

Danish University Colleges

Learning-by-storying - selvfortællinger og vejledning

En teoretisk analyse af den narrative biografiske pædagogiks relevans for vejledning om valg af videregående uddannelse i senmoderniteten

Hoffmeyer, Agnete

Publication date:
2004

Document Version
Peer-review version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Hoffmeyer, A. (2004). *Learning-by-storying - selvfortællinger og vejledning: En teoretisk analyse af den narrative biografiske pædagogiks relevans for vejledning om valg af videregående uddannelse i senmoderniteten.*

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Learning-by-storying

- selvfortællinger og vejledning

**En teoretisk analyse af den narrative biografiske pædagogiks relevans for
vejledning om valg af videregående uddannelse i senmoderniteten**

Agnete Hoffmeyer
Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik

Det Humanistiske Fakultet
Københavns Universitet 2004

Kandidatuddannelsen i Pædagogik
Studieelement nr. 325: Speciale i almen pædagogik (OB 13) (1/2 årsværk)
Vejleder: Sven Erik Nordenbo

Stories can join the worlds of thought and feeling, and they give special voice to the feminine side of human experience – to the power of emotion, intuition, and relationships in human lives. They frequently reveal dilemmas of human caring and conflict, illuminating with the rich, vibrant language of feeling the various landscapes in which we meet the other morally. Through the poignant grip of story and metaphor we meet ourselves and the other in our mutual quest for goodness and meaning.

Witherell & Noddings 1991

Abstract

The objective of the present thesis is to show how Danish educational counselling and guidance can benefit from being closely connected with a narrative biographical approach – such an approach presenting a pedagogical answer to the problems arising in making existential choices for the development and formation of identity in the late modern age. The main questions are: *How can a counsellor of late modernity guide others in making “right” educational choices, when such choices can only be defined subjectively by the individual himself? Moreover, how does this question and underlying point of view accord with or depart from the tradition of Danish educational counselling or other pedagogical ideals of formation?*

Traditionally, Danish educational counselling practise has had a paternalistic function of assigning people their “right place” in society based on each individual’s abilities and capacities – i.e., a kind of essentialism. The underlying assumption was that the “right place” is best for the individual’s development. But in addition – and conveniently – the right place fulfilled the pragmatic needs of society. Although the counselling practise has been (and still is) undergoing change, the thesis shows – through different analyses – that contemporary counselling still relies mainly on an essentialistic and pragmatic orientation, and less on the needs of the individual or on humanistic ideals of formation.

Evaluations of the present counselling systems further show that counselling has only little effect on educational choices. The thesis argues that reasons for this could be that contemporary development of identity is based on understandings of the self – self and identity being constructed and created by narratives. Thoretical findings presented here, show that the narration of life histories could have an important impact on the narrator – an impact which affects his actions and decisions. This could be due partially to the focus of narrative structure on the connection between meaning and action, and partially to the interaction between counsellor and counsellee. The reliance on the persons involved in the counselling makes generalisation difficult, but at the same time it is both the strength and the weakness of the biographical narrative approach to counselling – especially in relation to the formation of identity and educational choices – since it leaves room for subjectivity. Subjectivity has the power to either emancipate the individual or reduce the possibilities inherent in the experience derived from his biographical structures, it elucidates the individual’s responsibility to live life according to his plans. But the “right” choices cannot be decided from any narrative. Each person must still make decisions about how to live his life – i.e., how he chooses to narrate life in real action. ‘

ABSTRACT	3
PROBLEMFOMULERING	5
INDLEDNING.....	7
FORESTILLINGEN OM AT TRÆFFE DET ”RIGTIGE” VALG Gennem VEJLEDNING	9
VEJLEDNING MELLEM PATERNALISME OG EKSISTENTIALISME	13
FRA TVANG TIL IDEAL OM VALGFRIHED	18
VEJLEDNING MELLEM ORIENTERING OG UDARBEJDELSE AF HANDLINGSPLANER.....	22
PÅ VEJ MOD 1. AUGUST 2004: PROCESKONSULENTER OG KVALIFICEREDE VALG	23
DE UNGES VALG AF VIDEREGÅENDE UDDANNELSER	27
IDENTITETENS DIMENSIONER	32
IDENTITETSDANNELSEN I SENMODERNITETEN	39
<i>Richard Sennett: ekspressivitetsformer og identitetsdannelse</i>	40
Fleksibilitet, selvberoenhed og livshistorien.....	42
<i>Kenneth Gergen: Det ’mættede’ selv eller kerneidentiteten som umulighed</i>	45
Postmodernitet, ’multiphrenia’ og selv-beretninger	46
<i>Anthony Giddens: Identitetsdannelse som reflektiv handling</i>	49
Sen-modernitet, selvidentitet og biografiske fortællinger.....	50
VEJLEDNING OG INDIVIDETS ’SELV’-SITUATION I SENMODERNITETEN	55
FORTÆLLINGER OG DET NARRATIVE SELV SOM RETNINGSGIVENDE FOR IDENTITETSDANNELSEN	60
<i>R. Vance Peavy: SocioDynamic counselling - på dansk: konstruktivistisk vejledning</i>	63
Forestillinger om selvet og subjektets dannelse gennem narrationer	65
Den konstruktivistiske vejleders vejledning	67
HUMANISTISK PÆDAGOGIK ELLER ET PRAGMATISK SVAR PÅ ET SAMFUNDSBEHOV?	69
DET ’BIOGRAFISKE PARADIGME’ I VOKSEN PÆDAGOGIKKEN	70
<i>Kenyon & Randall: ’Restorying’: – autobiografisk pædagogik</i>	76
Livshistoriens niveauer	78
Stadier i den autobiografiske refleksion: storying, hearing/reading and restorying.....	80
DET BIOGRAFISKE PARADIGME OG DET ETISKE FELT	85
PÆDAGOGISKE INSTITUTIONER OG ’STORYING’	86
Realiseringsmuligheder for en humanistisk narrativ biografisk vejledningspædagogik	90
KONKLUSION	92
LITTERATURLISTE	95

Problemformulering

Dette speciale omhandler området vejledning om valg af videregående uddannelse og erhverv. Sigtet er at bestemme uddannelses- og erhvervsvejledningens pædagogiske funktion i det moderne nutidige samfund gennem en indkredsning af biografiske vejledningsmetoders implicite dannelsesideal set i relation til forholdet mellem selvet og identitetsdannelsen i senmoderniteten.

Tesen er, at netop disse vejledningsmetoder, der baserer sig på narrative teorier om selvet og selvets udvikling, kan ses som et relevant pædagogisk modsvar eller samspil til de problemstillinger, individet står overfor, når det skal træffe eksistentielle og identitetsmæssige valg i senmoderniteten - den betegnelse jeg foretrækker at anvende om det moderne nutidige samfund.

Denne tese tager overordnet set sigte mod at afklare det stigende relevante spørgsmål, der kan formuleres som:

- *Hvordan kan man vejlede andre mennesker til at træffe et "rigtigt" uddannelses- og erhvervsvalg i senmoderniteten, når det "rigtige" kun kan defineres subjektivt af individet selv?*

Til afklaring af dette spørgsmål vil den foreliggende undersøgelse blive opdelt i følgende 3 områdespørgsmål med tilhørende besvarelser:

- 1) For at objektivere og afklare spørgsmålets relevans i forhold til den danske vejlednings aktuelle og konkrete problemstillinger, vil opgaven starte med en indkredsning og karakterisering af a) den danske institutionelle vejledning historisk og aktuelt, sammen med b) de unges forestillinger om valget og valg af uddannelser, som det er fremkommet gennem de seneste års undersøgelser heraf. Denne del kan nærmere bestemt beskrives som et svar på følgende underspørgsmål: *Er forestillingen om, at det "rigtige" valg af uddannelse og erhverv kun kan bestemmes af individet selv i overensstemmelse eller konflikt med: a) dansk vejledningstradition – aktuelt og historisk, og b) viden om unges forestillinger om og konkrete valg af uddannelse og erhverv?*
- 2) For at kunne vurdere sammenhængen mellem identitetsdannelse og selvfortællinger i senmoderniteten vil opgaven dernæst teoretisk indkredse: *Hvordan kan forholdet mellem selvet, biografiske fortællinger og identitetsdannelse i senmoderniteten karakteriseres? Og*

kan der på denne baggrund skabes et grundlag for at kunne vurdere biografiske vejledningsmetoders relevans for vejledningen om valg af uddannelse i senmoderniteten?

- 3) Som det sidste underspørgsmål vil opgaven omhandle en analyse af den dannelse og læring, der ligger i de narrative autobiografiske vejledningsmetodikker, hvor det undersøges om det rigtige valg og den rigtige ”vej” kan defineres subjektivt.

Indledning

I problemformuleringens spørgsmål ligger der implicit forskellige forudsætninger for nogle afgørende livssituationer i senmoderniteten. For det første, at vejledning i realiteten er i stand til at hjælpe individer til at træffe valg, og for det andet, at der faktisk eksisterer noget, der kan kaldes for et ”rigtigt” valg, som kan og skal bestemmes og defineres af individet selv vha. vejledning. Jeg tror ikke, at nogen vil være uenig i den antagelse, at alle der vælger en uddannelse, har forhåbninger om, at uddannelsen i en eller anden forstand eller udstrækning kan føre til ”et godt og meningsfyldt liv”, enten mens man læser, bagefter eller begge dele. Hvad dette ”gode og meningsfulde liv” helt konkret er for en størrelse, kan dog være svært at definere for den enkelte, selvom det normativt set ud fra tidsånden betragtes som noget, der er eller skal bestemmes og vælges individuelt. Og nogle valg kan vise sig senere hen at være ”fejlvalg” og have negative konsekvenser for den enkeltes liv. Om dette kan foregribes, således at Søren Kierkegaards aforisme om at leve livet forlæns og forstå det baglæns bliver til et både-og, er noget tvivlsomt, men under alle omstændigheder er det noget af kernen i det, vejledning om valg af uddannelse og erhverv beskæftiger sig med. Det er i denne forståelse af vejledning om valg af videregående uddannelse, jeg i det følgende vil arbejde ud fra. Vejledningen kan i dette felt vælge mellem to yderpunkter. Den ene at give mere og bedre information om uddannelser og arbejde, så valgmulighederne åbner sig yderligere og gøres mere nuancerede – dvs. mere og bedre information i både dybden og bredden. En sådan informationsgivende vejledning er helt sikkert væsentlig – også hvis den gives i skriftlig form via f.eks. internettet, som den nye virtuelle vejledningsportal er et eksempel på. Denne vejledningstype vil jeg dog foretrække at kalde for uddannelses- og erhvervs**orientering**, således at ’vejledning’ som begreb kan afgrænses og indsnævres. Hvordan den vejledningssøgende så kan lære at indhente den slags oplysninger selv, er en anden vejledningsfunktion, der mere går i retning af en procesorienteret læring, som kan aflaste eller frigive vejlederens orienterende opgaver. Også den er væsentlig, men da unge i dag ofte er bedre rustede til den virtuelle verden end de ældre, kan en sådan funktion virke noget overflødig. Dermed bliver det andet yderpunkt interessant.

Hvis vi tager udgangspunkt i fordringen om, at vejledning virkelig kan hjælpe individer til at træffe valg, ville en eksistentialistisk pædagogik ud fra Sartre sige: det eneste, en vejleder kan og bør gøre, er at sige til den vejledningssøgende: ”De er fri, vælg selv, dvs. find på noget!” (Sartre 1964, s. 32), hvorefter en vejledning kan synes noget overflødig. Men læg her mærke til, at Sartre faktisk *vejleder*, nemlig ved at sige at det er op til individet selv at finde eller måske snarere *skabe* sin bestemmelse, da ”eksistensen går forud for essens, eller, om De vil, at man

må bygge på subjektiviteten” (Sartre 1964, s. 12). Når mennesket står overfor et radikalt eksistentielt valg, er der altså ikke noget, der går forud, ingen essens, der kan bestemme, hvad det rigtige valg er, for mennesket ”er ikke andet, end hvad det gør sig selv til” (Sartre 1964, s. 15). Essensen kommer således først til stede gennem handlingen og valget. I Sartre’s eksempel når den vejledningssøgende dog at beskrive sine problemer og grunde til sit valg-besvær, hvorfor den Sartre’ske vejledning faktisk har udført en anden form for handling, nemlig at *lytte* – og ladet den vejledningssøgende *tale* om sine grunde og muligheder. Det er først derefter, at den vejledningssøgende gennem rådet: ”Vælg selv” opfordres til og gøres opmærksom på, at kun han selv kan og bør tage ansvar og træffe sin beslutning. Sartres problem eller dilemma er her – for mig at se – at han faktisk forsøger at få indflydelse på afgørelsen. Han vil jo netop gerne have, at den vejledningssøgende frit vælger selv og tager ansvar, og på den måde får vejlederen jo indflydelse på afgørelsen, nemlig ved at den vejledningssøgende bliver bevidst om, at det kun er ham selv, der har ansvaret og kan træffe valget. Men dermed unddrager vejlederen sig enhver ”dom”, han måtte have om den vejledningssøgende, lige meget hvor god og indsigtfuld denne ”dom” kunne være for den vejledningssøgende, hvorfor dette ikke gøres til genstand for afgørelsen. Muligheder, problemer og grunde som den vejledningssøgende ikke selv har set, men som vejlederen måske har set, bliver dermed ikke mulige, som grundlag for at træffe et frit valg. Og vejlederen har dermed ikke som menneske vist menneskelighed, omsorg og interesse for at hjælpe det menneske, der beder om råd og vejledning. Den eksistensfilosofiske pædagog Otto Friedrich Bollnow siger hertil, at ”rådgiverens opgave er å hjælpe den som søger råd, til å få innsikt i forudsetningene for sin egen avgjørelse. Men det er ikke hans opgave å utøve noen innflytelse på selve avgjørelsen.” (Bollnow 1976, s. 90). Dette minder om Sartre, men derudover siger han også, at man er forpligtet som rådgiver til at bistå den vejledningssøgende med råd, når man ser han trænger til det, men uden at rådet virker umyndiggørende (Bollnow 1976, s. 91). I Sartre’s radikale valgsituation gives netop rådet – ”Vælg selv!”, hvilket er den ultimative myndiggørelse af personen. Man kan ikke undgå at øve indflydelse på vejledningssituationen, når man indgår i en relation til et andet menneske, hvorfor en forestilling om en vejledning, der ikke øver indflydelse på valget i en eller anden form, er en utopi. Som Bollnow beskriver det, er der ved enhver pædagogik tale om et vovespil, som vi indgår i, hvor man ikke kender resultatet på forhånd, et spil man som pædagog, opdrager, underviser, rådgiver eller *vejleder* ikke kan unddrage sig. Det er pædagogikkens væsen. Bollnow taler i denne forbindelse yderligere om, at vejledning eller snarere: *rådgivning* kan betragtes som en diskontinuert opdragelsesform, der drejer sig om en *usædvanlig* situation, som ifølge sin natur

derfor bygger på et brud på kontinuiteten i menneskelivet og opdragelsen, som gør det nødvendigt at træffe en afgørelse, hvor der er flere alternativer at vælge imellem, der berører de dybeste og mest intime spørgsmål, som er bestemmende for hele livet. En situation som ofte er bedst stillet ved *ikke* at varetages af en på forhånd kendt person, eller i hvert fald ikke af en person, der indgår i den kontinuerlige opdragelse, som lærere, forældre og andre i det pædagogiske system varetager (Bollnow 1976, s. 94).

Om vejledning virkelig kan hjælpe til, at et menneske træffer et ”godt” eller ”rigtigt” valg er stadig uklart. Derimod har vi tydeliggjort, at vejledning kan føre til, *at der vælges*, og at en vejledning om valg af uddannelse og erhverv, der angår det inderste i mennesket, som et indefra og subjektivt ”rigtigt” bestemt valg må siges at være, udgør et væsentligt pædagogisk problem for en vejleder, der er ansat til at vejlede om netop uddannelses- og erhvervsvalg, og det uanset om det i dag kan siges at være en kontinuerlig eller diskontinuert opdragelsesform. For den metode, der anvendes, vil implicit have betydning for klarlæggelsen af muligheder og grunde til at vælge, og på den måde have betydning for *valget*.

Forestillingen om at træffe det ”rigtige” valg gennem vejledning

Den anden forestilling vedrørte, hvorvidt det ”rigtige” uddannelsesvalg er noget, som kan bestemmes af individet selv ved hjælp af vejledning i senmoderniteten. Enhver vejledning bygger på et sådan ideal om, at der findes noget, der i en eller anden forstand er et ”rigtigt” valg – om dette så er det eneste eller ej. Imidlertid må der skelnes mellem om valgets indhold ”bestemmes” af nogen eller om kriteriet for valget er ”rigtigt” afhænger af individets bekræftelse herpå. Indholdet kan godt foreslås af en vejleder, der med fantasi, viden og indsigt kan komme med sit bud, men som mindste forudsætning må det ”rigtige” valg bekræftes af den vejledte som værende et rigtigt valg. Imidlertid ligger der i forestillingen om det ”rigtige” valg et implicit dannelsesmål for vejledningen om valg af uddannelse, nemlig at valget skal sigte mod ikke bare at være noget, der i et enkelt øjeblik i vejledningssituationen ”føles rigtigt”, men derimod være omfattet af en længere varighed, så motivationen bevares også under den modstand et delvist udefra givet uddannelsesforløb indebærer. Dette synes måske at være et umuligt forehavende, for livet kan kun forstås baglæns, men må leves forlæns. Alligevel er en del af ethvert valg indrettet i henhold til forestillinger om fremtiden, dvs. noget der til en vis grad kan karakteriseres som planlægning og fantasi ud fra en eller anden betragtning om, hvem og hvad man er nu-og-her og hvem og hvad, man gerne vil blive

til i fremtiden. Det er dette felt, enhver vejledning om valg af uddannelse og erhverv begiver sig ind i, et felt der præges af forestillinger om individets reelle muligheder.

Indenfor humanvidenskaberne har der i de sidste 20 år – og måske i Danmark kun de sidste 10 år - været et stigende fokus på narrativitet i en sådan grad, at der ligefrem tales om den ”narrative vending” og det ”narrative paradigme” i humanvidenskaberne. Den narrative vending i humanvidenskaberne har også bredt sig til pædagogikken og herunder også til vejledningsteorier og vejledningspraksisen. Det har særligt givet sig udslag i voksenpædagogiske interventionsprogrammer, der baserer sig på arbejde med autobiografisk materiale. Identitet konstrueres og defineres i denne forståelsesramme gennem gentagne selvfortællinger, der hjælper til at man opdager eller måske snarere skaber sig selv som individ, således at der åbnes for læringsprocesser, der baserer sig på personlig livserfaring, der så igen danner basis for nye uddannelsesmål og livsprogrammer. Der skal konstrueres livsprojekter, således at livet nu både skal forstås og leves forlæns ud fra en selvforståelse af fortid, nutid og fremtid. Individets eksistens er nemlig indlejret i fortællinger. Individets subjektivitet i forhold til de udefra kommende og de allerede indbyggede strukturer tydeliggøres i kraft af den fortællende bevægelse, således at der kan opstå en følelse af autenticitet og/eller autentisk væren og handling, der tager sigte mod at ændre individets bevidsthed fra ”offer” til ”handlekraftig agent”, som kan påvirke intentionaliteten. Selvet er eller bliver ud fra denne forståelse narrativt struktureret. Det er ud fra denne terminologi, at jeg vil forsøge at pejle mig ind på, hvad der skal forstås ved det rigtige valg af uddannelse og erhverv ud fra individets synspunkt og den dertil hørende rigtige vejledning ved at undersøge baggrunden for at man i vejledningssammenhænge begynder at bevæge sig ind på biografier og narrativitet, som udtryk for bestemmelse af identitet, subjektivitet og det at ”finde eller skabe sin plads i samfundet”.

At beskæftige sig med narrativitet i vejledningspædagogikken er imidlertid ikke et helt nyt fænomen. Det må i hvert fald bemærkes, at også Jean-Jacques Rousseau mere eller mindre direkte foreslog at vejledning i ynglingealderen – overgangsfasen mellem barndom og voksenliv, hvor de frembrydende lidenskaber betyder, at den unge drengemand stort set er uimodtagelig for disciplin og vejledning (Rousseau 1962, s. 71) - baserede sig delvist på fortællinger. Hvor barnet før skulle studere sit forhold til ting, skulle den unge nu begynde ”at studere sig selv gennem sit forhold til andre mennesker” – en opgave for hele livet (Rousseau 1962, s. 74).

Ved det første blik på sine medmennesker [vil Emile] begynde at sammenligne sig med dem. Den første følelse som denne sammenligning vækker, er ønsket om at blive nummer et blandt dem. Det er det punkt hvor selvkærligheden slår over i egenkærligheden, og hvor alle de dermed forbundne lidenskaber begynder at røre på sig.

(Rousseau 1962, s. 105 – min tilføjelse)

Men hvis opdrageren vil udvikle Emile i denne alder frem for at fordærve ham gennem kulturen, nytter det ikke noget at vise Emile “den fine verden, før han kender menneskene” (Rousseau 1962, s. 85) for så er der ikke tale om ”at vejlede, men [derimod] at vildlede ham.” (ibid., s. 85). Som følge heraf skal Emile nu holdes ”i tømme, hvor han før var fri” (ibid., s.), hvormed den hidtidige almindelige opdragergerning, som kun har været legeværk, ender, og den egentlige opdragelse, som får virkelig indgribende betydning, ifølge Rousseau nu bør begynde (1962, s. 71). Den egentlige opdragelse kræver, at opdrageren forlænger det tidsrum, hvor lidenskaberne udvikler sig, således at Emile kan få et indblik i det menneskelige hjerte uden fare for at fordærve hans eget gennem kulturen og civilisationen.

Såfremt det kun gjaldt om at vise de unge >>mennesket med maske på<<, behøvede man ikke at gøre sig større ulejlighed; det vil de til enhver tid kunne se. Men da masken ikke er mennesket, og da de unge ikke må lade sig vildlede af den ydre positur, må man i sine forklaringer vedrørende menneskene afmale dem sådan som de er...

(Rousseau 1962, s. 106)

Plutarks levnedbeskrivelser gav ifølge Rousseau den bedste studie af det menneskelige *hjerte*, der skulle danne baggrund for at udviklingen af evnen til at bedømme menneskers og de tilhørende samfundsplaceringers indre værd, således at Emile kommer til at vide, at der findes forskellige ansigter bag de ydre masker, der dækker dem. For i disse levnedbeskrivelser er ”det forgæves at mennesket forsøger at skjule sig, historikeren forfølger ham overalt, han under ikke sin person et øjeblik ro; der findes ikke en krog hvor han undgår tilskuerens spejdende øje.” (ibid., s. 111).

Denne vejledning skal så føre til at den unge drager ”den selvfølgelige slutning, at han selv bør bane sig vej til lykken, og en vej som ikke følger de andres spor.” (ibid., s. 88)). Den samme opdragende vejledningsmetodik vil jeg hævde gør sig gældende i afsnittet om den savoyiske præsts trosbekendelser, hvor Emile udfra denne religionsfilosofiske fortælling (eksemplificeret i præstens fortælling) forsøges præget til at se, at han selv må tage stilling ud fra sin ”natur” og ikke udfra ydre kulturelt bestemte dogmer.

Det er imidlertid ikke helt den samme narrative indfaldsvinkel, der er tale om i det nyere ’biografiske paradigme’ der særligt hævdes at gælde indenfor voksenpædagogikken og vejledningen. Hvor Rousseau var optaget af at lade ydre fortællinger og dermed andres erfaringer tale til Emile, og derigennem præge og formane ham til ikke at følge i andres spor, skal individet nu

fortælle og arbejde med sine egne livshistorier, og derigennem finde eller skabe sin ”egen stemme”, som kan hjælpe med at tydeliggøre fakticitet og muligheder. Rousseaus indirekte anvisninger og paternalistiske pædagogiske indgriben, der skulle gøre Emile i stand til finde den rette plads ud fra hjertets bestemmelse, gør så meget som muligt ud af at holde sammenligningen med den ”ydre og fine verden” tilbage, således at Emile får tid og rum til at lære at iagttage, bedømme og sammenligne sig med andre mennesker og samfundsplaceringer ud fra indre værdier. En utopisk pædagogisk mulighed der er langt sværere at gennemføre i realiteten, når den senmoderne virkelighed består af langt flere sammenligningsmuligheder end nogensinde før. At finde sin egen stemme er til gengæld det, det nyere biografiske paradigme i pædagogikken forsøger at give, hvilket kan være udmærket – også udfra Rousseaus tankegang – og give stof til eftertanke i en tid hvor unge i højere grad end nogensinde gennem opvæksten bliver stillet overfor glansbilleder af forskellige livsstile via medierne, endvidere beteges som mere ’ydre-’ eller Anden-styrede uden en identitetsmæssig kerne eller en ”indre stemme af selvkærlighed”, der kan få varig betydning for deres intentionelle handlinger i forhold til dem selv og socialiteten.

Det nyere biografiske paradigme baserer sig imidlertid på en konstruktivistisk tankegang, hvorfor man kan se den identitetsmæssige kerne som en processuel bevægelse, der er skabt eller konstant skabende. Det er min tese, at det ”rigtige” i senmoderniteten alligevel nødvendigvis må bestemmes gennem denne bevægelse indefra og ud, fordi der ikke længere er nogle givne måder, der kan foreskrive, hvordan man skal leve sit liv, hvilket ikke altid har været udtrykt i den radikale grad, som det gøres i øjeblikket, og er et specifikt socio-historisk og kulturelt træk ved vor tid. Det er lige netop denne tese, som dette speciale koncentrerer sig om at afklare ved at undersøge den socio-historiske udvikling i identitetsdannelsen. Analysen tager ud fra en pædagogisk synsvinkel sigte mod at analysere de teorier og forestillinger, der ligger bag vejledningsteorier med udgangspunkt i selvfortællinger, som dermed er implicit vejledende og som følge heraf handlingsanvisende i forhold til at træffe valg.

Vejledning mellem paternalisme og eksistentialisme

Etymologisk betyder vejledning ”at lede på vej!”. Dette indebærer, at vejlederen tager en form for lederskab, og er på nogle områder paternalistisk i forhold til den vejledningssøgende. Det særlige ved moderniteten er imidlertid, at det i stigende grad handler om for det enkelte individ, når det gælder uddannelse og arbejde, at *finde sin egen* vej – en vej der ikke følger andres spor - og måske i senmoderniteten at *skabe* denne vej. Der er i denne vejledningsopfattelse altså ikke tale om et paternalistisk bestemt uddannelsesvalg, som vejlederen træffer på den vejledtes vegne. Er det så muligt stadig at tale om, at vejledning er paternalistisk? Ja – hvis vejledningen er tvungen og den pædagogiske metode er bestemt på forhånd. Hvis vejledningen netop forsøger at *påvirke* det enkelte individ til at finde eller skabe sin egen vej selv, indebærer det en form for paternalistisk pædagogik, der på et eksistentialistisk grundlag gør den *vejledningssøgende* myndig og selvbestemmende! Vejledning om valg af videregående uddannelse og erhverv kan – paradoksalt nok - herudfra betegnes som paternalistisk, hvis dens pædagogiske metode og funktion, baserer sig på at skabe en bevægelse fra, at den unge i stor udstrækning er blevet ført, til at han tvinges til at se sig selv som fri til at vælge og selv tage ansvar for og bestemme over sit eget liv. Dette er vejledningens mest essentielle dilemma. Men det gælder kun, hvis den vejledningssøgende er tvangsindlagt til at modtage og følge vejledningen. I den danske vejledningspraksis vedrørende valg af videregående uddannelse gør dette sig ikke gældende. Og det er spørgsmålet om den *institutionelle* vejledningspraksis nogensinde har haft tradition for på paternalistisk vis at bestemme unges valg af *videregående uddannelse*.

I bogen *Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886-1996* udgivet af Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning gennemgår Peter Plant - pt. lektor i curriculumforskning ved DPU - den historiske udvikling i uddannelses- og erhvervsvejledningen i Danmark. Plant vurderer, at man meget overordnet kan beskrive den historiske udvikling i vejledningsarbejdet som et skift fra en ydre sortering ud fra psykologi på en naturvidenskabelig basis til en indre, hvor den unge ”selv har ansvaret for at vælge – med hjælp fra en vejleder”, der vejleder på en videnskabelig pædagogisk basis (Plant 1996, s. 125, 131). Hvis Plants vurdering holder, betyder det, at der i dansk uddannelses- og erhvervsvejledning er foregået et holdningskift fra en paternalistisk tvang, til noget der umiddelbart kunne ligne en eksistentialist bestemmelse af den vejledtes uddannelsesvalg, hvilket er i overensstemmelse med forestillingen om, at det ”rigtige” valg af uddannelse og erhverv skal bestemmes af individet selv, men også at denne forestilling ikke altid har været gældende norm i dansk vejledningstradition.

Plant begrundet første del af sin påstand - nemlig at det videnskabelige grundlag for vejledningen startede med psykologi på en naturvidenskabelig basis - på grundlag af, at der i vid udstrækning blev anvendt psykotekniske prøver i den første tilnærmelse til en offentlig erhvervsvejledning. Psykoteknikken havde rødder tilbage til Alfred Lehmann og det psykofysiske laboratorium, der blev oprettet i 1886, og bestod i at eksperten, psykoteknikeren, via sine målinger diagnosticerede den unges evnemæssige færdigheder (faglige kundskaber, intelligensmæssige niveau og praktiske færdigheder) og herudfra kunne foreskrive og finde de bedst egnede individer til forskellige arbejdsområder. Psykotekniske prøver blev anvendt i stor stil i Centralarbejdsanvisningskontorets Lærlingeansvisning, der blev grundlagt i København i 1917 (Vedel-Petersen 1946, s. 52), hvortil der i 1924 oprettedes en Psykoteknisk Afdeling (Sjallung 1942, s. 10).

De psykotekniske prøver blev både brugt som en tidlig form for personaleudvælgelsestest, men også i forbindelse med vejledning af unge (læs: lærlinge), der skulle have en idé om, hvilken type af arbejde de 'passede' til. Det område eller den 'rette plads', hvor individet var garanteret sin lykke, og ved brug af mindst mulig energi kunne producere mest muligt. De afspejlede altså en udpræget positivistisk, naturvidenskabeligt anlagt psykologi, hvor de forskellige egenskaber og evner det enkelte menneske var udstyret med tilsammen kunne foreskrive, hvad der ville være det optimale beskæftigelsesområde. Subjektivitet blev altså opfattet essentialistisk. Dette genfinder vi også i den amerikanske erhvervsvejlednings-'fader' Frank Parsons tanker og idéer fra *Choosing a vocation* (1909):

No step in life, unless it may be the choice of a husband or wife, is more important than the choice of vocation. The wise selection of the business, profession, trade, or occupation to which one's life is to be devoted and the development of full efficiency in the chosen field are matters of the deepest moment to young men and to the public. (...) In the wise choice of a vocation there are three broad factors: (1) a clear understanding of yourself, your aptitudes, abilities, interests, ambitions, resources, limitations, and their causes; (2) a knowledge of the requirements and conditions of success, advantages and disadvantages, compensation, opportunities, and prospects in different lines of work; (3) true reasoning on the relations of these two groups of facts.

Every young person needs help on the three of these points. He needs all the information and assistance he can get. He needs counsel. He needs a vocational counsellor. He needs careful and systematic help by experienced minds in making this greatest decision of his life.

(Parsons 1909, s. 3, 5)

I den institutionaliserede danske såkaldte "vejledning" fra første del af det 20. århundrede genfinder vi modernitetens varemærke, som vi senere vil se at Sennett og Gergen

beskriver det, hvor noget lige under overfladen af individets handlinger er tilgængeligt for objektiv udforskning og granskning, og dermed kan aflæses - nemlig evnerne og egenskaberne. Men endvidere at denne diagnosticering ud fra en rationalistisk tankegang dannede basis for og også blev brugt som foreskrivende det rette erhvervsvalg, der gav en plads i socialiteten. I hvert fald var formålet med den psykotekniske oplysning og diagnosticering at ”vække forståelsen for, at *Erhvervsvalget træffes under Hensyntagen til Egnetheden*” (Bahnsen 1946, s. 58). Der er således god grund til at bekræfte første del af Plants vurdering.

De psykotekniske prøver blev brugt flittigt både i mellemkrigstiden, men også senere, og blev foretaget af psykoteknisk afdeling (senere: institut) i henholdsvis København, Odense og Randers, og var dermed helt uafhængige af skoler og andre uddannelsesinstitutioner. Plant hævder f.eks., at der i årene 1925-1950 var omkring 100.000 personer, der gennemgik en psykoteknisk prøve i København. I løbet af 40'erne og specielt efter 2. verdenskrig blev prøverne dog i stigende grad kritiseret for ikke at være etisk og socialt retfærdige, særligt når de blev brugt til udvælgelse. Men kritikken var også af videnskabelig karakter og stillede spørgsmålet om de psykotekniske prøver kunne give et dækkende billede af, hvilke evner og egenskaber en person havde - og om en person egnede sig til et bestemt job. ’Hvilken sikkerhed har de psykotekniske prøver?’ var et spørgsmål, der i stigende grad blev drøftet. I en artikel med samme overskrift fra maj 1944 af Poul Bahnsen, forstanderen for Københavns Kommunes Psykotekniske Institut, forsøger han f.eks. at svare nuanceret på dette ved at påpege, at de psykotekniske prøver kun bør ses som *et led* i vejledningen og udvælgelsen af individer til forskellige jobs, et led der giver ’vink’ og ’fingerpeg’ om ’begavelsens tyngdepunkt’ og ’evne-mæssige udrustning’, men uden at kunne give en fuldstændig sikkerhed herfor¹.

Det er i øvrigt værd at bemærke at Centralanvisningskontoret, som titlen antyder, *anviste* lærlinge ud fra deres testede evner. En anvisning er noget andet end vejledning, nemlig en paternalistisk bestemmelse af erhvervsvalget. Men selvom der var tale om anvisning af *lærlinge*, blev der også gjort forsøg med at teste sammenhængen mellem *studenters* hurtighed, udholdenhed og koncentrationsevne, og deres senere resultater ved videregående uddannelsers afgangseksamener (Sjallung 1944, s. 12), men uden at det betød, at man indførte anvisning for studenter i retning af

¹ ”Ved at fremholde stærke eller svage Punkter i den evne-mæssige Udrustning bidrager Prøve-Udfaldet til, at Valget sker under Hensyntagen til Begavelsens Tyngdepunkt; det giver Vink og Fingerpeg, som kan underbygge, afkræfte eller revidere Synsmaader, som allerede har dannet sig. Prøveresultatet bliver et Indlæg i Overvejelserne, der tillige støtter sig til Skolens Oplysninger og Hjemmets Kendskab; Forældrene eller de unge naar paa denne Maade ofte frem til en Afgørelse, der føles som en rimelig og fornuftig Løsning paa de Problemer, man har tumlet med.” (Bahnsen 1944, s. 1)

videregående uddannelse. Dog blev Centralarbejdsanvisningskontoret også brugt af studenter, som individuel vejledningshjælp i forbindelse med valg af videregående studier, som et eksempel i artiklen *Erhvervsvejledning for studerende* fra 1944 viser, hvor Robert Watt Boolsen, cand.mag. og Sekretær i Centralarbejdsanvisningskontoret gennem samtale med en ung mandlig student, der ”havde Lyst til at studere alting”, først finder ud af hans forestillinger om sig selv og hans kundskaber, hvorefter Boolsen herudfra rådgiver ham til:

(...) ogsaa at tænke paa den materielle Side af Tilværelsen og samtidig orientere sig lidt i Studierne under det matematiske-naturvidenskabelige og under det filosofisk Fakultet – om muligt følge et Par Øvelser begge Steder for at faa sine Evner sammenlignet med andre jævnaldrendes. Ved saaledes at bruge ½ Aar til at finde sig til Rette blandt Studierne, skulde han nok finde frem til det rigtige. Jeg raadede ham til dette ud fra den Betragtning, at 1 Aar forhaabentlig vilde modne ham saa meget, at han kunde indse, at det betaler sig bedre at rette sin Energi mod et enkelt Punkt i Stedet for mod flere, og ogsaa fordi jeg regnede med, at han ved at dykke ned i de faglige Problemer vilde naa til den Glæde, der ligger i at studere en Ting til bunds og derigennem blive klar over, at man godt kan naa den intellektuelle Tilfredsstillelse indenfor et begrænset Omraade, selvom ens Interesser i øvrigt spænder vidt.
(Boolsen 1944, s. 49)

Boolsen fortsætter således:

Jeg traf ham et Par Maaneder senere paa Universitetet. Efter at han havde forsøgt sig ved de to foreslaede Fakulteter, havde han bestemt sig for at læse til cand.mag. i Matematik og Fysik. Han gjorde det af flere Grunde: dels var der for store Vanskeligheder med de sproglige Fag, dels tiltalte selve den mere skolemæssigt prægede Studieordning under det matematisk-naturvidenskabelige Fakultet ham i højere Grad end den >>friere<< under det filosofiske Fakultet; og saa var der endelig hans vaagnende Interesse for Levebrødet: som cand.mag. eller mag.scient. i disse Fag kunde han gøre Regning paa at faa Ansættelse i Skolevæsnet omgaaende efter endt Eksamen.
(Boolsen 1944, s. 49)

Tankevækkende er det her at se, at der ikke er tale om anvisning, men en rådgivning, der peger på en pædagogisk tankegang, hvor denne unge mand ved mødet med forskellige universitetsstudiers indhold og undervisningsmetode gør sig sine egne erfaringer vedrørende sine evner og fremtid, der derefter kan *vejlede* ham til at vælge rigtigt. Der er altså også her tale om en rationalistisk tankegang bag vejledningen om erhvervsvalget, men med en diagnosticering studenten selv skulle foretage ud fra den vågnende erkendelse, der kommer af mødet med forskellige uddannelser i praksis. En kvalificering af valget, der ikke knytter sig til psykotekniske prøver, men derimod til noget, der i højere grad ligner en erfaringspædagogik vedrørende erkendelse af egne evnemæssige færdigheder, der her – endnu engang - bliver trukket frem som retningsgivende og motiverende for studievalget sammen med de arbejdsmæssige muligheder efter endt studie. Det er dog usandsynligt, at dette har

været kutume, men det viser, at spændingsfeltet i praksis vedrørende vejledningen om valg af *videregående uddannelse* og erhverv tidligt har ligget mellem en paternalistisk ydre bestemmelse af valget ud fra en ”diagnosticering” af subjektets evner og færdigheder og det, at de selv skulle kunne finde og bestemme deres ”rette” plads ud fra egne erfaringer og den viden/oplysning, der blev givet:

(...) i Erkendelse af, at Erhvervsvalget dog maatte blive Forældrenes og de unges egen Sag, naaede man til at lægge Hovedvægten paa Oplysningsarbejdet, og saaledes at den egentlige Erhvervsvejledning bestod i gennem Oplysning og gennem Fremhævelse af de relevante Forhold at naa frem til Valget som en naturlig Udvikling af Samtalen med de raadsøgende.
(Vedel-Petersen 1946, s. 53)

Imidlertid kan dette nuanceres yderligere som en forskel i indstilling til eller forestilling om i hvor høj grad bestemmelsen af det ”rigtige” valg kunne foretages af en *anden*, som følgende eksempel viser:

(...) Gymnasieelever – ofte kvindelige – kan ønske at diskutere Spørgsmaalet „Studentereksamen – hvad saa?” Ved saadanne Konsultationer er det ofte saaledes, at Erhvervsvejlederens Opgave er den passive – at høre paa de Overvejelser, den unge allerede selv har gjort sig – og ved ganske faa Indskud understrege, de relevante Forhold, for sluttelig at resumere Præmisserne og at drage den Konklusion, som saa at sige er blevet borte for den raadsøgende.

(Vedel-Petersen 1946, s. 56)

Derudover kunne det tyde på, at en student blev betragtet som værende bedre i stand til at vurdere egne evner, træffe valg og være selvbestemmende end en kommende lærling, hvorfor man til førstnævnte mere kan tale om en egentlig vejledning af *valgprocessen* frem for af *valget*. I sin historiske udredning koncentrerer Plant sig kun om den vejledning, der har været knyttet til overgangen mellem folkeskole og videre liv, men han mener, at de øvrige vejledningsordninger har hentet inspiration derfra, således at de historisk skiftende pædagogiske traditioner og målsætninger fra folkeskolen har haft afsmittende effekt på hele vejledningsområdet, med det forbehold at de skiftende vilkår i arbejdslivet også har haft politisk og lovmæssig betydning for retningslinierne. Sidstnævnte eksempel kunne være tegn på, at en sådan generalisering ikke kan foretages i forhold til den praksis, der tidligt har ligget i forbindelse med vejledning af *studenter om valg af videregående uddannelse*.

Fra tvang til ideal om valgfrihed

I 1946 blev det af Ungdomskommissionen foreslået, at der blev etableret en offentlig erhvervsvejledning, som skulle ”sikre den normale Ungdom en harmonisk social og kulturel Udvikling” (Ungdomskommissionen 1946, s. VI) og forebygge eller formindske risikoen for at de kom ud af deres ”naturlige Baner” og f.eks. blev kriminelle (ibid., s. VI-VII), hvilket et forkert erhvervsvalg eller en ’fejllacering’ mentes at kunne medføre. Helt tilbage til de tidlige bestræbelser på at etablere en offentlig erhvervsvejledning, var der altså et klart pædagogisk paternalistisk sigte med vejledningen, hvor den skulle hjælpe den unge til at finde en ’rigtig’ placering i erhvervslivet, således at en ’harmonisk udvikling’ fortsat kunne finde sted. Denne såkaldte ’harmoniske udvikling’ var dog knyttet til netop en social og kulturel tilpasning for ”Spørgsmålet om Valg af det rette Erhverv har (...) stor Betydning for den unges psykiske og fysiske Velbefindende og faar dermed Indflydelse paa hans samfundsmæssige Tilpasning.” (ibid., s. VII). Plant vurderer, at forslaget blandt andet blev stillet på baggrund af, at ungdommen under besættelsen havde udviklet nye frihedsgrader, hvoraf nogle blev anset som ’asociale’ af statsmagten, hvilket bekræftes af Ungdomskommissionens udtalelse (ibid. s. VI). Dette tidlige forslag kan således tolkes som værende et forsøg på en begrænsning i de unges frihedsgrader, således at samfundsmæssige hensyn blev tilgodeset ud fra en utilitaristisk forståelse af, at dette også ville være bedst for individet selv. Individets ’rigtige’ placering i erhvervslivet blev således angivet som værende væsentligt for den unges ideelle udvikling. Vi kan heraf se, at der var en paternalistisk pædagogisk grundholdning tilstede, men stadig med et utilitaristisk menneskesyn bag lovgivningens tidlige forsøg på at udstikke rammerne for den offentlige erhvervsvejledning. Men samtidig rummede Ungdomskommissionens forslag også en understregning af, at erhvervsvejledningen ikke skulle ”optræde som et Redskab i Statsmagts Haand, men tværtimod være et hjælpende Instrument for den unge, saaledes at Muligheden for et frit Erhvervsvalg i højere Grad bliver virkeliggjort for Ungdommen.” (ibid. s. IX) for **“I vort demokratiske Samfund betragtes Retten til frit at vælge Erhverv som en væsentlig Ret”** (ibid. VIII – min fremhævelse). På en og samme tid skulle valget således være frit, men samtidig ”hjælpes” på rette vej. Alligevel kan man sige, at holdningen til de unges valgmuligheder ift. uddannelses- og arbejdsmarked var flyttet fra tvang til et ideal om valgfrihed, hvilket i ovennævnte forslag kom yderligere til udtryk i en understregning af, at den unge ikke skulle føle sig *forpligtet* til at følge vejlederens råd, og at vejledningen ikke skulle gøres *obligatorisk* (ibid. s. IX). I forbindelse hermed blev det foreslået, at skolen og lærerne kom til at spille en erhvervsvalgforberedende rolle gennem *erhvervsorientering*, men hvor der til

den individuelle erhvervsvejledning stadig skulle anvendes psykoteknisk diagnosticering, hvorfor psykoteknikeren eller en person med tilsvarende uddannelse måtte stå for denne del, hvilket eksempelvis fuldmægtig ved psykoteknisk institut, Mogens Blegvad, var kraftig fortalende for (Blegvad 1946). Friheden til selv at vælge skulle altså udvikles med hjælp af mere oplysning og information om muligheder, men hvor anbefalinger og råd skulle gives ud fra en diagnosticering af de evnemæssige færdigheder ift. erhverv. Den samme Mogens Blegvad antyder dog i en opfølgende artikel på Ungdomskommissionens udtalelse, at vejledningen kunne tilpasses den unges individuelle motivation og personlige interesser ved at udvide det psykologiske fundament:

(...) vil man ikke indskrænke sig til at forhindre et ungt Menneske i at vælge et Erhverv, der ikke svarer til de evnemæssige Forudsætninger, men søge at hjælpe vedkommende til at finde en Beskæftigelse, der harmonerer med hans eller hendes konstante og rodfæstede Interesser og Indstillinger, gælder det om at trænge saa langt til Bunds i Individets sjælelige Struktur som muligt. Den dynamiske Personlighedspsykologi, som er i Færd med at udkrystallisere sig sig af et Hav af Ensidigheder og Overdrivelser, vil her kunne faa et vigtigt Anvendelsesområde. (Blegvad november 1946, s. 131)

Så tidligt som i 1946 bliver flere pædagogiske problemer af henholdsvis filosofisk og psykologisk karakter, som ligger i vejledning af erhverv, tydeliggjort. Nemlig hvordan man kombinerer tanken om individuel frihed til at vælge et erhverv med en forestilling om individets rette dannelse - her i en vis udstrækning forstået som den samfundsmæssige tilpasning. Men også hvordan og om man gennem vejledning kan finde frem til et individs ”konstante og rodfæstede interesser og indstillinger”, således at valget kan vedblive med at være ”rigtigt” og den unge ikke **”vagabonderer fra Beskæftigelse til Beskæftigelse”** (Ungdomskommissionen 1946, s. IX – min fremhævelse). Interessant i denne sammenhæng bliver Boolsens førnævnte artikel igen, fordi den viser en anderledes vejledningspraksis for studenter, som netop ikke bygger på en udforskning af det sjælelige, og dermed er modsatrettet den, Blegvad anbefaler ved vejledning om erhverv, bortset fra én ting. Udover evner bliver også motivation og interesser trukket ind som væsentlige elementer ved en kvalificering af erhvervs- og uddannelsesvalget. Boolsens tanker om og ”forsøg med” studievejledning som erfaringspædagogik kom dog ikke på nogen måder til udtryk i Ungdomskommissionens betænkning, hvor erhvervsvejledningen for både elever i folkeskole og gymnasium blev metodemæssigt sidestillet ved at erhvervsorientering – dvs. oplysningsgivende undervisning vedrørende uddannelser og arbejde sammen med at eleverne skulle skrive en stil som begrundelse for deres erhvervsvalg - blev foreslået som de væsentligste dele af vejledningen. Fra 1947 og frem blev der etableret forskellige forsøgsordninger, hvor f.eks. Arbejdsanvisningen i

samarbejde med skolerne tilbød erhvervsvejledning, men først i 1953 blev det ved lov vedtaget, at der skulle etableres en offentlig landsdækkende Erhvervsvejledning, som bestod af *a) erhvervsoplysning*, som den offentlige erhvervsanvisning i samarbejde med skolerne skulle tage sig af gennem ”orientering om erhvervslivet samt kendskab til de forhold, der bør lægges vægt på, og de hensyn der bør tages ved erhvervsvalget, herunder hvilke hjælpemidler der står til rådighed ved valget af uddannelse og erhverv” (Lov om erhvervsvejledning 1953, §2, stk. 1), og *b) erhvervsrådgivning* ved erhvervsvejlederne fra de offentlige arbejdsanvisningskontorer med psykoteknisk bistand, som skulle ”bistå erhvervsøgende, der måtte ønske en individuel vejledning i valget af erhverv” (ibid., §2, stk. 2). I loven er der ingen direkte fordringer for, hvilke kriterier valget skulle foretages ud fra. Men til gengæld skulle og havde erhvervsvejlederen ret til at udnytte det kendskab, skolerne måtte have til de enkelte elever, og endvidere kunne erhvervsvejlederne, hvis de skønnede det nødvendigt, **underkaste** den vejledningssøgende en psykoteknisk prøve før rådgivningen (ibid. §4, stk. 1 & 2). Principperne i den tidlige offentlige uddannelses- og erhvervsvejledning byggede således stadig på en paternalistisk vurderende rådgivning og dermed delvist på en ydre bestemmelse af erhvervsvalget, som de kunne få ud fra bl.a. evnemæssige tests, og som byggede videre på det kendskab, de offentlige institutioner allerede havde fra det enkelte individs skoleforløb. Vi kan derfor yderligere beskrive vejledningen som et led i den kontinuerlige opdragelse, der allerede havde fundet sted gennem skolesystemet, men med en utilitaristisk tankegang, der byggede på et menneskesyn, hvor det var iboende evner og færdigheder, og den arbejdsmæssige succes en videreudvikling af disse kunne betyde for individet, der skulle være bestemmende for valget.

I stigende grad blev det mere eller mindre eksplicite budskab og motiv til det ideelle uddannelsesvalg dog lanceret som: ”at den unge selv skal vælge og at interessen skal drive værket” (Plant 1996, s. 52). I den nye lov om erhvervsvejledning fra 1961 hed det således:

Erhvervsvejledningen skal sigte mod, at der tages hensyn til personlige interesser og forudsætninger samt til forholdet mellem disse og de fremtidige muligheder inden for de i betragtning kommende fag eller fagområder, således at den enkelte ud fra såvel sit eget som fra et samfundsmæssigt synspunkt opnår en tilfredsstillende placering i arbejdslivet.

(Lov om erhvervsvejledning 1961, §1, stk. 2)

Erhvervsvejlederne havde dog stadig ret til at indhente oplysninger om den vejledningssøgende fra skoler og forældre, og endvidere når erhvervsvejlederen **skønnede** det nødvendigt at sørge for, at der blev foretaget ”en arbejdspsykologisk undersøgelse af den vejledningssøgende” (ibid. §4, stk.

3). Ifølge Plant fjernede den individuelle vejledning i erhvervsvejledernes arbejde sig dog i stigende grad fra psykoteknikkens diagnosticerende prøver og dirigerende teknikker til erhvervsamtaler af ikke-dirigerende karakter. Inspirationen kom bl.a. fra de amerikanske erhvervsvalgpsykologer Carl F. Rogers (1951) og Donald Super (1957), hvor vejlederen skulle fungere som katalysator for den vejledningssøgendes egen selvindsigt og personlige vækst. Den bagvedliggende psykologiske opfattelse blev dermed af langt mere dynamisk udviklingsorienteret karakter end den, der lå til grund for de psykotekniske prøver. Samtalen som hjælpemiddel i vejledningssituationen med et øget fokus på det enkelte individs afklaring af sine forudsætninger, udviklingsmuligheder og egne frie valg blev som følge heraf opprioriteret. Udgangspunktet for vejlederne blev dermed også, at de i højere grad skulle imødekomme den vejledningssøgendes behov frem for et utilitaristisk samfundsmæssigt. Endvidere blev vigtigheden af vejledernes neutralitet og uafhængighed af særinteresser i forhold til forskellige institutioner i højere og højere grad påpeget som etisk bærende retningslinier for vejledningsarbejdet. Forbindelsen til den uafhængige erhvervsvejleder, som var tilknyttet AF og Psykologisk Tjeneste (arvtageren til Psykoteknisk Institut) og dermed arbejdspsykologien, blev imidlertid kappet i 1984, da Psykologisk tjeneste blev nedlagt. Den model der tog over - og som siden 60-erne havde været under udvikling sideløbende på de enkelte skoler - var en kombination af vejleder og lærer i en og samme person, som var ansat på skolerne under helt forskellige vejledningsordninger afhængig af type af uddannelsesinstitution. For højere forberedelseseksamen blev dette indført allerede ved uddannelsens oprettelse i 1967 - for gymnasier, handelsskoler og tekniske skoler - fra 1977. Samtidig kom erhvervsorientering til at hedde *uddannelses-* og erhvervsorientering (Lov om ændring af lov om gymnasieskolen og studenterkursus 1977, §.6, stk. 4), hvormed fokus flyttede sig delvist **fra** arbejdsliv **til** uddannelsesforhold i de studieforberevende uddannelsers vejledning. I den efterfølgende og i øvrigt første lov om *uddannelsesvejledning*, nemlig 'Lov om **uddannelses-** og erhvervsvejledning fra 1981' var fokus flyttet fra en paternalistisk ydre bestemmelse af valget og beføjelser til en valgproces, der skulle "tjene den vejledningssøgendes **forberedelse** og gennemførelse af valg af uddannelse og erhverv" og "ydes under hensyn til personlige forudsætninger og til de fremtidige beskæftigelsesmuligheder med det formål, at den enkelte opnår tilfredsstillende uddannelse og arbejdsmæssig placering" (Lov om uddannelses- og erhvervsvejledning 1981, §1), og der stod ikke længere noget om, at vejlederen kunne kræve en psykoteknisk eller arbejdspsykologisk undersøgelse af den vejledningssøgende. Valget var blevet op til den enkelte. Og vejledningen skulle hjælpe den unge med dette valg, der baserede sig på selvbestemmelse.

Vejledning mellem orientering og udarbejdelse af handlingsplaner

Skolen og lærerne fik dermed en større og større *forberedende* rolle for den unges erhvervs- og uddannelsesvalg. Det, at undervisning, lærerne og skolen indgår som led i uddannelses- og erhvervsvejledningen, betyder, at vejledningen bliver pædagogiseret, men det er imidlertid ikke nødvendigvis det samme som, at vejledningen har fået en pædagogisk basis, men kan lige så godt betyde, at lærerne og skolen indgår i en ikke-pædagogisk tradition, der bruger pædagogiske midler til at nå ikke-pædagogiske mål, som den nuværende uddannelses- og erhvervsvejledning stadig følger. Dette er Plant også implicit inde på. Han påpeger, at vejledningen altid har været og er ”et pragmatisk svar på et samfundsbehov” (Plant 1996, s. 85), hvilket har betydet at det teoretiske grundlag for vejledningen hovedsageligt kun har drejet sig om midler og metoder uden at omhandle erkendelsesteori, naturfilosofi, værdigrundlag, religiøst grundlag, menneskesyn, samfundssyn, dannelsesideal, dannelsesteori og didaktisk teori (Plant 1996, s. 85). I undersøgelser fra 80’erne viste det sig, at vejlederne havde meget forskellige holdninger til, om vejledningen skulle fremme den unges udvikling, tilpasning eller være sorterende, og samtidig kom disse teoretiske holdninger ikke direkte til udtryk i deres arbejdspraksis (Jørgensen 1983, s. 167). Det var således en meget heterogen gruppe, hvad den individuelle vejledning angik, hvilket ikke kan overraske ud fra den meget løse lovgivning, der i øvrigt stadig primært hørte ind under arbejdsministeriet. De opfattede deres rolle som diffus med store spredte forskelle i tidsmæssigt forbrug på f.eks. individuelle samtaler (f.eks. en forskel på mellem 6% og 36%) og administrativt arbejde. Til gengæld var stort set alle vejledere på alle niveauer – folkeskoler, gymnasier osv. ansat i en kombineret lærer/vejlederstilling knyttet til den tilhørende uddannelsesinstitution². Denne ordning gælder i øvrigt stadig, eller det vil sige til og med 1. august 2004, og betyder, at der i 2001 fandtes ikke mindre end 26 forskellige sektoropdelte vejledningsordninger (Undervisningsministeret 2001, s. 41 i pdf-format), 12 tværsektorielle vejledningstilbud, studenterrådgivningen, en række private aktører samt det rådgivende organ RUE. Størstedelen af vejlederne var knyttet til en uddannelsesinstitution og herunder indgik stort set alle i en kombineret lærer-vejlederstilling, hvor selve vejledningsdelen var en deltidsbeskæftigelse med forskellige opgaver og med varierende krav til uddannelseslængde- og indhold (alle vejlederuddannelser har dog karakter af efteruddannelse, hvor selve

² - hvilket er væsensforskelligt fra f.eks. Sverige og England, hvor det ikke er lærere, men særlige specialister der udfører uddannelses- og erhvervsorientering og individuel vejledning eller som i Tyskland, hvor det indtil 1998 var arbejdsformidlingskontorer, der vejledte alle typer af vejledningssøgende. R.U.E.s Vejlederhåndbøger. *Vejledning i andre lande. England, Sverige og Tyskland*. Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning 2000.

uddannelseslængden svinger fra 25 timer til 1680 timers uddannelse). Ifølge Undervisningsministeriets 'Rapport om tværsektoriel vejledning - Opfølgning på B131' vejledes der overvejende om gennemførelse af den uddannelse den unge allerede går på, og om indslusning og overgang til fortsat uddannelse eller beskæftigelse (Undervisningsministeriet 2001, s. 8 i pdf-format). Dette betyder, at der har været mest vægt på den informationsgivende og orienterende del af vejledningen, således at mere og bedre viden om uddannelser, arbejde og samfund har været det, der skulle kvalificere valget. Endvidere blev der fra midten af 90'erne indført i både folkeskoler og på gymnasieniveau, at eleverne i samarbejde med vejledere/klasselærere skulle udarbejde handlingsplaner med tilhørende uddannelsesmål. Gennem denne foranstaltning opfordres eleven således til at tage ansvar for egen læring gennem en planlægning af fremtiden ud fra en rationel fordring om, at information og oplysning kan klarlægge objektive forhold. Og det er svært at se bort fra dens værdi som paternalistisk styringsinstrument for den unges identitetsdannelse, som et middel-mål rationelt subjekt. I hvert fald baserer den bagvedliggende rationalitetsopfattelse sig på en delvist pragmatisk menneskeopfattelse, hvor den handlende er et sådant subjekt (Buch 1995, s. 89), men også på en ideal fordring om, at den kommunikative fornuft gennem den dialogiske sproglige processuelle interaktion kan virke afklarende for de vejledtes mål og midler (Buch 1995, s. 89-90). Den vejledningssøgende skal således bestemme selv, men gennem en dialogisk og handlingsorienteret vejledning finde frem til uddannelsesmålet og -midlerne.

Plant forholder sig som følge af sin tilgang ikke direkte til skift i identitetsopfattelse eller -dannelse, men pointerer blot at arbejdslivet efterhånden er kommet til at indeholde flere og flere områder, hvor symboler, service, udvikling og management er vigtige omdrejningspunkter, en udvikling som har betydet, at nye efterspurgte kvalifikationer omfatter kreativitet og selvstændighed, hvilket har medført at

Det er det enkelte menneskes motivation som skal bære arbejdslivet, ikke at en værkfører fortæller hvordan og overvåger processen. (...) Det enkelte menneskes idéer, drømme, forestillinger og potentialer må i denne situation bringes til fuld udfoldelse. Herfra er der ikke langt til den individorienterede, klientcentrerede uddannelses- og erhvervsvejledning. Og herfra er der snublende kort til handlingsplanlægning i den forstand at det enkelte menneske må tage hånd om planlægning af sin egen fremtid. (Plant 1998, s. 105)

På vej mod 1. august 2004: proceskonsulenter og kvalificerede valg

På trods af handlingsplaner, anden form for vejledning og erhvervs- og uddannelsesorientering – den betegnelse jeg fra nu af vil anvende vedrørende den informationsgivende del af

vejledningsarbejdet – har undersøgelser over vejledningsordninger ikke kunnet påvise nogen som helst effekt og betydning af vejledning for de unges uddannelsesvalg eller gennemførelse (Undervisningsministeriet 2001, s. 66 i pdf-format). Det virker temmelig paradoksalt når det i 2001 vurderedes, at der på landsplan blev brugt over 1 milliard på projektet, og at ca. 22.500 personer var beskæftiget med en eller anden form for uddannelses- og erhvervsvejledning knyttet til offentlige institutioner (Undervisningsministeriet 2001, s. 48 i pdf-format). Dog er det ikke sikkert, at vejledning kan måles på den måde overhovedet. Fra politisk side vil man til gengæld gerne minimere de unges omvalg og frafald fra uddannelser ved at kvalificere de unges valg gennem en forbedret vejledningsindsats. Spørgsmålet er bare om uddannelseskift og –frafald er et resultat af mangelfuld vejledning, eller om det skyldes helt andre ting, f.eks. identitetsdannelsesprocessen i senmoderniteten eller en kombination. Hvis vi antager, at uddannelseskift og –frafald, foruden de unge, der slet ikke kan finde ud af at vælge og som aldrig kommer i gang, er et resultat af mangelfuld eller direkte forkert vejledning, er det klart at uddannelses- og erhvervsvejledning er et område, der bør opprioriteres og ændres. Dette kan være noget af forklaringen på den nye 'Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv', som Folketinget vedtog den 10. april 2003, hvor det i kapitel 1, som omhandler "Mål for vejledning om valg af uddannelse og erhverv", gøres klart at

"Vejledningen skal bidrage til, at frafald fra og omvalg i uddannelserne begrænses mest muligt." (§1, stk. 4).

En hensigtserklæring vedrørende vejledning anno 2003, der uden tvivl delvist har nogle samfundsøkonomiske bevæggrunde, men som desuden i sin sproglige noget bløde formulering peger på mindst to ting, nemlig 1) en tro på, at vejledning *kan* have en indflydelse på de unges valg, således at "fejlvalg" begrænses, og 2) at det står klart, at vejledning ikke kan bidrage til at eliminere frafald og omvalg i uddannelserne *fuldstændigt*, men derimod *mest muligt*. Endvidere kan den læses ud fra to vidt forskellige synspunkter, der dog ikke nødvendigvis behøver at være hinandens modsætning, nemlig a) som et forsøg på gennem vejledning af mindske de unges frihedsgrader i forhold til uforpligtende at bestemme sig til et bestemt uddannelsesforløb og b) at frafald fra og omvalg i uddannelser ikke er i den enkeltes interesse. Der kan således spores både en vis pessimisme og optimisme overfor vejledningens betydning for de unges valg og gennemførelse af uddannelse. Den peger indirekte på, at det i det 21. århundrede kan være svært at vejlede unge om noget så vanskeligt og afgørende, som det at træffe valg om uddannelse og erhverv, men også at

man ikke vil opgive en sådan målsætning og undlade at forsøge at gøre vejledningen mere effektiv i forhold til den type af problemstillinger. Forfølger vi denne tankegang yderligere, kan man i første omgang give dette område gyldighed indenfor to overordnede felter: ét der vedrører, hvorvidt den information, der gives om uddannelserne, er mangelfuld eller burde være af en helt anden type. Et andet der vedrører, hvorvidt den person, der skal vælge eller har valgt, har udviklet og opnået en tilstrækkelig afklaring og erkendelse af sig selv til at kunne foretage et ”rigtigt” valg. I det første felt antager man, at problemerne skyldes en udefra kommende information, i det andet felt, at det er den unges kendskab til og forståelse af sig selv, der er problemet – altså noget, der er knyttet til en mangelfuld udvikling af den unges selvbevidsthed og identitet. Der ligger heri en implicit essentialistisk forestilling om, at kendskabet til én selv er noget, der kan opnås i tilstrækkelig grad til, at det kan være bestemmende for det fremtidige liv, og at udgangspunktet for det ”rigtige” uddannelsesvalg befinder sig her. Hvilket naturligvis forudsætter, at der findes en uddannelse, der passer hertil, således at det næste trin kommer til at dreje sig om at finde det perfekte ’match’ mellem individ og uddannelse, som den enkelte kan og vil gennemføre. Hvis de fortidige vejledningsstrategier hovedsagelig har baseret sig på informationsgivning, bliver det oplagt at undersøge de muligheder og perspektiver, der ligger i at betragte vejledning som en diskontinueret opdragelsesform for udvikling af identitet og selvbevidsthed. Det er imidlertid ikke det, den nye lov, der skal reformere vejledningen om valg af uddannelse og erhverv, lægger op til. Heri er det stadig mest ”kendskabet” til uddannelsesmuligheder, der skal støttes, selvom et andet af målene er at ”inddrage såvel den enkeltes interesser og personlige forudsætninger, herunder uformelle kompetencer og hidtidige uddannelses- og beskæftigelsesforløb, som det forventede behov for uddannet arbejdskraft og selvstændige erhvervsdrivende” (ibid. §1, stk. 3), og det er herunder hensigten, at vejledningsfunktionen skal opprioriteres i retning af det procesorienterede:

Vejlederens rolle bliver blandt andet at hjælpe eleven til at kunne anvende de vejledningsredskaber og informationer der stilles til rådighed. Reformen vil derudover betyde at vejlederens rolle gennemgår en forandring fra informationsgiver til ”proceskonsulent”. Ordet proceskonsulent dækker over, at vejledningen ikke kun har værdi som information eleven kan trække på her og nu, men at den bidrager til opbygning af valgkompetence, som på sigt kvalificerer den enkelte elev. (<http://presse.uvm.dk/taler/rue.htm?menuid=600510>).

Læg mærke til, at det er et begreb som kompetence, der overvejende lægges vægt på, dvs. et begreb der i høj grad er relationelt og erfaringsmæssigt bestemt i forhold til noget ydre. Der lægges her stadig vægt på en samfundspragmatiske målsætning, der også kommer til udtryk andre steder i lovgivningen, som f.eks. at vejledningen af valget skal bidrage til at blive ”til størst muligt gavn for

den enkelte **og for samfundet.**” (§1 – min fremhævelse). Det er svært at se bort fra vejledningens underliggende paternalistiske funktion. De vigtigste hoveddele skal træde i kraft pr. 1. august 2004 og vil komme til at medføre en betydelig og gennemgribende omorganisering af vejledningssystemet med en forøget grad af centralisering og en opprioritering af vejledernes uddannelsesmæssige niveau. Dette må ses som et svar på de konklusioner, de senere års undersøgelser af vejledningssystemet i Danmark har draget, hvor der netop blev peget på problemer med en ”kraftig sektorisering, utilstrækkelig koordinering og ved i for begrænset udstrækning at tage udgangspunkt i individuelle behov” (Undervisningsministeriet 2001, s. 8). Der skal derfor etableres en fælles vejlederuddannelse med varighed af ½ års studier på fuld tid. Rådet for Uddannelses og Erhvervsvejledning nedlægges, og der skal bl.a. etableres 1) ca. 50 kommunale enheder på landsplan, som under fællesbetegnelsen ”Ungdommens Uddannelsesvejledning” får ansvaret for vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv, 2) et Landscenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning af valg af *videregående uddannelse* (LUE) med regionale centre, der skal løse de praktiske vejledningsopgaver og 3) en virtuel vejledningsportal. Der skal fastsættes nationale mål for vejledning om valg af uddannelse og erhverv, som skal have tre overordnede formål: 1) at vejledningen sikrer den enkelte unge et tilstrækkeligt grundlag for at træffe realistiske beslutninger om valg af uddannelse og erhverv, som udfordrer den unges potentialer, 2) at vejledningen understøtter samfundsmålet om en høj beskæftigelsesgrad på et velfungerende arbejdsmarked, 3) at vejledningen bidrager med at understøtte målsætningerne om livslang læring og styrke selvstændighedskulturen. Vejledningen om valg af uddannelse og erhverv skal derudover være uafhængig af sektor- og institutionsinteresser.

Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning står således overfor store organisatoriske ændringer, men uden et klart teoretisk pædagogisk grundlag. Og det ser ikke ud til, at der lægges op til, at vejledningen skal basere sig på et sådant grundlag.

Interessant i forhold hertil er praktikernes – her repræsenteret ved Fællesrådet for foreninger af uddannelses- og erhvervsvejledning³ i Danmark - svar på Undervisningsministeriets *Rapport om tværsektoriel vejledning – Opfølgning på B 131*. Heri peges der på - at ”kernefagligheden” i vejledningen er og bør være den personlige samtale (FUE 2002, s. 7), hvor vejledningen bør ses som ”coaching”: ”en arbejdsform, hvor det drejer sig om at udvikle den

³ FUE er paraplyorganisation for 8 organisationer og repræsenterer vejledningsordninger indenfor: Grundskolen og Ungdomsvejledningen, Kuratorer for specialundervisningen, Ungdomsuddannelserne på gymnasier, handelsskoler og tekniske skoler, AF’ erhvervsvejledere, Vejledere på de videregående uddannelser, Vejledere på VUC. Vejledningsforeningerne i FUE repræsenterer vejledningsordninger, der omfatter 5000 vejledere. (FUE 2002, s. 2)

vejledningssøgendes faglige og personlige potentiale og selvreguleringsevner”, hvilket medfører at ”vejlederen deltager i den vejledningssøgendes udviklings- og læringsproces” (FUE 2002, s. 13). Den perfekte vejledning ses som holistisk i den forstand, at den arbejder med det hele menneske i forhold til alle elementer, der kan være relevante set i lyset af den enkeltes fremtidige liv i uddannelse og på arbejdsmarkedet, og sætter bl.a. fokus på den vejledningssøgendes identitetsudvikling og motiverer ham/hende til at gå i gang med videre uddannelse og til at gennemføre uddannelse (ibid. s. 8). ”Det handler (...) om at støtte den vejledningssøgende i en livslang proces – i udviklingen af den enkeltes eget projekt – hvor valg af uddannelse, erhverv og værdier er meget afgørende for den enkeltes identitet” (ibid. s. 45). FUE mener iøvrigt, at megen af den tidligere praksis og den nuværende på universiteterne, som bl.a. Jakob Lange – alle hans gode intentioner ufortalt – her kategoriseres som hørende til, har været og fortsat er reduktionistisk, hvilket ikke lever op til de krav, der kommer af de nuværende unges identitetsforståelse og dennes betydning for uddannelses- og erhvervsvalget. Og dette gælder ALLE unge uanset alder og social baggrund. Med dette vil jeg pege på, at praktikerne indenfor vejledningen om valg af uddannelse og erhverv i Danmark har en forståelse af deres rolle, som går i retning af, at de indgår som et element i den vejledningssøgende individuelle identitetsdannelse. Spørgsmålet er bare, hvad dette vil sige og om det er tilstrækkeligt i det nutidige samfund.

De unges valg af videregående uddannelser

I slutningen af 90'erne og i starten af det nye årtusind er der blevet foretaget en del forskellige empiriske undersøgelser⁴ af både kvantitativ og kvalitativ karakter i et forsøg på at finde ud af, ud fra hvilke kriterier unge vælger uddannelse, og hvad der ligger bag deres omvalg eller frafald. Undersøgelserne giver imidlertid ikke noget ensartet resultat, og bygger også på forskellige undersøgelsesdesigns, teoridannelser og populationer, således at det har været svært at sige noget entydigt om, hvad der betinger eller ikke betinger f.eks. studieskift og frafald. Det er derfor meget svært at trække brugbare konklusioner ud af undersøgelserne. Og der er ingen af undersøgelserne, der kan pege på, at en individuel uddannelses- og erhvervsvejledning har eller har haft en betydning for eller indflydelse på de unges uddannelsesvalg, studieskift og/eller frafald. Dette behøver

⁴ Kilder: *De gode studieliv – En kvalitativ undersøgelse af studiemønstre, studieskift og frafald ved det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet*. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, 2003. *Ungdom, identitet og uddannelse*. Center for Ungdomsforskning, Roskilde Universitetsforlag, Illeris mfl. 2002. *Mellem længsel og mestring – betydningen af uddannelse i unges liv*. Camilla Hutters, 2001. *Livsstrategier og uddannelsesvalg. En kultursociologisk undersøgelse blandt elever i matematisk gymnasium og htx*. Zeuner & Linde, 1997. *Unge mellem egne mål og fællesskab. Værdier og valg blandt elever i de studieforberedende ungdomsuddannelser*. Zeuner 2000. *Frafald og studiemiljø*. Studenterrådet ved Aarhus Universitet. 2000.

selvfølgelig ikke at være det samme som, at vejledningen er helt uden betydning, men kan derimod også bare være et udtryk for, at det ikke har været i fokus i nogen af undersøgelserne, eller endnu ikke har været til at måle. Men som vi så i det foregående, viser undersøgelser, der direkte har forsøgt at evaluere vejledningens effekt o.lign., at den ikke har indflydelse på de unges valgstrategier. Sammenstilles dette med et andet af de resultater, der går igen på tværs af undersøgelserne, nemlig at de unge udtrykker, at når det gælder valg af videregående uddannelse, har de valgt selv uden at følge andres råd, er der delvis overensstemmelse. Men kun hvis vejledningspædagogikken ikke har forsøgt at fremme, at de selv skulle vælge. Hvis vejledningen kun forsøger at fremme, at de unge selv skal vælge, og de unge også har en sådan opfattelse ud fra en eksistentielistisk betragtning, hvor der kun findes et svar: ”vælg selv” - kan vejlederen jo ikke få en anden betydning end som bekræftelse af de unges selvforståelse her og nu. Og der er i hvert fald ingen tvivl om, at de unge har en *forestilling* om at uddannelsesvalget (og alle mulige andre valg) er og skal være frit og selvbestemt, og at de vælger i overensstemmelse med denne forestilling:

Hver enkelt ung har valgt selv. (...) den enkelte er meget bevidst om at have truffet alle mulige valg – skulle man være en nørd eller en flipper i gymnasiet, hvilke valgfag ville give hvilke muligheder, socialt, karrieremæssigt, livsstils- og identitetsmæssigt osv. Efter en gymnasietid der er oplevet som meget bunden og krævende har de fleste valgt en fase med store frihedsgrader. En fase hvor man for alvor selv vil forvalte sit liv, og hvor man oplever man har alle muligheder – og man derfor oplever det som meget vigtigt at få så meget som muligt ud af sine valg. (...) Forpligtelsen ligger ikke i at gøre det gode eller det rigtige overfor ens karriere eller forældre, eller overfor samfundet, kirken, traditionen eller noget som helst andet – i hvert fald kun indirekte. Forpligtelsen ligger i at gøre det rigtige overfor sig selv, *man er forpligtet til at være/blive aktør i sit eget liv.*

(Simonsen & Ulriksen 1998, s. 72)

Vejlederen kan dermed kun få en rolle som informationsgiver og ikke som ekspert med råd, og den unge overlades dermed helt til sin egen selvrefleksion:

(...) Vi oplever, at vi gør os mange overvejelser over, hvem vi vil være, hvilke synspunkter vi vil repræsentere, hvilken mad vi vil spise, hvad vi vil arbejde med, og om vi vil tilknyttes en religion.

Vi er vældigt meget hovedpersoner i vores eget liv, idet vi konstant skal reflektere og træffe bevidste valg. Meget kredser om personlige interesser, mulighed for personlig udvikling om emner, der kan relatere til os selv [...]

Ikke mindst erfarer vi en forvirring ved valg i livet, idet der ikke er nogen, der kan fortælle os, hvad der er det rigtige. Vi må mærke efter inden i os selv med risiko for at træffe forkerte eller blot inkompetente valg på eget ansvar. Ekspert er konstant i medierne for at give gode råd og oplyse os om resultater af alverdens undersøgelser, men måske blot for at de kan dementeres den følgende dag.

(Citater af humaniora-studerende ved RUC. I Illeres m.fl. 2002, s. 29)

Endvidere ønsker en meget stor gruppe af de unge en så radikal grad af frihed med hensyn til at bestemme hele uddannelsesforløbet og evt. konstruere den selv, at de godt kan se sig selv som værende ubundet af en bestemt uddannelsesinstitution (Zeuner 2000, s. 61). Frihed, skabelse og selvbestemmelse idealiseres. Men der eksisterer også stadig en gruppe, der kunne kaldes mere traditionel, idet de ønsker at følge på forhånd tilrettelagte uddannelser. De unge i-talesætter valget af uddannelse med betegnelser som, at det skal være efter interesse, være meningsfyldt, personlighedsudviklende og for nogen også lystbetonet. Nogle udtrykker det som, at de skal finde noget – en uddannelse og/eller et arbejde, som de kan ”brænde for og sammen med”. Det, der er individuelt og personligt meningsfyldt i forhold til nu-og-her, er imidlertid noget forskelligt fra person til person. Således hævder bl.a. Illeris m.fl. i de seneste analyser af unges forhold til uddannelse, at de unges identitetsdannelse styrer og præger deres adfærd, forståelser og holdninger i det senmoderne samfund på en ny og gennemgribende måde som gør, at ”de unge møder enhver aktivitet ud fra spørgsmålene: hvad betyder noget for mig, hvordan indgår den i min selvorientering, hvad kan jeg bruge den til i mit aktuelle selvudviklingsprojekt?” (Illeris m.fl. 2002, s. 60).

I forhold til spørgsmålet om de unge har frihed til selv at bestemme uafhængigt af deres baggrunde, bliver evt. strukturer, der virker bag om ryggen på folk og virker ind på deres valgstrategier ud fra eksempelvis deres sociale baggrund og dispositioner et væsentligt omdrejningspunkt i undersøgelserne. Den sociale baggrund går igen i alle resultater, som en faktor der har betydning, men mest for uddannelseslængden, ikke for valget af indhold og uden at det skal forstås som en ufravigelig *deterministisk* betydning for valget af videregående uddannelse, endsige for studieskift eller frafald, for den har betydning på forskellige måder, nemlig som en baggrund man kan forholde sig reflektivt til, hvorfor ”normale livsforløb” bliver mere ubestemmelige. Der er endvidere ikke noget entydigt billede af, hvilke andre faktorer der bestemmer unges uddannelsesvalg, studieskift og frafald. De unges værdier og videnskæssige idealer lader til at have betydning for valget af uddannelsens indhold, men vi véd ikke noget om, hvorvidt de spiller ind på frafald og omvalg af uddannelser. Derimod er der en udbredt tendens til, at der i mødet med uddannelsesinstitutionerne foregår en afvejning af, om det føles ’rigtigt’ at læse netop det pågældende studie. Det skal føles interessant og give mening, eller man skal ’brænde for det’ - her-og-nu i forhold til én selv – personligt og individuelt som udviklingsmulighed - eller i hvert fald på længere sigt – i forhold til et job. Det er som allerede nævnt forskelligt, hvad der er mest

betydningsfuldt, og hvad det meningsfulde betyder. Er det studiet her-og-nu fagligt og personlighedsudviklende set, arbejdet bagefter eller helt andre ting, som f.eks. det sociale liv? Dog ser det ud som om, at arbejdet bagefter spiller en mindre rolle ved det første valg af uddannelse på humaniora. Og det kan skifte således at arbejdet bagefter bliver en vigtigere parameter end indholdet her-og-nu, således at man skifter studie. Det modsatte kan dog også gøre sig gældende, hvilket gør en forståelse af subjektet, som den måde Gergen formulerer det, til at være en dækkende beskrivelse. En mindre i-tale-sat faktor er sandsynligvis også den anerkendelse, den studerende får eller ikke får. 'At være god til noget' (Hutters 2001, s. 54) eller 'at være boglig' (Damsholt m.fl. 2003, s. 73) lader i hvert fald til at have betydning for uddannelsesvalget, og hvad den studerende synes er interessant - inden en videregående uddannelse påbegyndes. Hvor stor en betydning dette har for de unges faktiske uddannelsesforløb, hvor de i højere grad end før bliver konfronteret med uddannelsesmæssige individuelle krav, som ofte kræver en høj grad af selvdisciplin, vides ikke.

Ifølge Illeris mfl. lader det til, at de unge har en forestilling om at den "helt rigtige uddannelse" og det "helt rigtige arbejde" vitterlig findes, som passer lige netop til deres individuelle personlighed, således at valget kan "føles rigtigt", når først det "rigtige" er fundet! Vi kan diagnosticere en sådan uddannelsesvalg-strategi delvist ud fra Sartre's radikale valgteori beskrevet i *Eksistentialisme er humanisme*, 1964. Om spørgsmålet "Hvorledes bestemme værdien af en følelse?" (Sartre 1964, s.30) siger han nemlig således: "Jeg kan kun bestemme værdien af denne følelse, når jeg netop har udført en handling, som stadfæster og definerer den" for "følelsen skabes af de handlinger, man udfører. Jeg kan altså ikke rådspørge den for at lade mig lede af den." (Sartre 1964, s. 31). Den væsentligste forskel er imidlertid, at det radikale valg nærmest bliver et dagligt vilkår, hvorfor det giver mening at tale om øjeblik-til-øjeblik improvisation. Der tages stilling konstant, og meget er foreløbigt, hvorfor man kan sige, at der foregår en udskydelse af valget. Et uddannelsesvalg er altså ikke bare ét valg, det er en konstant og afprøvende stillingtagen til 'hvem er jeg?' og 'hvor skal jeg hen?' på et selvprojektionsplan. Og som følge heraf måske i mindre grad til 'hvor kommer jeg fra' og 'hvad skal jeg gøre?'. De unges forestillinger bærer præg af denne påstand, men ikke i en forståelse, hvor det er deres konkrete individuelle handlinger, der afgør, om noget "føles rigtigt". Noget tyder nemlig på, at det "føles rigtigt", når det giver en social anerkendelse i form af prestige som f.eks. at være "god til noget" i form af praktisk mestring (Hutters 2001, s. 54), og at det implicit ligger til grund for uddannelsesvalget. Det er denne anerkendelse, der skaber faglig glød og interesse, men uden at det er det, de unge selv fokuserer på. For det lader ikke til, at de unge har en forestilling om, at det er deres handlinger, der afgør om

noget føles rigtigt, selvom de føler sig ”forpligtet til at være aktør i eget liv”. Alt dette betyder overordnet set, at de unge muligvis føler sig fritstillet til at træffe et valg, men at de fleste alligevel ikke træffer valget ud fra en begrænset eksistentialisk betragtning, hvor fortiden intet betyder for valgets meningsfuldhed. De unge i gymnasiet har endnu ikke oplevelsen af det eksistentielle øjeblik, hvor de for alvor skal tage ansvar for deres egen eksistens og definere deres egen mening ud fra det ifølge Sartre tilsyneladende meningsløse. I hvert fald ikke på en måde, hvor de efter valget føler sig personligt ansvarlige herfor. De har derimod en oplevelse af og en forståelse for, at det ”rigtige” er noget, der indeni skal føles som sådan, og at uddannelsesvalget skal give ”den unge en fortælling at brænde for og sammen med” (Hutters 2001, s. 52). Der er altså noget, der går forud for valget, som ikke kun er eksistens – medmindre at denne eksistens kan objektiveres i en eller anden form, der er følelses-, engagements- og handlingsskabende i forhold til ens situation i social og historisk tid, således at individet får *oplevelsen* af sig selv udspændt i et rum mellem fakticitet og muligheder. En sådan objektiveret entitet er imidlertid ikke, ifølge den radikale Sartreske eksistentialisme, en mulighed til at kende sig selv som endelighed, men derimod kun som *skabelse* gennem handling, hvorfor termen ”Kend dig selv – inden du søger”⁵ kan virke noget misvisende. Budet og rådet om at kende sig selv har historiske rødder helt tilbage til antikken. Men hvad vil det sige, at kende sig selv og at tage vare på sig selv i det moderne, nutidige vestlige samfund?

⁵ Overskrift fra artikel i Søndagsavisen 19. januar 2003 omhandlende råd til, hvad unge bør gøre, når de skal vælge retning for studie og erhverv.

Identitetens dimensioner

Det delfiske gnomom ”Kend dig selv” har som sagt været kendt siden antikken. Og tænkere som Platon, Aristoteles, Plotin og Augustin har på forskellig måde tematiseret og problematiseret forhold som selverkendelse og selvbevidsthed. Forhold der vedrører *identitet* og *selv*. Men den person, der må betegnes som hovedansvarlig for identitetsbegrebets udbredelse i moderne tid, er den amerikanske psykoanalytiker Erik H. Erikson (1902-94). I prologen til bogen *Identitet, ungdom og kriser* fra 1968 (på dansk 1971) eksemplificerer han - med et William James-citat – menneskets ’identitetsoplevelse’ til:

Et menneskes karakter [læs: *identitetsoplevelse*] spores i den mentale eller moralske holdning, som, når den gør sig gældende, får personen til at føle sig dybest og mest intenst aktiv og levende. I sådanne stunder siger en indre røst, >>det her er virkelig mig<<. En sådan opfattelse indebærer altid ... et moment at aktiv spænding, af ligesom at fastholde sin egenart samtidig med, at man sætter sin lid til, at ydre forhold vil gøre deres del, således at der skabes fuldstændig harmoni, uden at man derfor har nogen *garanti* for, at de gør det. Gør det til en garanti..., da bliver holdningen straks i min bevidsthed til noget stagnerende og usmidigt. Tag garantien væk, og jeg føler straks (under forudsætning af, at jeg overhovedet er i god kondition) en slags dyb entusiastisk stemning i form af bitter villighed til at gøre og lide, hvad det skal være..., og selv om det kun er en sindsstemning eller rørelse, som jeg ikke kan formulere i ord, så beviser den dog sin ægthed for mig i alt, hvad jeg har af aktiv og teoretisk målbevidsthed... (Erikson 1971, s. 17)

’Identitetsoplevelsen’ kan altså være uhyre givende og styrke ens intentionelle handling, idet den på en og samme gang etablerer en ægthed og villighed til at handle herudfra *på trods af besvær*. Autenticiteten styrker dermed den indre motivation overfor de ydre forhold på et fundamentalt plan. Erikson mener, at denne subjektive oplevelse af eller bevidsthed om identitet principielt kan opnås af ethvert menneske gennem en identitetsdannelsesproces, som er *lokaliseret* i to dimensioner: i individets inderste og i centrum af dets gruppes kultur, og som *etableres* gennem en sammenlignende refleksion og iagttagelse. Vi har her at gøre med en proces og et begreb, som er uendeligt svært at indfange, og identiteten i Eriksons forståelse er dog heller ikke noget endeligt, statisk eller uforanderligt, men derimod en ’psykosocial’ relativitet med de to indbyrdes forbundne dimensioner integreret i hinanden; nemlig en oplevelse af sammenhæng og kontinuitet i tid og rum mellem identiteten, som den opleves indefra, og som man *mærker*, at andre oplever den (Erikson 1971, s. 47). I Eriksons forståelse bliver identitet dermed hverken ”et rent indre og personligt eller et rent ydre og socialt fænomen.” (Hansen 2000, s. 98). Sammenhængen mellem de to dimensioner: den indre personlige og den ydre sociale udgør identiteten, og er dermed relationel, selvom man altså kan tale om at identitet både har en inderside og en yderside: ”hvor indersiden er den

personlige oplevelse, mens ydersiden er det ansigt, vi viser verden, og som dermed giver anledning til andres oplevelse af én.” (Hansen 2000, s. 98). Karakteristisk for Eriksons teori og det heraf følgende identitetsbegreb er en opprioritering af det sociale og ego’et i forhold til de daværende tidligere teorier, herunder specielt de psykoanalytiske, der lagde mere vægt på id’et og drifterne, og i denne sammenhæng også at bestemme identitetens udvikling og dannelse i samspillet mellem det biologiske, det psykiske og det sociale område. Hans fokus på ego’et knytter an til en opmærksomhed overfor den betydning, der ligger i at mestre og kæmpe for at finde og bevare en identitet – eller i hvert fald den *psykosociale* identitet. Dvs. det helt centrale i Eriksons opfattelse er, at identiteten er forankret i socialiteten gennem individets synlige handlinger – både de verbale og non-verbale i en sådan grad, at der opstår en sammensmeltet mærket overensstemmelse mellem individets indre opfattelse af sig selv og andres bedømmelse af ham.

Ifølge Eriksons teori foregår identitets*udviklingen* således gennem en række epigenetiske stadier knyttet til hver sin udviklingskrise – eller i mere positiv forstand: en *udviklingsopgave* med en specifik psykosocial konflikt, der kræver en løsning. Hvert stadies gennemlevelse og løsning er en nødvendig transformationsproces i *identitetsdannelsen*, som starter i barndommen, men hvis afgørende moment ligger i den 5. psykosociale konflikt eller i krisestadiet knyttet til ungdomstiden. Identitetens dannelse forudsætter derfor en ego-udvikling gennem introjektion af den/de tidlige omsorgspersoner og en/flere barndomsidentifikationer med de rollemodeller, der var til rådighed i individets barndom. Når disse identifikationer ikke længere fungerer, begynder den egentlige identitetsdannelse, hvor den unge voksne gennem fri rolleeksperimentering afprøver og samordner barndomsidentifikationerne til en ny sammenhængende helhed i overensstemmelse med de roller, der tilbydes og anerkendes i og af samfundet. Hvis krisestadiet overstås vellykket, indbefatter den ”endelige identitet, som er fastlagt ved slutningen af ungdomsperioden, (...) alle betydningsfulde identifikationer, men forandrer dem også for at gøre dem til en enestående og nogenlunde sammenhængende helhed” (Erikson 1971, s. 154), hvor der er taget stilling til det, som virkelig betyder noget.

’Identitetsoplevelsen’ bliver ud fra Eriksons teori til et resultat af den unges vellykkede ’mestring’ af det tilhørende epigenetiske udviklingskrisestadie (epigenese som transformation...), som derved betegner både et *normalforløb* og et *normativt ideal* for identitetsdannelsesstadiets endemål. De epigenetiske stadier er dog noget tvivlsomme, selvom indholdet stadig har relevans, hvis vi ser bort fra deres meget faseopdelte karakter. Men det er vigtigt at påpege, at der er en sammenhæng mellem biologi, psyke og socialitet, når vi taler om

identitet og identitetsdannelse. De samfundsmæssige vilkår virker imidlertid på gennemgribende vis ind på mulighederne for en sådan identitetsoplevelse. Og Eriksons bestemmelse af den ideelle identitetsdannelse forudsætter et samfund, der er præget af forholdsvis høj grad af stabilitet, fælles normer, bevidsthedsformer og arbejdsliv, hvilket gør det diskutabelt, hvor anvendelig teorien er i dag, hvor begreber som den kulturelle frisættelse, fleksibilitet, omstilling, det multikulturelle samfund osv. medfører et fokus, hvor alt lades åbent for fortolkning, refleksion, forhandling og sammenligning. Og hvis det skal være muligt at ”rolleeksperimentere”, skal der også findes tydeliggjorte roller i arbejdslivet, hvilket forefindes i mindre og mindre grad. Endvidere kan de unge, når vi ser bort fra praktikforløb, ikke på samme måde rolleeksperimentere i et samfund, hvor betingelsen for at få et arbejde eller en plads i socialiteten, som man kunne afprøve, er afhængig af uddannelse. I Danmark kan man så til gengæld afprøve forskellige *uddannelser* ved at vælge om. Identitetsdannelsen kan dermed i mindre grad hægtes op på en rolleeksperimentering i handlingsmæssig forstand, men må i stedet findes eller skabes på anden vis.

Endvidere er identitet som begreb blevet en del af hverdags sproget, og som følge heraf med et væld af betydninger, som alle er knyttet til noget, der vedrører, hvem eller hvad en person eller gruppe af mennesker er – hans eller deres selvforståelse. Det sættes ofte sammen med andre ord, så det tydeliggør et aspekt ved identiteten, f.eks. selvidentitet, personlig identitet, arbejdsidentitet, gruppeidentitet, etnisk identitet, national identitet osv. Identitetsbegrebet kan her siges at være udspændt mellem to poler med individet og den personlige identitet i den ene ende, og med grupper og den kollektive identitet i den anden. Eriksons udgave må siges at ligge et sted midt imellem. Den personlige identitet er afhængig af et individs specifikke hukommelse og erindring, og er derved mest knyttet til et subjektivt niveau af erfaringer, og peger dermed på noget *særegent* for et specifikt individ. Men samtidig er den indlejret i og afhængig af en verden af objektiverede omstændigheder. Den kollektive identitet er i højere grad end den personlige knyttet til disse ydre vilkår, gennem fælles historie, geografi og mentalitet, men herigennem også til en langt større grad af symbolsk fællesskab/socialitet, som går *ud over* individets primære erfaringsverden. Man kan tale om national-identiteten, som betegnende for nogle fællestræk mellem individerne indenfor nationen, som er anderledes end en anden nations. Eller som Thomas Hylland Eriksen skriver om etnisk identitet: ”Ethnic identities can be seen as expressions of metaphoric kinship.” (Eriksen 1993, s. 68). Selve ordet *identitet* er afledt af det latinske *idem*, som betyder *samme* eller *det samme som*. Der er altså tale om en lighed eller ensartethed, som er genkendelig. Men hermed tydeliggør det også en dikotomi, for *det samme som* må ses i lyset af dets modsætning, da der dermed også må

være tale om noget, der er adskilt eller forskellig fra noget eller nogen. Det centrale ved identitetsbegrebet er, at det forudsætter en *fornemmelse af* eller *bevidsthed om* både at være noget for sig (at have individuelt særpræg), at ligne noget eller nogle andre, og at adskille sig eller være forskellig fra noget eller nogle andre. Identitet forudsætter altså en forskel. Identitet peger på den måde på et individ eller en gruppe af mennesker, som har en følelse af, en fornemmelse af, en oplevelse af eller en bevidsthed om individuelt særpræg og tilhørsforhold. Det sidste indebærer en form for identifikation med noget udenfor en selv. En identifikation som både kan være af rumlig og tidlig karakter. Dette er meget overordnet betegende for identitetsbegrebet. Det *kan* diskuteres, om det også skal være gældende tidsligt. Men hvis vi tager den dimension med, vedrører identiteten også, at der er noget, der er det samme, ligner eller i hvert fald er *genkendeligt* over tid. Dvs. en *kontinuitet i oplevelsen* af at være det samme menneske over tid, selvom noget i eller ved mennesket ændrer sig.

Når jeg i det følgende bruger identitetsbegrebet tager jeg udgangspunkt i Eriksons forståelse af *identitetsoplevelsen*. Hos Erikson knyttes identiteten til *subjektets* oplevelse af sig selv og sin handlingsrettethed i forhold til socialiteten. En identitet, som dog ikke kan siges at være *uafhængig* af det nationale, det etniske eller sociale, idet det individuelle for at kunne forstås må ses i forhold til noget andet. Går vi imidlertid videre ind i den diskurs, der fremhæver identitet, som subjektets opfattelse af sig selv oplevet *indefra*, som et sammenhængende jeg med en kontinuert eksistens i tiden, er **selvet** et af de mest anvendte begreber i dag. Men heller ikke selvbegrebet kan siges at være en entydig størrelse. Tværtimod findes der et væld af definitioner og forståelser heraf indenfor filosofien, psykologien og sociologien:

Blandt de filosofiske bud, der i tidens løb er kommet, kan nævnes det synspunkt, at selvet er en atidslig og uforanderlig substans; at det er en transcendental forudsætning for erfaring, som ikke selv er erfarbar; at det er en oplevelsesmæssig dimension, der udgør en integreret del af bevidstheden; at det er en social konstruktion, der er under bestandig revision, og som har sin oprindelse i den sproglige interaktion (hvorfor der ikke findes noget før-sprogligt selv), og endelig at selvet er en teoretisk fiktion, at der altså ret beset slet ikke findes noget selv.

(Zahavi 2002, s. 17)

Formuleret således er dette et filosofisk bud, men det redegør alligevel meget godt for to poler, som begrebet 'selv' kan forstås indenfor. Den ene kan siges at betegne en form for "kerneselv" uforanderlig over for tid og sted, og den anden som en social konstruktion, der skabes i den situerede kontekst, og som ikke har ontologisk status.

I artiklen *Selvet i filosofisk belysning* forsøger Dan Zahavi at redegøre for og siden hen sammenkoble et kantiansk, et hermeneutisk og et fænomenologisk bud på, hvad der skal forstås ved et selv. I den model han opstiller, tager han udgangspunkt i fænomenologien, som han mener kan erstatte det kantianske og desuden må gå forud for eller er et ”nødvendigt supplement” til en hermeneutisk tilgang til et selv (Zahavi 2002, s. 21). I det nævnte hermeneutiske bud betragtes selvet som en narrativ konstruktion, en livshistorie, der definerer hvem man er. I det kantianske bud som et identitetsprincip, der er en slags adskilt og overordnet instans, som oplevelserne gør deres indtog i, men som netop på grund af sin adskilthed kan strukturere og gøre bevidsthedsstrømmen sammenhængende. Dette muliggør, at det forbliver det samme over tid på trods af de forskelligartede og vekslende oplevelser, der hele tiden forekommer, dvs. en transcendental forudsætning for oplevelser og/eller erfaringer. Imidlertid betyder det, at det *føles på en bestemt måde at gennemleve en oplevelse*, herunder både sanseoplevelser af kropslig karakter og oplevelser af følelses- og tankemæssig karakter, at de afslører sig som ens egne – og ikke som en andens. Oplevelserne har altså en *første-personlig givetheds karakter*. Selvom en andens udtryk godt kan ligne noget, der kunne være min oplevelse, så er det i så fald stadig *min* oplevelse af den andens udtryk, hvad enten det ligner eller ej. Et selv må derfor fundamentalt set have denne oplevelsesmæssige dimension som gør, at det ikke er adskilt og overordnet oplevelsen. Dermed bliver selvet ”en invariant dimension af første-personlig givethed i mangfoldigheden af vekslende oplevelser.” (Zahavi 2002, s. 25). Selvet i sin mest basale og primitive form kan således siges at være en indre oplevelsesmæssig dimension eller kvalitet ved bevidsthedslivet. I den fænomenologiske tradition, Zahavi tilhører, kan ’selv’ og bevidsthed ikke siges at være to adskilte størrelser. Men til gengæld kan man tale om før-refleksiv selvbevidsthed, som kan ses som en slags forforståelse, der kan udgøre grundlaget for en efterfølgende eksplicit refleksion og tematisering. Selvets eksistens som *før-refleksiv indre oplevelsesmæssig dimension ved bevidsthedslivet*, som gør at oplevelser gives som mine og ikke en andens, må ud fra denne forståelse udgøre en form for fundament for overhovedet at kunne tale om et væsen, som kan fortælle en historie om projekter, mål, idealer og oplevelser som sine egne, og dvs. også et grundlag for at man overhovedet kan have en oplevelse af at være en person med en personlig identitet. Dette medfører dog også en differentiering af selvbegrebet, idet det er uhensigtsmæssigt at bruge det samme begreb, når man skal beskrive et selv som *både* en oplevelsesmæssig instans for de helt primitive selvforhold, og som et selv, der hele tiden konstrueres og skabes i et dialektisk forhold mellem individets livshistorie og omverden. Her foretrækker Zahavi at kalde det oplevelsesmæssige selv for ’selvet’,

og det narrative selv for 'personen'. En mere hensigtsmæssig distinktion kan vi imidlertid finde hos Arne Friemuth Petersen (1993), som forstår selvet – jegets kerne - som noget kontinuert nærværende i oplevelser og handling, der kan opfattes normalt, hvorved han efterfølgende siger, at vi måske kan have med det at gøre:

(...) som oplevelser af handletilskyndelser og aktivitet i forbindelse med de mere eller mindre eksplícit formulerede forventninger, forhåbninger og planer som vi hver især, og sammen, gerne vil realisere. Tilsvarende kan vi have at gøre med selvets struktur, nemlig ved at kontemplere den resulterende indre repræsentation af disse bestræbelsers grad af realisation med samt de ledsagende positive og negative følelsesbetoninger. Udfra hvad vi beretter, vil det blive klart for os selv og andre hvad vi har haft til hensigt at bruge os selv til, og med viden om vore initiativers skæbne vil vi og andre bedre kunne forstå, hvordan vi på et givet tidspunkt har det med dette selv – eller os selv. Og det vil for så vidt kunne gælde al avanceret problemløsning der involverer handling (...) – fra børns erfaringer med fantasilegens hoved- og biroller, til de unges møde med eros og poesien og videre til de voksnes kamp med og om jobs, opdagelser, artistisk og politisk udfoldelse, osv. Udtryk for glæde og sorg vil være typiske reaktionspoler i selvets måde at integrere erfaringer på, og de vil være medbestemmende for den stedse herskende grundstemning, som personen kommer til at leve med, og som ethvert nyt initiativ uvægerlig må tage udgangspunkt i.

(Friemuth Petersen 1993, s. 88)

Udviklingen af selvet er imidlertid afhængig af interaktionen med andre, men ifølge Friemuth Petersen er det muligt, at interaktion i sig selv ikke er tilstrækkeligt for udviklingen af selvet (Petersen 1993, s. 122). Derimod implicerer det ”at barnet formulerer og udtrykker sine forventninger, formodninger, hypoteser og teorier om disse og andre forhold i ord eller symboler” (ibid. s. 122). Hvorfor en aktiv kommunikation er afgørende, hvis det skal lykkes den opvoksede person at udvikle sit selv, den autonome pilot, til at styre sig gennem tilværelsen.” (ibid., s.123). Dette ligner umiddelbart tankegangen fra den symbolske interaktionisme, hvis mest kendte repræsentant nok er den amerikanske socialpsykolog George Herbert Mead. Til forskel fra Petersens forståelse af 'selvet', som var jegets kerne, består Meads 'selv' dog af jeget, miget og den generaliserede anden, hvorfor en umiddelbar sammenligning ikke kan foretages. Petersens forståelse af *menneskets personlighed*, som ”det helhedsindtryk andre kan danne sig af en person ud fra dennes adfærd – et mere offentligt fænomen” har derimod større lighed med Meads 'selv'. En af hans mest grundlæggende antagelser er, at man kun kender sig selv ved at registrere andres reaktioner på ens handlinger, hvilket betyder at individet aldrig har direkte eller umiddelbar adgang til oplevelsen af sig selv, men er nødt til gøre sig selv til objekt ”by taking the attitudes of other individuals toward himself” (Mead 1934, s. 138). Selvet og organismen er separate størrelser, og selvet bliver til gennem sproget – den symbolske interaktion. Og dermed kan man ikke tale om et selv, der har oplevelsernes første-personlig givethedsdimension som fundamental egenskab.

Tværtimod kan man først opleve sig selv, hvis de andres reaktioner på ens handling (dvs. af én selv set og oplevet udefra i et rolleperspektiv) er blevet integreret. For Ifølge Mead vil oplevelsernes givethed være betinget af socialitetens reaktion på ens handlinger og/eller de personlige relationer, dvs. af noget uden for én selv. Oplevelsens inderside er derved opbygget af interaktionen. 'Selvet' bliver på den måde et slags interaktionsprodukt, som dermed er yderst påvirket af omverdenen uden dog at være rent bestemt udefra, idet *handlingen* ikke udelukkende er bestemt af tidligere interaktion og refleksivitet, men bevarer et vis mål af uforudsigelighed og frihed. Men hos Mead kan selv-bevidsthed, dvs. noget der ligner vores identitetsforståelse, kun opnås ved at tage den generaliserede andens position overfor sig selv, således at individet bliver til et objekt for sin egen subjektivitet. 'Selvet' bliver på den måde et socialt objekt. Og identitet knytter sig dermed rent til socialiteten, og får mere karakter af en rolle. Og Meads teori er da også i nogen sammenhænge blevet betegnet som en rolleteori.

I den ene ende af skalaen forstås 'selvet' – identitetens inderside - altså som et interaktionsprodukt, hvor socialiteten og herunder sprog og kommunikation spiller en meget stor betydning, og i den anden ende hvor 'selvet' forstås som et refleksivt oplevelsesmæssigt midtpunkt i bevidstheden, der gør at oplevelser gives for mig, som mine – dvs. tilhørende min eksistens. Begge dele er nødvendige for en forståelse af selvet og selvets udvikling i forhold til identitetsdannelse og identitetsoplevelse, der kan give en styrkelse af intentionelle handlinger over tid. Dvs. udvikling af selvet – der kan give identitetsoplevelse – kræver interaktion og aktiv kommunikation.

Identitetsdannelsen kan i dag ikke siges at være knyttet til en bestemt epigenetisk bestemt fase, som i Eriksons teori, men er derimod en dannelsesproces, der strækker sig over hele livet, der vedrører forholdet mellem kropslig organisme, sprog, bevidsthed og socialitet, hvor individet i dag skal tage stilling til sin eksistens og handle derefter. Det, der er med til at skabe identitet, er handling – herunder regner jeg også sproglig kommunikation - for kun ved handling kan man komme til at opleve *forholdet og forskellen* mellem en selv og en anden.

Men netop forestillingen om en sammenhængende identitet, der udfra noget indre i individet kan være bestemmende for handlingslivet i socialiteten, og dermed også for valg og gennemførelse af uddannelse, problematiseres i nyere sociologiske og socialpsykologiske analyser af de senmoderne samfundsmæssige og kulturelle vilkårs betydning for subjektets dannelse.

Identitetsdannelsen i senmoderniteten

Identitetsbegrebet er, som vi så i det foregående, ikke en entydig størrelse. Identiteten er påvirket af en mangfoldighed af faktorer, og en nærmere beskrivelse af hvordan *identitetsdannelse* foregår er en vanskelig opgave. Men der er ingen tvivl om, at identitetsdannelsen påvirkes historisk, samfundsmæssigt og kulturelt. Den identitetsdannelse, der foregår efter barndommen i forbindelse med valg af uddannelse og arbejde, knytter sig i høj grad til individets 'plads i samfundslivet', og har derved store kulturelle og samfundsmæssige berøringsflader. Derfor vil jeg i det følgende indkredse og tydeliggøre de overordnede træk ved identitetsdannelsen i senmoderniteten med fokus på de problemstillinger, det medfører for det enkelte individ. Tre forskellige teoretikere, som alle har et sociologisk udgangspunkt med en psykologisk vinkel, vil jeg her inddrage, for at kunne tydeliggøre og karakterisere de senmoderne samfundsmæssige vilkårs betydning for identitetsdannelsen. De tre teorier er deskriptive i deres form. De har hver analyseret forholdet mellem samfund og individ ud fra både en socio-historisk og socialpsykologisk identitetsdannelsesvinkel, hvor de forholder sig til hvordan samfundsideal og indretning er med til at konstituere individernes identitetsmuligheder. I det følgende koncentrerer jeg mig dog overordnet om deres beskrivelser af det nutidige samfund. Deres betegnelser for nutiden er dog ikke de samme, for deres filosofiske og videnskabsteoretiske udgangspunkter er forskellige. Richard Sennett analyserer og forholder sig kritisk til, hvad arbejdslivet i den fleksible kapitalisme betyder for subjektets dannelse. Kenneth Gergen beskriver derimod, hvordan de teknologiske fremskridt i det nutidige vestlige samfund virker ind på subjektet udefra, således at det forringer muligheden for at udvikle noget, der ligner en sammenhængende identitet over tid. Anthony Giddens peger i sin mere dialektiske tilgang derimod på, hvordan en sammenhængende identitetsoplevelse kan skabes under de vilkår, som det senmoderne liv byder på. Hvis man ud fra et humanistisk dannelsesideal ønsker at danne individer til reflekterende og handlende mennesker med autonomi, der kan få indflydelse på deres eget liv og socialiteten, repræsenterer Sennetts og Gergens teorier to problematiske yderpunkter for subjektets dannelse, som de samfundsmæssige vilkår fremmer. Derimod peger Giddens i højere grad på de muligheder, som de samme vilkår skaber. De tre teorier tilbyder således et deskriptivt forståelsesmæssigt grundlag, hvorfra det normative element i en vejledning, der baserer sig på at være et samspil til identitetsudvikling, kan diskuteres.

Richard Sennett: ekspressivitetsformer og identitetsdannelse

Den amerikanske sociolog Richard Sennett har i et tidligere værk *The Fall of Public Man* fra 1978 forsøgt at vise, hvad nedbrydningen af offentlige roller gennem de sidste 300 år har betydet for socialiteten og subjektets handlemuligheder. Sennett fremhæver at subjektet “contains the hidden problem of the conditions under which human beings are able to express themselves forcefully to each other” (Sennett 1978, s. 32). Udtryksmulighederne, som et givent samfund idealiserer og understøtter gennem deres iboende begrænsninger og muligheder, er på denne måde *med* til at konstituere subjektet. Da narrativitet er en eksplicit ekspressivitetsform, bliver hans teori interessant i forhold til en analyse af, hvad der er baggrund for det øgede fokus på narrativitet i vejledningspædagogikken, og hvad det betyder i forhold til subjektets dannelse. Sennett er dog mest optaget af betydningen af offentlige *rollers* forsvinden. For offentligt anerkendte roller er en udtryksmulighed, som subjektet kan tage i besiddelse, afhængig af hvilke rollemodeller en given kultur tilbyder. De offentlige roller i storbyen i slutningen af 1700-tallet fungerede ifølge Sennetts analyse som *masker*, der teatralisk præsenterede, *hvad* en person var gennem en kropslig og verbal iscenesættelse af den sociale position – uden en forbindelse til personligt udtryk endsige en personlig kerne. Den sociale position blev dermed knyttet til en slags ”konventionaliseret interaktion” (Køppe 2002, s. 56), hvorved der var en skarp adskillelse mellem det offentlige og det private. I det private område kunne man derimod tale om en større grad af naturlighed, som tilhørte den højere transcendentale orden, der var fællesmenneskelig og derved ikke specielt individuel. Adskillelsen fremhæver Sennett som positiv i den forstand, at selvet kunne bevare en vis frihed indadtil, fordi anseelse ikke var knyttet til det indre. Det var via disse konventionaliserede interaktioner muligt at ’spille’ med i socialiteten uafhængigt af baggrund, hvorfor individet var fri for en social determinisme i forhold til en ”plads i socialiteten”. Adskillelsen mellem det private og det offentlige er ifølge Sennett det, som Rousseau var stærkt kritisk overfor, idet menneskets *naturlige karakter* ikke kom til udtryk på den måde, for storbyen producerede simpelthen for meget fællesskab. Det var dette hans opdragelse af Emile bl.a. skulle danne modspil til. En opdragelse, der førte til en dannelse af mennesker med en mere *naturlig* karakter. En dannelse, hvor mennesket var tættere på naturen, en tilstand, hvor man ikke blev forført til at overtage andres adfærdsmodeller og meninger, men baserede sin identitet på en indre bestemmelse ud fra det menneskelige hjerte, der gjorde det muligt at udvikle en større grad af originalitet og individuel autentisk fremtræden. Vi kan altså se Rousseau som en epokal-skikkelse på dette skift i overgangen til det moderne samfund med personlighed som identitetsmæssig kategori.

Roller bestemmes af og involverer ifølge Sennett to ting: situations-specifik adfærd og dertil hørende tros-forestillinger ('codes of belief'), hvoraf de sidstnævnte kan ses som den kognitive forståelse af det sociale liv (Sennetts definition af ideologi), som aktiveres (værdisættes og udledes) i en specifik situation. Hvis der ikke aktiveres nogen udefra givet rolle i en specifik situation, bliver det *intimsfærens ekspressivitet*, der kommer til at gælde som udtryksmulighed, hvorved forandring vanskeliggøres, for når mennesker er optaget af at udtrykke deres egne følelser, er de ikke særligt udtryksfulde (Sennett 1978, s. 29). Med dette mener han, at når man vender sin opmærksomhed og koncentration mod *hvad* og *hvordan*, man føler rigtigt eller ægte, bliver subjektivitet et mål i sig selv. Koncentrationen mod det objekt, man føler for, bliver dermed mindre, og ens udtryksfuldhed i forhold hertil formindskes tilsvarende, hvorved expressiv handlen i det sociale område mindskes. Og endvidere - hvad der er *meget* vigtigt for Sennett – ens handlen ud fra et 'jeg' bliver mindre, hvilket han mener mindsker forandringsmuligheder både for individet og for samfundet.

I takt med at idealer knyttet til personlighed og autenticitet vandt frem forsvandt således den frihed, der lå i muligheden af at 'spille' sin sociale position i det offentlige område. Ekspressiv handling blev dermed vanskeliggjort. Der ligger i hans redegørelse en implicit kritik af autenticitet, selv og personlighed som identitetsdannende redskaber og idealer. Sennetts kritik er væsentlig, fordi han gennem sin socio-historiske analyse viser, at den udvikling, som til dels startede med Rousseaus skarpe kritik af adskillelsen mellem det offentlige og private, forstået som det kunstige og det naturlige i storbyen⁶, førte til, at det indre i subjektet blev en social kategori og til noget, der kunne dannes, og paradoksalt nok har betydet at individet risikerer *ikke* at udvikle sig gennem handling. Når dette sker, fungerer identitetsdannelsen som en følelsesmæssig selvprojektion på fantasiplanet, der i forhold til valg af uddannelse og arbejde må føre til, at man vælger noget, der ligger tæt op af det 'man er', for kun derigennem kan det 'føles rigtigt' i betydningen af, at 'det her er mig'. Selvoplevelsen af noget ydre, der ligner én selv, skaber ens handlingsrettethed. Sennett er altså dybt kritisk overfor den udvikling, hvor autenticitet fremhæves som ekspressivitetsideal, fordi

A person cannot imagine playing with his environment, playing with the facts of his position in society, playing with his appearances to others, because these conditions are now part and

⁶ "The great city is a theatre. Its scenario is principally the search for reputations. All city men become artists of a particular kind: actors. In acting out a public life, they lose contact with natural virtue. The artist and the great city are in harmony, and the result is a moral disaster." (Sennett om Rousseaus vurdering af storbyen, side 119)

parcel of himself. (...) The ability to be expressive is at a fundamental level cut, because one tries to make one's appearances represent who one is, to join the question of effective expression to the issue of authenticity of expression. (...) Expression is made contingent upon authentic feeling, but one is always plunged into the narcissistic problem of never being able to crystallize what is authentic in one's feelings. (...) To the extent that people feel their social class is a product of their personal qualities and abilities, it is hard for them to conceive of playing with the conditions of class – they would be changing themselves. (...) One's "capabilities" determine one's standing; play with the facts of class becomes very hard, because one would seem to be playing with facts very close to the inner nature of the self. (Sennett 1978, s. 267-268)

Det autentiske bliver dermed til det, 'man er', i stedet for 'hvad jeg kan blive til', og knyttes derfor til passiv oplevelse frem for aktiv handling. Sennett peger således på, at de overordnede strukturerende træk ved de normative ekspressivitetsformer og idealer bl.a. til betegnelse af subjektet, der præger det offentlige rum som identitetsmarkører for "plads i socialiteten", indbygges i subjektet på en måde, så det bliver svært at overskride de identitetsdannende betingelser, der ligger deri. Jo mere de kollektive normative ekspressivitetsformer og idealer lægger vægt på individets ydre fremtræden som udtryk for noget indre, jo mere vil subjektet blive konstitueret af dette indre, hvilket vanskeliggør en dialektisk udvikling, hvor individet kan handle for at få opfyldt sine behov i socialiteten, for det vil kræve en form for konventionaliseret interaktion, der forsvinder fra socialiteten i takt med, at netop den selv samme fokusering på de individuelle subjekters indre er blevet en del af det offentlige rum.

Fleksibilitet, selvberoenhed og livshistorien

I den fleksible kapitalisme, den betegnelse Sennett bruger til at karakterisere slutningen af det 21. århundrede i bogen *The corrosion of character* fra 1998 (på dansk 2001: *Det fleksible menneske – eller arbejdslivets forvandling – personlighedens nedsmeltning*⁷), kommer dette til fuldt udtryk. Konsekvenserne ved arbejdslivets ontologiske vilkår for subjektets dannelse gør det nærmest umuligt for individet at tale om noget fast, stabilt eller varigt i forbindelse med identiteten. Identiteten er blevet *flydende*, eller som man også kunne sige det *tilpasningsdygtigt* i forhold til arbejdsmarkedet, fordi den "nye kapitalismes tidsmæssige betingelser har skabt en konflikt mellem karakter og erfaringer, og oplevelsen af opsplittet tid udgør en trussel mod folks muligheder for at

⁷ Den danske titel er på sin vis noget misvisende, idet Sennett skelner mellem karakter og personlighed: "(...) "karakter" (...) dækker den etiske værdi, vi tillægger vores eget begær og vores relationer til andre. (...) et menneskes karakter afhænger af dets kontakt med omverdenen. I denne forstand er "karakteren" et mere omfattende begreb end sit nyere afkom "personligheden", der betegner begær og følelser, som kan rumstere i et menneskes indre, uden at andre nogensinde får dem at se. Karakteren vedrører især de langsigtede aspekter af vores følelsesliv. Karakteren udtrykkes ved loyalitet og gensidig forpligtelse, eller gennem forfølgelse af langsigtede mål, eller ved behovsudskyldelse med henblik på opfyldelse af fremtidige mål. (Sennett 1998, s. 8)

udforme deres karakterer som bæredygtige fortællinger” (Sennett 1998, s. 30). Derfor spørger Sennett: ”Hvordan kan man [læs: individet selv] forfølge langsigtede formål i et kortsigtet samfund? Hvordan kan varige sociale relationer skabes og opretholdes? Hvordan kan et menneske skabe sig en fortælling om identitet og liv i et samfund, der er en collage af episoder og fragmenter?” (Sennett 1998, s. 25). Sennett giver ikke noget svar, men der ligger normativ tankegang bag hans argumentation, hvori mennesket netop har brug for langsigtede formål, varige sociale relationer og en sammenhængende fortælling om identitet og liv, hvor individets vilje og handling ikke adskilles i forhold til indre værdier. Hvilket altså ikke er det, der fremmes af tidsoplevelsen i den moderne økonomi:

Et formbart selv – en collage af fragmenter, der uophørligt er under tilblivelse, konstant modtageligt for nye erfaringer – er netop en psykologisk betingelse, som egner sig til kortsigtede arbejds erfaringer, fleksible institutioner og konstante risici. Men man har ikke mange muligheder for at forstå en karrieres sammenbrud, hvis man mener, at hele livsfortællingen blot er en collage af stumper og stykker. Der bliver heller ikke rum for at dæmpe fiaskoens smerte og tyngde, hvis fiaskoen blot må betragtes som endnu en indtræffende hændelse. (Sennett 2001, s. 150)

Derfor er problemet for Sennett, hvordan man skaber ”struktur i vores livshistorier **nu** – under en kapitalisme, der disponerer os for at drive med strømmen” (Sennett 2001, s. 131), fordi form er med til at nedbryde fornemmelse af målløs indre drift, hvor individet ellers bliver offer for hændelser, og dermed ikke har indflydelse på eget liv og socialitet. Implicit siger han således, at det, individet har brug for, er at kunne se sig selv som *handlende* individ, der med selv-refleksion og kritisk stillingtagen kan forholde sig til socialiteten på en måde, hvor individet ikke bare bliver et offer for *hændelser*, dvs. hans normativitet implicerer fornemmelsen for og udviklingen af et selv med kontinuert eksistens og intentionalitet over tid i modsætning til ”collage-selvet”. Men dette vanskeliggøres yderligere af den uigennemsigthed, der kendetegner den nye økonomi. For det moderne erhvervsliv lægger vægt på at medarbejderne skal være *fleksible, omstillingsparate og turde løbe risici*, da virksomheden selv for at overleve globaliseringens konkurrenceforhold må være kendetegnet af de samme tre ord. De efterstræbte ”karaktertræk”, der her er nævnt, forklarer noget af årsagen til, at det er ungdommen, der foretrækkes og søges tiltrukket som arbejdskraft i og af denne ”nye” økonomi. For ungdom betragtes af mange som mennesker uden et stort erfaringsgrundlag og uden forpligtelser, der kunne få dem til at modsætte sig ovenstående betingelser. Men det er ikke kun, fordi de er unge - skriver Sennett – men også fordi den videnskabelige udvikling går så stærkt, og finder sted med en sådan hastighed, at kun dem der har

den nyeste viden, og som kan følge med, har noget at tilbyde denne del af erhvervslivet. En viden, man har erhvervet sig, giver på langt sigt ingen sikkerhed eller tryghed ift. arbejdsmarkedet. Derfor bliver det de allerede nævnte personlighedsegenskaber, der handler om at være åben og fleksibel, der bliver essentielle som mål og valgstrategi ved arbejdskraftudvælgelse, hvilket blandt andet afspejler sig i en af de væsentligste faktorer ved det moderniserede erhvervslivs betingelser, nemlig at folk ikke er fastansatte, og en høj uddannelse ikke giver garantier for et bestemt job. Samtidig er meget af arbejdet projektbaseret og anlagt på teamwork, hvilket stiller ekstra krav til de subjektive sider ved individerne i retning af at kunne begå sig socialt – i hvert fald på et overfladisk plan – for teamworket skal få det hele til at køre i forhold til arbejdet, ikke i forhold til konflikter. Og det projektbaserede bevirker, at erfaring fra et arbejde måske ikke kan bruges til noget andet. Medarbejdernes villighed til omstilling, fleksibilitet og risikovillighed sættes derfor under voldsomt pres. Og den erfaring man opnår, risikerer ikke at være erfaringsopbyggende med progression, men bliver derimod af mere fragmentarisk karakter. De egenskaber, der efterstræbes, kan med en omskrivning formuleres som det at være søgende udenfor sig selv i forhold til arbejdsmarkedet uden forbindelse til et indre.

Sennetts karakteriseringer er her sat meget på spidsen, og er selvfølgelig præget af at omhandle det amerikanske arbejdsmarked, men tydeliggør netop derfor også nogle væsentlige generelle aktuelle tendenser ved det moderne vestlige samfund, der påvirker individet. At begreber som omstilling og omstillingsparathed indgår i både private og offentlige virksomheders diskurser, kan der ikke herske tvivl om. Men der er selvfølgelig forskel på nuancerne i opfattelserne af omstilling. Og i nogle professioner kan risikovillighed heller ikke kun være en dyd, men direkte tåbeligt og frarådeligt.

Sennett påpeger endvidere, at selvfortællinger eller livshistorier er et væsentligt redskab til at definere identitet, når den rutinemæssige handling er blevet afbrudt af en fiasko – dvs. af en uvelkommen hændelse, som f.eks. en fyring vil være for nogle. Men han siger samtidig, at det at fortælle sin livshistorie i sig selv ikke er nok til at genetablere individet som handlende agent. Livshistorien kan også fastlåse og skabe stagnation i individets handlingsmæssige rettet, så individet holder op med at gøre noget aktivt ift. sin situation, når det er gået galt. For mere eksplicit formuleret betyder de nye arbejdsmæssige vilkår, at ”en langsigtet samlet livsfortælling, som forløber ad fastlagte kanaler, [er] blevet dysfunktionel” (Sennett 1999, s. 21). Den øgede grad af refleksivitet og fokusering på individets frigørelse fra faste betydningshorisonter har en bagside, som gør det sværere at leve, handle og tage stilling her og nu i forhold til en fremtid.

Subjektet som handlende og indflydelsesrig agent med en særlig personlig *karakter*, der udtrykker en etisk forpligtelse overfor f.eks. langsigtede mål, er her helt forsvundet. Identiteten er dermed fuldstændig ophørt med at være knyttet til et dirigerende og selvstændigt jeg, der ligger bag handlingslivet og som betyder noget for, hvem man er, og hvordan socialiteten fungerer. Og erhvervslivet understøtter ifølge Sennett denne tendens ved måden, det er tilrettelagt og organiseret på. Flexibiliteten er blevet immanent princip, hvilket forringer individets muligheder for at fastlægge og arbejde hen mod en selvstyret fremtid. Samtidig peger det på en normativ ”trend i tiden”, hvor den samfundsmæssige tilpasning af subjekter i forhold til arbejdslivet går imod forestillingen om, at individet skal finde noget, der i længere tid kan være meningsfuldt, fordi det kan medføre en mangel på åbenhed og fleksibilitet. Det er lidt paradoksalt, at den fleksible kapitalismes diskursive normativitet fordrer, at de unge skal vælge en uddannelse, der er så ”rigtig” at de gennemfører den hurtigt, og derefter er åbne og fleksible i forhold til arbejdsmarkedet!

Denne normativitet kan dermed siges at presse subjektets dannelse udefra og tydeliggør dermed også, hvordan forestillingen om at individet skal vælge ”rigtigt” og finde det ”meningsfulde” i forhold til sig selv, presses af den fleksible kapitalismes diskurser. Men derudover også skaber en dikotomi, fordi det ”rigtige” i forhold til denne tankegang netop er at vælge noget, der passer til et sådant arbejdsmarked på længere sigt! I denne diskurs er der altså et indbygget dilemma, der vanskeliggør forestillingen om, at individer kan finde eller skabe en individuel bestemmelse, der ikke er et pragmatisk svar på et samfundsbehov. Sennetts karakterisering er væsentlig, for den tydeliggør, at den samfundsmæssige identitetsdannelse knyttet til arbejdslivet påvirker individet til udvikling af et tilpasningsorienteret selv, hvorved dannelsesidealer knyttet til selvbestemmelse og individets myndighed i form af at kunne forholde sig kritisk, således at det frit gennem handling kan virke forandrende tilbage på samfundet, forringes.

Kenneth Gergen: Det ’mættede’ selv eller kerneidentiteten som umulighed

Den amerikanske socialpsykolog Kenneth Gergen giver i bogen *The Saturated Self – Dilemmas of Identity in Contemporary Life* fra 1991 et lignende bud på, hvad der kendetegner det postmoderne⁸ selv, og hvilke problemer dette medfører for individets identitetsdannelse. Han er ikke kun optaget af arbejdslivets betydning herfor, men tager derimod udgangspunkt i, at de teknologiske fremskridt i det sidste århundrede både har ændret ’fremvisningen’ (exposure) af os selv overfor andre radikalt, og samtidig har medført en social stimulation - en udvidelse i mængden af menneskelige

⁸ Som så mange andre er han ikke specielt glad for begrebet postmodernisme, men bruger det alligevel som betegnelse for nutiden (læs: 1991) eller for det, der er på vej.

forbindelser, som på afgørende vis *mætter selvet*, dvs. *vores måder, hvorpå vi forstår hvem, og hvad vi er*. Han er inspireret af den socialkonstruktionistiske teoridannelse og den postmodernistiske begrebsverden, hvor betydning og viden om verden forstås som en social og sproglig konstruktion uden forbindelse til en objektiv identificerbar virkelighed, der ligger bag konstruktionerne. Hvad der eksisterer, er kun givet i konstruktionerne. De sproglige udtryk og paradigmer fra hver sin tid er således medskabende og bestemmende for, hvordan mennesket kan se og forstå sig selv. Både romantikkens og modernitetens sproglige udtryk er stadig levende i postmoderniteten, hævder Gergen, hvorfor de har indflydelse på den subjekts- og identitetsforståelse, der eksisterer i dag.

Postmodernitet, 'multiphrenia' og selv-beretninger

Både romantikkens og modernitetens sprogbrug og syn på selvet lever som sagt stadig, men det, der adskiller postmoderniteten afgørende fra disse perioder, er, at de teknologiske fremskridt i det sidste århundrede har medført radikale forandringer i den måde, vi viser os frem for hinanden på. Vi bliver gennem massemedierne og via de teknologiske hjælpemidler udsat for en enorm mængde af social stimulation, som mætter og fylder selvet i en hidtil uhørt grad. I denne sammenhæng taler Gergen ligefrem om den *postmoderne* nedbrydning af selvet, for man kan ikke længere tale om et centralt selv, der er en genkendelig entitet gennem tid og rum, og som derfor kan medvirke til at skabe en sammenhængende identitet. Der er således tale om et sæt af sociale betingelser ved det postmoderne liv, som gør, at både romantikkens og modernitetens selv-bevidsthed ikke længere kan bruges som dækkende beskrivelser for nutidens liv. Eller mere moderat sagt: vi er på vej mod det postmoderne liv, så på sigt kan denne opfattelse ikke bruges. For at beskrive disse nye sæt af betingelser mere præcist indfører han begreberne: '*social saturation*', '*the populated self*' og '*multiphrenia*', som betegnelser, der angiver retningen for og indholdet i *den postmoderne vending*. Med udgangspunkt i teknologiernes fremskridt, særligt indenfor transport og kommunikation, hævder han, at der i dag gives flere muligheder for både arten og omfanget af de sociale relationer. Teknologierne muliggør en intensivering af det følelsesmæssige niveau af mange relationer, og øger samtidig muligheden for både *flere* personlige intensive og *flere* upersonlige relationer. Faktisk er mængden af relationer, unikke omstændigheder og muligheder, vi udsættes for, enorm. Fornemmelsen for en *sammenhængende identitet* ud fra et kerneselv står i denne situation hele tiden i fare for at blive brudt af alternative impulser, der kommer udefra. Udsat for andre personer og den øgede mængde af sekundær erfaring ændrer vi os på to vigtige måder: vi forøger vores kapacitet for at *vide at* (informationer om udvekslings-mønstre) og for at *vide hvordan* (hvordan den information og viden bruges til og i handling), således at der foregår en tilegnelse af mangeartede og forskellige

potentialer for tilværelsen, der underminerer de traditionelle forpligtelser til både romantikkens og modernitetens tilværelsesmåder (Gergen 2000, s. 69). Sådanne oplevelser med variation og selvmodsigelser kan ses som indledende effekter af social mætning eller ”social saturation” og signalerer en retning, hvor *selvet befolkes udefra og ind* gennem et *overmål af forskellige rollemodeller*, der i højere grad end nogensinde kommer til veje gennem formidling, men også på arbejdet, gennem leg, i virkeligheden eller i fantasien. Samtidig giver saturationsprocessen, der altså kan ses som en selv-befolkende proces, også problemer, idet den øger mængden af selvinvesteringer i forskellige relationer, muligheder og handlinger, hvilket *også* forpligter, således at man ikke længere kan tale om et centreret selv, men mange mulige (det, som Gergen kalder multiphrenia). I sin multiplicitet indskrænker relationerne og mulighederne også friheden, for der bliver mere, der *bør* gøres. Følelsen af utilstrækkelighed øges. Mængden af information og relationer gør det endvidere svært at kunne tale om *rationalitet* og *rationelle valg*, for kompleksitetsgraden er forøget til et punkt, hvor et rationelt sammenhængende standpunkt er umuligt, og idéen om et sådan bliver meningsløst. I stedet bliver meninger, standpunkter, *valg* osv. *et biprodukt ved den sociale interaktion, hvilket gør identiteten til noget flydende, som skabes i hver relationskontekst, så det bliver svært for ikke at sige umuligt at tale om et selv med en fast kerne*. Et selv, der bestemmes af den sociale mætning og ikke af en enkelt rationel plan, men en righoldig nuanceret sensitivitet (Gergen 2000, s. xiv). En identitet, der som en kamæleon skifter farve efter omgivelserne. Eller rettere sagt en identitet, der er lig med interaktionen. Essensen er det, der fremtræder her og nu i den specifikke kontekst – og er dermed ikke noget indre. Dermed bliver dét at tale om et autentisk selv, som refererende til en eller anden grad af ægthed i forhold til f.eks. en indre kerne eller en sammenhængende identitet, også meningsløst, for den findes ikke. Selvet er blevet til interaktion med tilhørende mangeartede identiteter. Gergens identitetsforståelse har i og med at være hængt op på denne interaktion mere tilfælles med et egentligt rollebegreb end med et psykisk individuelt selv. Hans teori og selv-begreb ligner dermed mest en radikal udgave af Mead’s teori, idet han er optaget af fremvisningen af os selv og de andres betydning for måden, hvorpå vi forstår os selv. Men samtidig må man her forstå, at i Gergens vurdering betyder overmålet af rollemodeller og forskelligartede kontekster, at den generaliserede anden bliver til mange, hvorved det at tage ”the attitude of the other towards himself” ikke giver nogen stabilitet og længerevarende mening. Han er dermed ligesom Sennett optaget af rollernes betydning for subjektets dannelse, men ser samtidig på den socio-historiske ændring i anvendelsen af den sproglige ekspressivitet i forhold til at betegne, hvad et subjekt er.

Selv-beretninger som udtryk for et individs selv-opfattelse, bliver i denne forstand også til gennem den sociale interaktion. Og selv'et som en beretning er "et afgørende redskab, når vi skal gøre os forståelig i den sociale verden", skriver han i det senere værk *Virkelighed og relationer* fra 1997 (Gergen 1997, s. 189). Kulturen tilbyder forskellige narrative konstruktioner og konventioner for handling, og virker af denne årsag netop udefra og ind på selv-opfattelsen. I kraft af sin medierede natur og selvets tilblivelse i interaktionen kan de ikke siges at være individuel ejendom, men derimod produkter af sociale samspil, der som sprogligt redskab kan bruges til at vise hen til fremtidig handling uden i sig selv at være årsagen til eller kunne bestemme en handling (Gergen 1997, s. 192). Selv-beretninger er her i sig selv en sproglig aktiv social handling, og bliver som følge heraf et udtryk for et individs redegørelse for relationerne mellem de begivenheder, der har været relevante for udviklingen af selv'et gennem tiden, og danner dermed baggrund for forståelsen af individets aktuelle identitet. Men da selv'et er lig med interaktionen, kan selv-beretninger kun være et udtryk for relationer og aldrig for det selv-bestemmende ego, dvs. en identitet knyttet til Eriksons identitetsbegreb som en tilegnet tilstand i bevidstheden. Det, man kan tilegne sig gennem interaktionen, er således ikke en identitet eller et selv, men derimod et potentiale for at kommunikere et selv og udføre et selv – og *narrativet bliver på den måde en diskursiv ressource for dialog* (Gergen, ibid. s. 209). Gergen mener derfor, at man skal forsøge "at komme ud over bundetheden i narrativet" (Gergen ibid., s. 240), fordi den ligger i de lokaliserede relationer og interaktion, selvom det ser ud til at være knyttet til individets indre. Ud fra denne forståelse af betingelserne i det postmoderne liv bliver en given handlingsstyrende historie om selv'et som et "sandt udtryk" for individets identitet og hans virkelighed problematisk, fordi det binder personen i nogle begrænsninger, der så beskærer livsmulighederne, som andre relationer og anden interaktion kan udfolde. Dermed peger han også på en positiv side ved subjektets dannelse i det postmoderne, der giver en forøget grad af frihed til at vælge og at gøre noget, der ikke har med ens livshistorie at gøre.

En egentlig identitetsdannelse i Eriksons forstand bliver der ikke tale om her – ej heller er den ønskværdig, hvis individerne skal overleve, men derimod en sensitiv "øjeblik-til-øjeblik improvisation" – en formulering han selv anvender i forordet til 2000-udgaven (Gergen 1991 (2000), s. xxiii). Når der så foregår mere og mere interaktion gennem ikke-direkte møder i teknologisk medieret form, bliver identitetsdannelsen i højere grad end tidligere en processuel oplevelsesmæssig sammenligning mellem, hvordan man oplever sig selv ud fra de *formidlede* og multiplicerede mulige interaktioner, som medieres gennem f.eks. fortællinger, hvormed processen

med at kunne tage "the attitude of the other towards one self" og dermed opbygge en generaliseret anden, udstrækkes og gøres uendelig. Gergen bidrager dermed med noget vigtigt, nemlig hans pointering af, i hvor høj grad de teknologiske fremskridt og de medfølgende identifikations- og handlemuligheder og manglende fælles dannelsesidealer har forandret menneskets selvopfattelse og påvirker og presser det moderne menneskes liv og identitet. Hans fremstilling bidrager således yderligere at tydeliggøre nogle af de problemstillinger, mennesket i det moderne liv er stillet overfor. Nemlig hvordan man kan bevare eller skabe et handlingsgrundlag for individet, der gør det muligt at vælge på en måde, så det bliver ved med at give mening, når betingelserne for identitetsdannelse er så vilkårlige og mangeartede, og når der foregår noget, der måske ligner en mætning af selvet udefra og ind med forskellige tilværelses- og forståelsesmåder, der er i højere grad en nogensinde før i en eller anden form er *medieret*. Men at forestille sig et individ uden nogen form for oplevelses- og handlingsmæssig genkendelighed fra kontekst til kontekst, fra situation til situation, eller et individ der kun er til gennem relationerne og ikke i sig selv, som er konsekvenserne af Gergens tankegang, forekommer mig temmelig urealistisk. Derfor må Gergens beskrivelse af individets 'selv'-situation tages med forbehold eller som et udtryk for en *tendens*.

Anthony Giddens: Identitetsdannelse som reflektiv handling

Sociologen Anthony Giddens arbejder med en dialektisk tilgang til forholdet mellem individ og samfund kaldet *strukturationsteorien*, som kan ses udviklet i værket *The Constitution of Society* (1984). Heri redegør han for et synspunkt, hvor man ikke kan se sociale processer som noget, der kan reduceres til enten rent sociale (forstået som strukturer) eller rent individuelle forhold (forstået som aktører). I stedet må det sociale liv ses som *både* en forudsætning for og som et resultat af aktørernes handlen. De samfundsmæssige strukturer virker begrænsende, men også mulighedsskabende for individet, men ikke på deterministisk vis, for de handlemuligheder, individet har i et samfund, er også givet af individets vilje, selvvalg og fantasi. Handlen kan derfor hverken ses som specifikt socialt determineret eller som fuldstændigt frigjort fra tid, sted og historie. Snarere kan handlen ses som et resultat af den *viden*, individet har om samfundet og sig selv. Og denne viden individet har om samfundet kan virke både begrænsende og fremmende for dets handlemuligheder og aktivitet. Til forskel fra Sennett fremhæver han således de mulighedsskabende elementer ved den viden og vilje, individet har og får af samspillet med socialiteten, således at individet ikke kun fremstår som bærer af begrænsende strukturer. For at understrege dette deler han bevidstheden op i tre sfærer: de ubevidste motiver, den praktiske bevidsthed og den diskursive bevidsthed (Giddens 1984, s. 7). De bærende elementer i teorien

bliver dog de to sidste, og det ubevidste lades stort set urørt. Den praktiske bevidsthed ligner meget Bourdieus habitusbegreb og begreber som 'tavs viden', og vedrører den rutinemæssige praksis, hvor agenten er kyndig uden at reflektere nærmere over det. Den diskursive bevidsthed refererer til den tilstand, der opstår ved sproglig refleksion over handlingen, og styrker de viljemæssige aspekter af individets identitet, hvorfor det er denne del, der er med til at give individet en frihed og valgmulighed til at gøre noget andet end det, der ellers lå umiddelbart for, og som samfundets strukturer foreskriver. Han tager dermed for givet, at individet er i stand til at handle anderledes i den sociale verden i kraft af sin refleksive evne, der kan ses som en transformativ mulighedskapacitet. På dette punkt adskiller Giddens teori sig væsentligt fra Sennetts, der i afslutningen på *The Fall of Public Man* peger på, at intimitetens og autenticitetens indtog i samfundslivet gør individet solipsistisk og narcissistisk, kun med opfyldelse af begær og følelser for øje. Giddens derimod hævder, at refleksion over handlingen kan hjælpe til at overskride de eksistensbetingelser, der *kan* ligge i autenticiteten som ekspressivitetsideal. Dette mener jeg, at Giddens har ret i, fordi refleksion netop rummer muligheden for at tage en andens perspektiv mod sig selv, hvis et sådant tilbydes af kulturen, dog uden at det kan tages for *givet*. Giddens peger derfor også på vigtigheden af, at refleksion udvikles, hvis ikke man ønsker dannelse af narcissistiske subjekter eller tilpasningssocialiserede individer uden selvstændig tanke- og handlekraft i forhold til socialiteten, hvilket Sennett jo også selv indirekte er inde på i *Det fleksible menneske*. Narcissisme og et flydende selv er således kun én blandt flere muligheder, som enten autenticitet eller fleksibilitet skaber i forbindelse med individets selvidentitetsdannelse. Og ved at pege på at der også er ubevidste motiver og praktisk bevidsthed, der bl.a. er knyttet til kroppen gennem eksempelvis kropslige rutiner, tydeliggøres det, at der er handlingselementer, der går på tværs af de forskellige interaktionskontekster individet bevæger sig i, som gør at individet ikke kun er til som situeret interaktion, som hos Gergen. Der er altså noget, der går igen på tværs af de forskellige kontekster, individet cirkulerer i. Men det, der går igen, er ikke en givet og endelig størrelse, men en *proces*.

Sen-modernitet, selvidentitet og biografiske fortællinger

I bogen *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten* redegør Giddens således for de træk, der kendetegner nutidens vestlige samfund de sidste 20-30 år. Modernitet betegner den post-feudale tidsperiode, som Giddens mener, vi befinder os i, og som er knyttet til industrialismen, kapitalismen og nationalstaterne, men for at markere, at der i dag er tale om noget særligt, anvender han begrebet sen-modernitet eller høj-modernitet for nutiden. Hermed markerer

han, at vi stadig befinder os i moderniteten og ikke efter moderniteten, som postmodernismen ville udtrykke det. Til gengæld kalder han moderniteten for en *post-traditionel* orden. Dette betyder primært, at der ikke findes nogle givne måder, som *bestemmer*, hvordan tingene skal gøres, hvorfor individet kan siges at have fået en indflydelse på sit liv som aldrig før. At der med andre ord ikke er en stærk traditionsbaseret ontologisk forståelsesramme for virkeligheden, alt er i princippet konstant til revision og revurdering. Traditioner og vaner eksisterer stadig, men som systemer der kan og bliver anfægtet, og som ikke nødvendigvis er bestemmende for handlen. Tværtimod er det moderne samfund præget af, at hvis traditioner bestemmer noget, er det fordi, de er aktivt *valgte* eller *fravalgte* i en eller anden udstrækning. Man kan hævde, at traditionen dermed har mistet sin betydning ”i traditionel forstand” - forstået som en cyklisk gentaget bestemmende livsforeskrift, da den ikke er *egentligt* bestemmende for individernes liv længere. Dette kommer mere specifikt til udslag i 3 indbyrdes forbundne elementer, som Giddens angiver værende væsentlige kendetegn ved sociale relationer i det moderne samfund: 1) at sociale relationer kan opretholdes og artikuleres på tværs af store tid-rum-afstande, hvormed man kan tale om en *adskillelse af tid og rum*, der igen er betinget af 2) *udlejringsmekanismerne*, som er de abstrakte systemer, der omfatter de symbolske tegn og ekspertsystemer, der gør det muligt at kommunikere erfaring på tværs af forskellige kontekster, og som igen danner baggrund for 3) *den institutionelle refleksivitet*, som den proces, hvorved institutionerne konstant konstituerer og revurderer sig selv gennem den nyeste viden og erfaring. Disse tre kendetegn betinger **både** den globaliseringstendens, som moderniteten har afstedkommet, som ”drejer sig om tilstedeværelsens og fraværets krydsning af hinanden, sammenfletningen af sociale begivenheder og sociale relationer „på afstand” af lokale kontekstualiteter.” (Giddens 1996, s. 34) **og** forandringer i dannelsen af selvidentitet, for ”i en post-traditionel orden bliver selvet (...) et refleksivt projekt.” (Giddens 1996, s. 46). Individet i moderniteten er dermed henvist til at *udforske og konstruere sig selv* ud fra både tidligere erfaringer og den viden, der genereres i de abstrakte systemer. Individet må derfor hele tiden være refleksivt orienteret mod fremtiden, konstant vurdere muligheder og risici ved forskellige handlingsforløb og alternativer. Det moderne individs beslutninger, og dermed også dets udvikling, bliver derved i højere og højere grad løsnet fra fastlagte ydre rammer. Det må selv finde og udforme sin *livsbane* i forhold til indre kriterier, som også er til refleksion ud fra tidligere erfaringer og udlejringsmekanismer. Som Giddens formulerer det, må individet *skabe en selvidentitet, gennem en refleksivt organiseret stræben*, som kan forankre og revidere selvet og kroppen i forhold til denne omskiftelige verden ved *at holde sammenhængende, men konstant reviderede biografiske*

fortællinger i gang ved sine valg og handlinger. Dette skal dog ikke forstås som en eksplicit formuleret autobiografi. Men som en proces, der *leves*. Helt grundlæggende bygger processen på *ontologisk sikkerhed*, som skabes i spædbarnets allertidligste erfaringer, som en grundlæggende følelse af og til en vis grad kognitiv tiltro og tillid til begivenheders kontinuitet og orden. En tillid eller mangel på samme, der etableres tidligt i et menneskes liv gennem den konkrete praksis i familien og opvæksten, og som er nært forbundet med ”den praktiske bevidstheds uudtalte karakter – eller, med et fænomenologisk ordvalg, med de „parenteser” som forudsættes af hverdagslivets „umiddelbare forståelse”” (Giddens 1996, s. 50). *Selvets refleksive projekt* er altså en kontinuert bestræbelse på *at holde en sammenhængende livsfortælling i gang*, som bygger videre på en selvidentitet og selvforståelse, der allerede er etableret, og som gør det muligt at handle, leve og vælge fremadrettet i forholdsvis sikkerhed. Dette er ikke ensbetydende med, at denne selvidentitet er *fuldstændig* bevidst. Den ligger der som en *fornemmelse af biografisk kontinuitet*, som individet kan begribe refleksivt og evt. kommunikere til andre mennesker. Dvs. en identitet, der kan forstås kognitivt, og som *aldrig forefindes som noget endeligt*, men derimod som en uafsluttelig proces. Familien og opvæksten er således stadig betydningsbærende i forhold til identiteten, men sådan at *betydningen* er til refleksion og revision. Individet har dermed mulighed for at ændre og evt. overskride de identitets-betingelser, der ser ud til at være det umiddelbart givet. Sådanne situationer indebærer en større risiko og et større ansvar for det enkelte individ, for hvis individet skal overskride de umiddelbart givne identitetsbetingelser, kræver det at individet *selv* tager beslutninger om forhold, der er særligt væsentlige for det fremtidige liv. Det betyder, at det normale og beskyttende hylster, som den ontologiske sikkerhed og praktiske bevidstheds uudtalte karakter udgør, må gennembrydes, så der kan etableres en overgang til et andet liv – her forstået som en ny eller revideret selvidentitet. Sådanne situationer kalder Giddens for *skæbnessvangre øjeblikke*. Overgange i en persons liv har altid krævet psykisk reorganisering. Men i modsætning til de traditionelle kulturer, hvor det meste på det kollektive niveau forblev fast og uforandret, og hvor livsovergange blev mere eller mindre overvåget og beskyttet gennem bl.a. overgangsritualer, kræver dette hos det moderne individ, at det selv forbinder personlig **og** social forandring refleksivt gennem den diskursive bevidsthed.

Selvidentitet er dog *ikke* et udtryk for en persons samlede identitet. Selvidentitet peger på noget specifikt indre – en indre kerne. Både kroppen og de psykiske processer influeres af selvets refleksivitet og påvirkes af den formidlede erfaring fra de abstrakte systemer. Alle mennesker – i alle kulturer – skriver Giddens, bevarer en adskillelse mellem selvidentitet og de

„optrædender”, de har i specifikke kontekster (Giddens 1996, s. 75). For individerne tilpasser sig deres optræden og fremtræden nogenlunde til de krav, de fornemmer fra deres omgivelser. Krav, som bl.a. er formidlet gennem massemedierne, dog uden at det gøres passivt, for alle individer inkorporerer aktivt og selektivt formidlet erfaring i deres daglige adfærd, uden det behøver at være direkte bevidst. Kroppen mobiliseres således til en vis grad også reflektivt, og er i det hele taget i langt mindre udstrækning noget „givet”. Faktisk, hævder Giddens, er *regulariseret kontrol med kroppen*, herunder både dets fremtræden og optræden, *et fundamentalt middel til at opretholde og bevare selvidentitetens sammenhæng* og kontinuitet på tværs af forskellige interaktionsmiljøer. Dette giver kroppen en dobbelt betydning, idet den også *udstiller* selvet for andre gennem selv samme kropsliggørelse. Men den kan også skjule selvet, hvorved adskillelsen mellem selvidentitet og den kropslige optræden bliver større:

I de situationer, hvor adskillelsen er mere grundlæggende og mindre kontekstuel, kan en mere alvorlig forstyrrelse dog forekomme. En person vil føle, at han konstant spiller en rolle i mange eller alle rutiner i stedet for at følge dem af gyldige grunde. (...) De fleste mennesker er opslugt i deres krop og føler sig som et forenet krop og selv. Er diskrepansen for stor, skabes der, (...) et falsk selv, hvori kroppen fremstår som et objekt eller instrument, som er manipuleret af selvet fra kulissen. (...) når denne adskillelse finder sted som et uønsket personlighedstræk, er den et udtryk for en eksistentiel angst, der kolliderer med selvidentiteten. (Giddens 1996, s. 75)

Giddens taler i denne forbindelse om, at personen bliver *ulegемlig*, hvilket tyder på en manglende eller forringet ontologisk sikkerhed, som er forbundet med angst, skam og handlingslammelse, som betyder, at en sammenhængende fortælling om selvidentiteten ikke kan opretholdes. Samtidig påpeger han dermed, at det at spille en ’rolle’, der ikke opleves som værende i sammenhæng med selvet – det indre - er problematisk for individet i senmoderniteten. Der kan altså ikke være tale om en ønskværdig tilbagevenden til et samfund med offentlige sociale roller uden forbindelse til noget indre. Oplevelsen eller skabelsen af sammenhæng mellem krop, handling og selvidentitet er blevet afgørende for, at individet skal kunne klare sig i sen-moderniteten:

Individet må integrere information fra en mangfoldighed af formidlede erfaringer med lokal handling, således at det bliver muligt at forbinde fremtidige projekter med fortidige erfaringer på en rimelig sammenhængende måde. Og dette kan kun opnås, hvis personen er i stand til at udvikle en indre autenticitet – en ramme af fundamental tillid, hvor igennem det i sidste ende begrænsede livsforløb kan forstås som en enhed i relation til skiftende sociale hændelser. En reflektiv struktureret fortælling om selvidentiteten udgør et middel, hvormed det afgrænsede livsforløb kan få sammenhæng under foranderlige sociale vilkår. (Giddens 1996, s. 250)

Giddens mener altså, at en refleksivt struktureret fortælling om selvidentiteten udgør et middel til at udvikle en indre autenticitet, som er nødvendig for at kunne fungere i et samfund, hvor det eneste, der er sikkert, er forandringen. Dermed bliver hans beskrivelse af udviklingen af selvidentitet normativ for en ”vellykket” identitetsdannelse, der baserer sig på autenticitet. Denne indre autenticitetsramme definerer Giddens - ud fra Ronald D. Laings udvikling af Winnicotts begreber om det sande og falske selv - som det at have udviklet en oprigtighed overfor sig selv, hvor det sande selv er blevet løsrevet fra det falske, hvorved han er inde på, at der må være noget ’medfødt’, der er præ-kulturelt. I hvert fald er det sande selv i Winnicotts udgave tæt bundet sammen med præ-kulturelle menneskelige potentialer. Dog er Giddens inde på væsentligheden af ’tillid’ for udviklingen af en selvidentitet, der giver ontologisk sikkerhed under omskiftelige vilkår. Denne tillid udvikles og mobiliseres gennem en gensidig afsløringsproces mellem to mennesker, der er intimt forbundet, og forudsætter forpligtelse. Her peger Giddens altså på, at udviklingen af en sådan selvidentitet, der giver ontologisk sikkerhed, ikke sker *af sig selv*, men kræver en intim relation med en anden og dvs. et direkte og gensidigt møde mellem to mennesker. De forskellige teknologisk formidlede tilværelses- og forståelsesmåder, der kunne mætte selvet udefra forsvinder ikke nødvendigvis af denne grund, men bliver måske mindre betydningsfulde for udvikling af en selvidentitet, der giver ontologisk sikkerhed. Det sande selv er tæt knyttet til udviklingen af en opmærksomhed overfor kroppens drifter, behov og handlinger, som støttes af den tidlige andens opmærksomhed herfor. Og i Laings udgave gennem det at være et legemliggjort individ med en oplevelse af sin krop, som en base for det at være en person, der kan være sammen med andre mennesker, og netop gennem denne legemliggørelse har personlig kontinuitet over tid (Laing 1965, s. 67). I forhold til Mead er dette en vigtig pointe, idet den peger på, at andres fejlagtige vurderinger og reaktioner på én – i Winnicotts udgave forstået som moderen i den helt tidlige barndomsperiodes manglende evne til at ”læse” og leve sig ind i barnets ytringer/behov – kan skabe en alt for stor føjelighed overfor omgivelsernes krav, hvor det væsentligste træk er imitation af andre, hvor der ageres ud fra en rolle frem for en indre eksistens (Winnicott 1996 (1965), s. 190). Selvet kan altså splittes, men også være mere end et interaktionsprodukt, hvor den andens reaktioner er blevet inkorporeret.

Som jeg ser det, forsøger Giddens at opstille en udviklingsrække for opnåelsen af ontologisk sikkerhed, men på et overfladeplan, hvor han ikke fokuserer på, hvad ekspliciteringen af autobiografien betyder i forhold hertil. Han siger lidt i tråd med Sennett, at der i mange af de institutionelle systemer er en indbygget logik, der oftere undertrykker end muliggør en realisering af

selvet, men problematiserer det i langt mindre grad, idet hans ærinde er at vise refleksionens frigørende kraft og den intime relations betydning. Han mener som sagt heller ikke, at det øgede fokus på 'selvet' og autenticitet nødvendigvis medfører, at individet lukker sig om sig selv i en narcissistisk struktur, for individet påvirkes som sagt også af formidlet erfaring og andre mennesker. Det sande selv eller den indre autenticitetsramme, som Giddens kalder det, giver imidlertid ingen garanti mod personlig meningsløshed, hvis der ikke tages stilling til eksistentielle moralske og etiske spørgsmål. Biografiske fortællinger vedrører individets levede liv udstrakt over tid. Et liv, der både er kropsligt individuelt og dialogisk skabt i et samspil mellem individ og samfund. I hans teori bliver livshistorien eller autobiografien brugt til at beskrive forholdet mellem den praktiske bevidstheds udtalte karakter og den diskursivt sprogliggjorte. Den diskursive bliver nødvendig i det øjeblik, det beskyttende hylster, som den praktiske bevidstheds ontologiske sikkerhed udgør, brydes ved uforudsete hændelser – de skæbnesvangre øjeblikke, hvor individets hidtidige gøren bliver stillet på prøve eller ikke kan anvendes i forhold til handlen eller valg, der skal foretages. Hvorvidt den praktiske bevidstheds ikke-eksplicite selvfortælling kan hjælpe individet til at foretage valg ved at blive gjort til genstand for den diskursive bevidsthed, tager Giddens ikke direkte stilling til. Men idet han taler om, at refleksive selvfortællinger kan bruges som redskab og den diskursive bevidsthed er nødvendig ved mestring af de skæbnesvangre øjeblikke, må en eksplicit formuleret selv-fortælling eller selv-biografi, ud fra et legemliggjort grundlag, blive et godt grundlag for en transformativ proces, hvor agenten kan udvikle en indre autenticitet. Men kun hvis fortælling kan være et udtryk for det levede liv. Og hvis den skal give ontologisk sikkerhed og indre autenticitet, betyder det, at den på en eller anden måde må forbinde sig til oplevelsens første-personlige givethedsdimension, fordi denne kan udtrykke det i sig selv værende, måske med mindre det udviklede kerneselv - netop som Gergen peger på - låner af kulturens narrative konventioner. Dette behøver dog ikke nødvendigvis at betyde noget væsentligt for identitetsoplevelsen af indre autenticitet, men kan tværtimod styrke og tydeliggøre identitetens grundlag, da den jo også er et udtryk for tilhørsforhold.

Vejledning og individets 'selv'-situation i senmoderniteten

De tre teorier er deskriptive med hensyn til individets "selv"-situation i dag. De er herunder **enige om**, at vor tid er karakteriseret ved nogle samfundsmæssige og kulturelle forandringer, der løsriver subjektet fra på forhånd fastlagte identitetsdannende kategorier af transcendental karakter, af slægtsmæssig og traditionel betinget karakter og af tydelige identificerbare offentlige

arbejds-mæssige roller. Og samtidig betyder de nye samfundsmæssige og kulturelle vilkår, at mængden af information, viden og mennesker, individet kommer i berøring med, er markant forøget. Som følge af disse samfundsmæssige og kulturelle forandringer stilles individets identitetsdannelse overfor nogle nye mulighedsbetingelser, problemstillinger og udfordringer, som først og fremmest betyder, at det indre i individet, 'selvet', trækkes frem som et retningsgivende element i identitetsdannelsen. Livshistorier, selv-beretninger og biografier kan i dette leve-rum betragtes som sociale handlinger, og en væsentlig udtryksform som anvendes i forsøget på at definere en identitet, men uden at denne kan ses som en endelig størrelse. Så langt er teoretikerne enige.

Det væsentligste problem ved at bygge en vejledning på en forståelse af identitetsdannelse i senmoderniteten ud fra ovenstående teorier er imidlertid, at deres beskrivelser af subjektets dannelse er deskriptive. Hvis en vejledning skal byde på et samspil til de unges identitetsudvikling, må den ganske vist have kendskab til individets 'selv'-situation i dag, for at kunne forstå nogle af de identitetsmæssige problemstillinger individet står overfor, når han skal vælge en uddannelse. I de ovennævnte teorier er der mere eller mindre indirekte normative bud på, hvad der er den ideelle identitetsdannelse, som bunder i teoretikernes sociologiske og psykologiske synsvinkler. Men de siger ikke noget om, hvad en pædagogisk intervention kan betyde for denne identitetsdannelse. Og de siger heller ikke direkte noget om, hvorvidt der *bør* gøres noget. Hvis en vejledning skal basere sig på pædagogik ud fra en forståelse af identitetsdannelse og -udvikling, bliver den til gengæld nødt til at forholde sig til, hvilken form for identitetsdannelse og -udvikling, den vil forsøge at fremme – dvs. den bliver nødt til at forholde sig til dette spørgsmål på et mere normativt grundlag.

At træffe valg om uddannelse i dag er på én gang både frit og tvungent. Det er frit i kraft af, at den unge betragtes som værende myndig til at bestemme over sit eget liv, og i den sammenhæng også til at bestemme, *om* han skal tage en uddannelse og herunder i så fald *hvilken* uddannelse, der kan være tale om. Det er indirekte tvungent, idet vilkårene i det moderne liv gør det mere og mere nødvendigt at opbygge kompetencer gennem uddannelse for overhovedet at kunne få et arbejde. Dette sidste er med til at retfærdiggøre en paternalistisk indstilling til uddannelsesvejledning, hvor det gælder om at få den unge til at *vælge* en uddannelse, fordi det vil fremme hans eget velfærd. Hvis vi skal følge en sådan paternalistisk indstilling, indebærer uddannelsesvejledning ikke kun, at den skal hjælpe den unge til at *vælge* en uddannelse. Det

indebærer også, at vejledningen skal gøre det muligt for den unge at vælge en uddannelse, der lader sig *gennemføre*.

Hvis 'selvet' styrer individets handlingsrettethed, og dette 'selv' er flydende eller fragmentarisk, bliver det vanskeligere for ikke at sige umuligt at vælge *og* gennemføre en uddannelse, der strækker sig over længere tid. Det betyder, at en vejledningsintervention, der *ikke* forsøger at udvikle de unges identitet på en måde, så der opstår en identitetsoplevelse, der kan rækker ud over nuet, vil få vanskeligt ved at få indflydelse på de unges uddannelsesmønstre. Men hvis Gergens har ret i sin karakteristik af subjektet, betyder det at identiteten og selvet ikke *udvikles* i det sociale samspil mellem mennesker over tid. For psykologisk set er mennesket ikke noget i *sig* selv, men kun noget, der eksisterer *i kraft af* de sociale relationer, og konstrueres situationelt uden varighed, da alt og alle hele tiden ændrer sig, og intet forbliver det samme, en tendens som Sennett ser forstærkes af vilkårene i det moderniserede og fleksible erhvervsliv.

Til forskel herfra peger Giddens på, at modernitetens radikale gennemslag i senmoderniteten har medført, at individet er langt mere frit til selv at bestemme sit livsforløb, og ikke vil dirigeres passivt af påvirkninger udefra. Refleksionen er et væsentligt træk ved den diskursive bevidsthed og selvets intentionalitet, hvorved den er en medvirkende faktor i identitetsdannelseprocessen, hvor både formidlet erfaring og den praktiske bevidstheds udtalte karakter også spiller ind. Selvet eller *selvidentiteten* kan forstås som en identitetsmæssig kerneproces, der som en refleksivt organiseret selvfortælling - om end ikke ekspliciteret - er et udtryk for blandt andet vaner og handlepraksisser, individets liv også kan siges at udgøre. Samtidig er det denne refleksive stræben, der overhovedet gør det muligt at opretholde en sammenhængende fornemmelse for et selv gennem foranderlige ydre vilkår. Dvs. en refleksiv stræben, hvor bl.a. noget af den praktiske bevidstheds udtalte karakter gøres diskursiv. Giddens siger dog, at det er en konstruktion, som hele tiden skal konstrueres gennem handling og selv-refleksion som fortælling, hvorved den ikke forefindes som noget endeligt eller en ontologisk størrelse, men dog kan give en oplevelse af ontologisk sikkerhed. Dette kræver imidlertid en bestemt form for udvikling, der baserer sig på tillid ud fra intime relationers præmisser, og for en opmærksomhed overfor at mennesket er et legemliggjort individ. Derved fremhæver hans forståelse af subjektet, at individets identitet er knyttet til både *oplevelse og handling* i senmoderniteten. Men også at subjekt og objekt, individ og socialitet, gensidigt er med til at konstituere hinanden gennem handling og sproglig refleksion, der kan medvirke til selv-transformation. Og det er denne dialektik, der skal fremmes, hvis man skal tale om selvidentitet eller et autentisk selv, der skal realiseres i socialiteten. Dermed

giver hans billede af identitetsdannelsen en forståelse af subjektet, hvor mennesket i kraft af sin diskursive bevidsthed bliver en intentionel agent, der ikke kun er determineret af de sociale praksisser, men også har en eksistentiel frihed til at *vælge* sin handling. Ud fra denne betragtning kan det nu forstås, hvorfor biografiske vejledningsmetoder er kommet i anvendelse, fordi narrativer netop skaber identitetsmæssig sammenhæng og kontinuitet over tid, og kan fremme forståelse af individet som *handlende agent*.

Men dermed har vi ikke afgjort, om vejledningens pædagogiske funktion er at hjælpe til at *skabe* en sådan identitetsoplevelse eller at medvirke til at selvet kan opleves som en sammenhængende og kontinuert eksistens i tid gennem narration.

Imidlertid betyder de nye identitetsdannelsesbetingelser også, at det indre i individet vægtes højere end nogensinde tidligere for individet selv. Uddannelsesvalget skal passe til noget i subjektets indre i en eller anden grad. Dette indre er imidlertid ikke en karakteristisk evne, kompetence eller lignende, hvis vi forsøger at forstå det ud fra Sennetts argumentation, men derimod et begær eller en følelse der gør, at noget føles som ”det her er mig!” udfra om det er nemt eller lystfyldt og ligner noget, der allerede er kendt indefra. Det ’kendte’ indefra kan dog godt være medieret erfaring eller medierede billeder, påpeger Gergen ved at sige, at selvet mættes udefra og ind. Gergens teori pointerer således, at de samfundsmæssige vilkår i det senmoderne liv ikke af sig selv tilbyder en sammenhæng og kontinuitet i identitetsoplevelsen. Når subjektet som følge heraf dannes som et udefra mættet selv, der kun er til i interaktionen, må en sådan oplevelse kræve en ekstra indsats, eller er måske umulig over tid. Hertil peger Giddens på, at en identitetsoplevelse og identitetsdannelse *kan* foregå, som aktiv skabelse og refleksion over handlingen gennem den biografisk strukturerede selvfortælling. Hvorfor det, ’der føles som mig’, godt kan være knyttet til noget udenfor ens primære og direkte erfaringsverden. Dette opprioriteres i Giddens forståelse af dannelsen af en selvidentitet, men med den afvigelse, at han viser den praktiske bevidstheds handlingmæssige karakter, og derved indbygger den primære handlingserfaring i sin forståelse af subjektets indre. Den diskursive bevidsthed gør det muligt gennem den sproglige refleksion at forbinde selvidentiteten med handling, hvor selvidentiteten forstås som en ikke-eksplicit eller endelig livshistorie. Denne livshistorie, Giddens taler om, er dermed bundet sammen med handling og oplevelsen af egen handling, men går ikke dybere ind i det ubevidste knyttet til det følelsesmæssige eller kropslige præ-kulturelle impulser. Men som vi så af det foregående, er et af de karakteristika ved sen-modernitetens vilkår for identitetsdannelse, at valg må foretages på baggrund af noget inde i individet – nærmere bestemt som ’selvet’ - for at det skal kunne give

'personlig mening', også selvom 'selvet' er et udtryk for noget flydende og collageagtigt i forhold til arbejdslivets krav eller for relationer. Det er en nødvendig, men ikke en tilstrækkelig betingelse for at kunne handle og foretage et valg. Og det siger derfor stadig intet om vejledningens normativitet for det konkrete valg af uddannelse, men kun noget om betingelserne for at vælge og for at udvikle identitet ud fra selvet. Hvilket helt sikkert er væsentligt, hvis vejledning skal hjælpe den unge med at vælge uddannelse. For valget skal også kunne realiseres *i* og *gennem* handling, der dermed bliver identitetsskabende. Og her sætter både autenticitets- og fleksibilitetsidealets socialisering individet på en væsentlig problemstilling ifølge Sennett, fordi socialiteten ikke byder på en slags konventionaliseret interaktion, som gør det muligt at opnå en anderledes identitet end den indre, som er den arbejdsmæssige fleksible og flydende. Men hertil siger Gergen, at netop narrativer er form for konventionaliseret sproglig interaktion, som kulturen byder på og som bl.a. derigennem mætter selvet udefra, hvorfor individet får tilbudt et væld af muligheder. Problemet med valget bliver så forstærket af mangfoldigheden, hvorfor en identifikation med livshistorien, hvor den indskrænker livsmulighederne kunne være et normativt bud i forhold til vejledningen af uddannelsesvalg.

Ovenstående teoretikere har imidlertid alle tre peget på, at vilkårene gør det sværere at holde en sammenhængende fortælling om selvet i gang. Hvis selvet skabes narrativt, og skal angive retningen for handlingslivet, opstår der nødvendigvis problemer. Og dette kunne være en af årsagerne til det øgede fokus på og anvendelse af narrativitet og biografisk fortælling i pædagogikken, fordi dette både rummer et problem og en udfordring i det senmoderne. Samtidig afhænger vejledningen måske også af, at der skabes en intim relation og et rum mellem den vejledningssøgende og vejlederen. Biografiske vejledningsmetoder kan herud fra også anskues som et forsøg på at skabe en sådan relation, således at der overhovedet *kan* foregå en *vejledning*, der får indflydelse. For kun en sådan relation kan - ifølge Giddens - få betydning for, at selvidentiteten udvikles og giver en ontologisk sikkerhed, der kan give en retning for handlingslivet, der rækker ud over nuet.

Fortællinger og det narrative selv som retningsgivende for identitetsdannelsen

Aristoteles definerede i sin *Poetik* fra antikken i overordnede træk *Mythos* (Aristoteles 1964, side 39) - dvs. det, vi nu kalder et narrativt forløb (Holmgaard 1994, side 9-10), som et tidsligt forløb med en begyndelse, en midte og en slutning, som følger hinanden i en logisk meningsfuld orden på en måde, så delene ikke kan fjernes uden at fortællingen mister sin særegne betydning. Siden da har der været adskillige bud på, hvad der skal forstås ved fortælling og narrativitet og dets betydning for menneskelivet. Særligt de seneste 10 år har narration, narrativitet og metaforer fået en renæssance indenfor en bred vifte af videnskabsgrene. Som vi konstaterede tidligere, hævdes det, at fortællinger og det at fortælle bruges til at skabe identitet af både personlig og kollektiv karakter. Selv indenfor erhvervslivet bliver det brugt – både som organisationsopbyggende instans gennem fænomenet *Storytelling* (se eks. Boje 1995), eller til at underbygge varesalg og markedsføring gennem fænomenet *Branding* (eks. Paustian 2003). Det bruges som motiverende og identitetsopbyggende eller identitets-cementerende redskab. Nogle hævder sågar, at menneskelivet er narrativt opbygget på næsten ontologisk basis, således at hvis menneskelivet skal begribes, handler det bare om at få fortalt den *rigtige* fortælling, der metaforisk udtrykker noget ved det eksakte liv.

Synspunktet i dette arbejde er, at det er de samfundsmæssige og kulturelle vilkår i senmoderniteten, der gør det mere nødvendigt for individets identitetsdannelse, at han forstår sit liv i kraft af en personlig fortælling eller flere fortællinger for overhovedet at kunne få mening med sit liv, for at kunne handle – og dermed kunne fungere som medlem af samfundet – den moderne ramme for det menneskelige liv. Hvis vi sammenligner med den foregående gennemgang af identitetsdannelsens udvikling i moderne tid, er det efter min mening en udmærket vurdering af, hvad der kunne være årsagen til narrativitetens omfangsrige udbredelse, der aktualiseres ved at der ligefrem tales om ”den narrative vending”⁹ indenfor humanvidenskaberne. Samtidig peger livshistorie-orienteringen i forhold til selv-identiteten og den personlige identitet på, at det i højere grad end før er noget indre og autentisk, der søges efter eller skal udtrykkes, for at identitet kan betragtes som en ”gyldig” ontologisk størrelse, der kan være retningsgivende for praktisk handling og dermed også for valg. Dette kompliceres imidlertid af nogle af senmodernitetens vilkår, som vi allerede har været inde på, særligt i Gergens udformning, men også yderligere af et træk, som i hvert fald en del teoretikere peger på, nemlig at et væsentligt element ved fortællinger og herunder særligt livsfortællinger er, at meningen og betydningen kan ændre sig afhængigt af, hvem den fortælles til. Og hvad der måske er endnu mere væsentligt: *hvornår* i livsløbet den fortælles. Til

⁹ hvor fortællingen har fået status som erkendelsesform (Holmgaard 1994, s. 29)

gengæld peger en fortælling også på noget, der er fremadrettet. Den giver lytteren såvel som fortælleren en affekt-afstemning. Hvis lytteren bare er lyttende uden at være dømmende, har fortælleren chancen for at lade sin egen grundstemning komme til udtryk uden at det er for at give andet end indtrykket af én selv. Den tyske sociolog Peter Alheit, som omhandles i det efterfølgende, taler ud fra denne forståelse om biografisk læring som en læringsform, der er særlig anvendelig ved overgangssituationer i voksenlivet. Den sociale og personlige narrative identitet som fortælles uden tvang for bagefter at blive evalueret, giver mulighed for at opdage biografiske muligheder for at forme social, erhvervsmæssig og politisk eksistens mere autonomt (Alheit 2000, s. 294).

Dette er dog i sidste ende også et spørgsmål om en mere grundlæggende differentieret måde at forstå fortælling og narrativitet på i forhold til verden og menneskelivet. To teoretiske poler kan umiddelbart identificeres. Den ene pol består af teoretikere som f.eks. Paul Ricœur (1984) og Frank Kermode (1966), der opfatter narrativitet som værende væsentlig for menneskets liv i kraft af dets meningsskabende karakter. Fortællingen skaber en tidslig og meningsfuld sammenhæng i menneskelivet, der ellers består af usammenhængende begivenheder og hændelser: ”Men, like poets, rush ’into the midst,’ *in medias res*, when they are born; they also die *in mediis rebus*, and to make sense of their span they need fictive concords with origins and ends, such as give meaning to lives and to poems.” (Kermode 1977 (1966), s. 7). Sammenhæng og mening i menneskelivet og fortællingen er således ikke noget, der uden en aktiv skabelse på forhånd er givet, for ”(...) the ideas of beginning, middle, and end are not taken from experience: They are not traits of real action but effects of poetic ordering.” (Ricœur 1984, s. 39). Fortælling er altså en poetisk organiseringsform, som kan bruges aktivt til at skabe mening i det kaos, der er et menneskes liv, og som uden fortællingen ville gøre oplevelsesverdenen fragmenteret. Og mening er en af de vigtigste parametre for identitetsskabelse og dermed også for det at træffe valg og handle. Men denne *mening*, fortællingen skaber, forudsætter en forudforståelse for handlingslivets etik, en betydningsmæssig forståelse som baserer sig på den daglige erfaring af verden, vi får gennem sproglig symbolsk og handlingsmæssig interaktion, hvor andre mennesker også reagerer tilbage. Mennesket kan altså ikke komme til erkendelse om sig selv uden symbolske udtryk, der er præget af denne interaktion, hvorfor vi bliver nødt til at komme gennem nogle fortælleprocesser for at komme til at forstå, *hvem* det er, der handler. Fortællingen er således meningsskabende gennem sin sammenkædning af begivenheder og personer, der *handler intentionelt udfra motiver*, hvilket tydeliggør forholdet til andre mennesker.

Den anden pol repræsenteres ved f.eks. teoretikere som den canadiske filosof David Carr (1991) og den engelske professor i litteratur Mark Turner (2000), der ud fra noget så forskelligt som henholdsvis en fænomenologisk og kognitionsvidenskabelig tankegang hævder, at fortælleevnen og fortælling stammer fra menneskets møde og interaktion med verden – før et evt. sprog. Narrationer bliver i denne forståelse til en udstrækning af vores præ-reflektive måde at opleve på, for mennesket oplever i sin kropslige væren og gennem sin interaktion verden som sammenhængende i tidsmæssige forløb. Menneskelivets oplevelsesverden ses altså som narrativt organiseret på en måde, så det er denne kropslige interaktion, der afstedkommer en historieevne i barnet, som består af forholdsvis simple hændelses- og handlingsmønstre eller som Turner kalder det for: små spatielle historier. Disse kan projiceres over på andre og mere komplekse og længerevarende fænomener af eksempelvis social karakter. Dette kan ske ved, at der på en eller anden måde er lighed mellem den spatielle historie og den sociale. Carr kalder det for en tematisk ordening og Turner for billedskemaer. Disse giver en forventningsskabende fornemmelse af eller en forståelse for, hvad der foregår i den situation, som man befinder sig i, der er narrativt organiseret – om den så er sproglig eller kropslig – og er som sådan grundlaget for fortællingerne.

De to positioner eller poler har jeg her ikke tænkt mig at gå dybere ind i, men blot nævne som et udgangspunkt for forståelsen af en/et narrativt opbygget identitet eller selv. Som jeg har vist andetsteds (Hoffmeyer 2002), er *udviklingen* af en narrativ kompetence ikke mennesket givet uafhængigt af opvækst, hvorfor omverdenen er væsentlig for udviklingen af en narrativ identitet og et narrativt selv. En nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse herfor er dog også en forbindelse til en præ-sproglig kropslig sansemæssig oplevelse af en selv som en kontinuert eksistens i tid. De to poler – en kropslige sansemæssige og den sprogligt-sociale er altså begge væsentlige elementer for en identitetsdannelse, der baserer sig på livshistoriske narrativer.

Som vi så i forrige kapitel er der ingen tvivl om, at selv-beretninger, selv-fortællinger og livshistorier er en væsentlig del af processen med at definere identitet i dag – forstået som *hvem* handler. Idet identiteten defineres gennem aktiv fortælling, er den også i en eller anden grad *identitetsdannende*, hvis den herigennem bliver betingelse for ens fremtidige tidslige eksistens. Livshistorien må i sin egenskab af at være fortælling bygge på tidligere erfaringer og samtidig skabe forventninger til fremtiden, hvis den skal skabe livsmæssig sammenhæng i nuet. Men hvis verden er blevet mere fragmenteret, som både Sennett, Gergen og Giddens påpeger i deres teoretiske analyser, bliver det at skabe en sammenhængende livshistorie på mimetisk vis vanskeligere, men også mere nødvendigt for at kunne handle som en *person* med intentioner og mål

for sit liv. Og i den forstand vil man ud fra en paternalistisk betragtning kunne betegne arbejdet med selv-fortællinger i vejledningen som et meningsfuldt samspil til unges identitetsdannelse i forhold til at træffe valg af uddannelse. Men som vi vil se i det følgende kan en vejledning, der baserer sig på narrativitet, stadig opdeles i forskellige metoder ud fra forskellige dannelsesidealer og den dertil hørende forståelse for handlingslivets etik, hvorfor den dannelse, subjektet får eller udsættes for gennem vejledningen, vil præges heraf.

R. Vance Peavy: SocioDynamic counselling - på dansk: *konstruktivistisk vejledning*

Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning udgav i 1998 bogen *Konstruktivistisk vejledning*, som er en forkortet oversat udgave af den canadiske psykolog og vejledningsteoretiker R. Vance Peavys *SocioDynamic Counselling – A constructivist perspective*. Den danske udgave indledes med et citat af Lis Kofoed, sekretariatschef for Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, hvori det fremhæves ”at den konstruktivistiske vejledning tager udgangspunkt i den dynamik, der kendetegner samfundet i disse år, og arbejder ud fra de ændringer, det giver i vores forståelse af os selv” og foreslår, ”hvordan vejlederen og den vejledningssøgende sammen kan finde nye måder at håndtere erhvervsvalgsituationen på, som samtidig sikrer, at den vejledningssøgendes livssituation inddrages, og at personens tro på sig selv og egen handlekraft styrkes” (Kofoed i Peavy 1998, s. 5). Siden bogen blev udgivet – i øvrigt med et tilhørende træningshæfte og en video - er der blevet afholdt kurser i konstruktivistisk vejledning for danske vejledere. Og det er i denne sammenhæng værd at bemærke, at netop Peavy taler om, at vejledning bør være *holistisk*, hvilket var et af de begreber, vi så blive fremhævet i et tidligere afsnit som et vigtigt element i den *perfekte vejledning* af ’Fællesrådet for foreninger af uddannelses- og erhvervsvejledning’. Der er altså tale om en vejledningsmetode, som både foreslås gennem en overordnet dansk vejledningsinstitution, men som også i kraft af kurser og udgivet materiale må forventes at have fået en hvis udbredelse i den danske vejledningspraksis.

På trods af at Peavy har skrevet en vejledningsbog med en tilhørende metode eller måske snarere *metodeforslag*, mener han, at både vejlederens og den vejledningssøgendes ”person” eller ”selv” er lige så vigtig – eller måske endnu mere vigtig end en hvilken som helst metode, der måtte anvendes. Nærmere bestemt kan vi indkredse denne umiddelbare modsætning i hans argumentation til at *tidligere* vejledningsmodeller (og der findes ifølge Peavy mindst 400 vejledningshjælpemodeller, som mere eller mindre kan opdeles i fire teoretiske hovedkilder: den

psykoanalytiske, den behavioristiske, den kognitive og den humanistiske¹⁰) har været for ensidige hver for sig og ikke holistiske nok. Yderligere bestemmer han samtiden til at være præget af et flydende paradigmeskift ”in which certainties have evaporated and there are multiple views of virtually everything, even the most basic scientific entities” (Peavy 1997, s. 34), hvilket betyder at.

(...) our basic frames for understanding both the physical and the human world are transforming from a perspective which reduces material and living entities into ever smaller parts and classifications to a perspective which integrates all things into patterns and configurations or networks of meaning and communication. We are beginning to have a more holistic or ecological frame for understanding ourselves and the world. (Peavy 1997, s. 34)

Dette paradigmeskift er udgangspunktet for Peavys konstruktivistiske vejledningsmetode, der indebærer en tankegang og sprogbrug, hvor disse mønstre, konfigurationer og netværk ikke bare forstås psykologisk, men også filosofisk, sociologisk og litterært i en retning, hvor det at *skabe* og *frembringe* i stedet for at *finde* mening bliver essentielt. Til en vis grad kan man herudfra se et eksistentiaalistisk grundsyn på mennesket, hvor valget og handlingen er det, der giver menneskets eksistens en essens. Men dette må modereres, idet det særligt er den *poetiske* udtryksform og metaforen, der lægges vægt på i skabelsen eller frembringelsen af meningen. Menneskelivet forstås som et ”lingvistisk liv”, der af natur er socialt og dynamisk og hvor erkendelse og personlig mening styrer den sociale, psykiske og fysiske handling. Virkeligheden konstitueres ved sprog, handling og interaktion og danner på denne måde rammen for menneskets aktuelle livsoplevelse og sociale tilværelse (Peavy 1998, s. 34). Den poetiske udtryksform, der både dækker narrativitet og metaforer, bliver her til en skabt meningsgivende essens i eksistensen, der ligger i menneskets væren og forud for valget af f.eks. uddannelse og erhverv. Vejledningen skal derfor skabe *forandringsveje*, hvor individet kan genskabe sig selv ”i stadig mere meningsfulde og mere fleksible former” (Peavy 1998, s. 19) på en måde, der medfører ”self-empowerment”¹¹ (Peavy 1998, s. 36).

¹⁰ Han definerer kun, hvad han lægger i de tre – nemlig: ”den **psykoanalytiske** ramme for forståelse er bygget på den antagelse, at størstedelen af det, der bestemmer, hvem og hvad vi er, sker, mens vi er børn. ”Jeg’ets hemmeligheder” er låst inde i historier og begivenheder i barndommen. Den **behavioristiske** ramme for forståelse er bygget på den antagelse, at mennesker er noget, der ligner billardkugler. De bevæger sig, springer tilbage i den ene retning eller den anden, afhængige af begivenheder og kræfter, der indvirker på dem. Den **humanistiske** ramme for forståelse forudsætter, at mennesker er som agern. I et understøttende miljø vokser og udvider de sig og opfylder det, der synes at være deres uendelige potentiale.” (Peavy 1998, side 25). Om han dermed kategoriserer sin egen model som tilhørende den kognitive, er uvist.

¹¹ NB! ’self-empowerment’ er i den danske udgave oversat til ’jeg-styrke’ og som allerede nævnt ’handlekraft’, hvilket jeg mener er delvist misvisende, når Peavy trækker på teoretikere som Gergen, Giddens og Kohut, der alle er specifikt

Forestillinger om selvet og subjektets dannelse gennem narrationer

Helt centralt for hans teori står 'selvet', som en metaforisk måde at referere til den subjektive fornemmelse af, hvem vi er. Der er altså tale om et "metaforisk selv", der udvikler sig konstant og ikke er en 'ting', men en kompleks konfiguration af mening (Peavy 1997, s. 41), der er organiseret rundt om en virkende kraft ("agentic") kerne – et 'jeg' - med kapacitet til at fortolke, vælge og handle. Det metaforiske selv bliver til ved de utallige projekter vi aktiverer, gennem interaktionen med andre, gennem selv-reflekterende handlinger, og ved måden andre reagerer på vores projekter.

Peavy henter delvist sit teoretiske grundlag fra socialpsykologen Kurt Lewins feltteori, der hævdede, at hvert menneske bebor et mentalt psykologisk og sociologisk leve-rum, som er en slags omgivende betydningsmæssig skabelon eller personlig gestalt for måden, vi opfatter og fortolker verden, os selv, og vores relationer til andre, samtidig med at det fungerer som et kulturelt kompas, der leder eller vejleder vores handlinger (Peavy 1997, s. 78). Leve-rummet er opdelt i fire semantiske felter, med 'jeg'et som den centrale kerne (et centralt selv), og Peavy mener, at begrebet leve-rum kan sammenlignes med Bourdieus habitus-begreb i betydningen af at være en *organisations-strategi*, der ligner en vanedannelse eller tilbøjelighed i det enkelte menneskes måde at håndtere hverdagens aktiviteter, de omskiftelige hændelser og omstændigheder i livet (Peavy 1997, s. 79). Grundlaget for enhver vejledning eller *rådgivning*, der skal have en betydning *ud over* vejledningssituationen her og nu, må altså ud fra denne opfattelse kræve en afdækning af leve-rummet, for kun derigennem kan man få en fyldestgørende forståelse af den vejledningssøgende og dennes situation – forstået som leve-rummet eller en aktør, der kan beskrives i habitus-termer - og dermed tage afsæt i noget, hvor aktøren vil være i stand til at handle vedholdende i forhold til et valg eller en beslutning. Ved afdækning af den vejledningssøgendes leve-rum er livsfortællinger, scenarier, under-historier og episoder, som den vejledningssøgende beretter om af stor værdi, for de giver en forståelse for den vejledningssøgendes liv, som man ikke kan få på nogen anden måde. En forståelse der vedrører den vejledningssøgendes oplevelse af "meningen i" og "bevidstheden om" eget liv uden at være decideret "sandhed" eller en redegørelse for objektive kendsgerninger (Peavy 1998, s. 81), men også en mulighed for at få øje på personens styrkesider. Og det er netop de "personlige resurser og erfaringer på områder, hvor man har haft succes eller har levet op til en speciel situation eller udfordrings krav" (Peavy 1998, s. 94), der ifølge Peavy hævdes at være de bedste trædesten for den tilværelse, individet skal opbygge.

optaget af 'selvet' og 'selvidentitet', som noget andet end 'jeg'et og 'handlekraft'. Men det kommer vi til at se nærmere på i det følgende, hvorfor jeg ikke uddyber det yderligere her.

Men til forskel fra subjektet i Lewin og Bourdieau's teorier, udvikles og defineres det metaforiske selv ved hukommelsen og sproget gennem narration, således at vi kan sige, at vi er narrative selver:

Every human being is a complex compendium of stories. Some stories are old stories that live on, others are new or just being assembled as the person narrates. Some stories are quickly built up and may just as quickly disappear. The most important points about stories are: 1) they define who we are; 2) they guide us on our pathways through culture and social life, and 3) they are always under revision. (Peavy 1997, s. 98)

Fortællingerne skal dog ikke ses som et udtryk for, hvad der er sandt, men derimod for den selvopfattelse subjektet besidder. Denne selvopfattelse er det vigtigste udgangspunkt for vejledningen, og bliver dermed et grundlag for, at vejlederen kan møde den vejledningssøgende, hvor han er – altså baserer dette element sig på et alment didaktisk princip. Informationsgivning og anden vejledning, der ikke tager udgangspunkt i at forstå og møde den vejledningssøgende, der hvor han er i sin selvopfattelse med den tilhørende organisationsstrategi for handlinger, har ifølge denne tankegang ikke mulighed for at række ud over vejledningssituationen og føre til de såkaldte forandringsveje, der åbner for muligheden for at deltage og engagere sig i valg og handlinger, der fører til de opstillede og retningsgivende mål for den enkeltes liv.

De narrativer, individer lever med, har forskellig karakter, hvor nogle af dem har form som offer-historier, der gør individet hjælpeløs overfor sin situation. Det er derfor vigtigt for "individuals to transform their vision of themselves as objects, helpless ones, or victims, into projects" (Peavy 1997, s. 42). Dette er ikke nødvendigvis en selvforståelse, ethvert subjekt besidder, men netop en kapacitet – en mulighed der ligger i ethvert menneske - til at blive en handlende agent – et subjekt, som sætter sig mål eller projekter for sig selv og forsøger at føre dem ud i livet. Subjektet skal dannes til at fortolke, vælge og *derefter* handle - for denne form for handlen skaber bogstavelig talt selvet som et jeg – en handlende kraftfuld agent. Tankegangen ligner her meget Sartres, men med den yderligere tilføjelse, at der bag vejledningen altså er en forestilling om, at der skal ske en bevægelse i subjektets selvforståelse fra offer eller hjælpeløst objekt til handlende og kraftfuldt subjekt, der muliggør en aktiv formulering af og kasten sig ud i egne valgte projekter:

What the constructivist tends to believe is that our best hope for a better life, solution, or self is to redescribe our lives and concerns through stories which employ new words and which make new meaning. New stories may lead to new actions. Through the telling and retelling of stories, we may be persuaded to make non-linguistic changes. Our words and stories become incarnated in body, empowering of action and cultural forms. In other words through the

reflective telling of stories [this is what is happening for me] not only can individuals come to different perspectives and ways of understanding, but they may also perform new actions, produce more and better products, and even come to use their bodies differently.

(Peavy 1997, s. 99)

At fortælle og genfortælle livet skaber ny mening og giver mulighed for ”self-empowering”, en proces der kan føre til nye handlinger og forandring i individets livssituation.

Den konstruktivistiske vejleders vejledning

Den mest fundamentale konsekvens for vejlederen ud fra denne teoretiske opfattelse af mennesket, omverden og samspillet mellem disse, betyder, at vejlederen skal betragte sin egen og den vejledningssøgendes virkelighedskonstruktion som værende to forskellige, fordi tankegangen er, at individer altid er situeret i en specifik kontekst, hvorfra de taler. Dette medfører, at vejlederens opgave (i første omgang) ikke er ”at få den vejledte til at overtage vejlederens konstruktion, men derimod at hjælpe den vejledte med at få større klarhed over sin egen – og den sociale/samfundsmæssige sammenhæng, som danner rammen om konstruktionen.” (Plant 2000, s. 160), således at den vejledningssøgende *efter* denne objektivering kan engageres i en selvundersøgende og –konfronterende proces. I denne vejledningsproces er det hensigten, at vejlederen ikke skal være diagnosticerende i forhold til, hvilke mangler og svagheder den vejledningssøgende besidder. Vejlederen betragtes som en assisterende deltager i en proces – der på nærmest demokratisk vis - sammen med den vejledte ved brug af dialog skal forsøge at få øje på eller opdage den vejledningssøgendes ”strengths, experiences, skills, know-how, perspectives, inventiveness, and self-knowledge” (Peavy 1997, s. 94), hvorved vejledningen er tilbage i essentialismen. Men samtidig forekommer heri en Martin Buber’sk jeg-du forståelse for mødet mellem vejleder og den vejledningssøgende, men hvor den vejledtes konstruktion bliver til genstand for et jeg/det-forhold, hvor jeg’et er den vejledte og det’et den vejledtes konstruktion, som objektiveres gennem fortælling. Gennem den vejledtes artikulation af sine mentale konstruktioner kan vejlederen således ”capture a story or script from a person” (Peavy 1997, s. 179), som følgende eksempel viser, hvor en vejledningssøgende hos Peavy indleder med følgende fortælling:

Jeg er indvandrer, og jeg kan ikke finde beskæftigelse inden for det område, hvor jeg blev uddannet i mit hjemland. Jeg har gået i skole og har lært et nyt fagområde, men det ser ud til, at jeg har fejlet på det område også, eftersom jeg for nylig er blevet fyret. Jeg er meget nedslået og ved ikke, hvad jeg skal stille op, men det ser ud til, at jeg hele tiden ender i en blindgyde, uanset hvor jeg går hen. Hvad gør jeg?

(Peavy 1998, s. 90)

Hvorefter vejlederen sammen med “the storyteller, explicate the meaning of the story through the use of dialogue and meaning-creating questions.” (Peavy 1997, s. 179). Gennem lytning, kritisk undersøgelse og forhandling fremkaldes og redefineres de mentale konstruktioner betydnings- og meningsmæssigt eller nærmere bestemt: hermeneutisk. Ved at udforske og kortlægge den vejledningssøgendes leve-rum og udtrykke dertil hørende kritiske livserfaringer gennem fortællinger, dannes baggrunden for at vejlederen kan indgå i en socio-dynamisk erfaringsudvikling hos den vejledte. Vejlederen anvender hertil metaforer og kontrafaktiske eksperimenter, der gennem den dialogiske kommunikation har til hensigt at tydeliggøre og bringe en fælles forståelse frem for den vejledningssøgendes selvopfattelse og livssituation. Denne fælles forståelse skal så igen gøre det muligt i et fællesskab at eksperimentere med og opfinde mulige løsninger på problemer, således at den vejledte holder op med at se sig selv som problemet, og i stedet eksternaliserer det som et problem udenfor, der kan håndteres gennem et konstrueret personligt aktivitetsprojekt. Peavy giver følgende eksempel på en sådan ny konstruktion, der fremkom efter at vejledningsprocessen af ovenstående person var afsluttet:

Jeg ved, hvor frustreret jeg har været over ikke at have mulighed for at fortsætte inden for mit oprindelige beskæftigelsesområde, men jeg må videre. Jeg ved fra min tidligere tilværelse, at jeg har gode evner for at studere og for at skrive. Når jeg ser tilbage på højdepunkterne i mit liv, står det mig klart, at jeg, lige siden jeg var lille, har ønsket at skrive – at blive én, der kunne skrive tekniske rapporter eller fiktion. Min familie ville ikke lade mig gå den vej og insisterede på, at jeg skulle gå i skole og lære et fag med en sikker indkomst, og det gjorde jeg. Men jeg havde egentlig ikke lyst til at gøre det, og i hvert fald har det ikke fungeret for mig som indvandrer. Når jeg ser ud i fremtiden, kan jeg se mig selv som skribent, og jeg kan nu lære mere om, hvordan man skriver. Jeg har lidt penge, jeg kan bruge på at uddanne mig, og min samlever tjener nok til vores underhold. Det her er en chance for at prøve at realisere en drøm, jeg har næret inderst inde i mange år. Den vil måske, måske ikke, materialisere sig, men for øjeblikket er det ikke det vigtigste. Det vigtigste for mig er, at jeg får begyndt i den retning, der har stærk personlig mening for mig, og som jeg kan engagere mig i.

(Peavy 1998, s. 91)

For at det personlige aktivitetsprojekt kan blive ’self-empowering’ frem for ’dis-empowering’, må selvet betragtes som dette ”projekt”, der ud fra et indre sæt af valg-kriterier, der peger på et fremtidigt mål, skal bygges simultant ved ens egne anstrengelser og ved deltagelse i interaktive, relationelle netværk af betydning – venner, medarbejdere, familie og virtuelle fællesskaber osv., på en måde så der opnås en udvidelse af kontrollen over egen tilværelse. Samtidig indebærer fastsættelsen af et sådant aktivitetsprojekt, at den vejledte må afskære sig fra andre muligheder, hvilket altid medfører et vist ”offer”, som vejlederen må være i stand til at hjælpe den vejledte igennem i vejledningsprocessen (Peavy 1998, s. 100). Resultatet af dette skulle virke styrkende for

den indre motivation til at sætte sig et mål og nå det, men er også uforudsigeligt idet subjektets dannelse hviler på et præmis om, at erfaringen konstrueres socialt og hele tiden udvikler sig.

Humanistisk pædagogik eller et pragmatisk svar på et samfundsbehov?

Den konstruktivistiske vejledning baserer sig på forskellige teorier og forestillinger, som jeg her har gjort rede for. De væsentligste begreber var Lewins leve-rum i en kombination af selvet forstået som narrativt opbygget. Som jeg tidligere redegjorde for har teorien og forestillingen om det narrative selv bredt sig indenfor særligt humanvidenskaberne. Når Peavy anvender dette som udgangspunkt, er han derfor helt moderne og i samklang med de foregående identitetsdannelsesteorier. Imidlertid baserer han sig altså også på Lewins feltteori, og derfor også på dennes teori om selvet. Lewin definerer i artiklen *On the structure of mind* (1935a) det centrale selv som en kommunikerende kerne i den psykiske totalitet, hvis strukturelle individualitet, der består af felt-kræfter, kan forstås som selvet i bred forstand, og gennem det centrale selv kontrollerer adfærd. Selvet i bred forstand er til gengæld kun de dele eller felter af/i den psykiske totalitet, som det centrale selv kommunikerer med (Lewin 1935a, s. 62). Og disse felter/dele har derfor indflydelse på handling. Yderligere går han ud fra Lewins begreb om leve-rum. I artiklen *Education for Reality* (1935b) diskuterer Lewin, hvordan barnets evne til at træffe ansvarlige beslutninger kan udvikle sig. Kun i et tilstrækkeligt frit leve-rum, hvor barnet har muligheden for at vælge sine mål i overensstemmelse med sine behov og på samme tid helt kan erfare de objektivt betingede besværligheder i opnåelsen af målet, kan et klart virkelighedsniveau skabes (Lewin 1935, s. 179). Når Peavy taler om, at de bedste trædesten for det, individets liv skal bygge på, er de ”personlige resurser og erfaringer på områder, hvor man har haft succes eller har levet op til en speciel situation eller udfordrings krav”, bliver det nu tydeligere, hvad der menes, fordi ”succes” er et relationelt socialt fænomen. Det er tidligere socialt anerkendte handlinger, dvs. en positiv habitus-udrustning, der skal objektiviseres gennem vejlederens interaktion, og derpå danne grundlaget for en beslutning. Dette kan både være et problem og en styrke ved denne vejledningsform. Hvis vi anskuer vejledningen som en diskontinuert opdragelsesform eller evt. bare som en begivenhed med et relationelt indhold, har vejledningen en funktion af læring, nemlig i form af *hvad* der fokuseres på. Og dermed også for, hvad ”eksperten” mener, at individet bør tage højde for, når han skal navigere i sit liv og skabe sin identitet ved at vælge sin selvdannelse. Når Peavy argumenterer for, at de bedste trædesten er tidligere succesfulde handlinger, bliver handlingsaspektet måske overbetonet, hvorved kun en lille del af individets person udledes.

Pointen er, at man som menneske kan være nok så funktionsduelig og have sine gode grunde til at fungere som man gør, uden at man dermed står ved sig selv og fungerer i overensstemmelse med de grunde man i grunden *har*, som jo er grunde, der hører til de dybere lag af ens person – dvs. i mig'et. Tilsyneladende findes der mennesker, som fremstår funktionsduelige i forhold til verden, og som på denne baggrund oplever en form for selvværd og selvtilfredshed uden at skænke deres behov for nærhed og kontakt med andre en tanke – så længe de blot har arbejdsopgaver liggende foran sig, som de kan give sig hen til og gå-op-i.
(Hansen 2000, s. 105)

Den erfaringsdannelse og dannelse af subjektet gennem narration og vejledning, der her fremmes, risikerer endnu engang at blive et pragmatisk svar på et samfundsbehov for at skabe effektive handlingsduelige og tilpassede individer på overfladen. Problemet er bare, at hvis de unge søger efter et autentisk livsprojekt, en fortælling de kan brænde for og med, er ydre anerkendelse ikke en tilstrækkelig grund til at træffe valg ud fra, der kan vedblive med at give mening. Den konstruktivistiske vejledning anvender metoder, der kan fremme en sådan rettethed, men skaber problemer for sig selv, hvis den kun fokuserer på, at personens tidligere succeser skal være udgangspunkt for det uddannelsesvalg, individet skal træffe. I hvert fald hvis målet for ”succes” er ydre anerkendelse. Det væsentlige er, at der er noget individet skal *lære*, som i en eller anden udstrækning er forbundet med en mangeltilstand. Den konstruktivistiske vejlednings pædagogiske grundlag er temmelig uklart. Umiddelbart ser det ud som en underlig sammenblanding af en problemorienteret løsningsmetode til at finde et nyt ”ståsted” i socialiteten, som er tilpasningsorienteret, og derfor umiddelbart kunne ligne en videreudvikling på en uddannelses- og erhvervsvejledning, med et psykologisk udgangspunkt, der er et pragmatisk svar på et samfundsbehov, og dermed ligger i forlængelse af den danske vejledningstradition. Samtidig betyder nogle af de samfundsmæssige tendenser, at man ikke kan regne med at tidligere succeser erfaring er anvendelig i forhold til fremtidigt arbejde, hvorfor den konstruktivistiske vejlednings grundlag bliver endnu mere spinkelt. Til gengæld tyder fokuset på fortælling og genfortælling på nogle gode muligheder, som jeg i det følgende vil analysere nærmere ud fra ”det biografiske paradigme” i pædagogikken.

Det ’biografiske paradigme’ i voksenpædagogikken.

Ifølge en af de ledende biografi-forskere i Europa - den tyske ’Professor für nichtinstitutionelle Weiterbildung’ *Peter Alheit* - er temaet ’biografi’ ikke fremmed for uddannelsesvidenskab.

Tværtimod ligger det tæt op af den humanistiske pædagogik og enhver klassisk voksenpædagogisk

opgave, der vedrører det at støtte mennesker i deres livslange læringsproces (Alheit 2000, s. 344). Her taler en pædagogisk tænker med et solidt humanistisk fundament, hvor der er tale om mennesket set som et væsen, der er og bør være åben overfor at lære hele livet igennem. En tilgang og målsætning der ganske vist er helt i harmoni med tidens ånd og krav om netop det samme, men idet Alheit er inspireret af Schleiermacher og kritisk teori, bliver det en mere dialektisk tilgang til spændingen mellem mennesket og verden, hvor dannelsesidealet er et menneske, der kan tænke og handle ansvarligt i forhold til sig selv og socialiteten, men med en optagethed af det konkrete individuelle menneske som strukturbærer, som han mener at megen klassisk dannelsesteori har overset i deres betoning af frigørelse, myndighed og selvbestemmelse (Alheit 1993, s. 354). 'Biografi' kan i øvrigt oversættes til 'levnedsskildring', som vi så at Rousseau foreslog læsningen af, som opdragende eller vejledende forberedelse til Emiles valg af plads i samfundslivet ud fra hjertets bestemmelse, således at han kunne bringes til at forstå, at han selv måtte bane sin egen vej til lykken. I forhold til dette ideal eller denne målsætning bliver temaet biografi imidlertid endnu mere aktuelt i det moderne samfund, hvor "den livslange læringsrejse" i mindre grad end nogensinde kan hægtes op på ydre og socialt fastlagte arbejdslivsbaner:

Die um eine Arbeitsbiographie herum organisierte soziale Institution >>Lebenslauf<< (...) wird zunehmer diffuser. (...) In diesem Prozess scheint auch die fokussierende Kraft jenes *protestantischen Arbeitsethos* zu schwinden, das eines der wirkungsvollsten Orientierungsmuster der kapitalistischen Moderne war (...). Neue >>postmaterialistische<< Orientierungen werden sichtbar (...) – wenn man so will: eine gewisse >>Feminisierung<< des Lebenslaufregimes. Und es ist nicht auszuschliessen, dass wir in absehbarer Zukunft unsere Lebensläufe wahlweise als Bildungs- oder Selbstverwirklichungsbiographien interpretieren und nur noch peripher als Arbeitsbiographien oder Berufskarrieren (...) Dabei verlieren >>Laufbahnen im sozialen Raum<< (Bourdieu) beinahe zwangsläufig ihre Eindeutigkeit. (Alheit 1990, s. 345-346)

Dette gør det endnu mere problematisk at leve sit liv og skabe en identitet, eller skaber bare nye udfordringer:

Es scheint also problematischer geworden zu sein, >>ein Leben zu leben<<. Überkommene biographische Entwürfe verlieren ihre Treffsicherheit. Die Biographie ist selbst zum Lernfeld geworden, in welchem Übergänge antizipiert und bewältigt werden müssen und persönliche Identität womöglich erst das Ergebnis Schwieriger Lernprozesse ist. (Alheit 2000, s. 346).

I sin diagnosticering af arbejds-, uddannelses- og samfundslivets indvirkning på subjektet ligger Alheit her helt i tråd med de gennemgåede identitetsdannelseteorier, men mest med Giddens - og som vi senere skal se - også med de biografiske tilgange til voksenpædagogikken. Alheit

argumenterer på denne baggrund for, at en af nøglekvalifikationerne i det moderne liv er 'biograficitet', hvilket betyder, "dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als >>bildbar<< und gestaltbar erfahren." (Alheit 1990, s. 400). At yde 'biografisk coaching' til 'biografisk læring' bliver dermed en af pædagogikkens hovedopgaver (Alheit 2000, s. 294). Biografi skal dog ikke ses som en konkurrent til begreber som 'identitet', 'udvikling' og 'socialisation', men derimod som et mødested for emergens og struktur i konkrete handlinger, der efterfølgende kan artikuleres biografisk, og således danne baggrund for erfaringsdannelse og læring.

Men der er forskel på, om vi *har* erfaring, eller om vi *skaber* erfaring. Om erfaring ud fra en aristolisk forståelse er et vishedsniveau grundlagt på sikker indsigt, eller om det er en proces, der ikke hviler på sikker grund, men snarere på nye overraskende fornemmelser af indtryk og oplevelser, som uventet tilstøder os. Det meste af processen ved erfaringsdannelse foregår rutinemæssigt og ubetinget i hverdagslivet, men bestemte erfaringer er fortolkningsnødvendige, fordi de ikke modstandsløst passer til den biografisk akkumulerede vidensprofil – eller rettere den intuitive og praktiske bevidsthed.

Der Mensch macht die Erfahrung, dass über >>seinen<< beruflichen Verlauf Vorstellungen existieren, die zwar nicht mit seinen eigenen objektiv und subjektiv übereinstimmen müssen, die aber auf ihn angewendet werden. (...) Der Mensch macht die Erfahrung, dass sich sowohl der Erfahrungstypus als auch die Erfahrungsinhalte verändern. (Hoerning 1989, s. 161)

Den slags oplevelser kræver en ny-udformning af videnslageret (Alheit & Hoerning 1989, s. 9), og må derfor herigennem virke tilbage på den diskursive bevidsthed, så det ændrer erfaringen – eller måske giver en slags erfarings-'gevinst' i form af, at mennesket kan ændre sin determination, og selv skabe, blive eller bestemme sin livshistorie.

Alheit nævner til gengæld, at der findes en del forskellige pædagogiske tilgange inden for det 'biografiske paradigme', så det er spørgsmålet, om man overhovedet kan tale om en særlig form for pædagogik. Udover hans egen kun delvist udformede teori, er det ifølge Alheit således muligt indenfor paradigmet at opstille hele seks forskellige biografiske pædagogiske tilgange (eller måske snarere 'tilløb' til en biografisk pædagogik)¹², der bygger på 'gammelkendte' pædagogiske teorier, hvorfor en biografisk pædagogik måske ikke byder på noget afgørende nyt. Det vil føre for

¹² Biografiske tilgange til voksenpædagogikken: 1) der >>anthropologische Ansatz<<, der >>kompensatorische Ansatz<<, der >>autobiographische Ansatz<<, der >>historische Ansatz<<, der >>interkulturelle Ansatz<< und der >>emanzipatorische Ansatz<<. (Alheit 1990, s. 356).

vidt at redegøre for de forskellige tilgange her, så jeg vil i stedet koncentrere mig om, hvad Alheit mener, der kan udtrages samlet heraf.

Indenfor hans tænkning er nogle af de væsentligste elementer i biografien og biografisk læring i forhold til aktøren en tydeliggørelse af: 'struktur', 'emergens', 'erfaring' og 'handling'. Der er strukturer, der virker ind på individets selvopfattelse - udefra, f.eks. forestillinger om "Normallebenslauf" (Alheit 1990, s. 348), som man som individ må have en eller anden idé om, for at kunne få sit livsforløb til at fungere og skabe en biografi. Disse forestillinger kan ses som historiske narrative strukturer. Samtidig stammer et væld af alternative handlinger fra valg, som vi som individer er nødt til at træffe på delvist samfundsmæssigt fastsatte tidspunkter, som f.eks. valg af videregående uddannelse, når man er ung. Disse strukturer og emergente muligheder bliver i højere grad end nogensinde blandet sammen i vore dage. De kan dog hverken ses udfra et rent objektivt eller subjektivt perspektiv, men som den måde den sociale verden integreres på direkte i individets handling og erfaring. Det er her, Alheit mener biografibegrebet har sin største strategiske force i forhold til at træffe valg og i forhold til pædagogikken. For individer skaber helt konkrete biografiske erfaringer ved at leve deres liv gennem forsøget på at anvende og kvalificere deres erfaring gennem meningsfuld handling udfra disse strukturer. Dermed rummer biografien et skjult potentiale af "ikke-levet liv" i form af muligheder og begrænsninger, hvis man artikulerer den erfaringsmæssige gevinst biografisk og derefter forsøger at tolke de betydningslag, der ligger i de individuelle biografier - her særligt forstået som narrative strukturer. I kraft af sin intuitive karakter er denne viden imidlertid ikke direkte tilgængelig for vores diskursive bevidsthed, men er, som Giddens formulerede det, en del af den praktiske bevidsthed, som vi så til gengæld har mulighed for at identificere gennem de overskydende betydninger i vores biografi. Betydninger der kan medføre en ændring i selv- og verdensreferentialiteten, der etablerer nye abduktive sammenhænge mellem aktører og socialitet. De overskydende betydninger kan derfor ses som en ressource ved overgangssituationer.

Den dannelse, subjektet udsættes for gennem den 'biografiske coaching', beskrives som en bevægelse, hvor de biografiske erfaringer indbygges i en unik narrativ kombination, som danner baggrunden for individets personlige og sociale identitet. Når dette kommunikeres til en anden åbent og frit – uden en paternalistisk bedømmelse, evaluering eller diagnosticering – udvikles "råmateriale" til at forholde sig til den mest fundamentale form for anderledeshed, det spontane sammenstød mellem *ego* og *alter*, og derfor grundlaget for den vigtigste transitoriske læreproces indenfor samfundet: *accepten af den anden*." (Alheit 2000, s. 294). Fortællinger her kan endvidere

betragtes som en læringsenhed, hvor erfaringerne gennem narrationen bidrager til en objektivisering og til et personligt engagement i selv-refleksivitet – hvilket ifølge Giddens var væsentligt for at de senmoderne mennesker kunne klare sig. Alheit ser imidlertid noget kritisk herpå, hvis fortællingerne ikke forholder sig til al anden livsstruktur, der har indflydelse på handlinger, og som derfor risikerer gennem vejledningen af fremelske illusoriske livskonstruktioner. Det er derfor vigtigt at tydeliggøre de handlinger, individet faktisk har foretaget sig og foretager sig sammen med fornemmelsen af hverdagsliv og livsverden (læg mærke til Alheits Habermasinspiration). Idet han kommer med denne kritik, følger han delvist Bourdieu - en af de væsentligste kritikere til den livshistoriske tilgang – som ligefrem har kaldt den for en ”biografisk illusion” (Bourdieu 1997), fordi livshistorien er ”et slags ulasteligt artefakt” (Bourdieu 1997, s. 87), som ikke kan begrunde et livs historie, men derimod en livsbane i det sociale rum, som udvikler sig selv kontinuert underkastet de uendelige transformationer. Men Alheit mener til gengæld ikke, at de sociale og serielle dispositioner kan forklare de ændringer af kvalitative spring, brud, overraskende nyvendinger og øjeblikke af tilsynekomst og autonomi, som fremkommer i særligt de senere biografier. De kan nemlig ikke forklares ud fra en habitus-strukturel-determination, hvorfor netop livshistorien *også* - men altså ikke kun - må ses som udtryk for aktørernes subjektive intentioner og individuelle meningskonstruktioner, der ikke er determineret af socialisation. Endvidere kan deres evne til at forbinde nye vilkår meningsfuldt med deres biografi heller ikke forstås udfra habitus-begrebet. Desuden bliver det sværere og sværere at bestemme normative konstruktioner for biografiske livsforløb eller identiteter udefra, som vi også så Sennett, Gergen og Giddens pege på i forbindelse med arbejdslivet, hvorfor sådanne konstruktioner bliver dybt problematiske for individets bestemmelse af samfundsmæssige og universalistiske muligheder, som f.eks. forventninger eller fremtidsudsigter til et karriereforløb ud fra et bestemt erhverv eller uddannelse kan siges at udgøre. Med reference til Habermas mener Alheit dog, at dette også åbner *op* for helt nye muligheder:

Offensichtlich ist die Entwicklung persönlicher Identität weniger auf >>stellvertretende<< Identitätsangebote als auf die narrative Rekapitulationen autobiographischen Erlebens *selbst* angewiesen. Dabei geht es nicht um eine naiv-emphatische Aufwertung des Erzählens in biographischen Lernprozessen (...), sondern um die strukturelle Bedeutung der Narrativität für die Aufklärung biografischen Handelns. (...) Gerade unser intuitives Biographisches Wissen (...) verfügt also über Verweiszusammenhänge, die im pädagogischen Prozeß expliziert werden müssen. Dabei beginnen wir nicht allein uns selbst, sondern auch die Reproduktionsbedingungen unserer Lebenswelt besser zu verstehen. Wir vergrößern unsere biographische Handlungsautonomie. (Alheit 1990, s. 371)

Til hvert enkelt individ findes der en individuel biografi, som består af den specifikke sekvens af hændelser og handlinger, der binder livet sammen, og som har sin helt særlige sammenhæng, der ikke kan betegnes udelukkende som værende udtryk for den eller de strukturelle kontekst(er) eller felter. Samtidig kræver det at bevare den biografiske selv-erfarings sammenhæng og kontinuitet aktiv gen- og meningsskabelse under nye vilkår og betingelser, hvilket nogen gange er ensbetydende med integration af ny viden, som vi så det hos Giddens. Dette kan medføre to forskellige ting: Den ene, hvor præ-konventionel adfærd bliver legitim og normal, den anden, hvor en mulighed for post-konventionelle handlingsskemaer, hvor biografien kan betragtes som en livs- og læringshistorie, kan danne grundlag for helt nye forbindelser og læringsprocesser mellem subjekt og struktur og forståelser af spændingen mellem kontinuitet og diskontinuitet i livet såvel som i pædagogikken.

Alheits teoridannelse baserer sig i udstrakt grad på Habermas teori om hverdagsverden og livsverden. Det er interessant at så tilsyneladende forskellige teoretikere, med forskellige teoretiske udgangspunkter, kan forbinde narrationen af livet i livshistorier og biografier med deres teoridannelse. Dette tyder for mig at se på, at selvfortællinger aktuelt kan betragtes som en konventionel symbolsk interaktionsform, der udtrykker kontinuitet og hverdagsliv, og måske fungerer som en ”maske” i tråd med Sennetts beskrivelse af de offentlige rolle i storbyerne i slutningen af 1700-tallet. Men de er måske kun konventionelle i deres hverdagsform. I hvert fald mener Alheit, at hverdagsfortælleren gennem sin funktion som fortæller er en ’struktur’-bærer, fordi fortællingen dækker ham med den sociale og historiske livsverden, som han deltager i (Alheit 2002, s. 8). Historierne konstituerer yderligere vores individualitet, men samtidigt med at de også er intersubjektive i deres karakter, og skaber de sociale kontekster vi ikke kan leve uden. Historier og strukturer kan derfor ikke adskilles, og strukturerne kan således også betragtes som konstruktioner, der er skabt narrativt. Til gengæld er det ikke konventionelt at skulle fortælle *hele* sit liv som en fortælling, og derigennem vende tilbage til denne livshistoriske fortælling med en narrativ interesse, der undersøger fortællingens betydningslag, f.eks. i form af hvor og hvordan ’strukturer’ og ’historier’ er sammenflettet. Denne måde at gå til den vejledningsøgende på kan derfor betragtes mere som en ikke-konventionel interaktion, hvor uddannelse og læring både bliver en del af det individuelle identitetsarbejde og derfor også til en vis grad en opdragelsesform, der vedrører hele livsverdenen. Det foregår i en situation, hvor den vejledte står overfor et valg, der ikke er hverdagsbestemt, men netop har rækkevidde i forhold til livsverdenen og herunder også livstiden, hvorfor det kan virke tilbage på dannelsen af kollektive processer og sociale relationer, som aktøren

dermed får indflydelse på. I Alheits seneste forskning er han i øvrigt selv blevet mere kritisk overfor begrebet 'biograficitet', fordi der er en tendens til at de autobiografier, unge mennesker fortæller, ikke er i liniær form, men derimod mere ligner 'patchwork' (Alheit 2002, s. 11), hvilket tyder på en identitetsdannelse, der mere ligner Sennetts og Gergens beskrivelser end Giddens, en selvorientering som også er i tråd med det Illeris m.fl. skriver i *Identitet, ungdom og uddannelse*. Måske skyldes det, som Alheit tidligere har skrevet en konsekvens af de blandede kontekster, hvor der ikke længere er konventionelle fortællinger, der kan hjælpe til at udvikle en narrativ kompetence og derfor også nøglekvalifikationen 'biograficitet'. Eller også er der tale om, at de unge netop har svært ved at få en fornemmelse for selvet, der kan give et meningsfuldt projekt i socialiteten. Nogle af de autobiografiske vejledningspædagogikker forsøger at hjælpe til ved at udvikle eller skabe en fornemmelse for 'egen stemme' i fortællingerne, således at den massive selvmætning udefra får et modspil i form af opmærksomhed fra én selv og en anden gennem introspektion og fortælling. Det skal vi nu se nærmere på.

Kenyon & Randall: 'Restorying': – autobiografisk pædagogik

Indenfor den del af 'det biografiske paradigme', som Alheit kalder det autobiografiske tilløb til en biografisk pædagogik, finder man teoriudredninger som Gary M. Kenyon og William L. Randall's *Restorying our lives. Personal Growth Through Autobiographical Reflection* fra 1997. Kenyon og Randall er begge tilknyttet det gerontologiske forskningsområde, hvorfor det måske kan virke paradoksalt, at se nærmere på deres model i forhold til vejledning af unge om deres valg af uddannelse og erhverv. Deres teori indeholder imidlertid aspekter hvor livsfortællingens betydningslag undersøges med narrativ interesse, som Alheit fremhævede var væsentlige for en biografisk pædagogik. Alheit har f.eks. kritiseret den metode, der går under navnet "Guided Autobiography" udviklet af Birren, fordi den kun arbejdede med at forsøge på at tydeliggøre livskonstruktionen ved at skabe narrationen uden at tyde og fortolke dens betydningslag. Kenyon og Randalls teori giver netop et bud på, hvordan dette kan gøres gennem en vejledt autobiografisk litterær *restorying-proces*, hvis mål er at transcendere individets fakticitet og udvide fornemmelsen af muligheder (ibid. s, 25), uden at det foregår som en paternalistisk bestemmelse. Alheit kritiserer dog også de autobiografiske tilgange for at være for litterære, hvilket kun gør dem anvendelige på en mindre gruppe mennesker, der behersker sproget godt. Imidlertid behøver en autobiografisk metode ikke at være skriftlig, men kan også foregå mundtligt, hvilket gør rækkevidden større. Kenyon og Randalls teoretiske udredning arbejder ud fra metaforen „livet er en ”story”", som vi også så i Peavy's konstruktivistiske vejledning. Dette skal dog ikke forstås sådan, at de arbejder

med metaforer i stedet for fortælling, men derimod at de anskuer mennesket som ”storied or narrative beings (...)(...) not only do we have stories to tell, but, importantly, we **are** stories” (Kenyon 1996, s. 25). Kenyon og Randalls narrative tænkning står her i kontrast til Ricœur, hvor fortællingen var en skabelse ud fra livet, der i forvejen var fragmenteret eller uden sammenhæng. En af deres stærkeste filosofiske rødder har de derimod i David Carr’s tænkning, der - som jeg nævnte tidligere - hævder at historier og fortællinger er måden verden er til for os, at de repræsenterer virkeligheden, som den opleves af mennesket i sin væren. Perspektivet betyder, at erfaring karakteriseres ud fra et ’story’-perspektiv, der består af kognitive, emotionelle og viljesbestemte elementer, som derfor er en ontologisk basis for, hvem vi er som mennesker. I modsætning til i Eriksons identitetsdannelsesteori gælder dette for hele livet og ikke kun for det sidste epigenetiske stadie i menneskets udvikling, der kræver en vellykket mestring i form af at have udviklet en sammenhængende livshistorie, der giver mening og visdom, som det at have levet et fuldt liv. For hvis vi ’er’ fortællinger og vi altid søger efter mening, må der være en form for sammenhæng i den måde, vi bevæger os rundt i verden, der har klar forbindelse til fortællinger og det at fortælle, hvorfor dette er væsentlige aspekter af identitet og mening i livet uanset alder. Den metaforiske forståelse af at se menneskelivet som fortælling åbner derfor også for muligheden for at bruge en metode og teoridannelse udviklet gennem den gerontologiske forskning på alle aldersgrupper. Vores identitet er dermed formet på basis af en eller flere historier om de så er udtryk for illusion eller virkelighed eller som den unges bevægelse fra det ene til det andet, hvilket igen betyder, at vi bliver de historier, vi fortæller os selv, og de historier vi nogen gange må leve uden eksplicit at have givet samtykke til plottet (Kenyon & Randall 1997, s. 29).

Problems arise when our experiences are being ”storied” by others, or ourselves in a way that does not represent our lived experience. In this situation, there is too much facticity and too little sense of possibility. Possibility can bring wonder, openness, feelings of well-being, happiness, gratitude towards life, and a view of life as an ongoing **journey**, and hope. (...) The transition to being includes the notion that a person has an opportunity to explore their dimension of being-for-itself. The very act or **perceptual turn** of viewing one’s life as a story can lead to detachment and, as a result of that detachment, enhanced personal meaning.
(Kenyon 1996, s. 33-34)

Dette gør ikke individet frit til at ”opfinde” sig selv, men til gengæld til at ”medskabe” sig selv under indflydelse af de strukturelle, sociale og interpersonelle dimensioner man har levet i og lever i, som både indeholder fakticitet og mulighed (ibid. s. 23). Hvor fakticitet betyder det, som kommer udefra, vi ikke kan bestemme over, og hvor muligheder betyder de valg og nye meninger, der kan findes eller skabes. Den dannelse, som subjektet forsøges præget af gennem restorying-processen,

er således at komme til at forstå sit liv og sig selv som fortælling, med alt hvad dette indebærer. Idet det hævdes, at vi oplever verden narrativt i sin væren, medfører deres tankegang, at når subjektet giver sig hen til at erfare dette gennem fortælleprocessen, åbnes der en mulighed for en erkendelse heraf, som kan medføre en større grad af personlig indflydelse på deres liv. Men vi kunne også sige, udfra Ricœur, at det, der foregår, er et forsøg på skabelse af en sådan oplevelse, med en implicit dannelse af den vejledte til at skabe og forstå sit liv som fortælling udfra egne erfaringer.

Livshistoriens niveauer

Livshistorier kan opdeles i mange forskellige genrer, dimensioner (den strukturelle, den sociale, den interpersonelle og den personlige) og niveauer der gensidigt påvirker hinanden. Kenyon og Randall opdeler således livshistorien i 4 niveauer: ydre, indre, indefra-ud og udefra-ind¹³, hvorimellem der er forbindelser og åbninger, der gensidigt påvirker hinanden. Den ydre historie drejer sig om de ikke-udforskede hændelser ved ens eksistens af f.eks. fysisk karakter, som man kan kalde for rene 'facts', idet de er ufortolkede, uvurderede og derfor også på en måde uerfarede – i hvert fald ud fra den diskursive bevidsthed. Den indre historie drejer sig om, hvad man gør ved disse 'facts', hvad man får ud af dem inde i sig selv – subjektivt (ibid. s. 34) gennem kroppen, følelserne, kognitionen og fantasien:

We can think of all this as the *story-behind-the story* or the *inside story*, our private inner world – what can be called our *experience*. It is that swirling mass of “quasi-narrative” inner material (...) from which emerge our dreams (themselves generally storied) and which, to quote controversial psychiatrist, R. D. Laing, “used to be called the Soul” (...).

(Kenyon and Randall 1997, s. 34)

Historien indefra-ud er til gengæld den måde, man *udtrykker* den indre historie på både gennem eksplicit fortælling og handling. Dette niveau afspejler derfor sproglige og sociale interaktionskonventioner for form og indhold, der er gældende i den tilhørende kontekst, hvorfor den selvfølgelig er meget afhængig heraf. Hvad der i øvrigt også er væsentligt i denne forbindelse er, at også Kenyon og Randall hævder, at *hverdagsfortællingerne* ofte fungerer som masker, der dækker eller ligefrem forsøger at skjule ens sande selv. Historien udefra-ind drejer sig om de talrige fortolkninger, som andre 'læser' eller tillægger dele af eller hele ens liv enten uformelt eller formelt, direkte eller indirekte - det *indtryk* man giver, som danner baggrund for deres vurdering og nogle gange også fordomme i eksempelvis stereotyper. Fornemmelsen af dette indtryk øver indflydelse på

¹³ Min oversættelse af: "outside, inside, inside-out, and outside-in." (Kenyon & Randall 1997, s. 33)

formningen af ens selvopfattelse. De fire niveauer er ikke helt tydelige teoretisk set, og må nok ses som et forsøg på at tydeliggøre forholdet mellem individet og omverden for individets opfattelse af sig selv.

Kenyon og Randall kommer derudover med mange bud på livshistoriske mindre genrer, men mest set i forholdet mellem det offentlige og det private i forbindelserne mellem indre, ydre, indefra-ud og udefra-ind, som de kan udtrykkes til en anden eller til andre. Alle disse historier og det livshistoriske materiale, de er lavet af, indgår og konstituerer ens fornemmelse for selvet, men uden det nogensinde kan udtrykkes helt i en fortælling. Dette betyder ikke, at de ser mennesket som splittede personer af narrative collager uden forbindelse med hinanden, for de mener, at de fleste mennesker har en eller anden fornemmelse for, at det hele hænger (converge) sammen og kommer fra en enkelt fortællingslinie (ibid. s. 54), der ligger bag identiteten.

En anden måde at beskrive dette på, kan fås ved en nærmere redegørelse for den danske teolog Svend Bjergs forståelse af forholdet mellem grundfortælling og enkeltfortælling, en dikotomi han opretter for at afklare påstanden om, hvorvidt livshistorier giver et menneske identitet (Bjerg 1981, s. 54). Enkeltfortællinger henter deres indhold fra dagligdagens hændelser og oplevelser, og vedrører dermed det levede liv, der er gået forud. Et liv som individet er indlejret og forviklet i, og som derfor er betydningsvangert. Men uden en grundfortælling kan de mange enkeltfortællinger ikke blive organiseret i en større helhed - en sammenhængende identitet. Grundfortællingen begrunder identitet, som det der ”forbliver sig selv lig” (ibid., s. 62) på trods af og i omskiftelser, og påpeger dermed samtidig, at identitet ikke kan forstås eller ses som en central kerne i mennesket *uafhængigt* af historier. Men ”grundfortælling og enkeltfortællinger betinger gensidigt hinanden” (ibid. s. 56), og indgår i et spændingsforhold, som aldrig helt kan udlignes, hvorfor de *begge* er nødvendige for at forstå identitet. Mennesket er således viklet ind i historier, og det er gennem disse, at den *personlige identitet* kan komme til *udtryk*. Hvis man skal have nogen mulighed for – siger Bjerg - ”at forstå, hvem et bestemt menneske er, må man derfor gå til de historier, der har formet det” (ibid. s. 52). Med dette mener han dog ikke kun enkeltfortællingerne, der er hændt én gennem livet, men også de historier, der ligger bag – nemlig grundfortællingen eller grundfortællingerne – som skaber sammenhængen ud fra enkeltfortællingerne af levet liv. Dermed tydeliggør han endnu en dikotomi i identitetsbegrebet forstået i forhold til fortællinger, som han uddyber ved at referere til to spørgsmål¹⁴: ’Hvad er et menneske?’ og ’hvem er et menneske?’

¹⁴ Stillet af Hans W. Frei i bogen ’The Identity of Jesus Christ’.

Det første spørgsmål besvares i en fortælling om, hvad et menneske kommer ud for, og hvordan det handler og reagerer på disse hændelser – det indebærer en såkaldt ”intention-aktion” beskrivelse, som betoner de forandringer, der sker med en person. Det andet spørgsmål besvares ved i en fortælling at samle sig om et menneskes såkaldte ”selv-manifestation”, som udtrykker personens kontinuitet eller selv-identitet under omskiftelserne. Hvor det første kun kræver en kortere historie, en enkeltfortælling kunne man sige, forlanger det andet en længere historie, en grundfortælling kunne man sige. (Bjerg 1981, s. 57)

Om det er en sådan grundfortælling, Kenyon og Randalls autobiografiske refleksionsmetode forsøger at vejlede fortællerne nærmere til, vil vi nu se nærmere på gennem en kritisk granskning af deres læringsmodel, der som jeg tidligere har nævnt lever i hvert fald delvist op til Alheits krav om at undersøge deres betydningslag med en narrativ interesse.

Stadier i den autobiografiske refleksion: storying, hearing/reading and restorying

”Restorying (...) is the *literary* process of re-composing the stories we have “made up” about who we are, where we come from, and where we are headed.” (Kenyon & Randall 1997, s. 1). Denne gen-komponerende process kan beskrives som både uddannende, eksistentiel og til en vis grad også som spirituel (ibid., s. 118), idet sidstnævnte tilfælde pga. at den individuelle meningssøgen har ligheder med en spirituel søgen. Vejlederen skal i denne proces først og fremmest tilbyde et gæstfrit eller åbent rum, hvor den vejledte kan fortælle sin historie, som han eller hun vil. Gennem denne fortælleproces er det hensigten, at den vejledte kan åbne sig for enhver målafklaring eller ’helbredelse’, som han eller hun er klar til på et givent tidspunkt (ibid., s. 25). Dette kunne vi tolke som en autobiografisk pædagogiks parallel til ”zonen for nærmeste udvikling”, hvorigennem fakticiteten kan transcenderes og fornemmelsen for muligheder øges. Men det, der gerne skulle nås frem til i sidste ende, evt. som kontinuerlig eller diskontinuerlig proces, er en ”authentic lifestory”, som en person gennemtrænger med mening på en måde, så han kan sige: det, jeg fortæller, er min fabel, min myte, men ikke i ”objektiv” forstand:

Given that biography is a basic element of our being in the world, the outcome of an appropriate biographical encounter is the facilitation of another person to continue on his or her journey and to find his or her own direction. (Kenyon & Randall 1997, s. 159)

Processen består af tre overlappende spiral-relaterede stadier: fortælling, læsning og genfortælling.

- 1) Målet for første del: at ”fortælle sig selv som en historie” er at fortælle og udtrykke livshistorien så helt og fuldstændigt som muligt:

The point in this first stage is not to analyze our lifestory, simply to *express* it as fully as we can. But even this is transformative. Getting ourselves out of ourselves, turning our inside text inside-out (on paper or in the ears of another), inevitable changes us. (...) Going thus intentionally from experience to expression, we expand, we evolve. Like the chambered nautilus, we step outside of the same old story. No longer thus so stuck in particular interpretations of who we are, we open to the possibility that one life (our own) can have more than one version. We become – to ourselves – a different person, for the entire exercise both empties and fills. (Kenyon & Randall 1997, s. 128)

I forhold til den konstruktivistiske vejledning, der først skulle “capture a story”, er første del af livsfortællings-seancen altså mere elaboreret her. Det er et andet didaktisk ideal, fra at være koncentreret om et problems løsning til en mere grundlæggende enhedssammenhæng, som identitetsdannelsen kan bygge på, nemlig fornemmelsen for selvet gennem den skabende narration. Det er således noget andet end den hverdagsagtige selv-fortælling, der er funktionel af natur, som ofte har til formål at lade vores ”sande” selver være ufortalte og skjulte. At fortælle sig selv som en historie har andre fordringer og berører den allerinderste nexus af behov og drivkraft for at blive kendt af sig selv og et andet menneske. Når vi begynder at fortælle os selv intentionelt, dirigeret af ord, en sætning af gangen i den lineære form som sproget udgør, pålægges det levede liv en struktur af begyndelse, midte og ende, selvom livet ikke er slut og erfaringskabelse vil fortsætte udover fortællingsseancen. Samtidig vil enhver fortælling antage en retning, et udvalg og en sammenhæng som plottes. Der dannes et narrativ – en fortælling, der fortælles af og fortæller noget om, hvem denne handlende agent er. Der sker en sammensmeltning mellem objekt og subjekt. Idet fortælling mange gange har en katarsis-effekt, kan øvelsen begynde at rense og træne os i de hjørner af vores indre og mere problematiske erfaringsverden, som vi normalt – dvs. i hverdagslivet - ikke kommer i berøring med eller som vi vanemæssigt lader være ufortalte. At få disse historier ud kan øge fornemmelsen af stof og gøre det iboende til genstand for bevidst refleksion, og dermed også bane vej for at historierne kan betyde noget for vores handlingsrettethed i verden.

Det kræver ikke blot tid, men også selvfølelse (‘self-esteem’) for det implicerer, at den fortællende føler, at hans historie er interessant nok til at blive fortalt til en anden. Idet der fortælles til en anden, er fornemmelsen af den anden med til at forme vores fortælling, hvorfor der her ikke er tale om at fortælle sig selv i et vakuum. Hvis denne anden er ukendt – og det narrative miljø lytteren (lytterne) giver og inviterer til, er åbent for ikke at sige blankt, kan det fænomen, der i psykoanalyse benævnes modoverføring, måske nedtones. Men at fortælle noget om sig selv, som man vanemæssigt eller måske ligefrem intentionelt normalt lader være ufortalt, kræver også tillid til den

anden, hvilket man må forestille sig kan gøre det sværere at fortælle til en ukendt. Det er hertil værd at bemærke de mere feministiske pædagogiske tænkeres vurdering af den livshistoriske narrations betydning for den pædagogiske relation. Ifølge Carol Witherell og Nell Noddings (1991) giver man gennem det at fortælle ens egne historier sin egen tilstand opmærksomhed og agtelse og bliver derved både omsorgsgiver og omsorgsmotager i forhold til sig selv, hvorfor man kan sige, at man her indgår i en selvomsorgsrelation til alle dele af selvet, hvorfor man kan sige, at man her fortæller til sig selv. En omsorg hvis mangel er et centralt problem i et samfund, hvor vi i den grad mættes udefra og ind, og hvor det er udvikling og forandring, der er i fokus. At fortælle sine egne historier er dermed ikke blot en måde at pålægge vores kaotiske erfaringer form, men også en proces, der handler om at finde sin egen stemme – midt mellem en kakofoni af andre stemmer. At lytte til denne stemme er at give næring, støtte og opmuntring til os selv. Men udover denne selvomsorgsfunktion, som en vejledning, der baserer sig på selvnarration, indeholder, bliver vejledningen også et mødested for en omsorgsmotager og omsorgsgiver – en relation der kan tilbyde et tillidsgrundlag for definition af selvet, som ikke er af diagnosticerende karakter, men derimod udviklende i forhold til at få en fornemmelse for selvet, som ens ”egen stemme” og handle derudfra, men også som et menneskeligt mødested, der kan være et udgangspunkt for aktivitet i undervisning, rådgivning og vejledning. For pædagogisk intervention befordrer – ideelt set – en andens kapacitet til at finde mening og integritet i ens livserfaring, så der kan finde en læring sted. Det møde, der kan fremstå gennem fortælling, giver plads til den opmærksomhed og dialog, som praktikerne behøver for at forstå de enkelte individer, der kommer med deres specifikke baggrunde eller kontekster af personlige og kulturelle miljøer (Witherell 1991, s. 84). En anden måde at sige det på, er som jeg skrev i afslutningen på identitetsdannelsesafsnittet, at det også kan være en måde at skabe en intim relation på som gør det muligt, at påvirke individets dannelse i en bestemt retning.

- 2) Anden del: at ”læse sin fortælling som en historie” betyder, at vi kan begynde at tænke på vores erfaring som et stykke fiktion. Men også måden vi læser en tekst på, kan opdeles i forskellige typer. Således nævner Kenyon og Randall seks ”læser-typer” – a) de pointedrevne, der leder efter moralske pointer eller overordnede temaer, b) de informationsdrevne, c) de historie-drevne, der læser efter plottet (se også Brooks, 1996), d) de atmosfære-drevne (nærmest en følelsesstemning, se evt. her Narayan 1991), e) de karakter-drevne (ser efter karakterens udvikling) og f) de meningsdrevne, der prøver at se om bag fortællingen eller ”mellem linierne”. Ligesom autobiografien skulle fortælles så

fuldt og helt som muligt, mener de også, at læsningen skal forsøge at tage højde for alle seks læse-muligheder, så læsningen bliver så fuld og hel som muligt (Kenyon & Randall 1997). Denne tilgang implicerer, at der ikke kun kan læses én mening, at der ikke findes én enkelt iboende mening, men derimod at de er udtømmeligt meningsfulde. Det, der skal fokuseres på, er derfor ikke så meget indholdet som formen. Herigennem kan vi komme tættere på forholdet mellem livet som fortalt og som levet, i de mønstre der fremkommer. Disse kan forbindes med de større historier, der indrammer livshistorien, f.eks. angående oprindelsesfamilie. Men ideelt set kunne man herunder også forbinde dem med narrative strukturer og livskonstruktioner, Alheit taler så meget om. For gennem det at stille spørgsmål til både livshistorier og de indrammende større historier, kan det åbne for:

(...) a critical detachment from our lives as we constructed them thus far. Ideally, it increases both our objectivity about them and our affection for them. It should also increase our sense of how they might have been – and can still be – different from what they are. It ought to heighten our lives, a process we can now claim with a more authoritative sense of our own agency. (Kenyon & Randall 1997, s. 134)

Her ser vi endnu engang et mere elaboreret element i processen, hvis vi sammenligner med den konstruktivistiske vejledning. Grundlaget er det samme. Man kan se en bevægelse her, hvor det at fortælle og lytte til fortællingen gennem ekspliciteringen og den iboende objektivisering fjerner fokuset fra personen til fortællingen, og derigennem gør det pædagogiske indhold til 'fortælling' frem for 'person', hvilket gør, at det er muligt at afgrænse metoden fra terapi, selvom bevægelsen kan have en terapeutisk effekt. Derudover skal vejlederen ikke forsøge at hjælpe til tydeliggørelse af styrkesider, som den vejledningssøgende skal bygge videre på, men derimod at få øje på forskelle mellem fortælling og levet liv, hvilket vil sige forholdet mellem mening og handling.

- 3) Tredie del: "at genfortælle sit liv som historie" implicerer således, at der skal træffes beslutninger om, hvordan livet nu skal fortælles og derfor også leves. I denne beslutningsproces er der flere faktorer, der er vigtige at medtænke: a) modstand, hvis styrke vil være proportionel med båndet mellem, hvordan vi fortæller livet, og hvordan vi lever det. Hvis ikke der bindes et bånd, er der tale om selvbedrag, b) Genfortælling tager tid og mod, og kræver mere, da målet her ikke kun er at få eller have en ny historie, men at blive en ny historie, som altså påvirker handling, c) opmærksomhed mod sproget, at få øje på og finde sin egen unikke stemme midt mellem alle de andre, d) sensitivitet/følsomhed overfor de

fortolkninger, der kommer både indefra og udefra det narrative miljø, vi lever os ind i, der henholdsvis opmuntrer og afskrækker (discourage). Hvilket betyder at modstå andres autoritet over os, e) genfortælling kan virkelig medføre ændringer i det narrative miljø eller gen-kontekstualisering af vores liv, fordi det kan medføre drastiske beslutninger. Som sociale væsner kan dette betyde at vi ”may need new *coauthors* to help us make new meanings.” (ibid., s. 135), 6) genfortælling kan også betyde, at vi må se på det materiale, der er ufortalt i første omgang.

Læg her mærke til, at der ikke bliver vejledt i en bestemt retning, som genfortællingen skal tage. Derimod er Kenyon og Randalls påstand, at ”the more we tell and read the text of our lives, the more that direction will reveal itself on its own; our unique inner wisdom will be freer to be our guide.” (ibid., s. 136). For disse ting ligger ifølge Kenyon og Randall indeni os, - ikke udenfor, og de kan ikke bestemmes af andre, men kun opdages af os selv – hvorved deres tankegang alligevel ender i en essentialisme, hvor vejlederens opgave her ganske vist ikke udefra ligner det at give en paternalistisk bestemmelse, men derimod som en gammel vismand at hjælpe den vejledte på hans egen vej.

Men at fortælle en historie – siger Nell Noddings og Carol Witherell i *Stories lives tell*, 1991 - kan aldrig bare være en genfortælling af noget der er indeni, men er altid en *skabelse*, som tilvejebringer yderligere mening – og endnu mere tekst – til den historie, der fortælles af fortælleren, der jo netop har en historie, som er indlejret i hans eller hendes kultur, sprog, køn, tro og livshistorie. Men gennem udvikling af ens ”egen stemme”, som netop fremmes ved en autobiografisk vejledning som denne, hjælper man med til at etablere et selverkendelsesteoretisk udgangspunkt for at kunne lokalisere en selv inden for ens egen kulturelle kontekst. Og denne kraft til at finde sin egen stemme gennem skabelse er med til at støtte individer som aktive agenter i deres egne liv i stedet for at være ofre (Cooper 1991, s. 108). En anden måde at sige dette på er, at man er nødt til at definere selvet, før man kan se sig selv i den kulturelle kontekst, og derigennem ”finding one’s place in society” (Cooper 1991, s. 110), hvor den subjektive intuitive stemme er forenet i en konstruktion med den ekspressive viden, der gør den kommunikerbar i forhold til samfundet og kulturen. Dette gør selv-kendskab til en aktivitet frem for en entitet, fordi fornemmelsen af dette mere sociale og konstruerede selv hele tiden må forbindes gennem en refleksiv dannelse med den kontekst, subjektet er i relation til. Denne refleksive handling - siger Witherell - kan dog ikke ses som udelukkende en sproglig betegnelse, som hos Mead, men derimod som fantasi-handling. For

hvis narrative strukturer ligger nær kernen af selvets natur, betyder det, at fantasien spiller en central rolle i denne dannelse, fordi netop fantasien gør det muligt at stille spørgsmål som ”hvad nu hvis?” og ”ligesom”, der kan vejlede vores udforskning af menneskelige hændelser og handlinger i fortiden og vores fornemmelser for nutidige og fremtidige muligheder (Witherell 1991, s. 88). Det er her, at vejlederen med sin fantasi og med de spørgsmål han/hun *vælger* at stille til den vejledningssøgendes fortælling kan få en direkte indflydelse på den nye fortælling, der skabes, og som der derefter skal handles ud fra. Denne nye skabte fortælling, der baserer sig på en fornemmelse for selvet efter udforskning af de narrative betydningslag gennem den symbolske interaktion med *vejlederen*, kan dermed paradoksalt kategoriseres som en paternalistisk vejledningsproces, der forsøger at fremme skabelsen af individualitet *gennem deltagelse*, dvs. gennem et fællesskab.

Det biografiske paradigme og det etiske felt

Der ligger en implicit handlingsanvisning i enhver pædagogisk vejledningsintervention, også en der baserer sig på ’storytelling’. Kenyon og Randall bevæger sig i denne metode tæt på et meget privat område i individets livsverden, som ikke kun orienterer sig mod selvopfattelse, men netop også mod handlingsdomænet, som vi så det hos Alheit og Peavy. Det er derfor ekstremt vigtigt at diskutere den autobiografiske vejledningspædagogik ud fra praktisk etik. Vi kan for eksempel spørge: skal enhver vejledning, der vedrører voksne mennesker – og herunder regner jeg også unge, der står overfor deres valg om videregående uddannelse og erhverv - være frivillig? Svaret på det spørgsmål er: Ikke nødvendigvis ud fra en paternalistisk pædagogisk betragtning. En bestemt form for identitetsdannelse kan være mere eller mindre hensigtsmæssigt for individer og/eller samfund, hvorfor en vejledningsintervention kan forsvares. Men det kræver en stillingtagen. En narrativ livshistorisk vejledning kan komme til at vedrøre den meget private livsverden gennem fortællingerne, og derigennem blive indgribende på et meget eksistentielt plan, hvorfor spørgsmål om samtykke til og anvendelse af metoden bliver endnu mere væsentlig.

Derudover indebærer ’storytelling’ et involveringsdilemma, fordi det i høj grad baserer sig på og derfor er yderst afhængig af det intersubjektive felt mellem den vejlede og vejlederen, som skal danne grundlag for den handlingsautonomi, der fører til valget. Besværlighederne eller involveringsdilemmaet i interventionsprocessen, der i sin bevægelse omhandler ”what is to what *should* be” fremkommer som et resultat af opdagelse og beslutning om, hvordan den nye fortælling/historie, der definerer selvet, skal skrives/genfortælles. Når hverken

vejlederen eller den vejledte selv længere er ekspert på det fortalte liv, men derimod bliver til ”a guide on the side”, kan det opleves som truende og kræver sårbarhed og involvering i processen for begge parter på en måde, så der åbnes for muligheden for ændringer gennem lytning til historien. Vejlederen skal dermed ikke fungere som et middel, men derimod et menneske i en omsorgsrelation, fordi dette er en forudsætning for den menneskelige udvikling af fornemmelsen for et selv (Witherell 1991, s.). Anskuer vi herefter vejledningen ud fra Noddings omsorgsetik, bliver mødet mellem vejleder og den vejledte til et øjeblik eller en hændelse, hvor vejleder henholdsvis vejledningssøgende må bestemme sig for, hvad man skal gøre med dette øjeblik, hvilken indstilling man skal have, hvilke behov man skal dele, og hvad der skal forblive tavst. Dette må være den vejledende ånd i enhver pædagogisk intervention (Noddings 1991, s. 168).

Den store udfordring her, både for lytteren (her både den vejledte og vejlederen) og fortælleren, er at få indsigt i de begrænsninger, deres erfaringer har givet dem. En biografisk tilgang giver dermed mulighed for at bygge bro over den potentielle afstand, der normalt ligger i det intersubjektive felt, så man for alvor kan indtræde i historiefortællerens livsverden, og skabe nye erfaringer gennem deltagelse, der kan virke forandrende. Personen (både den vejledte og vejlederen) bliver dermed i de biografiske vejledningsmetoder måske ikke mere vigtig end *metoden*, men derimod sandsynligvis mere væsentlig end f.eks. ved en psykoteknisk prøve.

Pædagogiske institutioner og 'storying'

Ud fra metaforen: livet er en ”story” kan også uddannelsessystemet og enhver pædagogisk intervention betragtes som en proces, der gennem ’storying’ skaber mening. Hvis vi betragter pædagogik herudfra, vil enhver metode befinde sig på et kontinuum mellem to ekstremer: På den ene side hvor det at gå i skole eller indlade sig på uddannelsesforløb indebærer en form for passiv modtagelse af viden og informationer, hvor man kan sige, at mening er ”storied” for os - udefra, selvom den også kan sætte os fri. På den anden side, hvor uddannelse er et spørgsmål om forandring, hvor vi er aktive skabere, og forsøger at finde mening – indefra.

This latter model of education is always struggling to break through the former, more authoritarian approach. In it, we are empowered to be critical thinkers, to consult our own experience, and out of that experience to compose a story of ourselves and a vision of our world that derives its authority from within, not without. (Kenyon & Randall 1997, s. 109)

At anvende selvfortællinger i vejledning om valg af uddannelses og erhverv indebærer en bagvedliggende antagelse, der vedrører identitet. Nemlig at valg må træffes på baggrund af en

selvforståelse eller en selvidentitet, som kan udtrykkes eller defineres gennem fortælling. Samtidig peger en sådan tilgang på et udgangspunkt for vejledning, der ligger midt mellem en paternalistisk dirigerende og en eksistentielistisk ikke-dirigerende grundholdning. Det, der skal bestemme individets valg, er her ikke determineret af social baggrund, men samtidig sker det heller ikke som et sartresk radikalt valg, hvor identiteten bliver til gennem valget. Livet skal ikke leves forlæns og forstås baglæns, men derimod forstås forlæns gennem individets subjektivitet, som den kommer til udtryk og defineres gennem den biografiske fortælling og derefter leves, genfortælles og endelig genforstås. En sådan identitetsdannelse er det, som de forskellige vejledningsteorier, der tager udgangspunkt i at anvende selvfortællinger, forsøger at fremme. Gennem metodikken indbygges der dermed i vejledningspædagogikken et normativt identitetsdannelsesideal. Det er dog noget forskelligt i biografierne og selvfortællingerne, som de enkelte teorier mener er væsentligt for fremtidig handling, hvorfor vejlederens rolle i samspillet også bliver forskellig. Dette blev indkredset i det foregående og kan opdeles i følgende distinktioner:

I den *konstruktivistiske vejledning* er der tale om en paternalistisk bestemmelse af det ”rigtige” uddannelsesvalg og den tilhørende identitet, idet vejlederen skal hjælpe med at finde frem til de succesoplevelser og lignende, den vejledte har haft i sit liv, som bestemmes til at være de ”bedste trædesten”, individets fortsatte liv kan bygge på. I en forandringstid virker dette paradoksalt, men passer godt til en dansk tradition indenfor uddannelses- og erhvervsvejledning, som Plant har diagnosticeret til at være ”et pragmatisk svar på et samfundsbehov”. I dette tilfælde kan vi så sige, at det pragmatiske svar på et samfundsbehov ikke bygger på en forståelse, hvor alt er under forandring, men derimod stadig bygger på at gode kompetencer og evner, der anerkendes socialt, også er godt for samfundet at bygge videre på, hvorfor det er denne ”ydre” succes, der skal give det meningsfulde liv, og dermed ligner et menneskesyn, der baserer sig på utilitarisme. Dette står imidlertid muligvis i kontrast til den tendens i tiden, hvor mennesker har behov for at finde en individuel og subjektivt bestemt mening med deres liv. De to andre tilgange til det biografiske paradigme berører dette fænomen ud fra to forskellige vinkler, der er vigtige at medtage, hvis man skal kunne tilbyde en vejledning, der tilgodeser mennesker med sådanne behov.

Peter Alheits normativitet for biografisk pædagogik arbejder på en tydeliggørelse af de samfundsmæssige og individuelle historiske og narrative strukturer, der bl.a. er medvirkende til forskellige former for succes og erhvervs muligheder indenfor forskellige felter og livsformer, hvorfor den vejledte gennem vejledningen kommer til at forstå sit liv og sin egen livshistorie i forhold til sådanne strukturer. Dvs. en tydeliggørelse af, at der er tale om en eksistens i social og

historisk sammenhæng, som dog ikke er determinerende for valget. Denne forståelse kan medføre en klarlæggelse og åbning af muligheder og mangel på samme, som ligger i mødet mellem individ og socialitet, og dermed gøre det muligt for den vejledte at vælge og handle i overensstemmelse hermed, sådan at der bliver tale om transformation i forhold til den lukkethed, der ligger i ikke at se sig selv udfra den strukturelle og narrative kontekst man er en del af. Dannelsesidealet i Alheits biografiske læring er altså knyttet til individets bevidstgørelse af handling og strukturer af deterministisk karakter, som gennem narration og kritisk refleksion kan føre til en personlig erfaringsmæssig transformation og i et vist omfang også en emancipation, der kan føre til valg af nye handlinger. Denne tilgang baserer sig således på en paternalistisk humanistisk pædagogik, hvor ”det gode” forstås som udvikling af personens individualitet som reflekterende og handlende individ i forhold til både sig selv og socialiteten. På en måde er det denne tilgang til en eksistentiel vejledning, der mest ligner Sartre, hvor eksistensen ses som gående forud for essensen, men med de begrænsninger der ligger i, at en del af livet allerede *er* levet, og at eksistensen er delvist bundet i en social og historisk sammenhæng.

Kenyon & Randalls autobiografiske vejledningspædagogik er i sin form delvist eksistentielistisk, fordi den implicite dannelse, der foregår gennem ’restorying’-processen er et forsøg på at tydeliggøre individets ansvar for skabelse af eget liv gennem handling. Men processen kan også kategoriseres som et slags psykosocialt moratoriumsrum for identitetsdannelse gennem selvfortælling, hvor identiteten skabes som en meningsfuld *livshistorisk fortælling* ud fra en synliggørelse af subjektivitet forstået som noget indre i individet knyttet til erfaring af det meningsfulde. Hvilket igen er en essentialistisk tankegang med en implicit handlingsanvisning, helt i tråd med de unges forestillinger om det ”rigtige” valg. Men fortælling er altid en skabelse, hvorfor det meningsfulde jo netop fremkommer gennem fortællings- og fortælle*handlingen* udfra en forståelseshorisont. Problemet er bare, at i kraft af at denne pædagogiske relation baserer sig på intersubjektivitet gennem dialog, bliver det egentligt svært at tale om, at det kun er ens ”egen stemme”, som udtryk for individets selv, der defineres. Der bliver snarere tale om, at der gennem vejledningen fremkommer en dannelse eller konstruktion af en form for ”socialt selv”, hvilket betyder en dannelse af et subjekt, der ligner Gergens beskrivelse af den narrative identitet, men udfra en intim relation i tråd med Giddens beskrivelse af betingelsen for udviklingen af selvidentitet med fornemmelse for ontologisk sikkerhed. Dermed fremmer denne vejledningsmetode implicit *ikke* udviklingen af individets autonomi og myndighed i forhold til f.eks. den fleksible kapitalismes normativitet, selvom det godt kan føre til handling ud fra valg i vejledningssituationen. Til gengæld

er det et bud på en vejledningsmetode, der netop tilgodeser mennesker, der er meningssøgende og leder efter det ”helt rigtige”. For netop fortællinger skaber en tydeliggørelse af hændelser, handlinger og mennesker i individets liv, som dermed tillægges *betydning* gennem ekspliciteringen og valget af det livshistoriske materiale, som indgår i fortællingen. Der bliver dermed et grundlag for at kunne reflektere over, hvad der er betydningsfuldt for det enkelte individ i forhold til en socialitet, da fortællinger netop er et ekspressivt og intersubjektivt fænomen. Ikke som en nedlagt essens, men som en eksistens man kan forholde sig til og stille spørgsmål til, således at grundene for valget af essens kan tydeliggøres. Dette er dog yderst afhængigt af vejlederens interaktion, hvorfor man som vejleder ikke kommer uden om på en eller anden måde at påvirke den nye fortælling og dermed også valget. Gennem ’restorying’-processen kan man så sige, at der kan ske et Sartre’sk radikalt valg i forbindelse med, *hvordan* den nu skal fortælles.

Kobler vi de unges identitetsdannelse til Kenyon og Randalls teori med udgangspunkt i metaforen: “livet er en ‘story’”, hvorfor menneskets selv er narrativt struktureret, og hvor også følelser hævdes at genereres narrativt, bliver ovenstående vejledningsstrategiers fordele i forhold til meningssøgende mennesker og udvikling af selvidentitet åbenbar. For netop følelser kan medføre, at der skabes en intim relation. Og uanset hvilken en af metoderne, der bruges, vil fortællingerne mange gange generere følelser gennem fortællehandlingen. Dette gør involveringsdilemmaet i vejledningen meget mere komplekst og problematisk, hvilket stiller store krav til vejlederen.

Endvidere tydeliggøres det gennem fortælling, at det er gennem handling, at det ”rigtige” skabes, og ikke gennem mødet med et fund der kommer udefra eller gennem selvprojektion, hvilket burde kunne fremme, at de unge tager ansvar for deres valg *i handling*. Den narrative biografiske vejledning kan måske her fremme, at det ”rigtige” valg ikke skal forstås som ”at finde sin bestemmelse”, men derimod som ”at skabe sin bestemmelse” under de vilkår livet byder en, som ikke er determinerende, men heller ikke uden betydning. Men som vi så kan den narrative identitet, som udgangspunkt for plads i socialiteten ikke siges at være noget ”naturligt”, men derimod som noget kulturelt og socialt bestemt i senmoderniteten, som muligvis herigennem indbygges i individets ”natur” hvilket netop en vejledning som her skitseret vil fremme, hvorfor Sartre’s udsagn ”Dersom det er sådan, at eksistensen går forud for essensen, kan man aldrig forklare noget ved at henholde sig til en given og fastlagt menneskelig natur. Med andre ord: Der er ingen determinisme, mennesket er frit, mennesket er frihed.” (Sartre 1964, s. 25) stadig kan forstås og give mening, men hvor ”naturen” er kulturelt skabt som et narrativt struktureret selv i senmoderniteten, som vejleder og vejledningssøgende må forholde sig kritisk reflektivt til.

Realiseringsmuligheder for en humanistisk narrativ biografisk vejledningspædagogik

Vejledning om valg af uddannelse og erhverv er i det foregående blevet gennemgået og analyseret ud fra en identitetsdannelsesteoretisk betragtning. Narrative biografiske vejledningsmetoder kan ses som pædagogiske modsvar eller samspil til identitetsdannelse i senmoderniteten. En sådan pædagogik er dog meget tids- og ressourcekrævende både for vejlederen og den vejledningssøgende, hvorfor man kan spørge, om det overhovedet kan være et realistisk bud på en institutionel og offentlig uddannelses- og erhvervsvejledning. Hvis en narrativ biografisk vejledningspædagogik kan betyde færre uddannelsesfrafald og -omvalg for vejledningssøgende pga. en mere dybdegående stillingtagen til egen eksistens, og endvidere gør den vejledningssøgende mere åben, ansvarlig og forstående overfor sin egen læring, er der en stor gevinst at hente ved at anvende denne pædagogik. Det kræver dog, at vejlederne selv får en uddannelse, der er langt mere omfattende end i dag - både teoretisk og praktisk. Derudover må en sådan vejledning altid baserer sig på frivillighed til at lade sig vejlede. Og det er ikke sikkert, at alle vil være interesseret i det. En narrativ biografisk pædagogik er måske også særligt rettet mod mennesker, der er sprogligt orienterede, hvorfor mere naturvidenskabeligt og logisk tænkende mennesker måske vil finde det meningsløst. Men dette må komme an på en prøve. I hvert fald er der trods alt visse vilkår, alle mennesker er underlagt, nemlig et tidsligt, et kropsligt og bevidsthedsmæssigt forløb med en begyndelse, en midte og en afslutning, der har en eller anden form for sammenhæng, som Aristoteles påviste det med fortællingen.

En anden måde at indføre en sådan vejledningspædagogik kunne være at lade en væsentlig del af denne vejledning være mere gruppeorienteret, hvilket den biografiske pædagogik egner sig godt til. Endvidere kunne det tilbydes som kursusforløb på folkehøjskolerne i samspil med deres øvrige undervisningstilbud, som forberedelse til og forlængelse af tidsrummet for valget af videregående uddannelse, hvilket dog ville være i konflikt med det officielle ønske om vejledningens formål. Men dermed ville der dannes grobund for en senmoderne grundtvigianisme, hvor ”skolen for livet” blev til ”læring for og om livet” ud fra den individuelle meningssøgen og kritiske refleksion frem for den grundtvigianske traditionsbaserede folkeoplysning. Højskolerne kunne her få en afgørende ny opgave og funktion, der passede til de problemstillinger, individet står overfor i senmoderniteten, men som også samtidig kan ses som en senmoderne forlængelse af deres traditioner, og måske endda hjælpe dem i deres trængte økonomi. Refleksionen kunne yderligere befrugtes af den erfaring med stoffet, som der herunder gives, og dermed tage tråden op fra Boolsens forsøg med erfaringspædagogik i vejledningen fra 1944. Dermed kunne

højskolevejledningen bidrage til, at frafald fra og omvalg af uddannelser ud fra et humanistisk grundlag blev minimeret *mest muligt*, men ikke fuldstændigt, for livet kan stadig kun leves forlæns og forstås baglæns...

KONKLUSION

Når danske unge står overfor at skulle træffe valg om uddannelse og erhverv i senmoderniteten, er mulighederne både større og mere uigennemskuelige end nogensinde før. Samtidig har de en forestilling om, at valget af videregående uddannelse skal "føles rigtigt", være frit og selvbestemt, og at der findes den "helt rigtige" uddannelse og det "helt rigtige" arbejde, der lige netop passer til deres individuelle personlighed. Ud fra denne betragtning bliver vejledningens funktion at undersøge, hvem den vejledningssøgende er, fordi uddannelses- og erhvervsvalget i højere grad end nogensinde er gjort frit, så at det kan og skal bestemmes ud fra individets subjektivitet på en måde, som gør det *personligt og individuelt meningsfuldt*, så det "føles rigtigt" og skaber engagement, således at individet har noget at "brænde for og med". Denne forestilling er de unge til en vis grad socialiseret med. Imidlertid betyder dette også, at de moderne unge kendetegnes af en identitetsdannende autenticitetssøgen.

De narrative biografiske vejledningemetoder er pædagogisk relevante i forhold til de problemstillinger individet står overfor, når det skal træffe eksistentielle og identitetsmæssige valg i senmoderniteten. Men alt afhængig af metodernes implicite eller eksplicite pædagogiske dannelsesidealer og didaktik, vejlederens interaktion og dialogen mellem vejleder og den vejledningssøgende, vil metoderne fremme forskellige former for identitetsdannelse.

Identiteten findes ifølge Erikson i feltet mellem det indre personlige og det ydre sociale. I senmoderniteten må man dog se dette som en skabelse, der ikke er endelig, men derimod processuel. Denne skabelse medfører dog problemer for individet, hvis der lægges for megen vægt på henholdsvis det ydre sociale eller det indre personlige. Således kan man, som et eksempel på en identitetsdannelse, der lægger for megen vægt på det ydre sociale, se Gergens mættede selv som ren interaktion uden et individ med en indre kerne, der går på tværs af kontekster. I forhold til uddannelsesvalg betyder det, at det "rigtige" valg bliver bestemt af situationens og øjeblikkets interaktion, hvorfor det er meningsløst at tale om et uddannelses- og/eller erhvervsvalg, der kan vedblive med at give mening over tid. Og et eksempel på en identitetsdannelse, der lægger for megen vægt på det indre personlige er Sennetts narcissistiske subjekt, der kun er optaget af ønsker, behov, følelsesmæssig selv-projektion og selv-afsløring, hvorfor handlings-elementet i forhold til et "rigtigt" uddannelses- og erhvervsvalg forsvinder. På den måde mindskes individets indflydelse på sin egen sociale situation, og dermed også for gennemførelsen af en uddannelse, betydeligt. Giddens' refleksivt handlende subjekt med en selv-identitet, der gennem en kontinuert bestræbelse skabes gennem biografisk sammenhængende livsfortælling ved sine valg og handlinger, kan ses

som et midterpunkt mellem disse to yderpunkter. Et midterpunkt, hvor individet bliver en handlende og oplevende agent, hvilket ikke giver nogen garantier om et endeligt uddannelsesvalg, men derimod om et menneske, der har indflydelse på sin situation i tid og rum. En sådan identitetsdannelse må derfor være ideel for mennesket i senmoderniteten, og vejledningen bør derfor forsøge at fremme en sådan identitetsdannelse, hvis den skal medvirke til at gøre den vejledningssøgende aktiv og handlende i forhold til sin uddannelses- og erhvervssituation – og det uanset social baggrund.

Vejledningen i senmoderniteten kan derfor bestemmes som paternalistisk i forhold til at gøre den vejledningssøgende til en indflydelsesrig aktør i sin egen livsverden, herunder særligt sin uddannelsessituation. Men denne paternalistiske bestemmelse kan kun komme til skabe en sådan bevægelse gennem en eksistentiaalistisk pædagogik, hvor individet oplever sin eksistens og gøres ansvarlig herfor, således at der kan skabes en essens gennem handling. De udfordringer individet står overfor, når han skal træffe valg i senmoderniteten, medfører, at han i højere grad end nogensinde før er nødsaget til at reflektere over sin eksistens og træffe valg ud fra subjektive grunde. Selvfortællinger er i denne forbindelse et oplagt redskab, fordi bevægelsen ved at fortælle sin(e) livshistorie(r) objektiverer livet og individet metaforisk som handlende agent i en socialitet. Det bliver dermed muligt for den vejledningssøgende at tage den andens position mod sig selv, således at man kan reflektere over sin ”eksternaliserede eksistens”. Det er samtidig en lejlighed for vejlederen til at få indsigt i den vejledningssøgendes eksistens, således at der kan foregå en dialog og et møde baseret på en ligeværdig pædagogisk relation mellem den vejledningssøgende og vejlederen, hvor den vejledningssøgende er/bliver ekspert i eget liv. Denne bevægelse kan øge opmærksomheden overfor samspillet mellem de narrative strukturer, som skabes i feltet mellem individ og socialitet. Det gør det muligt for den vejledningssøgende at finde eller skabe sin ”egen stemme” som udtryk for en forståelse af selvet og derfor også for ”ens plads i socialiteten” – dvs. en definition af ens tidslige eksistens i det specifikke sociale og historiske rum, der er tale om. En entitet, der gør det muligt at reflektere over, hvad der er betydningsfuldt og meningsfuldt for individet i forhold til socialiteten, og dermed gøre individet ansvarlig i forhold hertil. En sådan vejledningsstrategi medfører en implicit identitetsdannelse, hvor det tydeliggøres, at det er gennem *handlingen* ud fra oplevelsen af det betydningsfulde, det ”rigtige” kan skabes. Et uddannelsesvalg, der bestemmes med hjertet, som det så smukt kan udtrykkes ved hjælp af Rousseau. Dermed bliver den erfaring individet allerede har, og har haft mulighed for at få, imidlertid bærende som refleksionsbaggrund for valget. Individet kommer således til allerede at have en form for ”essens”,

medmindre vejledningen går ind og tilbyder andre muligheder og ny viden, og dermed netop viser sig som *en anden* med en viden og en indsigt i uddannelses- og erhvervsmæssige forhold, som den vejledningssøgende har mindre kendskab til. Dette kan støtte begrundelsen for overhovedet at have en *uddannelses- og erhvervsvejledning* i senmoderniteten, der gør andet end bare at være medspillende for individets selvopfattelse. Målet må i første omgang være en vejledning, der også tilbyder et *modspil*, der kan få *betydning* for den vejledtes identitetsdannelse.

LITTERATURLISTE

- Alheit, Peter 1990. Transitorische Bildungsprozesse: Das >>biographische Paradigma<< in der Weiterbildung. I: *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts >>Arbeit und Bildung<< Band 17. Wilhelm Mader (Hrsg.). Universität Bremen. Side 343-417.
- Alheit, Peter 1995. 'Patchworkers': Biographical constructions and professional attitudes – Study motivations of adult education students. I: *The Biographical Approach in European Adult Education*. Peter Alheit, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger, Pierre Dominicé (ed.). Wien: Verband Wiener Volksbildung. Side 151-171.
- Alheit, Peter 2000. Biografisk læring. Kapitel 27 i: *Tekster om læring*. Knud Illeris (red.). Roskilde Universitetsforlag. Side 284-296.
- Alheit, Peter 2002. *Stories and structures: Historical time and narrative*. Paper presented at the ESREA Life History and Biography Research Network Conference 2002, Geneve, 7-9 March 2002.
- Alheit, Peter & Erika M. Hoernung 1989. Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. I: *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Peter Alheit & Erika M. Hoernung (Hg.). Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag. Side 8-23.
- Andersen, Johannes 2000. Unge skal vælge selv – om aktuelle ungdomsstrategier. Kapitel 13 i *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen (red.). Værløse: Billesø & Baltzer. Side 151-156.
- Aristoteles 1964. *Om digterkunsten*. Erling Harberg (red.). København: Nordisk Forlag A/S.
- Bahnsen, Poul 1944. Hvilken Sikkerhed har de psykotekniske Prøver? I: *Psykologien og Erhvervslivet. Tidsskrift for anvendt Psykologi*. 3. Aargang. Poul Bahnsen & Aage Madsen (udg.). København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck. Side 1-7.
- Bahnsen, Poul 1946. B. Københavns Kommunes psykotekniske Institut. I: *Etablering af en offentlig erhvervsvejledning. Udtalelse fra ungdomskommissionen samt Indstilling afgivet af det af arbejds- og socialministeriet nedsatte raadgivende udvalg vedrørende den offentlige arbejdsanvisning. Bilag II: Erhvervsvejledningen i Danmark*. København: J. H. Schultz. Side 56-61.
- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb 2002. *Elev/Student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet. Tidsskriftet Gymnasiepædagogik. Nr. 31.
- Bekendtgørelse om højere forberedelseseksamen og om undervisningen m.v. på kursus til højere forberedelseseksamen. 28. februar 1967. §6, stk. 3 & 4. Lovtidende Nr. 48. Side 331.
- Bekendtgørelse af Lov om gymnasieskoler og studenterkursus. 28. juni 1977. §4, stk. 5. Lovtidende Nr. 370. Side 1117.
- Bjerg, Svend 1981. *Den kristne grundfortælling*. Studier over fortælling og teologi. Århus: Forlaget Aros.
- Blegvad, Mogens 1946. Erhvervsvejledning og Psykologi. I: *Psykologien og Erhvervslivet. Tidsskrift for anvendt Psykologi*. 4. Aargang. Poul Bahnsen & Aage Madsen (udg.). København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck. Side 123-140.
- Boje, David M. 1995. Stories of the Storytelling Organization: A Postmodern Analysis of Disney as "Tamara-Land". I: *Academy of Management Journal*. Vol. 38, nr. 4, 997-1035.
- Bollnow, Otto Friedrich 1976 (1959). *Eksistensfilosofi og pædagogikk*. København, Oslo: Christian Ejlers' Forlag.
- Boolsen, Robert Watt 1944. Erhvervsvejledning for Studerende. I: *Psykologien og Erhvervslivet. Tidsskrift for anvendt Psykologi*. 3. Aargang. Poul Bahnsen & Aage Madsen (udg.). København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck. Side 45-53.
- Bourdieu, Pierre 1997. Den biografiske illusion. I: *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling*. København: Hans Reitzels Forlag. Side 39-45.
- Brooks, Peter 1996 (1984). Kap. 4. Freud's Masterplot: A Model for Narrative. *Reading for the plot: design and intention in narrative*. Harvard University Press, Cambridge, 4. udg. Side 90-112.
- Bruner, Jerome 1999 (1990). *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim.

- Buch, Anders 1995. At vælge og handle: Handlingsplanens filosofi. I: *Handling og forvandling – om handlingsplaner i uddannelses- og erhvervsvejledning*. Peter Plant (red.). Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv. Side 86-95.
- Carr, David 1991 (1986). *Time, Narrative and History*. Indiana University Press.
- Damsholt, Tine 2003. *De gode studieliv – En kvalitativ undersøgelse af studiemønstre, studieskift og frafald ved det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet*. Under ledelse af Tine Damsholt. Følgegruppe: Signe Boeskov, Karen Ida Dannesboe, Marie Kroghøj Larsen, Nanna Folke Olsen, Peter Hussmann Sørensen, Lea Sørensen. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Institut for arkæologi og etnologi.
- Eriksen, Thomas Hylland 1993. *Ethnicity & Nationalism. Anthropological Perspectives*. London & East Haven: Pluto Press.
- Eriksen, Thomas Hylland 1996. Kampen om fortiden. Et essay om myter, identitet og politikk. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Erikson, Erik H. 1971 (1968). *Identitet - ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- FUE: Fællesrådet for foreninger for uddannelses og erhvervsvejledning. 2002. *Den perfekte vejledning. Forslag til en kontinuerlig og sammenhængende og tværsektoriel vejledning*. V. Flemming Steen Christensen, Formand FUE. København.
- Føge, Peter 1995. Handlingsplaner i gymnasiet og hf: Principielle overvejelser og nogle konkrete eksempler. I: *Handling og forvandling – om handlingsplaner i uddannelses- og erhvervsvejledning*. Peter Plant (red.). Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv. Side 50-62.
- Gergen, Kenneth 1991. *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books. (Nyudgivelse 2000).
- Gergen, Kenneth 1997. Virkelighed og relationer. Tanker om sociale konstruktioner. København: Dansk psykologisk forlag.
- Giddens, Anthony 1984. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, Anthony 1996 (1991). *Modernitet og selvidentitet*. Selvet og samfundet under sen-moderniteten. København: Hans Reitzels Forlag.
- Greene, Maxine 1991. Foreword. I: *Stories Lives Tell. Narrative and Dialogue in Education*. Carol Witherell & Nel Noddings (ed.). New York: Teachers College Press.
- Hansen, Erik Jørgen 1997. Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne. Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, Jan Tønnes 2000. Identitet og integritet: Aspekter ved unges identitetsdannelse i en kulturel frisat samfundsepoke. Kapitel 9 i: *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen (red.). Værløse: Billesø & Baltzer. Side 97-110.
- Hoffmeyer, Agnete 2002. *På sporet af den narrative kompetences udspring og udvikling i spædbarnsalderen*. Eksamensopgave i pædagogisk psykologi. Københavns Universitet: Institut for filosofi, pædagogik og retorik.
- Hoernung, Erika M. 1989. Erfahrungen als biographische Ressourcen. I: *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Peter Alheit & Erika M. Hoernung (Hg.). Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag. Side 148-163.
- Holmgaard, Jørgen 1994. Narrativitet. Et forskningsfelts forvandlinger. I: *Kultur & Klasse*, Nr. 76, 21. årgang, nr. 2. Side 9-42.
- Hutters, Camilla 2001. Mellem længsel og mestring – betydningen af uddannelse i unges liv. I *Bøjelighed og tilbøjelighed. Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*. Anders Stig Andersen, Linda Andersen, Betina Dybbroe, Camilla Hutters, Kirsten Weber. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen. Roskilde Universitetscenter. Roskilde Universitetsforlag. Side 15-56.
- Illeris, Knud, Noemi Katznelson, Birgitte Simonsen, Lars Ulriksen. 2002. *Ungdom, identitet og uddannelse*. Center for Ungdomsforskning. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, Paul 1983. Skolevejledere i folkeskolen. "Vejleder 1980" Rapport nr. 2. København: Danmarks Lærerbhøjskole.
- Jørgensen, Paul 1993. Fremtidsplanlægning. Uddannelses- og erhvervsvalg i 15-19-årsalderen. En forløbsundersøgelse af 503 unge 1988-1992. Forlaget Studie og Erhverv.

- Kenyon, Gary M. 1996. The Meaning/Value of Personal Storytelling. I: *Aging and Biography. Explorations in Adult Development*. James E. Birren, Gary M. Kenyon, Jan-Erik Ruth, Johannes J. F. Schroots, Torbjorn Svensson (editors). Springer Publishing Company. Side 24-36.
- Kenyon, Gary K. & William L. Randall 1997. *Restoring our lives. Personal Growth Through Autobiographical Reflection*. Westport, Connecticut and London: Praeger Publishers.
- Kermode, Frank 1977 (1966). World Without End or Beginning. Kap. III I: *The Sense of an Ending – Studies in the theory of fiction*. London: Oxford University Press. Side 67-89.
- Kidd, Jennifer M. 1998. Vejledningssamtalen. 1. Kapitel i *Uddannelses- og erhvervsvejledning. Teori og praksis*. A.G. Watts, Bill Law, John Killeen, Jennifer M. Kidd. Forlaget Studie og Erhverv a.s. Peter Plant (red.). Oversat fra engelsk udgave fra 1996. Side 9-30.
- Køppe, Simo 2002. Selvet i psykologiens historie. Kapitel 2 i *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien*. Preben Bertelsen, Mads Hermansen og Jan Tønnesvang (red.). Århus: Forlaget Klim.
- Laing, R. D. 1965 (1959). The Divided Self. An Existential Study in Sanity and Madness. Harmondsworth: Penguin Books.
- Laursen, Per Fibæk 2002. *Personlighed på dagsordenen*. Publiceret i kompendium til seminar: Professionalitet og personlighed. Københavns Universitet.
- Lewin, Kurt 1935a. On the Structure of the Mind. Kap. II i: *A dynamic theory of personality. Selected papers*. New York & London: McGraw-Hill Book Company, Inc. Side 43-65.
- Lewin, Kurt 1935b. Education for Reality. Kap. V i: *A dynamic theory of personality. Selected papers*. New York & London: McGraw-Hill Book Company, Inc. Side 171-179.
- Lov om erhvervsvejledning. Den 31. marts 1953. Lovtidende Nr. 86. Side 172-173.
- Lov om gymnasieskoler. Den 7. juni 1958. Lovtidende Nr. 165. Side 464-467.
- Lov om erhvervsvejledning. Den 3. maj 1961. Lovtidende Nr. 117. Side 199-200.
- Lov om ændring af lov om gymnasieskoler og studenterkursus. 8. juni 1977. §6, stk. 4. Lovtidende Nr. 244. Side 661.
- Lov om erhvervsfaglige grunduddannelser. 8. juni 1997. §2, stk. 3. Lovtidende Nr. 289. Side 761.
- Lov om uddannelses- og erhvervsvejledning. 10. juni 1981. Lovtidende Nr. 276. Side 715-716.
- Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv. Nr. 298 af 30. april 2003.
- Mc. Adams, Dan P. 1993. The stories we live by. Personal myths and the making of the self. New York: The Guilford Press.
- McAdams, Dan P. 1996. Narrating the Self in Adulthood. I: *Aging and Biography. Explorations in Adult Development*. James E. Birren, Gary M. Kenyon, Jan-Erik Ruth, Johannes J. F. Schroots, Torbjorn Svensson (editors). Springer Publishing Company.
- Mead, George Herbert 1934. *Mind, Self, and Society. From the standpoint of a social behaviorist*. Eighteenth Impression 1972. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert 1998. Andre perspektiver. Grundlag for socialisering og identitet. George Herbert Mead i udvalg. Sveinung Vaage (red.). Norge: Abstrakt forlag as. Munksgaard.
- Narayan, Kirin 1991. "According to Their Feelings": Teaching and Healing with Stories. Kap. 7 I: *Stories Lives Tell. Narrative and Dialogue in Education*. Carol Witherell & Nel Noddings (ed.). New York: Teachers College Press. Side 113-135.
- Noddings, Nell 1991. Stories in Dialogue: Caring and Interpersonal Reasoning. Kap. 9 I: *Stories Lives Tell. Narrative and Dialogue in Education*. Carol Witherell & Nel Noddings (ed.). New York: Teachers College Press. Side 157-170.
- Nordenbo, Sven Erik 1991. Den antipædagogiske udfordring. I: *Psyke & Logos*, Årgang 12, nr. 2. Tema: Opdragelse og uddannelse. København: Dansk psykologisk forlag. Side 429-442.
- Nordenbo, Sven Erik 1987. Børn og barbarer undtaget – om John Stuart Mills paternalisme. I: *Festskrift tilegnet professor dr. Phil. Mogens Blegvad i anledning af hans 70-årsdag den 25. juni 1987*. Filosofiske studier, Bind 9. København: Filosofisk Institut. Side 143-169.
- Olsen, Ole Andkjær & Simo Køppe 1996. *Psykoanalysen efter Freud*. Bind 2. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Parsons, Frank 1909. *Choosing a vocation*. Boston & New York: The Riverside Press Cambridge.
- Paustian, Morten 2003. *Branding-filosofi*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

- Peavy, Vance 1998. *Konstruktivistisk vejledning*. Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning. København.
- Peavy, Vance 1997. *SocioDynamic Counselling. A constructivist perspective*. Victoria: Trafford Publishing.
- Petersen, Arne Friemuth 1993. Træk af individuationens biopsykologi. Om oprindelse af og samspil mellem biologisk individualitet, personlighed og selv. København Universitet: Museum Tusulanums Forlag.
- Plant, Peter 1995. Åndens løsen er bedrifter: Handlingsplaner og handlingsplanlægning. I: *Handling og forvandling – om handlingsplaner i uddannelses- og erhvervsvejledning*. Peter Plant (red.). Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv. Side 5-11.
- Plant, Peter 1996. *Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886-1996*. Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning. København.
- Plant, Peter 2000. Vejen ad hvilken: konstruktivistisk vejledning. Kapitel 14 i: *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen (red.). Værløse: Billesø & Baltzer. Side 157-162.
- Ricœur, Paul 1984. *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rogers, Carl R. 1951. Client-centered therapy. Its current practice, implications and theory. London: Constable and Company Limited.
- Rousseau, Jean-Jacques 1962. *Emile eller om opdragelsen*. II. del. København: Borgens Forlag.
- Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning 1999. *R.U.E.s vejledningspolitik*. København.
- Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning 1999. *Vejledningsperspektiver i det 21. århundrede*. København.
- Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning 2001. Model for kvalitetsudvikling af uddannelses- og erhvervsvejledning. København.
- Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning 2001. Uddannelses- og erhvervsvejledning i Danmark – en oversigt over vejledningsordninger. København.
- Sartre, Jean-Paul 1964. *Eksistentialisme er humanisme*. København: Stjernebøgerne, Vintens Forlag.
- Sennett, Richard 1978. *The Fall of Public Man*. London, New York, Victoria, Toronto, New Delhi, Auckland, Rosebank: Penguin Books.
- Sennett, Richard 1999. *Det fleksible menneske. Arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Oversættelse af 'The Corrosion of Character' fra 1998. Højbjerg: Forlaget Hovedland.
- Simonsen, Birgitte & Lars Ulriksen 1998. *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter*. Roskilde universitetsforlag.
- Simonsen, Birgitte 2000. De unges holdninger til kvalificering. Kapitel 12 i: *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen (red.). Værløse: Billesø & Baltzer. Side 141-150.
- Sjallung, Grunddal 1942. Anvendt psykologi i Norden. 1. Danmark. I: *Psykologien og Erhvervslivet. Tidsskrift for anvendt Psykologi*. Poul Bahnsen og Aage Madsen (udg.). 1. Aargang. Hefte 1. Side 10-15.
- Studenterrådet ved Aarhus Universitet 2000. *Frafald og Studiemiljø*. Projektleder: Ulrik Larsen. Følgegruppe: Rikke Foersom, Sidsel Bekke-Hansen, Marie Kjemprum, Dina Bloch, Jesper Brunholm, Peter Hartmann og Jenny Kingbo. Århus.
- Super, Donald E. 1957. *The Psychology of Careers – an introduction to vocational development*. New York & Evanston: Harper & Row.
- Thuesen, Vera 1995. Handlingsplaner/karriereplaner på handelsskolen. I: *Handling og forvandling – om handlingsplaner i uddannelses- og erhvervsvejledning*. Peter Plant (red.). Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv. Side 43-49.
- Turner, Mark 2000 (1996). *Den litterære bevidsthed. En kognitiv teori om tankens og sprogets oprindelse*. Haase.
- Tønnesvang, Jan 2002. Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik. Århus: Forlaget KLIM.
- Undervisningsministeriet 2000. De unges vej gennem uddannelsessystemet. Uddannelsesprofiler 1980-98.
- Undervisningsministeriet 2001. Rapport om tværsektoriel vejledning. Opfølgning på B 131. København.

- Ungdomskommissionen 1946. Etablering af en offentlig erhvervsvejledning. Udtalelse fra Ungdomskommissionen samt indstilling afgivet af det af arbejds- og socialministeriet nedsatte raadgivende udvalg vedrørende den offentlige arbejdsanvisning. København: J. H. Schultz A/S.
- Vedel-Petersen 1946. A. Centralarbejdsanvisningskontorets Erhvervsvejledning og Lærlingeansvisning. I: *Etablering af en offentlig erhvervsvejledning. Udtalelse fra ungdomskommissionen samt Indstilling afgivet af det af arbejds- og socialministeriet nedsatte raadgivende udvalg vedrørende den offentlige arbejdsanvisning. Bilag II: Erhvervsvejledningen i Danmark.* København: J. H. Schultz. Side 52-56.
- Watts, A. G. 1995. Handlingsplanlægning: Grundlaget for livslang karriereudvikling? I: *Handling og forvandling – om handlingsplaner i uddannelses- og erhvervsvejledning.* Peter Plant (red.). Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv. Side 12-14.
- Winnicott, Donald W. 1996 (1965). Jegforvrængning i forbindelse med det sande og det falske selv. 16. kapitel i: *Familien og den individuelle udvikling. Det sande og det falske selv.* Frederiksberg: Det lille Forlag. Side
- Witherell, Carol 1991. The Self in Narrative: A Journey into a Paradox. Kap. 5 I: *Stories Lives Tell. Narrative and Dialogue in Education.* Carol Witherell & Nel Noddings (ed.). New York: Teachers College Press. Side 83-95.
- Witherell, Carol & Nel Noddings (ed.) 1991. *Stories Lives Tell. Narrative and Dialogue in Education.* New York: Teachers College Press.
- Zahavi, Dan 2002. Selvet i filosofisk belysning. Kapitel 1 i *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien.* Preben Bertelsen, Mads Hermansen og Jan Tønnesvang (red.). Århus: Forlaget Klim.
- Zeuner, Lilli & Peter Christian Linde 1997. Livsstrategier og uddannelsesvalg. En kultursociologisk undersøgelse blandt elever i matematisk gymnasium og htx. Socialforskningsinstituttet. København.
- Zeuner, Lilli 2000. Unge mellem egne mål og fællesskab. Værdier og valg blandt elever i de studieforberevende ungdomsuddannelser. København: Socialforskningsinstituttet.
- Ziehe, Thomas & Herbert Stubenrauch 1983. Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser – kulturel frisættelse og subjektivitet. Politisk Revy.