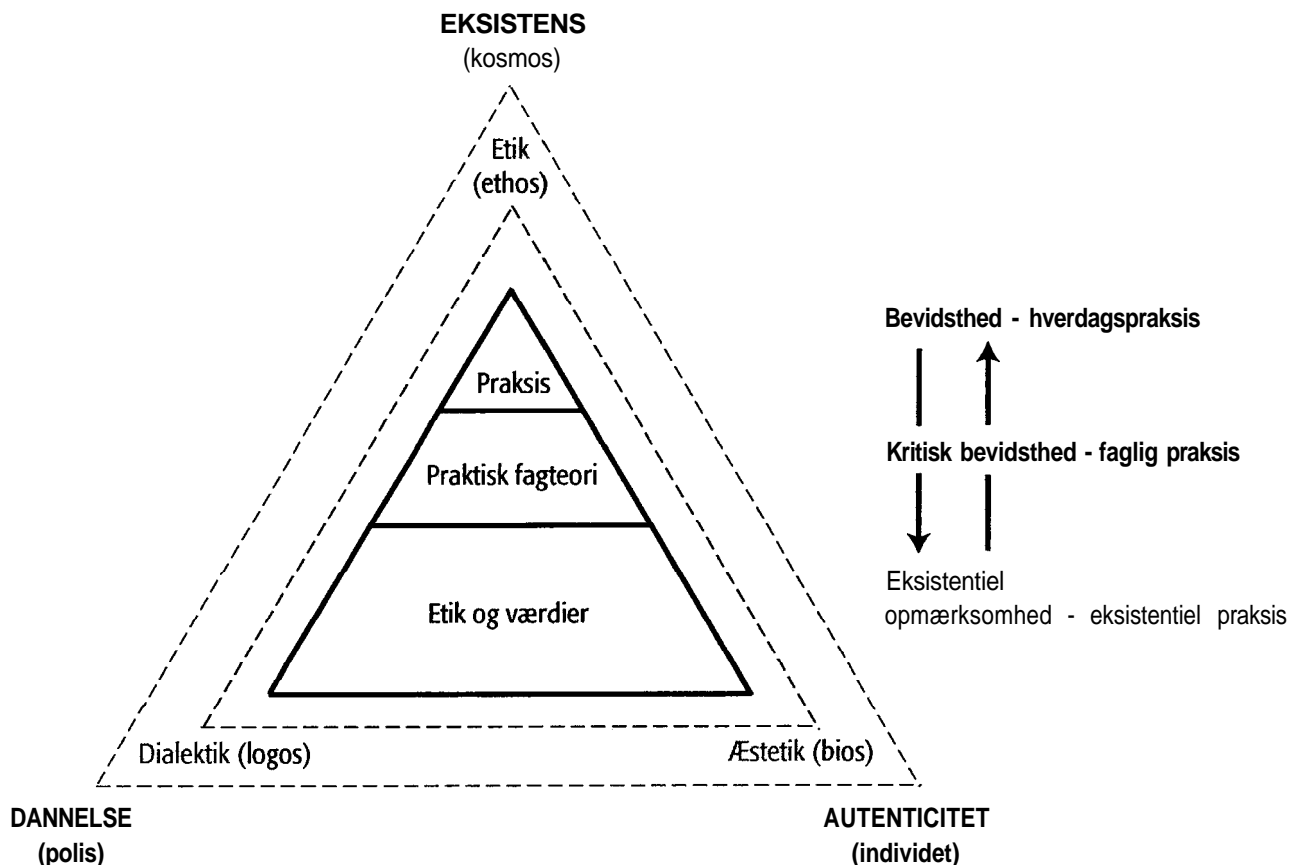
I modsætning til den almindelige vejledningsteori, der er bundet til henholdsvis terapitraditionen (fx Carl Rogers) og mester-lærlinge-traditionen (fx Schön), så vil jeg knytte vejledningsteorien til dannelsesstraditionen. Eller rettere hver ting til sin tid. Når man ønsker at vejlede i forhold til en persons "personlige udvikling" så bør der tænkes inden for et psykologisk og terapeutisk paradigme og ud fra en målestok, hvor målet er "det velfungerende og sunde liv" og det modsatte er det patologiske og dysfunktionelle liv. Ønsker man at vejlede i forhold til en persons faglige udvikling, så bør der tænkes ud fra et traditionelt pædagogisk uddannelsesparadigme, hvor målet er "det kompetente liv" og stræben efter "sikker viden", hvor det modsatte er "det inkompetente liv" og manglende viden.

Men forestil dig nu en person, der er psykisk velfungerende i betydningen at han eller hun er sund og velfungerende. Og samme person er også yderst faglig kompetent, ja har en fremragende karriere bag sig og forud for sig. Denne person kan godt samtidigt gå i en, hvad Henry David Thoreau i *Walden* (1854) kalder "at leve i en stille fortvivlelse". En sådan person oplever på det eksistentielle plan ikke en større meningsfylde og dybde i tilværelsen på trods af al hans succes og selvværd. Her er der ikke blot tale om en mangel på personlig udvikling i almindelig psykologisk forstand eller faglig udvikling, der er snarere tale om en mangel på "eksistentiel udvikling". Og det er her den tredje målestok hører til, som knytter sig til dannelsesstraditionen. For på denne målestok er målet ikke at opnå det kompetente eller velfungerende liv. Målet

er at leve det filosofiske liv i stræben efter ikke sikker viden men *visdom*. Og det modsatte af visdom er netop at leve i en stille fortvivlelse eller som "Das Man" (jf. Heidegger).

Når vi vil kvalificere individualiseringsprocessen og talen om og stræben efter "selvdannelse", så er det efter min opfattelse vigtigt, at dette sker ud fra den sidstnævnte målestok - altså ud fra en eksistentiel dannelsesstænkning. Herfra vil vejledningsteorien, tror jeg, kunne hente fornyet inspiration til at "cope" med de senmoderne udfordringer.

Jeg vil nu hævde, at den filosofiske vejledningsproces ideelt set er kendetegnet ved tre ligeværdige processer, som gensidigt beforder hinanden og som er knyttet til henholdsvis dannelsesbegrebet, autenticitetsbegrebet og til eksistensbegrebet. Det er bl.a. Pierre Hadot (1995) og Martha Nussbaum (1997) samt Richard Shusterman (1997), der har inspireret til denne model, men også vores egen Søren Kierkegaard er oplagt at medtænke. (se figur)



Søgemodul for den filosofiske vejledningspraksis

Den første fase eller måske rettere dimension er Logos-niveaue. Her spørger den filosofiske vejleder (F) til den vejledningssøgendes (A) filosofiske selvforståelse. På baggrund af et valgt emne undersøges det, hvilke udtalte og tavse forudsætninger og grundantagelser, som A måtte have som baggrund for den måde A argumenterer for og om det valgte emne. Her benytter F sig af den sokratiske kritisk-ironiske spørgeform og dialektik (kort og godt: den sokratiske maieutik). I den første fase er det således personens "*tænkte filosofi*" om emnet, der klargøres og kritisk diskuteres.

Den anden fase er knyttet til bios-niveaue. F er nu optaget af at hjælpe A til en klargøring og kritisk refleksion over den "*levede filosofi*", som der ligger inkarneret i As daglige handlinger og liv. Her er det således ikke så meget A's filosofi *om* livet, der er interessant, men hvilken filosofi han har *i* livet. Vores følelser, stemninger, overbevisninger, konkrete valg, vaner, etc. i vores daglige virke er for den filosofiske vejleder et udtryk for en personlig levet filosofi. Gennem F's fortsatte ønsker om at få konkrete eksempler fra A's eget liv, når der diskuteres et filosofisk emne, hjælpes A til at få øje på de tavse grundantagelser og selvfølgeligheder, som ligger som værdisættende koordinatsystem for A's daglige praksis og tænkning.

Det store spørgsmål bliver dernæst. Er der en overensstemmelse mellem *logos* og *bios*, mellem personens tænkte filosofi og levede filosofi? Og hvis ikke, hvorfor og hvilke ændringer i tanke eller daglige handlinger ønsker man så og hvorfor. Man kunne også sige, at dette er stedet hvor F har hjulpet A til at udvikle sin egen personlige "lille fortælling" om det sande, det gode og det skønne. Men som Emmy van Deurtzensmith gjorde opmærksom på, så er en integritet mellem ens livsværdier og konkrete handlinger ikke nødvendigvis et gode. Tænk blot på fundamentalisten.

Derfor går F nu over til den tredje fase, som er *ethos-niveaue*. Her konfronterer F A med menneskeheds "store fortællinger" om det sande, det gode og det skønne. Og i mødet med disse store fortællinger kan det nok være, at A så at sige "klapper hesten" og indtager en mere ydmyg holdning over for, om han eller hun nu lige har fundet sandheden om det sande, det gode og det skønne. Med andre ord: A kommer i drift, i en søgebevægelse mod meningshorisonter, som A knap nok er trådt ind i eller har fattet omridset af, men som dog alligevel bevæger vedkommende til at tænke ud over sine vanlige rammer. Dette gøres iøvrigt bedst hvis F ikke blot fremlægger ét andet alternativ, men mindst to modstridende alternative grundsyn, således at A mere eller mindre bliver tvunget til selv at tage stilling. Denne stillingtagen i den tredje fase sker ikke kun på et abstrakt plan gennem en kritisk-analytisk refleksion. Den bør i høj

grad også ske på et praktisk plan gennem en eksistentiel refleksion, hvor A også i sin dagligdag og konkrete handlinger forsøger at leve den filosofi eller de synspunkter, som A p.t. er nået frem til. Men det er naturligvis a never ending story, der fører til det som Sokrates kaldte "det undersøgte liv", etisk selvomsorg eller "det filosofiske liv".

En forskningsmæssig opgave i fremtiden vil naturligvis være at udvikle en mere præcis beskrivelse af, hvordan man skal forstå og vejlede omkring en afklaring af lærerens eller pædagogens "personlige pædagogiske filosofi" på såvel det tænkte som det levede plan. Her vil den filosofiske vejledningspraksis uden tvivl kunne blive en vigtig disciplin og praksis i den pædagogiske filosofi.

En anden forskningsopgave vil være at få afdækket forholdet mellem den praktisk hverdagsbevidsthed, den kritiske refleksion og den eksistentielle refleksion, og hvordan disse knytter sig til henholdsvis en autenticitets-, dannelses- og eksistenstænkning. Mit eget bud p.t. er at tænke det som en treklang jævnfør Søren Kierkegaard, når han i *Uvidenskabelig Efterskrift* skriver: "Den subjektive Tænk er ikke Videnskabsmand, han er kunstner. At eksistere er en Kunst. Den subjektive Tænk er æstetisk nok til at hans Liv faaer æstetisk Indhold, ethisk nok til at regulere det, dialektisk nok til tænkende at beherske det." (1846,s. 341)

Endelig må det også blive en fremtidig udfordring tydeligere at klargøre forskellen på 1) den traditionelle akademiske fagfilosofi (den teoretiske såvel som praktiske filosofi), 2) den anvendte filosofi ("Applied Philosophy") og så 3) den filosofiske praksis. Ellers bliver det for let at reducere den filosofiske vejledningspraksis til blot at være et spørgsmål om terapi og dermed sætte begrebet i skammekrogen eller landflygtighed i forhold til den såkaldte "seriøse filosofiske diskurs" i Danmark.

En måde at undgå dette på er at invitere udenlandske filosoffer og professorer og filosofiske vejledere til Danmark for netop at diskutere, hvorfor filosofisk vejledning ikke nødvendigvis er en form for terapi, men måske snarere må beskrives i tilknytning til dannelsesbegrebet.

Derfor har Forskningsenheden i vejledning på Danmarks Pædagogiske Universitet i samarbejde med Handelshøjskolen i København (Ole Fogh Kirkeby og Center for Kunst og Ledelse) og Dansk Selskab for Filosofisk Praksis arrangeret den 7. internationale konference om filosofisk vejledning. Den foregår fra den 3.-6. august 2004 i København. Man kan få yderligere oplysninger om

program og tilmeldelse på www.dpu.dk/konferencer. Se efter overskriften "Philosophical Practice - A Question of Bildung?"

Litteratur:

- Achenbach, G. (1984): *Philosophische Praxis*. Køln.
- Brookfield, S. (1996): *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Buckingham.
- Deurzen-Smith, E. (1995): *Eksistentiel samtale og terapi*. Hans Reitzels Forlag.
- Fibæk Laursen, P. m.fl. (red.) (2003a): *Person og Profession*. Billesø & Baltzer.
- Fibæk Laursen, P. (2004): *Den autentiske lærer*. (Upubliceret manuskript af bogen, som udkommer i foråret 2004 på forlaget Gyldendal).
- Gadamer, H.G.(1989): *Truth and Method*. New York: Crossroads.
- Garrison, J. (1995): *Dewey and Eros - Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. Columbia University.
- Gørtz, K. (2003): *Tankens åbenhed - om centrale temaer i Martin Heideggers sene værk*. Samfundslitteratur.
- Hadot, P. (1995): *Philosophy as a Way of Life*. Blackwell.
- Hansen, F.T. (2003): *Det filosofiske liv - et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. Hans Reitzels forlag, 2. udg.
- Hansen, F.T. (2004a): "Pædagogisk filosofi som en filosofisk praksis". I antologien *Pædagogisk filosofi* (red. Anne-Marie Eggert Olesen). Samfundslit teratur. (Udkommer i foråret 2004).
- Hansen, F.T. (2004b): *Voksenpædagogik som en filosofisk praksis - eksistentielle aspekter af voksenpædagogikken*. Hans Reitzels forlag. (udkommer medio 2004).
- Hansen, F.T. (2004c): "Er stræben efter autenticitet elitært?". I antologien *Elite og samfund* (red. R. Jensen). Syddansk Universitetsforlag. (udkommer foråret 2004).
- Hyldgård, K. (2003): "Fri os fra personligheder - Om pædagogik og psyko analyse". I: *Mellemværender - Festskrift til Lars-Henrik Schmidt*. (Red. Ham mershøj, m.fl.). Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kierkegaard, S. (1846): *Afsluttende Uvidenskabelig Efterskrift*. Gyldendal, 1962.
- Nussbaum, M. (1994): *Therapy of Desire*. Princeton University.
- Schmidt, L.H. (1990): "Etik og socialpædagogik". I: *Følelseseksperter - etik og engagement i socialpædagogisk arbejde*. (red. I. Bryderup & S. Langager). Socialpædagogiske tekster 6, Socialpædagogisk Højskole, 1990.
- Schmidt, L.H. (1999): *Diagnosis I-III*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Simonsen, B. (2000): "Brydninger i demokratiet". I: *Når unge udfordrer demokratiet* (red. Bykilde). Roskilde Universitets Forlag.
- Shusterman, R. (1997): *Practicing Philosophy - Pragmatism and the Philosophical Life*. Routledge.
- Taylor, C. (2002): *Modernitetens Ubehag - Autenticitetens etik*. Philosophia.
- Zachariae, B. (1985): "Iscenesættelser". I *Terapi og filosofi* (K. Brikner & H. Villumsen). Forlaget Philosophia, 1985.