

Casper Feilberg

Selvrefleksion som uddannelsesgreb – en kritisk diskussion

Resumé

Hvordan kan ureflekteret motivation gribe forstyrrende ind i de studerendes videnskabelige arbejde, og hvordan kan man som vejleder forholde sig til disse private forhold på en både faglig og etisk forsvarlig måde? I artiklen vises eksempler på, at studerende nemt kan komme til at agere ud fra ureflekterede motiver i deres (projekt)arbejde med en videnskabelig problemstilling. Vi trækker altid i en eller anden grad på os selv og vores livsverden i vores arbejde med en faglig problemstilling, og dette udgør både en forudsætning for, såvel som en kilde til forstyrrelser af, dette arbejde. Men endnu et aspekt kan gøre det nødvendigt at undersøge de studerendes ureflekterede motiver; menneskefagsstuderende indenfor fx psykologi, pædagogik, sociologi motiveres og drages ofte mod at undersøge faglige problemstillinger eller tematikker, som rummer aspekter af det, som de endnu ikke har forstået i deres eget liv. Dette er undringens baggrund, og den skaber et engagement, som er helt afgørende for, at studerende kan tilegne sig en faglig habitus. For at støtte de studerende i deres videnskabelige arbejde kan det dog blive nødvendigt som vejleder også at interessere sig for de studerendes motivation og faglige problemer ud fra et processuelt og psykologisk perspektiv. Dette kan opfattes som en overvågning af de

studerendes adfærd og sproglige udtryk på et niveau, som er privat og ofte ukendt af personen selv. Denne praksis må derfor underkastes en kritisk undersøgelse og diskussion som led i at vise problemstillingerne, og hvordan de kan imødegås. Med disse forbehold argumenteres der for, at en selvrefleksiv opmærksomhed fra vejlederens side er et vigtigt uddannelsesgreb, når studerende skal tilegne sig et selvrefleksivt beredskab til at undersøge deres egen praksis. Selvrefleksion er nødvendig, hvis kandidaterne fra vores uddannelser skal rustes til at opretholde en professionalisme og videnskabelighed i forhold til de problemstillinger de arbejder med, efter uddannelsen.

Nøgleord

Ureflekteret motivation, selvrefleksion, overvågning, projektarbejde, eksistentiel fænomenologi, kritisk teori, psykoanalyse.

Indledning

Rollen som underviser, vejleder og eksaminator kan rumme både formålstjenlige og problematiske former for overvågning og disciplinering, således som Foucault (2002) tidligt har været inde på. Klaus Nielsen (2004;2005) har bragt Foucaults kritiske perspektiver ind i en dansk uddannelseskontekst, bl.a. i forbindelse med en problematisering af projektarbejdsfor-

men. Nielsen gør det som led i at kaste kritisk lys over en subtil magtstrategi, som binder og forpligter den studerende til at forandre sin selvforståelse, og det på en måde, hvor uddannelsessystemets kontrolmekanismer ubemærket overtages af den enkelte og fører til en selv-overvågning og selv-kontrol (2005:67f). Kritiske perspektiver på uddannelsespraksisser er vigtige for os som undervisere og projektvejledere, og denne form for kritisk refleksion over egen videnskabelig praksis har Habermas kaldt selvrefleksion (2005).

Selvrefleksionen er dog ikke kun forbeholdt undervisere og forskere. At fremme studerendes beredskab til selvrefleksion må derimod forstås som en af de videregående uddannelsers helt centrale opgaver (Feilberg, 2014:121,270). I denne artikel argumenteres der for, at underviser- og vejlederens beredskab for selvrefleksion er afgørende for *de studerendes* mulighed for at tilegne sig et beredskab til selvrefleksion omkring deres egen videnskabelige praksis. Det er ikke nok at læse emancipatoriske tænkere som Foucault og Habermas eller at foretage kritiske analyser af institutioner eller *andres* praksis. Disse kritiske perspektiver og begreber må også kunne hænges op på nogle erfaringer og situationer, som de studerende selv har gjort sig, og knyttes til deres egen videnskabelige praksis. Det skyldes ikke mindst, at vi hele tiden og på systematisk vis er nødt til at 'bruge os selv' som professionelt praktiserende inden for menneskefagsuddannelserne. Derfor foreslår jeg i denne artikel et uddannelsesgreb, hvor man som underviser og vejleder aktivt tager fat i de problematikker, som stikker hovedet frem i den studerendes videnskabelige arbejde med en problemstilling, også selvom forstyrrelserne af det videnskabelige arbejde stammer fra den studerendes privatliv. Dette rejser etiske problemstillinger og forudsætter kritiske overvejelser, da vejlederens uovervejede adressering af disse kan krænke den studerendes private rum. Disse problemstillinger

og handlemuligheder undersøges i artiklens diskussion.

For at give et grundlag for diskussionen, vil jeg herunder 1) præsentere tre forskellige undervisningssituationer, der synliggør behovet og muligheden for selvrefleksion. 2) Herefter følger en teoretisk forståelse af selvrefleksion (Habermas) samt af de psykologiske afsporinger, som kan opstå (Bion). De eksistentiel-fænomenologiske, kritisk-teoretiske og psykoanalytiske begreber, som introduceres her, bidrager til en teoretisk fortolkning og dybere belysning af det, der udfolder sig i de tre casebeskrivelser. 3) Den afsluttende diskussion rummer, ud over det allerede nævnte, praktiske anvisninger til underviseren.

1) Behovet for selvrefleksion i projektforløb og feedbacksituationer

Der er mange projektforløb og feedbacksituationer, som ikke berøres af de ureflekterede motivationer og motiver, som jeg beskriver i denne artikel. Disse forløb er præget af en tilstrækkelig grad af frihed, fleksibilitet og nuancering hos de studerende og vejlederen, således at den videnskabelige undersøgelse af problemstillingen kan finde sted på en sagsorienteret, eksemplarisk og selvrefleksiv måde. Men der er også projektforløb, hvor personligheden eller livshistoriske tematikker viser sig og hæmmer det faglige og videnskabelige arbejde med en problemstilling, hos den enkelte studerende, projektgruppen, vejlederen eller studerende-vejleder konstellationen. Jeg vil herunder beskrive to projektforløb og en opgavefeedbacksituation.

Case a) Forførende interesser i projektarbejdet

På et alment niveau er der altid interesser i spil i forskningsaktiviteter, således som Habermas har peget på (2005). Jeg vil her skitsere et basalt eksempel på et projektforløb fra en kommunikations- og medieorienteret univer-

sitetsuddannelse, som jeg har mødt som led i min undervisning.

En projektgruppe studerer digitale medier. Som led i et projektføreløb får gruppen formidlet en kontakt med en ekstern virksomhed af vejlederen. Virksomheden beder gruppen om at udvikle en digital formidlingsløsning (en app) til virksomheden, og gruppen står selv for denne kontakt. Gruppen skal samtidig – støttet af vejledning – undersøge en problemstilling via videnskabelig teori og metoder. Projektgruppen er stærkt fascineret af muligheden for at skabe en reel løsning til virksomheden. Og selvom vejlederen forsøger at støtte projektgruppen bedst muligt, så kan gruppen ved eksamen ganske vist fremvise et flot digitalt produkt, men en svag teoretisk og metodologisk projektrapport. Censor stiller sig kritisk over for denne mangel. Vejlederen og de studerende står frustreret tilbage efter eksamen, da de ikke føler, at de kunne have handlet anderledes.

En projektgruppes engagement i et projekt er både forudsætningen for at de kan udvikle en større forståelse af problemstillingen, såvel som potentielt bidragende til afsporinger af dette arbejde. De studerendes valg af en faglig relevant problemstilling er ofte båret af en interesse, som motiverer dem. De studerendes råderum til selv at kunne vælge eller præge en problemstilling og fremgangsmåde øger deres engagement i undersøgelsen, men det stiller samtidig ekstra krav til vejlederen, som vi ser det i eksemplet oven for. Derfor er det bl.a. vejleders opgave at facilitere en undersøgelse af og refleksion omkring *de studerendes forhold til deres projekt, sammen med de studerende*. I eksemplet med projektgruppen kan der peges på, at de studerende har været 'forført' af en interesse i at imponere den eksterne virksomhed, fx fordi virksomheden kunne udgøre en potentiel fremtidig arbejdsgiver, eller bare fordi gruppen føler sig mere betydningsfuld ved at kunne lave en løsning, som reelt skal anvendes af virksomheden i virkeligheden. Man kan altså hævde, at de studerende mangler at reflektere over motivationen og interesserne

bag deres videnskabelige arbejde med projektet og det digitale produkt.

Min pointe er imidlertid, at vi ikke kan forvente, at studerende selv besidder dette beredskab til selvrefleksion. Også vejlederen har en del af ansvaret for at introducere disse kritiske refleksioner for dem. Og sker det ikke, eller er vejlederen ikke i stand til at handle på det, så kan det skyldes, at vejlederen ikke selv har udsat sin egen interesse i de studerendes virksomhedssamarbejde for selvrefleksion. Vejlederen i mit eksempel kan meget vel selv finde prestige og bekræftelse i at kunne formidle professionelle digitale løsninger til eksterne samarbejdspartnere. Det giver ham noget, fx en betydningsfuld rolle som virksomhedskontakt, der øger hans selvfølelse. Dette er så banalt, at man ofte overser disse kræfters spil og indflydelse.

Med andre ord er de studerendes mulighed for at tilegne sig et beredskab til selvrefleksion omkring deres egen videnskabelige praksis bl.a. afhængige af vejleders beredskab til at underkaste sin egen praksis, samt projektgruppens praksis en kritisk undersøgelse; ligesom denne tilegnelse er afhængig af de studerendes eget mod til at gå ind i denne undersøgelse. Selvrefleksion må med andre ord begynde med vejlederen selv og hans forhold til problemstillingen og de eksterne samarbejdspartnere, og derefter kan det forplante sig til de studerende, uden at dette betyder, at vejlederen har hele ansvaret alene.

Studenterperspektivet. Den interesse og det engagement, som de studerende ofte bringer ind i forhold til projektets problemstilling, må reflekteres bevidst, såfremt disse ikke skal gribe forstyrrende og forførende ind i det videnskabelige arbejde. Som studerende har man mulighed for selv at opdage og diskutere disse forstyrrende forhold som led i gruppearbejdet, da gruppens medlemmer ofte bidrager

med forskellige perspektiver, positioner og observationer, og derfor kan belyse hinandens engagement på faglig og kritisk vis.

Vejlederperspektivet. For at vejlederen er i stand til selvrefleksion omkring de studerendes videnskabelige praksis, kræver det, at han er i kontakt med situationer, hvor han selv har været forført af interesser, således at han kan *genfinde* det i egen praksis, eller i de studerendes praksis. Denne måde at tænke i forførende interesser er – som vi skal se – inspireret af kritisk teori, og den lægger op til en særlig form for kritisk opmærksomhed omkring egen rolle og engagement i den undersøgelses-aktivitet, man indgår i, som studerende og som vejleder/underviser. Der er ikke noget konstruktivt alternativ til at gøre dette potentielt ubehagelige arbejde, hvis man ønsker at engagere sig aktivt i de studerendes projektarbejde og dermed i deres faglige dannelse. For i og med at vejlederen går aktivt ind i de studerendes projekt og projektarbejdet, så trækker han med dette engagement potentielt også egne ureflekterede interesser eller sågar ubevidste motiver med ind. Vejlederen i eksemplet er således positivt engageret i aspekter af de studerendes projektarbejde, og det er i sig selv afgørende for de studerendes potentielle udbytte af forløbet. Men vejlederen får omvendt ikke forholdt sig kritisk til egne interesser og motiver og til de studerendes, og projektet bliver således ikke eksemplarisk.

Case b) Ubevidste motiver i spil i en eksamensopgave

Projektforløbet beskrevet ovenfor eksemplificerer *forførende interesser* i spil i projektarbejdet og vejledningsrelationen på en almen måde. I det følgende eksempel fra en feedbacksituation med en studerende antydes *ubevidste motiver* i spil på en forstyrrende måde. Jeg har tidligere berørt eksemplet (Feilberg, 2014: 201), men ønsker her at uddybe og diskutere det:

Som eksamensopgave i faget personlighedspsykologi skulle de 1. semesterstuderende et år besvare en opgaveformulering med en tilknyttet case. Denne omhandlende en 17-årig pige med sociale problemer og senest også skolemæssige problemer. Faderen beskrives som støttende men opgivende, og moderen som meget ambitiøs og kritisk. Som bedømmer af disse ugeopgaver mødte jeg en opgavebesvarelse, hvor den studerende kun havde forholdt sig beskrivende og analyserende til pigen samt hendes fader. Den studerende havde altså i sin opgavebesvarelse afstået fra at forholde sig til pigens moder, selvom hun spillede en central rolle i casebeskrivelsen, og dermed var oplagt at inddrage i opgavebesvarelsen. Den studerendes opgavebesvarelse, som på mange måder var analytisk og teoretisk stærk og relevant, blev hæmmet af denne mangel. Ved den mundtlige og individuelle feedback til den studerende spurgte jeg, om hun havde genlæst sin egen opgave, og om hun fandt nogle mangler. Hun pegede på nogle formmæssige fejl (slåfejl mv.). Jeg spurgte ind til, hvorfor hun havde undladt at forholde sig til moderen i opgavebesvarelsen. Den studerende svarede, at hun havde skrevet for meget, og at hun måtte skære ned i opgaven i den sidste del af skrivefasen. I min feedback forklarede jeg baggrunden for karakteren, og at den samlede opgavebesvarelse bl.a. blev hæmmet af, at moderens betydning i casen forblev ubelyst.

Det er ikke til at vide, hvad der er i spil i dette eksempel; jeg har ikke yderligere information, og forløbet må derfor fortolkes ud fra disse begrænsede informationer. Den tydeliggør imidlertid faglige og etiske problemstillinger, som er vigtig at få diskuteret. Ud fra en psykoanalytisk baggrundsforståelse hæfter jeg mig ved, at den studerendes opgavebesvarelse samt hendes adfærd og svar under feedbacksituationen tilsammen skaber et mønster. Dette kan antageligt handle om, at den studerende sidder fast i en ubevidst tematik, som får betydning for det faglige arbejde med ugeopgaven. Ud fra denne forståelse kan vi nemlig have følelser eller livshistorisk skabte temaer i klemme, når vi arbejder med en faglig problemstilling, og det kan hæmme eller forstyrre det videnskabelige og nuancerede arbejde med den. Som

undervisere støder vi nogle gange ind i fagligt problematiske opfattelser eller usammenhængende videnskabelige antagelser, som ikke lader sig udfordre eller nuancere hos de studerende, trods en nok så grundig faglig dialog og diskussion. Dette kan selvfølgelig skyldes andre årsager end den studerende (fx at man som vejleder selv sidder fast i en fordom). Men et af de forhold, der kan være i spil, er den studerendes eksistens og livshistoriske baggrund, som helt kan modarbejde den studerendes evne til at tænke videnskabeligt og fornuftigt om visse aspekter ved en problemstilling (men ikke ved andre), uden at personen selv er bevidst om det. Dette er netop tilfældet i den beskrevne case. Jeg skal senere præsentere psykoanalytisk teori, som gør det muligt at anlægge en fortolkning på det, der sker i casen.

Case c) Når projektemnet bringer eksistensen i spil

Det er min erfaring, at studerende helt umiddelbart tager udgangspunkt i deres egen livsverden, når de skal indkredse en interessant projekt-problemstilling. Men det er ofte ubevidst for dem, at de i denne proces er drevet af et ønske om at forstå dem selv bedre og emnet bedre samtidigt. Ligeledes bliver det heller ikke altid tydeligt for vejlederen, hvad de studerendes specielle baggrund for emnevalget er. Det har jeg kaldt, at de uintenderet bringer deres *eksistens i spil* (Feilberg, 2014:111 ff), og som vejleder er det ofte overraskende, når forbindelserne mellem de studerendes livsverden og livshistorie, og deres projekt, bliver tydelig. Det næste eksempel stammer fra min egen vejledning af en projektgruppe på psykologistudiet på Aalborg Universitet. På psykologistudiets andet semester har de studerende et valgfrit projekt (20 ECTS) inden for rammerne af socialpsykologi, personlighedspsykologi samt kvalitative undersøgelsesmetoder:

Projektgruppen ønsker at undersøge unges tendens til at leve og handle, som var de udødelige.

Til første vejledningsmøde sender gruppen en tekst og udkast til interviewguide, hvori de beskriver deres tanker om at udføre en interviewundersøgelse. Gruppen er bl.a. stærkt inspireret af Yalom og eksistentielistisk teori, som har været på pensum semestret før. Gruppen er eksplicitte omkring deres forudantagelser, fx ved at italesætte fordomme (som skal udfordres) såsom 'Unge forholder sig ikke til døden!' og 'Unge reflekterer ikke over døden' og tager ikke stilling til den. Som led i det empiriske projekt ønsker gruppen fx at interviewe tre 20-25 årige. De afgrænser sig imidlertid samtidig fra, at projektet skulle berøre sorg, tab og selvmord. Da de ved vejledningsmødet beskriver deres intentioner nærmere, får jeg indtryk af, at de ønsker at konfrontere de unge informanter med døden, åbne deres øjne for, at man må tage højde for døden som vilkår, selv som ung. Kombinationen af at vælge en ung (som føler sig udødelig), og at interviewe samme med henblik på at konfrontere ham med døden, skurrer i mine ører; det hænger ikke sammen, det er ikke rimeligt over for informanten, og det vil sandsynligvis ikke resultere i relevant empiri. Da jeg påpeger dette, kan gruppen ikke se nogen problemstilling i det. Af vores diskussioner omkring undersøgelsesdesignet og deres forudantagelser får jeg et indtryk af, at gruppen ønsker at føre et *eksistentielistisk korstog*, som skal åbne informanternes øjne for, at de bør leve mere i overensstemmelse med livets skrøbelighed. Jeg præsenterer denne fortolkning og bekymring, og selvom gruppen hverken helt kan genkende det eller sige sig fri af det, så kommer vi ikke nærmere en præcisering af deres forskningsdesign. Mine spørgsmål bidrager ikke til en større refleksion i gruppen, og vi sidder fast som i en suppedas. Det er først, da det slår mig, at jeg må spørge til deres egen relation til døden og tab, at det går op for mig, at gruppen måske sidder fast i en ubevidst tematik. For hvilket forhold til døden har en ung, som aldrig har haft den tæt inde på livet, fx via tab? Ingen. Ved at undersøge gruppens baggrund for at interessere sig for udødelighed i form af deres egen relation til død og tab viser det sig, at alle i gruppen har oplevet op til flere dødsfald i nærmeste familie eller i vennekredsen. De studerende er lige så overraskede som jeg over at opdage denne sammenhæng. Men med denne erkendelse kunne projektets videnskabelige problemstilling blive videreudviklet og den teoretiske

og empiriske undersøgelser kunne præciseres til i stedet at beskæftige sig med, hvordan unges opfattelse af døden ændrer sig som følge af tabet af en betydningsfuld person.

I løbet af det første vejledningsmøde viste det sig altså, at de studerendes eksistens på ukendte måder var bragt i spil i forbindelse med det valgte emne, og ved at blive opmærksom på det, kunne vi få skred i forløbet og begynde at tage de nødvendige metodologiske forholdsregler i og med, at projektgruppen herfra aktivt valgte at sætte deres *eksistens på spil* (ibid.). De gik ind i løvens hule ved at tage udgangspunkt i informanter, som selv har mistet, og ved at undersøge betydningen heraf for deres opfattelse af døden. Deres interesse var, ud fra min fortolkning, drevet af et ønske om at forstå fænomenet døden og informanternes oplevelser, og via dette arbejde at forstå deres egne oplevelser og reaktioner på tab bedre, bl.a. via eksistentialistisk teori. Processen var kendetegnet af stærke og ukendte kræfter i spil; en udfordring som forblev aktiv hele undersøgelsen igennem. Gruppen besad således både et stort engagement og åbenhed til at undersøge disse forhold, idet de var modige, nysgerrige på emnet samt deres egen indflettethed i det, samtidig med at de var følelsesmæssigt berørte af emnet på måder, som forstyrrede processen. Som vejleder har man derfor en ekstra opgave i forhold til at udfordre og opkvalificere de studerendes tilgang, således at den blev videnskabelig, gennemskuelig og selvrefleksiv. Havde projektgruppen ikke erkendt deres egne motiver bag projektet og dermed deres egen andel i det, kunne de både have udsat informanterne for pres, men også have fået empiri af ringe videnskabelig værdi.

Projektforløb som dette giver altså særlige muligheder for at understøtte de studerendes udvikling af aspekter af *selvrefleksion*, samt af et højere niveau af refleksion som her kaldes *selvrefleksion ved intervention*.

Selvrefleksion omkring egen praksis

Under eksaminationen udfordrede censor og jeg som eksaminator fx gruppen i forhold til, hvordan de havde arbejdet med deres egen berørthed og forståelseshorisont i forhold til at sikre, at den objektive erkendelsesproces kunne finde sted. Her fremhævede de, at de oplevede, at de fortolkede aspekter af informanternes interview forskelligt, og de blev opmærksom på, hvordan deres egen livshistoriske erfaringer prægede deres fortolkning på indbyrdes forskellig vis. Under eksaminationen gik de studerende også frivilligt ind i at undersøge de metodologiske og analytiske konsekvenser af, at emnet bragte deres egen livserfaring og eksistens i spil. De fremhævede både eksempler på, at de blev meget optaget af at forstå informantens erfaringer og derigennem deres egne erfaringer, og andre steder blev de via de andre gruppe-medlemmer opmærksom på, at de overfortolkede eller lagde forhold ind i den empiriske analyse, som der ikke var belæg for. Dette arbejde bringer både nye styrker og nye og svære ekstra-udfordringer til erkendelsesprocessen; det er en dobbeltopgave, men en udbytterig en for den samlede undersøgelse, når det lykkes.

Selvrefleksion ved intervention

De studerende oplevede også i forløbet en selvrefleksiv anvendelse af psykologisk viden ved intervention i en konkret praksis. Nemlig i de situationer, hvor vejlederen anvender psykologiske begreber til at forstå og handle på det, som gruppen bringer med ind i den videnskabelige arbejdsproces. Ved at præsentere fortolkninger på deres proces med begreber som *eksistens i spil* og *ubevidste motiver* lykkes det at fremme de studerendes autonomi og myndighed i forhold til deres undersøgelse af problemstillingen.

Projektgruppen beskrev processen på følgende måde i projektets procesbeskrivelse:

“Vi opfattede, at vores første udkast til en problemformulering var en direkte antagelse af, at unge ikke tager stilling til det at leve, da de er for urefleksive, hvilket, vi nu erkender, var en anelse dømmende. Vi gik fra et teoretisk perspektiv, som lignede et “eksistentialistisk korstog”, hvor vi mente, at alle skulle tage et valg og forholde sig til døden, til et mere undersøgende synspunkt. Her ville vi prøve at forstå fænomenet døden ud fra unge, som har mistet en betydningsfuld person, og hvad det kan have af betydning for ens egen livsførelse.”

De studerende er blevet opmærksomme på faren for at optræde dømmende, og ved at overtage begrebet om eksistentialistisk korstog kan de nu også forholde sig selvkritisk til deres egne antagelser samt de eksistentialistiske teoris antagelser omkring døden. Projektets problemformulering og forskningsmål bevægede sig altså fra det, som jeg beskriver som en ubevidst tendens til et eksistentialistisk korstog, til et projekt med et undersøgende sigte. Som vejleder oplevede jeg dog, at det først lykkedes at få de studerende til at forholde sig selvrefleksivt til deres egen undersøgelse og antagelser, da deres egen livshistorie og ubevidste motiv kom til syne.

2) Selvrefleksion som basis for professionel intervention

Selvrefleksion udgør et centralt træk ved en kandidat fra videregående uddannelser, ikke mindst ved menneskefagsuddannelserne. Inden jeg præciserer selvrefleksionsbegrebet via kritisk teori og psykoanalysen og diskuterer casesituationerne, vil jeg pege på den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori, som danner fundamentet for denne teoriamtænkning. Bions og Habermas’ begreber er fortolket i lyset af denne grundlagsteori, og i Feilberg (2014: kap.4.3+4.4) har jeg redegjort herfor. Omdrejningspunktet er livsverdensbegrebet (Merleau-Ponty, 1999/1945; Ricoeur, 2012; Feilberg, 2014: kap.2, 2012; Keller, 2012). Med *livsverden* peges der på, at vi er knyttet til en særlig meningshorisont forud

for en teoretisering omkring samme (Merleau-Ponty, 1999/1945:16; Feilberg, 2014:14, 29). Gadamer taler i denne forbindelse om en uudgæelig forforståelse (2007). Inspireret af Keller (2008:70) skelner jeg analytisk og hierarkisk mellem tre meningsniveauer: det sprogligt tynde og altid stemte *oplevelsesmæssige* meningsniveau, som vi aldrig forlader; det *praktiske* meningsniveau; og endelig det *teoretiske* meningsniveau. Et teoretisk begreb om et fænomen hviler altså på, og forudsætter, de to forudgående niveauer, ifølge eksistentiel-fænomenologien (Feilberg, 2014: 25,27). På dette grundlag er selvrefleksionsbegrebet, og habitus-begrebet, gjort til eksistentiel-fænomenologiske begreber, da Habermas og Bourdieus væsentlige bidrag er fortolket ind i de perspektiver, som den eksistentielle fænomenologi selv har anlagt på disse; kort sagt habitus/vanen som temaer i kropsfænomenologien samt opfattelsen af eksistentiel fænomenologi som refleksion over den menneskelige eksistens og dens sociokulturelle, (livs)historiske kontekst, ud fra især Merleau-Pontys arbejder (Feilberg, 2014: kap. 4.2.1+4.3.1). På samme måde er Bions psykoanalytiske bidrag fortolket og revideret i lyset af den eksistentiel-fænomenologiske menneskeforståelse (Feilberg, 2014, kap.4.4.1). En fremgangsmåde Merleau-Ponty selv anvendte (1993,2012).

Faglig habitus forudsætter en modenhed til forandring

Jeg har andetsteds argumenteret for, at uddannelsesudbytte og -kvalitet må forstås ud fra, i hvor høj grad det lykkes at skabe et miljø, som støtter og udfordrer den studerende i hendes proces med at tilegne sig en faglig habitus (Feilberg, 2014). Med faglig habitus forstås et først refleksivt opbygget, siden et vanemæssigt praktisk og refleksivt *beredskab* hos den enkelte universitetskandidat, som en individuel variation af en professions eller faggruppes almene habitus (ibid., 91f). Med denne forståelse skal der dæmmes op for den

misforståelse, at selvrefleksion blot er en kognitiv aktivitet (Habermas, 1978: 234). Eksistentiel-fænomenologisk og psykoanalytisk set står vores beredskab til at kunne udfolde selvrefleksion på det teoretiske meningsniveau snarere på skuldrene af det praktiske og oplevelsesmæssige meningsniveau i betydningen, at vi skal kunne rumme og udholde de smertefulde oplevelser og følelser, som er forbundet med at udvikle nye erkendelser på det reflektivt bevidste niveau (Feilberg, 2014: 208). Selvrefleksion udspringer af, og er afhængig af, vores evne til at kunne modne betydningsrelationer, i en proces som Bion beskriver via begrebsparrat container-contained (Bion, 1962a; Olsen & Køppe, 1996: 499). I en samlet eksistentiel-fænomenologisk fortolkning betyder det, at vi både skal udholde at forandre og udvikle vores forforståelser omkring, og følelsesmæssige forhold til, sagen, men også, at vi potentielt skal udholde at forandre selve det grundlag, vi står på i form af vores selvforståelse og vores relationer til betydningsfulde andre. Fx at udholde at man har taget fejl og at konfrontere sig selv og andre med dette, at bære de følelser af skyld og skam, der kan være forbundet med dette. Eller at udholde den smerte, som kan følge af at måtte give afkald på tidligere nødvendige forforståelser, der nu er afsløret som forsimplede, til fordel for en mere nuanceret forståelse (Feilberg, 2014: 333,353,522f). At ændre vores forforståelse af sagen, og potentielt at ændre aspekter af hele vores væren-i-verden, er begge forudsætninger for, at vi på grundlæggende måder er i stand til at videreudvikle en nuanceret og kritisk forståelse af den problemstilling, som vi undersøger. Beredskabet til kritisk at undersøge vores egen praksis på det teoretiske meningsniveau forudsætter altså også et arbejde på det oplevelsesmæssige (følelsesmæssige) og praktiske meningsniveau (Feilberg, 2014: 89,208, 223, 230). Selvrefleksion udgør altså en central opgave i menneskefagsuddannelserne.

Selvrefleksion som basis for videnskabelighed

Selvrefleksion som begreb henter jeg fra Habermas og kritisk teori (1968a/1978,1968b/2005). Selvrefleksion arbejder i forlængelse af den frigørende erkendelsesinteresse, og denne angår udviklingen af viden, der skal afdække uforanderlige forhold på den ene side, og afsløre uholdbare opfattelser og ideologier på den anden side (Habermas, 2005: 129f). Selvrefleksionen skal fremme autonomi og myndighed (ibid.: 133; 1978:197f). At fremme autonomi og myndighed sker bl.a. ved at afsløre problematiske antagelser og fordomme, som tager os ved næsen. Vha. disse afsløringer får vi et bedre kritisk analyseret udgangspunkt til at forstå en faglig problemstilling ud fra. Ifølge Habermas er Freud og den psykoanalytiske tradition de første til at praktisere 'metodisk selvrefleksion', altså en teoretisk understøttet praktisering af selvrefleksion (ibid.:214; Køppe, 1975:9 ff). Selvrefleksion angår if. Habermas en evne til at afsløre og gøre sig fri af selvbedrag og misforståelser, en evne til 'at afvikle dogmatiske attituder', og han beskriver selvrefleksion som en 'passion for kritik' (2005: 129; 1978: 234; Outhwaite, 1997: 41). En passion som bl.a. forudsætter et mod til at gå op mod autoriteter og dermed ofre vores egen sikkerhedsposition (Dale, 2004: 263). Selvrefleksionen "*løser subjektet fra dets afhængighed af hypotaserende magter*", som Habermas formulerer det (2005: 129).

If. Habermas (2005: 130) må videnskabelige udsagns objektivitet tilkæmpes på to fronter: ved at tage ejerskab over forskningens erkendelsesinteresse (enten den praktiske, tekniske eller frigørende), samt ved at opløse særinteresser. Selvrefleksion er en forudsætning for at udvikle videnskabelig objektivitet, når vi undersøger en problemstilling. For selvom videnskaben på forskellig vis har udviklet rutiner til at forsøge at dæmme op for 'ureflekterede bindinger til interesser' (Habermas, 2005:

129), så skal videnskabelige udsagns objektivitet hver gang tilkæmpes ved at gå imod “*det pres og den forførelse, som partikulære interesser udøver*” (2005: 130). Disse interesser kan udgøres af alt fra økonomiske interesser, holdninger og agendaer hos individer og fra samfundsgrupper. Den *ureflekterede binding til interesser* kan if. Habermas både bestå i ubevidste ‘motiver’ på det individuelle niveau, og i ‘ukontrolleret indflydelse fra dybereliggende ideologiske interesser’ på samfundsplanet (2005:129f). I casebeskrivelserne har jeg kaldt dette for ureflekterede motiver eller ureflekteret motivation, som synonyme termer, da det angår et samlet fænomen, der er noget andet end en ureflekteret forforståelse. Teoretisk kan det imidlertid være hensigtsmæssigt at indføre en distinktion mellem den ureflekterede eller *forførende interesse* (individuel eller kollektivt) på den ene side, og det *ubevidste motiv* på den anden. Ved sidstnævnte antages en psykoanalytisk teori om det ubevidste, hvorved disse motiver må forstås som langt vanskeligere at afdække og dæmme op for end ureflekterede og forførende interesser, da de ofte fletter sig ind i hele personens livshistorie. Habermas påpeger at det videnskabelige arbejde kan afspores af en ‘ubevidst’ proces, men han præciserer ikke ubevidste motivers funktion (ibid.:124,129,134).

De forførende interesser og ubevidste motiver gør os altså ufrige, når vi undersøger en problemstilling videnskabeligt, og de kan sågar afspore vores arbejde. De må derfor udelukkes, forebygges og afsløres (ibid.:129,134). Jeg vil pege på, at det er beredskabet til selvrefleksion, som er med til at skabe en bevågenhed omkring disse problematiske kræfter i det videnskabelige arbejde. Denne selvrefleksion kan knyttes til to forskellige træk ved den faglige habitus hos menneskefagskandidater:

Beredskab til selvrefleksion er et træk ved den videnskabelige habitus. Det er et beredskab til at underkaste vores konkrete videnskabelige

praksis et kritisk blik (fx i forhold til vores interesser), samt til at udsætte teoretiske opfattelser og ideologier for kritisk diskussion (Feilberg, 2014: 265). Begge aspekter fremmer autonomi hos én selv i det videnskabelige arbejde. I denne artikel ønsker jeg imidlertid at fokusere på den første del af selvrefleksionen, den som angår os *selv som personer og fagpersoner*, i form af et beredskab til at afsløre de selvbedrag og fordomme (såsom ubevidste motiver og forførende interesser), der udspiller sig i den videnskabelige praksis (fx projektarbejdet) eller professionelle øvelsesaktiviteter (fx interviewsituationer).

Selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention udgør et overbyggende træk ved den dannede kandidat (ibid.:270f). Dette angår et nyt aspekt i forhold til selvrefleksion som beredskab, da selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention angår “*en kritisk refleksion over de potentielle problemer, som kan opstå når viden anvendes i forhold til personen, gruppen eller samfundet*” (ibid.). Selvrefleksion ved intervention angår også en kritisk undersøgelse af den teori, empiri og metode som “*anvendes til at skabe forandring hos personen, gruppen og samfundet [...], for derved at sikre målet om at fremme myndighed og autonomi*” (ibid.). Selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention skal her forstås i bredeste forstand og i lyset af den konkrete profession eller faglighed: fra psykologens intervention i terapirummet til sociologens afrapportering af undersøgelsesresultater. I begge tilfælde anvendes en faglighed på en måde, som har betydning for andre mennesker, direkte eller indirekte, og i begge tilfælde må deres anvendelse af videnskabelig viden i bedste fald ske på en måde, som fremmer autonomi og myndighed hos individet, gruppen eller samfundet. I psykoanalytisk terapi stræber man fx mod at fremme den enkeltes oplevelse af frihed til at kunne handle på de problematiske forhold i ens liv (Thuesen,

2015:16). Selvfleksion fremmer autonomi og myndighed, fx ved at udvikle begreber, som kan støtte professionelle i at opretholde en professionalisme i forhold til de medmennesker og de problemstillinger, som der arbejdes med.

Projektarbejde, selvrefleksion og det eksemplariske princip

Selvrefleksion som et træk ved en faglig habitus er nu indkredset, og skal her sættes i forhold til projektarbejdsformen. Projektarbejdet, som det fx praktiseres ved Roskilde Universitet og Aalborg Universitets humanvidenskabelige og samfundsvidenskabelige uddannelser, udgør en oplagt og vigtig mulighed for at understøtte de studerendes tilegnelse af selvrefleksion. Det skyldes ikke mindst, at de her opfordres til selvstændigt at identificere, formulere og undersøge en selvvalgt problemstilling, der er videnskabeligt relevant og inden for studieordningens rammer. I forhold til dette engagement har jeg i tråd med projekttraditionen opfordret studerende til at forfølge deres interesser, vel vidende, at det kan bringe *ukendte* forhold (for de studerende og vejlederen) *i spil* (Feilberg, 2014:111 ff). Projektgruppen med virksomhedssamarbejdet var netop et eksempel på, at studerende altid kan blive forført af interesser, når de engagerer sig i det videnskabelige arbejde. Omvendt vil det opkvalificere det videnskabelige arbejde at undersøge de interesser kritisk, som bærer en given undersøgelse eller studenteprojekt.

Som projektvejleder kan man bl.a. understøtte den selvrefleksive undersøgelse af de studerendes projekt vha. Negts eksemplariske princip (1975). Inspireret af Negt kan et eksemplarisk projekt forstås ud fra tre dimensioner, hvor 1) problemstillingen både skal udspringe af de studerendes *interesser*, fx i en oplevet konflikt eller en undren, og 2) skal opkvalificeres vha. *fagets teori, empiri og metoder* og vha. en tydeliggørelse af den samfundsmæssige relevans, og 3) at selve arbejdsforløbet skal

bidrage til den studerendes udvikling af et bredskab til selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention (Feilberg, 2014: 127f). Projektgruppen med virksomhedssamarbejdet (case a) viser et projektforsløb, som ikke tilgodeser alle tre dimensioner. Projektet tager via virksomhedssamarbejdet ganske vist udgangspunkt i de studerendes interesser, men disse bliver ikke udfordret og opkvalificeret af projektvejlederen vha. fagets teori, empiri og metoder på en måde, så det bliver en videnskabelig undersøgelse og analyse, der hæver sig op over det specifikke (dimension 2). Og endelig, såfremt vejlederen kan forholde sig kritisk til egne interesser og motiver, er han også i stand til at facilitere en undersøgelse af relationen mellem projektet og de studerende. Fx i forhold til, hvilke interesser de studerende er drevet af i deres projektarbejde omkring en problemstilling. Herved kan man understøtte de studerendes tilegnelse af et beredskab til selvrefleksion, og dermed understøtte gruppens videnskabelige og sagsorienterede arbejde (dimension 3).

I forløbet med projektgruppen der studerede døden som fænomen (case c) lykkedes det at tilgodesse alle tre dimensioner. Gruppens interesse udsprang af en undren og konflikt fra deres egen livsverden (dimension 1), og det lykkedes at få denne opkvalificeret og udfordret af fagets teori og metodologi, og løftet ud over dem selv (dimension 2). Ud fra projektrapporten og eksaminationen blev jeg endvidere overbevist om, at projektgruppen havde vist *selvfleksion* omkring egen praksis. For de blev opmærksomme på og tog metodologisk højde for deres ønske om at lære mere om *egne* erfaringer med tab, så undersøgelsen kunne fokusere på *andres* erfaringer med at miste. De lærte også om ubevidste motiver i form af en uintenderet og indledningsvis ukendt tendens til at føre et eksistentialistisk korstog. Endelig fik de via forløbet erfaringer med psykologisk analyse og anvendelsen af teoretiske begreber

til at fortolke informantens oplevelser på en måde, hvor deres egen livsverden fremmer analysen af informantens oplevelser, frem for at forstyrre den (dimension 2).

De studerende blev altså i stand til at udføre kritisk refleksion over de potentielle problemer, som kan opstå, når viden anvendes i forhold til andre, her i forhold til informanterne (dimension 3). Det skete både i forhold til undersøgelsesdesignet, interviewsituationen og den efterfølgende empiriske analyse. Projektgruppen skulle ganske vist ikke skabe forandring (intervention) med de interview, som de udførte, men derimod relevant empiri og ny erkendelse. Men alligevel var der i den empiriske forskningsproces behov for en selvrefleksion omkring, hvordan de anvendte deres merviden i forhold til andre mennesker. For helt praktisk handler selvrefleksion ved intervention om, *hvad* man etisk kan tillade sig at gøre med en faglig merviden, og *hvordan* man kan agere med den over for et medmenneske eller en samfundsgruppe, når man både vil respektere og fremme deres autonomi og myndighed. Projektgruppen oplevede anvendelsen af viden på egen projektpraksis og livsverden, ligesom de blev i stand til at forholde sig selvrefleksive i forhold til deres anvendelse af viden i forhold til informanterne og emnet. Denne artikel er mit forsøg på at reflektere over min anvendelse af psykologisk merviden over for studerende, når jeg optræder som vejleder.

Bion og psykoanalytisk forståelse af ubevidste motiver

I case b og c så vi eksempler på forløb, hvor ubevidste motiver kommer forstyrrende til udtryk. Habermas nævner, men uddyber ikke, ubevidste motivers funktion. Jeg har i stedet fundet stor anvendelighed i psykoanalytikerens Bions arbejder. Bion udviklede begreber, som kan hjælpe os med at forstå ubevidste motiver, bl.a. ved at forklare det der udfolder sig som hæmning af, eller nedbrud i, evnen til at tænke

om en bestemt sag (1962a+b; Feilberg, 2014: kap. 4.4). Bion har en dynamisk opfattelse af refleksiv tænkning, hvormed den frustration og den anstrengelse, som er forbundet med at udvikle en nuanceret tænkning omkring personligt betydningsfulde forhold, skal udholdes hver gang. På samme måde følger det, at nedbrud i beredskabet til at tænke nuanceret om problemstillingen kan ske uafhængig af, at man har gjort det før, ligesom der ikke findes et uddannelsesniveau eller et erfaringsniveau, som én gang for alle kan gøre os immune for disse nedbrud i beredskabet til at tænke. Det skyldes, at tænkning og følelseslivet psykoanalytisk set er flettet sammen, ligesom fagpersonen og privatpersonen er det. Bion (1962a:14) har fx beskrevet, hvordan nedbrud i beredskabet til at udvikle videnskabelig tænkning om en menneskelig problemstilling kan forstås på samme måde, som den psykotiske kan have svært ved at tænke om sit liv psykologisk og forstående:

“The inability of even the most advanced human beings to make use of their thoughts, because the capacity to think is rudimentary in all of us, means that the field for investigation, all investigation being ultimately scientific, is limited, by human inadequacy, to those phenomena that have the characteristics of the inanimate. We assume that the psychotic limitation is due to an illness: but that that of the scientist is not. Investigation of the assumption illuminates disease on the one hand and scientific method on the other. It appears that our rudimentary equipment for “thinking” thoughts is adequate when the problems are associated with the inanimate, but not when the object for investigation is the phenomenon of life itself.” (Bion, 1962a:14)

Vi – der arbejder med menneskefag og i princippet problemstillinger og situationer, som vi selv kunne stå i – kan med andre ord alle blive fanget i et felt, hvor vi under normale omstændigheder kunne tænke frit, nuanceret og sagsorienteret, men som vi i lyset af en følelsesmæssig uudholdelighed (frustration) ikke er i stand til at løfte (Feilberg, 2014: 187f,

202f). Dette er if. Bion ikke et problem, når vi arbejder med tingslige problemstillinger, men når forskningens problemstilling angår et livsfænomen, kan vi stå i vejen for udviklingen af videnskabelig tænkning, fordi en fx psykologisk eller pædagogisk problemstilling – eksistentiel-fænomenologisk set – aldrig helt kan adskilles fra os selv og vores livsverden, der agerer baggrund for at forstå en sag.

Når livshistorien forstyrrer det videnskabelige arbejde

Den studerende med den mangelfulde eksamensopgave er et godt eksempel på dette (case b). Manglerne i den studerendes opgavebesvarelse kan fortolkes som en situation, hvor livshistoriske temaer præger og afsporer det videnskabelige arbejde med at udvikle en nuanceret forståelse af den faglige problemstilling. Det får, ud fra en teoretisk fortolkning i forlængelse af psykoanalytisk og eksistentiel-fænomenologisk teori, betydning på to måder:

a) I forhold til normal projektidentifikation kan det betyde, at hun ikke kan sætte sig i casehovedpersonens sted i relationen til moderen. Eksistentiel-fænomenologisk handler denne dimension om intersubjektiv åbenhed for den andens oplevelsesverden (Feilberg, 2014: 206,250), hvilket den studerende skal kunne lade sig informere af, hvis hun skal have held til at reflektere over moderens betydning for casehovedpersonen. Hvis den studerende ikke kan holde ud at sætte sig ind i, hvordan det er at have en moder, som er utilstrækkelig eller ikke lever op til ens ønsker og behov som barn, så kan hun ikke tematisere disse aspekter i en videnskabelig analyse.

b) Men der kan antages at være mere i spil i eksemplet. For jeg mener også, at vi ser et eksempel på, at den studerendes reflektivt bevidste tænkning bryder sammen og i stedet bliver kendetegnet ved en form for antitænkning, hvormed væsentlige sammenhænge i

den refleksive tænkning bliver brudt. Bion har betegnet dette 'evasion by evacuation' og 'attacks on linking' (1962a+b). I en samlet betegnelse lader jeg begrebet *anti-tænkning* betegne "både den mere primitive udtømmning og læggen det ubehagelige ud hos andre og verden (evasion by evacuation), og det mere sofistikerede angreb på væsentlige sammenhænge i den verbale tænkning (attacks on linking)" (Feilberg, 2014: 201). I eksemplet med den studerende ser vi, at hun i eksamensopgaven fremfører en ensidig analyse, som hun ikke selv kan se, ikke hænger sammen, til trods for at hun skriver det, gennemarbejder det og senere genlæser det inden feedbackmødet. Hun så ingen væsentlige mangler i sin opgavebesvarelse. Denne form for nedbrud i tænkning, hvis det er det, der er tilfældet i situationen, sker selvfølgelig kun momentant og i forhold til bestemte temaer eller områder hos den studerende; havde opgaven fx været anderledes og ikke beskrevet moderens andel af casehovedpersonens problemer, havde den studerende sandsynligvis ikke mødt dette problem. Eksemplet skal vise, at disse ukendte kræfter og processer er levende og indflydelsesrige på det faglige og videnskabelige arbejde, og det er processer, som jeg har betegnet *eksistens i spil* og eksistentielt drama (Feilberg, 2014:111f).

For at give den studerende en chance for at blive opmærksom på denne faglige problemstilling, og evt. selv arbejde videre med det, må hun gøres opmærksom på, at den manglende tematisering af moderens betydning hæmmede den samlede opgavebesvarelse. Men at gøre det på en etisk forsvarlig måde er vanskelig, da denne problemstilling griber ind i den studerendes private rum og livshistorie på en måde, som ikke umiddelbart kan tematiseres inden for en uddannelsesmæssig feedbacksammenhæng. At jeg i feedbacksituationen vælger at spørge direkte ind til, *hvorfor* den studerende har undladt at inddrage moderen, kan derfor diskuteres. For såfremt casefor-

muleringen har aktiveret en ubevidst tematik hos den studerende, har den studerende ikke mulighed for selv at tematisere og forholde sig til det, der udspillede sig i opgavebesvarelsen; pointen i antitænkning som fænomen er netop, at væsentlige og ubehagelige sammenhænge afkobles *i* den reflektive tænkning om emnet, men uden at hun selv kan blive opmærksom på det. Denne fortolkning af situationen kommer af, at den studerendes opgavebesvarelse ikke blot forstås som udtryk for en isoleret kognitiv fejlsluttelse, som let kan ændres af den studerende. I en eksistentiel-fænomenologisk fortolkning er der i eksemplet snarere tale om, at den studerendes faglige verden og den private *livsverden* hænger sammen i betydningen, at det at udvikle sig fagligt på dette punkt nødvendiggør en ændring af hele hendes *væren-i-verden*, i form af hendes forhold til sig selv, hendes livshistoriske relationer til sin mor og familie, og ikke mindst den forforståelse hun har opbygget om sig selv og forholdet til familien. At ændre vores forståelse inden for et betydningsfuldt område er noget, der griber ind i det private rum, i vores relationer osv., og ikke blot i vores akademiske viden eller kognition. Men omvendt er det også en udfordring, som antageligt udspringer af den studerendes livshistorie. Også af denne grund er det problematisk at spørge direkte ind til den studerendes baggrund for at undlade at tematisere moderens betydning i opgavebesvarelsen. Jeg vil i artiklens afsnit 3 diskutere disse etiske dilemmaer samt præsentere en feedback på den studerendes faglige problemstilling på en måde, som respekterer den studerendes private rum.

Eksistens i spil som uddannelsesgreb

Projektgruppen, der studerede døden, gennemgår et eksemplarisk forløb, hvor de på en og samme tid har sat deres eksistens bevidst *på spil*, samtidig med at den er *i spil* på ukendte måder (case c). På paradoksalt vis giver det dem samtidig muligheden for at lære om selv-

refleksion ved intervention. For de studerende oplever anvendelsen af viden i forhold til deres egen projektpraksis på en måde, som både *a)* øger deres frihed til at undersøge et personligt betydningsfuldt emne, ligesom *b)* de bliver i stand til at forholde sig selvrefleksive til deres egen anvendelse af viden over for deres informanter.

Ad a) Når man som vejleder tematiserer processuelle og forstyrrende aspekter af de studerendes faglige arbejde, giver det de studerende mulighed for at opleve en udøvelse af selvrefleksion, som kan fungere som rollemodele for aspekter af professionsudøvelsen.¹ Ved at pege på og begrebsliggøre det eksistentiale korstog som et ubevidst motiv, blev gruppen i stand til at undersøge dette livsfænomen på en videnskabelig solid måde. Det ubevidste motiv udsprang antageligt af de studerendes egne erfaringer med tab af familiemedlemmer, og et heraf følgende ubevidst ønske om at konfrontere unge informanter med den rædsel at skulle forholde sig til og tackle døden.² Dette greb har desuden også andre konsekvenser; det øger fx deres egen mulighed for og frihed til selv og med andre at arbejde videre med dette emne på en etisk forsvarlig måde.

Ad b) I en situation som denne, hvor de studerende har en teoretisk og erfaringsmæssig merviden, som både er fremmede og hævende for forskningsprocessen, må de reflektere over, hvordan deres konkrete informantkontakt, interviewspørgsmålene og ikke mindst hele projektets problemformulering

1 Med Kemp (2006,2013) kalder jeg denne mulighed for at 'efterligne' andres praksis for skabende mimesis.

2 Man kan kun gisne om baggrunden for dette ønske. Måske udspringer det af, at de studerende ubevidst ønskede at se, hvordan andre takler tabet af en betydningsfuld person. Dette ønske er helt forståeligt ud fra ønsket; kan du tackle det bedre end jeg, kan du måske vise mig en vej igennem denne smerte.

og undersøgelsesdesignet bliver et, der også respekterer informanten som et myndigt og autonomt medmenneske.

3) Ethiske problemstillinger: overvågning og selvforståelse

Ved eksemplerne ovenfor har jeg fokuseret på de konstruktive aspekter. Nu skal de etiske problemstillinger diskuteres, samt bud på måder at håndtere dem præsenteres.

Jeg har ovenfor beskrevet en studerende, der havde vanskeligheder med at forholde sig fagligt til moderens betydning, hvilket havde betydning for den samlede opgavebesvarelse (case b). Situationen tydeliggør den etiske problemstilling, at feedbacksituationen indgår i et offentligt uddannelsesforløb, som beskæftiger sig med de studerende som studerende og deres faglighed, og ikke med dem som privatpersoner. Men samtidig står man som underviser i det faglige dilemma, at private forhold kan spille direkte ind på det faglige arbejde, og det på en måde, som jeg mener må adresseres i lyset af det fremtidige virke som fx psykolog eller sociolog. Den studerende har krav på at blive gjort opmærksom på, at der er noget ude at gå i vedkommendes vanskeligheder med at besvare den faglige opgave. Men dette kan bringe underviseren på kollisionskurs med det private rum, og det rejser diskussioner omkring selvovervågning og indgriben i den studerendes selvforståelse (Nielsen, 2005).

Selvovervågning og selvforståelse

Inspireret af Foucault og Rose foretager Nielsen (2005) en analyse af bekendelsesdiskursens udtryk inden for uddannelseskontekster. If. Nielsen fører bekendelseskulturen ikke til individets frigørelse, men snarere til nye måder at binde og forpligte den enkelte, som en subtil magtstrategi:

“hvor den ikke-synlige autoritetsperson i bekendelsen (præsten, psykologen, pædagogen) umærkeligt er medproducent af den bekendendes selv-

forståelse [på en måde ...], som den bekendende oplever som sin egen genuine selvforståelse” (2005:67f)

Eksterne kontrolmekanismer overtages af den enkelte og fører til en selvovervågning og selvkontrol (ibid.). Dette kunne opfattes som en kritik af den opfattelse af underviserens rolle, som jeg har præsenteret ovenfor. Jeg vil løbende præsentere og diskutere Niensens kritiske perspektiver.

Nielsen (2005:73f) anvender Foucaults udlægning af psykoanalysen og siger så, at klienter og studerende bærer på en skjult sandhed om deres liv, som de ikke selv har indsigt i, men via klientens eller den studerendes bekendelser (italesættelser) udleveres tegn, som en autoritetsperson (terapeuten eller underviseren) kan afkode og bestemme den sande betydning af. Nielsen peger her på noget vigtigt, men han går samtidig ud fra en dogmatisk udlægning af psykoanalysen, hvor terapeutens fortolkning var ufejlbarlig og autoritativ; denne position er selvsagt kritiseret af de modne psykoanalytikere. Den modne psykoanalytiker er langt mere deskriptiv og undrende i forhold til baggrunden for det, der udspiller sig; dette mindsker ikke psykoanalytikerens betydning og magt, men forvaltningen af den respekterer og understøtter klientens egen undersøgelse af sit liv (Thuesen, 2012, 2015). I en undervisningskontekst oversætter jeg dette princip til, at underviseren altid må respektere den studerendes private rum. Dette ændrer imidlertid ikke på, at psykoanalytikeren, eller i denne kontekst underviseren, må påtage sig at agere selvrefleksivt inden for den magt, som objektivt følger med rollen som underviser. Det betyder blandt andet, at underviseren må agere selvrefleksivt ved at respektere den studerendes myndighed og autonomi og arbejde på at fremme samme. Det betyder, at det er vigtigt at italesætte problemer i den faglige forståelse eller videnskabelige praksis hos studerende, men at det skal

ske på et fagligt plan, som respekterer den studerendes private rum og ligeværd.

Nielsen har også specifikt diskuteret projektarbejdet, her med udgangspunkt i Illeris' arbejder. Nielsen problematiserer, at projektstuderende opfordres til at tage udgangspunkt i deres egne interesser og oplevede konflikter, samtidig med at underviseren aktivt indgår i opkvalificeringen af disse arbejder på en begrebslig og fortolkende måde (2005:76-79). Nielsen beskriver denne pædagogik som en frelserpædagogik, der blot præger de studerende inden for en forhåndsbestemt opfattelse af uddannelsens mål. Nielsen kritiserer fx Illeris' holdning om, at uddannelse og særligt projektarbejdsformen bør understøtte studerendes emancipatoriske tænkning (2005: 67, 75f, 78;2004:110f). For mig at se bør enhver menneskefagskandidat tilegne sig selvrefleksion samt selvrefleksion ved intervention som en del af deres faglige habitus. Men selve projektarbejdsformen bør selvfølgelig ikke indsnævres til kun at tjene én erkendelsesinteresse, nemlig den frigørende. Men Nielsen (2005:78) synes at kritisere Illeris for overhovedet at have en holdning til, hvad uddannelse må handle om.

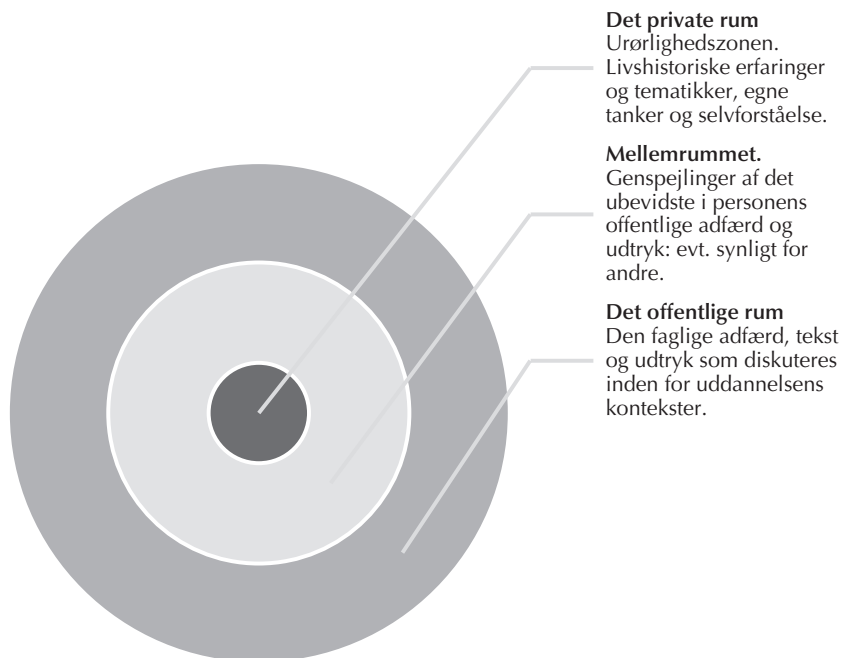
Nielsens kritiske perspektiver bidrager imidlertid med en understregning af uddannelsesinstitutionens, underviserens og vejlederens magt til at positionere studerende og sig selv på bestemte måder, samt deres magt til at udlægge teksten og præge de studerende (2005: 85). Uddannelse handler om at præge studerende i forhold til bestemte mål og værdier, men forhåbentligt ud fra et italesat og diskuteret grundlag (fx at fremme autonomi), og forhåbentligt med begreber og praksisser for at opfange afsporingerne.

Nielsen går så vidt som til at beskrive lærerpositionen inden for bekendelsestænkningen som en, der indtager en ansvarsfri men magtfuld position, hvorfra han kan præge elevernes selvforståelse (ibid.). Magt kan ganske

rigtigt altid misbruges. Med en konstruktiv udlægning af Nielsen vil jeg derfor tilføje, at underviseren har en stor magt til at præge, der modsvares af et lige så stort ansvar, som må forvaltes over for den studerende, faggruppen/professionen, faget og i sidste ende vores fælles samfund og samliv. Nielsen fremhæver denne magt og det potentielle misbrug heraf i lyset af problematiske opfattelser af bekendelsens rolle i uddannelsen, hvilket er vigtigt. Men han påpeger intet alternativ. For mig at se overser Nielsen muligheden for konstruktive og formålstjenlige former for selvovervågning inden for en profession eller faggruppe, som kan fange afsporingerne, hvilket Habermas' påpegnings af den metodiske selvrefleksion kan forstås som et eksempel på inden for psykoanalytisk praksis.

Som undervisere må vi reflekteret og ansvarsfuldt påtage os at navigere i et felt, hvor vi gives en magtposition (og et ansvar) og herfra let kan præge studerendes selvforståelse på uhensigtsmæssige måder. Men vi kan ikke ikke-præge vores studerende som autoritetspersoner. Så hellere præge de studerende ud fra et reflekteret fagligt standpunkt, idet vi løbende forholder os selvrefleksivt til os selv som fagperson og vores fag og viden. Men omvendt uden at blive handlingslammede eller bange for at adressere de store spørgsmål, som vores rolle som fx undervisere medfører, eller for at handle på de faglige udfordringer, som vi møder hos os selv og vores studerende.

En anden konsekvens af underviserens magt er det proportionale ansvar, som underviseren har i forhold til at respektere den studerendes private rum, og agere selvrefleksivt i forhold til kommentarer, positionering eller italesættelser, som har betydning for den studerendes selvforståelse. Jeg vil beskrive disse grænser via følgende diagram:



Det private rum udgøres bl.a. af vores selvforståelse, og det er kendetegnet ved vores ret til og behov for at opbygge en særlig udlægning af os selv. Løgstrup har kaldt dette for *urørlighedszonen* (Fog, 1994:198,220). Det private rum angår fx personlige livshistoriske erfaringer og bevæggrunde for at agere og præstere, som man gør i en uddannelsesmæssig kontekst.

Mellemrummet angår ubevidst offentlig adfærd i uddannelseskontekster, som er ukendt for personen selv, men som er potentielt synlig og forståelig på flere planer af andre. Fx når de studerende foreslår et undersøgelsesdesign omkring udødelighed, som ikke hænger sammen (case c), og hvor man som vejleder ikke kan trænge igennem; i tilfælde som disse kan vejlederen gøre sig tanker om, at noget er i spil, uden at de studerende selv er bevidste om det.

Endelig har vi det faglige og **offentlige rum**, som angår den studerendes præstationer og

adfærd i en uddannelsessammenhæng, som angår faglige forhold. Dette er selvfølgelig underviserens primære arbejdsfelt. I forhold til underviserens relation til de studerende vil jeg netop fremhæve vigtigheden af, at underviseren respekterer den studerendes private rum og forholder sig reflektiv til anvendelsen af sin egen merviden. Disse principper og grænser er imidlertid vanskelige i praksis at efterleve. I de tre casebeskrivelser fremstår forskellige, centrale etiske problemstillinger, som nu skal diskuteres.

Etiske grænser og dilemmaer omkring fremme af professionel habitus

Min adfærd i feedbacksituationen (case b) er et godt eksempel på en situation, hvor jeg som underviser ikke får respekteret den studerendes private rum. Nemlig da jeg spørger direkte ind til den studerendes begrundelse for at undlade at tematisere moderens betydning for casehovedpersonen. For man går for langt som underviser, når man begiver sig ud i enten at

fortolke på eller at spørge ind til *baggrunden* for de mangler, som viser sig i den studerendes faglige præstationer. At bevæge sig ind i disse private baggrunde er potentielt en form for krænkelse af den studerende og hendes ret til sit eget private rum og selvforståelse. Dette er selvfølgelig tilfældet både i de situationer, hvor den studerende afstår fra åbent at undersøge en opdaget problemstilling (som i case b), samt i de situationer, hvor den studerende går med på at lade det private inddrage i vejledningen for at behage vejlederen, men uden selv at ønske det. *Som etisk princip er det vigtigt at udvikle en forståelse for, at de faglige forhold, som vi arbejder med, let lægger sig op ad og griber ind i det private rum, da denne forståelse er en vigtig forudsætning for at kunne respektere den andens grænser på en bevidst måde som vejleder og underviser.* Er underviseren ikke opmærksom på disse sammenfletninger mellem fagpersonen og privatpersonen, kan vejlederen fx let gå for langt og lave uinviterede fortolkninger, som kan opleves som krænkende eller som en aggression af den studerende.

At respektere den studerendes private rum og selvforståelse kræver meget af vejlederens etik. For det kræver, at man kan udholde at stå i situationer, hvor man som underviser har en merviden eller en antagelse om baggrunden for den studerendes faglige vanskeligheder, uden at anvende denne. Min beskrivelse af mellemrummet peger netop på, at vi alle – studerende som undervisere – potentielt udlever ubevidste motiver og forførende interesser, som vi ikke er bevidste om, men som ikke desto mindre præger vores faglige arbejde på en måde, der potentielt er synligt for andre. Men er man som underviser eller vejleder ikke inviteret indenfor af den studerende, så kan man end ikke sætte ord på det. Der kan således være vejledningsforløb, hvor vejlederen må holde sin undersøgelse af betydningen af de studerendes forhold til deres projekt for sig selv. Det kan opleves som frustrerende som vejleder

at holde dette for sig selv, og forblive på det faglige og offentlige plan.

At respektere den studerendes private rum betyder ikke, at man som vejleder ikke må tale om disse aspekter. Det betyder snarere, at det alene er op til den studerende at tage aspekter fra det private rum frem. *Den studerende skal med andre ord selv lægge op til at ville tale om baggrunden for de faglige problemer på et personligt plan, såfremt de skal tematiseres som led i vejledningen.* En fortolkning er potentielt en aggression uden for et gensidigt aftalt 'rum'. Omvendt kan den studerende og vejlederen opbygge et rum, hvor baggrunden for afsporinger af det faglige arbejde kan blive tematiseret (men ikke bearbejdet; vejledning har intet med terapi at gøre, det er et rum for arbejdet med faglige problemstillinger). Det må både afhænge af, at den studerende er åbent undersøgende, og at vejlederen har mod på at undersøge og tale om disse fænomener.

Her bliver det vigtigt, at vejlederen lærer egne faldgruber at kende. I vejledningsforløbet beskrevet i case c kom fx min egen usikkerhed til syne, idet jeg i processen med at opkvalificere og udfordre de studerendes projekt til tider gik for langt i *min kontrol* af de studerendes motiver, og jeg gik måske derfor for hårdt frem i forhold til at påpege det eksistentialistiske korstog og deres potentielt ubevidst aggressive tendenser.

Faglig vejledning trods ubevidste motiver

Denne respekt for det private rum betyder selvfølgelig ikke, at de faglige problemer og udfordringer, som man som underviser og vejleder møder hos de studerende, ikke skal italesættes. Den studerende skal have mulighed for at blive klogere, ved at blive gjort opmærksom på problemer i det faglige arbejde. En fortolkning af et psykoanalytisk begreb ind i en pædagogisk og uddannelsesmæssig kontekst kan støtte vejlederen med at forblive

nysgerrig på de udfordringer, der holder de studerende tilbage. Bions begreb 'binocular vision' (to-vinkels-syn) betegner, at analytikerens har brug for at have øje for en ekstra dimension i forhold til, hvad klienten fortæller, nemlig det ubevidste eller subtile, for at komme til en større forståelse for helheden (Bion 1962a:86,104). I en pædagogisk og uddannelsesmæssig kontekst kan det oversættes til, at vejlederen er nysgerrig på de studerendes faglige udfordringer og opgaver, såvel som på de processuelle og psykologiske aspekter af samme forløb. Denne dobbelte opgave er et vigtigt uddannelsesgreb, hvis det skal lykkes at fremme selvrefleksion i menneskefag som psykologi, pædagogik etc., hvor studerende ofte arbejder med *livsfænomener* eller sågar har et ønske om at blive klogere på aspekter af det liv, som de selv har levet (Bion, 1962a:14).

Det betyder for det første, at man må forholde sig rent beskrivende i forhold til det, som man kan opleve af adfærd, der er ubevidst for den studerende selv, såvel som udtryk af det ubevidste i form af genspejlinger fra det private rum, som viser sig i den studerendes faglige præstationer og udsagn. At forholde sig beskrivende er vanskeligt, da det betyder en italesættelse af den studerendes faglige problemer på en måde, der er fri for fortolkninger, værdiladning, vægtning eller fordømmelse i det sagte. I forhold til feedbacksituationen (case b) betyder ovenstående princip, at jeg skulle have begrænset mig til at pege på, at moderens betydning for casehovedpersonen ikke bliver behandlet i opgaven, og at det får betydning for den samlede opgaves besvarelse af opgaveformuleringen. Ved blot faktisk at beskrive hvad der kommer til udtryk, og hvilken betydning det har for opgavebesvarelsen, lader man det være op til den studerende at spørge ind til, eller selv undersøge baggrunden herfor. Herved respekteres det, at ethvert menneske beskytter sig selv over for de tematikker, som pt. er for krævende at undersøge.

At vejlede blandt forførende interesser og ubevidste motiver

Det kan være hensigtsmæssigt at skelne mellem forhold, som bidrager positivt til det videnskabelige arbejde, og som derfor med fordel kan ekspliciteres som led i dette (såsom motivationen, relevante erfaringer, oplevede konflikter) og ubevidste tematikker og motiver, som skaber afsporing af det videnskabelige arbejde. Det skal generelt påpeges, at projektforsløb som forløber over to-tre måneder har en fordel, i og med at vejlederen og de studerende her har bedre mulighed for at opdage problematiske forførende interesser eller ubevidste motiver i projektarbejdet, og evt. forstå baggrunden herfor.

Forførende interesser og engagementet kan være tæt forbundne, som vi så det med projektgruppen, der blev forført og motiveret af ønsket om at imponere den eksterne virksomhedskontakt (case a). Det er en værdifuld drivkraft, såfremt vejlederen kan opkvalificere den i lyset af det eksemplariske princip. Bl.a. ved at undersøge, begrebsliggøre og metodologisk rammesætte denne interesse i fx projektets indledning og metodologiafsnit. Det er dog min erfaring, at mange studerende sidder fast i en stærk positivistisk antagelse om, at man ikke må være personligt engageret i det videnskabelige arbejde, men at man skal forholde sig neutral, 'objektiv' i betydningen værdifri og uden at 'farve' resultatet. Herved glemmer de imidlertid, at det er mennesker, der skaber viden ud fra interesser. De ureflekterede fordomme må underkastes metodologisk refleksion, således at videnskab kan blive forstået som en selvrefleksiv undersøgelse af og tagen ejerskab for forskningens bærende interesser i form af en praktisk, teknisk eller emancipatorisk erkendelsesinteresse (Habermas, 2005).

Hvad angår de ubevidste motiver og tematikker forholder det sig anderledes. De hindrer eller afsporer det videnskabelige og sagsori-

enterede arbejde med problemstillingen, men de er vanskelige at identificere. Som beskrevet i projekforløbet omhandlende døden (case c) er det første, der melder sig for én oplevelsen af 'hov, jeg forstår ikke, hvad der sker her', og først herefter kan man begynde at undersøge situationen på en bevidst måde (Ogden, 2008:80). Som når den studerende eller projektgruppen bliver ved med at sidde fast i et aspekt af projektarbejdet eller undviger fra det, eller når beredskabet til at tænke videnskabeligt om aspekter af en problemstilling sætter ud (Feilberg, 2014: 320). Som eksemplet med den studerende og hendes eksamensopgave (case b) viste, kan den studerende blive ramt af antitænkning, og man kan således ikke reflekterende nå ind til den studerende som vejleder. I parallelle situationer i en psykoanalytisk og terapeutisk kontekst har Bion udviklet en teori, som Ogden har betegnet 'at tale til det ubevidste'. At tale til det ubevidste vil sige at tale til klientens sunde beredskab til at tænke (Ogden, 2008:75,78). Dette kan fortolkes ind i en uddannelsesmæssig kontekst i betydningen, at man som vejleder forsøger at tilbyde en forståelse til den studerende, men ikke som en direkte fortolkning på personen. Fx ved at være hypotetisk eller at tale i generelle termer. I feedbacksituationen i case b ved fx at sige: 'Det er mærkeligt, at moderen i casen ikke er behandlet i din opgave, det ville have været relevant'. Det er imidlertid vanskeligt at gøre på en måde, hvor man ikke krænker den studerendes private rum.

Konklusion

Der kan være interesser i spil i alle projektsammenhænge, der er kendetegnet ved et engagement hos de studerende, og hos vejlederen. Jo mere den menneskefags-studerende er drevet af en undren omkring et livsfænomen, jo større kan det faglige udbytte blive, og jo større er risikoen for at forstyrrelser af processen opstår i form af ubevidste motiver eller forførende interesser. På samme måder er det paradoksalt,

at vejlederens engagement i de studerendes projekt, både kan bidrage til de studerendes faglige udbytte, ligesom det kan invitere uhenigtsmæssige fænomener ind.

Med selvrefleksion som uddannelsesgreb har underviseren en opgave med at facilitere en kritisk undersøgelse af sit eget og projektgruppens forhold til deres projekt. Med begreber som forførende interesser og ubevidste motiver kan vejlederen støttes i dette arbejde, og herigennem støtte de studerende i deres arbejde med at udvikle et beredskab til selvrefleksion, fordi de har mærket det på egen krop og set det praktiseret. Det betyder ikke, at det alene er vejlederens opgave; det er et fælles ansvar. Vejlederen kan højest lægge forholdene til rette, for at faglig udvikling kan finde sted. Den studerende må også gøre sin del af arbejdet (Thuesen, 2015:12-17).

At arbejde med de problemstillinger, som jeg har berørt i case b og c i form af ubevidste tematikker og motiver, kræver imidlertid meget af underviseren. Der er en asymmetri i forholdet mellem underviser og den studerende i og med, at underviseren har et meransvar etisk og professionelt. Dette handler bl.a. om at respektere den studerendes private rum og egen selvforståelse, uden derved at afholde sig fra at *beskrive* de konsekvenser, som motiver og tematikker har på det videnskabelige arbejde. Herved får den studerende en *mulighed* for selv at indlede en nærmere dialog eller for at undersøge baggrunden herfor på egen hånd. Overvågning og selvovervågning kan på dette område konstruktivt bidrage til selvrefleksionen.

Referencer

- Bion, W. R. (1962a). *Learning from experience*. London: Heinemann.
- Bion, W. R. (1962b/1967). A theory of Thinking. In: W. R. Bion, *Second Thoughts: Selected Papers on Psychoanalysis*, pp. 110-119. London: Heinemann. [genoptryk af Bion, W.R. (1962).

- The Psycho-Analytic Study of Thinking. *Int. J. Psycho-Anal.*, 43:306-310].
- Dale, E. L. (2004). Kritisk pædagogik. In: E. L. Dale & K. Krogh-Jespersen (eds.), *Uddannelse og dannelse*, pp. 251-290. Klim.
- Feilberg, C. (2012). Eksistentiel fænomenologi – betegnelsen, stilen og begrebet. In: K. D. Keller (red.), *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi*, s. 45-75. Aalborg Universitetsforlag.
- Feilberg, C. (2014). *Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*. Ph.d. afhandling ved Ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet. Publiceret på www.livsverden.dk/feilberg.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt*. Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: fængslets fødsel*. Det lille Forlag.
- Gadamer, H. G. (2007). Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik. 2. Ed. Aarhus: Academica.
- Habermas, J. (1968a). *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1968b). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and Human Interests*. 2. Ed. London: Heinemann
- Habermas, J. (2005). *Teknik og videnskab som 'ideologi'*, kap. 5: Erkendelse og Interesse, pp. 119-136. Det Lille Forlag.
- Keller, K. D. (2008). Ting i spil – om korporlig mening i æstetik og praksis. I: M. Rasmussen (ed.), *Æstetik og naturoplevelse*, (pp. 65-80). Aalborg: Academic Publishers.
- Keller, K. D. (2012). Lad os nu blive personlige! Om personens felt i erfaringen (indledning). In: K. D. Keller (red.), *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi*, s. 9-30. Aalborg Universitetsforlag.
- Kemp, P. (2006). Mimesis in Educational Hermeneutics, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 2, 2006, p. 171-184.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren som pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*, 2. udgave, Hans Reitzel, København.
- Køppe, S. (1975). Psykoanalyse og Sprog. *Papir – Tidsskrift for sprogforskning*, Tema: Psykoanalyse, årg. 1, nr. 4, pp. 6-26.
- Merleau-Ponty, M. (1993). Phenomenology and psychoanalysis. I K. Hoeller (Ed.): *Merleau-Ponty and Psychology* (pp. 67-72). New Jersey: Humanities Press.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. Landes, D. A. (Transl.) (revideret oversættelse). Florence, KY, USA: Routledge.
- Negt, O. (1975). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. Til teori og praksis i arbejderuddannelsen*. Kurasje 1981.
- Nielsen, K. (2004). Eleverfaringer og gruppearbejdets blinde vinkler. In: J. Krejsler (ed.), *Pædagogikken og kampen om individet*, (pp. 108-134). Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (2005). Frelserpædagogik og selvrealisering – moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik. I S. Brinkmann, & C. Eriksen (red.), *Selvrealisering: Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. (s. 65-88). Århus: Klim.
- Ogden, T. H. (2008). Elements of analytic style: Bion's clinical seminars. In: T. Ogden, *Rediscovering psychoanalysis: thinking and dreaming, learning and forgetting*, pp. 70-89. Taylor & Francis, Inc. Tidligere udgivet som: Ogden, T.H. (2007). Elements of Analytic Style: Bion's Clinical Seminars. *Int. J. Psycho-Anal.*, 88:1185-1200.
- Olsen, O. A. & Køppe, S. (1996). *Psykoanalysen efter Freud – Bind I & II*. Gyldendal.
- Outhwaite, W. (1997). *Habermas. En kritisk introduktion*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Ricoeur, P. (2012). Den eksistentielle fænomenologi (oversættelse af Phénoménologie existentielle fra 1957). In: K. D. Keller (red.), *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi*, s. 33-44. Aalborg Universitetsforlag.
- Thuesen, M. (2012). Terapeutisk forandring gennem terapeutens egne emotionelle processer. *Psyke og Logos*, Årg. 33, (1), pp. 66-86.
- Thuesen, M. (2015). Terapeutens behov for at hele. *Matrix*, 2015; 1, 4-26.