

## SKJULTE KRÆFTER OG PROCESSER I VEJLEDNINGSRUMMET – DANNELSESPERSPEKTIVER PÅ PROJEKTARBEJDE OG PROJEKTVEJLEDERROLLEN VED UNIVERSITETERNE

Af Casper Feilberg<sup>1</sup>

*Undervisere underviser i pensum, de studerende skal læse det og lære det, og eksaminator og censor eksaminerer dem efterfølgende i stoffet. Denne klassiske rollefordeling udfordres imidlertid af projektarbejdet på universiteterne, hvor de studerende selvstændigt skal identificere og undersøge en kompleks problemstilling, samtidig med at underviseren fungerer som faglig og processuel vejleder. Under denne proces engagerer vejlederen sig ofte og forhåbentligt i projektet og i de studerendes faglige udvikling. På samme måde engagerer studerende sig ofte og forhåbentligt i projektet i kraft af muligheden for at præge valg af problemstilling, teori og metode; denne involvering kan sammen med gruppeorganiseringen, tidspresset og vejledersamarbejdet bringe ukendte kræfter og processer i spil. Omvendt kan også vejlederen bidrage til, at ukendte processer kommer i spil, og de kan både være fremmede og afsporende for den videnskabelige undersøgelse af problemstillingen og for de studerendes udbytte af projektførelsen, afhængigt af hvordan disse processer håndteres af ikke mindst vejlederen selv. Denne form for fagligt-personlige processer er ofte underbelyst i den universitetspædagogiske forskning. I artiklen præsenteres en model, som kaster lys over de potentielt skjulte kræfter og processer. Samtidig argumenteres der for et dannelsesperspektiv, som kan bidrage til en undrende indstilling omkring samt en forståelse for og værdsættelse af de potentielle dannelsesprocesser, som projektarbejdet kan sætte fri. Artiklen trækker på eksistentiel-fænomenologisk og psykoanalytisk teori samt på case-eksempler omkring vejledningsforløb.*

### 1. Indledning

Problemorienteret og gruppeorganiseret projektarbejde oplever i disse år en øget udbredelse på de danske universiteter og ikke blot inden for de to klassiske projektorganiserede universiteter Roskilde Universitet og Aalborg Universitet (Holgaard, Ryberg, Stegeager, Stentoft & Thomassen, 2014; Andersen & Heilesen, 2015; Hagedorn-Rasmussen & Mac, 2013). Den samme

---

<sup>1</sup> Casper Feilberg, adjunkt i pædagogisk psykologi ved psykologistudiet, Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet.

tendens findes hos andre universiteter i Norden og internationalt (Wiggins, Chiriac, Abbad, Pauli & Worrell, 2016; Savin-Baden, 2014). Udbredelsen til mange forskellige studier og nationale kontekster har naturligt medført begrebsmæssige forskelle i begribelsen af projektarbejde (Savin-Baden, 2017; Kolmos, 2008). I en dansk sammenhæng blev det problemorienterede projektarbejde tidligt taget op inden for forskellige uddannelsesideologier, af Illeris (1974) på Roskilde Universitetscenter og senere Berthelsen, Illeris og Poulsen (1977), Algreen-Ussing og Fruensgaard (1990) på Aalborg Universitetscenter (Graaff & Kolmos, 2007). I dag som dengang bliver projektarbejdet som uddannelsespraksis fortolket og organiseret på vidt forskellige måder og med vidt forskellige mål afhængigt af studium, fagtraditioner og vejleder. Denne artikel tager udgangspunkt i empiriske undersøgelser og eksempler fra psykologistudierne ved Aalborg Universitet og kombinationsfagsuddannelsen i psykologi ved Roskilde Universitet (Feilberg, 2014, 2015). Disse er eksemplariske for andre human- og samfundsvidenskabelige uddannelser, for så vidt at de også fremhæver den studerendes selvstændige identifikation af og gruppeorganiserede undersøgelser af en kompleks problemstilling.

Artiklen præsenterer samtidig en særlig teoretisk opfattelse af dannelse, af dannelsesidealer og professionsfaglighed og anlægger et særligt forståelsesperspektiv på vejledningen af studerendes videnskabelige projekter samt på vejlederens egne dannelsesprocesser som vejleder og fagperson. Artiklen diskuterer de problemstillinger af faglig og processuel art, som truer de studerendes faglige udvikling og gennemførelsen af projektarbejdet, med øje for vejlederens rolle og muligheder for at understøtte den faglige udvikling. For det meste forløber projektførløbene uden større udfordringer, afsporinger og vanskeligheder, end at de bliver håndteret af de studerende og vejlederen hen ad vejen på tilfredsstillende måde. Denne artikel tematiserer imidlertid de projektførløb, som løber af sporet tidsmæssigt og fokusbæst, som strander fagligt, som rummer ubehagelige udvekslinger de studerende imellem eller mellem de studerende og vejlederen, og som truer gruppens samarbejde eller samarbejdet med vejlederen. Kort sagt projektførløb, som ender med at bekymre én, optage uforholdsmæssigt meget tid pga. tilbagevendende tvivlsspørgsmål fra studerende osv. Et eksempel kan illustrere et sådant projektførløb.

En erfaren kollega fortæller om et vejledningsforløb, som går ham på. Han vejleder to specialestuderende, som han kender fra tidligere projektførløb, men det, der aktuelt udspiller sig i vejledningsrummet, kan han ikke forstå. De to kvindelige studerende er åbenlyst destruktive over for hinanden til vejledning, i form af indbyrdes mundhuggeri ("jeg sagde da også, at begrebet skulle forstås sådan") og nedsabling af den andens og egne tekster ("jeg/du duer heller ikke til det her"). Det er intenst og tilbagevendende, men på samme tid kortvarigt. Samtidig

fortæller vejlederen, at han oplever de studerende som meget uselvs-tændige og rådvilde, med stor usikkerhed omkring projektets retning, redegørelserne og forståelse af teorien, selvom de gennemgår disse afsnit igen og igen i vejledningen. Det er overraskende, da han kender de studerende som fagligt stærke fra tidligere projektforbøb. Vejlederen udtrykker frustration over forløbet, hvilken kan skyldes en følelse af at være handlingslammet, da de hidtidige forsøg på at få de studerende til at tale bedre sammen, tro på egen skrivning osv. ikke har båret frugt. Vejlederen har også tidligere oplevet projektforbøb som det aktuelle, og de udviklede sig ofte dramatisk hen mod afslutningen.

Under min og vejleders kollegiale samtale bliver han opmærksom på sin egen rolle i de studerendes mønster: at han – paradoksalt og utilsigtet – bidrager til at vedligeholde de studerende i deres manglende tro på sig selv, ved fx i bedste mening at genlæse de studerendes materiale igen og igen og derved indtage rollen som garanten for, at det er fagligt solidt, frem for at støtte de studerende i at stole på deres egen vurdering af materialet. Ved det efterfølgende vejledningsmøde, da de studerende beder ham genlæse et teoriafsnit gennemskrevet for tredje gang, siger han roligt: “Det behøver jeg ikke, det kan I godt arbejde med selv.” Vejlederen berettede efterfølgende, at det gjorde noget godt for gruppen; ansvaret for projektet og tilliden til de faglige vurderinger bliver placeret hos dem frem for hos vejlederen. I lyset af gruppens centrale vanskelighed med at tro på eget selvstændige arbejde bliver vejleders handling symbolsk og betydningsfuld og viser en ny vej for gruppens arbejde og vejledningen.

Eksemplet viser nogle studerende, der kæmper og har vanskeligheder; det kan let opfattes som blot deres problem, noget, de selv må tage hånd om. Det er ganske givet deres ansvar at arbejde med stoffet, men vejleder kan – som vi ser – spille en betydningsfuld rolle i forhold til at fremme deres arbejdsproces. Og endelig er vejlederen rent faktisk viklet ind i de problemer, der øjensynligt er de studerendes egen sag, idet han – uintenderet – “vedligeholder” eller fastholder de studerende i deres mønster, når han ikke er opmærksom på sin egen andel af det, der udspiller sig, og derfor ikke kan gøre sig fri af det. Eksemplet viser, at selvom vejlederen gør sit bedste, engagerer sig og har de bedste intentioner, kan man uden at vide det aktivt vedligeholde uhensigtsmæssige dynamikker; det viser også, at forståelse for det, der udspiller sig, effektivt kan rydde disse hæmmende processer af vejen og fremme projektarbejdet og de studerendes selvstændige arbejde.

At blive opmærksom på fænomener som disse forudsætter imidlertid en ontologi og en menneskeforståelse, som gør det muligt at anlægge en forstående og undrende indfaldsvinkel til disse fænomener (Feilberg & Maul, 2018). Det kræver bl.a. en faglig og personlig-livshistorisk forståelse med øje for det ukendte og det før-personlige hos én selv og andre, som ikke har

vundet indpas i aktuell universitetspædagogisk forskning (se fx Rienecker, Stray Jørgensen, Dolin & Ingerslev, 2013). Der er imidlertid behov for en forståelse af personen i sin helhed i uddannelsessammenhænge; også selvom det i en uddannelsesmæssig sammenhæng først og fremmest handler om tilegnelse af et fag og en professionsfaglighed for den studerende og for underviseren og altså ikke om terapi eller coaching. For at understøtte helhedsfortolkninger af det, der kan udspille sig i projektarbejdet og vejledningsrummet, præsenteres en forståelse af professionsfaglighed som kandidat i psykologi og som underviser, der har vægt på udviklingen af en sans for livets ukendte processer.

Artiklen er disponeret med 1) en indledende teoretisk understøttelse af vejlederens undrende indstilling, 2) en præcisering af gruppeorganiseret projektarbejde samt 3) en begrebsliggørelse af fire af vejledningsrummets potentielt ukendte kræfter.

## **2. Teoretiske perspektiver på vejlederens undrende indstilling**

Det indledende eksempel kaster lys over et paradoks ved menneskelivet, som i det følgende skal tages op; hvordan kan man blive klogere på og opdage forhold, som er ukendte for én selv, men som ikke desto mindre griber ind i de studerendes arbejde med videnskabeligt at undersøge en problemstilling eller i vejlederens vejledningspraksis? Det udspiller sig lige for næsen af os, og alligevel overser vi det.

Projektvejlederen kan if. denne artikel understøttes i forhold til at forstå disse ukendte forhold ved at gå frem ad to spor, samtidigt: en sans for den levede erfarings sammensathed og mysterium og en begrebslig undersøgelse af selv samme erfaring. For begrebsligt at fastholde og tydeliggøre de to spor vil jeg her trække på Merleau-Pontys skelnen mellem oplevelsen af et landskab og så landkortets abstrakte og symbolske repræsentation af landskabet (Merleau-Ponty, 1999/1945, p. 18). Merleau-Pontys metafor kan anvendes som en ontologisk fremhævelse af, at vi lever mere, end vi kan sætte ord på, og dermed som en tilskyndelse til en fortsat undrende indstilling til det, vi oplever i en situation (landskabet). Ved at forfølge begge spor kan vi både fastholde en forståelse for dybden af den levede erfaring, samtidig med at man med beskrivelser, begreber og modeller (landkort) kan forsøge at forstå mere af det, der udspiller sig. Af denne ontologiske distinktion følger desuden en ambition om ikke at forveksle landskabet med landkortet (Feilberg, 2012). Men omvendt kan ontologiske og begrebslige distinktioner hjælpe med at undgå at reducere og forsimple oplevelsen og samspillet med andre og de (skjulte) kræfter og processer, der potentielt udspiller sig her. Vi kommer aldrig til at forstå alt, hvad der udspiller sig i vejledningsrummet, til bunds, men vi kan komme til at forstå noget væsentligt omkring det. Merleau-Ponty har imidlertid påpeget, at det at kunne undres og opdage det pa-

radoksale eller det ukendte i en situation ofte forudsætter en revision af common sense-forforståelser og af dominerende videnskabelige diskurser, som tildækker det, der i virkeligheden udspiller sig (Merleau-Ponty, 2012/1945a, p. ix xvii; Keller, 2015b, p. 245). Der er med andre ord en sammenhæng mellem vejlederens ontologiske antagelser om menneskelige processer, kommunikation og samspil (reflekterede eller ej), og hvad man kan få øje på og erkende af fænomener, i spil i vejledningsrummet.

I denne artikel præsenteres en ontologisk grundlagsteori og en menneskeforståelse, som if. den eksistentielle fænomenologi er fri for de problematiske forforståelser, som kan optræde i common sense-forforståelser samt i dominerende videnskabelige traditioner. Fx i form af antagelser om, at den studerende og vejlederens oplevelsesverden er adskilt fra hinanden på det æstetiske meningsniveau (Keller, 2015a, p. 178, 2015b, p. 242). Og i form af antagelser om, at studerendes reaktioner her-og-nu er uden større prægning af livshistoriske erfaringer eller den fremtid, de aktuelt orienterer sig mod. Den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori tager udgangspunkt i mennesket forstået som en væren-i-verden (Heidegger, 2007). Heideggers indfaldsvinkel er ikke-subjektivistisk, idet han ikke antager en subjektivitet, som verden fremtræder for som udgangspunkt. Udgangspunktet er snarere anonymt; at mening viser sig i kraft af vores *livsverden* (Gadamer, 2007, p. 247). Erfaring og mening her-og-nu skal i forlængelse heraf forstås som “den perspektiviske oplevelse og forståelse af sammenhængen mellem ’noget aktuelt nærværende’ og ’alt muligt andet’” (Keller, 2015b, p. 245). Med alt muligt andet forstås bl.a. livshistoriske og sociokulturelle erfaringer i bredeste forstand. Merleau-Ponty har beskrevet dette som fremtrædelsen af en gestalt, en figur på en baggrund (Keller, 2015a, p. 181; Pahuus, 1988). Erfaringens dybde karakter begrebsliggøres som et *æstetisk meningsniveau*. Dette meningsniveau er kendetegnet ved den mest udifferentierede form for mening i form af umiddelbar perceptuel, imaginær og emotionel mening. Det er former for mening, som vi kan dele, og som altså ikke er afgrænset til en krop eller en bevidsthed, men som udspiller sig for et før-personligt “man” eller en anonymitet (Keller, 2015b, pp. 245-247). Angst, ahaoplevelser og dyb fascination er eksempler på umiddelbar mening, som griber os som totale her-og-nu-oplevelser. Dette meningsniveau gennemsyrrer, men kan ikke reduceres til, de mere differentierede niveauer af mening i form af *praksis og et adfærdsmæssigt meningsniveau*, og det mest differentierede niveau i form af *teoretisk og begrebslig mening* (Keller, 2015b, p. 245; Feilberg, 2014, p. 25). Den teoretiske distinktion mellem de tre meningsniveauer – teoretisk, praktisk og æstetisk mening – bidrager til at sætte den praktiske mening og den teoretiske mening i perspektiv af den æstetiske mening, dvs. som en måde at få øje på den oplevelsesmæssige dybde bag ordene og handlingerne. Det æstetiske meningsniveau er det vanskeligste at få begrebsmæssigt og bevidsthedsmæssigt hold om, som følge af dets før-personlige og udifferentierede karakter. Kun i forandrede former kan det æstetiske mening håndteres

og begrebsliggøres inden for et teoretisk meningsniveau (Keller, 2015b, p. 245).

Psykoanalytiske forståelser kan gå i forlængelse af denne eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori, og Merleau-Ponty har fx fundet stor inspiration i Freuds og objektrelationsteoretikernes arbejde, uden at psykoanalysen og den eksistentielle fænomenologi kan siges at have samme mål (Merleau-Ponty, 1993, 2012/1945a, p. 160). De to traditioner deler derimod en interesse for at udforske det ukendte, det, som vi lever uden at bemærke det, det, vi ikke uden videre reflektivt-bevidst kan gribe sprogligt. Merleau-Ponty beskriver det bl.a. som en interesse i at beskrive mennesket som en rodebutik ("timber yard") eller et sammensurium af følelser og erfaringer, for herigenem at få øje for de relationer, som bevidstheden ikke kan fastholde, fx i form af menneskets relationer med dets ophav og (forældre)modeller (Merleau-Ponty, 1993, p. 71, parafraseret). Som mennesker udlever vi "temaer" og komplekser, uden at vi er klar over det, og uden at det kan gøres til en eksakt videnskab at udpege det eller bestemme det. Merleau-Ponty (2012/1945a, p. 161) gør netop meget ud af at pointere, at psykoanalysens særkende er, at den tematiserer sammenhænge og temaer, som ikke kan rummes inden for en stringent mekanistisk og naturvidenskabelig tænkemåde. Herved angiver Merleau-Ponty et alternativ til en idealistisk forståelse af mennesket, som vi kan kalde en tænkning i entiteter (dele), og til en objektivistisk forståelse af mennesket, som beskæftiger sig med mekaniske sammenhænge (fx stimuli-respons) (Merleau-Ponty, 1993, p. 70f). Heroverfor stiller Merleau-Ponty en tredje opfattelse, som tager udgangspunkt i de usynlige *symbolske* og *poetiske* aspekter ved den menneskelige erfaring, som jeg ovenfor har betegnet æstetisk mening (ibid., p. 69). Sammenfattede forstås eksistensen inden for den eksistentielle fænomenologi som et både socialt, kulturelt, naturligt (biologisk) og historisk væsen, uden at eksistensen som en "total væren" eller totalitet kan reduceres til en af disse dimensioner (Merleau-Ponty, 2012/1945b, p. 166f). Når psykoanalytiske teorier og begreber anvendes i denne artikel, sker det således som perspektiver, der er fortolket i lyset af den eksistentiel-fænomenologiske ontologi og grundlagsteori.

For yderligere at kvalificere vejlederens undrende indstilling vil jeg inddrage begreber fra psykoanalytikerens Bions arbejder. Han beskæftiger sig bl.a. med følelsernes betydning for tænkning og for måder at være åben mod egne og andres emotionelle oplevelser (Bion, 1970, p. 70; Thuesen, 2012, p. 78). Som en måde at kvalificere en undrende og undersøgende indstilling omkring egne og andres oplevelser, adfærd og udsagn vil jeg fremhæve det at være til stede i vejledningsrummet med den eller de studerende, dvs. være åben for de umiddelbare indskydelser, som kan springe frem på baggrund af det, der udspiller sig i rummet, på tværs af kroppe og bevidstheder. Jeg indleder fx ofte vejledning med at spørge til, hvor de er i processen. Man kan fx opleve, at de studerende er anspændte og usikre, selvom de giver udtryk for,



at alt er i den skønneste orden. Det kan vise sig væsentligt, eller uvæsentligt, i processen med at forstå og understøtte de studerende i deres videre undersøgelsesproces afhængigt af det forudgående forløb og det, der viser sig i det videre forløb. Hvis et *mønster* går op for én (Bion, 1987, p. 14), fx at gruppen har vanskeligt ved at fremsætte kritik og tage ømtålelige emner op internt i gruppen, og at gruppen i dens skriftlige diskussionsafsnit er helt redegørende uden modstilling af positioner, kan det være værd at undersøge og forsøge at forstå, hvad der er bag mønstret, således at den videnskabelige undersøgelse kan få de bedste vilkår (Feilberg, 2014, p. 320).

Bions genfortolkning af Freuds ubevidste som det "ukendte", "det formløse", "det uendelige" kaster på sin egen måde lys over oplevelsens og erfaringens udifferentierede karakter. For Bion udgør det ubevidste en dimension ved vores emotionelle virkelighed, som vi ikke endeligt kan blive kloge på, hvorfor han bl.a. betegner det "the unknown" og "the unknowable" (Bion, 1965, p. 171). Merleau-Ponty har i tråd hermed betegnet det ubevidste som et fortsat mysterium (enigma), og begge traditioner erkender således en grænse for erkendelsen, hvilket på paradoksalt vis er nødvendig for overhovedet at kunne undres over den æstetiske mening, forstå og overskuddet af mening i det, vi lever (Merleau-Ponty, 1993, p. 71). Det æstetiske meningsniveau er netop kendetegnet ved et "overskud af mening", "overdeterminering", af "fortættethed" og investeringer (ibid., p. 67-69), som er umuligt at sammenfatte i entydige sammenhænge, og man kan derfor principielt set kun stille sig spørgende over for dette meningsniveau i processen med at konstruere bud på sammenhænge og relationer og mønstre, der hjælper os med at forstå lidt mere (Feilberg, 2014, p. 26f, parafraseret).

Psykoanalysen har længe arbejdet med at forstå det principielt uforståelige (det ubevidste) og har i processen udviklet et interessant sprog for dette arbejde. Med begrebet *binocular vision* (to-vinkels-perspektiv) fremhæver Bion (1962, p. 86, 104) psykoanalytikerens behov for at forstå det, der udspiller sig i terapirummet, igennem et bevidst perspektiv og et ubevidst perspektiv. Begrebet kan også finde anvendelse uden for en psykoanalytisk kontekst, da Bion med begrebet ønskede at påpege behovet for at anskue sagen ud fra en ekstra dimension eller et ekstra perspektiv i processen med at forstå det bedre og ud fra en større helhed. På samme måde som dybdesynet kun opstår i kraft af to øjne (binokulært syn). To-vinkels-perspektivet kan betragtes som en nyttig model for vejlederen, der ønsker at anlægge mere end et fagspecifikt perspektiv på det, der udspiller sig i vejledningsrummet. Det faglige perspektiv kan suppleres af et pædagogisk, psykologisk og processuelt perspektiv på samme forløb som en måde at udvikle en større forståelse for helheden af de studerendes faglige forløb og proces. På samme måde kan man undersøge, hvad de studerende gør godt, og som skal fastholdes, over for hvad der holder de studerende tilbage fra at forstå det, de arbejder med bedre. En tredje model angår den banale og dermed basale pointe, at det nogle gange kræver to personer at se det oversete. I det indledende eksempel

mødte vi netop en vejleder, der arbejdede for at understøtte de studerende i at gøre sig fri af deres indre bremse, samtidig med at den kollegiale dialog mellem to vejledere bidrog til at forstå det, der udspillede sig, lidt bedre. I tråd med den eksistentiel-fænomenologiske menneskeforståelse er dette naturligt, da vi som kropslige eksistenser ikke er os selv gennemsigtige (Merleau-Ponty, 2012/1945a, p. 366): Vi kan ikke uden videre se vores egen nakke ved egen hjælp. På samme måde har vi brug for andre for at blive klogere på os selv og kan principielt set slet ikke forstå os selv uden dette ekstra perspektiv. Derfor kan Merleau-Ponty sige, at “through other eyes, we are for ourselves fully visible” (Merleau-Ponty, 1968, p. 143).

Som et sidste greb til at kvalificere vejlederens undrende indstilling vil jeg fremhæve distinktionen mellem formel uddannelse og dannelse. Formel uddannelse angår studiets og studieordningens definerede række af kurser, målbeskrivelser (viden, færdigheder og kompetencer) og eksaminer, som den studerende skal bestå for at tilegne sig en titel som fx kandidat i psykologi. Dannelsesbegrebet derimod udgør et klassisk og historisk begreb med mange forskellige betydninger, som igennem tiden bl.a. er blevet anvendt som et modbegreb til aktuelle udviklinger på fx uddannelsesområdet (Biesta, 2002; Gustavsson, 1998, p. 22). Dannelsesbegrebet nyder aktuelt en fornyet interesse eller, vil flere hævde, en forhøjet aktualitet i kraft af skiftende uddannelsesreformer på de videregående uddannelser, hurtigere studiegenemførelse og fokus på arbejdsmarkedskompetencer (Kemp, 2012, 2013, 2015; Feilberg, 2014). Dannelsesperspektivet forankres teoretisk i en nyfortolkning af Gadamer's dannelsesbegreb (Feilberg, 2014, pp. 92-104). Dannelsesbegrebet (tysk: Bildung) betegner if. Gadamer både en udviklingsproces (noget dannes) og et forbillede (Bild), som udviklingen forstås i lyset af (Gadamer, 2007, p. 16). “Dannelse kan egentlig ikke være et mål,” skriver Gadamer imidlertid, hvorfor det ikke kan være genstand for en eksamen eller et planlagt undervisningsforløb (ibid.). Det er noget, der kan opstå. Dannelse “vokser” snarere “ud af den indre formnings- og dannelsesproces” og er derfor “en vedvarende udviklingsproces” (ibid.). Dannelse angår en “opbygning”, hvor “... det, hvormed og hvorigennem man bliver dannet, helt gøres til ens eget” (ibid.). Jeg genfortolker dannelsesprocessen som to sammenhængende bevægelser bestående af: 1) et selvfortabende engagement, hvormed man helt identificerer sig med en anden persons stil, en tænkers værker, en rolle osv. og 2) en tagen sig selv tilbage; en udvikling af sin egen stemme eller særlige stil og selvstændige stillingtagen (Feilberg, 2014, pp. 102-104). Denne opdeling af dannelsesprocessen i to bevægelser må imidlertid ikke dække over det kaos af frustration og fascination, som er forbundet med transformationen af personen; med det at blive en ny udgave af sig selv. Tænk blot på de processer, som et ph.d.-forløb kan afstedkomme af forandringer i en forskers selvforståelse og faglige beredskab.

Hver profession er gennemsyret af visse praktiserede værdier og idealer, men skal de begrebsliggøres, må det ske via teori og som en udlægning fra



en position. Da denne artikel tager dannelsesprocesser op i relation til psykologistudiet og den psykologiske profession, må jeg sætte teoretiske begreber på, hvad jeg antager som dannelsesidealer for studiet og professionen. I fortolkningen af dannelsesprocessens to bevægelser er allerede fremhævet idealer som fordybelse og et selvfortabende engagement i fagets eller professionens felter samt udviklingen af egen position og "stemme" ved en selvstændig stillingtagen. Psykologistuderende er dog også udfordret i forhold til at bygge bro mellem psykologi som et æstetisk og praktisk felt og psykologi som en videnskab; dette betegner jeg udfordringen at danne og forene en psykologisk-forstående habitus og en videnskabelig og teoretisk habitus (Feilberg, 2014, pp. 246-277). Den psykologiske og videnskabelige habitus som dannelsesideal består i et *vanemæssigt beredskab* til at percipere, forstå og forklare psykologiske fænomener og menneskelige problemstillinger på et oplevet og et teoretisk fortolket plan, på en selvstændig, selvrefleksiv og "sikker" måde i lyset af professionen (Feilberg, 2014, p. 88). Dvs. uden for stærke tendenser til usikker-ubeslutsomhed eller skråriskerhed (ibid., p. 274). Selvrefleksion vil her sige at underkaste egen praksis, egen person samt anvendt "videnskabelig teori og metode, som anvendes til at skabe forandring hos personen, gruppen og samfundet, [for] kritik, for derved at sikre målet med at fremme myndighed og autonomi" (Feilberg, 2014, p. 270, se også 2015). Tilegnelsen af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus som psykolog er ikke noget, vi bliver færdige med; det forbliver et ideal inden for professionen, som man kan stræbe mod hele arbejdslivet. Hver professionsudøver sine idealer. Naturligvis. Men idealer og værdier må omvendt kunne italesættes og diskuteres til gensidig refleksion og inspiration inden for professionen.

Dannelsesperspektivet gør det muligt at tematisere og anerkende vejleders og de studerendes dannelsesprocesser, trods deres pludselige fremspring og tidskrævende og vanskelige væsen. Ved både at anlægge et formelt uddannelsesperspektiv og et dannelsesperspektiv er det muligt at få begreber for, og understøtte vejlederen i forhold til at navigere hensigtsmæssigt i, den involvering og de kræfter, som potentielt slippes fri i vejlednings- og eksaminationsrummet, og som er væsentlige for de studerendes udbytte af uddannelsesaktiviteten, formelt og i et dannelsesperspektiv.

### 3. Om gruppeorganiseret projektarbejde

Projektarbejde kan som undervisningsmetode og praksis historisk føres tilbage til bl.a. franske arkitekturskoler i 1600-tallet (Andersen & Kjeldsen, 2015, p. 13). Projektarbejdet har siden spredt sig til mange områder af uddannelsessystemet og er samtidig teoretisk blevet forstået igennem forskellige uddannelsesideologier, filosofier og pædagogiske paradigmer såsom kritisk pædagogik, erfaringspædagogik mv. (Savin-Baden & Howell, 2004;

Graaff & Kolmos, 2007; Kolmos, 2008). I en dansk kontekst har erfaringspædagogikken samt Kluge og Negts arbejder om eksemplarisk læring og arbejderuddannelse i 1970'erne inspireret til udviklingen af en pædagogisk teori omkring projektarbejde kaldet projektpædagogikken (Negt, 1981). Illeris (1974, 1981) har bl.a. været toneangivende i den teoretiske udlægning af projektarbejdets principper og problemorientering inden for dette perspektiv, der bl.a. fremhæver et emancipatorisk sigte (Andersen & Kjeldsen, 2015; Kolmos, 2008).

Projektarbejde kan forstås som synonymt med fx projektpædagogikken, men det ville være at forveksle landkortet med landskabet, da projektarbejde også er en praksis og en undervisningsmetode. For at gøre det muligt at adskille de teoretiske udlægninger af projektarbejde fra projektarbejde som praksis vil jeg i denne artikel lade projektarbejde betegne de studerendes konkrete projektarbejde i praksis.<sup>2</sup> Deraf følger for det første, at der ikke findes én teoretisk udlægning af denne praksis og undervisningsmetode, som kan kræve fortrinsret, og for det andet at der fortsat er brug for ny empirisk forskning og teoriudvikling i forhold til at forstå og forklare de fænomener og processer, som denne praksis sætter i spil. For det tredje må projektarbejdet reflekteres pædagogisk og fagdidaktisk i relation til de fag og studier, hvor projektarbejdet integreres. Denne artikel er fx et pædagogisk og dannelssteoretisk perspektiv på vejlederrollen inden for projektarbejde på psykologistudiet samt andre beslægtede studier og menneskefagsprofessioner (pædagog, lærer, sygeplejerske m.v.).

Hvordan kan man så forstå projektarbejde som praksis? Projektarbejde har været anvendt i mange forskellige sammenhænge og tilpasset mange forskellige didaktiske hensyn og fagtraditioner. Projektarbejdets problemorientering har fx undergået en knopskydning, i takt med at projektarbejdet er fortolket inden for samfundsvidenskabelige, naturvidenskabelige og humanvidenskabelige studier; gående fra overvejende at fokusere på emancipation og aktivisme over problemløsning og samarbejde til også at kunne være ledet af en undren og interesse omkring et fænomen (Kolmos, 2008, p. 17). I relation til psykologistudiet er det at tage udgangspunkt i en undren, i noget, man ikke helt forstår, men som man drages mod, helt centralt. Problemstillingen kan imidlertid videnskabeligt undersøges ud fra forskellige erkendelsesinteresser (praktisk, teknisk og emancipatorisk) (Habermas, 2005; Feilberg, 2014, p. 262, 2015). Projektarbejde kan altså ikke siges primært at lægge op til emancipatorisk kritik, således som Illeris tidligt argumenterede for (Illeris, 1974, p. 18). Projektarbejdsformen er snarere en undervisningsmetode, der kan gives forskelligt indhold (Berthelsen, Illeris & Poulsen, 1977, p. 17).

---

2 Projektarbejde og problembaseret læring er på samme måde to begreber, som ofte optræder sammen (Kolmos, 2008, p. 13). Man må imidlertid i hver sammenhæng undersøge, hvad afsenderen forstår ved disse begreber teoretisk og i praksis.

En af de tidligste definitioner af projektarbejde i en dansk sammenhæng, som samtidig er forholdsvis deskriptiv, findes hos de tre psykologer Berthelsen, Illeris og Poulsen i bogen *Projektarbejde* (1977):

*... en undervisningsform, hvor elever – i samarbejde med lærere og evt. andre – udforsker og behandler et problem i nær relation til den samfundsmæssige virkelighed, det forekommer i. Dette indebærer, at arbejdet skal give et stadig øget perspektiv og dyberegående erkendelse, at problemet angribes fra en række forskellige synsvinkler, og at valget af teorier, metoder og redskaber styres ud fra det valgte problem. [...] Arbejdet skal munde ud i et konkret produkt (Berthelsen, Illeris & Poulsen, 1977, p. 14).*

Beskrivelsen indeholder ganske vist teoretiske forforståelser i form af formuleringer som “den samfundsmæssige virkelighed” og “øget perspektiv og dyberegående erkendelse”. Men dengang som nu forstås projektarbejde som en undervisningsmetode, hvor de studerende i en gruppe selvstændigt identificerer og “udforsker” en problemstilling fra “virkeligheden”, idet teori og metoder udvælges i lyset af problemstillingen (ibid.). Projektvejlederen bidrager både med viden, fungerer som procesvejleder og kender til selve arbejdsformen (ibid., p. 24). Studieordningens kursus- og målbeskrivelser bidrager desuden til en faglig afgrænsning af, hvad et projekt kan omhandle.

Ovenstående udlægning af projektarbejde, hvor det er de studerende, der identificerer en problemstilling, adskiller sig imidlertid ofte fra både nationale og internationale udlægnings af projektarbejdet. Den toneangivende internationale PBL-forsker Savin-Baden forstår fx med baggrund i en britisk uddannelseskontekst projektbaseret læring (project-based learning) som kendetegnet ved, at studerende arbejder med fast stillede opgaver af underviseren, hvorimod problembaseret læring (problem-based learning) angår åbne og vilde problemstillinger, som de studerende selv identificerer og undersøger via projektarbejdet (Savin-Baden, 2000 if. Graaff & Kolmos, 2007, p. 5). Forvirringen øges, når Andersen og Kjeldsen (2015, p. 14) i en dansk sammenhæng udlægger problembaseret læring (Aalborg Modellen) som kendetegnet ved, at vejlederen fastsætter problemformuleringen og litteraturen for de studerende. På Roskilde Universitet derimod forstår man if. Andersen og Kjeldsen (2015) problemorienteret, tværdisciplinær og deltagerstyret projektarbejde (PPL) ved, at de studerende selv formulerer problemformuleringen og udvælger litteraturen. I forsøget på at tydeliggøre graden af underviserstyring kontra deltagerstyring i projektarbejdet har Kolmos foreslået en distinktion mellem: 1) *Opgaveprojektet*, hvor metode og problemet er tilrettelagt af underviseren, ved 2) *Disciplinprojektet* er metode og/eller fagdisciplinerne bestemt på forhånd i fx studieordningen, men det er op til de studerende at identificere en problemstilling inden for disse rammer, ved 3) *Problemprojektet* er valg af metode og problemstillingen frit inden for

studieretningen (Kolmos, 1996, 2008; Graaff & Kolmos, 2007). Kolmos udviklede distinktionen ud fra ingeniøruddannelserne på Aalborg Universitet, men distinktionen kaster lys over nogle centrale forskelle for projektarbejdet hvad angår graden af de studerendes mulighed for at præge projektarbejdet. I denne artikel forbindes projektarbejde inden for psykologistudierne med enten disciplinprojektet (fx bachelorprojektet inden for almenpsykologi) og problemprojektet (kandidatspecialet). Dvs. at opgaveprojektet i min definition falder udenfor, da det ikke rummer mulighed for, at den studerende selvstændigt kan præge valget af problemstillingen. I forlængelse af Feilberg (2014) og Andersen og Kjeldsen (2015) forstår jeg i denne artikel projektarbejdets væsen som kendetegnet ved (ofte) gruppeorganisering, problemorientering, tværfaglighed og deltagerstyring i betydningen, at de studerende selv identificerer en relevant problemstilling, som de undres over og finder interessant inden for studieordningens rammer. Projektgruppen udvælger relevant litteratur, som dog skal godkendes af vejleder. Projektvejlederen vejleder fagligt og processuelt. De studerende udfærdiger en skriftlig rapport inden for en tidsbegrænset periode, og den forsvares ofte mundtligt. Når projektarbejde på denne måde giver de studerende en grad af valgfrihed og mulighed for at præge valget af problemstillingen, valg af teori osv., skabes et potentiale for et stort engagement fra de studerendes side, som muliggør omvæltende læreprocesser, eksistens på spil og dannelsesprocesser (Feilberg, 2014). Dette personlige og kollektive engagement åbner psykologisk set op for, at studerende kan lægge dele af sig selv og egne (ureflekterede) forforståelser ind i projektarbejdet, hvilket kan ske på bevidste og intenderede måder (eksistens *på* spil) eller på ukendte og uventede måder (eksistens *i* spil).

På et erkendelsesmæssigt plan lægger ovenstående udlægning af projektarbejdet op til, at de studerende tager udgangspunkt i noget, som de ikke selv forstår, men drages mod, og herved bringer de potentielt gruppen eller sig selv ud på dybt vand, som kan aktivere ukendte gruppeprocesser, idet der i forbindelse med gruppearbejdet ofte opstår en oplevelse af kontroltab, frustration eller uoverskuelighed: Man kan fx ikke tvinge en erkendelse frem og få vigtige afsnit til at falde på plads, selvom projektet er tidsbegrænset. Denne frustration må den studerende, og gruppen, arbejde med at rumme og håndtere, ligesom vejlederen og vejledningsrummet kan spille en vigtig rolle i forhold til at rumme, forstå og begrebsliggøre disse processer. Oven i disse processer kan dannelsesprocesser samtidig flette sig ind i de studerendes arbejde med fagets teori, empiri og metoder samt projektets problemstilling, og disse dannelsesprocesser er sårbare og kan let afspores.

Med denne artikel argumenteres der for, at et centralt element i at få det bedste frem i projektvejledning som undervisningsmetode består i at indtage en undrende og undersøgende indstilling i forhold til de kræfter og processer, som denne læringsform potentielt kaster de studerende ud i. Ovenstående forhold viser, hvorfor projektarbejde som undervisningsform og som stu-

dieaktivitet kan være så krævende for de studerende og for vejlederen. Projektarbejdet som et faglig-processuelt fænomen kan “fylde” vejledningsrummet med både kendte og ukendte kræfter og processer. Den tætte kontakt med de studerende over en længere periode giver projektvejlederen god mulighed for at opdage mønstre i de studerendes adfærd og faglige tilgange ved fx at *tune sig ind på*, hvad der holder den enkelte studerende og projektgruppe tilbage fra en bedre forståelse af fagets teori og metoder eller projektets problemstilling (Feilberg, 2015). Projektvejlederen får derved en unik position i forhold til at forstå, hvad der udspiller sig i en projektgruppe, som hæmmer det videnskabelige arbejde eller de faglige dannelsesprocesser.

Hvornår ved vi, at der er noget, der holder de studerende eller projektgruppen tilbage? Det er kort sagt, når projektgruppen ikke fungerer som en *arbejdsgruppe*, dvs. en gruppe med progression i arbejdet, og en gruppe som konstruktivt håndterer de interne forskelligheder og konflikter i gruppen på en måde, som fremmer den videnskabelige undersøgelse af problemstillingen, og som har progression i dette arbejde (Bion, 1961, p. 25, 143). Det afslører sig ofte igennem indirekte tegn, som fx at projektprocessen ikke bevæger sig fremad; at frustrationsniveauet i gruppen stiger, uden at det er klart, hvad der ligger bag; at de(n) studerendes skriftlige argumentation og position ikke hænger sammen osv. Første indskydelse er ofte et upræcist “der er noget med det der”, selvom man endnu ikke kan se et mønster eller en forklaring. Hvis projektprocessen imidlertid er i problemer, kan det være en ansporing til at begynde at tænke over, om der er et mønster, og hvad det eventuelt er, som kan være i spil i gruppen eller i vejledningsrummet (Bion, 1987, p. 14).

#### **4. Skitsering af potentielle kræfter og processer i spil i vejledningsrummet**

Til at støtte tænkningen omkring det, der kan udspille sig i vejledningsrummet, præsenteres her fire distinkte fænomener og dimensioner.

##### ***4.1 Den studerendes forhold til emnet: Eksistens i spil***

Den første dimension angår den enkelte studerende og dennes motivationelle og emotionelle relation til projektarbejdet i bredeste forstand. Såfremt den studerende engagerer sig i projektarbejdet, bringer hun samtidig aspekter af sin egen livsverden, (livs)erfaringer og forforståelser ind i arbejdet, hvilket uintenderet kan bringe hendes eksistens i spil på dramatiske og uerkendte måder (Feilberg, 2014, p. 111-114). Denne udlægning bygger på Gadamer (2007, p. 106) spil-begreb og Merleau-Pontys (2002/1945, p. 193) begreb om eksistensen som et drama, som hhv. betegner oplevelsen af at være opslugt af og engageret i en aktivitet (et spil) i så høj en grad, at det “overtager” én, og af et eksistentielt drama, fordi man kaster hele sit liv ind

i det på et oplevelsesmæssigt og emotionelt plan. Eksistens i spil kan vise sig som eksistentielt drama, ureflekterede forforståelser eller et ubevidst motiv. Spil-begrebet kan bidrage til at forstå de studerendes engagement i projektarbejdet eller mangel på engagement. *Hvis intet engagement, ingen dannelse af habitus*. Dette eksistentielle engagement i projektarbejdet må imidlertid reflekteres eksemplarisk, således at projektarbejdet får udviklet en balance mellem det personlige, det almene og faget som videnskabelig tradition. Negt (1981) har udviklet et teoretisk bud på, hvad man kan forstå ved eksemplaritet. If. Negt (1981, p. 92) er uddannelsesaktivitetens (her projektarbejdets) eksemplaritet og "dannelsesværdi" afhængig af tre forhold:

- 1) Problemstillingens nærhed til de studerendes interesser i lyset af deres erfaringer eller oplevede konflikter.
- 2) Problemstillingens faglige og samfundsmæssige relevans (fx studieordning, videnskabelige krav og teori).
- 3) De måder, undervisningsaktiviteterne kan fremme de studerendes tilegnelse af centrale træk ved fagets professionsfaglige habitus, fx selvrefleksion omkring anvendelsen af videnskabelig viden i praksis.

Ovenstående fremstilling udgør en fortolkning af Negts model i lyset af projektarbejde på psykologistudiet (Feilberg, 2014, p. 121). I min fortolkning angår det første punkt, at det er vigtigt at de studerende kan relatere til det, de arbejder med: Dvs. at deres interesse kan blive vakt, fordi det "taler" til dem, i lyset af oplevede konflikter eller erfaringer i bredeste forstand; alt fra en undring omkring en aktuel begivenhed. Det er imidlertid ikke altid klart for den studerende selv, hvorfor de finder en problemstilling eller undersøgelsesstilgang interessant. Det væsentlige er imidlertid en undren eller interesse som grundlag for engagement. Men disse interesser i et projekt-emne skal samtidig løftes ud af de personlige sammenhænge, gives samfundsmæssig relevans og ikke mindst udfordres, undersøges og opkvalificeres via fagets teori og metoder. Her har vejlederen en væsentlig opgave. Og endelig er en god undervisningsaktivitet, vejledningsforløb eller ugeopgave i stand til også at fremme aspekter af de studerendes fremtidige professionsfaglighed, fx i form af selvrefleksion.

#### **4.2 De studerende som projektgruppe: ubevidste grundantagelser**

De studerende som projektgruppe danner en selvstændig dimension i betydningen, at de individuelle studerende tilsammen udgør en gruppemæssig helhed, som "har sit eget liv". Teoretiseringen omkring denne dimension trækker her på Bions arbejder om gruppeprocesser (1961). Den sunde og velfungerende projektgruppe er før beskrevet som en arbejdsgruppe; som følge af uhåndteret angst kan grundantagelser (basic assumptions) imidlertid i varierende udstrækning og varighed præge gruppens ubevidste liv og funktion (1961, p. 62, 153). Bion identificerede på baggrund af sit gruppeterapeutiske arbejde med krigsveteraner tre grundantagelsesgrupper: fight-flight,



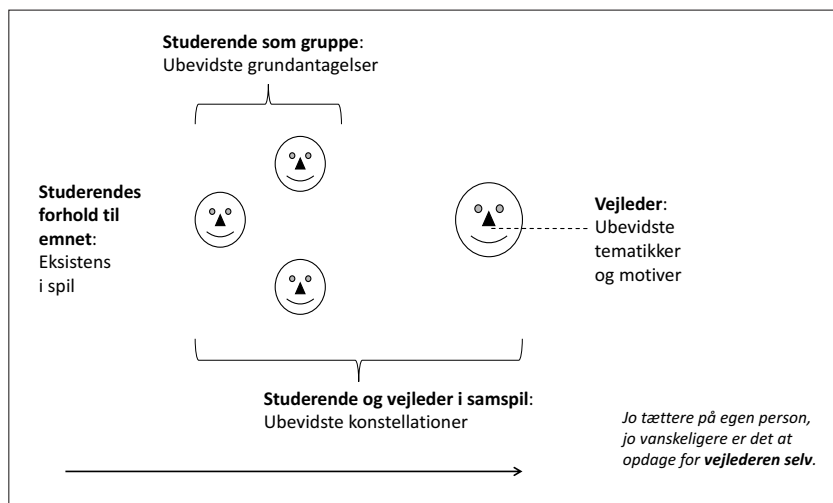
pairing og dependency (1961), og disse er senere udbygget med nye grundantagelsesgrupper (se fx Lading & Jørgensen, 2010, Heinskou & Visholm, 2004). I relation til projektarbejde og projektgruppen vil jeg imidlertid fremhæve Bions distinktion mellem *arbejdsgruppen*, der er styret af sagsfremmende aktiviteter i form af fx en rummende og grænsesættende samarbejds-kultur og en demokratisk diskussionskultur, og *ubevidste grundantagelser* af forskellig art, der afsporer gruppens evne til at løse opgaven. De ubevidste grundantagelser kommer – pga. ikke håndteret angst eller andre overvældende følelser – til at styre og kendetegne gruppens arbejdsmåde i højere grad end de bevidste antagelser, forklaringer og fælles mål, som gruppen gør sig på et refleksivt plan (Bion, 1961; Feilberg, 2014, p. 211). Distinktionen mellem arbejdsgruppe og ubevidste grundantagelser kan i sig selv støtte projektvejlederen i forhold til at indtage en undrende og undersøgende indstilling til projektgruppens liv, såfremt der er indikationer på, at de hæmmer undersøgelsen af problemstillingen eller samarbejdet.

#### **4.3 Studerende og vejleder i samspil: ubevidste konstellationer**

Konstellationen af de studerende og vejlederen udgør en selvstændig dimension, som angår den mulige betydning, som projektvejlederen eksistens (subjektivitet) har for gruppens funktion som arbejdsgruppe, herunder gruppens udvikling af ubevidste grundantagelser (Billow, 2003, p. 40). Denne dimension er inspireret af gruppeterapiforskeren Billow, som trækker på og videreudvikler Bions gruppeteori. Det indledende eksempel illustrerer denne dimension. I eksemplet så vi, at projektvejlederen uintenderet kom til at fastholde de studerende i en umyndiggjort position ved ikke at turde overlade dem ansvaret for udfordringerne på det oplevelsesmæssige og følelsesmæssige plan, fx i form af subtile signaler og handlinger i vejledningsrummet. Det er imidlertid antageligt flere forhold, der har gjort, at projektvejlederen har indgået i samspillet på denne måde. For det første kan det antages, at projektgruppen i tilspidsede situationer ubevidst fra tid til anden forfalder til grundantagelsen pardannelse (pairing), som følge af angst og overvældelse over vanskelighederne i specialeprocessen, og dermed idealiserer og ser pardannelse med vejlederen som gruppens eneste vej til at løse projektet på (Bion, 1961, p. 75). Omvendt kan dette – som en fortolkning – tænkes kun at få lov til at udvikle sig og blive vedligeholdt som følge af projektvejlederen subjektivitet; fx i form af en uerkendt manglende tro på egne evner til at tænke om den aktuelle problemstilling og en deraf følgende vanskelighed ved at overlade de ængstelige studerende ansvaret for deres projekt med en overbevisning og tro på, at det kunne lykkes for *dem*. Projektvejlederen normale beredskab til at støtte de studerende igennem vanskelige projektprocesser blev altså som følge af den særlige studerende-vejleder-konstellation sat ud af kraft. Men kun momentant, da det via sparing hurtigt lykkes projektvejlederen at adressere egen andel og dermed kunne sætte de studerende fri, som vi så det i eksemplet.

#### 4.4 Vejlederens ubeviste tematikker og motiver i vejledningsrummet

De første tre potentielt ukendte kræfter kan illustreres i en model gående fra mindre vejleder-personfølsomme fænomener (studerendes eksistens i spil, projektgruppens ubevidste grundantagelser) til gruppe-vejleder-konstellationen:



**Model 1.** Model over potentielt ukendte kræfter i spil i projektarbejdet og vejledningsrummet.

Pilen nederst i modellen peger mod det næste og sidste element i modellen, og det er så at sige det, der er tættest på og samtidig noget, som vi lettest overser. På samme måde som man let overser det, der udspiller sig lige for næsen af én. Det drejer sig om forhold, som vi kun vanskeligt bliver opmærksomme på.

Som vejledere løser vi mange problemer og udfordringer hen ad vejen. De udgør ikke et hæmmende problem for projektvejledningen, og dette er karakteristisk for langt størstedelen af vejledningsforløbene. Men så er der de forhold, der går igen, og som ikke er tilfældige, og som skaber et *mønster* i oplevelse, adfærd og tale (jf. Bion, afsnit 2). Når vi ikke handler frit, fornøftigt og effektivt i forhold til problemstillinger eller finder en løsning hen ad vejen, kan der være ubevidste motiver og temaer i spil. De hæmmer det videnskabelige arbejde som projektvejleder, hvis de ikke bliver tematiseret. Hvis man fx er rådvild, vred, charmeret eller besluttet på forhånd, kan der være ubevidste temaer og motiver i spil i forhold til rollen som projektvejleder eller eksaminator. Disse motiver og tematikker er forskellige fra person til person, men de udmærker sig ved ikke at være påvirket af studerende-vejleder-konstellationen, da de går igen på tværs af kontekster; projektvej-

ledningsforløb, andre kollegiale samarbejdsrelationer, private relationer, livshistoriske erfaringer i familie, eget uddannelsesforløb osv. I en terapeutisk kontekst har Reich (1951) foreslået en distinktion mellem akutte modoverføringer og permanente modoverføringer; de akutte modoverføringer angår ukendte reaktioner hos terapeuten på (bestemte typer) patienter, som imidlertid er lettere at opdage og håndtere; de permanente modoverføringer derimod angår ubevidste reaktionsmønstre, som ikke er knyttet til bestemte patienttyper eller patienter. De kendetegner snarere hele terapeutens tilgang til det at være terapeut og måde at arbejde med klienter på (Thuesen, 2015, p. 7). Thuesen betegner det terapeutens ubevidste motiv og forstår dem som permanente i betydningen, at de er langt vanskeligere at opdage og ændre. Disse motiver kan både hæmme terapeutens arbejde, ligesom de – hvis de håndteres – kan fremme terapeutens arbejde med klienter.

Reichs distinktion mellem akut og permanent modoverføring kan fortolkes ind i forhold til projektvejlederen på den måde, at det bliver muligt at sætte fokus på de tilbagevendende, ubevidste tematikker og motiver hos vejlederen, som viser sig som mønstre i adfærd og tænkning, og som hæmmer en moden og reflekteret professionel adfærd som projektvejleder. Det udspringer af, at vi er mennesker med en livshistorie og med en personlig stil, der bl.a. er præget af betydningsfulde modeller fra familien osv. (jf. mennesket som en rodebutik, afsnit 2). Men de ubevidste motiver og tematikker udgør omvendt en potentiel kilde til fornyet faglig udvikling som vejleder, når de integreres.

Et eksempel fra empirisk forskning i mønstre mellem projektvejledningsforløb, hvor jeg selv indgår som projektvejleder, kan illustrere ubevidste motiver i spil (Feilberg, 2014). Som ph.d.-studerende vejledte jeg en række projektgrupper på psykologistudiets 2. semester, Aalborg Universitet, og et halvt år efter eksaminationen interviewede jeg de grupper om forløbet, som indvilgede i undersøgelsen. Det mønster, jeg herigennem blev opmærksom på, viste sig på tværs af tre projektgrupper, men tydeligst ved den projektgruppe, jeg har benævnt “den ambitiøse gruppe” (Feilberg, 2014, pp. 490-496):

Projektgruppen er meget engagerede og ambitiøse. Gruppen vælger tidligt at arbejde ud fra et socialkonstruktionistisk udgangspunkt, og jeg ser det derfor som min pligt at udfordre de studerende i deres valg og positioner. Jeg giver især udtryk for, hvordan socialkonstruktionismen adskiller sig fra en fænomenologisk position. Gruppen får udarbejdet en velargumenteret projektrapport, og ved eksamen forsvarede de studerende deres position overbevisende, samtidig med at de kan udøve selvrefleksion samt anlægge andre teoretiske perspektiver. Censor er imponeret. De studerende får en høj karakter. Det er således først et halvt år senere i forbindelse med gruppeinterviewet, at jeg bliver konfronteret med min problematiske vejlederstil. Jeg har ganske vist

forinden læst i vejlederevalueringen, at de har oplevet at blive forelæst i fænomenologisk videnskabsteori og metodologi. På dette tidspunkt forstår jeg dog ikke min baggrund for at gøre det, eller omfanget af det. Min adfærd og mine intentioner er ikke gennemsigtige for mig. Ved gruppeinterviewet fortæller de studerende om en oplevelse af en projektvejleder, som mere kritiserer det socialkonstruktionistiske udgangspunkt, end støtter de studerende i forhold til at forstå styrker og svagheder ved denne tradition. Andreas beskriver det således: "Jeg vil da være ærlig og sige, at jeg somme tider har syntes, at du kunne stå lidt for fast på din egen holdning [...], fordi vi havde jo reelt valgt at sige, nu tager vi socialkonstruktionismen. Og så synes jeg somme tider, man godt kunne opleve [...] en forelæsning i fænomenologi, eller hvordan at det her ville have set ud fra et fænomenologisk synspunkt. Så jeg synes, der gik lidt tid, før du sådan accepterede, at vi havde en anden tilgang." Det medførte en stor frustration i gruppen, at de stod alene med deres perspektiv, samtidig med at det var deres første reelle projektførløb. Anita beskrev et vigtigt vejledningsmøde, "hvor vi så virkelig kørte mod hinanden til vejledermødet, hvor det var, at der blev ved med at komme fænomenologi, og der kom socialkonstruktionisme, og vi kom ingen vegne". Andreas beskriver, at han "sådan ikke helt vidste, hvornår det her faktisk var et forslag til, at vi skulle lave noget om [...]. Eller om det var noget, vi bare sådan skulle sørge for at få argumenteret mod, så vi kunne stå stærkere på vores eget" (Feilberg, 2014, pp. 491-492).

Hvad er der i spil i dette forløb? Der er et mønster omkring usikkerhed, om at stå i en position af ikke-at-vide som projektvejleder, og en uhensigtsmæssig måde at håndtere dette på; et mønster, som gik igen på tværs af andre gruppeforløb. Mønstret handlede bl.a. om, at jeg i min vejledningsstil – frem for at opkvalificere projektgruppens forståelser og tilgang som en fælles tredje sag – kritiserede og udstillede de studerendes tilgang, hvis den var forskellig fra den eksistentiel-fænomenologiske forskningsmetodologi, som jeg selv kendte til og var overbevist om.

Bion har fra et psykoanalytisk perspektiv beskrevet det at blive fanget i en position af ikke-at-vide som at blive fanget i en "sky af usikkerhed" uden udvej (uncertainty cloud) (Bion, 1963, p. 42; Emanuel, 2001, p. 1082). Altså situationer, hvor man ikke har noget sagsorienteret og relevant at sætte ind med i form af handlinger eller svar og derfor tyr til uhensigtsmæssige reaktioner. Det hele udspiller sig på et ubevidst niveau, hvor man ikke ænser egen usikkerhed. Anser man det fx som hævet over enhver tvivl, at man som projektvejleder ved alt og kan svare på alle 2.-semesterstuderendes spørgsmål, kan man let blive fanget i situationer af ikke-at-vide, som ovenstående eksempel viser. Altså hvor jeg som vejleder ikke havde noget godt svar, og hvor det at give udtryk for det ikke oplevedes som en mulighed. I disse situationer kan man reagere ved fx at indtage en position af usynlighed eller

indifference, eller ved at indtage en position af alvidenhed. Man reagerer forskelligt afhængigt af situation og person, men alle reaktioner er kendetegnet ved en manglende evne til at tænke fornuftigt og videnskabeligt og i stedet går galt af sagen og situationen, da man – psykoanalytisk set – ikke kan udholde den usikkerhed og uvished, som vækkes i situationen. I forhold til det beskrevne mønster er Bions teori om alvidenhed (omniscience) relevant, da det if. ham kendetegner en adfærd og en tænkning, som er karakteriseret ved, at man (tror, at man) ved alting og samtidig underkender alt andet (Bion, 1962b/1967, p. 117). Alvidenhed angår en “dictatorial affirmation that one thing is morally right and the other wrong” (ibid., p. 114). Min egen adfærd som projektvejleder udviste denne kombination af skråsikkerhed omkring eget teoretiske ståsted og aktive underkendelse og devaluering af de studerendes positioner, når de afveg fra “sandheden”. Derfor oplevede projektgruppen at stå alene med deres selvstændige position, og derfor oplevede de en uklarhed i min feedback (afvisende kritik af positionen versus en hjælp til at styrke de studerendes position). Ved alvidenhed er der ikke plads til forskellige og selvstændige positioner eller opfattelser, og Andreas’ oplevelse af at blive provokeret af min adfærd kan hænge sammen med, at han mærkede min ubevidste emotionelle virkelighedsopfattelse, som kan udtrykkes som et: “Hvis I ikke anerkender min position som sandhedsvidne, så udfordrer I mig og er mod mig” (ven/fjende). Det kan betegnes som et ubevidst motiv, som går igen i min vejledning på tværs af tre projektførøb, og andre steder, og selvom det går imod mine bevidste dannelsesidealer og modarbejder disse, udlevede jeg dem i de konkrete vejledningsrum.

At opdage uheldige mønstre som disse kræver en undrende indstilling, et øje for mønstre samt et mod til at undersøge dem med andre. Og i mit tilfælde desuden års afstand og fordøjelse, inden jeg kunne tage det ind. Som projektvejleder kan det imidlertid være nødvendigt selvrefleksivt at undersøge vores egen adfærd i vejledningsrummet og på tværs af vejledningsforløb, således at vi kan dæmme op for disse ubevidste motiver og tematikker. Og videre kan et arbejde med disse motiver netop bidrage til bedre at forstå, hvad der er i spil i vejledningsrummet, således at man bedre kan fremme den læring og de dannelsesidealer, som man på et refleksivt plan ønsker at fremme.

## 5. Diskussion og perspektivering

Antropologen Rane Willerslev slår i debatbogen *Tænk vildt. Det er guddommeligt at fejle.* (2017) til lyd for opgør med korrekthetskulturen og den sikkerhedssøgen, som kendetegner bl.a. visse antropologistuderende. Antropologi har, ligesom psykologistudiet, oplevet en stigende adgangskoefficient, hvilket omvendt har præget de studerendes måde at studere på og gå til faget på. Willerslev beskriver, hvordan han som professor og vejleder i stigende

grad oplevede studerende, som “afkrævede” ham en “manual for, hvordan de lettest kan score et 12-tal” (ibid., p. 119). Over for disse tendenser, som slår igennem på tværs af gymnasie- og universitetsverdenen, fremfører Willerslev og flere andre en stærk bekymring i forhold til fremtiden. Willerslev argumenterer bl.a. for, at fremtidens arbejdsmarked ikke har brug for “medarbejdere, der er oprættet til at gå efter et bestemt facit og er rædselsslagne for at træde ved siden af”, i kraft af en:

*... korrekthedskultur, der blokerer for enhver original tankevirksomhed. I fremtiden bliver der [...] brug for folk, der tør tænke vildt og tør tage fejl [...]; vi må have denne kollektive egenskab installeret i vores undervisnings- og uddannelsessystemer snarest muligt (Willerslev, 2017, p. 155f).*

I universitetssammenhæng må man if. Willerslev fremme en kultur omkring, at universitetet handler om at udfordre grænserne for, hvad man ved, og at det kræver, at man tør risikere noget, og at det kan være “besværligt og direkte smertefuldt” at nå frem til nye erkendelser og viden (Willerslev, 2017, p. 121). Bl.a. den nye 7-trinsskala kritiseres som udtryk for “et nulfejlsparadigme, som er intellektuelt uambitiøst” stillet over for den gamle 13-talskala og dennes fremhævelse af den selvstændige præstation (ibid., pp. 121-126).

Willerslevs observationer omkring uddannelse kan understøttes af et dannelsesperspektiv, der som noget helt naturligt tager udgangspunkt i, at studerende – på væsentlige områder – kan præge aspekter af deres uddannelse og dermed få mulighed for at investere et engagement og en involvering, der får vilde og overraskende ting til at ske. Disse fænomener er ovenfor betegnet eksistens i spil, dannelsesprocesser og ubevidste motiver, og selvom artiklen har fokuseret på de udfordringer, som det fagligt-personlige engagement medfører i vejledningsrummet, er det netop kun som led i, at dannelsesprocesserne og de selvstændige tanker kan få de bedste vilkår at blive sat fri under. Det kræver imidlertid noget, som Willerslev ikke kommer ind på, nemlig: A) en sans for, hvad det kræver af de studerende, og ikke mindst af projektvejlederen, at understøtte de vilde og ofte ukendte processer på en konstruktiv måde. I artiklen har jeg slået til lyd for, at den undrende indstilling, som er så central for vejlederens praksis, bliver kvalificeret og understøttet af en teoretisk begrebslighed omkring fænomener, som vi udlever, men som er vanskelige at få reflektivt greb om. Modellen over de potentielt ukendte kræfter i spil i projektarbejdet og vejledningsrummet illustrerer et udvalg af disse fænomener. B) en forståelse for den vanskelige fagligt-personlige balance, som er nødvendig for, at de studerendes interesser og undren kan blive teoretisk og metodisk opkvalificeret og udfordret, således at det kan munde ud i nye erkendelser og viden til gavn for videnskaben og



samfundet. Negts eksemplariske princip er tidligere præsenteret som et teoretisk bud på en måde at tænke om og understøtte denne balance.

### **5.1. Behovet for dannesperspektivet**

Willerslev (2017, p. 120) beskriver en oplevelse af at være blevet gjort til slave af studieordningers målbeskrivelser og en 7-trinsskala, som belønner “den udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler” (12-talsdefinitionen). Studieordningens kurser og målbeskrivelser (opdelt i viden, færdigheder og kompetencer) samt karakterbekendtgørelsen er centrale udtryk for det formelle uddannelsessystem, som på mange måder organiserer den konkrete studiepraksis. I tillæg til dette argumenterer jeg i tråd med en række andre dannelsesestænkere for at anlægge et ekstra perspektiv i form af et dannelses- og professionsfagligt perspektiv, hvis vi skal undgå at reducere universitetsstudiet til et studie i målopfyldelse, korrekthed og konformitet (Kemp, 2013, 2015). Det er bl.a. vigtigt at gøre opmærksom på, at studieordningens kursus- og målbeskrivelse og karakterbekendtgørelsen ikke kan danne grundlag for vurderingen af de studerendes præstation alene. Det kræver samtidig en “fagmand”, som kan fortolke mål og præstation, ikke mindst i kraft af en tilegnet professionsfaglig habitus, en sans for faget, feltet og for faglig udvikling. Dannelses- og professionsperspektivet er teoretiske måder at reflektere over disse forhold, som ofte er implicite for underviseren og censoren selv. Underviserens professionsfaglige habitus og dannelsesidealer udgør ud fra denne forståelse aspekter af den fortolkningsbaggrund, hvorudfra underviserens konkrete undervisningspraksis og fortolkning af studieordninger mv. udspringer – også ved karakterfastsættelsen (voteringen), og den er central for, at vurderingen ikke forfalder til eklekticisme, instrumentalisme eller vilkårlighed. Underviserens professionsfaglige habitus angår fx ens forståelsesmæssige beredskab og praktiske sans for, hvad professionen og faget og dets fænomener handler om. Som repræsentant for en profession eller faggruppe – her den psykologiske profession – trækker hver udøver på sin egen udlægning af professionens fælles eller almene faglige habitus, når man som underviser og eksaminator fortolker studieordningens rammer på en personlig-faglig måde igennem undervisning, vejledning og bedømmelsen ved eksaminationen (Feilberg, 2014, p. 91). Jeg trækker med andre ord på en variation af dannelsesidealer og værdier, som udspringer af en profession eller faggruppe, men italesat med mit sprog og ud fra mine teoretiske forforståelser og antagelser, *samtidig med* at jeg agerer i forlængelse af de intentioner, rammer og regler, som studieordningen, karakterbekendtgørelsen osv. opstiller. Dannelses- og professionsperspektivet tilbyder en teoretisk tematisering af træk ved den professionsfaglige habitus samt dannelsesidealer, som kan bidrage til, at underviserens og censorens ofte implicite fortolkningsbaggrund kan blive italesat, og blive gjort til genstand for diskussion kollegialt og forskningsmæssigt.

Denne artikel udgør således et bidrag til diskussionen omkring de konkrete implikationer af et dannelseperspektiv på psykologistudiet. Jeg har bl.a. fremhævet dannelseidealiser som det at udholde uvished og usikkerhed samt at danne en selvstændig og kritisk faglig habitus. Målet er ikke at tænke ens, men at hver underviser og studerende kan blive inspireret af andre som led i at danne sin egen mening. Som projektvejledere har vi en tæt studenterkontakt og dermed mulighed for at støtte de studerende i at udvikle nye fagligt-personlige erkendelser inden for faget som videnskab og profession. Vi skal ikke trække erkendelser ned over hovedet på studerende ved at insistere på vores egne formuleringer eller kilder til indsigt. Omvendt må vi ikke se bort fra det, som den umiddelbare erfaring afslører, nemlig at den enkeltes perspektiv og italesættelser udspiller sig inden for en fælles tredje og førpersonlig livsverden, som bl.a. gør, at vi kan genkende fænomener, problemstillinger og temaer på tværs af personer og erfaringer på et æstetisk meningsniveau og oplevet plan. Med begrebet om æstetisk mening fremhæver den eksistentielle fænomenologi samtidig en dimension ved den menneskelige erfaring, som er vanskelig at få greb om, og som går på tværs af vores normale skelnen mellem din oplevelse og min oplevelse, mellem fortid og nutid, ved at angå udifferentieret, poetisk og vild mening. Det er netop i kraft af de på en og samme tid *fælles og ukendte erfaringer*, som vi har som decenterede eksistenser, at vi som vejledere kan genkende og forstå andres dannelseprocesser og dog stadig må forholde os undrende i forhold til det potentielt ukendte, der kan udspille sig i de studerendes projektarbejde, i vejledningsrummet såvel som i vores egen livshistoriske rodebutik som vejleder og menneske.

## 6. Konklusion

I vejlednings- og eksaminationsrummet udspiller der sig potentielt et drama og et følelsesmæssigt engagement, som kan afspore eller forstyrre det videnskabelige arbejde med en problemstilling. Men det er ofte underbelyst. I artiklen præsenteres empiriske eksempler og teoretiske begreber og modeller, der kaster lys over processerne og vejlederrollen, og som gør det muligt at forstå afsporinger i fx de studerendes faglige arbejde med et selvvalgt projekt, og i vejlederens engagement. Med denne forståelse bliver det nemlig muligt for vejlederen at handle på disse processer og kræfter på en måde, hvor de studerendes videnskabelige undersøgelse og deres udviklingsprocesser kan fremmes.

Via dannelsesteori argumenteres der i artiklen for en distinktion mellem uddannelse og dannelse, således at vejlederens og de studerendes dannelsesprocesser kan blive tematiseret, og således at vejlederens akademiske og professionsfaglige dannelseidealiser kan blive italesat og reflekteret over. Ved både at anlægge et formelt uddannelseperspektiv og et dannelsesper-

spektiv er det muligt at få begreb for og understøtte vejlederen i forhold til at navigere hensigtsmæssigt i den involvering og de dannelsesprocesser, som potentielt slippes fri via projektarbejdet, og som både er nødvendige for, og som kan true de studerendes udbytte af uddannelsesaktiviteten.

## REFERENCER

- Algreen-Ussing, H., & Fruensgaard, N.O. (1990). *Metode i projektarbejde*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, A.S., & Heilesen, S.B. (Eds.) (2015). *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work*. New York: Springer.
- Andersen, A.S., & Kjeldsen, T.H. (2015). Theoretical Foundations of PPL at Roskilde University. In A.S. Andersen & S.B. Heilesen (Eds.), *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work* (pp. 3-16). New York: Springer.
- Berthelsen, J., Illeris, K., & Poulsen, S.C. (1977). *Projektarbejde*. København: Borgen.
- Biesta, G. (2002). Bildung and modernity: The future of bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 343-351.
- Billow, R. (2003). Relational group psychotherapy: From basic assumptions to passion. *International Library of Group Analysis*, 26. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in Groups and Other Papers*. London: Tavistock.
- Bion, W.R. (1962). *Learning From Experience*. London: Heinemann.
- Bion, W.R. (1962b/1967). A theory of thinking. In W.R. Bion (Ed.), *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].
- Bion, W.R. (1963). *Elements of Psycho-Analysis*. London: Heinemann.
- Bion, W.R. (1965). *Transformations: Change from Learning to Growth*. London: Tavistock.
- Bion, W.R. (1970). *Attention and Interpretation: A Scientific Approach to Insight in Psycho-Analysis and Groups*. London: Tavistock.
- Bion, W.R. (1987). *Clinical Seminars and Four Papers* (Edited by F.Bion). Abingdon: Fleetwood Press.
- Emanuel, R. (2001). A-Void – An exploration of defences against sensing nothingness. *International Journal of Psychoanalysis*, 82, 1069-1084.
- Feilberg, C. (2012). Eksistentiel fænomenologi – betegnelsen, stilen og begrebet. I K.D. Keller (red.), *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi* (pp. 45-75). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Feilberg, C. (2014). *Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*. Ph.d.-afhandling. Academic Books.
- Feilberg, C. (2015). Selvrefleksion som uddannelsesgreb – en kritisk diskussion. *Nordisk Udkast*, 43(2) (september 2016).
- Feilberg, C., & Maul, J. (2018). *Kvalitative iagttagelser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Gadamer, H.G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. Ed.). Aarhus: Academica.
- Graaff, E. de, & Kolmos, A. (2007). History of problem-based and project-based learning. In E. de Graaff & A. Kolmos (Eds.), *Management of Change: Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering* (pp. 1-8). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Aarhus: Klim.

- Habermas, J. (2005). *Teknik og videnskab som "ideologi"* (kap. 5: Erkendelse og interesse, pp. 119-136). København: Det lille Forlag.
- Hagedorn-Rasmussen, P., & Mac, A. (red.) (2013). *Projektarbejdets kompleksitet. Viden, værktøjer og læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og Tid*. Dansk oversættelse af *Sein und Zeit*. Årshus: Forlaget Klim.
- Heinskou, T., & Visholm, S. (red.) (2004). *Psykodynamisk organisationspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holgaard, J.E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D., & Thomassen, A.O. (2014). *PBL – Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik*. Arbejdstekster til Psykologi og Pædagogik. København: Munksgaard.
- Illeris, K. (1981). *Modkvalificeringens pædagogik – problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk læring*. København: Unge Pædagoger.
- Kemp, P. (2012). *Filosofiens verden. Kritik – Etik – Pædagogik – Religion*. København: Tiderne Skifter.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren som pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kemp, P. (2015). *Løgnen om dannelse. Opgør med halvdannelse*. København: Tiderne Skifter.
- Keller, K.D. (2015a). Autenticitet. I A.D. Sørensen & K.D. Keller (red.), *Psykoterapien og den eksistentielle erfaring. Eksistentiefænomenologiske perspektiver på psykoterapi* (pp. 153-186). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Keller, K.D. (2015b). Terapeutisk socialitet i psykoanalysen. I A.D. Sørensen & K.D. Keller (red.), *Psykoterapien og den eksistentielle erfaring. Eksistentiefænomenologiske perspektiver på psykoterapi* (pp. 213-250). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kolmos, A. (1996). Reflections on project work and problem-based learning. *European Journal of Engineering Education*, 21(2), 141-148.
- Kolmos, A. (2008). PBL og projektarbejde. I L. Krogh, J.B. Olsen & P. Rasmussen (red.), *Projekt pædagogik: perspektiver fra Aalborg Universitet* (pp. 13-26). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lading, Å.H., & Jørgensen, B.A. (red.) (2010). *Grupper: om kollektivets bevidste og ubevidste dynamikker*. København: Frydenlund Academic.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston, IL: North-western University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1993). Phenomenology and psychoanalysis. In K. Hoeller (Ed.), *Merleau-Ponty and Psychology* (pp. 67-72). New Jersey: Humanities Press.
- Merleau-Ponty, M. (1999/1945). Hvad er fænomenologi? (Oversættelse af forordet til *Phénoménologie de la perception* (1945) (pp. i-xvi). I P.A. Brandt (Ed.), *Om sprogets fænomenologi – udvalgte tekster* (pp. 16-34). København: Gyldendal.
- Merleau-Ponty, M. (2002/1945). *Phenomenology of Perception*. Smith, C. (Transl.). Florence, KY, USA: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2012/1945a). *Phenomenology of Perception*. Landes, D.A. (Transl.) (revideret oversættelse). Florence, KY, USA: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2012/1945b). Friheden (sidste kapitel af *Phénoménologie de la perception*). I K.D. Keller (red.), *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi* (pp. 145-198). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Negt, O. (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. Til teori og praksis i arbejderuddannelsen*. København: Kurasje 1981.
- Pahuus, M. (1988). Livsverdensens ubestemmelighedskarakter. *Philosophia*, 17(1-2), 13-25.

- Reich, A. (1951). On counter-transference. *International Journal of Psychoanalysis*, 32, 25-31.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Dolin, J., & Ingerslev, G H. (2013). *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Savin-Baden, M., & Howell, C. (2004). *Foundations of Problem Based Learning* (kap. 2). A brief history of problem-based learning (pp. 10-22). Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Savin-Baden, M., (2014) Problem-based learning: New constellations for the 21st century. *Journal of Excellence in College Teaching*, 25(3/4), 197-219.
- Savin-Baden, M. (2017). The fault in our stars: Constellations of Problem-based Learning: Living with the Liminal. Keynote presented at University of Aalborg. Denmark 3-4th May.
- Thuesen, M. (2012). Terapeutisk forandring gennem terapeutens egne emotionelle processer. *Psyke & Logos*, 33(1), 66-86.
- Thuesen, M. (2015). Terapeutens behov for at hele. *Matrix*, 1, 4-26.
- Willerslev, R. (2017). *Tænk vildt. Det er guddommeligt at fejle*. København: People's Press.
- Wiggins, S., Chiriac, E.H, Abbad, G.L., Pauli, R., & Worrell, M. (2016). Ask not only "what can problem-based learning do for psychology?" but "what can psychology do for problem-based learning?" A review of the relevance of problem-based learning for psychology teaching and research. *Psychology Learning & Teaching*, 15(2), 136-154.