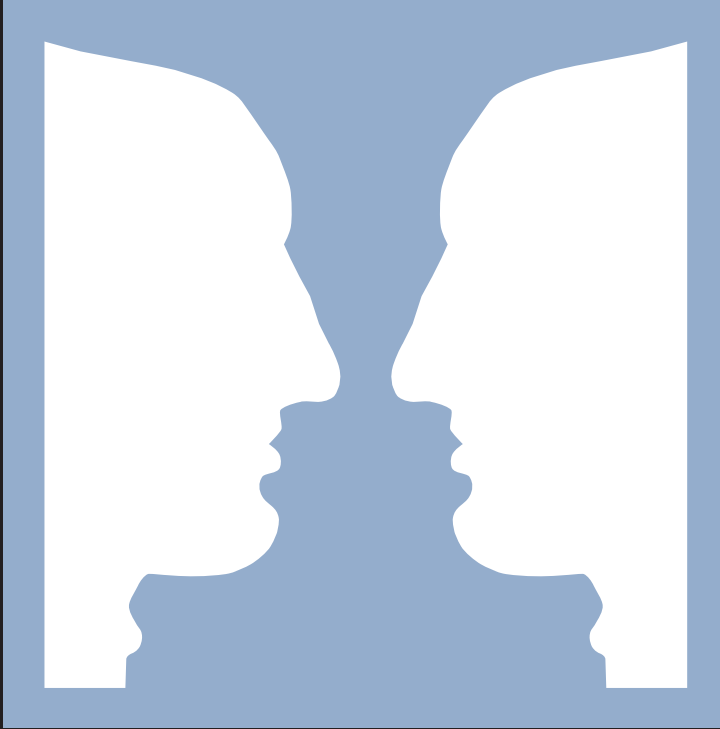


Casper Feilberg



**Dannelsen af en psykologisk
og videnskabelig habitus hos
psykologistuderende**



- en ph.d.-afhandling fra Ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi

Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende

Casper Feilberg

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

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

Forum for eksistentiel fænomenologi

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

English:

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

Casper Feilberg

Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi*,
Roskilde Universitet

1. udgave 2014

© Ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi og forfatteren

Omslag: Vibeke Lihn

Sats: Forfatteren

Tryk: Kopicentralen, RUC

Forhandles hos RUC-Bogladen/Samfundslitteratur

E-mail: ruc@sl.cbs.dk

ISBN: 978-87-91387-75-3

Udgivet af:

Ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi

Roskilde Universitet

Bygning 30E.1, Postboks 260

4000 Roskilde

E-mail: forskorskolen@ruc.dk

[www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-](http://www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/phd-programmet-hverdagslivets-socialpsykologi/)

[forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/phd-programmet-hverdagslivets-socialpsykologi/](http://www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/phd-programmet-hverdagslivets-socialpsykologi/)

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Ph.d.-programmets forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke', som viser at forfatteren har "gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" - som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder deres bidrag til at aftegne det nye forskningsområde: Forskning i hverdagslivets socialpsykologi. Forskeruddannelsesprogrammet Hverdagslivets Socialpsykologi gennemfører forskeruddannelse i teoretiske og metodologiske tilgange til udforskning og forståelse af menneskers hverdagsliv. Programmet bygger på en tværvideenskabelig udvikling af teori, viden og metode med særlig udspring i socialpsykologiske problemstillinger, der knytter sig til relationen mellem individ og samfund og menneskers sociale hverdagsliv. Programmet udmærker sig på den måde ved en problemorienteret og tværvideenskabelig tilgang til socialpsykologiske spørgsmål i bred forstand.

Den her foreliggende afhandling er en empirisk undersøgelse af psykologistuderendes tilegnelse af en psykologiske og videnskabelig habitus ved psykologistudierne på RUC og AAU. Afhandlingen er inddelt i teoretiske kapitler (1-5) og empiriske kapitler (6-7) samt diskussion og konklusion (8 & 9).

I *indledningen* problematiseres aktuelle forventninger om universitetsuddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans, og i stedet rejses og diskuteres spørgsmålet, hvad er målet med en universitetsuddannelse, og hvad kan man forstå som kvalitet i en uddannelse. Habitus-begrebet fremhæves her som en måde at forstå den færdige kandidats opbyggede beredskab til at percipere, tænke og handle på bestemte vanemæssige måder, som er karakteristiske for hele professionen (her som psykolog, men også som læge osv.), og dannelsesbegrebet anvendes til at beskrive de dannelsesprocesser, som er forbundet med at inkorporere en professions habitus i sin egen på en selvstændig måde. Afhandlingens problemformulering lyder derfor: *hvordan dannes en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende?*

I *kapitel 2* præsenteres den eksistentielle fænomenologi i forlængelse af Merleau-Ponty, hvilket udgør afhandlingens grundlagsteori. Der gøres rede for eksistential fænomenologi, dels som en forståelse af mennesket i dets umiddelbare – såvel som reflekterede og selvforstående – relation til livsverden, og dels som en metodologisk og erkendelsesteoretisk position, der konstruktivt fortolker denne levede erfaring og kritisk dekonstruerer konventionelle forestillinger om den. Eksistential fænomenologi fremskrives dermed

som en position, der indoptager det bedste fra Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Gadamer og Ricoeurs arbejder, hvormed der pointeres en sammenhæng mellem fænomenologi og hermeneutik.

Kapitel 3 & 5 applicerer grundlagsteorikapitlets ontologiske og epistemologiske principper i forhold til kvalitativ metode og det empiriske forskningsdesign, og præsenterer hermed en sammenhængende eksistentiel-fænomenologisk tilgang til udførelsen af kvalitative empiriske undersøgelser med observation, interview og gruppeinterview samt dokumentanalyse.

Den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori afspejles også i begrebssætningen af, hvad der kan forstås ved dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus (*kapitel 4*). Denne begrebssætning trækker på eksistentiel fænomenologi (Gadamer, Merleau-Ponty), kritisk teori (Habermas, Negt) samt psykoanalyse (Bion). Det er en central pointe, at problemstillingens kompleksitet gør det påkrævet at undersøge studerendes dannelse af en faglig habitus med bidrag fra flere teoritraditioner, som dog alle sættes i forhold til afhandlingens eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori. Modsat en eklektisk tilgang, argumenterer Feilberg altså for at forstå den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori som en samtidig rummelig og klart defineret menneskeforståelse, som de indragede teoretiske begreber må forstås inden for. Nærmere bestemt drejer det sig om Bourdieus begreb om habitus, Gadamers dannelsesbegreb, Merleau-Pontys begreb om eksistentielt drama, Negts eksemplariske princip, Habermas begreb om erkendelsesinteresser samt Bions begreber omkring udviklingen af tænkning, samt måder denne kan hæmmes på.

I *kapitel 4s* sammenfatning forstås den psykologiske habitus som en særlig kropslig sans, mens en videnskabelig habitus er kendetegnet ved en særlig måde at gå til et forskningsspørgsmål eller en problemstilling på, som er knyttet til at bruge psykologisk teori og metode ud fra en reflekteret selvforståelse. En dannet psykologisk og videnskabelig habitus er således kendetegnet ved en veksling mellem sans for fænomenet eller problemstillingen og en videnskabelig udforskning af den på en selvstændig og relevant måde i lyset af en tilstræbt helhedstænkende tilgang. Den både psykologiske og videnskabelige habitus operationaliseres som karakteriseret ved et beredskab til *'at kunne bruge sig selv via psykologisk teori og metode til at forstå andre og verden på en kvalificeret, selvrefleksiv (selvkritisk), selvstændig og sikker måde'* (afsnit 4.6.4). Denne habitus viser sig som en baggrundsforståelse, ved hvilken det er muligt at identificere studerendes dannelsesprocesser. Afhandlingen kan samtidig læses som et argumenteret bidrag til debatten omkring målet med en universitetsuddannelse, da Feilberg fremhæver, hvordan en universitetsuddannelses kvalitet må forstås

ud fra, i hvilken grad den er i stand til at understøtte de studerendes tilegnelse af faglig og videnskabelig habitus.

De empiriske undersøgelser (*kapitel 6-7*) koncentrerer sig netop om at beskrive disse dannelsesprocesser hos studerende og de udfordringer og forhindringer, som tilegnelsen af en faglig habitus stiller de studerende over for. Et særligt omdrejningspunkt i afhandlingens empiriske undersøgelser er de studerendes projektførelse, da Feilberg antager og finder, at netop projekt- og gruppeorganiseringen kan skabe optimale rammer for de psykologistuderendes dannelse af aspekter af en psykologisk og videnskabelig habitus. De empiriske afsnit rummer fx eksempler på, at studerende inspireres af rollemodeller, at de engagerer sig i uddannelsen på en måde, hvor deres fordomme/forforståelser bliver sat i spil og udfordret som led i uddannelsen. Et gennemgående tema i analyserne af de studerendes dannelsesprocesser er det eksistentielle drama, der udspiller sig i mødet med faglige interesser og udfordringer, individuelt og i relationerne til andre i fx projektgruppen. For at projekt- og gruppeorganiseringen kan give optimale rammer for de studerendes dannelsesprocesser, er det samtidigt nødvendigt med en særlig forståelse hos vejledere og studerende; det er en sårbar proces som må understøttes af vejlederens indsigt og ud fra en forståelse for de kræfter der sættes i spil. En central pointe er, at dannelsen af den psykologiske habitus er et implicit område ved den formelle uddannelse, på trods af at det følelsesmæssige arbejde, der ligger i udviklingen af den psykologiske habitus, har en tæt indvirkning på udviklingen af den videnskabelige habitus.

Afhandlingens repræsenterer et meget grundigt, ambitiøst og værdifuldt arbejde. Afhandlingens omfang er usædvanligt for en ph.d.-afhandling, og det er næppe forkert at sige, at den store teoridel ikke blot skal opfattes som grundlaget for den empiriske undersøgelse, men også kan læses som et selvstændigt teoriebidrag, der kan stå alene uafhængigt af den empiriske undersøgelse.

Birgitte Elle og Kurt Dauer Keller

Forord

Tak til Birgitte Elle, Kurt Dauer Keller og Mette Thuesen (ph.d. kollega) for mange udbytterige diskussioner; oplevelsen af jeres faglige habitus har været vigtig for mit forsøg på at inkorporere aspekter af hhv. den kritisk teoretiske, eksistentiel-fænomenologiske og den psykoanalytiske 'stil' (Merleau-Ponty) i min egen habitus samt i denne afhandling.

Som ph.d. studerende har jeg været helt afhængig af at blive udfordret og hjulpet videre af andre forskeres konstruktive diskussion af mit arbejde: Peter Kemp og Birger Steen Nielsen (WIP, 2011), Bent Rosenbaum og Bjarne Sode Funch (WIP, 2013), Niels Warring, Søren Dupont, vejledere ved ph.d. programmet Hverdagslivets Socialpsykologi (Charlotte, Bjarne, Erik), deltagere i ph.d. fænomenologigruppen på RUC (Suna, Thomas, Vibeke, Johannes, Carsten, Anne-Merete) samt deltagere ved Forum for eksistentiel fænomenologisk tekstfeedbackseminarer (John, Torben, Peter, Mogens, Kenneth, Bjarne, Lars, Michael, Sune, Anders).

Endelig kræver alle vanskelige arbejdsprocesser et rum, hvor de udfordringer og tilhørende følelser kan blive luftet og vendt; tak for de betydningsfulde snakke i ph.d. psykologigruppen på RUC (Peter, Niklas, Pernille, Sine), ph.d. kollegaerne på PAES (Suna og Thomas) samt ph.d. kollegaerne på AAU (Mette og Lena).

Tak til alle deltagende studerende, som har stillet sig til rådighed ud fra en fælles nysgerrighed på de erfaringer og processer, som er forbundet med livet som psykologistuderende. Tak også til de vejledere, som har givet mig adgang til vejledningmøder og eksamenssituationer. Takket være jeres hjælp kan vi forhåbentlig blive klogere på de betydningsfulde processer, som er forbundet med studerendes tilegnelse af en psykologisk og videnskabelig habitus.

Tak til familie og venner for jeres støtte; tak for at holde mig ud i de stressede perioder og for at sige stop, når det blev for meget. En særlig tak til min mor for at læse korrektur på hele afhandlingen. Men først og sidst vil jeg takke min kone Signe, som har været vidne til og bagstopper for mit mentale fravær i alt for lang en periode. Tak for at stå mig bi under denne afsindige proces!

Klarup, 7. maj 2014.

Indholdsfortegnelse – Oversigtsform

1	Indledning	1
2	Eksistentiel fænomenologi som grundlagsteori	13
2.1	Behovet for en ekspliciteret grundlagsteori.....	13
2.2	Introduktion til fænomenologien og den eksistentielle fænomenologi.....	17
2.3	Den eksistentielle fænomenologi: projektets grundlagsteori.....	19
3	Metodologiske overvejelser omkring de kvalitative metoder	62
3.1	Kriterier for solid kvalitativ forskning (videnskabelighed)	63
3.2	Opsummering af de metodologiske overvejelser.....	70
4	Begrebsætning af feltet og forudantagelser	72
4.1	Introduktion til de to felter, psykologistudierne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet	73
4.2	Eksistentiel-fænomenologiske begreber	81
4.3	Habermas: kritisk teoretisk analyse af videnskabelighed.....	130
4.4	Bion: psykoanalytisk perspektiv på erkendelsernes baggrund.....	161
4.5	Forudantagelser og videreudviklinger i forhold til undersøgelsens problemstilling	232
4.6	Sammenfatning af afhandlingens opfattelse af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus.....	246
5	Valg af forskningsdesign	279
5.1	Om forskningsdesign.....	279
5.2	Forskningsprojektets emne og problemstilling, forskningsformål og forskningsspørgsmål	285
5.3	De empiriske undersøgelser.....	300
5.4	Refleksioner over de anvendte metoder ved de empiriske undersøgelser	306
5.5	Delkonklusion på forskningsdesignet.....	325
6	Empiriske resultater fra Roskilde Universitet	327
6.1	Rose, Bachelormodul studerende, RUC.....	328
6.2	Rikke, Kandidatstuderende, RUC.....	377
7	Empiriske resultater fra Aalborg Universitet	471
7.1	Undersøgelse 1: casestudie af studerendes uddannelsesforløb over tid	471
7.2	Undersøgelse 2: Gruppeinterview efter eget projektvejledningsforløb	486

7.3	Undersøgelse 3: Udvalgte studerende	496
8	Diskussion af de empiriske resultater.....	536
8.1	a) Hvad der antænder, understøtter og hæmmer dannelsesprocesser	537
8.2	b) Tilegnelsen af træk ved en psykologisk habitus	544
8.3	c) Tilegnelsen af træk ved en videnskabelig habitus	550
8.4	d) Tilegnelsen af træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus	561
8.5	E) Fremadrettede spørgsmål og diskussioner.....	568
9	Konklusion	569
10	Referenceliste	575

Resumé af afhandlingen

Summary in English

Indholdsfortegnelse – Komplet liste

Resumé af afhandlingen

Summary in English

1 Indledning	1
2 Eksistentiel fænomenologi som grundlagsteori	13
2.1 Behovet for en ekspliciteret grundlagsteori.....	13
2.2 Introduktion til fænomenologien og den eksistentielle fænomenologi..	17
2.3 Den eksistentielle fænomenologi: projektets grundlagsteori	19
2.3.1 Den eksistentielle fænomenologis hermeneutiske dimensioner.....	31
2.3.1.1 Dastur: den altid allerede hermeneutiske fænomenologi hos Heidegger og Merleau-Ponty	32
2.3.1.2 Heideggers fænomenologiske klarificeringer.....	35
2.3.1.3 Grundlagsteoretiske bidrag fra Gadamer's filosofiske hermeneutik...38	
2.3.1.3.1 Erkendelsesteoretiske implikationer: Hvordan udvikles vores forståelse via forskning?	49
2.3.1.4 Grundlagsteoretiske bidrag fra Ricoeurs hermeneutiske fænomenologi.....	52
3 Metodologiske overvejelser omkring de anvendte kvalitative metoder ...	62
3.1 Kriterier for solid kvalitativ forskning (videnskabelighed)	63
3.2 Opsummering af de metodologiske overvejelser	70
4 Begrebssætning af feltet og forudantagelser	72
4.1 Introduktion til de to felter, psykologistudierne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet	73
4.2 Eksistentiel-fænomenologiske begreber	81
4.2.1 Habitus-begrebet hos Bourdieu og i fænomenologien	81
4.2.1.1 Bourdieus habitusbegreb	82
4.2.1.2 Præcisering af projektets anvendelse af habitusbegrebet	86
4.2.2 Dannelsesbegrebet hos Gadamer.....	92
4.2.2.1 Dannelse og universitetsuddannelse	92
4.2.2.2 Gadamer og dannelsesbegrebet.....	93
4.2.2.3 Opsummering af dannelsesbegrebets udlægning i afhandlingen ..	102
4.2.3 Centrale begreber for dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus.....	104
4.2.3.1 Mimesis i forhold til udviklingen af en habitus.....	105
4.2.3.2 Aha-oplevelse og ny erkendelse.....	108

4.2.3.3 Eksistens i spil (eksistentielt drama) og det eksemplariske princip (Negt)	111
4.2.3.3.1 Negt og Det eksemplariske princip i relation til psykologuddannelserne på RUC og AAU	115
4.2.3.4 Opsummering omkring mimesis, aha-oplevelse, eksistens i spil og det eksemplariske princip	128
4.3 Habermas: kritisk teoretisk analyse af videnskabelighed.....	130
4.3.1 Kritisk teori i forhold til den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori	131
4.3.1.1 Opsummering: kritisk teori i forhold til grundlagsteorien	135
4.3.2 Erkendelsesinteresser og videnskabens tredeling	135
4.3.2.1 Forskellige opfattelser af videnskabelighed i relation til psykologien: aktualiteten af Habermas' bidrag.....	136
4.3.2.2 Om begrebet erkendelsesinteresse og det bagvedliggende emancipatoriske projekt.....	144
4.3.2.3 De tre former for erkendelsesinteresser: teknisk, praktisk og frigørende.....	149
4.3.2.3.1 Kritiske perspektiver på Habermas' distinktion mellem tre erkendelsesinteresser	153
4.3.2.3.2 De tre erkendelsesinteresser i relation til videnskabelig psykologi.....	155
4.3.3 Opsummering af Habermas' bidrag	158
4.4 Bion: psykoanalytisk perspektiv på erkendelsernes baggrund.....	161
4.4.1 Bions udgangspunkt, formidlingsform & centrale begreber.....	162
4.4.1.1 a) Bions inspiration fra Freud og Klein og de selvstændige videreudviklinger.....	162
4.4.1.2 b) Udviklingen i Bions opfattelse og formidlingsform	165
4.4.1.2.1 Bions særlige formidlingsform – en blanding af human- og naturvidenskabelige tilgange.....	165
4.4.1.2.2 Den sene Bions mere æstetiske og fænomenologisk-beskrivende formidlingsform	169
4.4.1.3 c) Væsentlige forskelle og ligheder mellem Bion og den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori.....	174
4.4.1.3.1 Diskussion omkring de klassiske psykologiske dikotomier: indre/ydre, selv/anden	176
4.4.1.3.2 Den ultimative virkelighed (O) som aha-oplevelse og grundlagsteoretisk distinktion mellem oplevelse og begreb....	177
4.4.1.3.3 Om psykoanalysens mekaniske begreber og Bions eksemplariske modeller.....	183

4.4.1.4	Konklusion i forhold til den fænomenologiske læsning af Bion...	184
4.4.2	Redegørelse for centrale begreber i lyset af afhandlingens problemstilling.....	185
4.4.3	Afsnit a) Tænkningens opståen og udvikling	190
4.4.3.1	Udviklingen af tanker	193
4.4.3.2	Udviklingen af tænkning, anti-tænkning & hæmmet tænkning.....	196
4.4.3.2.1	Anti-tænkning (evasion by evacuation)	199
4.4.3.2.2	Hæmning af tænkning ved 'alvidenhed' (omniscience)	203
4.4.3.3	Opsummering om tanker og tænkning	205
4.4.4	Afsnit b) Tænkningens relationelle baggrund og gruppedynamikkernes betydning for det videnskabelige arbejde	205
4.4.4.1	Tænkningens relationelle baggrund: et social- og udviklingspsykologisk bidrag	206
4.4.4.2	Gruppedynamikker.....	209
4.4.4.3	Opsummering om tænkningens relationelle baggrund og gruppedynamikkerne	211
4.4.5	Afsnit c) Alfa-funktionen, vågen drømning og modtageligheden for følelsesmæssige oplevelser	212
4.4.5.1	Alfa-funktionens rolle i forhold til det almene funktionsniveau...	217
4.4.5.2	Alfa-funktionen som fundamentet for kreativ tænkning med det ubevidste som ressource	218
4.4.5.3	Opsummering af teorikomplekset omkring alfa-funktionen.....	222
4.4.6	Afsnit d) At lære af erfaring (K) og at bortkaste viden (-K)	222
4.4.6.1	Om udviklingen af viden (K) og følelsernes rolle deri	223
4.4.6.2	At bortkaste viden (-K): om at devaluere viden, selv og andre	226
4.4.6.3	Opsummering af at lære af erfaring (K) og bortkaste viden (-K).....	229
4.4.7	Opsummering af Bions psykoanalytiske bidrag.....	230
4.5	Forudantagelser og videreudviklinger i forhold til undersøgelsens problemstilling.....	232
4.5.1	A) Antagelser forud for empirifasen.....	232
4.5.2	b) Videreudviklinger og fortolkninger efter empirifasen.....	238
4.5.3	Opsummering.....	245
4.6	Sammenfatning af afhandlingens opfattelse af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus	246
4.6.1	Træk ved en psykologisk habitus – erfaring af fænomenerne og beskrivelse heraf	247
4.6.2	Træk ved en videnskabelig habitus – begrebsmæssig undersøgelse af allerede erkendte problemstillinger.....	259

4.6.3	Træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus – adskilte men gensidigt afhængige tilgange	266
4.6.4	Operationalisering.....	275
4.6.5	Afsluttende perspektivering	276
4.6.5.1	Implikationer for feltforskningen på psykologistudierne på RUC og AAU	278
5	Valg af forskningsdesign.....	279
5.1	Om forskningsdesign.....	279
5.1.1	Indskud: Forskningsdesignet som arbejdsrapport med en proceshistorie	280
5.1.2	Forskningsdesignets opgaver og struktur	282
5.2	Forskningsprojektets emne og problemstilling, forskningsformål og forskningsspørgsmål	285
5.2.1	Forskningsprojektets emne og problemstilling.....	285
5.2.2	Forskningsformål og forskningsspørgsmål 1-3.....	286
5.2.3	Opmærksomhedsledende begreber til brug i det empiriske feltarbejde.....	293
5.2.4	Empirisk forskning i dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus via observation og interview	295
5.3	De empiriske undersøgelser.....	300
5.4	Refleksioner over de anvendte metoder ved de empiriske undersøgelser.....	306
5.4.1	Afsnit a) Om forskerens relation til afhandlingens problemstilling og dets betydning for forskningen	306
5.4.2	Afsnit b) Om nærhed og afstand i feltarbejdet	311
5.4.2.1	Om at anvende empiri fra egne vejledningsforløb: at vikle sig ind og ud igen.....	317
5.4.3	Afsnit c) At forske i til dels ubevidste udviklingsprocesser	319
5.4.4	Afsnit d) Om beskrivelse og fortolkning i lyset af det samlede materiale	321
5.4.5	Afsnit e) Om observations- og interviewmetode	322
5.5	Delkonklusion på forskningsdesignet	325
6	Empiriske resultater fra psykologistudiet på Roskilde Universitet. 327	
6.1	Rose, Bachelormodul studerende, RUC	328
6.1.1	Roses baggrund for at vælge at studere på Roskilde Universitet	330
6.1.2	Projektforløbet på bachelormodulet i psykologi	342
6.1.2.1	1) Roses projektexamen og det eksistentiale frihedsbegreb	342
6.1.2.2	2) Projektforløbet: når de sociale hensyn sætter den faglige sag i anden række	354

6.1.3	Roses dannelsesproces: tilegnelsen af en videnskabelig habitus understøtter selvstændig tænkning.....	371
6.1.4	Opsummering.....	375
6.2	Rikke, Kandidatstuderende, RUC.....	377
6.2.1	A) Om Rikkes baggrund og forventninger til at studere psykologi.....	380
6.2.2	B) Eksistentielt drama ved bachelormodul-projektet	381
6.2.3	C) Rikkes faglige udfordringer forud for kandidatmodulet på psykologi	389
6.2.3.1	Om ikke at føle sig som ”akademiker”	390
6.2.3.2	Rikkes eksamensoplevelser forud for kandidatmodulet på psykologi	393
6.2.3.3	Opsummering og status inden kandidatmodulet.....	395
6.2.4	I. Projektforløbet på kandidatmodulet: Om reflekteret stillingstagen og om at undvige den.....	395
6.2.4.1	Når den fælles tredje sag eller den reflekterede stillingstagen sættes over styr	397
6.2.4.2	Behovet for en udvej i forhold til et potentielt forkert valg	408
6.2.4.3	Opsummering: når sagen skubbes i baggrunden.....	420
6.2.5	II. Om at føle sig klædt af og på i vejledningssituationen	422
6.2.5.1	Søren: opleves både som afvisende og som en stærk videnskabelig rollemodel	426
6.2.5.2	Rikke: kaster både viden fra Søren bort og er oprigtigt interesseret i at tilegne sig Sørens videnskabelige habitus	427
6.2.5.3	Opsummering af en særlig sårbar og potentiel udbytterig studerende-vejleder konstellation.....	434
6.2.6	III. Udviklinger i Rikkes psykologiske habitus.....	435
6.2.6.1	Del 1: Rikkes udvikling af tanker og en tænkning om forholdet til den akademiske kultur og specialevanskelighederne	435
6.2.6.2	Del 2: Fortolkning af Rikke baggrund for temaerne omkring den akademiske kultur, Søren og Regitze	443
6.2.6.3	Del 3: Opsummering i forhold til udviklingen af en psykologisk habitus hos Rikke.....	451
6.2.7	IV. Udviklinger i Rikkes videnskabelige habitus.....	455
6.2.7.1	At få teorien ind under huden: om at udvikle en videnskabelig habitus via vejledning og gruppeprocesser	456
6.2.7.2	At komme på god fod med fremmedordene, men med en kritisk afstand	466
6.2.8	Konklusion	467

7	Empiriske resultater fra psykologistudiet på Aalborg Universitet	471
7.1	Undersøgelse 1: casestudie af studerendes uddannelsesforløb over tid....	471
7.1.1	Agnete, 2. semesterstuderende, AAU.....	471
7.1.2	Anita, 7. semesterstuderende, AAU.....	483
7.2	Undersøgelse 2: Gruppeinterview efter eget projektvejledningsforløb	486
7.2.1	Den rummende gruppe, 2. semester, AAU	486
7.2.2	Den ambitiøse gruppe, 2. semester, AAU	490
7.3	Undersøgelse 3: Udvalgte studerende	496
7.3.1	Andrea, 10. semester studerende, AAU	497
7.3.2	Alice, 10. semester studerende, AAU	509
7.3.3	Anders, 9. semesterstuderende, AAU.....	525
8	Diskussion af de empiriske resultater	536
8.1	a) Hvad der antænder, understøtter og hæmmer dannelsesprocesser...	537
8.2	b) Tilegnelsen af træk ved en psykologisk habitus	544
8.3	c) Tilegnelsen af træk ved en videnskabelig habitus.....	550
8.4	d) Tilegnelsen af træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus	561
8.5	e) Fremadrettede spørgsmål og diskussioner	568
9	Konklusion	569
10	Referenceliste	575

Resumé af afhandlingen

Summary in English

1 Indledning

Hvad er målet med en universitetsuddannelse? Fra politisk side skrev den danske regering i 1999 under på Bologna-aftalen, som beskrev rammerne for en fælleseuropæisk udvikling af det videregående uddannelsesområde. I 2003 førte det til en ny universitetslov, hvor kompetencebegrebet blev indført som centralt for universitetsuddannelserne (Sarauw, 2011, p. 59). I ph.d. afhandlingen *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser* undersøger, analyserer og diskuterer Sarauw (2011) uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter den nye universitetslov og hæfter sig bl.a. ved, at den danske implementering af Bologna-aftalen er væsentlig mere snæver, end aftalen i sig selv lægger op til. For fra dansk politisk side har man fremhævet arbejdsmarkeds kvalifikationer (fx i den danske kvalifikationsnøgle) (ibid., p. 59), hvilket Sarauw udlægger som en:

”målmarksorienteret forståelse, som betyder, at uddannelsesudviklingen i stigende grad defineres ud fra entydige og målfastsatte aktiviteter, der har til hensigt at føre kandidaterne direkte i job.” (2011, p. 216)

Herved blev der populært sagt sat lighedstegn mellem ‘kompetence’, ‘god uddannelse’ og ‘arbejdsmarkedsrelevans’ (ibid., p. 40). Den oprindelige Bologna-aftale lægger imidlertid op til en langt bredere forståelse af målet med en universitetsuddannelse, ved – ud over forberedelse til arbejdsmarkedet – at fremhæve dimensioner som ‘forberedelse til livet som aktiv borger i et demokratisk samfund’, ‘personlig udvikling’ og ‘et bredt og avanceret vidensgrundlag’ (ibid., p. 11, 95).

Der er selvfølgelig ikke noget i vejen for at insistere på, at universitetet gør sig tanker om deres kandidaters relation til arbejdsmarkedet, men det bliver problematisk, hvis dette fremhæves på bekostning af en bredere og dybere forståelse af målet med en universitetsuddannelse. Universitetsuddannelser må sigte højere end arbejdsmarkedskompetencer for at være tro mod, hvad en universitetsuddannelse må dreje sig om. Denne afhandling er et bidrag til den løbende debat inden for universitetsområdet omkring, hvad vi må forstå som målet med en universitetsuddannelse. Ved at trække på Gadammers dannelsesbegreb, og Bourdieus habitus-begreb, vil jeg argumentere for, at universitets-

uddannelser må have et element af dannelse i sig, som led i at udvikle en faglig habitus hos de studerende.¹ Altså processer som både rummer elementer af personlig udvikling, et avanceret vidensgrundlag og vores samfundsmæssige liv i sig. Dog tematiseret inden for en klar fænomenologisk og hermeneutisk tradition, som vi nu skal se.

Allerede i 1933 argumenterede Husserl i *De europæiske videnskabers krise* (1970) for, at en videnskabelig kultur ikke blot tilegnes ved at følge en afgrænset metodisk fremgangsmåde eller ved at lære allerede ordnede skolebogsbegreber (ibid., p. 7f). Den videnskabelige kultur må tværtimod ”*grow out of independent inquiry and criticism*” (ibid., p. 8). I en analyse af denne klassiske fænomenologiske tekst bemærker Habermas, at en videnskabelig kultur ikke blot tilegnes ved kendskabet til ”*teoriernes informationsindhold, men derimod [oprindeligt bestod i] dannelsen af en besindig og oplyst habitus*” (2005, p. 120).² Denne europæiske videnskabskultur ser Husserl imidlertid truet, idet visse videnskaber forfalder til rene metode-videnskaber. Husserls samtidsanalyse af den måde, hvorpå man tilegner sig videnskab, og ikke mindst måden man anvender og opfatter videnskab på, afslørede netop en problematisk lukkethed om sig selv, en slags metodisk dyrkelse for metodens egen skyld, som *truede med at bryde videnskaberens forbindelse til den menneskelige eksistens* (1970, p. 5). Som Husserl bemærker, ”*Mere fact-minded sciences make merely fact-minded people*” (1970, p. 6). Følger man Habermas’ analyse kan man forsimplet antage, at dannelsen af en oplyst og besindig habitus modvirker blind metode-brug. Altså at dannelsen af en oplyst habitus er en vigtig forudsætning for at fastholde en forståelse for eksistensen, det levede liv, *i det videnskabelige arbejde*, således at der kan dæmmes op for den førnævnte metodiske lukkethed og reduktionisme. For mig at se betegner denne oplyste habitus dermed en dybere form for ’læring’, som et kropsligt og før-refleksivt beredskab, der udgør det tætteste universitetsuddannelser kommer på en sikkerhed for, at deres kandidater agerer kritisk, selvstændigt og fagligt-informeret i praksis. Jeg vil mene, at begreberne dannelse og habitus er væsentlige for at komme til en større forståelse af målet med en universitetsuddannelse. Jeg vil fortsætte denne tråd, men først efter at

¹ Mange har fremhævet dannelses-begrebets aktualitet i forhold til de videregående uddannelser, se fx Lieberkind & Bergstedt, 2005; Pahuus, 2013. Jeg diskuterer dette nærmere under redegørelsen for dannelsesbegrebet.

² Husserl anvender ikke selv habitus-begrebet på en systematisk måde i *De europæiske videnskabers krise*, men taler om vane (eng.: habit, habituality) (Moran, 2011, p. 60, 70). Men Bourdieu er bl.a. inspireret af Husserls analyser af vanen. Mere herom under begrebsafklaringen af habitus begrebet.

have fremhævet et andet relevant aspekt ved Husserls klassiske tekst. For i *De europæiske videnskabers krise* (1970, p. 48f) udvikler Husserl begrebet om livsverden (stærkt inspireret af Heideggers begreb om varen-i-verden), og det samme begreb videreudvikler og ophøjer Merleau-Ponty senere til intet mindre end hele fænomenologiens primære emne (1999/1945, p. 16). Husserls tekst og livsverdensbegrebet har også inspireret flere andre tænkere, ikke mindst den allerede nævnte Habermas, foruden Merleau-Ponty, Gadamer og Bourdieu (i forhold til 'habitualitet', vane). I dette projekt spiller netop Merleau-Pontys eksistentielle fænomenologi, Gadamers dannelses-begreb, Bourdieus habitus-begreb og Habermas begreb om erkendelsesinteresser, en central rolle i forhold til at undersøge og diskutere den udfordring, som universitetsuddannelserne står over for i forhold til at understøtte dannelsen af en oplyst og besindig habitus hos deres studerende. I dette projekt tages der udgangspunkt i psykologiuddannelserne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet, og her rejser jeg spørgsmålet: hvordan dannes en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende? Hvordan tilegner studerende sig en psykologisk og videnskabelig kultur? En diskussion og undersøgelse af sådanne spørgsmål kan gå i flere retninger, fx en analyse af uddannelsesinstitutionernes vilkår for at skabe gode rammer for uddannelse. Jeg afgrænser mig imidlertid til at fokusere på de studerendes forløb og erfaringer (jf. det første spørgsmål).

Præcisering af projektets problemstilling

Men hvori består i grunden problemstillingen? Uddannelse handler vel om at bestå nogle eksaminer og vise, at man kan noget stof? En sådan forståelse går dog helt glip af de skræmmende oplevelser og den gennemgribende og omvæltende karakter, som det virkelig at lære medfører. For at belyse dette vil jeg fremhæve to forhold.

1) Først og fremmest angår dannelsen af en habitus de sværeste dimensioner ved et fag, da de står fjernt fra tekniske procedurer og udenadslæren. Som Gadamer udtrykker det:

”... fordi resultatet af dannelsen ikke opnås i lighed med en teknisk procedure, men derimod vokser ud af den indre formnings- og dannelsesproces og derfor er en vedvarende udviklingsproces” (Gadamer, 2007, p. 16)

I denne afhandling anvendes dannelsesbegrebet ikke til at betegne det, som vi almindeligvis forbinder med almen dannelse, så som at være belæst mv. (Gustavsson, 1998, p. 26f). Dannelse henviser i stedet til en udviklingsproces, og

dermed aspekter, som ikke uden videre kan 'måles' hos den enkelte ved en eksamen, ligesom de heller ikke kan planlægges fra uddannelsens side som et 'dannelsesmål' (Larsen, 2002, p. 12). *"Dannelse kan egentlig ikke være et mål, den kan ikke villes som sådan"*, påpeger Gadamer (2007, p. 16). For dannelse er *"principielt sat på fri fod, udleveret til den enkeltes selvdannende virksomhed, udfoldet i en stemt og frugtbar social sammenhæng, hvori der er højt til loftet"*, som Steen Nepper Larsen så flot formulerer det (2002, p. 12). Dannelsen af en habitus vokser ud af en dannelsesproces som en opbygning af den individuelle personlighed ved den enkeltes egen kraft, og igennem dialog med og inspiration af andre og af traditioner i forhold til et felt. Fra uddannelsens side kan man *kun understøtte sådanne udviklingsprocesser* og så ellers lade det være op til de studerende at *gribe denne mulighed for at præge sig selv via sin uddannelse*, selvom det ikke nødvendigvis sker på en bevidst måde for den studerende selv. Dannelse er en indirekte proces, men ikke desto mindre én, som man fra uddannelsens bør understøtte og medtænke, således at de studerende har bedst mulige rammer for at udvikle sig fagligt. Skal det lykkes for de studerende kræver det imidlertid også, som Gadamer har fremhævet det, at man som studerende engagerer sig i sit fag, de fænomener og problemstillinger som hører til det, og at man arbejder mod at kunne tage stilling til dem, forholder sig til dem (Pahuus, 2003, p. 152).

2) Her er vi ved det andet forhold, der er tilsvarende vanskeligt, nemlig udfordringen i at udvikle en selvstændighed som studerende, en faglig stillingtagen eller holdning, på en nuanceret måde. Hvad Steen Nepper Larsen har formuleret således:

"Universitetets raison d'être er at gøde jorden for fremragende tænkning og for at danne de studerende til at stå på egne ben. Universitetet bør være bundsolidt, men også drillende og udfordrende. Universitetet bør være stedet for værdighed og visdom, for læreprocesser der åbner hidtil ukendte verdener og kvalificerer nysgerrigheden." (2002, p. 12)

At udvikle 'fremragende tænkning' og selvstændighed kræver bl.a. at vi bliver udfordret til at åbne hidtil ukendte døre til det fremmede, og fortaber os i dette; men samtidig må vi også finde en vej tilbage til os selv, men forandret. At lære at tænke og percipere fagligt og selvstændigt forstår jeg i dette projekt som et spørgsmål om at udvikle en psykologisk og videnskabelig habitus, forstået som en personlig tilegnelse af den almene habitus, som er udviklet og opretholdt af forsknings- og praksisfællesskabet omkring et fag; her universitetsundervisere i samspil med praktiserende inden for faget psykologi. Når jeg

skelner mellem en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus, er det bl.a. for at gøre opmærksom på det paradoks og den udfordring, det er at sætte sig ind i og forstå eksistensen som den leves (livsverden), og at forholde sig objektiverende og videnskabeligt til den, på en balanceret 'både-og' måde. Det kan beskrives som en modsætningsfyldt 'dobbelt udfordring', som på ingen måde er umulig, men som er vanskelig at mestre. Det er klart, at alt dette ikke er den *studerendes* ansvar alene; det er lige så meget undervisernes, studieledelesens, instituttets og universitetets ansvar at sikre optimale betingelser for disse dannelsesprocesser. Selvom jeg i denne afhandling har særligt fokus på de studerendes forløb, sker det uden at tabe blikket for den sammenhæng, som de indgår i, og som deres forløb vokser ud af.

Selvstændighed og kritisk indstilling som vanskeligt at udvikle

Jeg er kun langsomt blevet opmærksom på den store udfordring, det er at udvikle sig til en selvstændig, kritisk og undersøgende kandidat inden for sit fag. Udfordringerne er mange: At følge andre giver en tryghed, selvom man herved ofte afstår fra at forholde sig personligt til sagen. Og som det fremgår af grundlagsteori-kapitlet, giver fænomenologiens analyser af vores sociokulturelle eksistens grundlag for at rejse spørgsmålet: er vi mon så selvstændige som vi går og tror? I *Self and Community* (unpub.4) gør Keller denne pointe klart ved at fremhæve Merleau-Pontys analyser af subjektiviteten. Ud fra en merleau-pontiansk forståelse er subjektet eller egoet "... *completely undermined by the subjectless structuring of perceptual-expressive existence and utterly overloaded by sociocultural 'phantoms' that carry the [...] significances of even the most experienced and reflective persons' practices and discourses.*" (ibid., p. 1; se også 2006, p. 128). Frem for at tage individualiteten for givet, ser man i stedet menneskets selvstændighed som en udfordring at udvikle, som en problemstilling, i lyset af vores gennemgribende 'sociale' eksistens. Tænk bare på at vi alle må anvende et sprog for at udtrykke os, et sprog som langt mere er fælles, end 'mit' (Kemp, 1977, p. 10, 14, 51). I sidste ende er det 'sproget, der har os, snarere end at det er os som er herre over sproget' (Merleau-Ponty, 1968, p. 194). På samme måde er det først som en sekundær bevægelse, at vi kan finde vores egen holdning i forhold til den på forhånd udlagte verden, som vi er vokset op i fra barnsben af. I dette lys fremstår selvstændighed som en varig udfordring, når vi er et så gennemgribende sociokulturelt væsen, som tilfældet er. Det er dog en fænomenologisk pointe, at vores sociale givethed, hvor subjektet helt er undergraved og præget af det sociokulturelle, både skaber grobund for udviklingen af en selvstændighed hos den voksne (via mimesis, skabende efterligning af fx

underviseren), og for at flyde med strømmen uden egentlig at træde i karakter som sig selv og dermed udvikle sig.

Den kritikløse overtagelse af en opfattelse eller position - fordi den taler til os eller fordi man forføres - er både den største trussel mod faglig selvstændighed, såvel som første skridt i tilegnelsen af en habitus; som led i dannelsesprocessen må vi først give os hen til en fremmet position og fortabe os i den, for at få den under huden, og først i anden omgang kan vi begynde at forholde os kritisk til den, nuancere den og indgyde den vores egen stil som led i udviklingen af en selvstændig position. Udfordringen med at tænke selvstændigt er med andre ord en krævende følelsesmæssig og faglig proces. Det indebærer jo, at vi bliver opmærksomme på de klassiske dilemmaer, paradokser og problemstillinger, som findes inden for det psykologiske og videnskabelige felt, og at vi tager dem op, arbejder med dem i forsøget på at finde ud af, hvad vi skal mene om det ud fra en selvstændig stillingtagen (Kristensen & Nielsen, 2006, p. 50f). Det er skræmmende, at man som studerende og som forsker på denne måde skal udfordres med de i princippet samme udfordringer, som en Freud og en Vygotsky har bokset med. Vi kan selvfølgelig inspireres af andres arbejde og fremgangsmåde, men udfordringen forbliver den samme for os, hvis vi vil lære at tænke selv. Særligt psykoanalysen (Bion) har beskrevet de følelsesmæssige udfordringer, som man konfronteres med under en sådan udviklingsproces, som langt fra kan tages for givet på et universitet (eller noget andet sted). Følelsesmæssigt er det krævende, da vi må udholde uvished og angst under konfrontationen med de store spørgsmål og vores egne uformåen. Jeg har selv fundet det som en krævende og skræmmende udfordring at finde ud af, hvad jeg selv mener, uden blot at overtage andres positioner og uden blot at opløse problemerne og undgå udfordringen. I læsningen af gamle tekststumper til denne afhandling kan jeg se, hvordan jeg både har ladet mig omkranse for meget af andres metoder og opfattelser, og at jeg har haft vanskeligt ved at samle mig i en konklusion og finde min egen position. Jeg må derfor i anden, tredje eller fjerde gennemskrivning *tage mig selv tilbage* ved netop at *udvikle den nye balance mellem mit og andres, og den strukturerede helhed ud fra min stil, som en selvstændig tekst er afhængig af og udtryk for*. Jeg ser den samme proces i mine studerendes indledende teori-redegørelser og i deres arbejde med empiriske analyser. Processen med at udvikle en selvstændig position er i virkeligheden langt mere skrøbelig og sårbar, end man skulle tro det tilfældet hos 'voksne mennesker', og det er sjældent en udfordring som kun findes i forhold til arbejds- eller studielivet. Derfor må hele personen (forstået som et netværk af relationer) i en vis forstand tematiseres, når vi skal forstå

udfordringen i at udvikle en faglig selvstændighed. Bions arbejde, der bl.a. har fremhævet tænkningens relationelle rødder, er velegnet til at tematisere denne problemstilling. For i sidste ende er det at udvikle sig til en selvstændig, kritisk og undersøgende kandidat vanskeligt, fordi det (sideløbende med den faglige opbygning) forudsætter en 'moden' personlighed og et følelsesmæssigt arbejde at kunne udholde og håndtere de krævende processer og erfaringer som følger med en sådan dannelsesproces. Et tungt og krævende følelsesmæssigt arbejde, som man let kan undlade at få gjort, ikke mindst hvis man mangler støttende og gensidige udvekslingsrelationer, fx inden for ens familie og venner, og ens projektgruppe og studiekammerater (Bion har beskrevet det at modne betydningsrelationer med container-contained begrebsparket). Disse forandringer i studerendes måde at forholde sig til sig selv, andre og en problemstilling på udvikles igennem oplevelsen af konstruktive udvekslinger mellem studerende og mellem studerende og undervisere, og gør den enkelte og gruppen i stand til at håndtere den følelsesmæssige frustration, som arbejdet med en udfordrende problemstilling rejser, herunder ikke mindst udfordringen med at gøre det på en ny, kritisk og selvstændig måde. Man må populært sagt turde kaste sig ud på dybt vand for at komme et nyt sted hen, for at få muligheden for at udvikle og transformere sig, men samtidig skal man kæmpe sig tilbage til fast grund under fødderne som sig selv, og begge bevægelser forudsætter et støttende fællesskab i gruppen og forståelse fra vejlederens side. Og bl.a. i lyset heraf kan denne modnende container-contained proces tilegnes, blive til et beredskab hos den enkelte, og gøre hende i stand til i højere grad at håndtere nye og vanskelige faglige situationer på egen hånd.

Med denne teoretiske forståelse vil jeg fremhæve, at udviklingen af en selvstændig, kritisk og undersøgende kandidat ikke uden videre følger af, at de studerende gennemfører kurser og eksaminer med fremragende karakterresultater; der skal mere til, hvis studerende skal blive dygtige til andet end at studere, nemlig tilegnelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Men hvordan tager en sådan tilegnelse sig ud, og kan den understøttes fra uddannelsesinstitutionens side?

Denne undren leder mig frem til følgende *problemformulering* for afhandlingen:

Hvordan dannes en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende?

Det er dog ikke givet, *at* en psykologisk og videnskabelig habitus tilegnes. Problemformuleringen er åben i forhold til, *om* en psykologisk og videnskabelig habitus tilegnes af de studerende, altså om det sker eller ikke sker. Ovenstående indledning har netop beskrevet nogle af de udfordringer, som studerende, vejledere og uddannelsesinstitutionen står over for, i forhold til at støtte opbygningen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Jeg mener ikke, at denne form for 'dybde-læring' kan tages for givet, eller at man på noget niveau kan vide sig sikker på, at spørgsmål som disse rent faktisk bliver stillet, hverken hos studerende, hos underviserne (som ansættes for at forske, ikke for at undervise), hos studieledelsen (som belæsses med administrative opgaver), hos universitetet som institution, eller hos ministerier eller i det politiske system. Der findes på alle niveauer gode intentioner, men en central motivation i dette projekt har været at sikre et fokus på disse spørgsmål via forskning, i et forsøg på at holde dem aktuelle hos alle de nævnte aktører i universitetsuddannelserne. Herved står det også klart, at afhandlingen ikke alene anlægger en deskriptiv indgangsvinkel til problemformuleringens spørgsmål. Den valgte teoretiske indgangsvinkel er således med til at muliggøre en tematisering af den problemstilling, som afhandlingen vil undersøge og diskutere. Herved bidrager den til at fastholde en opmærksomhed omkring vigtigheden af at danne en habitus som led i de videregående uddannelser. Den valgte teoretiske indgangsvinkel rummer således et kritisk potentiale, som i den eksistentiel-fænomenologiske tradition altid har handlet om et forsøg på at udvikle en bedre og mere holdbar forståelse af en oplevet problemstilling.

I besvarelsen af problemformuleringen vil jeg derfor først redegøre for, hvad man teoretisk kan forstå ved dannelsesprocesser, en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus, for dernæst at udføre et empirisk, kvalitativt studie på to psykologistudier, for at beskrive aspekter ved den konkrete uddannelsespraksis. Dette skaber baggrund for både at *beskrive* de udfordringer som studerende, vejleder og uddannelsesinstitutionen står over for, samt at *fortolke* disse i lyset af den anvendte teori i forsøget på yderligere at fremhæve feltets vilkår og dermed handlemuligheder. At understøtte dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus opfattes således som en både institutionel og en individuel opgave. I dette projekt tager den empiriske undersøgelse dog udgangspunkt i den studerendes perspektiv og den studerendes interaktion med medstuderende og undervisere.

Præcisering af problemformuleringen

Hvorfor skelne mellem en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus? Hører de ikke sammen? På universitetet undervises der vel i videnskabelig psykologi? Ja, det er rigtigt. Men jeg indfører en analytisk distinktion mellem to sider af den dannede psykologiske og videnskabelige habitus, som så at sige kan være mere eller mindre fremtrædende hos en kandidat i psykologi, i form af en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus. Disse to dimensioner gør det muligt at tematisere to forskellige aspekter ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, som ikke nødvendigvis indgår i et velafpasset forhold til hinanden. I et ekstrem kan en scientistisk opfattelse gøre os blinde for fænomeners psykologiske aspekter, ligesom en stor indlevelse i et psykologisk fænomen kan ske på bekostning af en analytisk objektivisering af det som led i at forstå det bedre og sikre grundlaget for professionel intervention. Distinktionen udgør altså et analytisk greb, som skal synliggøre et centralt dilemma i faget psykologi, nemlig 1) at lære at bruge sig selv (egen livsverden) til at forstå andre med en sans for de psykologiske aspekter, og 2) samtidig kunne opkvalificere denne umiddelbare forståelse ved at analysere og objektivere den via videnskabelig teori og metode. Lad mig tydeliggøre forskellen ved at henlede til, at den videnskabelige praksis først og fremmest er sproglig (om ikke andet, så resultaterne af den), hvorimod den psykologiske praksis – i tillæg til at være dialogisk – særligt angår det praktiske meningsniveau (adfærden) og det oplevelsesmæssige meningsniveau. Som det vil fremgå af grundlagsteori-kapitlet, kan man fænomenologisk skelne mellem tre niveauer af mening, hvor det mest grundlæggende og 'tyndest sproglige' meningsniveau er det oplevelsesmæssige eller det umiddelbare, efterfulgt af det praktiske, og endelig det teoretiske, som udgør det mest differentierede og udpræget sproglige meningsniveau. If. den eksistentielle fænomenologi må vi kort sagt have øje for den levede erfarings kompleksitet og tvetydighed, idet vi sprogligt kan 'pege på' og beskrive vores oplevelse mv., uden helt at kunne få greb om det, hvilket er tydeligst ved oplevelsesdimensionen. I forlængelse af dette skelner Merleau-Ponty i det følgende citat mellem den levede og oplevede verden (det oplevede og praktiske meningsniveau), og så videnskabens analytiske greb (det teoretiske meningsniveau), og siger:

”Vi skal beskrive, ikke forklare eller analysere. Denne [...] instruks til den begyndende fænomenologi om at [...] vende tilbage til ”tingene selv” er først og fremmest en desavouering af videnskaben. [...] Videnskaben har ikke og vil aldrig få samme ontologiske status eller værensmening som den oplevede verden, af den simple grund at den er en bestemmelse eller en forklaring af

den. [...] Perceptionen er ikke en videnskab om verden” (1999/1945, p. 17f, 20)

Vi må skelne mellem den helhed, som hører sig til den levede og oplevede verden og videnskabens analytiske og distancerede greb, som indfører en subjekt-objekt relation (Hoeller, 1993, p. 147). For at fastholde denne opmærksomhed på den oplevede verdens primat, vælger jeg at stille den som helt central i en *psykologisk habitus*. For videnskaben kommer fx til kort i forhold til de elementære erfaringer, som er afgørende for at informere en psykologisk forståelse af en sag (så som intuition, stemning, og intersubjektivitet, der alle hører til det umiddelbare meningsniveau) (Rasmussen, 2006, p. 92, 104). Det er centralt ud fra en psykologisk habitus at søge en *forståelse for den oplevede verden* på det umiddelbare og praktiske meningsniveau. Kort sagt at søge at forstå en problemstilling eller at sætte sig i den andens sted. Forståelse er i sidste ende udtryk for et selv-forhold; at forstå en problemstilling hos andre er at anvende den på sig selv (Gadamer). Dvs. at man ingen psykologisk habitus kan have uden at have gjort sig erfaringer på egen krop omkring centrale psykologiske problemstillinger og dilemmaer, fx ved at genfinde aspekter af det ukendte (ubevidste) i sit eget liv. Men en psykologisk habitus bør ikke stå alene, slet ikke i tilknytning til et universitetsstudie. Den behøver den videnskabelige modvægt, som jeg vil tematisere som en *videnskabelig habitus*, og som bl.a. er kendetegnet ved en metodisk og analytisk tilgang, som objektiverer sit fænomen i forsøget på at forstå det endnu bedre.³ Ricoeurs distinktion mellem at *forstå* (’naiv’ og udifferentieret indlevelse) og at *forklare* (subjekt-objekt opdeling) skal senere inddrages til at underbygge denne opdeling mellem de to former for habitus.

For en kandidat i psykologi på universitetet (det være sig en cand. psych. eller en RUC kandidat i psykologi) gælder det, at de er udfordret ved at skulle relatere sig til faget på begge måder; ofte vil man som studerende (eller færdig kandidat) have et større flair for den ene tilgang, end den anden, og vanskeligheden ved at udvikle en balance øges af, at der primært undervises i psykologisk teori og metode hvilket favoriserer den videnskabelige habitus på uddannelsen. Ikke desto mindre anser jeg det som netop den universitære, vi-

³ For en god ordens skyld vil jeg understrege, at Merleau-Ponty stillede sig positivt over for videnskaben, herunder ikke mindst den empiriske og naturvidenskabelige, som han ofte diskuterede med og op imod. Men det er en videnskab sat i perspektiv af livsverden (Hoeller, 1993, p. 148f).

denskabelige psykologis opgave at have øje for sin egen begyndelse, for det psykologiske felts beskaffenhed som oplevelse og praksis. Den eksistentielle fænomenologi ved særligt Merleau-Ponty udgør grundlaget for denne opfattelse af det fremtrædende og det implicite ved den psykologiske og den videnskabelige habitus. Denne forståelse danner også baggrund for at forstå, hvad der er særligt vanskeligt at tilegne sig som studerende (og for os alle) ved de to former for habitus.

Jeg vil i teorikapitlet (4) redegøre for de anvendte fænomenologiske, kritisk teoretiske og psykoanalytiske perspektiver, og samme sted sammenfatte min forståelse af, hvad man kan forstå ved en dannet psykologisk og en videnskabelig habitus.

Disposition over afhandlingen

Hvordan gribes undersøgelsen af problemformuleringen an? I forsøget på at undersøge 'dannelsen af en psykologisk og en videnskabelig habitus hos psykologistuderende' på en nuanceret måde, må jeg gøre det ud fra følgende tre hovedafsnit:

1. *Undersøgelsens grundlagsteoretiske, metodologiske, teoretiske og metodiske udgangspunkt må præciseres.* Da projektet netop undersøger de studerendes psykologiske og videnskabelige habitus, har jeg selv været forpligtiget på at redegøre for min egen position på en klar og udførlig måde på den ene side, og for de tilgange som kan åbne problemstillingen op for empirisk forskning på den anden. Dette sker i kapitlerne *Grundlagsteori* (2), *Metodologi* (3) samt *Forskningsdesign* (5).
2. *Opfattelsen af en psykologisk og en videnskabelig habitus må præciseres* teoretisk, forud for at den kan undersøges. Jeg har fundet det nødvendigt at udvikle en rummelig *baggrundsforståelse*, som åbner feltet og problemstillingerne op, frem for at indsnævre det. Det er med andre ord ikke en normativ 'målestok' som de studerende skal måles op imod, men et nødvendigt 'sprog' for processer, adfærd og positioner i feltet ud fra en valgt teoretisk begrebslighed. Det sker i *Teori* kapitlet (4).
3. Udførelsen af et relevant forskningsdesign har tilvejebragt et empirisk materiale med *udførlige beskrivelser af projektets problemstilling* med udgangspunkt i udvalgte studerende fra de to empiriske felter, psykologistudierne på RUC og AAU. Det sker bl.a. ved at følge den samme studerende over længere tid under gruppe- projektforløb (observation), samt ved gentagende interview og gruppeinterview. De empiriske undersøgelser danner rammen for projektets analyseaf-

snit og den efterfølgende diskussion. Det sker i *Empiri*-kapitlerne (6+7) og *Diskussions*-kapitlet (8).

De tre hovedafsnit er for mig at se nødvendige for at kunne svare på afhandlingens problemformulering, herunder udføre en relevant empirisk undersøgelse.

Som læser kan man læse afhandlingen kronologisk: jeg vil dog i stedet anbefale at man indleder med at få syn for sagen, en fornemmelse af de fænomener, som afhandlingen beskriver og fortolker, fx ved som det næste at læse casen om Rikke (6.2), Agnete (7.1.1) eller Andrea (7.3.1).

2 Eksistentiel fænomenologi som grundlagsteori

2.1 Behovet for en ekspliciteret grundlagsteori

”Måske har overhovedet al autentisk videnskab som al filosofi sit udspring i en forundring over det, man til daglig betragter som banaliteter. Og det er som bekendt ting, man ved så godt, at man har glemt dem igen.” (Egebak, 1969, p. 18)

Egebak peger her på den implicitte grund, som vi i hverdagen og i tænkningen implicit forudsætter, og ofte betragter som banaliteter, men som Egebak i forlængelse af den eksistentiel fænomenologiske tradition netop vil fremhæve som væsentlige for at forstå en sag eller en problemstilling. Disse banaliteter er dog så basale, at de går forud for, og undslår sig, vores almindelige og kulturskabte selvforståelse. Men at reflektere radikalt vil for Merleau-Ponty sige at tænke på en måde som har øje for ”*sin egen begyndelse*” (1999/1945, p. 20). For, præciserer Merleau-Ponty det et andet sted, ”*The task of a radical reflection [...] consists paradoxically in recovering the unreflective experience of the world...*” (2012/1945a, p. 251). Man må forsøge at begrebsliggøre og tematisere den levede erfarings ureflekterede og umiddelbare væsen, der er refleksionens udgangspunkt. Det er således fænomenologiens opgave at pege på og redegøre for den naturlige indstilling, livsverden, og, som Merleau-Ponty udtrykker det, ”*genfinde denne naive kontakt med verden for omsider at give den en filosofisk status*” (1999/1945, p. 16). Herved kan man netop *gøre sig sin forståelses baggrund bevidst – i hvert fald væsentlige aspekter af den*. Derfor gør jeg i projektet noget ud af at italesætte de grundlæggende *antagelser* om os selv, forholdet til andre og verden, som dette konkrete forskningsprojekt bygger på (med Gadamer vil jeg senere kalde dette forforståelse). Inden vi går videre med disse antagelser, må vi imidlertid berøre spørgsmålet om den fænomenologiske metode. Den fænomenologiske metode indleder ganske rigtig med at beskrive i forsøget på nærmere at få øje for den levede erfarings væsen eller træk, men der stopper det fænomenologiske projekt ikke for den eksistentielle fænomenologi. Denne går videre og ekspliciterer en ontologi i lyset af disse fund. Den umiddel-

bare kontakt med verden må netop gives *filosofisk status*, og det må ske ved at ekspliciterer de ontologiske antagelser, som resultaterne af arbejdet med den fænomenologiske metode fører frem til. Dette drejer sig først og fremmest om, at verden 'altid allerede' er givet før refleksionen, et forhold som den senere Husserl forsøger at beskrive via begreberne den naturlige indstilling og især *livsverden* (Lebenswelt), og som Merleau-Ponty uden tøven ophøjer til hele fænomenologiens primære emne (1999/1945, p. 16). Merleau-Ponty beskriver bedst denne livsverden i forordet til *Perceptionens fænomenologi* (1945) med følgende ord:

”... jeg kan ikke tænke mig selv som en del af verden, et simpelt objekt for biologi, psykologi og sociologi: videnskabens univers omslutter mig ikke. Alt hvad jeg ved om verden, også min videnskabelige viden, ved jeg i kraft af et syn, som er mit, en erfaring om verden, uden hvilken videnskabernes symboler intet ville sige mig. Hele videnskabens univers er bygget på den levede verden, og hvis vi stringent vil gennemtænke videnskaben selv [...], må vi først aktualisere denne erfaring om verden, som den er et sekundært udtryk for.” (1999/1945, p. 17f)

Merleau-Ponty peger her på den levede og ofte ureflekterede erfaring af verden, som er mere grundlæggende end den reflekterede og videnskabelige viden. Den reflekterede viden er sekundær i forhold til den levede verden, livsverdenen. Det betyder naturligvis, at den levede verden, fænomenerne som de fremtræder for os, også er mere grundlæggende end den fænomenologiske ontologi, som forsøger at 'pege på' den med beskrivelser og begreber. Forskellen i forhold til almindelig objektiverende videnskab er imidlertid, at videnskaben netop ikke har øje for livsverden eller for de konsekvenser, som denne virkelighed må indgyde den *videnskabelige refleksion* såvel som *sagen*. Fænomenologien i den eksistentiel-fænomenologiske videreudvikling er således ikke alene beskrivende, men medfører en eksplicitering af de ontologiske vilkår, som beskrivelsen og den senere fortolkning af den levede erfaring afslører, og dette sammenfattes i det, der kan kaldes en (ekspliciteret) *grundlagsteori*. Grundlagsteori betegner ofte det, som man tager for givet inden for en given tradition. Eksistentiel fænomenologi stræber dog mod at bringe denne forforståelse frem i lyset, således at den kan blive genstand for refleksion og *dermed holdes forpligtet på traditionens grundbegreber og metoder* (Keller, 2012a, p. 12). Heidegger og Merleau-Pontys radikalisering af den fænomenologiske metode efter Husserl fører dem nemlig til at lægge vægten på den fortsatte nødvendighed i at rejse spørgsmål frem for at standse ved svarene, og det inkluderer, at der rejses spørgsmål om den fænomenologiske metodes gyldighed. Det er

denne grundpræmis, som forener alle fænomenologer i udviklingen af den fænomenologiske bevægelse, og som ved atter at fremhæve nødvendigheden af at gå til sagen selv vil undgå, at fænomenologien fastfryses til en dogmatisk tradition: den skal i stedet forblive en bevægelse *i* bevægelse, eller som Merleau-Ponty siger det, *i* 'uendelig meditation' eller dialog (Merleau-Ponty, 1999/1945, p. 34; Dastur, 2004/2014; Egebak, 1964, p. 34). Eksistentiel fænomenologi diskuteres yderligere herunder.

Et første centralt princip i den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori er livsverdens primat (jf. ovenfor), et forhold som også beskrives som en tagen udgangspunkt i menneskets og verdens 'fakticitet', den faktiske virkelighed, frem for det forestillede eller ønskede (Merleau-Ponty, 1999/1945, p. 16; 1964b, p. 155). Det karakteristiske ved vores *egen og verdens faktiske eksistens* er netop, at den 'slår tilbage' i forhold til forsimplede idealiseringer og forståelser, som fx at mennesket er helt frit (Merleau-Ponty, 1964b, p. 155). I en god leksikonartikel fremhæver den eksistentielle fænomenolog Compton (1997) en række andre karakteristiske træk ved den eksistentielle fænomenologiske konsekvenser for den videnskabelige refleksion og forståelsen af en sag. Jeg vil kort gengive disse på følgende måde: 1) at den levede erfaring udgør omdrejningspunktet for den fænomenologiske refleksion, 2) og både sprogliggjort refleksion og praktiske vaner tager deres udspring fra denne umiddelbare erfaring. 3) Sproglige opdelinger og polariseringer forudsætter hinanden (fx sjæl-krop) og er blot opdelinger af den forudgående umiddelbare erfaring. 4) Den enkelte og omverdenen kan som følge heraf ikke adskilles, men forudsætter hinanden i et reciprok samspil, 5) hvormed individuel adfærd kun træder ud på en baggrund af fælles social praksis og habitus, og omvendt. 6) Derfor er det nødvendigt altid at have øje for de forskellige indgangsvinklers afgrænsede udsagn i forhold til den forudgående helhed, som i grunden er uudsigelig (ibid., p. 208). Aspekter af denne opsummering skal i de nedenstående afsnit yderligere udfoldes og begrundes.

Eksistentiel fænomenologi og videnskaben

Når vi skal forstå et videnskabeligt felt som psykologien, trækker vi ofte på den videnskabsteoretiske og filosofiske distinktion mellem ontologi og epistemologi. Ontologi forstås som 'læren om det værende', og i en fænomenologisk forstand angår ontologi det, som *ligger til grund for* eller er elementært for det værende (Keller, p. 2012a, p. 22). Vi møder ikke det ontologiske direkte, vi må udlede det, hvilket leder Merleau-Ponty til at tale om en negativ ontolo-

gi i betydningen: læren om det som er uafhængig af vores erkendelse, det som allerede er givet i erfaringen. Det betyder også, at ontologiske spørgsmål må gå forud for epistemologiske. Disse angår nemlig spørgsmålet om viden, og hvad og hvordan vi kan erkende (Thornquist, 2006, p. 14, 63f).

Inden for videnskabsteorien anvender vi normalt begreberne ontologi og epistemologi til at betegne en videnskabs mere eller mindre implicitte antagelser. Nygaard (2005) beskriver dette således:

”Alle har en ontologi og en epistemologi – også selvom de ikke er bevidste om deres antagelser om det værende og om deres erkendelse af det værende. Alle gør sig nogle antagelser (bevidst eller ubevidst) og arbejder således indenfor en ofte ret konkret ontologi og epistemologi. Udfordringen, når man bedriver forskning, er *at gøre sig sine antagelser bevidst, og reflektere over deres konsekvenser for forskningsprocessen og forskningsresultatet*. Som forsker kan man ikke stå udenfor en ontologi og epistemologi” (Nygaard, 2005, p. 11, min kursivering)

Det er særligt de samfundsvidenskabelige og humanvidenskabelige videnskaber, der har tradition for at beskæftige sig med *og tage ejerskab af* de ontologiske og epistemologiske aspekter af vores forskningspraksis (jf. den videnskabelige refleksion) og genstandsfeltet. Ikke mindst Gadamer, Ricoeur og Habermas har, som vi skal se, bidraget væsentligt til en humanvidenskabelig og samfundsvidenskabelig refleksion over sammenhænge mellem forskerens *forståelse*, ledende *interesser* og udviklingen af ny erkendelse *via fortolkning*. Som led i at tage ejerskab af forskningens antagelser, vil jeg i resten af dette kapitel udfolde projektets grundlagsteori og metodologi. For – som Gadamer senere indfanger med begrebet *fordomme* - ikke at forholde sig til disse forudsætninger vil føre til, at man bliver styret af dem som u-i-tale-satte antagelser, således som Nygaard også fremhævede det.

Den eksistentielle fænomenologi har således beskæftiget sig med sammenhængen mellem de 'største' og mest grundlæggende ontologiske og epistemologiske spørgsmål og deres betydning for de konkrete analyser i det specifikke videnskabelige arbejde inden for et genstandsfelt.

Opsummering

En eksistentiel-fænomenologisk tilgang til grundlagsteori adskiller sig fra *implicit* ontologi og epistemologi ved netop at være et konstruktivt forsøg på at *eksplisitere* disse implicitte antagelser og stille dem til regnskab over for den levede erfaring. Derfor anvendes ordet *grundlagsteori*, da det optimalt set er en begrebslig og metodologisk informeret italesættelse af det, som først og

fremmest er levet i sin helhed. Fænomenologisk set er al viden forbundet med den før-refleksive, levede erfaring. Et centralt træk ved den eksistentiel-fænomenologiske refleksion er således, at den har øje for sin egen grænse, ved at skelne mellem begreb (fortolkning), beskrivelse og selve fænomenet (som det fremtræder i den levede erfaring). Dette skal uddybes herunder i ekspliciteringen af den eksistentielle fænomenologis grundlagsteori. Forinden præsenteres fænomenologien og dens udviklingsforløb.

2.2 Introduktion til fænomenologien og den eksistentielle fænomenologi

Her skal den eksistentielle fænomenologi indplaceres i den bredere fænomenologiske tradition. Man må generelt forstå fænomenologien som en bred bevægelse eller tradition, som dog deler en interesse i særlige problemstillinger og en særlig metode, jf. slagordet *til sagen selv!* (Dastur, 2004, p. 7, 2000a, p. 15). Man kan beskrive den fænomenologiske bevægelse ud fra de distinkte traditioner, som er vokset frem i form af realistisk fænomenologi, konstituerende fænomenologi, eksistentiel fænomenologi og hermeneutisk fænomenologi (se fx Embree, 1998). Jeg mener imidlertid i tråd med Keller (2012a, p. 13f), at det er mere meningsfuldt, men til gengæld også langt mere udfordrende, at interessere sig for de *udviklingsfaser*, som fænomenologien gennemgår. Keller (ibid.) skelner mellem tre udviklingstrin i den fænomenologiske tradition:

1. *Erkendelsesteoretisk* (eller metodisk) *fænomenologi* (Husserl)
2. *Eksistentiel fænomenologi* (og herunder en hermeneutisk fænomenologi)
3. *Værens-fænomenologi* eller ontologisk fænomenologi

Ad. 1). Edmund Husserls oprindelige projekt med fænomenologien var at skabe en videnskabernes videnskab (en *strenge Wissenschaft*), dvs. et sikkert grundlag for al anden videnskab i kraft af en forudsætningsløs og beskrivende fænomenologi. Denne bestræbelse i fænomenologien er kendetegnende for det blivende i det første udviklingstrin, og den er særligt orienteret mod epistemologiske spørgsmål, såsom hvordan opnår man sikker viden? Husserl skrev senere fænomenologien ind i en transcendentalfilosofisk position (ibid., p. 13).

Ad. 2). Elever af Husserl ser imidlertid muligheden for en mere radikal og tro udøvelse af den fænomenologiske metode, hvor menneskets gåen i et med verden (væren-i-verden/livsverden) fremhæves som et uomgængeligt træk ved vores virkelighed (De Waelhens, 1947 if. Feilberg, 2012, p. 60). Fra Heidegger og frem indgydes fænomenologien med en ontologisk undren i kraft af spørgsmål såsom, hvad er menneskets væsen, og hvad er værens mening i det hele taget? Eksistential fænomenologi er således en tradition, der er et naturligt udviklingstrin efter den metodiske fænomenologi, og det er en tradition, som af åbenlyse grunde er relevant inden for human- og samfundsvidenskaberne ved at tage udgangspunkt i *eksistensen*.

Jeg har andetsteds redegjort for den eksistentielle fænomenologis opståen og udbredelse (Feilberg, 2012; se desuden Keller, 2012c). Af centrale tekster i traditionen vil jeg fremhæve Merleau-Pontys forord til Perceptionens fænomenologi (2012/1945), De Waelhens tidlige artikel om eksistential fænomenologi (1947) og Ricoeurs leksikonartikel om den eksistentielle fænomenologi (1957; 2012); de fremhæver alle, at en eksistential fænomenologi må forstås som en reflektions- og undersøgelsesstil (Merleau-Ponty), og dermed som en tradition, der først nu er ved at finde sit begreb (Feilberg, 2012, p. 69). Den forståelse af eksistential fænomenologi, som jeg vil argumentere for, og som går i forlængelse af fænomenologer som Dastur (2000a, 2004), Patočka og Merleau-Ponty, betyder, at vi for det første må forstå den fænomenologiske tradition som et sammenhængende udviklingsforløb, det Dastur, Patočka og Merleau-Ponty kalder fænomenologiens enhed, og for det andet, at den eksistentielle fænomenologi ses som en naturlig og nødvendig udvikling af den oprindelige husserlske fænomenologi (Keller, 2012a, p. 14; Feilberg, 2012). Eksistential fænomenologi samler så at sige det bedste af den fænomenologiske tradition i sig, fra den transcendentale fænomenologi (Husserl), den ontologiske fænomenologi (Heidegger), den filosofiske hermeneutik (Gadamer) og den hermeneutiske fænomenologi (Ricoeur), i forsøget på at forstå en sag bedre.

Ad. 3). For det tredje må eksistential fænomenologi også afgrænses fra den mere rendyrkede ontologiske fænomenologi, som er en tredje fase af fænomenologiens udvikling, som dog overskrider orienteringen omkring menneskets eksistens til fordel for det mere grundlæggende spørgsmål om værens mening overhovedet (Keller, 2012a, p. 14f). Et spørgsmål Heidegger har arbejdet indgående med, ikke mindst i *Væren og tid* (2007/1927), og i hans sene

værker, og det er et spørgsmål som Merleau-Ponty også hengav sig til sent i forfatterskabet.

2.3 Den eksistentielle fænomenologi: projektets grundlagsteori

Som påpeget ovenfor forbliver fænomenologien en bevægelse i bevægelse eller en uendelig meditation, bl.a. ved at insistere på at genrejse de grundlæggende spørgsmål for hver udøver af fænomenologien. Det påligger således også mig, som praktiserende fænomenolog at fremlægge og udlægge min opfattelse af den eksistential-fænomenologiske metode, metodologi, ontologi og epistemologi (grundlagsteorien), i lyset af de erfaringer af verden, som træder frem for mig, og som leder mit refleksive begrebsarbejde i forlængelse af traditionens etablerede begreber. Det er målet i det følgende.

Af det tidligere afsnit fremgik det også, at Merleau-Ponty udgør den eksistentielle fænomenologis fremmeste repræsentant, både i forhold til videreudviklingen af den fænomenologiske tradition og især i relation til dette projekts emne. For Merleau-Ponty var i en periode professor i udviklingspsykologi og har arbejdet indgående med psykologiske teorier. I arbejdet med Merleau-Ponty har man imidlertid brug for al den hjælp man kan få, og jeg lader mig således også inspirere af særligt Dastur, som for mig at se arbejder videre i Merleau-Pontys ånd, dvs. med at modne fænomenologien efter Husserl og Heideggers polarisering, samtidig med at hun formidler klare tematiseringer. Jeg vil derfor trække på hende i forhold til ekspliciteringen af den eksistential-fænomenologiske grundlagsteori. Da Dastur ikke selv anvender betegnelsen eksistential fænomenologi, men blot fænomenologi, er nedenstående udtryk for min frem-skrivning af en eksistential-fænomenologisk position (Feilberg, 2012).

Helt overordnet forstår Dastur – i forlængelse af Heidegger – fænomenologi som den eneste måde at ”filosofere” på. Fænomenologi udgør altså ikke en ’retning’ eller en ’teori’, men den eneste måde at udøve filosofi på (Dastur, 2000a, p. 79). Dastur anvender flere steder betegnelsen filosofi frem for betegnelsen fænomenologi, men disse betegnelser er altså at forstå som synonymer, såfremt det angår hendes egen eller andre fænomenologers måde at udøve filosofi på. Dastur forstår fænomenologi som et spørgsmål om at gå til selve sagen, og for Dastur (og til forskel fra Husserl) betegner det en form for filosofi, som beskæftiger sig med værens fremkomst *her og nu*, frem for at an-

tage en forudgående sandhed (ibid.). For denne værens fremkomst *her og nu* er ikke sammensat af forudgående og isolerede dele, men er hvad den er i kraft af den relation, som det værende har til os (ibid., parafraseret). Dette udgangspunkt, som De Waelhens (1947, p. 38) tidligere har beskrevet som meningsens primat, er også udgangspunktet for Dastur. Med Dastur kan jeg dog yderligere præcisere dette.

Det eksistentielle ved den eksistentiel-fænomenologiske tilgang

If. Dastur er det nødvendigt at gøre op med de implicite antagelser, som der følger med den traditionelle logik inden for filosofien i form af en fornuft hævet over alt, samt sandheders eviggyldighed (2000a, p. 82f, 85f). I forlængelse af Heidegger peger Dastur⁴ på, at:

”...philosophy is never a 'pure' theory and that ontology can never be detached from its concrete existential root. The science of being is consequently a *temporal* science that can in no way be founded on the a-temporality of reason nor on the eternity of truth, two fundamental presuppositions of traditional logic.” (Dastur, 2000a, p. 83, kursiv i original)

Dastur peger her i komprimeret form på nogle grunderkendelser i den eksistentielle fænomenologi: 1) at filosofi ikke kan være en 'ren teori' - således som Husserl antog det muligt på baggrund af hans blotlæggelse af livsverden - fordi det ikke er muligt at formulere et 'rent' eller uafhængigt grundlag for viden i betydningen en interesseløs/værdifri teori bygget på rene kendsgerninger, 2) at ontologi ikke meningsfuldt kan siges at stå alene eller være noget 'i sig selv', da ontologi kun kan forstås og fremhæves i kraft af vores konkrete levede eksistens, der således udgør ontologiens *eksistentielle rod*. Det betyder på den anden side, at en menneskelig ontologi må opbygges ud fra et grundlæggende andet udgangspunkt end en sproglig forståelse eller ud fra formel logik. En eksistentiel-fænomenologisk grundlagsteori må i stedet afspejle eksistensen selv. Det modsatte af at antage en fornuft hævet over alt, samt sandheders eviggyldighed, er den fænomenologiske insisteren på at dvæle ved fænomenerne 'her og nu' samt ved *vores egen relation* til fænomenet (ibid. p. 82). Og

⁴ I forsøget på at tydeliggøre det eksistentielle ved udøvelsen af fænomenologi (og hermed forstås en eksistentiel-fænomenologi), diskuterer Dastur vestlig og traditionel logik over for en fænomenologisk tilgang. Herved tager Dastur fat i en stor diskussion omkring, hvordan vi overhovedet skal forstå mening, endsige formidle den (2000a, p. 81). Men eftersom mit ærinde ikke er en fagfilosofisk diskussion, vil jeg i det nedenstående holde mig til at fremhæve de karakteristiske eksistentielle træk ved Dasturs tilgang til fænomenologien.

det medfører, at man må give afkald på ideen om en fuldstændig beherskelse af fænomenerne (ibid., p. 79f; Hass, 2008, p. 39f). Det fører også til en anden 'status' for den fænomenologiske grundlagsteori. Det er sagen selv, dvs. det levede liv, som stiller krav til fænomenologiens fremgangsmåder, og ikke omvendt.

Foreningen af det levede liv og refleksionen herom

Fænomenologi er derimod for Dastur en måde at praktisere filosofi på, som ikke er kendetegnet ved at være en akademisk og fagfilosofisk 'disciplin', eller en higen efter aktivt at formulere definitive sandheder eller systemer. At praktisere fænomenologi er i stedet en form for 'omvendt filosofi' ('negative philosophy'), idet den:

“ ... seeks rather to be the accomplishment of life *at the same time* as its reflexive taking up of itself...” (Dastur, 2000a, p. 88)

Fænomenologien søger at være resultatet af livet *samtidig* med, at det er en refleksiv beskæftigelse med det. Denne måde at sætte det fænomenologiske projekt i perspektiv af det vilkår, som på alle måder gennemstrømmer den, er et kendetegn ved den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori. Eksistentiel fænomenologi er en rejsekammerat på livets vej. Dastur understreger her fænomenologiens levede og personlige karakter. Eksistentiel fænomenologi er således en tilgang, hvor man skal dyrke og kende fænomenet i sin levede form, før man kan beskrive og begrebsliggøre det. (Det gælder også i relation til kvalitativ forskning: fænomenologisk forskning er først mulig, hvis jeg er i stand til at hengive mig til egne og andres oplevelser på en måde, som bringer mig i kontakt med forskningens fænomen, og dette forudsætter bl.a., at dette fænomen, sagen, også er et spørgsmål i mit eget liv, altså at det interesserer mig.)⁵

Den eksistentielle fænomenologi insisterer også som tradition på at sætte fænomenerne i forgrunden – dvs. vores egen umiddelbare (æstetiske) og praktiske oplevelse af 'sagen' forud for en teoretisk begribelse – for herved at signalere, at man ikke tager noget for givet på forhånd ved fx at overtage eller blindt acceptere grundlæggende antagelser 'blot fordi filosofferne siger det'.

⁵ Der er noget naturligt og grundlæggende i dette, men også noget farligt såfremt det utematiseret får lov at kamme over. Dette engagement udgør således en metodologisk udfordring, som vi skal se.

Det er derimod, som Dastur siger med Merleau-Ponty, “*a philosophy for which the world and being are neither just an ideate (VI 254-55/201), nor the "truth" independent of the relation of transcendence that we maintain with the world (VI 239/185)*” (Dastur, 2000b, p. 46). Verden er hverken blot en forestilling eller en ekstern kilde til sandheder uafhængig af vores relation til den. Eksistentiel-fænomenologisk grundlagsteori er en måde at blive klogere på vores eksistens, og dermed på den fælles verden. Om du så er forsker, psykolog eller studerende: praktiserer du fænomenologi må det altid ske ud fra visse grundlagsteoretiske refleksioner, og disse må altid forankres i og udspringe fra en undersøgelse af *din egen* levede erfaring, af det historiske og aktuelt levede liv, som udspringer af den fælles verden med andre. Den fænomenologiske metode forpligter os alene på at undersøge virkeligheden, det levede liv, og fænomenologien opstiller derfor ikke på forhånd ’teoretiske sandheder’, som den enkelte først må tilslutte sig. Derfor tilbyder fænomenologien blot ’ledetråde’ til at hjælpe os hver især med at opdage og genfinde eksistensens vilkår i vores eget liv. Og dette er netop de fænomenologiske værkers opgave: ved beskrivelser at lede os til at genfinde i vores egen erfaring de omtalte fænomener, og ved traditionens begrebsliggørelse at give os et udgangspunkt at tænke videre fra. Man kan kun være fænomenolog ved at praktisere fænomenologi.

Fænomenologerne stræber mod at ’præsentere’ sagen selv, forskningens *fænomener*, på en måde, som er tro mod det levede livs tidslige og ontologiske dimensioner, kort sagt virkeligheden som den er levet frem for som den er tænkt (Dastur, 2000a, p. 85, samt se Merleau-Ponty, 1999/1945, p. 33).⁶

I kapitlet *World, Flesh, Vision* (2000b) uddyber Dastur denne pointe på følgende måde:

“No more are there two separate worlds, the sensible and the intelligible, than there are two different attitudes, the natural one of surrender to the world and the other, the philosophical, of reflective return (VI 94/65). In contrast to Husserl, Merleau-Ponty truly abandoned the "dream" of philosophy as a rigorous science. If philosophy is no longer the *overhanging* of life but rather "the simultaneous experience of the holding and the held in all orders" (VI 319/266), then it says nothing more than all literature which, like philosophy, is "the *inscription* of being" (VI251/197) ...”. (2000b, p. 45, kursiv i originalen)

⁶ Jeg vil i et senere afsnit forbinde denne forståelse med begrebet *eksemplarisk betydning* inden for kvalitativ forskning.

I en vis forstand er fænomenologi ikke mere end (god) litteratur, når det handler om at lade fænomenet træde frem. For hverken litteraturen eller eksistentiel-fænomenologisk grundlagsteori er en kortlægning af eksistensen, eller et forsøg på at 'repræsentere' den sprogligt. Eksistentiel fænomenologi forsøger at komme ud over opdelingen mellem en umiddelbart oplevet og levet verden, og så den reflekterede verden af ord og begreber, og den gør det ved at insistere på, at vi med sproglige beskrivelser og begreber '*peger på*' og *virkeliggør fænomener i den fælles verden*. Opgøret med Husserls projekt omkring et sikkert grundlag for videnskaberne er fuldført i den eksistentiel-fænomenologiske tradition i og med, at livsverden her *fastholdes* som den forudgående helhedserfaring eller baggrund på tværs af selv, anden og ting, som i sig selv undslår sig en fuldstændig begrebslig præcisering (Pahuus, 1988, p. 19; Keller, 2005, p. 185). Dette forhold må man blot pege på og tage konsekvensen af. Eksistentiel fænomenologi bliver da beskrivelsen af den væren, som kun er tilgængelig for os i kraft af, at vi er indskrevet i den (Dastur, 2000b, p. 46). Vi kan derfor ikke reducere erfaringen af verden til dens delbetinger (fx Husserls transcendentale ego eller bevidsthed), eller til to adskilte verdener (den naturlige eller den reflektive), men må fastholde, at verden simpelthen fremtræder for os som en helhed. Et forhold Heidegger har kaldt væren-i-verden (ibid.).

Denne forståelse af fænomenologi har flere implikationer, ikke mindst i forhold til kvalitativ metode, som vi senere skal se. Merleau-Ponty har nemlig visse hermeneutiske inspirationer med sig fra sin læsning af Heidegger, som vi senere skal diskutere. For nu vil jeg fremhæve, at det opgør med Husserls filosofiprojekt som Dastur ovenfor refererer til, netop umuliggør en fænomenologisk særstilling i udlægningen af sagen (såsom at påberåbe sig en særlig reflektiv og uden videre fordomsfri analyse-position i lyset af den naturlige verden, som Husserl i god tro gjorde). Vi kan derimod godt skelne mellem den sansemæssige given sig hen til verden og andre, som forskellig fra vores sekundære forsøg på at vende tilbage til den og analysere den reflektivt. Så længe vi ikke forstår disse attituder som andet end et kontinuum i lyset af vores væren-i-verdens helhed (og dermed disse attituders sammenblanding og sammenvikling som levede aktiviteter).

Vi kan også lave sproglige distinktioner for at blive mere klar på aspekter af virkeligheden eller fænomenet, men vi må omvendt ikke misforstå disse sproglige udlægninger *som* fænomenet, da fænomenet eller sagen altid vil

overskride den sproglige udlægning som del af den fælles livsverden. Der findes således ikke 'rene' beskrivelser som byggesten for fænomenologiens invariante strukturer; det er et kunstgreb at fremhæve dele af en beskrivelse som særlig karakteristisk for et fænomen. Men når det er sagt, kan vi netop med sproglige beskrivelser og fortolkninger pege på aspekter af de levede fænomener og dermed 'virkeliggøre deres sandhed' (Merleau-Ponty, 1999/1945, p. 33). Den 'indskrivelse af væren', som Merleau-Ponty ovenfor taler om, angår netop en 'virkeliggørelse af fænomenet' (Dastur, 2000a, p. 85), fordi fænomenet forhåbentlig gøres levende og virkeligt igennem den fænomenologiske beskrivelse og fortolkning under læserens egen læseoplevelse. Teksten repræsenterer således ikke noget; den peger på og virkeliggør sagen i lyset af livsverdens reservoir af meningspotentiale (og dette desto mere kraftigt, jo mere læseren har tilstrækkelig relevant erfaring i lyset af sagen). Denne 'virkeliggørelse af fænomenet' vil jeg i relation til kvalitativ metode betegne *eksemplarisk betydning* (se senere). Dette er selvfølgelig under forudsætning af, at vi taler ud fra gode eksempler på fænomenologisk beskrivelse og fortolkning. Hvordan skaber man dem? Ved at lade sig inspirere af litteraturens gribende formidling, men, vil jeg understrege, også ved at holde fast i centrale og bærende distinktioner fra den fænomenologiske tradition.

Livsverden som baggrund, og oplevelsens tre meningsniveauer

Når vi med Merleau-Ponty og Dastur forsøger at udøve fænomenologi på en måde, som på en og samme tid fastholder dens overskridende såvel som konkret levede karakter, må vi have en begrebslighed, der støtter os. Merleau-Ponty har tidligt anvendt en landskabs-/landkortmetafor og sagt, at vi kan skelne mellem den levede erfaring af landskabet og så det 'sproglige' landkorts symboler og stedbetegnelser – som en analytisk distinktion (1999/1945, p. 18). Men, påpeger Merleau-Ponty, vi forstår os kun på disse symboler og betegnelser, *fordi vi forud herfor har oplevelser af og kropsliggjorte praktiske erfaringer med, hvad en flod og en sti er og kan bruges til*. På samme måde går den før-refleksive og implicite levede erfaring forud for den sekundære sprogliggørelse af den, idet den sproglige italesættelse i en vis forstand altid vil være 'abstrakt, arbitrær og afledt' (ibid.). I lyset af dette er det på den ene side meningsfuldt at skelne mellem den levede erfaring, og den italesættelse som 'peger på den' (ligesom kortet blot peger tilbage til landskabet). Denne distinktion må dog ikke føre til, at det refleksive greb om verden får en højere status end den levede, da denne distinktion allerede er kunstig og et produkt af en levet erfaring. For at forfine Merleau-Pontys landskabs- og landkortmetafor,

må ”menneskets permanente relaterethed til sin enorme erfaring af mening i praktiske livssammenhænge” forstås som den *baggrund*, der udgør vores livsverden eller vores væren-i-verden (Keller, 2001, p. 545). Vores måde at opleve på *i situationen* – umiddelbart eller reflekteret - har fænomenologisk set altid denne strukturelle figur-grund opbygning, hvormed noget træder i forgrunden i kraft af, at alt andet træder eller forbliver i baggrunden: eksplicit og implicit, flygtig og vedvarende, aktuel og latent (Keller, 2012a, p. 11, 21; 2005, p. 185). Denne baggrund kan tematiseres et vist stykke, men fremhæver Pahuus (1998, p. 19): i sidste ende bunder baggrunden i noget ubestemt, hvilket er livsverdens ubestemmelighedskarakter.

Som en måde at tydeliggøre dybde dimensionen af denne livsverden, skelner Keller (2008a, p. 70) mellem tre niveauer af strukturering eller differentiering af mening:

- Teoretisk (begrebslig og objektiverende undersøgelse)
- Praktisk (brug)
- Æstetisk⁷(perceptuel-ekspresiv involvering, også kaldet umiddelbar erfaring eller ’perception’ hos Merleau-Ponty)

Denne analytiske opdeling af *meningsniveauer* (mit ord) må betragtes som et hierarki, hvor hvert niveau implicerer det forudgående, og det på en måde, hvor vi aldrig forlader den æstetiske eller umiddelbare erfaring. Praxis kan dog ikke reduceres til det æstetiske meningsniveau, ligesom det teoretiske ikke kan reduceres til det praktiske eller æstetiske, derfor disse distinktioner (ibid.). Det teoretiske meningsniveau fremstår som det mest differentierede og strukturerede meningsniveau via begreber, men det forudsætter stadig det mest udifferentierede niveau, den umiddelbare erfaring (æstetisk meningsniveau). Dette meningsniveau er det sprogligt tyndeste eller sværeste at sætte på begreb, da det angår den levede erfaring, hvor man ikke nødvendigvis skelner mellem selv, anden og ting. Den eksistentielle fænomenologi vil netop genopvække en forståelse for menneskets opslugte, umiddelbare og ’naive’ erfaring af verden, som er særlig fremtrædende hos (spæd)barnet, hos den psykotiske (sindslidende), i den hverdagsagtige og trivielle omgang med verden, samt i de oplevelsesmæssige ekstreme situationer som fx orgasme og frit fald (Keller, 2008a, p. 71). Den umiddelbarhed og lethed, som er karakteristisk for vores evne til at sætte os ind i den andens oplevelsesverden, er kun problema-

⁷ I mangel af et bedre overordnet begreb for denne dimension, følger jeg betegnelsen i Keller (2008a, p. 70). ’Æstetisk’ har dog mange betydninger, men her betegner det vores umiddelbare og uomgængelige oplevelsesdimension.

tisk at opdage for voksne; spædbarnet lever nemlig i en helt umiddelbar verden, som hun tror, er fuldt tilgængelig. Derfor 'subjektiverer' barnet hverken sine tanker eller ord, for som en udifferentieret eksistens har hun "*no knowledge of points of view*" (Merleau-Ponty, 2002/1945, p. 413).⁸ Derfor kan Merleau-Ponty sige, at perception ikke kræver et personligt og differentieret perspektiv. I den naturlige, daglige indstilling går jeg strengt taget ikke rundt og har perceptioner af objekter; jeg har derimod en strøm af erfaringer, som viser hen til og tydeliggør hinanden, og som kroppen strukturerer umærkeligt for mig (ibid., p. 325f). Det er således en afgørende pointe, at den umiddelbare erfaring *også* ligger til grund for voksenlivet, selvom vi har lært at indtage et personligt og differentieret perspektiv. For selvom vi ikke længere så ofte veksler og 'flyder rundt i' egne og andres handlinger i et perspektivløst kollektivt liv som voksne, så udgør den anonyme eksistens fortsat grundlaget for den levede erfaring (ibid., p. 250). Fx ved de mest trivielle gøremål i dagligdagen er vi så opslugt og opløst i aktiviteter, at det er først når vi taber et glas eller banker hammeren ned over fingeren, at vi stopper op og reflekterer (dvs. objektiverer) som et subjekt (Keller, 2001, p. 544). Og selvom sproget i sig selv kan opfattes som et repræsentationssystem, må sproget som levet kommunikation opfattes som udtryk, der lader de andre meningsniveauer være underforstået. Der er således meget i vores sproglige og praktiske gøren og laden som er underforstået, som ligger på ryggraden eller som er tavst, og som kan være møjsommeligt at få greb om og sætte ord på.⁹ Det gør sig i endnu højere grad gældende for det æstetiske eller umiddelbare meningsniveau, som er det *mindst* differentierede meningsniveau og som fx angår det vi kender som følelser og stemninger, med tæthed og overskud af løst organiseret 'vild mening' (Merleau-Ponty, 1968, p. 155). I artiklen *Phenomenology and Psychoanalysis* (1993b) har Merleau-Ponty betegnet dette meningsniveau, som kroppens 'symbolske eller poetiske vægt', for derved at fremhæve dens *gådefulde eller mytiske dimension* (ibid., p. 69, 71). Denne er i grunden umulig at sammenfatte i faste temaer og sammenhænge, og man kan derfor kun være *spørgende* i forhold til dette meningsniveau, i forsøget på at konstruere et mønster af sam-

⁸ Merleau-Ponty beskriver dette som, at det i den umiddelbare erfaring er fundamentalt *ikke* at kunne skelne mig fra den anden, ved at tillægge andre, hvad der mere er mig selv (projektion), og ved at antage, som mit eget, hvad en anden gør eller føler (introjektion) (1964a, p. 134f). Altså en grundlæggende udifferentieret og decentreret perceptionsform hos spædbarnet, som fx Freud & Anna Freud og Mahler tidligere har beskrevet.

⁹ Som vi senere skal se, er *habitus*-begrebet netop et forsøg på at begrebsliggøre vores tavse men overraskende 'intelligente' måde at handle i praksis på.

menhænge og relationer (ibid., p. 71). Man må kort sagt have øje for det væld eller 'overskud af *mening*', 'fortættetheden', og de 'vægtninger' og 'investeringer' som ethvert konkret menneskes liv er karakteriseret ved (ibid., p. 67, 68). Netop psykoanalysens begreb om det ubevidste vil i en eksistentiel-fænomenologisk forståelse opfattes som følelser, således som senest Henry har argumenteret for (Henry, 1993; Rendtorff, 2003, p. 99, 102). Merleau-Ponty beskriver det således: "*The unconscious is feeling itself, since feeling is not the intellectual possession of 'what' is felt, but a dispossession of ourselves in favour of it, an opening toward that which we do not have to think in order that we may recognize it*" (1970, p. 130). Det ubevidste må forstås som følelser, men da netop følelser forstået som det der går forud for vores refleksive overvejelser, og som vi dermed uden videre kan konstatere som virksomt i vores liv; vi kan 'mærke' dem ved at de 'flytter' vores opfattelse af selv, andre og verden. Keller sammenfatter Merleau-Pontys forståelse af følelser ved at beskrive dem som "*et område af fantasi, magi, dramatik og myter, der præger opfattelsen af andre og af os selv, og som kun marginalt kan påvirkes af en ny strategisk vilje eller tanke*" (2006, p. 132). Følelser kan være 'blandede, modsætningsfulde og i indbyrdes konflikt', og de udfolder sig ofte i en 'dynamik' som snarere er kropslig end udtryk for vores bevidste valg, og kan derfor være meget smittende på tværs af kroppe (ibid.). Følelser kan vi *forsøge* at sætte ord på, men de undslår sig en fuld begribelse, ligesom de ofte er implicite (i baggrunden) i vores tilværelse ved fx at komme til udtryk som ambivalens (Welsh, 2010, p. xi). I en vis forstand er det følelserne – og dermed vores *ukendte* temaer og processer – 'der har os', mere end at vi har greb om dem (Keller, 2006, p. 131f). Dette vilkår, at følelser præger oplevelser og erfaringer på gennemgribende måder, er et faktum, som vi har svært ved at forlige os med i det vestlige samfund, og derfor undslår disse fænomener sig ofte vores erkendelse (ibid., p. 132).¹⁰ Men fænomenologisk set er mennesket ikke "*the creator of the world*", som Arendt så præcist har formuleret det (1946, p. 37). Vi er ikke herre over meningens fremkomst, men snarere "*domt til mening*" (Merleau-Ponty, 1999/1945, p. 32). Med denne formulering peger Merleau-Ponty på, at vi ikke har et valg i forhold til de mere eller mindre erkendte former for mening, som er virksomme i vores liv – såsom følelser. Vi må i stedet sige, at der nok altid er forhold, som kan overraske os, hvis vi er opmærksomme nok til at opdage det. Følelserne afslører således vo-

¹⁰ Jeg skal senere vende tilbage til dette i forbindelse med psykoanalysens beskrivelse af den følelse af almægtighed (omnipotens), som er udbredt i vesten, og som netop bliver krænket ved oplevelser af kontroltab, og som dermed modarbejder en erkendelse af disse fænomener i vores liv.

res givethed til væren og verden, som et fælles tredje. Under det psykoanalytiske afsnit redegøres der yderligere for forholdet mellem fænomenologi og psykoanalyse, samt Bions betegnelse af det ubevidste som det *ukendte*.

Jeg kan nu præcisere, hvad det er for en 'sag', som fænomenologien vil tilbage til jf. slagrådet "*til sagen selv!*" (Heidegger, 2007, p. 55). Det er fænomenet som *oplevet* før det er teoretiseret, og det er dermed et blik for den livsverden som danner baggrund for vores teoretiske erkendelse og som denne 'stadig taler om' (Merleau-Ponty, 1999/1945, p. 18). Derfor må enhver sag principielt opfattes som uudgrundelig, som en tvetydig del af en baggrund, der ikke endeligt kan tematiseres – og dog vil jeg i et analytisk greb indskrænke mig til de nævnte tre niveauer af mening. Netop den sproglige mening er ofte vanskelig at se ud over, men for den eksistentielle fænomenologi må enhver fænomenologisk analyse knytte an til fænomenet som oplevet og levet i praksis og det i sidste ende på en måde, som kun kan forstås i lyset af vores førpersonlige og førrefleksive eksistensform som et sociokulturelt kropssubjekt og et anonymt *man* (Keller, 2012a, p. 12, 22).

Eksistensens tre dimensioner: selv, anden og verden

Den eksistentielle fænomenologiske analyse af det umiddelbare åbner op for et opgør med fastgroede antagelser, såsom at mennesket må forstås ud fra opdelinger mellem indre oplevelse og ydre adfærd, mellem krop og psyke og mellem aktiv og passiv (ibid., p. 26). I stedet må vi forstå socialitet som mere basal end individualitet, og at vi med kroppen som et åbent perceptuelt felt er "*midt ude i de fysiske og sociale hændelser, som vi eksisterer i*" (Keller, 1995, p. 7). Det betyder som nævnt, at der i den umiddelbare erfaring ikke er de distinktioner mellem selv, anden og ting, som vi så ofte antager i vores sekundære refleksioner (Keller, 2012a, p. 26). Ikke desto mindre er det på den anden side vigtigt at præcisere eksistensens dimensioner, således at vi undgår at reducere den. Vi må derfor skelne mellem forskellige *eksistensdimensioner*, som tilsammen indbefatter den fænomenologiske forståelse af eksistensen.¹¹ Nemlig:

- i. *Personen (os selv)*: sprogliggjort som 'jeg' og 'vi'

¹¹ Merleau-Ponty skelner fx mellem selv, anden og verden i følgende citat: "*Filosoffen forsøger at tænke verden, medmennesket og sig selv og at fatte deres sammenhæng*" (1999/1945, p. 32). Selv, anden og verden træder i sidste ende frem af en baggrund som er vanskelig at tematisere, men som kan kaldes den kontekstualiserede verden. Se herunder.

- ii. *Den anden*, gruppen eller samfundet (socialitet, kultur): sprogliggjort som 'du', 'han', 'hun', 'I', 'dem'
- iii. *Verden* kontekstualiseret i psykosociale og sociokulturelle strukturer og processer, dvs. som et konkret '*fælles tredje*' i kraft af livsverden som en ubestemt *totalitet*: sprogliggjort som 'man' eller anonymitet.

Opdelingen går på tværs af den almindelige opdeling mellem os selv, andre mennesker og ting, ved i stedet at fremhæve i) førstepersonsperspektivet i form af én selv i ental eller flertal (jeg, os, vi), ii) 2. og 3. personspektivet i form af nogle *bestemte andre* over for os i ental eller flertal (du, han, dem osv.), og endelig iii) et niveau der helt bryder med disse opdelinger, idet subjektet flyder sammen med verden, dvs. vi skelner ikke nødvendigvis mellem krop og verden. Eksistensen er kort sagt 'min', det er en måde at træde ud på over for nogle *andre*; men eksistensen kan også være decentreret og dermed 'opløst' i et *fælles tredje*, den anden eller gruppen som et 'man'. Vores distinktioner mellem selv, anden og ting holder som sagt ikke altid. Den fælles livsverden udgør en baggrund, hvorudfra personen eller gruppen i nogle situationer træder mere eller mindre tydeligt frem som figur, *og i andre situationer ikke gør det* (Keller, 2005, p. 185). I stedet er der blot 'begivenheder i en situation' uden ejere eller et personligt perspektiv: der er et ubestemt *man*. Denne sidste eksistensform er karakteriseret ved en anonym gåen-i-et med en aktivitet, en anden eller socialitet på en udifferentieret måde, som først retrospektivt kan tilordnes et individ og gives et navn. *Verden kan på det praktiske og æstetiske meningsniveau være et fælles tredje*, dvs. både det hele og det tætte eller nære. Dette er en verden vi ikke rigtig har ord for. Her er vi på den anden side af de gængse distinktioner. Fænomenologisk set har vi her at gøre med *livsverdens ubestemte baggrund som en 'åben totalitet'* (Pahuus, 1988, p. 20). Det er så at sige den baggrund, der går forud for den måde, som vi plejer at opdele den på. Når man fænomenologisk fremhæver selv, anden og verden, er det altså med en pointe om, at vi som eksistens enten kan træde frem som *person* eller som del af en gruppe, eller at vi kan stå over for en *anden* (en gruppe, et samfund), eller gå i ét med verden (samfundet, gruppen, den anden) som et anonymt '*man*'.

På lignende måder forsøger den eksistentielle fænomenologi at rydde op i andre distinktioner. For at indfange det dialektiske spil mellem det specifikke (eller håndgribelige) og det generelle – som hver for sig forbliver ensidigt og abstrakt -, forsøger fænomenologien at fastholde en forståelse af virkelighedens kompleksitet, dvs. sammensathed og henvisningshelhed. Det sker ved i

stedet at forstå det specifikke og det generelles indbyrdes sammenhæng som noget *konkret*, i betydningen ”*udfoldet, flersidig, virkelig eller faktisk*” (Keller, 2012a, p. 21). Eller som Merleau-Ponty radikalt udtrykker det i Perceptionens fænomenologi: ”*jeg kender kun mig selv i min opløselige forbindelse med tiden og verden, det vil sige i tvetydigheden*”¹². ”*Det tvetydige er med andre ord et væsenstræk ved menneskets eksistens, og alt, hvad vi lever eller tænker, har altid flere meninger*” (Merleau-Ponty, 1994/1945, p. 133).¹³

Hvordan stiller eksistentiel fænomenologi sig i forhold til realisme versus socialkonstruktionisme - diskussionen? Merleau-Ponty er blevet taget til indtægt for begge positioner, men jeg vil snarere argumentere for, at disse to positioner allerede er kunstige og udtryk for en analytisk opdeling, som vi må afholde os fra at vælge imellem. Rouse peger på, at Merleau-Pontys kritik af realisme også rammer socialkonstruktionsimen¹⁴, og det med en pointe om, at begge opfattelser:

”share the same misconception: in neither case is subjectivity found within the world. Thus, Merleau-Ponty concluded, “We must conceive the perspectives and the point of view as our insertion into the world-as-an-individual, and perception, no longer as a constitution of the true object, but as our inherence in things” (PP 403/350–1/408). The relation between body and world cannot be understood abstractly because it depends on the real presence of body to world” (Rouse, 2005, p. 271)

Den voksnes personlige perspektiv er således præget af individuelle træk, men det udspringer i sidste ende af en kropslig indlejring i en fælles verden, som gennemsyrer og muliggør det individuelle perspektiv; distinktionen mellem hvad vi modtager og hvad vi giver til verden er allerede abstrakt i forhold til

¹² Dette er Egebaks (1964, p. 37) egen danske oversættelse af et tekststykke, som på engelsk er oversat til: ”*I know myself only in my inherence in time and in the world, that is, I know myself only in ambiguity*” (Merleau-Ponty, 2002, p. 402). Bemærk at Egebak vælger ordet *opløselige* forbindelse med tiden og verden, og understreger hermed menneskets decentrerede, åbne, anonyme og sociokulturelt gennemsyrede eksistensform.

¹³ Rasmussen har i *Kroppens filosof* (1996, pp. 11-28) et glimrende kapitel om netop ’Tvetydighedens filosofi’ hos Merleau-Ponty.

¹⁴ Rouse taler om ’the social constructivist’, og beskriver denne som en opfattelse, hvor ”*the world (or its sense) is constituted by consciousness (or a community united by language, interest, or shared beliefs and norms)*” (2005, p. 271). Den sociale konstruktivisme har dog store lighedstræk med det, som man inden for psykologien kender som socialkonstruktionisme (se fx Burr, 1995).

verden som levet, på samme måde som distinktionen mellem den generaliserede og den individuelle eksistens er det (Merleau-Ponty, 2002/1945, p. 523).

Denne grundlagsteoretiske forståelse har flere implikationer for opfattelsen af, og den empiriske undersøgelse af, studerendes dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus.

Opsummering af grundlagsteorien

Med livsverdensbegrebet fremhæves oplevelsen som en figur, der altid træder frem på en baggrund af allerede social, kulturel, naturligt og historisk mening. Fænomenologisk set må vi beskrive og sætte den levede erfaring på begreb, men altid gøre det ved at skelne fænomenet fra vores sproglige forsøg på at gribe det. Netop distinktionen mellem det teoretiske, praktiske og umiddelbare meningsniveau skal hjælpe med at gøre livsverdens dybde tydelig. Den eksistentielle fænomenologiske analyser af det umiddelbare meningsniveau viser, at de kulturelt udbredte distinktioner mellem indre/ydre, krop/psyke, selv/anden/verden ikke må tillægges ontologisk betydning, eftersom aspekter af vores erfaring – især som barn, men også hos den voksne – altid går på tværs ved at være en udifferentieret erfaringsform.

2.3.1 Den eksistentielle fænomenologiske hermeneutiske dimensioner

Hvad har eksistentiel fænomenologi og 'moderne' hermeneutik med hinanden at gøre, og hvor adskiller de sig? Det er ikke uproblematisk at skelne mellem eksistentiel fænomenologi og hermeneutisk fænomenologi som to adskilte traditioner, således som vi tidligere så, at Embree gjorde (1998; Embree & Mohanty, 1997). For på den ene side er det vigtigt at understrege, at eksistentiel fænomenologi, som jeg forstår den, *allerede er hermeneutisk* i kraft af Heideggers hermeneutiske fænomenologi, men at dette er i en betydning, som på nogle områder adskiller sig fra den forståelse, som er vokset op omkring Gadammers filosofiske hermeneutik som en selvstændig tradition. Historisk set kobler Heidegger allerede i *Væren og Tid* (1927/2007) fænomenologi og hermeneutik, og senere har Ricoeur argumenteret for, at hermeneutikken "podes" på fænomenologien (Ricoeur, 1999, p. 62; Rendtorff, 2004, p. 282).

Disse spørgsmål bliver berørt sideløbende med, at jeg i redegørelsesafsnit ud fra Dastur, Heidegger, Gadamer og Ricoeur får udfoldet de centrale metodologiske overvejelser, som en eksistentiel fænomenologi for mig at se må indeholde.

2.3.1.1 Dastur: den altid allerede hermeneutiske fænomenologi hos Heidegger og Merleau-Ponty

Jeg vil præsentere Dasturs arbejde med fænomenologi og hermeneutik (2000a), da hun – inspireret af Heidegger og Merleau-Ponty – konkret peger på 'det eksistentielle' og 'det hermeneutiskes' naturlige sammenhæng, hvilket jeg anser som en forudsætning for en eksistentiel fænomenologi.

Det hermeneutiske

Hermeneutik angår forståelse, et centralt træk ved menneskelig Dasein (dér-væren) som gennemsyrrer al menneskelig perception og kommunikation på en gennemgribende måde. Dastur peger således på, at fænomenologer som Heidegger har villet gøre op med ideen om, at forståelse først rigtigt opstår, når vi kigger grundigt efter og italesætter en erfaring. I stedet vil Heidegger forbinde selv den mest umiddelbare erfaring af et fænomen og den senere sprogligt reflekterede udlægning (eller fortolkning) af samme (ty., Auslegung) ved at insistere på, at de grundlæggende er 'det samme', nemlig udtryk for en forståelse, og at det sidste (udlægningen eller fortolkningen) blot er en videreudvikling af den umiddelbare forståelse (Dastur, 2000a, p. 42f; Ricoeur, 1978, p. 154). Verden er så at sige altid allerede forstået, men vi kan altid opnå flere nuancer, ved at se nærmere efter, uden at det ændrer ved, at sagen selv, fænomenet i fokus, forbliver det samme. Det er kun vores italesættelse af fænomenet, som nuanceres og udbygges ved den reflektive fortolkning.¹⁵ Dastur tager synet som eksempel og siger:

"Sight thus already in itself involves understanding since interpretation does not consist in throwing the clothing of a meaning over the nakedness of a pre-sent being and sticking a value on it, but, on the contrary, has the 'specific disclosive function' which implies that the articulation it institutes of the ready-to-hand being in its relation to Dasein never has 'a presuppositionless grasping of something previously given' as its point of departure." (Dastur, 2000a, p. 43)

Mening er ikke blot noget vi trækker ned over virkeligheden som følge af en fortolkning. Mennesket *både* 'modtager' mening passivt og 'giver' betydning til et fænomen i kraft af visse forventninger, og det på en måde som aldrig er løsrevet fra den historiske og sociokulturelle baggrund, som gennemsyrrer al forståelse. I lyset af dette er fortolkningen, den reflekterede gripen tilbage til den umiddelbart forståede oplevelse af et fænomen (jf. 'ready-to-hand', ty.

¹⁵ Jeg vil senere beskrive samme pointe med Ricoeurs begreb om fortolkningsbuen.

Zuhandenheit) at forstå som en italesættelse *via* kulturens allerede etablerede ordforråd og commonsense opfattelser. Og dog er en nuanceret og god fortolkning i fænomenologisk forstand netop én, som fører os tilbage til den umiddelbare forståelse af fænomenet.¹⁶ Heri består det hermeneutiske i en eksistential-fænomenologisk forstand: at fænomener *altid allerede* er 'farvet', er forstået. Vi har ikke en uhildet adgang til fænomenerne *eller* til italesættelsen af dem uafhængigt af den fælles historie og kultur. Og alligevel kan vi i kraft af den fænomenologiske undersøgelse af et fænomen ofte opnå en paradoksalt mere oprindelig¹⁷ forståelse af det, en forståelse som dog ikke er andet end en vendt tilbage til fænomenet selv. Det er denne cirkularitet, som kendetegner det hermeneutiske i eksistential fænomenologi, og som Dastur præcist udtrykker på følgende måde:

“This regressive path [...], whose entire virtue consists in leading us back to where we always already, though improperly, are, has, however, only the circular form of absolute reflection because it ecstatically opens us to the outside of the world; according to the reversibility dear to Merleau-Ponty, for whom 'leaving oneself is returning to oneself and visa versa'. *And it is this circle, which we rightly call 'hermeneutic', that paradoxically makes us capable of welcoming the surprise of the event whose unforeseeable nature takes off from the ground of our anticipations, as if through excess.*” (Dastur, 2000a, p. 69f, min kursivering)

Dastur peger her på, at den hermeneutiske cirkularitet rummer et overskridende element, i bevægelsen fra det altid allerede forståede fænomen i lyset af vores forventninger, og til den overraskende større forståelse af samme fænomen i lyset af en fortolkningsproces. Fænomenet rummer så at sige et overskud af mening, som kan overraske os i forhold til vores indledende forventninger; det vi troede vi kendte så godt kan pludseligt afsløre nye og overraskende aspekter *som i forvejen var der, uden at være blevet bemærket*. Og det vi ofte overser, er de små men væsentlige sammenhænge mellem den personlige verden og omverdenen. Som Dastur med Merleau-Ponty peger på i citatet - jo mere vi afdækker et 'personligt' oplevet fænomen, jo mere åbner dets sammenhæng med resten af verden sig (jf . 'leaving oneself is returning to oneself') (Merleau-Ponty, 1964, p. 157). Hermed den kendte hermeneutiske pointe om at bevæge sig fra del til helhed og disse aspekters sammenhæng; en

¹⁶ Jeg skal senere med Ricoeur omtale denne dobbelte relation som fortolkning.

¹⁷ Med 'en mere oprindelig forståelse' menes en forståelse af et fænomen på det æstetiske eller umiddelbare meningsniveau, der er den mindst differentierede og sprogligt tyndeste dimension og derfor det mest vanskelige niveau at få greb om (se grundlæggende teorikapitlet).

pointe som også har ontologisk vægt eftersom *belhed går forud for del* (jf. at 'personlig' refleksion 'opens us to the outside of the world' i citatet fra Dastur).

Det eksistentielle

Den eksistentielle dimension af eksistentiel fænomenologi har allerede været berørt tidligere ved bl.a. at fremhæve ontologiens 'eksistentielle rod' (Dastur) og eksistensen som livet, der slår tilbage fra forsimplede udlægninger (Merleau-Ponty). Dastur fremhæver den eksistentielle dimension i fænomenologien allerede i det forrige citat, da hun peger på den relation som fænomenet har til Dasein og dermed dette forholds betydning for den umiddelbare forståelse. Men ved den eksistentielle dimension forstås ikke alene noget individuelt eller personligt, men et spil mellem den enkelte og verden, og mellem 'min' fortid og nutid som virker ind på oplevelsen af fremtiden, som vi altid er rettet mod. Denne eksistentielle 'fremtidsrettede karakter' giver al forståelse og fortolkning sin konkrete og dog overskridende karakter (Dastur, 2000a, p. 44, 69) (i afsnit 4.2.3.3 uddybes begrebet *eksistentielt drama*).

Det hermeneutiske og eksistentielle i eksistentiel fænomenologi

Det er ved at pege på det eksistentielle fremtidspræg, og den hermeneutiske cirkularitet, at Dastur forbinder det eksistentielle og det hermeneutiske i det jeg kalder en eksistentiel fænomenologi (en betegnelse Dastur som tidligere påpeget ikke selv benytter). Modsat en klassisk vestlig filosofisk tilgang til undersøgelsen af et fænomen, hvor man indleder (og ender) med en sproglig definition af undersøgelsesfænomenet, vil Dastur pege på nødvendigheden af at forstå betydningen af 'det eksistentielle og hermeneutiske øjeblik' (event), som til at begynde med lader fænomenet træde frem (ibid., p. 86). En forståelse for dette 'eksistentielle og hermeneutiske øjeblik', som karakteriserer alle fænomener som har vores forskningsinteresse, medfører nemlig, at det er fænomenet som 'oplevet', som altid skal være i fokus i den fænomenologiske analyse, og altså ikke den sproglige italesættelse eller forsøg på indkredsning af den. Heri ligger en selvmodsigelse, idet den fænomenologiske analyse af forskningsfænomenet allerede vil være sproglig – men ikke desto mindre er det min opgave som forsker, og læserens opgave som læser, at have øje for den *dobbeltbed* som ligger i, at jeg med min tradition og mit personlige sprog forsøger at 'pege på' et fænomen, som altid overskrider det. I dette projekt drejer det sig om dannelsen af den psykologiske og videnskabelige habitus, som fænomen.

Opsummering: 'det hermeneutiske' i den eksistentielle fænomenologi

Dastur redegør for den naturlige hermeneutiske dimension af den eksistentielle fænomenologi. Det er en vægt på forståelse, men uden at forfalde til et sprogligt univers, idet fænomenet *som oplevet* fortsat udgør *selve den sag*, vi søger at gå tilbage *til*. Denne forståelse vil jeg senere anvende ved at fortolke visse af Gadamer og Ricoeurs begreber i ovennævnte lys. Først vil jeg dog redegøre for Heideggers bidrag til afhandlingens grundlagsteori.

2.3.1.2 Heideggers fænomenologiske klarificeringer

Martin Heidegger udgør en central tænker inden for den eksistentielle fænomenologi, ikke mindst i kraft af den inspiration han har givet andre fænomenologer og hermeneutikere såsom Merleau-Ponty, Dastur, Gadamer og Ricoeur. I dette projekt vil jeg inddrage Heidegger i forhold til nogle grundlæggende distinktioner, og ellers benytte mig af flere af de personer, som trækker direkte på Heideggers arbejde, ikke mindst Gadamer. Det betyder, at flere af de centrale begreber, som man med rette kan sige udspringer af Heideggers fænomenologi, vil blive taget op via de andre tænkere. Det skyldes ikke mindst, at disse har anvendt og koblet begreberne til problemstillinger og diskussioner inden for natur-, human- og samfundsvidenskaberne mere tydeligt end Heidegger gjorde det.

Fænomenologi, hermeneutik og kvalitativ forskningsmetodologi

Heidegger er ganske vist den første til at forbinde fænomenologi med hermeneutik (2007, p. 58), idet enhver beskrivelse af det værende for ham at se allerede er udtryk for en udlægning og fortolkning (se også Hass, 2008, pp. 35-37, 39, 43: note 7). Men de traditioner der er vokset frem af inspirationen fra Heidegger, i form af Ricoeur og Gadamers tænkning, har lagt vægten på den hermeneutiske dimension i en sådan grad, at mange i dag studser over at se en eksistential fænomenologi forbundet med hermeneutiske dimensioner. I relation til kvalitativ forskningsmetodologi findes samme modsætning. Her forbindes fænomenologi ofte med en ren deskriptiv tilgang, hvor man afstår fra en forforståelse (via epoche) og fra at fortolke (fx Giorgi, 2008; Giorgi & Giorgi 2008). Over for denne står de hermeneutiske tilgange, som tager udgangspunkt i en forforståelse og i at analysere via fortolkning (fx van Manen, 1997). For den eksistentielle fænomenologi er der noget væsentligt ved begge disse positioner. Jeg har dog ikke stødt på kvalitativ litteratur, som fra et eksistential-fænomenologisk udgangspunkt navigerer mellem de førnævnte positioner på en klar måde. Heideggers distinktioner mellem tre basale fænome-

nologiske metoder åbner dog op for en kompleks forståelse af deres sammenhænge.

De tre basale fænomenologiske metoder

Vigtigheden af Heideggers (1988, p. 21, 23) tre basale fænomenologiske metoder (basiskomponenter) fremhæves af bl.a. Keller (2012a, p. 12f, 24f). If. Heidegger består den fænomenologiske metode¹⁸ af de tre basiskomponenter; *reduktion* (beskrivelse), *konstruktion* (fortolkning) og *destruktion* (kritik). Den fænomenologiske metode tager udgangspunkt i undersøgelsens emne, fænomenet, og det er altid igennem den dynamiske proces i arbejdet med emnet, at de tre basiskomponenter 'udfoldes' i kraft af deres gensidige relevans for og forankring i det foreliggende emne eller sag (Heidegger, 1988, p. 21, 23). Keller (2012a, p. 26) fremhæver de tre tilgange som den eksistentielle fænomenologiske trestrengede metodestruktur, som man med forskellig tydelighed inden for traditionen altid anvender som led i den fænomenologiske refleksion eller tænkning.

Fænomenologisk beskrivelse (reduktion)

Den fænomenologiske undersøgelses fundament eller udgangspunkt, siger Heidegger, er Daseins tidlige, historiske og faktiske eksistens og oplevelse, som et værende på en ontisk/eksistential måde blandt andet værende. Det kan virke paradoksalt, når målet for Heidegger netop er at nå frem til det værendes *væren*, det ontisk *ontologiske* dimension (eller Daseins *eksistentiale* karakter) (1988, p. 20f, 22). Denne kan dog kun 'gribes' via begreber som led i den fænomenologiske metode (ibid., p. 21). Man må med andre ord tage udgangspunkt i et møde med et konkret værende, og beskrive det via et 'undersøgende blik' ud fra dets almindelige (naive) fremtrædelse, hvormed 'forståelsen ledes tilbage fra den naive fremtrædelse og til dets væren', dets eksistentiale karakter (ibid.). Herved fjernes (reduceres) de commonsense fordomme og de uvæsentlige aspekter ved fænomenet, som står i vejen for at fatte dets væsen. Denne tilbageføring eller re-duktion kalder Heidegger for *fænomenologisk reduktion*. Heidegger giver således Husserls oprindelige begreb en ny betydning (ibid.). Fænomenologisk reduktion kan også kaldes for "*en beskrivelse af det væsentlige (egentlige, karakteristiske, elementære) ved det pågældende fænomen*" (Keller, 2012a, p. 12f). Det der nok narrer mange omkring fænomenologisk be-

¹⁸ Metode skal her forstås som en beskrivelse af det overordnede koncept, som udgør fænomenologi, og kan derfor forstås som metodologiske overvejelser (Heidegger, 1988, p. 20).

skrivelse af 'den levede erfaring' er sandsynligvis, at det er en reflektiv og *analytisk* 'frem-hævelse' (eller tilbageføring) af aspekter ved et fænomen, ud fra en antagelse om, at netop disse aspekter udgør en rammende udlægning af et fænomen som levet (ibid., p. 12f, 24f).

Fænomenologisk fortolkning (konstruktion)

Heidegger understreger dog, at den førnævnte 'leden forståelsen tilbage' ikke kan stå alene som et negativ metodologisk greb, da væren ikke viser sig af sig selv, men må afdækkes, og derfor kræver en *føring* (guidance) fra forskerens side (1988, p. 21). Reduktionen fra værende til væren, fra ontisk til ontologisk, eller fra eksistentiel til eksistential forståelse hænger således uløseligt sammen med den anden grundlæggende fænomenologiske metode: konstruktion (ibid., p. 22). For i vores forsøg på at 'bringe væren frem', må vi nødvendigvis '*bringe os selv i nærkontakt*' med det værende i kraft af vores egen livsverden, hvormed der sker en udlægning eller et udkast ('projection') (min formulering; denne pointe har Gadamer i øvrigt siden videreudviklet) (ibid., p. 21f). Dette kalder Heidegger for *fænomenologisk konstruktion* (ibid., p. 22). I Kellers udlægning kan den ligeledes kaldes fortolkning, således som den findes hos bl.a. Gadamer og Ricoeur (Keller, unpub.; 2012a, p. 25). Jeg præciserer fortolkning via Gadamer og ikke mindst Ricoeur i et senere afsnit.

Fænomenologisk kritik (destruktion)

Reduktion og konstruktion sker altid ud fra, og er dermed præget af, forskerens egen historiske og konkrete forståelseshorisont. Al tolkning skabes på baggrund af tradition og varierer således fra forsker til forsker, og fra tid til anden, hvilket inkluderer Heideggers tænkning (1988, p. 22). Derfor hører der til den konstruktion, som er resultatet af den fænomenologiske metode, også nødvendigvis destruktion (ibid., p. 22f). *Fænomenologisk destruktion* er if. Heidegger:

"a critical process in which the traditional concepts, which at first must necessarily be employed, are de-constructed down to the source from which they were drawn" (ibid., p. 23)

Det bliver altså nødvendigt at forholde sig kritisk i betydningen at søge at forstå grundlaget (source) for begreberne og vores forståelse mere generelt. Heideggers begreb om destruktion skal if. Keller forstås i forlængelse af et traditionelt begreb om kritik inden for filosofien, dvs. som har at gøre med kritik af teorier og begreber (Keller, 2012a, p. 25).

Men begrebet destruktion, eller kritik, rummer også det positive formål at nå frem til positioners rødder eller grundlag (ibid.). I dette projekt bygger jeg på resultatet af fænomenologiens tradition for kritik, ved at trække på en fænomenologisk grundlagsteori af positioner og begreber, som møjsommeligt er belyst og udviklet igennem traditionens tænkere. Dette skal fx sikre, at jeg ikke bygger min forskning på reduktionistiske, dualistiske eller kunstige forståelser af mennesket eller af problemstillingen. I min grundlagsteori bygger jeg kort sagt på de begreber og forståelser som Heidegger og Merleau-Ponty rejser på baggrund af en destruktion af de hidtidige opfattelser (fx Husserls antagelser om det transcendentale ego, fordomsfri beskrivelse osv.).

Opsummering

Inden for den eksistentielle fænomenologi starter al analyse med at *beskrive* et konkret fænomen i forsøget på at fremhæve dets væsentlige karakteristika. Denne metode kan dog ikke stå alene men må bistås af *fortolkning*. Endelig hører der med til en fænomenologisk undersøgelse, at man enten forud for eller efterfølgende underkaster sine antagelser i form af teorier og begreber en *kritisk undersøgelse*.

I de følgende afsnit om Gadamer og Ricoeur præciseres metoderne beskrivelse og fortolkning, samtidig med at den konstruktive kritik videreføres i form af en italesættelse af den position, som udgør projektets grundlagsteori.

2.3.1.3 Grundlagsteoretiske bidrag fra Gadamers filosofiske hermeneutik

Gadamer har særligt i hovedværket *Wahrheit und Methode* fra 1960 (da. 2007) udviklet en række begreber, som er blevet en næsten uundgåelig del af humanioras selvforståelse. Habermas (2005, p. 127) opfatter således dele af Gadamers arbejde som grundlæggende for den praktiske erkendelsesinteresse, som vi senere skal se. Og det med god grund. For også eksistential-fænomenologisk set er flere af hans begreber som forforståelse, den fælles sag, forståelseshorisont og horisontsammensmeltning præcise og sigende for væsentlige dimensioner af forsknings- og forståelsesprocessen. I min redegørelse trækker jeg både på den danske oversættelse af hovedværket og på sekundære udlægninger (Pahuus, 2003; Jensen, 1990; Højberg, 2004).

Eftersom jeg ønsker at anvende udvalgte begreber fra Gadamers filosofiske hermeneutik, skylder jeg at redegøre for de forskelle og ligheder, som denne har i forhold til den eksistential-fænomenologiske grundlagsteori.

En eksistentiel-fænomenologisk læsning af Gadamer

Gadamers filosofiske hermeneutik adskiller sig på flere områder fra den eksistentielle fænomenologi, trods de store overlappende områder qua den fælles inspiration fra Heideggers fænomenologi, særligt *Væren og tid* og *Kunstværkets oprindelse*. Jeg vil derfor redegøre for hhv. forskelle og ligheder ved a) at diskutere Gadamers udgangspunkt i sproget som forståelsens medium, og ved - i forbindelse med min b) redegørelse for de begreber jeg anvender fra Gadamer – at fremhæve deres udspring fra Heideggers fænomenologi.

Jeg vil dog indlede med at redegøre for Gadamers generelle inspiration af Heideggers eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori. Gadamer redegør i *Sandhed og metode* (2007, p. 242f) for Husserls fænomenologi og for Heideggers kritik af Husserls eidetiske fænomenologi, særligt den transcendentale reduktion¹⁹. Gadamer tilslutter sig Heideggers opgør med ”den transcendentale subjektivitets ontologiske grundløshed” (ibid., p. 245), og arbejder i stedet i forlængelse af Heideggers ’fakticitetens hermeneutik’, som frem for et transcendentalt subjekt, eller en metafysisk postuleret ’ånd’, tager udgangspunkt i Daseins fakticitet, eksistensen. Daseins (dér-værens) måde at være i verden på er på den ene side karakteriseret ved at være tidslig, dens væren bestemmes ud fra tidshorisonten, og på den anden side ved at være åbenhed, jf. at der ”gives et ’dér’” hvormed Dasein er ”en lysning i væren” (ibid., p. 246, 243, 245). Heideggers udgangspunkt er if. Gadamer ikke en subjektivitet som verden fremtræder for, men den anonyme meningsindstiftelse og umiddelbare forståelse qua vores livsverden og væren-i-verden (ibid., p. 247).

Men selvom Gadamer (2007, p. 4) på mange måder arbejder i forlængelse af den fænomenologiske arv efter Husserl, og Heideggers videreudvikling af den, går han også nye veje ved at fokusere på den hermeneutiske tilgang, og det på måder der går på tværs af en fænomenologisk forståelse.

a) Sprogets grænser i den filosofiske hermeneutik

I *Sandhed og metode* er Gadamer kendt for at lægge stor vægt på sproget, han taler fx om ’sproget som medium for den hermeneutiske erfaring’, og at ”Sproget er den midte, hvori samtalens parter kommer til forståelse og opnår enighed vedrørende sagen” (2007, p. 363) (den mundtlige dialog anvendes senere som billede for tekstfortolkning, se fx p. 368). Den eksistentiel-fænomenologiske opfattelse af en fælles sag tager imidlertid udgangspunkt i sagen i perspektiv af livs-

¹⁹ Den transcendentale reduktion kritiseres i lyset af den funktion, som Husserl giver den, nemlig at opnå ’absolut og radikal selvbesindelse’ (Gadamer, 2007, p. 242).

verden, og dermed også af det æstetiske og praktiske meningsniveau. Det sproglige (teoretiske) meningsniveau *forudsætter* som bekendt *det æstetiske og praktiske*. Eller sagt på en anden måde: sagen angår altid mere, end vi sprogligt kan italesætte, som forudsættes som en praksis- og erfaringsbaggrund hos læseren. I forhold til Gadammers forfatterskab kan man pege på to forhold:²⁰

1) at han senere bliver mere opmærksom på sprogets begrænsninger og således i 1985 skriver en artikel, som i engelsk oversættelse hedder *Boundaries of Language* (Gadamer, 2000). Jean Grondin (1994, 2003a+b), en fremtrædende forsker i filosofisk hermeneutik, har redegjort for denne bevægelse i Gadammers tænkning (2003a, p. 328). Grondin beskriver det som en bevægelse mod en 'endelighedens hermeneutik' (hermeneutics of finitude), hvormed den sene Gadamer villigt indrømmer at "*the supreme principle of philosophical hermeneutics . . . is that we can never fully say what we intend to say*" (Gadamer, 1995 if. Grondin, 2003b, p. 137). At vi ikke altid kan finde ord for vores ønsker eller forståelse, er med andre ord en hermeneutisk måde at pege på, at vi lever mere end vi kan sætte ord på, og at dette netop er sprogets drivkraft frem for dets forhindring. Som Grinfelde flot formulerer det: "*We can speak about never ending quests to express this inner word that remains inexpressible*" (personlig kommunikation, 28-04-2010).

2) Allerede i *Sandhed og metode* diskuterer Gadamer (2007, p. 397f) sprogets grænser i en diskussion op af Augustins begreb om *verbum cordis* (hjerterets sprog), men på en noget implicit og udfoldet måde (Grinfelde, personlig kommunikation, 28-04-2010). Gadamer berører vores 'diskursive forstands endelighed', idet 'vores forstand ikke kan omfatte hvad den véd i ét enkelt blik' (Gadamer, 2007, p. 399). Der er således grænser for hvad sproget kan udtrykke. At Gadamer allerede i *Sandhed og metode* fremfører denne diskussion viser if. Grondin, at man ikke kan tale om et brud i Gadammers forfatterskab, men om forskellige betoning på forskellige tidspunkter i forfatterskabet (Grondin, 2003b, p. 137). Jeg forstår det imidlertid som udtryk for at Gadamer udvikler og præciserer sin oprindelige opfattelse; altså at Gadamer flytter sig og dermed bryder med dele af sin tidligere forståelse.

Det er en fænomenologisk grundforståelse i projektet, at vi lever mere end vi kan sætte ord på (hvilket er tydeligst hvad angår det æstetiske meningsniveau),

²⁰ For nedenstående udredning af Gadammers forhold til sprogets grænser, skylder jeg stor tak til ph.d. studerende og filosof Måra Grinfelde.

og begreber fra Gadammers filosofiske hermeneutik tages ind i projektet ud fra denne grundforståelse.

b) Centrale metodologiske begreber fra Gadamer: forståelse, forforståelse, forståelseshorizont, den fælles sag og horisontsammensmeltning

Jeg vil nu fremhæve de aspekter og begreber fra Gadammers filosofiske hermeneutik, som jeg mener naturligt går i forlængelse af projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori, og som fungerer som et metodologisk bidrag til projektet, og – vil jeg mene – til human, natur- og samfundsvidenskaben i det hele taget.

Forståelse som vilkår

Med Heidegger forstår Gadamer hermeneutik – ikke som en *metode* som den klassiske hermeneutik gjorde det, men – som en beskrivelse af forståelsens eksistentielle og ontologiske vilkår: at vi altid allerede forstår verden eller en sag i en eller anden grad (evt. ved misforståelse) som et træk ved vores væren-i-verden og livsverden. Hermeneutik kan således ikke forstås som en epistemologisk 'metode' til at fremtolke fx en forfatters oprindelige (historiske) intention med sin tekst, lige så lidt som det kan forstås som blot en mulig måde at opnå viden på (jf. Dilthey). Heidegger og Gadamer gør således op med Diltheys intention om at forstå 'forståelse' som en *særlig* humanvidenskabelig epistemologi og placerer i stedet forståelse som fundamentet for alle former for human-, samfunds- og naturvidenskabelig forskning (Gadamer, 2007, p. 247; Ricoeur, 1978, p. 150). Hvordan vi nærmere skal forstå 'forståelsens forskellige udspaltninger' (Gadamer, 2007, p. 247), vil jeg diskutere under Ricoeur-afsnittet, da hans distinktioner mellem forståelse, forklaring og fortolkning udgør væsentlige metodologiske præciseringer i forhold til Heidegger og Gadammers arbejde (Kemp, 2001, p. 116ff).

Forforståelse

Et af de begreber humanvidenskaben har taget til sig er Gadammers begreb om forforståelse.²¹ Gadamer inspireres til dette begreb fra Heideggers analyse af

²¹ Selve begrebet Vorverständnis er Gadamer inspireret af fra Bultmann (Gadamer, 2007, p. 315; 2005, p. 522). Vorverständnis oversættes i den danske udgave af *Wahrheit und Methode* til forudforståelse (Gadamer, 2007, p. 255), og på engelsk oversættes det til fore-understanding eller pre-understanding. På dansk vælger jeg den udbredte oversættelse af Vorverständnis til forforståelse, således som det sker hos Pahuus (2003), Jensen (1990) og Højberg (2004).

'forståelsens forud-struktur' i *Væren og tid* (Heidegger, 2007, §32, se p. 179, 181).

Med sin analyse af forståelse ønsker Gadamer at gøre op med ideen om, at vi kan gå 'ufarvet' eller fordomsfrit til en sag, som menneske såvel som forsker (Gadamer, 2007, p. 263f; Højberg, 2004, p. 322). Gadamer understreger i stedet, at forståelse altid finder sted i et samspil mellem 'overleveringens bevægelse og fortolkerens bevægelse'. Man kan sige, at forforståelse angår både den fælles meningsforventning som vi møder en sag med (qua den historiske og sociokulturelle overlevering), såvel som den enkeltes personlige forståelsesbaggrund (qua fortolkerens forståelseshorisont). Forforståelsen er så at sige en naturlig baggrund for at forståelse af en sag opstår, ligesom den kan stå i vejen for en reel forståelse af sagen (Gadamer, 2007, pp. 279-281; 2005, p. 522).

For at uddybe forforståelsens betydning, vil jeg inddrage Gadamers analyse af begrebet fordom (eller før-domme), som han anvender til at fremhæve yderligere konkrete træk ved forforståelsen og vores konkrete måde at forstå en sag på (Gadamer, 2005, p. 522).²² Fordom forstås almindeligvis som noget negativt og hæmmende for ens forståelse. Gadamer insisterer imidlertid på at fordomme er *uundgåelige* og *uundværlige* (Jensen, 1990, p. 138; Højberg, 2004, p. 321f). De er uundgåelige idet, - som Gadamer udtrykker det - at "*al forståelse i sit væsen er fordomsfuld*" (Gadamer, 2007, p. 257). Vi vokser så at sige op i en på forhånd udlagt og selvfølgelig verden: "*Længe før vi gennem selvbesindelse forstår os selv, forstår vi os selv på selvfølgelig måde i den familie, det samfund og den stat, vi lever i*" (ibid., p. 263). If. Gadamer udgør mine fordomme hele min 'værens historiske virkelighed', vi er bevæbnet med vaner og selvfølgeligheder omkring verdens indretning og beskaffenhed, hvormed verden ordnes og giver mening (ibid., p. 258, 263). Fordomme er også uundværlige, da de muliggør en forståelse. Også når vi ikke forstår den anden, men netop studser over det den anden siger eller gør, da bliver vi opmærksom på en brudt forventning og dermed på vores egen oprindelige fordom (Jensen, 1990, p. 138).

Epistemologisk set kan vi altså ikke gøre os fri af forforståelser, men må i stedet stræbe mod at forstå ud fra så reflekterede forforståelser som muligt i forhold til sagen (Jensen, 1990, p. 138; Gadamer, 2005, p. 542).

²² Fordom, forforståelse, forståelseshorisont og baggrundsforståelse anvendes mere eller mindre som synonyme af Gadamer (se fx 2005, p. 522), såvel af Højberg (2004) og Jensen (1990).

Vi skal nu se på et andet aspekt ved forståelsen, nemlig forståelsens personlige karakter (forståelseshorisont) såvel som forudsætningerne for opnåelsen af forståelse.

Forståelseshorisont, anvendelse og tilegnelse som forudsætningerne for forståelse

Gadamer fremhæver et andet aspekt ved forståelse, som jeg finder centralt, nemlig at forståelse er *anvendelse* på ens egen verden, inden for ens egen *forståelseshorisont*²³. Gadamer beskriver horisont som ”*det synsfelt, der omfatter og omslutter alt det, som er synligt fra et bestemt punkt*”, men forståelseshorisonten må ikke opfattes som noget statisk (2007, p. 288). Horisonten er snarere bevægelig og foranderlig ved at være en som ”*vi vandrer ind i, og som vandrer med os*” (ibid., p. 290). Pahuus beskriver det jeg forstår som forståelseshorisont således:

”skal man forstå en anden, hans aktivitet eller et produkt af hans aktivitet, da må man forstå den andens handling, som jo er udtryk for, hvordan han forstår sig på sig selv, sit liv og sin verden, ud fra de måder, hvorpå man selv forstår sig selv, sit liv og sin verden på” (2003, p. 150f)

Denne måde at bruge os selv, trække på egen forståelseshorisont i forhold til at forstå noget nyt eller en anden person, er ikke nødvendigvis reflektivt bevidst for os selv. Det sker i stedet på en levet eller tavs måde som en ’*baggrundsforståelse*’ (Pahuus, 2003, p. 151). Gadamer beskriver forståelseshorisontens implicite karakter således:

”For så vidt er fortolkerens egen horisont en bestemmende faktor, men ikke som et personligt standpunkt, man holder fast ved eller søger at sætte igennem; den er snarere en mening og mulighed, man bringer i spil og sætter på spil, og som hjælper med til, at man virkelig kan tilegne sig det, der siges i teksten” (Gadamer, 2007, p. 367)

Forståelseshorisonten fungerer som den ’mening og mulighed, man bringer i spil og sætter på spil’ for virkelig at kunne forstå en tekst eller en sag (såsom et andet menneskes situation), men på en implicit måde. De ofte relevante associationer springer så at sige frem af sig selv i kraft af vores livsverden. Jeg

²³ Gadamer anvender så vidt jeg ved kun begrebet forståelseshorisont enkelte steder (se fx 2007, p. 292, 358). Han gør dog en del ud af horisont-begrebet i relation til forståelse (ibid., p. 288ff) og det er denne udlægning jeg knytter an til.

knytter senere an til formuleringen omkring i og på spil i forhold til at forstå aspekter af dannelsesprocessen.²⁴

Gadamer taler også om, at forståelse er karakteriseret ved *anvendelse* (ibid., p. 292). Vi kan reelt ikke skelne mellem forståelse, fortolkning og anvendelse. For vi har først rigtigt forstået noget, når vi kan anvende det i nye sammenhænge, det være sig i forhold til vores eget eller andres liv og verden. En jurist for eksempel, siger Gadamer, har således først forstået loven, når han kan anvende den, hvilket kræver, at han 'i enhver konkret situation' kan forstå den på 'en ny og anderledes måde' (ibid., p. 294; Jensen, 1990, p. 143). Det samme kan siges om psykologens brug af psykologiske begreber i forhold til forskellige konkrete situationer. Hvad Gadamer her betegner forståelse, vil jeg senere med Ricoeur, ud fra hans begreb om fortolkningsbuen, præcisere som fortolkning, uden at jeg derved afviger fra Gadammers pointering af sammenhængen mellem forståelse og fortolkning.

Pahuus beskriver forståelsens karakter af anvendelse i forhold til ens egen fortolkningshorisont således:

"... forståelse forudsætter et engagement, for kun ved at spille vor egen forståelse af os selv, af værdierne og af verden ind, kan vi forstå teksten. Man kan udtrykke det samme ved at sige - igen med Gadamer - at det at forstå en tekst er at anvende den på sit eget liv, at tilegne sig den, at gøre den hidtil ukendte og fremmede teksts forståelse af livet og verden til sin egen forståelse, at føje den ind i sin egen forståelseshorisont. Det betyder naturligvis ikke, at man skal acceptere alt, hvad teksten siger. Det betyder, at man aktivt må tage stilling til teksten, hvis man skal forstå eller fortolke den." (Pahuus, 2003, p. 152)

Forståelse (fortolkning) forudsætter *engagement*, en grad af *anvendelse på* (kobling til) ens eget liv (forståelseshorisont), og dermed også en vis grad af aktiv forholden sig, stillingtagen, til sagen – det være sig en psykologisk tekst eller en

²⁴ Jeg anvender senere formuleringen *at komme i spil og at sætte sig på spil* som hhv. en ufrivillig/ureflekteret og en bevidst intenderet måde at bringe sig selv psykologisk og eksistentielt i relation til 'teksten' eller en sag på (4.2.3.3). Herved adskiller jeg mig fra den måde Gadamer anvender begrebet på, idet jeg med 'at sætte sig på spil' betegner mere bevidst, aktiv og intenderet engagement i forhold til et emne, end han gør. Jeg følger imidlertid Gadammers beskrivelse af den ureflekterede måde at komme i spil på i forhold til den uovervejede fordom eller forforståelse. Min måde at anvende begreberne på er således inspireret af Gadamer, men går mht. 'på spil' på tværs af hans brug.

faglig problemstilling. *Disse vilkår for fortolkning forstår jeg i dette projekt som forudsætninger for reelt og virkeligt at lære noget, hermeneutisk kaldet 'tilegnelse'.*

Selv når vi skal redegøre for teoretiske begreber må vi betegne denne forståelsesaktivitet som en anvendelse af ens forståelse, da det at udvælge det relevante og at formulere det med egne ord i forhold til et emne eller en problemstilling kræver en indsats, kræver en tilegnelse. Tilegnelse vil sige – her med Ricoeurs udlægning af begrebet - ”*At 'gøre til sit eget' hvad der før var 'fremmed' [...]. Dette [hermeneutikkens] mål opnås for så vidt fortolkningen aktualiserer tekstens mening for den nuværende læser.*” (Ricoeur, 1979, p. 218). Tilegnelse, anvendelse og aktualisering er alle afgørende momenter ved fortolkning if. Ricoeur. Jeg anvender senere tilegnelses-begrebet i forhold til at tematisere inkorporeringen af en fremmet habitus i ens egen (se afsnit 4.2.1.2).

Denne forståelse kaster også lys over, at vi bruger os selv i arbejdet med at forstå et fænomen eller andre mennesker: vi forstår andre og andet ved at trække på og sætte det nye i forhold til vores egen verdensforståelse, vores forståelseshorisont, som herved forandres. Gadamer afdækker her noget der er så banalt, at vi ofte overser de vidstrakte implikationer i form af bl.a. behovet for, at vi tematiserer vores uomgængelige egen rolle i forståelsesprocessen. For det Gadamer og Pahuus beskriver, behøver slet ikke at ske reflekteret, og der er således stor risiko for en skævvridning mellem de to horisonter, der mødes (fx person og tekst), således at der ikke opstår en reel forståelse, men blot en bekræftelse af den forudgående forståelse. Der er med andre ord brug for at forstå forudsætningerne for 'virkelig forståelse', hvilket Gadamer beskriver som horisontsammensmeltning.

Sagen som omdrejningspunkt ved sammensmeltning af horisonter

Gadamer beskriver en række både forhindringer og forudsætninger for, at vi kan opnå en virkelig forståelse, hvilket for Gadamer betyder: en forståelse for en fælles sag (om end denne forståelse altså er en italesættelse i lyset af den enkeltes begrebsunivers, på baggrund af en tradition).

Der er mange mulige forhindringer for en virkelig forståelse af sagen, og én forhindring er allerede beskrevet i form af, at man kan komme af sted med blot at bekræfte sin egen ureflekterede forudgående forståelse. Denne problemstilling er desuden blevet skærpet af Gadammers begreb om forståelseshorisont, eftersom det er et vilkår ved forståelse, at den udspringer af vores forudgående selvforståelse. Vi kan således let tabe sagen af syne og fare vild i di-

ne og mine meninger om den. Man kan fortabe sig i 'egen såvel som den andens partikularitet' som Gadamer formulerer det (2007, p. 290f).

Det heldige er imidlertid, at virkelig forståelse går denne vej, men på en reflekteret måde, hvor man netop 'overvinder ens egen såvel som den andens partikularitet' (2007, p. 290f). Dette må ske ved, at man har øje for og kan blive enige om, at man deler en *fælles sag*, en problemstilling eller en interesse (ibid., p. 280; Pahuus, 2003, p. 151). Her bliver en fælles tilgang mellem fænomenologien og den filosofiske hermeneutik tydelig. Gadamer erstatter således den klassiske hermeneutiks intention om at forstå forfatterens oprindelige intention med et begreb om en "*fælles sag*", hvormed det antages, at forfatteren og den nye læser deler en interesse i noget fælles tredje (Gadamer, 2007, p. 254, 367). Gadamer (ibid.) henter nemlig denne pointe direkte fra Heideggers *Væren og tid* (2007, p. 182). *Sagen selv* eller fænomenet udgør altså også – ligesom i fænomenologien – omdrejningspunktet for den filosofiske hermeneutik. En kort kommentar til begrebet *et fælles tredje*. Gadamer anvender så vidt jeg ved ikke selv denne betegnelse. I den danske oversættelse af *Sandhed og metode* (2007, p. 367) anvender Gadamer formuleringer såsom, at "*det er den fælles sag, der forbinder parterne*", altså at teksten og fortolkeren forbindes af den fælles sag. I lyset af dette kan man tale om et fælles tredje, som eksistentiel-fænomenologisk set altid udspiller sig i lyset af den fælles livsverden på det først og fremmest æstetiske og praktiske meningsniveau. Sagen udgøres af et fænomen, som fænomenologisk set er 'det, som viser sig', men altid på måder hvor visse aspekter forbliver skjulte eller 'tildækket' (Heidegger, 2007, 48, 56; Hass, 2006, p. 36).

I lyset af ovenstående kan den fænomenologiske og hermeneutiske videreudvikling af den hermeneutiske cirkel fremhæves, idet punkt to og tre er Gadamer og Heideggers tilføjelser (Pahuus, 2003, p. 153f). Ved forståelse af en *sag* veksler vi (som en cirkelbevægelse, dvs. kontinuerligt, cyklisk) mellem:

- 1) *del og helhed*, i betydningen at sagens helhed opstår ved at tage forskellige dele i betragtning i forhold til hinanden;
- 2) *to horisonter i forhold til en fælles sag*, i betydningen en vekslen imellem ens egen forståelseshorizont og så den forståelseshorizont vi møder i en tekst eller hos den anden igennem dialog, i forhold til en fælles sag;
- 3) *spørgsmål og svar*, i betydningen en vekslen imellem de spørgsmål man stiller til teksten eller den anden, og så de svar der gives om sagen.

De tre nævnte processer fører – i bedste fald - gradvist til en øget sammen-smeltning af horisonter i forhold til en fælles tredje sag, og dermed til en øget forståelse af den (ibid., p. 153). Men hvilken status skal man tillægge dette produkt, denne fortolkning? Det italesatte produkt af horisontsammensmeltningen i forhold til en fælles tredje sag kan kaldes for en eksemplarisk forståelse, men det er altid i kraft af en personligt præget formidling. Modsat fx Husserls transcendentale essenser, forstår Gadamer ikke fortolkningens italesættelser som universelle resultater. Pahuus kalder dette, at 'objektiviteten' i en fortolkning opstår i den gradvist udviklende horisontsammensmeltning (2003, p. 158). Sagen kan altså heller ikke i et hermeneutisk perspektiv udtømmes eller fortolkes færdig, da vi altid kan sige mere og blive klogere på sagen (ibid., p. 154, 164).

Præcisering af forudsætningerne for horisontsammensmeltning

Der er flere forudsætninger for en virkelig forståelse af en sag, som så at sige er spændt ud imellem os. Gadamer kalder denne proces for horisontsammensmeltning og jeg vil forsøge at opsummere dens karakteristika, vilkår og forudsætninger (Pahuus, 1978, p. 54f):

- At forstå og kunne arbejde med et emne forudsætter forudgående forståelse, et minimum af kendskab: Som forskeren vil man altid være 'farvet' qua ens forforståelse.
- Virkelig forståelse forudsætter engagement (ibid.). Vi må med andre ord være 'ramt' og 'tiltalt' af sagen for at forstå, for at stille spørgsmål til og søge svar i teksten eller i dialogen med en anden (Gadamer, 2007, p. 358). Herved bringes egne værdier, fordomme og viden yderligere med ind i processen. Heraf følger, at min forståelse af forskningsfænomenet altid vil ske til dels ud fra, og blive sat ind i, mit eget *meningsunivers*, min egen forståelseshorisont, min sprog- og begrebsverden (ibid., p. 375). Opgaven må dog være også at udfordre og overskride denne horisont.
- Forståelse komme ikke 'på en gang', men er en gradvis proces jf. den hermeneutiske cirkel.
- Målet med forståelsesprocessen er: sammensmeltning af horisonter omkring en fælles tredje *sag*. For at man kan tale om en konstruktiv horisontsammensmeltning, må man som fortolker være opmærksom på de forskellige horisonter som er i spil: man må *både* have øje for den andens (informantens) horisont *og* søge at forstå den ved at

trække på sin egen horisont som forsker. Dette fordrer, at man afholder sig fra ensidigt at trække sin egen begrebsmæssige meningsunivers ned over sagen på den ene side, ligesom man må afstå fra blindt at overtage (andres) begreber, som man ikke selv kan relatere til, på den anden (Gadamer, 2005, p. 578).

Først herved kan forskeren blive opmærksom på forskelle og ligheder i forståelsen af sagen. Senere i processen træder distinktionen mellem de forskellige horisonter i baggrunden til fordel for det, der optimalt set er en sammensmeltning af horisonter omkring en fælles sag, i form af en udviklet forståelse af sagen (Gadamer, 2007, p. 290ff, 358).

Jeg skal senere beskrive dette produkt i relation til kvalitativ forskning som eksemplarisk betydning. Det er dog uomgængeligt, at denne eksemplariske betydning altid vil være båret af forskerens begrebsunivers, da det er den eneste måde, hvorpå man kan få sagen 'til at tale til os' (ibid., p. 375).

Vi skal senere stifte bekendtskab med yderligere vilkår for forskningsprocessen i form af Habermas' analyse af de erkendelsesledende interesser; den praktiske, tekniske og frigørende erkendelsesinteresse.

Metodologisk princip: øje for forskelle og ligheder

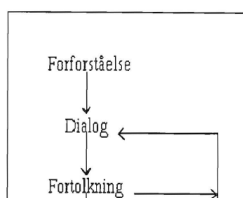
Gadamer beskriver altså mulighederne og begrænsningerne i forhold til at forstå en sag eller et fænomen: en god forståelse forudsætter og muliggøres af, at forskeren og informanten har overlappende horisonter og erfaringer i forhold til en sag eller et fænomen, at de har et fælles tredje, og omvendt, at en god forståelse vanskeliggøres, jo mindre fælles tredje der er mellem forsker og informant. Som et metodologisk princip må man derfor opøve en opmærksomhed på *forskelle og ligheder mellem egen og andres erfaringsbaggrund* – et 'spændingsforhold' må som nævnt fastholdes – , ved ikke mindst at have øje for sin egen baggrund.²⁵ Habermas fremhæver – inspireret af Gadamer - vigtigheden af at udvikle en bevidstgjort forståelseshorisont og forforståelse hos den humanvidenskabelige forsker, og gør det ved at begrebsætte det som

²⁵ Denne forståelse tager naturligvis ikke højde for det psykologiske spil som også kan farve vores forståelse, så som projektiv identifikation mv., og jeg vil derfor senere inddrage et psykoanalytisk perspektiv (Bion) for at få begreber for dette.

selvforståelse (se Habermas redegørelsen). Jeg følger Habermas i dette og anvender hans begreb for det.

2.3.1.3.1 Erkendelsesteoretiske implikationer: Hvordan udvikles vores forforståelse via forskning?

Gadamers ærinde var som sagt ikke at udvikle bestemte metoder, da disse må udvikles i lyset af sagen (fænomenet) og forskningsspørgsmålet. De generelle metodologiske overvejelser kaster dog lys over centrale udfordringer og nødvendige overvejelser i forbindelse med empirisk forskning. Hvordan sikres det fx at man bliver klogere undervejs, og ikke blot ubevidst ender med at bekræfte egne indledende og ureflekterede antagelser som empirisk forsker? Gadamer's svar er her: at vi må turde sætte vores indledende forståelse på spil, italesætte den, så den kan blive udfordret, og vi skal ville dialogen, dvs. gentagende vekslende mellem at spørge og fortolke/svare. Jensen (1990, p. 149) illustrerer denne sammenhæng således:



(Figuren beskriver vekselvirkningen mellem at stille spørgsmål i lyset af en forforståelse, som fører til en fortolkning (svar), og fornyede spørgsmål og svar)

Jeg vil uddybe disse sammenhænge nedenfor ved at skelne mellem forskerens udgangspunkt (forforståelse), og de gentagende og dynamiske fortolkningsprocesser som led i dialogen med det empiriske felt og med materialet under rapportskrivningen (dialog og fortolkning).

Forberedelsesfasen: italesættelse af forforståelsen

Vi forstår og forsker altid ud fra en forforståelse. Som forsker er man if. Gadamer forpligtiget på at stå ved så meget af den som muligt og at forsøge at kvalificere den (Jensen, 1990, p. 150). Som Gadamer formulerer det: "*we need to become conscious of the fore-understanding that is always operative in any case about which we use the word "scientific" in a serious sense*" (2005, p. 542, fremhævelse i originalen). Dette forstår jeg som en opfordring til at ekspliciterer sin forsknings teoretiske grundlag (jf. grundlagsteorien), således som jeg tidligere har argumenteret for. Men på samme måde bør man som forsker også italesætte

de specifikke *forudantagelser*²⁶, som man uundgåeligt gør sig omkring centrale sammenhænge i det felt, som undersøges.

Frem for at sætte sine forudantagelser (fordomme) til side, og søge at se bort fra dem, bør man if. Gadamer tage dem frem, stå ved dem og *sætte spørgsmålstegn ved dem* (Gadamer, 2007, p. 285). Herved vil man blive mere modtagelig for at bemærke en anderledeshed i forskellige forståelser af sagen:

”denne modtagelighed forudsætter hverken sagsmæssig ’neutralitet’ eller sågar selvudslettelse; den indebærer derimod, at ens formeninger og fordomme fremhæves og tilegnes. Det gælder om at være bevidst om sin forudindtaget-hed, således at teksten viser sig i sin anderledeshed og hermed får mulighed for at spille sin sagsmæssige sandhed ud imod ens egen formening” (Gadamer, 2007, p. 256)

Italesættelsen af ens forventede sammenhænge (forudantagelserne) øger modtageligheden for en anderledeshed i forhold til en tekst *eller et empirisk felt*, da de to forskellige forståelsers forskellighed kan fremtræde mere tydeligt. Det er dette, som Gadamer kalder at ”*bringe fordommene i spil*”, ved at ’udhæve den baggrund’ som en forståelse udspringer fra (ibid., p. 291).

Både grundlagsteori, undersøgelsens fundament, og forudantagelserne, dvs. de forventede centrale sammenhænge, er væsentlige at italesætte. Grundlagsteorien er italesat, og som led i *forberedelsesfasen* til den empiriske fase har jeg stræbt efter at tage konstruktivt fat i min uundgåeligt/nødvendigvis farvede forståelse af feltet ved at formulere mine teoretisk og erfaringsmæssigt underbyggede forudantagelser. Disse beskrives senere under forskningsdesignet. Disse skal så udfordres som led i *empirifasen*.

Empirifasen såvel som rapportskrivningen: dialog og fortolkning

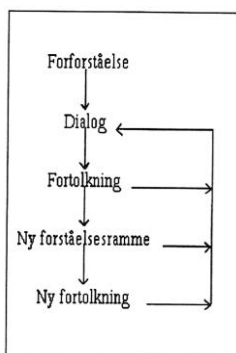
Den førømtalte ’modtagelighed for anderledeshed’ bør selvfølgelig også komme konkret til udtryk i dialogen med det empiriske materiale. Når vi skal arbejde videnskabeligt må vi med andre ord holde fast i et *spændingsforhold* mellem forskerens forventning og forståelse og informantens forståelse, og dog søge at udvikle en overlappende forståelse i forhold til den fælles sag (horisontsammensmeltning) (Gadamer, 2007, p. 291).

²⁶ Gadamer (2007, p. 256) taler om formeninger og meningsforventninger— jeg vælger dog begrebet forudantagelser som en mere åbenlys betegnelse for det, som vi har en reflekteret antagelse om på forhånd.

Som led i den empiriske 'dialog' mellem forsker og feltet, må disse distinktioner både overskrides og fastholdes (Rendtorff, 2004, p. 298). For nok skal jeg som forsker kunne redegøre for udviklingen i min oprindelige forståelse, men den endelige forståelse af projektets fænomener er samtidig (i bedste fald) et produkt af en sammensmeltning af min og informanternes forståelse i forhold til den fælles sag. Det er udviklingen af en ny og bedre forståelse, som kun kan ske ved 'forståelsens fuldbyrdelse' som en horisontsammensmeltning (Gadamer, 2007, p. 292). Produktet af denne forståelse vil jeg senere beskrive som *eksemplarisk betydning* i forbindelse med kvalitativ forskning.

Det er med andre ord igennem ekspliciteringen og anvendelsen af vores forståelse i forhold til sagen, at vi kan afklare om vores forudantagelser reelt holder, at vi enten kan *afvikle* dem, *bekræfte* dem, *videreudvikle* dem eller opdage *nye* aspekter. Det fordrer selvfølgelig, at sagen som fænomen sættes højest; at man forpligter sig som forsker på at forstå denne²⁷ (Gadamer, 2007, p. 254, 257). Denne stræben kommer i projektet konkret til udtryk ved, at sagen - i form af problemformuleringens indkredsning af et fænomen og en problemstilling - forbliver det tilbagevendende omdrejningspunkt, som der spørges til og svares på i dialogen med feltet, empirimaterialet, og med forskningsfællesskabet, som led i rapportskrivningen.

Jensens (1990, p. 149) illustration er værd at tage frem igen i sin fulde form:



Pilene fra fortolkning tilbage til dialogen angiver, at forskerens fortolkning og forståelseshorisont må videreudvikles og kvalificeres *i dialog med* empirien på en synliggjort og reflekteret måde projektet igennem. Fortolkningsbegrebet præciserer jeg i næste afsnit via Ricoeur.

²⁷ Det kræver mere end ord og god vilje at gennemføre en sådan intention, nemlig en *følelsesmæssig fleksibilitet* i forhold til at kunne holde til at revidere sin tidligere opnåede forståelse, således som vi skal se det i Bion redegørelsen.

Opsummering

I lyset af at jeg kombinerer eksistential-fænomenologiske og filosofisk-hermeneutiske begreber, har det i dette afsnit været vigtigt at vise disse traditioners naturlige sammenhæng og forskelle. Disse traditioners sammenhæng fremgik naturligt i den modne position, som vi fandt repræsenteret af Dastur (jf. tidligere afsnit). I dette afsnit om Gadammers filosofiske hermeneutik blev forskelle og ligheder konkretiseret som led i at anvende udvalgte begreber i projektet på en måde, som er i overensstemmelse med den eksistential-fænomenologiske grundlagsteori.

I forhold til projektets sag eller problemstilling er begreber som *forståelseshorison* og forståelsens forudsætninger vigtige at nævne. Det første angår, at vi trækker på vores egen livsverden, når vi forstår andre og andet, hvorfor denne må bevidstgøres som humanvidenskabelig forsker (Habermas: *selvforståelse*). Det sidste angår særligt, at forståelse forudsætter engagement (ligesom udvikling af en habitus gør det!), og at vi ved dette engagement bringer os selv i spil. Dette centrale forhold for projektets problemstilling vil jeg i et senere afsnit præcisere ved at sige, at vi kommer *i spil*, og at vi aktivt kan sætte os selv *på spil*.

Af *forskningsmetnologiske* begreber og distinktioner er forståelsens uundgåelige prægning af en *forforståelse* fremhævet, samt det deraf følgende behov for ved forskning at italesætte denne på to niveauer: *grundlagsteori* og de sags-specifikke *forudantagelser*. Også begreberne om det fælles tredje, sagen, er fremhævet, sammen med horisontsammensmeltningen.

Den hermeneutiske dimension i den eksistentielle fænomenologi handler om, at fænomenerne altid allerede er forstået på et umiddelbart plan, og at dette plan hænger sammen med den mere komplekse og nuancerede fortolkning, som vi kan opnå, når vi ser mere grundigt efter. Jeg vil herunder trække på Ricoeurs præcisering af fortolkningsbegrebet.

2.3.1.4 Grundlagsteoretiske bidrag fra Ricoeurs hermeneutiske fænomenologi

Ricoeur inddrages i projektet for bedre at forstå samspillet mellem en beskrivende (forstående) og forklarende (teoretisk) tilgang til mit kvalitative materiale, hvad Ricoeur kalder fortolkning. Ricoeur er imidlertid en tænker som for flere kan være overraskende at anvende i forlængelse af en eksistential-fænomenologisk grundlagsteori. Jeg vil derfor starte med at adressere dette.

Ricoeur og den eksistentielle fænomenologi

Som tidligere beskrevet i afsnittet om den eksistentielle fænomenologi, var Ricoeur indtil ca. 1960 en klar eksponent for den eksistentielle fænomenologi (Ricoeur, 2012). Herefter drejer hans interesse sig mere mod den hermeneutiske dimension af fænomenologien i udviklingen af den *hermeneutiske fænomenologi*, som han siden er blevet kendt for. Denne bevægelse hos Ricoeur medfører – som vi skal se – en *nedprioritering* af oplevelsens æstetiske og praktiske dimensioner til fordel for et fokus på de sproglige begreber qua fortolkning. Men det medfører ikke en underkendelse af disse dimensioner, hvilket Ricoeur fx understreger i artiklen *Phenomenology and Hermeneutics* (1975). Her fremhæves det, at fænomenologien (og hermed forstås den ikke-idealistske fænomenologi efter Husserl) og hermeneutikken er hinandens 'gensidige forudsætninger', idet fænomenologien udgør hermeneutikkens ufravigelige forudsætning med sin spørgen til værens *mening*, samtidig med, at den modne fænomenologi er hermeneutisk ved at forstå en beskrivelse af denne mening som en udlægning (Auslegung) (ibid., p. 85, 96). Herved gør man op med Husserls idealistiske antagelse om, at den fænomenologiske beskrivelse af erfaringer kan ske som en ren 'afdækning' uden at ændre på erfaringen (altså uden en udlægning) (ibid., p. 101).

Ikke desto mindre anser Ricoeur den hermeneutiske fænomenologi som en mere frugtbar måde at forstå hermeneutikkens podning på fænomenologien på, end den Heidegger redegør for i *Væren og tid*. I *Eksistens og hermeneutikk* skelner Ricoeur (1999, p. 62f, 67) derfor mellem den korte vej (Heidegger og forståelsens ontologi) og den lange vej (Ricoeurs hermeneutiske fænomenologi). Han beskriver Heideggers insisteren på at forstå den (oplevelsesmæssige og) praktiske baggrund bag et teoretisk begreb som den korte vej og argumenterer i stedet for den 'lange vej', hvor man tager udgangspunkt i "*selve det plan hvor forståelsen uføres, det vil si språkets plan*", det reflektive plan (ibid., p. 67). Kemp beskriver Ricoeurs vej som "*den lange vej over de symbolske udtryk, der udtrykker det praktiske liv*" såsom sprog, symboler, myter og metaforer (Kemp, 1999, p. 105). Ved at gå den lange vej om tegnene (begreber, teorier) skærpes 'de metodologiske krav til tekstudlægning', idet man ud over beskrivelse også må forsøge at forklare og objektivere sagen i forsøget på at forstå den bedre (hvad Ricoeur betegner fortolkning); en objektivisering som Heidegger undslår sig (Kemp, 2001, p. 116f, 120). Men ved den lange vej må man if. Ricoeur stadig fastholde en 'ontologisk heftighed', dvs. være forpligtiget på eksistens

som levet ved fx at fremhæve konkrete fortolkninger af den (Rendtorff, 1998, p. 15).

Det er centralt i min udlægning af Ricoeur, at dette hermeneutiske fokus hos Ricoeur ikke må forstås som et brud med fænomenologien, men som en metodemæssig præcisering i kølvandet på Heidegger og Gadammers opgør med metodefiksering. Ricoeur kan således læses som en eksistentiel fænomenolog, der også fastholder flere af fænomenologiens grundpositioner. I et foredrag fra 1973 om hermeneutikkens opgaver slår Ricoeur således fast, at en teori om forståelse forudsætter, at man har øje for det førrefleksive grundlag ('grounding relation') som ethvert sprogligt system udspringer fra (1978, p. 153). Som kastende kastethed er vi if. Heidegger kastet i en situation, og om denne laver vi forståelses-udkast. Ricoeur knytter her an til Heideggers analyse af Dasein for at pege på, at menneskets umiddelbare forståelse og aktivitet går forud for vores sproglige subjekt-objekt relationer (ibid.; se også Kemp, 2001, p. 113).

I *Eksistens og hermeneutikk* inddrages samme perspektivering af sproget, idet Ricoeur i sin hermeneutiske fænomenologi ('den lange vej') fastholder, at al sproglig fortolkning er forankret i og udspringer af en personlig forståelse, som ikke er uden videre gennemskuelig: som fortolkere er vi derimod en 'eksisterende som igennem tilværelsen opdager, at han er indsat i væren før han sætter sig selv og ejer sig selv' (1999, p. 68). Mennesket må if. Ricoeur forstås som et decentreret kropsligt subjekt, som enhver sprogliggørelse henviser til og trækker på, og som derfor altid rummer et 'overskud af mening' (Rendtorff, 1998, p. 15, 17). Kemp sammenfatter Ricoeurs position præcist, når han siger: "*Kun ved sproget kan det [mennesket] erkende, hvad der er forud for sproget. Kun gennem tegnene kan det indse, at >jeg er< er før end >jeg taler<*" (Kemp, 1972, p. 172). Ricoeur lægger kort sagt en anden indgangsvinkel ved at starte med og fremhæve betydningen af det sproglige meningsniveau men uden at overse det, som jeg vil kalde det æstetiske og praktiske meningsniveau, hvor vi – modsat det teoretiske (refleksive) plan – i højere grad er kastet (indsat) i verden på en selvfortabende måde. Det er således muligt at forstå Ricoeur i forlængelse af den eksistentielle fænomenologi, samtidig med at han bidrager til og videreudvikler den fortolkende (teoretiske) dimension. I dette projekt anvender jeg da også Ricoeur til at blive klogere på videnskabelige differentieringer og på deres sammenhæng med den umiddelbare oplevelse og praksis (jf. skelnen mellem forståelse, forklaring og fortolkning) (Kemp, 2001, p. 117). Ricoeur bidrager nemlig med en nuancering af Heidegger og Gadammers positioner ved at fremhæve det dialektiske bånd mellem forståelse og forkla-

ring: “to explain more in order to understand better” (Ricoeur, 2000, p. 125). Dette skal vi se på nu.

Hvad gør en analyse eksistentiel-fænomenologisk? Fortolkning!

Vi må som tidligere beskrevet skelne mellem kritik (destruktion), beskrivelse (reduktion) og fortolkning (konstruktion) (Heidegger, 1988). Med destruktion peges der bl.a. på nødvendigheden af at arbejde ud fra et reflekteret grundlag (jf. grundlagsteorien), og med beskrivelse fremhæves det, at al fænomenologisk analyse indleder med beskrivelser af sagen eller fænomenet. Det sidste er allerede alment antaget inden for den kvalitative forskningstradition. Den eksistentielle fænomenologi har imidlertid noget yderligere at bidrage med til den kvalitative forskningstradition, nemlig en præcisering og pointering af vigtigheden af fortolkning. Jeg vil således hævde, at det der gør en analyse eksistentiel-fænomenologisk, er fortolkning, men i en særlig udvidet forstand, hvor forståelse og *teoretisk forklaring* sættes i spil i forhold til hinanden.

Ricoeurs præcisering af samspillet mellem forståelse og forklaring

Det kræver en metodologisk refleksion at inddrage teoretiske begreber i det analytiske arbejde med empirisk materiale, når det fænomenologiske princip om at gå til sagen selv skal fastholdes som det primære. Jeg vil derfor trække på dele af Ricoeurs arbejde omkring de mere komplekse sammenhænge mellem forståelse og forklaring, i tillæg til det der allerede er beskrevet via Heidegger og Gadamer. I *Explanation and understanding* (1991, kap. 6) beskæftiger Ricoeur sig med de klassiske opfattelser af forståelse og forklaring, og han underkaster denne dikotomi en hermeneutisk og fænomenologisk analyse (ibid., p. 125; Rendtorff, 1998, p. 16). Dikotomien fremstår klart hos Dilthey og den kendte formulering om, at vi forklarer naturen, og at vi forstår sjælelivet („*Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.*“). Ricoeur argumenterer som noget nyt for, at vi må overvinde den klassiske epistemologiske dikotomi mellem naturvidenskabelig ’forklaring’ af ’natur’ og humanvidenskabelig ’forståelse’ af ’erfaring’ (mind), som også Heidegger og Gadamer har været med til at holde i live (Ricoeur, 1991, p. 125f, Rendtorff, 1998, p. 16).²⁸ For denne epistemologiske dualisme mellem de to former for videnskab fører if. Ricoeur til en *ontologisk dikotomi* mellem to former for væren, nemlig natu-

²⁸ Ricoeur (1978, p. 150) fremhæver imidlertid andetsteds Heidegger og Gadamers væsentlige bidrag til en nuancering af Diltheys position, ved at de begge (som noget nyt) forstår hermeneutik som – ikke en del af en epistemologi, men – en afsløring af menneskets ’ontologiske vilkår’.

ren og erfaringen (1991, p. 126). Dikotomien fører desuden til unødige metodologiske dualismer, hævder Ricoeur, eftersom den naturvidenskabelige forklaring og den humanvidenskabelige forståelse hver især implicit forudsætter og behøver hinanden.

Den humanvidenskabelige opfattelse af forståelse som ikke-objektiverende og subjektiv overser, at den kun bliver metodisk underbygget via forklaring, og at forklaring netop er noget vi naturligt gør brug af i dialogen, når vi ikke forstår hinanden (og må forklare os), og når vi er systematiske. Omvendt er det med den klassiske naturvidenskabelige opfattelse af forklaring, da den ofte antages at være hævet over og frigjort fra forståelse i betydningen en subjektiv dimension. Men selv objektiverende forklaring forudsætter den æstetiske og praktiske meningsbaggrund og forståelse, som fremkommer i kraft af vores livsverden.

Dvs. både den humanvidenskabelige og naturvidenskabelige forskning 'gør brug af' forståelse og forklaring i ovennævnte betydninger. Ricoeur rejser derfor spørgsmålet, om naturvidenskaberne og humanvidenskaberne ikke i stedet epistemologisk set er at forstå ud fra et kontinuum såvel som ud fra en særlig specificitet (ibid., 126). Via hermeneutikken vil Ricoeur i stedet argumentere for en mere kompleks sammenhæng i form af en 'hårfin dialektik' mellem naturvidenskabelig *forklaring* og humanvidenskabelig *forståelse*, som ikke indgyder til samme dikotomi. Ricoeur ønsker i stedet at forstå dem i lyset af et kontinuum som momenter i en overordnet proces, som fører til *fortolkning*, der både rummer en erkendelsesteoretisk og en ontologisk dimension (ibid.). Dette skal nu beskrives.

Forskelle og sammenhænge mellem forståelse og forklaring

Ricoeur skelner mellem ontologiske og epistemologiske forskelle og sammenhænge mellem forståelse og forklaring.

Epistemologisk set er kun forklaringen kendetegnet ved at være metodisk underbygget og ved at udvikle forståelse analytisk. Forklaring forudsætter dog en forståelsesbaggrund (ibid., p. 142), hvad Ricoeur senere har formuleret således: "*explanation is not primary but secondary in relation to understanding*" (Ricoeur, 1983, p. 185).

Ontologisk set udspringer forståelse af vores tilhørsforhold til verden som et 'ureducerbart hele' ("*our being as belonging to a being that precedes all objectifying, all opposition between an object and a subject*"), hvad jeg vil betegne vores livsverden (Ricoeur, 1991, p. 143; se også Kemp, 2001, p. 113). Forståelse karakteriserer

således vores måde at eksistere i verden på forud for subjekt-objekt distinktioner. Forklaring derimod indebærer objektivisering, differentiering og distancering (Ricoeur, 1991, p. 143).

Ricoeur sammenfatter sammenhængen ('dialektikken') mellem forståelse, forklaring og fortolkning således:

"Strictly speaking, explanation alone is methodical. Understanding is instead the nonmethodical moment that, in the sciences of **interpretation**, combines with the methodical moment of explanation. This moment precedes, accompanies, concludes, and thus *envelops* explanation. Explanation, in turn, *develops* understanding analytically. This dialectical tie between explanation and understanding results in a very complex and paradoxical relation between the human sciences and the natural sciences" (1991, p. 142, min fremhævnng af 'interpretation')

I en videnskabelig og epistemologisk sammenhæng kan en forklaring ikke stå alene (lige så lidt som forståelse kan), da forklaringen fuldendes ved også at inddrage forståelsens 'øjeblik' (moment): "*There is no explanation that does not reach its completion in understanding*" (1991, p. 130). Derfor siger Ricoeur ovenfor, at forståelse 'går forud for, ledsager og fuldender' forklaringen, når den inddrages som forklaringens (omgivende) meningsbaggrund. Inddrages denne meningsbaggrund i forklaringen, kan det if. Ricoeur kaldes for en *fortolkning*.

Ovenstående forståelse udgør Ricoeurs forslag til en 'hårfin dialektik', der på en kompleks måde kan fremhæve de ontologiske og epistemologiske forskelle og sammenhænge mellem *forklaring* og *forståelse*.

Fortolkningen som et eksistentiel-fænomenologisk analyse-ideal

For at synliggøre det dialektiske samspil mellem forståelse og forklaring, beskriver Ricoeur det som forskellige positioner på en fortolkningsbue, gående fra naiv forståelse til en dybere forståelse af sagen via forklaring:

"The activity of analysis then appears as one segment on an interpretive arc extending from naive understanding to informed understanding through explanation" (1991, p. 130)

Forståelse og forklaring er således forskellige positioner på et kontinuum. Med 'fortolkningsbuen' peger Ricoeur for det første på, at vi aldrig kan undslå os eller sætte os ud over forståelse – situationen er altid allerede forstået -, og for det andet, at en mere udviklet og informeret forståelse går over en meto-

sering, er med andre ord forskellige, men ikke uforenelige, når de to tilgange indgår i udviklingen af en bedre forståelse af en sag (Rendtorff, 1998, p. 16). Med begrebet fortolkning betegner Ricoeur altså ikke en selvstændig form for analyse eller lign. Med begrebet vil Ricoeur i stedet betegne en bevidstgørelse af den fordring, som dialektikken mellem forståelse og forklaring udgør. Opmærksomheden omkring dette samspil kalder Ricoeur for fortolkning, og jeg vælger at følge Ricoeur i denne forståelse af begrebet fortolkning.

Forståelse, forklaring i relation til kvalitativ forskningsmetodologi

Det kan her være på sin plads at minde om den tidligere beskrevne skelnen mellem niveauer af strukturering og differentiering af mening i form af den umiddelbare, den praktiske og endelig den teoretiske, hvor de to sidste forudsætter den første som baggrund ('livsverden') (Keller, 2008, p. 70). Ricoeur påpeger på samme måde, at forklaring forudsætter forståelse (her forstået som æstetisk og praktisk mening). De to tredelinger kan altså forbindes således:

Ricoeurs begreb om forståelse forudsætter og kredser om de to første meningsniveauer af tredelingen, dvs. det umiddelbare og det praktiske, mens Ricoeurs begreb om forklaring sker på det tredje niveau, nemlig den teoretiske strukturering af mening, der er den mest strukturerede og differentierede. På samme måde som de tre niveauer af strukturering og differentiering af mening forudsætter hinanden, så forudsætter forståelse og forklaring også hinanden i fortolkning (Ricoeur, 1991, p. 142f). Ricoeurs tredeling bidrager imidlertid til en nuancering af den fænomenologiske metode, hvor niveauerne af strukturering og differentiering angår en grundlagsteoretisk model.

Jeg vil opstille ovenstående overvejelser på følgende måde:

1) *Hverdagsagtig **forståelse**:*

Al menneskelig forståelse forudsætter den implicite baggrund af meningsfuldhed, som tilsammen udgør livsverden. Selv naturvidenskabelige forklaringer og teoretiske begreber forudsætter livsverdens æstetiske og praktiske meningsniveau som forståelsesbaggrund.

2) *Objektiverende **forklaringer** eller teoretisk model:*

Her udvikles forståelse analytisk og forklaring er som den eneste metodisk underbygget. Forklaring forudsætter dog livsverdenens me-

ningsbaggrund, *uden at dette nødvendigvis er bevidstgjort af forskeren selv*. Forklaring, forstået som mere objektiverende og 'formaliserende' teoretiske greb og systemer, er også grundlæggende i humanvidenskabelig forskning.

3) *Fænomenologisk og hermeneutisk forankret **fortolkning***:

Denne sidste form udgør reelt Ricoeurs selvstændige bidrag, idet fortolkning i Ricoeurs særlige udlægning vil sige at forbinde en objektiveret forklaring med en 'indlevelse' i de praktiske og umiddelbart oplevede dimensioner på en ekspliciteret og bevidstgjort måde, som derved kan udvikle og 'fuldende' forståelsen af sagen.

I relation til kvalitativ forskning bliver det i lyset af overstående muligt at fremhæve teoretiske begrebers forklarende bidrag til en undersøgelse af en sag, uden at denne objektiverende tilgang må overtage eller stå alene i analysen. Jf. begrebet om fortolkning må den umiddelbare forståelsesbaggrund ekspliciteres og sættes i spil i forhold til de teoretiske begreber for dermed at forblive forpligtiget på sagen selv.

I kombination med distinktionen mellem beskrivelse og fortolkning (jf. Heidegger), vil jeg operationalisere Ricoeurs model i forhold til analyse af kvalitativt materiale, ved at skelne mellem *beskrivelse* for at fremhæve sagen, og *fortolkning* for at udvikle forståelsen yderligere via teori men i lyset af forståelsen. Altså:

- situationer og udsagn *beskrives* med henblik på at få læseren til at *forstå* et fænomen eller en sag ved at bringe informantens *oplevelsen som levet og oplevet* frem med fokus på dens praktiske og æstetiske meningsniveau. Tilbageholdenheden med teoretiske og forklarende begreber sker for at beskrivelse kan 'pege på' oplevelsen på en konkret måde, der gør det muligt for læseren at *genkende*²⁹ de konkrete situationer og oplevelser ud fra egen erfaring (i videste forstand). Beskrivelserne gør det også muligt for læseren at forholde sig kritisk til de fortolkninger, der eventuelt fremsættes i forhold til at forstå sagen bedre.
- situationer og udsagn *fortolkes* i lyset af *forklarende* begreber for at opnå en *informeret forståelse* af fænomenet eller sagen (jf. fortolkningsbu-

²⁹ Som nævnt under Gadamer redegørelsen, forudsætter genkendelse imidlertid, at man som læser har relevante erfaringer i forhold til de situationer, der beskrives (jf. et fælles tredje).

en, dvs. et fokus ud fra et teoretisk meningsniveau der *differentierer og objektiverer*). Ved fortolkning sættes denne informerede forståelse dog også i forhold til *oplevelsen som levet og oplevet*, og hermed udvikles den ved at blive sat i forhold til fænomenet eller sagen på det æstetiske og praktiske meningsniveau som baggrundsforståelse.

Formålet med denne distinktion og overvejelserne bag er, at det er vigtigt for mig som fænomenolog, at læseren får oplevelsen af de studerendes oplevelser, udsagn og handlinger 'før' jeg analyserer dem i et teoretisk lys via fortolkning. Ikke dermed sagt at jeg 'neutralt' præsenterer de studerendes udsagn og adfærd på en objektiv måde (Thornquist, 2006, p. 231f) ; jeg *udvælger* dele og fravælger andre i forsøget på at præsentere det relevante i forhold til den behandlede problemstilling, hvilket står og falder med, om det kan skabe en eksemplarisk genkendelighed hos deltagere i empirifeltet og hos forskerfællesskabet (se senere). Med ovenstående udlægning af *beskrivelse* som forståelse gør jeg det altså klart, at de empiriske beskrivelser altid er udtryk for *min* forståelse, og for min udvælgelse og fremstilling, og derfor ville det være absurd at påstå et niveau af beskrivelse som 'ren' eller som et, der gik forud for forståelse (således som Gadammers begreb om forståelseshorisont gør det klart). Men omvendt så stræber jeg ved beskrivelse mod at *pege på* en oplevelse *som et fælles tredje*.

Disse distinktioner tydeliggør desuden, hvorfor vi ikke uden videre kan fremdrage den levede erfaring (oplevelse som oplevet) via beskrivelse: vi kan kun forsøge at pege på aspekter ved den via beskrivelser og fortolkning i kombination. De metodologiske implikationer af ovenstående udfoldes yderligere under den kvalitative forskningsmetodologi.

Opsummering

I forhold til den klassiske fænomenologi (jf. Husserls transcendentale fænomenologi), går den eksistentielle fænomenologi nye veje ved at fremhæve og anerkende værdien af den objektiverende og teoretiske analyse, ovenfor kaldt forklaring. Det der yderligere adskiller eksistential-fænomenologisk analyse fra 'almindelig' begrebsstruktureret analyse er for det første, at man fortsat er forpligtiget på 'den levede erfaring' (sagen selv), idet man insisterer på først at *beskrive* den umiddelbare eller hverdagsagtige oplevelse, som en måde at pege på aspekter ved den levede erfaring³⁰. For det andet insisterer man på at for-

³⁰ Den levede erfaring kan som bekendt ikke direkte 'indfanges' qua den er levet før den er forstået og italesat.

stå fortolkning som en udbytterig kombination af en objektiverende forklaring og en indlevende forståelse i kraft af det Ricoeur beskriver som fortolkningsbuen. Ved 'fortolkning' indgydes den mere teoretisk objektiverende forklaring med den umiddelbare forståelses 'periferi'. Jeg skelner derfor mellem at beskrive og fortolke (via teori), i fremstillingen af mit empiriske materiale.

3 Metodologiske overvejelser omkring de anvendte kvalitative metoder

Her præsenteres projektets kvalitative forskningsmetodologi, dvs. overvejelser i forbindelse med det empiriske, kvalitative feltarbejde med både observation, interview og tekstmateriale. Dette metodologikapitel må forstås i forlængelse af kapitel 2, grundlagsteorien, og de fænomenologiske og hermeneutiske princippers metodologiske udmøntning konkretiseres i dette afsnit.

Først skal begreberne metodologi og metode præciseres, indledende med forskningsmetodologi. Fænomenologen Seebohm (2004, p. 153) beskriver, hvordan forskere inden for et felt eller en tradition kan være enige om særlige former for forskningsaktiviteter, der skaber viden med 'en form for intersubjektivt erkendt objektivitet'. Forskerens ageren er således understøttet af rygmærksviden eller tavs viden om, hvordan det er hensigtsmæssigt at agere som forsker i forhold til et felt. At blive bevidst om dette inden for traditionen er imidlertid vanskeligt og sker ofte sent i en disciplins udviklingshistorie. For det forudsætter fælles refleksion, eller som Seebohm udtrykker det:

“They reflect upon activities that are already practiced in a community of researchers. The name for such reflections is methodology. The task of methodology is not only positive; it has its negative aspects as well. There is, on the one hand, the task of refuting all kinds of skeptical doubts, but also, on the other hand, of determining the scope and the limits of a method of its claim for objectivity.” (2004, p. 153)

Reflekteret eller ej, vi gør os altid antagelser i vores forskningspraksis. Metodologi er et forsøg på at italesætte de allerede praktiserede og implicitte aktiviteter i en forskningstradition, således at de kan blive reflekteret. Herved kan metodologiens konstruktive bidrag til valideringen af viden ('objektivitet') fremhæves. Men samtidig må en ekspliciteret metodologi også italesætte perspektivets fokus og grænser (ibid.). Hvor forskningsmetodologi angår et forsøg på at reflektere over de *implicitte*, men bærende aspekter af forskningsaktiviteten – således som vi skal se herunder -, angår *metode* en konkret fremgangsmåde, som følges. I den forbindelse er det vigtigt at fremhæve, at metode *kan* (men bliver det ikke nødvendigvis) anvendes og være reflekteret i

lyset af metodologi, men er det ikke nødvendigvis. Derfor kan Heidegger sige, at det udelukkende at følge en metode intet har med videnskab at gøre: ”*Scientific method is never a technique. As soon as it becomes one it has fallen away from its own proper nature*” (1988, p. 21). De metodologiske overvejelser i tilknytning til kvalitativ metode beskrives i det følgende afsnit, hvorimod de mere metodiske overvejelser beskrives under selve forskningsdesignet (kapitel 5).

3.1 Kriterier for solid kvalitativ forskning (videnskabelighed)

Kvalitativ forskning kan beskrives som ”*en måde at undersøge et fænomen eller en sag på, hvor man insisterer på at fastholde samme fænomens eller sags kompleksitet og flersidetthed*” (Keller, unpub., p. 1). Målet er at ”*differentiere og identificere empiriske fænomener, at karakterisere og begribe dem nærmere*”, herunder at opdage nye kvaliteter eller overraskende sammenhænge (Keller & Keller, 2011, p. 22).

Kvale (1997, p. 227) har tidligt argumenteret for, at den kvantitative traditionens begreber om validitet (gyldighed), reliabilitet (pålidelighed) og generaliserbarhed skulle omtolkes i forhold til den kvalitative forskning (se også Kvale & Brinkmann, 2009, p. 245). I tråd med dette har Keller argumenteret for følgende centrale kriterier for videnskabeligheden af, eller soliditeten i, den kvalitative forskning (Keller, unpub.; 2009, pp. 67-70; Keller & Keller, 2011, p. 25). Jeg citerer:

- 1) Virkelighedsforankring : *Forankring i 'selve sagen'* (dvs. gennemgribende erfarings- og praksisbaseret 'validitet', der står i modsætning til forskning på et absurd, konstrueret eller vilkårligt grundlag)
- 2) Gennemskuelighed : *Detaljeret redegørelse for forforståelse, metodologi og forløb* (mere krævende end 'reliabilitet')
- 3) Eksemplarisk betydning : En søgen efter det eksemplariske (dvs. det typiske eller særligt betydningsfulde, ikke det 'generaliserbare')

Disse tre kriterier skal nu uddybes.

Ad 1) Virkelighedsforankring (udgangspunkt i sagen selv)

Keller formulerer det centrale etiske og metodologiske udgangspunkt for videnskabelige undersøgelser af menneskelige fænomener på følgende måde: "*metodologiens sammenhæng af begreber og metoder [må] respektere 'selve sagen', dvs. forsøge at forstå mennesket på en ikke ringere måde end sådan, som vi i dagligdagen forstår nære venner og os selv*" (unpub., p. 1). Den kvalitative forskning er fænomenologisk set ikke-reduktionistisk i og med, at de metoder, begreber og antagelser, som anvendes for at forstå en problemstilling, skal være sådanne vi ville anvende på os selv og vores egen virkelighed. Vi skal kunne og ville sætte os i informantens sted inden for den begrebs- og rammeforståelse, der opstilles (jf. grundlagsteorien og de empiriske begreber), hvorfor denne tilgang kan opleves som særligt forpligtende og krævende. Men det fænomenologiske princip om at gå til sagen selv forpligter os også som forskere på at stræbe mod at forstå fænomenets levede karakter, dets helhed og flersidethed. Metode, metodologi og grundlagsteori må altså tænkes sammen i forhold til det konkrete undersøgelsesfænomen, hvilket er det samme som at sige, at sagen og forskningsformålet bestemmer, hvilken metode der er hensigtsmæssig, og ikke omvendt.

Som fænomenologisk forsker er man som nævnt forpligtiget på at forankre forskningens analyser og begreber i virkeligheden i form af 'sagen selv' (Gadamer 2007, p. 254, 257), dvs. i undersøgelsens *fænomen og problemstilling* (se afsnit 2.3.1.3). Problemformuleringen peger på dette fænomen og denne problemstilling via begreber, og undersøgelsens resultater sprogliggøres, men det må ikke aflede opmærksomheden fra, at den virkelighed som forskningen er forpligtiget på, er den *erfarede og praktiske* virkelighed (Keller, unpub.; Keller & Keller, 2011, p. 25). Dette har jeg tidligere præciseret ved at tale om livsverdens umiddelbare og praktiske meningsniveau, og spørgsmålet om en "*gennemgribende erfarings- og praksisbaseret 'validitet'*" skal altså forstås i forhold til særligt disse to niveauer (Keller, unpub.). En sproglig eksplicitering er således forpligtiget på fænomenets levede karakter, og det forudsætter de umiddelbart oplevede og de praktiske aspekter af fænomenet, selvom dele af disse ofte er implicite. Derfor nøjes jeg i den empiriske undersøgelse ikke med 'sproglige' interview, men insisterer på at følge og observere mine informanter over en periode og i forskellige sammenhænge (fx vejlednings- og gruppemøder), således at jeg får et indtryk af *baggrunden* for det, som vi taler om i selve interviewene. Informantens italesatte oplevelser i interviewet, mine observationer af møder mv. og de inddragede skriftlige kilder (projekter, opgaver mv.) kan

hver især 'pege på' aspekter ved fænomenet. I forlængelse af sagen forstået som et fælles tredje (Gadamer), kan man sige, at hverken forskeren eller en enkelt informant 'besidder' fænomenet: det hører til verden forstået som en deleverden (livsverden). Derfor er det oplagt at anvende flere kvalitative metoder til at undersøge sagen, fx både interview, observation og tekststudier, i form af det Bengtsson kalder 'metodekreativitet' (Bengtsson, 2006, p. 38f). Herved undgås det at en enkelt metode får lov at dominere udforskningen af sagen (ibid., p. 39).

Det ovennævnte fokus på oplevelse og praksis stiller ligeledes krav til, at problemformuleringens teoretiske begreber bliver operationaliseret i konkrete forskningsspørgsmål og empiriske begreber. Dette beskrives under undersøgelsens gennemskuelighed i næste afsnit.

Den etiske dimension: at forske i menneskelige fænomener forpligter

En kort bemærkning om den etiske dimension. Som følge af mit eksistentiel-fænomenologiske udgangspunkt insisterer jeg som princip på at behandle informanten på en ikke ringere måde end jeg ville behandle en nær ven. Det rejser nogle særlige udfordringer for mig som interviewer og observatør, når mine studier afdækker stærkt personlige, ubehagelige eller skræmmende emner og fænomener. Jeg må indgyde tillid og kunne håndtere disse situationer og informationer på en respektfuld måde. Også min skriftlige formidling må afspejle den nødvendige respekt for de forløb, som de studerende gennemløber, og de vanskeligheder de støder ind i. Det lyder lettere end det er, for det kræver egentlig, at *jeg selv har (eller udvikler) et afklaret forhold til de oplevelser og reaktioner, som de studerende gennemgår, og til de personlige temaer, som aktiveres der*. For er jeg ikke selv afklaret i forhold til en af de problematikker, som kommer til udtryk i en studerendes forløb og fortælling - måske fordi den studerende ligner mig på et område, som jeg ikke selv kan forholde mig til hos mig selv -, vil jeg reagere med afstandstagen, eller ved ikke at kunne tænke nuanceret og klart omkring det. Så vil jeg ikke for alvor kunne respektere og arbejde professionelt med denne studerendes forløb, fordi det ikke er et bearbejdet tema hos mig selv. Jeg kan først beskrive og fortolke de studerendes temaer respektfuldt, når jeg selv er afklaret med dem hos mig selv. Som vi skal se senere, støder jeg ind i denne type problemstillinger, som afsporer min evne til at fortolke og fremstille en studerendes forløb respektfuldt – indtil jeg får øje for min egen andel og kan arbejde med den, og derigennem genvinde forståelsen og respekten for mig selv *og dermed for informanten*. Vi er her inde på en aktiv og virksom pendant til de fordomme, som jeg har beskrevet via Ga-

damer, i form af *ubevidste temaer*. Disse kan ikke uden videre blive oplyst og reflekteret, da vi så at sige har brug for dem og ubevidst sidder fast i dem. Jeg forstår vores ubevidste tematikker som temaer eller områder, hvor vores refleksivitet sættes ud af spil, da den i stedet – som Bion siger det – er optaget af at opretholde en løgn (se Bion redegørelsen). Jeg præsenterer et eksempel på ubevidste temaers hæmmende virkning på forskningen i casen om den RUC studerende Rikke.

Det bedste metodologiske princip jeg kender, i forhold til at blive opmærksom på ubevidste temaer, er at arbejde på at være opmærksom på ligheder og forskelle i erfaringer og baggrund mellem en selv og informanten. Dette har jeg tidligere beskrevet i Gadamer redegørelsen, og i en generel forstand indfanger Habermas det samme princip med sit begreb om *selvforståelse*. At blive opmærksom på ubevidste temaer er imidlertid en proces, som ikke kan løftes individuelt. Som forsker er jeg afhængig af at blive udfordret af andre og underkaste min forskning andres øjne for at lære mere om mig selv. Derfor er 'supervision', kollegiale diskussioner og vejledning på tekstafsnit helt afgørende for at udvikle og øge ens selvforståelse som forsker og som menneske. Den samme mellemmenneskelige afhængighed i forhold til afdækkelsen af et ubevidste tema gælder også de studerende. Mere herom senere.

Ad 2) Gennemskuelighed

Kriteriet **gennemskuelighed** har længe været hyldet inden for den kvalitative forskningstradition, som en udbygning af det kvantitative begreb om reliabilitet. Inden for den eksistentiel-fænomenologiske forskning får det dog en langt mere radikal betydning i og med, at det på den ene side bliver selve erkendelsesprocessens udvikling undervejs i undersøgelsen (vi skal "*lære noget gennem den, og ikke blot konstatere noget*"), som skal beskrives, og på den anden side stilles der krav til detaljeret redegørelse for forforståelse og metodologi (Keller & Keller, 2011, p. 22, 24). Forforståelsen i form af grundlagsteorien er beskrevet, men forforståelse skal også forstås som undersøgelsens baggrund (beskrevet i indledningen), dens konkrete opbygning og forløb (beskrevet under forskningsdesign), og endelig det jeg har kaldt dens forudantagelser (Keller og Keller, 2011, p. 25).

De konkrete forudantagelser, og udfordringen af dem, må sikres metodologisk, således at man kan fastholde et frugtbart spændingsforhold mellem 'hvad empirifeltet giver til undersøgelsen', og 'hvad undersøgelsen selv bringer'.

ger med til feltet' (ibid., p. 25). Keller og Kellers pointe er, at de metodologiske overvejelser skal sikre en balance eller et spændingsforhold mellem disse to poler, et forhold jeg allerede har beskrevet som den hermeneutiske cirkels vekslen mellem spørgsmål og svar i forhold til en fælles sag. Spændingsforholdet kommer konkret til udtryk i interviewguiden og det semi-strukturerede interview, idet en forberedt kritisk distancering i forhold til egen forståelse (så man kan blive bevidst om den) er nødvendig, for at man kan spørge naivt og undrende ind til informantens oplevelser, og dermed understøtte potentielt set overraskende svar. På analyseniveauet fastholdes spændingsforholdet ligeledes ved at skelne mellem at *beskrive* informantens erfaring for at sikre genkendelighed, og at *fortolke* den via teori for at forklare den. Det sidste kan kaldes mit bud på et svar, som dog blot udgør én fortolkning blandt flere andre mulige. Beskrivelsen skal således gøre det muligt for andre at se mig 'over skulderen', og dermed give læserne en mulighed for at holde mine fortolkninger kritisk op imod deres egne.

Igennem hele forskningsprocessen går altså en vekslen mellem spørgen (problem- og forskningsspørgsmålene) og 'svar' fra feltet via undersøgelserne, i forsøget på at udvikle en så god forståelse af den fælles sag som muligt, nemlig dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. På samme måde sker der en veksling mellem en beskrivende indstilling og en fortolkende indstilling igennem hele fortolkningsprocessen, som to forskellige modi eller måder at relatere sig til informanten eller materialet på. Det er dog ikke enten eller. Man kan i stedet forstå det som, at der er et mønster i, hvornår beskrivelse og hvornår fortolkning er 'mest fremtrædende': fortolkningen er mest fremtrædende under *forberedelsesfasen*, hvor forforståelse og forudantagelser italesættes, samt under *rapporteringsfasen*, hvor det empiriske materiale struktureres og analyseres via forklaring. Men under *empirifasen* er den beskrivende tilgang mest fremtrædende under observationsforløb samt under selve interview-situationen i og med, at man forholder sig spørgende og naiv for at afdække (mere herom senere).

En god indikator for, at man som forsker ikke blot ubevidst bekræfter sine egne fordomme via sin forskning er som nævnt, at man som forsker reelt flytter sig, at man lærer noget nyt ved undersøgelsen, hvad Gadamer beskriver som horisontsammensmeltning i forhold til en fælles sag. Altså i betydningen, at ens horisont udvides. Et andet vigtigt element i at sikre gennemskuelighed angår en redegørelse for sammenhængen mellem de anvendte begreber og

deres baggrund i levet erfaring og praksis (Keller & Keller, 2011, p. 25). Det er med andre ord vigtigt at konkretisere eller operationalisere problemformuleringen til mere empirisk undersøgbar forskningsspørgsmål, ligesom det er vigtigt at konkretisere de begreber, der skal lede observationen, og de spørgsmål og temaer som rejses over for informanten. Dette krav forstår jeg som vigtigt at have gjort sig overvejelser omkring som en del af forberedelsen, inden empirifasen. Jeg vil i forbindelse med forskningsdesignet uddybe disse betragtninger.

Ad 3) Eksemplarisk betydning

Jeg har tidligere trukket på Gadammers beskrivelse af horisontsammensmeltning omkring en fælles sag, men også fremhævet, at idet produktet af denne udviklede forståelse forsøges italesat, må det ske ud fra de forskellige deltageres forståelseshorisont og begrebsunivers, ikke mindst forfatterens i sidste ende. For at hæve forskningens resultater ud over den personlige horisont er det væsentligt at reflektere over formålet med den kvalitative forskning.

Målet med kvalitativ forskning er if. Keller "*at afdække nye 'kvaliteter' i betydningen [...] at finde betydningsfulde distinktioner, aspekter og begreber, som gør os klogere på et emnes egentlige karakter*" (Keller, unpub.; se også Keller & Keller, 2011, p. 22). Det kan som nævnt være enten det (ideal)typiske³¹ eller det særligt betydningsfulde, men ikke det blot 'udbredte' eller generelle. Denne udlægning af kvalitativ forsknings resultater er dog ikke særegen for den fænomenologiske tradition. Det er derimod den generative rækkevidde, som man tillægger god kvalitativ forskning, og som kan kaldes eksemplarisk betydning. Hvordan kan man forstå det eksemplariske? Melodien er et mønstereksempel på en gestalt, som Merleau-Ponty (2002, p. 474) bruger som analytisk indgangsvinkel til at få hold på et alment moment i struktureringen af erfaringen (Keller, 2005, p. 188; 2008a, p. 71). I relation til den kvalitative forsknings resultater kan dette moment kaldes eksemplarisk betydning og forstås som distinktioner, aspekter og begreber, som bevarer sin egen signifikante og komplekse mening på tværs af varierende udformninger og kontekster (Keller, unpub.; 2009, p. 70). Med

³¹ Weber har skabt begrebet om idealtyper, og det er også meningsfuldt inden for en eksistentiel-fænomenologisk grundlagsteori, såfremt det forstås på linje med det gode eksempels eksemplariske betydning, eller som "forståelsens 'fortætning'" (Jensen, 1990, p. 151). Højberg (2004, p. 317f) har beskrevet Webers begreb om idealtyper som en konstruktion der fremhæver "særlige karakteristika ved et givent fænomen. [...] den er en abstraktion, der forsøger at indordne og forstå specifikke fænomener under generelle begrebskonstruktioner". Se desuden Jensen (1990, p. 170).

begrebet om eksemplarisk betydning peger fænomenologien på den gode forsknings evne til at fremhæve relevante aspekter af sin problemstilling på en *genkendelig* måde, både over for forskerfællesskabet samt over for læseren med relevant erfaring i forhold til sagen. Dvs., såfremt læseren har relevante erfaringer i forhold til en konkret beskrivelse af et fænomen eller en problemstilling, og såfremt den er 'rammende' beskrevet, så vækker det umiddelbart mening og genkendelse.³² Dette er fænomenologiens opgave med at 'præsentere' eller fremhæve virkeligheden, dens fænomener, således som jeg tidligere beskrev det via Dastur i grundlagsteori-kapitlet (Dastur, 2000a, p. 85). Merleau-Ponty udtrykker samme pointe ved at sige, at fænomenologiens skriftlige resultater "ikke er en afspejling af en allerede foreliggende sandhed", men at de (ligesom kunsten) er "*virkeliggørelsen af en sandhed*" (1999/1945, p. 33).

Værdien af det eksistentiel-fænomenologiske analysearbejde må så at sige fremgå af de 'sandheder', som vi hver især kan tilslutte os som virkelige for os med baggrund i vores fælles verden. Det vil sige, at i kraft af vores generaliserede eksistens kan de fænomenologiske beskrivelser og fortolkninger *genoptages* af læseren og slå ham som meningsfulde (se desuden 5.4.2, underafsnit: *Det empiriske materiales status*). Det er kun i bedste fald, altså som produkt af en rammende fænomenologisk beskrivelse og fortolkning, at den kvalitative forsker kan virkeliggøre fænomenet over for forskerkollektivet, dvs. via differentieringer og begreber vise hidtil oversete og centrale sider af fænomenet under behandling. Derfor kan Merleau-Ponty påstå, at "*Den virkelige filosofi lærer os at se verden igen*" (ibid.), idet filosofi af Merleau-Ponty forstås som (udøvelsen af) fænomenologi. Der findes altså ikke noget højere mål i fænomenologien end dette: at blive klogere på vores verden, på *sagen selv*. For at vende tilbage og opsummere pointen med begrebet om eksemplarisk betydning, så kan det - afhængig af undersøgelsens formål - komme til udtryk som en bedre helhedsforståelse, som fremhævelsen af noget nyt og overset, som en fremhævelse af det særligt karakteristiske, eller i form af væsentlige distinktioner (Keller, 2009, p. 70).

³² Har en læser af fx min afhandling ikke specifikke erfaringer med universitetsstudiet eller psykologi som fag, kan det virke fremmed, og så vil beskrivelserne ikke nødvendigvis virke rammende. Det kan selvfølgelig også skyldes, at beskrivelserne ikke er gode og velstrukturerede.

3.2 Opsummering af de metodologiske overvejelser

Den eksistentiel-fænomenologiske opfattelse af en kvalitativ undersøgelses videnskabelighed eller soliditet indfanges med begreberne *virkelighedsforankring* (sagen selv som et fælles tredje), *gennemskuelighed* (reflekteret metodologi og forløb) og *eksemplarisk betydning*. Denne opfattelse går i forlængelse af de positioner, som blev udfoldet i grundlagsteorikapitlet og udgør så at sige en konkretisering af eksistentiel fænomenologi i forhold til 'kvalitativ metode'. Det betyder, at sagen selv, undersøgelsens fænomen og problemstilling, udgør den erfaring, som man igen og igen vender tilbage til i forsøget på at forstå de forskellige aspekter bedre. Dette arbejde med at udvikle en bedre forståelse kan imidlertid ikke ske ved at tilsidesætte vores eksisterende viden, men må netop ske ved at trække på den og ved at være opmærksom på forskelle og ligheder mellem egen erfaring og informantens. Ved at trække på Gadammers arbejde insisterer man inden for den eksistentielle fænomenologi på, at åbenhed for verden ikke er noget der uden videre kommer, når vi ser bort fra vores egen erfaringsbaggrund, men netop er en, som kan træde frem, når vi kender betydningsfulde aspekter af vores egen forforståelse, og dermed bedre kan lade informantens erfaringshorisont træde frem i sin egen ret.

Hvad vil det sige at anvende eksistentiel fænomenologi i relation til den konkrete empirianalyse? Det drejer sig ikke blot om at være beskrivende, selvom beskrivelse udgør det udgangspunkt, som alle fænomenologer kan enes om. I lyset af den eksistentiel-fænomenologiske tradition vil jeg fremhæve fortolkningens betydning for kvalitativ analyse. Det at praktisere fænomenologi kan således forstås som en stil og en begrebslighed, der udspringer af den fænomenologiske traditions forædlede begreber. Stilen er nødvendig at fremhæve som en metodologisk baggrundsforståelse for det konkrete fortolkningsarbejde, som handler om at percipere i helheder med fokus på oplevelse, og dermed se mening og sammenhænge på tværs af de almindeligt antagne skel mellem din og min oplevelse og krop, mellem fortid, nutid og fremtid, og mellem det personlige og det generaliserede. Den eksistentiel-fænomenologiske traditions begreber muliggør en tematisering af disse emner. Det er en måde at percipere på, kombineret med en særlig grundlagsteori og en teoretisk begrebslighed i forhold til emnet (teorier om selve emnet er temaet for næste kapitel). Fænomenologisk beskrivelse og fortolkning er altså et samlet produkt af problemformulering, grundlagsteori og forudantagelser, som det kon-

krete forskningsdesigns empiriske undersøgelser, begreber og forskningsspørgsmål åbent må undersøge og udfordre. Fænomenologisk analyse angår altså ikke blot at 'beskrive' eller 'sammenskrive' oplevelser. Der må teori til at løfte indsigterne ud, og god teori er nødvendig for overhovedet at indkredse en central problemstilling til at begynde med (jf. Gadamer og de italesatte forud-antagelser), og i forhold til at udvikle en bedre forståelse (jf. Ricoeur og fortolkningsbuen).

4 Begrebsætning af feltet og forudantagelser

Her vil jeg med et fænomenologisk, kritisk teoretisk og psykoanalytisk teori-afsnit redegøre for de centrale begreber og opfattelser, som skal bidrage til en nuanceret og rummelig baggrundsforståelse af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, såvel som udgøre grundlaget for fortolkningen af det empiriske materiale. Med rummelig baggrundsforståelse (eller ekspliciteret forforståelse) forstår jeg både en klar tilkendegivelse af, hvad man kan opfatte som centralt for en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, og en forståelse, som ikke fungerer som målestok, men som bred positions-beskrivelse. I forlængelse af denne sidste pointe må det fremhæves, at hvad jeg nedenfor fremhæver af teoretiske positioner også kan genfindes hos mange andre tænkere, og ikke mindst udøvere af psykologi og videnskab, men under et andet navn og forbundet med andre traditioner. Dette ændrer imidlertid ikke på, at de valgte teoretikere for mig at se fremstår som de klareste og bedste eksponenter for de positioner, som er vigtige for en nuanceret forståelse af psykologi og videnskab.

Dette kapitel er omfangsrigt, da det i tillæg til ovenstående redegørelser rummer min sammenfattede beskrivelse af en psykologisk og videnskabelig habitus samt opridset af de forudantagelser, som jeg mødte feltet med. Men de er mere end blot redegørelser, da det ikke blot er det senere kapitel med de empiriske beskrivelser, som udgør afhandlingens 'resultater'. Dette kapitels redegørelser udgør både begrebsredegørelser og anvendelser i forhold til afhandlingens problemstilling (selvom den empiriske kobling først udfoldes senere). Det sidste sker ved at *fortolke* de oprindelige begreber i forhold til den ofte nye sammenhæng, nemlig afhandlingens emnefelt i form af psykologistudentens uddannelsesforløb. Desuden er jeg kun kommet frem til det præsenterede teoriudvalg i *kraft af* observationer og interview fra det empiriske forløb samt afrapporteringsfasens gennemarbejdning af dem. Disse processer har jeg tidligere beskrevet ud fra den hermeneutiske cirkels veksen mellem at rejse spørgsmål og at udkaste et svar, og at fremsætte en forudantagelse og at udfordre den i forhold til de empiriske observationer og materialet i sin helhed, i forsøget på at udvikle en så god forståelse af sagen så muligt.

Øversigt over introduktionsafsnit, de tre hovedafsnit, samt de sammenfattende afsnit i dette kapitel:

4.1 Introduktion til de to felter: psykologistudierne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet

4.2 Eksistentiel-fænomenologiske begreber:

- Habitus (Bourdieu, Merleau-Ponty)
- Dannelse (Gadamer)
- Centrale begreber for dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus; mimesis, aha-oplevelse, eksistens i spil, det eksemplariske princip (Kemp, Merleau-Ponty, Negt)

4.3 Kritisk teoretiske begreber (Habermas):

- Erkendelsesledende interesser
- En teknisk, praktisk og en frigørende erkendelsesinteresse

4.4 Psykoanalytiske begreber (Bion):

- Tanker og udvikling af tænkning, anti-tænkning
- Følelsernes betydning for udviklingen af ny viden og indsigt

4.5 Forudantagelser og videreudviklinger

4.6 Sammenfatning af afhandlingens opfattelse af en psykologisk og videnskabelig habitus

4.1 Introduktion til de to felter, psykologistudierne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet

Afhandlingens empiriske undersøgelser tager udgangspunkt i to forskellige empirifelter, som undersøges i deres egen ret (dvs. intet komparativt sigte).

De to psykologistudier ved Roskilde Universitet (RUC) og Aalborg Universitet (AAU) deler imidlertid nogle grundlæggende uddannelsesmæssige værdier, som gør, at jeg kan anvende den samme problemformulering og begrebsapparat begge steder, selvom jeg også må tage højde for visse forskelle.

Begge studier vægter det problemorienterede og gruppeorganiserede projektarbejde med udvidet valgfrihed højt, og da netop de studerendes projektføreløb udgør et omdrejningspunkt i den empiriske undersøgelse, har det været oplagt at inddrage både Roskilde Universitet og Aalborg Universitets psykologistudier, da de er de eneste, der placerer disse læringsformer centralt i psykologistudierne. Jeg vil i forbindelse med diskussionen omkring det eksemplariske princip hos Negt vende tilbage til de to studiers problemorienterede projektarbejde.

Der findes imidlertid også strukturelle forskelle mellem de to felter, som skal holdes for øje. Psykologistudiet på Aalborg Universitet er et femårigt sammenhængende forløb, som giver ret til cand.psych. titlen. Psykologistudiet på Roskilde Universitet er en del af universitetets tofags-kandidatuddannelser, dvs. studerende kombinerer to fagmoduler i forlængelse af et toårigt basisstudium (se model herunder). Det betyder kort sagt, at studerende dyrker en tværfaglighed på basisstudiet, men at fagspecialiseringen i fx psykologi kun fylder godt tre semestre. Jeg vil nu skitsere de to studier hver for sig.

Psykologistudiet på Roskilde Universitet: socialpsykologien i centrum

Jeg vil beskrive studiet, således som det tog sig ud på undersøgelsestidspunktet, hvor Studieordningen af 2006³³ - med ændringer i 2009 og 2011- var gældende. RUC studerende indleder studiet med at vælge et basisstudie såsom det humanistiske eller det samfundsvidenskabelige basisstudie. Basisstudiet introducerer bredt til det valgte hovedområde. For at give de studerende forudsætninger for de to senere hovedfag, samt for at indlede den faglige specialisering, skal de vælge et adgangsgivende 'valgfag' under basisstudiet i form af kurset TechLife eller Specialkurset i psykologi, ligesom de anbefales at have fulgt grundkurset i 'Subjektivitet og læring' på den humanistiske basisuddannelse.³⁴ Studerende har således stiftet bekendtskab med psykologi i en fagspecialiseret form forud for første semester på psykologistudiet. Studerende med en ikke- basisstudium baggrund kan også få adgang til psykologistudiet, såfremt de opfylder bestemte kriterier såsom en professionsbacheloruddannelse (pædagog, sygeplejerske osv.). Disse kaldes brobyggere.

³³ Psykologistudiets studieordning findes på: www.ruc.dk/?id=452

³⁴ Se desuden www.ruc.dk/uddannelse/fag/psykologi/optagelse-paa-psykologi/krav/

Model over forløbet i kombinationskandidatuddannelsen med psykologi som det ene fag

\Semester Fag\	1.-4. semester	5. og 6. semester	7. og 8. semester	9. og 10. semester
<i>Basisstudium</i>	Humanistisk basisstudium, Samfundsvidenskabelig basisstudium osv.			
<i>Fagmodul nr. 1: Psykologi</i>		Bachelormodulet (B1)	Kandidatmodulet (K1)	Kandidatmodulet (K2) eller fagspeciale (K2-S) eller integreret speciale (K2-IS)
<i>Fagmodul nr. 2: fx Pædagogik</i>		Bachelorfagmodul ved fag 2	Kandidatmodul ved fag 2	Kandidatmodul 2 ved fag 2, fagspeciale, eller integreret speciale.

Studieordningen beskriver faget psykologi på følgende måde:

”Faget Psykologi har til formål at give den studerende et bredt kendskab til fagets teorier og metoder samt relatere disse til fagets historiske og aktuelle problemstillinger og praksisformer. Den studerende skal tilegne sig grundlag for at varetage og udvikle erhvervsfunktioner inden for områder, hvor en bred kvalificering i faget psykologi er anvendelig [...] samt skaffe sig forudsætninger for at fortsætte i en forskeruddannelse. Den studerende skal tilegne sig forudsætninger for at anvende videnskabelige metoder og for at arbejde kritisk og selvstændigt med problemstillinger, der kræver psykologisk kompetence. Den studerende skal opnå forståelse af psykologiske teoridannelsers og praksisformers historiske, metodiske og videnskabsteoretiske tilhørsforhold samt deres samfundsmæssige betydning.” (Studieordning, 2006, §1)

Studiet klæder altså de studerende på til at varetage ’erhvervsfunktioner inden for områder, hvor en bred kvalificering i faget psykologi er anvendelig’ (fx

HR konsulent, underviser i psykologi i gymnasiet mv.). Studieordningen fremhæver de studerendes evne til at arbejde 'kritisk og selvstændigt med problemstillinger, der kræver psykologisk kompetence'. Uddannelsen giver altså en bred indføring i psykologisk teori, metode og psykologiske praksisformer.

Jeg vil nu uddybe bachelormodulet og kandidatmodulerne ved psykologistudiet, da jeg i feltstudiet følger studerende på begge moduler.

Bachelormodulet (B1)

Dette modul står for den brede introduktion til psykologisk teori inden for "*udvikling, personlighed og socialitet set i en samfundsmæssig og kulturel kontekst*" (2006, §9). Semestret er organiseret omkring forelæsninger (to seminarer), klyngeundervisning samt to skriftlige opgaver (essays) (15 ECTS), samt et projekt i forlængelse af modulets 'formålsområde', dvs. temaramme (15 ECTS). Projektet omhandler en selvvalgt problemstilling som 'reflekteres ud fra psykologiske teorier', dvs. personligheds-, udviklings- og socialpsykologi (2006, §9+10).

Kandidatmodulerne (K1 og K2)

Kandidatmodulet har til formål at give de studerende "*indblik i psykologiens anvendelsesområder*", kendskab og erfaring med empiriske metoder, fagets grundlagsproblematikker samt grundlag for at "*anvende faget i erhvervs-mæssigt øjemed*" (2006, §11). Modulet er inddelt i flere moduler (semestre), afhængig af hvilket fag den studerende vælger at skrive speciale i, samt om der vælges et integreret speciale. Jeg vil her beskrive K1 modulet, da det er relevant for min undersøgelse.

Formålsområdet for *kandidatmodul 1* (K1) er "*Psykologien i relation til arbejde, læring og institutioner*", og her skal de studerende få indsigt i psykologisk metode samt psykologiske problemstillinger i et arbejds- og organisationspsykologisk og pædagogisk perspektiv (2006, §18). Semestret er organiseret på samme måde som det tidligere med forelæsninger (opdelt i to seminarer) med tilhørende klyngeundervisning samt to skriftlige opgaver (essays) (15 ECTS). Projektet er denne gang et *empirisk* (ofte kvalitativt) projekt i forlængelse af modulets formålsområde (15 ECTS).

Formålsområdet for *kandidatmodul 2* (K2) er "*Udvikling af teori og praksis i relation til menneskers samfundsmæssige liv*" (2006, §19). Modulet handler om "*forbindelsen mellem almenteoritiske problemstillinger inden for psykologien og problemer knyt-*

tet til at arbejde som professionel med psykologi i praksis” (ibid.). Såfremt den studerende skriver fagspeciale på psykologi består modulet udelukkende af specialbeskrivelse og vejledning (K2-S: 30 ECTS). Men vælger den studerende at skrive speciale på sit andet fag (K2), eller integreret speciale (K2-IS), så deltager den K2-IS studerende i undervisning (et seminar) og klyngeundervisning (15 ECTS), og den K2 studerende deltager i undervisning, klynge (15 ECTS) samt udfærdiger tilmed et projekt (15 ECTS).

En af mine informanter fra den empiriske undersøgelse (Rikke, 6.2) har valgt at skrive integreret speciale, og hun har dermed fulgt både kandidatmodul 1 samt undervisningen på kandidatmodul 2.

I kompetencebeskrivelsen for en kandidat i psykologi fremhæves det, at en kandidat opnår kompetencer til bl.a. at *”kunne håndtere problemstillinger inden for primært socialpsykologiske, udviklingspsykologiske, personlighedspsykologiske, arbejdspsykologiske og pædagogiske psykologiske perspektiver”* (Appendiks 2).

Vi skal nu se på kandidatuddannelsen i psykologi.

Psykologistudiet på Aalborg Universitet: cand. psych. uddannelse

Jeg vil beskrive psykologistudiet med udgangspunkt i bachelorstudieordningen og kandidatstudieordningen fra 2009.

Bacheloruddannelsens formål er at give den studerende *”grundlag for udøvelse af erhvervsfunktioner af primært formidlingsmæssig, konsultativ eller assisterende karakter inden for fagområder med psykologisk indhold”* (BA studieordningen, 2009, §4). Bacheloruddannelsens funktion er imidlertid først og fremmest at *’kvalificere til optagelse på kandidatuddannelsen’*.

Bachelorstudiet

Bachelorstudiet er et *’delvist problembaseret studie’* i og med, at studerende modtager en stor del undervisning og har klassiske eksamensformer (mundtlige pensumafprøvende eksaminer, skriftlige opgaver, synopsis) i de ulige semestre (1., 3. og 5. semester) og store problembaserede projekter (20-25 ECTS) i de lige semestre (2., 4., 6., semester) (2009, §8). I 2. og 4. semesterprojekt indgår der dog et metodisk pensum og undervisning svarende til 5 ECTS.

Bachelorstudiets fag kan opstilles på følgende måde:

	Semesteroverskrift	Fag		
1. semester	Social- og personlighedspsykologi	Problembaseret læring (5 ECTS)	Socialpsykologi med samfundsteori (15 ECTS)	Personlighedspsykologi (10 ECTS)
2. semester	samt kvalitativ forskningsmetodologi	Videregående social- og personlighedspsykologi med kvalitativ forskningsmetodologi (25 ECTS)		Psykologiens videnskabs-teori (5 ECTS)
3. semester	Kognitions-, udviklings- og biologisk psykologi	Kognitionspsykologi (10 ECTS)	Udviklingspsykologi (10 ECTS)	Biologisk psykologi (10 ECTS)
4. semester	samt kvantitativ forskningsmetodologi	Videregående kognitions- og udviklings- og biologisk psykologi med kvantitativ forskningsmetodologi (25 ECTS)		Psykiatri (5 ECTS)
5. semester	Anvendt psykologi	Klinisk psykologi (10 ECTS)	Arbejds- og organisationspsykologi (10 ECTS)	Pædagogisk psykologi (10 ECTS)
6. semester	Almenpsykologisk bachelorprojekt	Bachelorprojekt (20 ECTS)		2 valgfag (5 ECTS hver)

Bachelorstudiet indeholder altså en indføring i alle psykologiens grundlæggende discipliner samt de anvendte fag: klinisk og pædagogisk psykologi samt arbejds- og organisationspsykologi.

I den empiriske undersøgelse følger jeg en gruppe på deres 2. semester i forbindelse med det kvalitative projekt i social- og personlighedspsykologi, og heraf en udvalgt studerende fra slutningen af første semester til starten af fjerde semester.

Kandidatstudiet

Kandidatstudieordningen beskriver det som uddannelsens formål, at studerende erhverver sig den nødvendige viden, færdigheder og kompetencer ”til at kunne virke selvstændigt inden for psykologien [...], bl.a. for senere at søge autorisation som psykolog eller optagelse på en ph.d.-uddannelse.” (2009, §4). Kandidatuddannelsen har således vægt på empirisk forskning og den anvendte psykologi og har desuden praktik som en obligatorisk del af uddannelsen. Kandidatuddannelsen på Aalborg Universitet har følgende struktur:

	Fag				
7. semester	<i>Videregående Anvendt Psykologi</i> (10 ECTS)	Den Psykologiske Profession (5 ECTS)	Psykologisk Testning (5 ECTS)	Psykologisk Praxis og Interventionsmetode (5 ECTS)	Valgfag (5 ECTS)
8. semester	<i>Psykologiske Problemstillings Konstituering – Undersøgelse og Intervention</i> (15 ECTS)		<i>Psykologisk Praktik</i> (15 ECTS)		
9. semester	<i>Teori, Praxis og Videnskabelig Metode</i> (15 ECTS)	Videregående Psykologiske Forskningsmetoder (5 ECTS)	Valgfag (5 ECTS)	Valgfag (5 ECTS)	
10. semester	Kandidatspeciale (30 ECTS)				

På 7. - 9. semester har de studerende mulighed for at vælge sig ind på et 'professionsprogram' (fx et klinisk, et pædagogisk eller et arbejds- og organisationspsykologisk professionsprogram), som udbyder specifik undervisning og pensum inden for de kurser, der er markeret med kursiv. Eksamensformen består i projekter på 9. semester (Teori, Praxis og Videnskabelig Metode) og 10. semester (specialet), derudover synopsiseksamen samt mundtlige og skriftlige opgaver.

Jeg følger en række informanter fra 7. semester til 9. semester, og de har alle gennemgået bachelorstudiet på Aalborg Universitet.

Om at anvende det samme begrebssæt til at tematisere dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos både RUC og AAU psykologistuderende

Selvom mine empiriske undersøgelser dækker både RUC og AAU psykologistuderende, og selvom de er forskellige i længde og indhold, anvender jeg den samme overordnede problemformulering og dermed begrebssætningen af undersøgelsen. Jeg mener, at det er meningsfuldt at tale om dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus i forhold til begge hold studerende, så længe det gøres med øje for uddannelsernes forskellighed samt den enkelte studerendes individuelle uddannelsesprægning og den studiemæssige progression.

Det er således klart, at cand.psych. uddannelsen har en større bredde end psykologiuddannelsen på RUC, ligesom kandidatdelen på AAU (7.-9. semester) har et større fokus på den anvendte psykologi (herunder praktik), da det er en professionsuddannelse. På baggrund heraf kan det være hensigtsmæssigt at skelne indholdsmæssigt mellem en grundlæggende og almen psykologi (RUC og AAU), og så en anvendt og interventionsrettet psykologi i tillæg til dette (AAU). Denne distinktion er meningsfuld, men også problematisk. Den må fx ikke forstås som en ”teori kontra praksis” opdeling, hvor kun cand.psych. kandidater *anvender* psykologi i praksis. Nogle områder af anvendt psykologi er ganske vist forbeholdt cand.psych. kandidater, fx psykologisk testning og udredning samt psykoterapi under Sygesikringen. Der findes dog flere undtagelser, og psykologer kan ikke siges at have monopol på fx terapi eller pædagogisk psykologi. Psykologi på RUC har da også fokus på anvendt psykologi inden for felterne arbejds- og organisationspsykologi og pædagogisk psykologi. Frem for at gå ud fra en teori kontra praksis opdeling, antager jeg i stedet 1) at den almene psykologi og den anvendte psykologi er flettet sammen – dog med varierende tydelighed og med forskellig vægtning i uddannelsesforløbet - ved i sidste ende at være rettet mod den samme genstand, menneskets eksistens, og 2) at psykologistuderende fra både AAU og RUC under studiet både er en del af en faglig relevant praksis, qua at der tilegnes refleksion og tænkemåder i forhold til at forstå aktuelle problemstillinger og fænomener, og at de færdige kandidater senere vil anvende deres teoretiske viden i en praksis, om end i varierende grad og ofte inden for forskellige områder. Det fælles for psykologiuddannelsen på AAU og RUC er således den videnskabelige psykologi (om end med forskel i fokus og bredde), og inkorporeringen af denne beskriver jeg via begreberne om dannelsen af en psyko-

logisk og videnskabelig habitus. Min teoretiske forståelse af begreberne habitus, dannelse og ikke mindst en psykologisk og videnskabelig habitus skal nu beskrives i de følgende afsnit.

4.2 Eksistentiel-fænomenologiske begreber

I de tre følgende afsnit vil jeg indlede med at redegøre for begrebet 'habitus', dernæst vil jeg redegøre for dannelsesbegrebet for at tematisere tilegnelsen af en habitus, og endelig vil jeg fremhæve en række støttebegreber til at forstå og studere denne proces (mimesis, aha-oplevelse, eksistens i spil, det eksemplari-ske princip).

4.2.1 Habitus-begrebet hos Bourdieu og i fænomenologien

Det er Bourdieus fortjeneste at have videreudviklet³⁵ og udbredt habitus begrebet. Jeg vil derfor redegøre for hans udlægning af begrebet og sætte det i forhold til projektets grundlagsteori. Lad mig dog fra start gøre det klart, at det eneste jeg henter fra og inspireres af hos Bourdieu, er hans videreudvikling af habitus-begrebet. Bourdieus sociologiske arbejde og teoriapparat kunne sagtens bidrage til en afhandling som denne. Men eftersom emnet er psykologi som fag, har jeg fundet det mere oplagt at hente inspiration hos eksponenter for psykoanalysen (Bion), og i en mindre grad, for kritisk teori (Habermas, Negt).

I relation til projektet er begrebet om habitus velegnet til at indfange et mønster i adfærd, som er både personligt og generelt, og som derfor kan anvendes til at begribe en professions eller en kulturs karakteristiske (og varierede) praktiske handlinger og baggrunden herfor. Med begrebet ønsker Bourdieu at gøre op med forestillingen om, at forsimplede én-til-én sammenhænge eller 'mekanismer' kan begribe menneskets sociale praksis. Habitus-begrebet giver i stedet mulighed for - på et både specifikt og generelt plan³⁶, og på en både

³⁵ Mauss er den første til at anvende habitus begrebet på en systematisk måde i et værk fra 1935 (Crossley, 2005, p. 450)

³⁶ I dette projekt antages det, at man i grunden ikke kan skelne mellem mikro- og makro-sociologi, da de hænger sammen på samme måde som det konkrete forbinder det specifikke og det generelle (se grundlagsteori kapitlet)

bestemt og foranderlig måde - at tematisere adfærdsmønstre. Bourdieu beskriver begrebets nødvendighed på denne måde:

”Begrebet habitus eller andre begreber, der minder om det, er tvingende nødvendige, hvis man vil gøre rede for en type adfærdsmæssige regelmæssigheder, der ikke er fastlåst i et rigtigt mønster, men i sig selv rummer et element af plasticitet, variation og åbenhed, og som indebærer en række former for improvisation, fornyelse og undtagelser.” (Bourdieu, 2004 if. Silberbrandt, 2005, p. 10)

I dette projekt ønsker jeg at anvende habitus begrebet i forhold til at tematisere den varierende regelmæssighed, som kendetegner en dygtig psykologisk og videnskabelig praktiker. Hvad vi også kan kalde den gode repræsentant for denne gruppe.

4.2.1.1 Bourdieus habitusbegreb

Bourdieu anvender habitus begrebet i flere forskellige sammenhænge (fx de velhavendes habitus over for proletarens), og med skiftende definitioner, indledende med et fokus på begrebets kognitive dimensioner for senere at lægge vægt på dets kropslige dimensioner (Lau, 2004, p. 374; Maton, 2008, p. 57). Jeg fremhæver dog kun de aspekter ved begrebet som går i forlængelse af projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori. Her er det oplagt at støtte op om den inspiration til begrebet, som Bourdieu henter hos fænomenologerne, ikke mindst fra Husserl og hans begreb om “*Habitualität*”³⁷ samt Merleau-Pontys³⁸ analyse af kropslighed og vane (Bourdieu, 2000, p. 142f; Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 31f, 107, 113; Crossley, 2001b, p. 91; 2005, p. 450). Bourdieu præciserer altså noget, som fænomenologien allerede er godt i gang med, men som han giver et væsentligt bidrag til med sit arbejde med habitus-begrebet.

I en af de mest citerede definitioner af habitus, fremhæver Bourdieu begrebet som et system af:

³⁷ Moran beskriver i artiklen *Edmund Husserl's phenomenology of habituality and habitus* (2011, p. 60, 70), at Husserl ikke nåede at udvikle en samlet systematisering eller teori om habitualitet i de tekster han selv nåede at publicere. I Husserls upublicerede manuskripter uddyber og udbreder Husserl sine analyser (særligt Ideen II), som både Heidegger og Merleau-Ponty har læst (ibid., p. 60).

³⁸ Bourdieu fulgte i øvrigt Merleau-Pontys forelæsninger som studerende i en periode.

“durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to attain them. Objectively ‘regulated’ and ‘regular’ without being in any way the product of obedience to rules, they can be collectively orchestrated without being the product of an organizing action of a conductor” (Bourdieu, 1992, p. 53)³⁹

Med habitus-begrebet sigter Bourdieu – som før nævnt - på at begrebssette varige men foranderlige *dispositioner* i vores sociale og praktiske liv, hvormed vi både præges af den sociale verden (‘structured structures’), samtidig med at vi selv præger den (som ‘structuring structures’). Denne prægning sker ikke nødvendigvis på en bevidst eller målorienteret måde men er alligevel gennemgående på tværs af individer som tilhører gruppen, som var det en ‘kollektivt orkestreret’ eller organiseret praksis. Det behøver imidlertid ikke at være formelt organiseret, som det fx er tilfældet for en hooligans habitus. En habitus relaterer sig til et bestemt *felt*, og de passer ofte sammen som hånd i handske, men ikke altid (Ostrow, 1990, p. 67). En habitus er kendetegnet ved bestemte reaktioner på et bestemt felts konstitution, et forhold Bourdieu beskriver ved at henvise til sportsmandens ‘fornemmelse for spillet’, hvormed han kan forudsige med- og modspillernes træk på banen (Bourdieu, 1990, p. 66). Banen udgør i denne analogi et felt, som man - med den rette habitus – både tager for givet og straks kan indgå i uden nærmere overvejelse (ibid., p. 67f).

Habitus-begrebet er bredt anvendeligt som et sociologisk begreb. I dette projekt ønsker jeg imidlertid at anvende begrebet om noget ganske specifikt (og så alligevel meget omfangsrigt), nemlig en videnskabelig og en psykologisk habitus hos kandidater med en psykologifaglig baggrund. Jeg vil uddybe dette herunder. Inden da skal habitus-begrebets ‘kroplige forankring’ fremhæves, for både at forankre begrebet i dens fænomenologiske muld samt i projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori.

³⁹ Den danske oversættelse af samme citat (Bourdieu, 2007, p. 92) rummer på ingen måde det samme spil, som den engelske oversættelse har i forhold til ‘structured structures’ og ‘structuring structures’. Derfor er den engelske oversættelse valgt.

Habitus-begrebets fænomenologiske rødder

Med Nick Crossley (2005, 2001, 2001b kap. 6+7) vil jeg argumentere for, at habitus-begrebet skal forstås som helt og holdent kropsligt (som al anden menneskelig aktivitet), ved både at fremhæve Bourdieus egen udlægning i denne retning, samt den udbyggede fænomenologiske forståelse af vanen som understøtter og videreudvikler det.

I forlængelse af ovenstående definition af habitus-begrebet, vil man fra fænomenologisk hold fremhæve den sociale, praktiske og kropslige forståelse af samfundsmæssig aktivitet, som Bourdieu lægger for dagen. Praktisk aktivitet er ikke først og fremmest styret af en 'vidende bevidsthed', men "*the practical sense of a habitus inhabited by the world it inhabits, pre-occupied by the world ...*" (Bourdieu, 2000, p. 142, fremhævelse i originalen). Den er fjern fra en intrapsykisk og kognitivistisk opfattelse af menneskelig aktivitet, og langt mere i forlængelse af en eksistentiel-fænomenologisk opfattelse, end Bourdieu selv vil anerkende (se fx *ibid.*, p. 142, 147). Crossley fremhæver også begrebets pointering af, at vi prærefleksivt veksler mellem at overtage og reproducere en social struktur fra andre, for herved at kunne indgå i og blive en del af en praksis, og at justere denne habitus i lyset af en bedre forholdemåde (Crossley, 2005, p. 452).

Bourdieu inddrager også kroppen eksplicit i en række formuleringer i tilknytning til habitus, fx at habitus er 'samfundet indskrevet i kroppen' (Bourdieu 1990 if. Lau, 2004, p. 374) eller 'kropslige dispositioner' (Bourdieu 1998 if. Crossley, 2005, p. 451). Han definerer endda habitus et sted som: "*... that which one has acquired, but which has become durably incorporated in the body in the form of permanent dispositions*" (Bourdieu 1993 if. Maton, 2008, p. 56).

Habitus angår altså det, som vi har tilegnet os på et kropsligt niveau i form af relativt varige dispositioner (Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 119). Men Bourdieu understreger samtidig, at habitus ikke alene angår vaner (i betydningen af at gøre det samme som man altid har gjort), eftersom habitus if. Bourdieu udgør en 'generativ' eller sågar en 'kreativ' evne til at handle anderledes i forskellige sociale situationer (Lau, 2004, p. 374; Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 107; Bourdieu, 2007, p. 94f).

Det er her, at Merleau-Pontys fænomenologiske analyse af vanebegrebet kan bidrage til Bourdieus habitus-begreb. I *The phenomenological habitus and its construction* argumenterer Crossley således for, at en præcisering af den fænome-

nologiske forståelse af vane vil gøre det muligt både at underbygge og udbygge Bourdieus habitus-begreb (2001, p. 117f). Jeg vil fremføre Crossleys pointer ved først at opridse Merleau-Pontys begreb om vaner og dernæst dets betydning for habitus begrebet.

I forbindelse med sin analyse af vanen i *Perceptionens fænomenologi* (2002/1945, pp. 164-170) skriver Merleau-Ponty:

“Although our body does not impose definite instincts upon us from birth, as it does upon animals, it does at least give to our life the form of generality, and develops our personal acts into stable dispositional tendencies.” (2002/1945, p. 169)

Vores kropslige og personlige ’dispositionelle tendenser’ eller vaner fører til en generalitet eller ensformighed i vores liv, som fx i form af skikke. Det er for Merleau-Ponty først og fremmest en kropslig praksis (Crossley, 2005, p. 449). Merleau-Ponty forstår altså vaner, sammenfatter Crossley, som ” ... *flexible, intelligent and multi-track dispositions. They are embodied, practical and pre-reflective ways of understanding the world*” (ibid., p. 448).

Bourdieus begreb om habitus er bredere end Merleau-Pontys begreb om vaner (Crossley, 2005, p. 452). Men den baggrundsforståelse, som Merleau-Ponty lægger for dagen i sin analyse af vaner, udgør et bidrag til at præcisere habitusbegrebet. Det sker ved at fremhæve, at al aktivitet hos den voksne (modsat barnet) udspringer af allerede etablerede vaner, og alligevel kan vi afvige fra dem via kreative handlinger (Crossley, 2001, p. 116). Crossley beskriver denne sammenhæng med et begreb fra Merleau-Ponty, nemlig ”*moving equilibrium*” (’bevægeligt balancepunkt’), med en pointe om, at det at forandre allerede tilegnede vaner er vanskeligt, men ikke umuligt (ibid., p. 95, 112). Men samtidig ’opsamler’ vi via udviklingen af vaner mere hensigtsmæssige måder at agere på; vi efterligner i høj grad andres måder at tale og agere på, som vi finder inspirerende (se senere afsnit om mimesis) (ibid., p. 111). Vaner, siger Merleau-Ponty “...*expresses our power of dilating our being-in-the-world, or changing our existence by appropriating fresh instruments*” (2002/1945, p. 166). Tilegnelsen af vaner må dermed forstås som “*a rearrangement and renewal of the corporeal schema*”, altså som en modifikation af *kropskemaet*; kroppens tavse viden om verden (ibid., p. hhv. 164, 239). Vaner er også udtryk for vores evne (power) til at ’udvide’ vores forhold til verden eller forandre vores eksistens ved at tilegne os nye måder at gribe problemstillinger an på. Vi går som indi-

vid og som kultur 'nye veje' ved at være kreative og innovative, og disse forandringer medfører, at selv en habitus må opfattes som en størrelse, der er under langsom men gradvis forandring af dens bærere (Crossley, 2001, p. 112).

Crossley fremhæver dette øjensynlige paradoks mellem, at vi kan handle i kraft af gamle, etablerede vaner, og at vi kan gå nye veje og herved skabe grunden for nye vaner, via Merleau-Pontys begreb om 'et bevægeligt balancepunkt'. Vi er altså ikke determineret af vores fortid (eller vaner), men vi må navigere i forhold til de muligheder og betingelser, som træder frem for os. Denne forståelse bidrager if. Crossley til en præcisering af habitusbegrebets baggrund. Modsat Bourdieu, som if. Crossley har vanskeligt ved at gøre rede for refleksivitetens udspring eller baggrund, forankrer Merleau-Ponty refleksivitet i vanen. Det gælder både den prærefleksive eller kropslige refleksivitet, hvor kroppen så at sige handler 'intelligent' af sig selv (som når fodboldspilleren foregriber eller instinktivt reagerer på en situation), og den refleksivt bevidste refleksivitet, som forstås som en vanemæssigt opbygget kapacitet eller måde at forholde sig på (ibid., p. 97, 117).

Fra fænomenologisk hold vil man altså både mene, at Bourdieu giver et stor bidrag med sit habitus begreb, men at dets fulde potentiale bedre kommer til syne i lyset af en fænomenologisk underbygning.

4.2.1.2 Præcisering af projektets anvendelse af habitusbegrebet

Jeg vil nu præcisere anvendelsen af habitus-begrebet i relation til projektets felt: psykologiuuddannelsen på AAU og RUC. Jeg vil skelne mellem tilegnelsen (inkorporeringen) af en habitus og anvendelse af habitusbegrebet til at betegne en specifik handlebaggrund, nemlig en psykologisk og en videnskabelig habitus.

Inkorporering af en habitus

Jeg vil senere gå i dybden med Gadammers dannelsesbegreb for herved at kaste lys over processer vedr. dannelsen af en habitus. Jeg vil desuden inddrage en række støttebegreber (mimesis, aha-oplevelse og eksistens i spil, det eksemplariske princip) i forhold til at tematisere studerendes tilegnelse af en habitus. I dette afsnit vil jeg derfor holde mig til en generel tematisering af, hvordan en fremmet habitus inkorporeres eller tilegnes (jeg anvender disse begreber synonymt). En habitus kan if. Bourdieu inkorporeres på flere måder, fx ved umiddelbar imitation, via instruerede øvelser eller sproglig vejledning (Bourdieu, 1977 if. Pedersen, 2009, p. 18). Fælles er dog, at en habitus kort sagt må

arbejdes ind i kroppen ved at bruge kroppen. Crossley argumenterer således for, at selv teoretisk indlæring forudsætter en praktisk færdighed eller aktivitet:

“We learn ... not by thinking about things but by doing them. Learning is incorporation, an absorption ... into the corporeal schema Much the same is true of even the most ‘intellectual’ activities such as science and philosophy ... Intellectual activity is still “activity” and always presupposes a competence in particular ways of reading, reasoning, and responding, a competence at specific language games that is acquired by playing those games and incorporating their principles, as habits, within one's body schema.” (Crossley, 2001, p. 107)

Crossley går ikke så langt som til at mene, at vi må stoppe med at skelne mellem teoretiske og praktiske niveauer af færdigheder og læring. Denne distinktion er meningsfuld. Men selv ved tilegnelsen af teoretiske færdigheder forudsættes der praktiske færdigheder (fx en særlig læse- og diskussionsstil), som må inkorporeres som vaner ved at deltage i de teoretiske aktiviteter og sprogspil. I forlængelse af grundlagsteorikapitlets beskrivelse af meningshierarkiet, hvor det æstetiske går forud for det praktiske meningsniveau, og hvor disse to niveauer altid går forud for eller er inkluderet i det teoretiske meningsniveau, kan jeg argumentere for, at selv intellektuelle aktiviteter, såsom at lære en psykologisk teori, muliggøres og forudsætter praktiske og følelsesmæssige aspekter. Denne distinktion skal med for ikke kun at understrege det praktiske niveau, men også det sociale og det følelsesmæssige.

Af ovenstående følger, at tilegnelsen af selv en videnskabelig (teoretisk) habitus ikke blot kan ske ved at blive præsenteret for teorier om det via fx pensum og forelæsninger. Nok kan man lære om væsentlige aspekter ad disse veje, men det er nødvendigt også at få ’hands on’ og vejledningsmæssig støtte til ens eget forsøg på at udfolde og anvende det (Lau, 2004, p. 377). Denne opfattelse går i direkte forlængelse af det beskrevne hermeneutiske princip (Gadamer) om, at vi først rigtig forstår en teori, når vi anvender den i en ny sammenhæng. Derfor vil jeg i et senere afsnit fremhæve det problembaserede projektarbejde via Negts eksemplariske princip, som et centralt element ved studerendes tilegnelse af en psykologisk og videnskabelig habitus. Af samme grund vil jeg også inddrage mimesisbegrebet, således som Kemp har beskrevet det. Beskrivelsen af tilegnelsen af en habitus udfoldes altså yderligere i et senere afsnit.

Habitus som betegnelse for den opøvede baggrund bag udøvelsen af psykologi og videnskab

Jeg vil i et senere afsnit redegøre for, hvad jeg forbinder med en psykologisk habitus, en videnskabelig habitus, samt foreningen af de to i form af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. Jeg anvender altså habitus til at betegne forskellige aspekter ved den samme person (ligesom vi både er bærer af et køn, en uddannelse eller profession og en social baggrund). Habitus er et analytisk begreb, som kan bringes i anvendelse i forskellige sammenhænge og med forskellige formål. I dette afsnit vil jeg overordnet redegøre for min anvendelse af habitus-begrebet i forhold til professionsudøvelse (som cand.psych. eller kandidat i psykologi). Her trækker jeg på Kellers arbejde (2006; se desuden Pedersen, 2009; Højbjerg, 2012, p. 56ff).

Bourdieu beskriver et sted habitus som en praktisk sans eller en smag for, hvordan verden skal anskues, og hvordan man skal vurdere og handle i en given situation eller felt. Habitus er en praktisk sans, fordi man ikke behøver at reflektere over det i situationen (Bourdieu, 1997, p. 44). En fagpersons habitus, for eksempel, er altså en ”*form for praktisk sans for hvad der skal gøres i en given situation*” (ibid.). Keller fremhæver Bourdieus habitus-begreb i forhold til at tematisere, hvordan verden fremtræder for et medlem af et særlig sociokulturelt felt såsom et køn eller en profession, og hvordan der inden for dette felt sker en blanding af den individuelle og den kollektive identitet (2006, p. 129). I dette projekt anvendes habitus-begrebet til at tematisere den dannede psykologi-kandidats måde at erfare verden på som:

”...en kropslig anonymitet af orienteringer og beredskaber, som ikke kan gøres op i kollektivitet og individualitet, men netop danner baggrund for begge dele...” (ibid.)

Habitus kan altså forstås som et kropsligt (dvs. anonymt, før-personligt, praktisk) *beredskab* og en måde at *orientere* sig i et felt på, som danner baggrund for både den enkelte udøvers og det akademiske kollektivs erfaringer. Med habitus-begrebet tematiseres den baggrund, som kollektivet og den enkelte står ud fra. Denne habitus må derfor forstås som en før-personlig og praktisk

”... eksistens, i hvilken vi - fjernt fra teoretiske attituder og subjekt-objekt-relationer - er en kropslig historicitet (af 'subjektive' dispositioner) i uløselig sammenhæng, konflikt og samspil med et socialt felts historicitet (af 'objektive' positioner).” (ibid.)

At gradvist tilegne sig en videnskabelig habitus eller en psykologisk habitus som studerende vil altså sige, at man – ikke blot har tillært sig fagets begreber

(som 'teoretisk attitude'), men – på et erfaringsmæssigt og praktisk meningsniveau har forholdt sig til og levet sig ind i feltets problemstillinger, dilemmaer og klassiske positioner (jf. 'objektive positioner'). Det sidste betyder fx, at man har taget problemstillingen til sig, dvs. at man har trukket på egen forståelseshorisont og har forholdt sig personligt (endog taget stilling) til problemstillingen. Jeg adskiller altså det, man kan kalde *akademisk sprogbrug* – som alle kan anvende som et papegøjesprog – fra en opnået kropsliggjort (praktisk og erfaringsmæssig) habitus, der dog har en individuel forankring (jf. 'subjektive dispositioner'). Tilegnelsen af psykologisk og videnskabelig teori og metode må forstås ud fra en generel psykologisk og videnskabelig habitus, der tilegnes som en individuel sans.

Det er imidlertid vigtigt at understrege, at selvom man er bærer af den samme habitus, kan man alligevel agere helt forskelligt i den samme situation: "*Afhængig af de konkrete stimuli og feltets struktur kan den samme habitus resultere i vidt forskellige og sågar modsatrettede praksisformer?*" (Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 119; se også Bourdieu, 1990, p. 55). Det kan skyldes grundlæggende ændringer i det felt, som habitussen opererer inden for, fx forandringer i et samfund over tid (Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 120, parafraseret). Vi kan sige, at vi tager en habitus til os på vores egen måde i vores tid, med vores egen stil, uden at forlade habitusens rammer. Når vi på denne måde tilegner os en habitus, så forandrer vi vores væren-i-verden, vores forståelseshorisont, således som Gadamer har påpeget det. Det er ikke blot et par briller vi uden videre kan tage på og så lægge fra os igen. Vores måde at forstå os selv, andre og verden på stiller sig i et nyt skær. I en fænomenologisk analyse af begreber og teories rolle henviser Rouse til Merleau-Pontys analyse af den blindes brug af stokken, som med tiden går hen og bliver en forlængelse af den blindes hånd. Ud fra dette eksempel påpeger Rouse, at:

"We do not *interpret* our perceptions in terms of our concepts and theories. The world begins for us at the "far end" of our theories, so that interpretation is not necessary." (Rouse, 2005, p. 285)

De videnskabelige teorier og begreber bliver, når vi er engageret i dem, og når vi tager dem til os, en del af vores umiddelbare perception og er således med til at forandre eller 'farvelægge' vores verden på en umærkelig måde (ibid., p. 286). I forhold til udviklingen af en habitus kan det i forlængelse af ovenstående fremhæves, at en habitus netop kendetegner en sådan gennemgribende form for strukturering af vores perception af selv, andre og verden. Med en ny habitus bliver vores måde at opfatte verden forandret.

Begreber for det anonyme og personlige i en habitus via distinktionerne: kropslig eksistens, faglig habitus og personlig eksistens

Den eksistentielle fænomenologi vil som beskrevet fastholde en forståelse af personen som 'blot' en figur i kraft af en underforstået baggrund af psykosociale og sociokulturelle udtryks- og oplevelsesformer (Keller, 2012b, p. 276, parafraseret). Stilbegrebet anvendt i forhold til personen skal netop fastholde denne komplekse sammenhæng af noget unikt og typisk. Med stilbegrebet beskriver Keller *den kropslige eksistens* som måden:

”vi kender hinanden og os selv: som et sammensat helhedsudtryk, en karakteristisk involvering i livsverdenens vilkår og hændelser, en (i høj grad kropsligt anskuelig) ’måde at være på’, der grundlæggende er responsiv og engageret. Det er en stil, der præcis som et kunstværk har en helt unik karakter såvel som typiske træk i sit udtryk” (2012b, p. 277)

Den kropslige eksistens har ligheder med det psykologiske begreb om *personlighed*, men uden at kunne reduceres til dette. Med stilbegrebet peges på en grundlæggende anonym karakter i vores oplevelser og udtryk, som ligger til grund for en mere differentieret personlig eksistens.⁴⁰ Keller skelner altså mellem den *kropslige eksistens*, som har en mere grundlæggende og anonym karakter, der i højere grad er synlig for andre end os selv, og en *personlig eksistens*, som er mere refleksiv, tydelig for en selv (ibid.). Den personlige og kropslige eksistens udtrykkes dog inden for rammerne af ”en habitus af anonyme karaktertræk, dvs. i konkret nærværende og relevante udtryks- og oplevelsesformer, der er kulturhistorisk bestemte” (Keller, 2012b, p. 277).

Inspireret af Kellers differentieringer kan man altså skelne mellem tre aspekter af vores kropslige stil, gående fra det anonyme kropslige niveau, til en habitus kendetegnet ved kulturhistorisk bestemte karaktertræk, og til den forholdsvis mere tydelige personlige stil. Alle tre dimensioner er dog overvejende implicite for os selv. I dette projekt forbindes habitus med den tidligere omtalte psykologiske og videnskabelige habitus.

De tre distinktioner kan opstilles på følgende måde:

- *Kropslig eksistens*: et mere anonymt helhedsindtryk af vores måde at være på

⁴⁰ Stil-begrebet betegner både en generel karakteristisk af et fænomens fremtrædelse og et menneskes særlige karakter eller personlighed (Keller 2006, p. 130).

- *Faglig habitus*: anonyme karaktertræk som er karakteristiske for en særlig gruppe; angår her en psykologisk og videnskabelig habitus
- *Personlig eksistens*: mere refleksivt formet og mere tydelig for en selv

I relation til afhandlingens problemfelt har jeg valgt ovenstående rækkefølge (kropslig eksistens, faglig habitus og personlig eksistens) for at fremhæve, at den personlige eksistens kun er relevant i forlængelse af habitus-begrebet i og med, at jeg i afhandlingen først og fremmest tematiserer aspekter ved en psykologisk og videnskabelig habitus ('faglig habitus'). Når jeg i det empiriske studie således spørger ind til og tematiserer personlige temaer sker det med udgangspunkt i at blive klogere på temaer i relation til den faglige habitus.

Opsummering

Habitus-begrebet er først og fremmest formet af Bourdieu. I dette projekt sættes det dog i forlængelse af den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori, og begrebets kropslige og vanemæssige 'rødder' fremhæves derfor. Det betyder også, at habitus-begrebet angiver et beredskab for, hvad der skal gøres i en given situation, og dermed en grundlæggende strukturering ud fra det æstetiske og praktiske meningsniveau, som naturligvis kan slå igennem på det teoretiske plan, uden nødvendigvis at gøre det (vi kan jo opleve og gøre et og kalde det noget andet).

Habitus-begrebet indgår i problemformuleringen og står således centralt i projektets teoretiske indgangsvinkel, og dermed også i forhold til den empiriske undersøgelse. Men som problemformuleringen lægger op til, og som beskrevet i forbindelse med dannelses-begrebet, er det *udviklingen* af denne habitus, som er i fokus. Derfor må jeg både *teoretisk* beskrive, hvad jeg forbinder med en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, og *empirisk* må jeg være særligt opmærksom på den praktiske og følelsesmæssige (umiddelbare) meningsdimension hos de studerende i deres arbejde med psykologisk teori og metode.

Den teoretiske baggrundforståelse skal gøre det muligt for mig at hæfte mig ved de *tilløb* til at udvikle aspekter af en psykologisk og videnskabelig habitus, som jeg møder i det empiriske felt hos studerende under uddannelse i psykologi. Den analytiske opdeling mellem en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus gør det desuden muligt at tematisere, hvad en studerende på den ene side har særlig sans for, og hvad der på den anden side særligt volder den

studerende problemer at tilegne sig. Opdelingen er altså god til at kunne fremhæve vigtigheden af en balance mellem begge dimensioner, og således at kunne tale om, at en kandidat i psykologi til et minimum skal mestre både at sanse psykologiske aspekter ved en problemstilling og den videnskabelige undersøgelse af den.

Habitus begrebet anvendes altså til at tematisere en bestemt faglig baggrund at percipere og handle ud fra i form af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, men denne forstås ikke på en statisk eller ensidig måde. Det er med andre ord en rummelig baggrundsforståelse, som giver plads til at de studerendes individuelle dispositioner kommer til udtryk på varierende måder i forhold til de generelle positioner inden for psykologi og videnskab som felt, uden at der dermed tillægges dette felt faste strukturer. Habitus-begrebet er netop hentet ind for bl.a. at muliggøre en nuanceret undersøgelse af et komplekst og foranderligt felt som psykologisk og videnskabelig praksis og dens tilegnelse hos studerende. Netop dannelsen af en habitus er temaet for næste afsnit omkring dannelsesbegrebet.

4.2.2 Dannelsesbegrebet hos Gadamer

Jeg vil indlede med kort at sætte dannelsesbegrebet i relation til universitetsuddannelser, og derefter redegøre og diskutere Gadamers dannelsesbegreb som led i udviklingen af projektets udlægning af dette begreb.

4.2.2.1 Dannelse og universitetsuddannelse

Dannelse i relation til universitetsuddannelse har fået en fornyet aktualitet med flere danske antologier om emnet (se fx Pahuus, 2013; Johansen, 2002; Lieberkind & Bergstedt, 2005; Kemp, 2012b, p. 266). Dannelses-begrebet er blevet fremhævet som et modsvar til den øgede kompetence- og erhvervsorientering, således som jeg også selv har argumenteret for det i afhandlingens indledning. Jeg vil dog ikke gå så vidt som fx Mikkelsen og Larsen og hævde, at dannelse ikke kan eksistere side om side med en kompetence-fokuseret udvikling af universiteterne (Larsen, 2002; Mikkelsen, 2012; Mikkelsen & Krasnik, 2012). Det er dog vigtigt at gøre sig klart, hvad der i konkrete spørgsmål vægtes højest, og her mener jeg, at universitetsuddannelse som dannelsesinstitution må vægtes højest, uden at det udelukker en både-og forståelse (se fx også Kemp, 2012b, p. 267). Dette projekt kan altså opfattes som udtryk for, at det er universitetsuddannelserne som hver især må italesætte og kæmpe for det, som de finder centralt og blivende ved deres fag og institution, såle-

des som jeg fx forsøger at gøre det med udgangspunkt i psykologiuddannelserne. Som Gustavsson for snart en del år siden har argumenteret for i *Dannelse i vor tid* (1998), kan begrebet om dannelse fungere som modvægt til de moderne udviklingstendenser, ved at fremhæve de værdier, som uhensigtsmæssigt flyttes i baggrunden i samtidens uddannelsesdiskurs (ibid., p. 203f). Den aktuelle markeds- og erhvervsorientering kunne fx få den uheldige konsekvens, at uddannelse på universiteterne blev reduceret til et blot økonomisk eller teknisk anliggende eller til et spørgsmål om at tilegne sig specifikke kompetencer. Dannelsesbegrebet kunne danne modvægt til disse tendenser ved fx at fremhæve nødvendigheden af et frirum for udvikling (ibid., p. 20, 196, 203). Dette frirum, som fx et vejlederstøttet projektforsøg giver mulighed for, vil jeg fremhæve som væsentligt i forhold til at støtte udviklingen af en selvstændighed hos den færdige kandidat. Projektforsøget indgår da også som et fokusområde i forhold til den empiriske undersøgelse.

4.2.2.2 Gadamer og dannelsesbegrebet

I dag anvendes dannelsesbegrebet almindeligvis til at betegne en modsætning til moderne, kompetenceorienterede uddannelser, ved i stedet at forstå dannelse som en opbygning af den enkelte (ibid., p. 203). Dannelsesbegrebet (af ty. *Bildung*) har dybe tyske rødder og har været forbundet med mange forskellige betydninger. Jeg trækker på Gadammers udlægning af begrebet, således som det sker i hovedværket *Sandhed og Metode* (2007, pp. 14-23). Desuden trækker jeg på sekundære kilder i form af Rasmussens *Hermeneutik & Pædagogik* (2006), Jørgensens *Hans-Georg Gadamer* (2009) og Gustavssons *Dannelse i vor tid* (1998).

Gadamer opfatter dannelsesstanken som den største i det 18. århundrede, da de bløde humanvidenskabelige traditioners særkende herved fik et modbegreb til naturvidenskabens metodiske sikkerhed (Gadamer, 2007, p. 14; Rasmussen, 2006, p. 105). Dannelsesbegrebet bliver ligefrem fremhævet som centralt for at forstå, hvad en humanvidenskabelig uddannelse må handle om (Gadamer, 2007, p. 16f), således som jeg også har argumenteret for i indledningen. Her med Gadammers egne ord:

”Det moderne videnskabsbegreb og det hertil hørende metodebegreb er utilstrækkeligt. Det, der gør åndsvidenskaberne til videnskaber, lader sig snarere forstå ud fra dannelsesbegrebets tradition end ud fra den moderne videnskabs metodeidé” (2007, p. 22)

Videnskab handler kort sagt ikke blot om metodeanvendelse; det er snarere en tradition (eller en kultur), som man må blive en del af, og denne iagttagelse har humanvidenskaberne – som følge af naturvidenskabernes pres på videnskabsbegrebet – kunne sætte ord på med bl.a. dannelsesbegrebet (ibid.).

Men også i en bredere betydning kan dannelsesbegrebet kobles til et opgør med en selvtilstrækkelig videnskabelig opfattelse. Gadamer beskriver formålet med *Sandhed og Metodes* (2007) undersøgelser som ” *at opsøge den sandheds erfaring, der overskrider den videnskabelige metodelæres kontrolområde [...]. Således sættes åndsvidenskaberne i forbindelse med erfaringsformer, der ligger uden for videnskaben*” (ibid., p. 1). Gadamer fremhæver erfaringsformerne filosofi, kunst og historie, og siger, at det er eksempler på erfaringsformer, hvor ”*der meddeles en sandhed, som ikke kan verificeres ved hjælp af videnskabens metodiske midler*”, fordi den ” *principielt overskrider den metodiske erkendelses område*” (ibid., p. hhv. 1 og 2). Jeg vil tilføje, at aspekter af menneskets erfaring af sig selv og andre hører til rækken af erfaringsformer, der overskrider og ikke helt kan verificeres med videnskabelige metoder. Erfaringen af fænomener rummer så at sige altid aspekter, som går ud over, hvad videnskabelige metoder kan gribe om og indfange. Og selvom Gadamer ikke eksplicit knytter denne pointe an til dannelsesbegrebet, vil jeg gøre det i dette projekt. Dannelse angår bl.a. at opnå en erfaring af fænomenerne i deres helhed og kompleksitet, og i relation til psykologi som fag betyder de eksemplariske fænomener såsom projektion, fortrængning, ubevidste processer osv. Der følges op på disse overvejelser under sammenfatningen af en psykologisk habitus. Vi har imidlertid bevæget os for langt og for hurtigt frem, og skal nu vende os mod spørgsmålet: hvad er dannelse?

Som nævnt i indledningen vil jeg fremhæve en betydning af dannelsesbegrebet, som adskiller sig fra det vi ofte forbinder det med, når vi hører ordet dannelse. Med dannelse forstår jeg således ikke en leksikalsk dannelse, som handler om at være bredt vidende, og heller ikke en formel eller klassisk dannelse, der handler om at tilegne sig et sprog (fx latin, græsk) som i sig selv er personlighedsdannende (Gustavsson, 1998, p. 28). Gadamer påpeger, at dannelse i hverdags sproget i højere grad angiver resultatet af dannelsesprocessen frem for selve processen, men henfører dette til tendensen inden for den vestlige kultur til at overføre eller forveksle væren med tilblivelse (fuldendelse). If. Gadamer må vi dog modvirke denne tendens og fastholde en forståelse af dannelsesbegrebet som en ’vedvarende udviklingsproces’ (2007, p. 16). I dette projekt anvendes Gadamers dannelsesbegrebet netop til at fremhæve aspekter ved dannelsesprocessen. Selve resultatet af denne proces vil jeg be-

grebslignende som en psykologisk og videnskabelig habitus. Jeg fremhæver derfor ikke de specifikke træk, som Gadamer forbinder med resultatet af dannelsesprocessen, kun de aspekter som er centrale for at forstå dannelses*processen*. Det ændrer dog ikke ved, at jeg anser det for nødvendigt både at forstå dannelse som en proces og som et mål eller et resultat, når vi forbinder det med uddannelse. Gustavsson (1998, p. 32f, 294) har fx fremhævet fri proces og mål som to modstridende men nødvendige elementer i et levende dannelsesbegreb.

For at indkredse den proces, som dannelsesbegrebet 'peger på', indleder Gadamer også med at fremhæve, hvad dannelsesprocessen *ikke* angår. Dannelsesprocessen betegner ikke noget specifikt i form af en blot 'kultivering af forudgivne anlæg' (ibid., p. 16). Dannelse kan ikke forstås som blot noget, vi gør for at opnå et mål (middel til et formål); fx at lære et pensum som eksamensforberedelse for at bestå en eksamen. I hvert fald ikke, hvis det er det eneste forhold man har til arbejdet med teksterne. Dette arbejde må snarere motiveres af et ønske om at 'lære for livet'⁴¹ (frem for at opnå en karakter). Dannelse angår i stedet en 'indre formnings- eller dannelsesproces', en opbygning hvor "...*det, hvormed og hvorigennem man bliver dannet, helt gøres til ens eget*" på en blivende måde (ibid.). Dannelsesprocessen må dog skelnes fra almen tilegnelse. At tilegne sig noget, vil – som tidligere beskrevet – sige *at gøre noget til sit eget som før var fremmed*, og dette kan forstås som et helt alment element ved fortolkning forstået som "*aktualiseringen af meningen*" (af fx en tekst, en problemstilling osv.) for én person (Ricoeur, 1979, p. 218). Det er så at sige det vi gør, når vi arbejder på nærmere at forstå noget. Den tilegnelse, der tales om i forbindelse med dannelsesprocessen, adskiller sig dog ved at angå en langt mere omsiggribende proces: det indebærer nemlig en 'gøren helt til ens eget' (for at gentage Gadamer).

Vi kan nærmere forstå dannelsesprocessen ved at følge Gadammers etymologiske analyse af ordet. Gadamer fremhæver, at det tyske ord for dannelse, Bildung, rummer ordet Bild (billede), som både kan forstås som efterligning (Nachbild) og forbillede (Vorbild) (2007, p. 16). I forhold til formation karakteriserer dannelsesprocessen altså en udvikling i lyset af noget fremmed: et forbillede, som efterlignes.⁴² I forhold til tilegnelse angår dannelsesprocessen således en forbillede-efterlignende proces, som i højere grad forandrer en

⁴¹ Jens Kvorning, daværende ankerlærer på mit første psykologisemester (og senere studieleder) på psykologistudiet, Aalborg Universitet.

⁴² Derfor vil jeg senere fremhæve begrebet 'den skabende mimesis'.

selv. Denne forståelse skal nu nuanceres. Her vil jeg særligt trække på Rasmussens eksistentiel-fænomenologiske udlægning af dannelsesbegrebet, idet han har øje for de mere udifferentierede aspekter ved dannelsesprocessen. Rasmussen (2006, p. 106) betoner nemlig første del af bevægelsen som en oplevelse af ”*at blive ét med*” forbilledet⁴³, hvilket er mere radikalt end Gadamer formuleringer om at ’gøre noget helt til ens eget’, da fortabelsen af sig selv i det andet forbliver implicit. Dette selvfortabende aspekt skal vi vende tilbage til herunder.

At gøre noget fremmet til ens eget er en forståelse af dannelsesprocessen, som Gadamer henter fra Hegel. Gadamer gengiver Hegels grundtanke omkring dannelse på følgende måde:

”At erkende sit eget i det fremmede, at føle sig hjemme i det, er åndens grundbevægelse; dens væren består i, at man vender tilbage til sig selv fra det andet.” (2007, p. 19)

I lyset af Hegels formulering fremhæver Gadamer dannelsesprocessen som kendetegnet ved en *bevægelse* mod det fremmede, og føle sig hjemme i det, og at vende tilbage til sig selv, hvormed ”*den dannede bevæger sig*” (2007, p. 19). Herved bliver *fremmedgørelsen* en nødvendig forudsætning for dannelsesprocessen (ibid.). Hvis vi følger Gadamer diskussion af denne bevægelse, bliver det imidlertid klart, at han ikke kan acceptere Hegels udlægning af bevægelsen. Gadamer gengiver Hegels udlægning på denne måde:

”dannelsens fuldførelse er dens bevægelse fra fremmedgørelse og tilegnelse til en fuldstændig bemægtigelse af substansen, den opløsning af alt objektivt, der opnås i filosofiens absolutte viden” (ibid., p. 19)

Gadamer kan ikke fuldt tilslutte sig Hegels udlægning (med henvisning til Hegels begreb om den absolutte ånd og dermed absolutte viden), men forstår i stedet bevægelsens fuldførelse som en fri bevægelighed mellem forskellige synspunkter som led i en almengørelse, hvor man overskrider sin egen partikularitet (ibid., pp. 19-21). Derfor definerer Gadamer dannelsens væsen som

⁴³ Selvfølgelig i betydningen at ”*danne sig selv på grundlag af fremmede forbilleder*”, men Rasmussen har for mig at se fat i noget væsentligt, når han forstår denne proces som bl.a. indeholdende et element af at ’blive ét’ med dette forbillede (2006, p. 106). Dette skal udfoldes yderligere i forbindelse med mimesis begrebet.

”En sans for det almene og det fælles”, ved bl.a. at trække på Helmholtz begreb om takt, omfortolket til en ’almen sans’ (ibid., p. hhv. 22, 21).

Modsat Gadamer, er jeg dog mere interesseret i at forstå dannelsens bevægelse, som en proces, frem for som et slutprodukt. De to forhold hænger unægtelig sammen, men som tidligere nævnt betegnes dannelsesprocessens resultat i denne afhandling for en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. Jeg vil derfor gribe tilbage til omtalen af en bevægelse ’der bevæger den dannede’, og til fremmedgørelsen som en forudsætning for den proces, der fører til udviklingen af aspekter af en habitus. For hvordan skal vi forstå denne fremmedgørelses rolle? Jeg vil følge Rasmussens fremhævelse af det selvfortabende (mit ord) aspekt ved dannelsesprocessen, og det er en pointe som Rasmussen fremhæver via spil-begrebet (2006, p. 113). Med selvfortabelse forstår jeg helt konkret oplevelsen af at fortabe sig i noget på en måde, hvor man mister sig selv ved at overtage det andet blindt eller i overdreven grad, som en ikke bevidst introjektion. Jeg vil herunder uddybe dette. Men først vil jeg præcisere dannelsesprocessens grundbevægelse: det er en bevægelse fra det andet og tilbage til sig selv, og her erkende sit eget i det fremmede og føle sig hjemme i det (Gadamer, 2007, p. 19). Gadamer taler om, at det er vigtigt at udvikle en ’modtagelighed for anderledeshed’ (ibid., p. 21).

Jeg vil præcisere andre aspekter af fremmedgørelsen ved at inddrage det spil-begreb, som Gadamer fremhæver i forhold til kunstoplevelsen, men som Rasmussen sætter i forbindelse med dannelsesprocessen.

Spil-begrebet som centralt for at forstå dannelsesprocessen

Gadamer analyserer kunstoplevelse ud fra det tyske begreb *Spiel* (spil) (2007, pp. 101-109). Netop spil-begrebet er if. Rasmussen velegnet til at belyse dannelsesprocessen (2006, p. 113; se også Gustavsson, 1998, p. 45). Jeg vil derfor kort beskrive spil-begrebet og dernæst sætte det i forhold til dannelsesprocessen, vel vidende, at Gadamer ikke selv laver disse koblinger eksplicit. Jeg har imidlertid tidligt i projektførløbet anvendt begreberne ’at sætte sig på spil’, og ’at komme ufrivilligt i spil’ til at betegne væsentlige processer omkring tilegnelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus, og jeg finder derfor god mening i Rasmussens kobling. Jeg vil benytte Rasmussens kobling til spilbegrebet og fremhævelse af selvfortabelsesaspektet⁴⁴ som springbræt til min egen præcisering af centrale træk ved dannelsesprocessen.

⁴⁴ Ud over Rasmussen (2006, p. 113), formulerer Gustavsson (1998) også et enkelt sted en opfattelse af dannelsesprocessen som indeholdende et centralt selvfortabende aspekt. Det sker, når Gustavsson taler om dannelse som en leg, hvor ”Man glemmer

Kunstværket som oplevelse, siger Gadamer, kan ikke forstås som en genstand stillet foran et subjekt. ”*Kunstværkets egentlige væsen består derimod i, at det bliver til en erfaring, der forvandler den erfarende*” (2007, p. 102). Spil-begrebet hjælper if. Gadamer med at indfange noget væsentligt ved kunsten, nemlig at det som er kunstens væsen, er ”*det, der bliver fremstillet gennem den*” (ibid., p. 130). Det er med andre ord den gribende (og potentielt forvandlende) oplevelse, som skabes i vores møde med fremførelsen af digtet eller et stykke musik, som er karakteristisk for kunstens væsen (ibid.). Spil-begrebet er if. Gadamer med til at afsløre og begrebssette dette. For at udvikle en større forståelse for dette spil-fænomen, analyserer Gadamer en række typiske situationer og hverdagsproglige vendinger, hvilket er en typisk fænomenologisk fremgangsmåde, som vi også kender den fra Heidegger (Jørgensen, 2009, p. 44). Jeg vil knytte an til disse i forhold til at fremhæve aspekter af spil-begrebet, som kan kaste lys over dannelsesprocessen.

Det tyske ord *Spiel* rummer flere betydninger end det danske ord ’spil’ og de tilsvarende engelske ord ’game’ og ’play’, idet *Spiel* (ligesom det franske *jeu*) både betegner boldspil (sport), leg, skuespil og musik (Keller, 2005, p. 175; Jørgensen, 2009, p. 44). Når jeg henviser til Gadamers begreb om spil, er det altså den bredere tyske betydning af ordet, som der henvises til, da det rummer en væsentlig flertydighed. Gadamer fremhæver, at begrebet spil (når det forstås ud fra sit væsen) peger på en gåen i et med oplevelsen og aktiviteten, og begrebet indfanger herved noget, som ofte overses i kunstoplevelsen, når man på forhånd går ud fra, at beskueren står over for og dermed er adskilt fra kunstgenstanden (2007, p. 101). På samme måde er det ved andre eksempler på spil. Ved boldspil fx skal man ganske vist blive enige om spillet, og blive bekendt med det, således at rammerne for det kan træde i baggrunden; først da kan spillerne give sig hen til spillet frem for at fokusere på reglerne (ibid., p. 104; Jørgensen, 2009, p. 45). Men et spil er netop kendetegnet ved, at man ’går op i spillet’ – det er ligefrem ’spillets formål’ (Gadamer, 2007, p. 102). For Gadamer betyder dette, at vi ikke kan forstå spillets væsen ud fra den en-

midlertidigt sig selv, eller forlader sig selv, for så siden at genfinde sig selv” (ibid., p. 293). Denne forståelse er ellers ikke at finde andre steder i Gustavsson (1998). Det er imidlertid Peter Kemp, som mest radikalt udtrykker det selvfortabende aspekt, når han forbin-der dannelse med ’den skabende mimesis’, et begreb som udfoldes senere (2013, p. 214f). Her i en central formulering: ”*Jeg skal først søge at blive som mesteren*”, siger Kemp med en understregning af efterligningens centrale rolle i læring, og først sekundært kan man stræbe mod at ”*gøre det en lille smule bedre*”, altså skille sig ud fra mesteren (ibid., p. 215).

keltas refleksive bevidsthed: ”*Spillet eksisterer i egentlig forstand dér, [...] hvor der ikke findes noget subjekt, der forholder sig spillende*” (ibid.).

Når man giver sig hen til spillet, er det ikke længere den enkelte spiller, der har spillet, men det er spillet som har os, som en fælles handling der ophæver subjekt og objekt (Jørgensen, 2009, p. 45). Når vi er inde i spillet, er det oplevelsmæssigt mere rigtigt at tale om, at det er ’spillet der udspiller sig’ (Gadamer, 2007, p. 103). At indgå i et spil forudsætter altså ikke en reflektiv bevidsthed hos den deltagende (ibid., p. 103f), men Gadamer går videre og karakteriserer generelt spillets væsen og siger (ud fra ’spilleadfærdens’): ”Al spillet er at blive spillet. *Spillets parring, den fascination det udøver, består netop i, at spillet bliver herre over den spillende*” (ibid., p. 106, fremhævelse i original). Dette træk gælder både, når vi bevidst går ind i spillet, og når vi fanges af det: det gælder både, når spilleren løser en selvvalgt opgave, hvor tvivlen (vil det lykkes?) altid råder (hvad jeg senere vil kalde at sætte sig *på spil*), og når spillet tryllebinder spilleren og holder ham i spil (hvad jeg senere vil kalde at komme *i spil*) (ibid., parafraseret). Gadammers hensigt er her ikke at underkende deltagerens aktive bidrag til spillet - det være sig en teoretisk diskussion eller en fodboldkamp; Gadammers hensigt er snarere at fremhæve det selvfortabende aspekt såvel som pointen om, at spilleren kan blive spillet på uerkendte måder. Gadamer peger på det sidste ved at fremhæve spillets legende aspekter, som kan indebære en risiko, når der fx leges med ’seriøse muligheder’, hvor man kan ”*blive så optaget af dem, at de overrumpler og får overhånd over én*” (ibid., p. 105).

Et sidste træk ved spillet og dermed spillbegrebet skal fremhæves, nemlig at det ikke kan fungere som formålsstyret, som en opgave for den enkelte. ”*Tværtimod*” siger Gadamer, ”*er det først ved at hengive sig til spillets opgave, at man i egentlig forstand spiller sig ud*” (ibid., p. 107). *Legen går af spillet*, kan vi sige, *når vi ikke giver os selv til spillet* (fx ved at studere for at bestå næste eksamen og hele tiden tænke på dette under læsningen) (Jørgensen, 2009, p. 46). Gadamer taler om ’spillets selvfremsstilling’, dvs. at den spillende via spillet lever sig ind i en autonom verden. Med spillet som selvfremsstilling peger Gadamer på, at vi lægger os selv og vores verden ud i spillet, ligesom spillet ’overtager’ vores verden og bliver vores verden for en stund (Gadamer, 2007, p. 107). Dette er kendetegnende for et alment træk ved menneskets natur; at vi spiller eller udspiller noget, at vi ’stiller noget af os selv frem’, således som selvfremsstillingsbegrebet peger på (ibid., 104, 107).

Derfor er det, som en studerende drages mod og interesserer sig for, ofte så relevant og sigende for denne studerendes dannelse, fordi den studerende lægger sin egen verden ud i de faglige emner og problemstillinger og præger dem således med sig selv, ligesom disse emner og problemstillinger præger hende. Dette fænomen, som Gadamer beskriver som selvfremskilling, kan også forstås som, at vi hhv. forstår ud fra vores egen forståelseshorisont (Gadamer), og at perceptionen er nært forbundet med projektion (Merleau-Ponty og Lacan if. Egebak, 1980, p. 69). Med en metafor kan vi sige, at vi lægger det indre ud i det ydre. Denne tråd skal senere tages op i forbindelse med betegnelsen 'at komme i spil'.

Spil-begrebets relevans for at forstå dannelsesprocessen

I Rasmussens kobling mellem dannelsesprocessen og spil-fænomenet hæfter han sig særligt ved Gadamers (2007, p. 103) beskrivelse af spillets bevægelse, som fx er synlig i metaforiske udtryk som 'lysets spil' og 'bølgerne leg', og i ordspil. Gadamer siger at "*Den bevægelse, som spillet er, har ikke noget endemål, men fornyer sig i bestandig gentagelse*" (ibid.). På samme måde forstår Rasmussen dannelsesprocessen som en, der ikke har et fast endemål, men som fornyer sig ved bestandig gentagelse (2006, p. 114). Og dannelsesprocessen kan lige så lidt som spillet skemalægges uden videre; det kommer over én, når man giver sig hen (ibid., p. 115). Men selvom dannelsesprocessen i sig selv ikke har et endemål, men så at sige kan fortsætte hele livet, er det stadig muligt at sætte begreber op for de forandringer, som dannelsesprocessen kaster af sig. I dette projekt begrebsliggøres dette som dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus, hvilket beskrives i et senere afsnit.

Spil-begrebet gør det endvidere oplagt at forstå dannelsesprocessen som en social proces. Det er med baggrund i spil-begrebet, at Rasmussen kalder Gadamers forståelse af dannelsesprocessen for 'radikalt anti-subjektivistisk' (Rasmussen, 2006, p. 113). Dannelsesprocessen angår lige så lidt som spillet og kunstoplevelsen, et subjekt stillet over for en aktivitet eller en genstand (en bog). I stedet er det en forvandlerende erfaring (ligesom den gode kunstoplevelse), som overskrider personen eller de deltagende personer ved at sætte til dels ukendte aspekter af verden og en selv i *bevægelse*, hvormed dannelsesprocessen udspiller sig uden for den enkeltes reelle kontrol (jf. at spillet bliver herre over spilleren). Dannelsesprocessen er altså ikke blot en 'indre proces' eller et produkt af subjektet, men en social og før-refleksiv proces, hvor den

enkelte og den anden (herunder gruppen og samfundet) overskrides til fordel for det plan jeg har kaldt *verden som et fælles tredje* (grundlagsteorikapitlet). Det er omvæltende erfaringer, der råder i dannelsesprocessen, ikke dens deltagere; dannelsesprocesser kan lige som en leg overrumple dens deltagere.

Dannelsesprocessen kan ikke forstås som blot en personlig tilegnelse, da vi møder en verden og en tekst allerede gennemsyret af den fælles sociokulturelle forforståelse, ligesom processen kun kan udspille sig med og op af andre i et fællesskab (Kemp, 2013, p. 202f). Gadamer fremhæver bl.a. dannelsesprocessens sociale karakter, når han forbinder den med dialogen som eksempel. Dialog skal her forstås bredt som både den dialog en fortolker kan have med et værk, såvel som med en anden person eller en gruppe (Rasmussen, 2006, p. 125). Den gode og forvandlende dialog er nemlig ligesom spillet én, der kan føre overraskende steder hen i forhold til sagen (ibid., p. 123; Gustavsson, 1998, p. 66). Men det kræver netop, at dialogens deltagere kan hellige sig dialogens undersøgelse af en sag, af en problemstilling, frem for at blive styret af den enkelte deltagers særinteresser. Man må kunne 'underordne sig sagen', ligesom man må kunne give sig hen til spillet, for at der kan være en reel spøg til sagen i en veksling mellem spørgsmål og svar (Rasmussen, 2006, p. 123). Denne måde at fremhæve sagen som omdrejningspunkt er desuden beskrevet i grundlagsteorikapitlet.

På baggrund af beskrivelsen af spil-fænomenet vil jeg også vende tilbage til spørgsmålet om fremmedgørelsen for at forstå et vigtigt aspekt ved dannelsesprocessen. Dannelsens grundtanke blev beskrevet som en bevægelse fra det andet og tilbage til sig selv, og her erkende sit eget i det fremmede og føle sig hjemme i det. Via spilbegrebet vil jeg forstå den omtalte nødvendige fremmedgørelse som, at man må blive ét med det fremmede i betydningen at fortabe sig i det (fx at miste sin egen stemme for en stund ved at tage en masse fremmede ord og vendinger ind og bruge dem som var det ens egne, eller at uden videre overtage andres eller en teksts opfattelser og standpunkter osv.). En vigtig del af dannelsesprocessen består altså i, at man *fortaber sig i spillet* eller 'mister' sig selv i betydningen at blive særlig *modtagelig for det fremmede ved at overtage det* (men uden i første omgang at kunne gøre det til sit eget, da det snarere kopieres eller efterlignes blindt). Hermed også sagt, at engagementet i spillet er forudsætningen for enhver dannelsesproces (Gustavsson, 1998, p. 299). Først i anden bevægelse (og i kraft heraf) kan man vinde sig selv tilbage igen, som en udfordring og opgave i sig selv. Spil-begrebet kan altså sær-

ligt kaste lys over første del af dannelsesprocessen, i form af det selvfortabende aspekt. For at gøre det fremmede til sit eget, må man først fortabe sig i det fremmede, for først herefter at kunne tage sig selv tilbage som en kontra-bevægelse, der fører én et nyt sted hen. Dannelsesprocessen bliver dermed en bevægelse frem og tilbage mellem at *fortabe sig i det fremmede*, i spillet, og at bryde dette spil for at få tid og mulighed til at genfinde sin egen stemme i det nye, ved at *tage selvstændigt stilling*⁴⁵. Heri består den indledningsvist nævnte udfordring omkring at udvikle en evne til at tænke selv: dette emne belyses via psykoanalytikerens Bions begreber i et senere afsnit. Begge bevægelser er nødvendige, og udfordrer os derfor forskelligt afhængigt af vores tilgang til os selv, andre og feltet (den ensidige person vil fx helst ikke give slip på sin egen aktuelle forståelse, og den eklektiske er udfordret ved at skulle genfinde sin egen stemme). Derfor rummer dannelsesprocessen en skræmmende udfordring for os alle, og vi kan derfor have mange grunde til ikke at kaste os ud i den uvished, som er en del af dette udviklings-spil.

4.2.2.3 Opsummering af dannelsesbegrebets udlægning i afhandlingen

I denne afhandling anvendes dannelse-begrebet til at beskrive væsentlige træk ved selve *dannelsesprocessen*. I problemformuleringen spørges der til 'hvordan dannes en psykologisk og videnskabelig habitus', og det er dermed processen omkring udviklingen af en habitus som tematiseres, idet de to former for habitus beskrives i afsnit 4.6. Men det er klart, at dannelsesprocessen sker ved at identificere sig med forbilleder (fx stile hos personer eller i tekster), et forhold jeg senere vil beskrive som mimesis. Dannelsesprocessen er altså langt fra en blot subjektiv eller intrapsykisk proces, men social fra ende til anden. Det er også en proces som i en vis forstand lever sit eget liv: en uddannelse kan fx ikke uden videre beslutte sig for hvilke forbilleder, som de studerende skal identificere sig med. Dannelsesprocessen må nemlig forstås som en åben, vedvarende og ikke-formålsbestemt udviklingsproces, hvor vi ikke helt ved,

⁴⁵ At selvstændig stillingstagen er en del af dannelsesprocessen bygger jeg bl.a. på, at der i enhver reel tilegnelse må være en stillingstagen til sagen (Pahuus, 2003, p. 152), samt Gadamer's formulering om, at det man dannes af 'gøres helt til ens eget' (2007, p. 16). Tidligere har jeg været inspireret af den pædagogiske dannelses-tænkner Nohl, der forbinder dannelse med bl.a. at have en holdning til de spørgsmål og problemstillinger som man møder i praksis (Rasmussen, 2006, p. 94). Denne dannelsesprocessens anden bevægelse præciseres i forbindelse med Kemp og den skabende mimesis (4.2.3.1).

hvor vi føres hen, såfremt vi kaster os ud i den. Dannelsesprocessens resultat – her forstået som en psykologisk eller en videnskabelig habitus - er således ikke noget, som man uden videre kan tilegne sig ud fra en procedure eller en viljesbeslutning, og det er heller ikke noget, som uddannelsen kan skemalægge for de studerende. Men det er muligt at skitsere nogle af forudsætningerne for, at dannelsesprocesser opstår, og dette giver en uddannelsesinstitution, dens undervisere og studerende en mulighed for hhv. at gøde jorden for at understøtte og at udholde dannelsesprocesser. De forskellige aktører i et uddannelsesforløb som psykologiuddannelsen kan således godt enten opsøge eller understøtte dannelsesprocessen, frem for at løbe fra den eller lukke den ned, fordi den er ubelejlig eller krævende at være en del af. Og det kan man gøre, selvom man ikke kan styre den.

Med spil-begrebet kastede jeg netop lys over, at dannelsesprocessen til dels er herre over den studerende og ikke omvendt. Det er sågar en forudsætning for dannelsesprocessen, som jeg i afhandlingens indledning beskrev som, at man må turde kaste sig ud på dybt vand, og dermed overgive sig til engagementet i aktiviteter såsom projektarbejde, diskussion med andre og med tekster. I en almen betragtning er det imidlertid både op til rammesætteren (uddannelsesinstitutionen), og rammeudfyldereren (den studerende), at sætte scenen for et engageret læringsforløb. Det er aldrig enten-eller. Spil-begrebet gjorde det muligt at fremhæve denne forudsætning: at man må give sig hen til spillet, at man må engagere sig. Det kan både opleves som herligt og som skræmmende (afhængig af hvem man er), for herved kan man reelt ikke overskue forløbet og dets processer, og man går i et med spillet og tillægger sig fx andre stile og positioner uden videre (jf. at tabe sig selv og dermed være særlig 'modtagelig' for det fremmede). Heraf følger også antagelsen om, at *uden engagement, ingen dannelse af en habitus!* Men dette engagement skal række længere end til at fortabe sig; fortabelsen i det fremmede må afløses af en bevægelse tilbage til en selv, som også kræver arbejde. Selvfortabelsen i spillet må afbrydes, man må træde ud af spillet så at sige, hvis der skal være tale om en dannelsesproces. For det er først ved denne anden bevægelse, at vi kan finde os selv, vores egen holdning, ved at tage stilling til sagen og dermed genvinde balancen mellem det fremmede og en selv. Det er altså i denne forstand, at jeg forstår dannelsesprocessen som forudsætning for udviklingen af en psykologisk og en videnskabelig habitus.

Det betyder, at selvom vi kan arbejde på at dygtiggøres os inden for vores fag igennem hele arbejdslivet, er der alligevel visse grundlæggende måder at forholde sig og gå til problemstillinger på, som *gerne skulle grundlægges og styrkes* på psykologiuddannelsen. Fx fastsættes niveauet for, hvor vanskelige tekster vi kan arbejde med, på basisuddannelsen (Keller, unpub.3). Spørgsmålet om en personlig stillingtagen hos den studerende på en nuanceret og fagligt informeret måde er desuden en god indikator for vellykkede dannelsesprocesser; for udviklingen af en *faglig sikkerhed*. Denne position må adskilles fra det, som jeg senere beskriver som en ensidig måde, og modsætningen i form af en eklektisk måde, at forholde sig til psykologisk teori og metode på, som udspringer af hhv. en grundlæggende *skeråsikkerhed* og *usikkerhed* (se 4.6.3).

Som opmærksomhedsledende begreber til brug i det empiriske feltstudie (se næste afsnit), vil jeg operationalisere ovenstående tanker ved at sige, at en væsentlig forudsætning for dannelsen af en habitus er at kaste sig engageret ud i et spil (det være sig et projekt, et emne, en dialog mv.), og at vi kan gøre dette på en selvvalgt måde (kaldet at sætte sig *på spil*), eller vi kan blive suget ind i det ufrivilligt (kaldet at komme i spil). At vi lægger os selv ind i dette spil, hvad Gadamer kaldte selv fremstilling ('vi stiller os selv ud'), er en afgørende forudsætning for, at det spil vi engageres i kan få et godt greb i os; for vi kaster selv de mest betydningsfulde forhold ind i vores relationer, ind i den opgave eller det projekt vi arbejder med.

4.2.3 Centrale begreber for dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus; mimesis, aha-oplevelse, eksistens i spil og det eksemplariske princip

Som forberedelse til det empiriske feltarbejde, har jeg udformet en række *opmærksomhedsledende begreber* (defineres under forskningsdesignkapitlet), som jeg anvender til at studere og beskrive aspekter af dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos studerende. I dette afsnit beskrives en række af disse begreber. Det drejer sig om begreberne *den skabende mimesis; aha-oplevelse* som central ved udviklingen af ny erkendelse og som (bl.a.) et produkt af at *komme i spil; og det eksemplariske princip*.

Jeg vil indlede med at redegøre for mimesis-begrebet, efterfulgt af aha-oplevelse, eksistens i spil og endelig det eksemplariske princip.

4.2.3.1 Mimesis i forhold til udviklingen af en habitus

Hvordan dannes og tilegnes en habitus? Dette spørgsmål har allerede været berørt i forbindelse med redegørelsen for habitus-begrebet og dannelses-begrebet, men det behøver yderligere tematisering i forhold til den sociale dimension. Jeg vil fremhæve begrebet mimesis, men først et par ord om stil-begrebet. For Dreyfus (2001, p. 48) har ud fra Merleau-Ponty argumenteret for, at vores tilegnelse af en ny praksis eller kundskab ikke blot sker som en kognitiv overtagelse af ideer fra teoretiske tekster eller verbal overlevering; for den tavse kropslige 'stil' danner baggrund for enhver praksis og kan bedst gives videre fra krop til krop i en delt praksis. I denne afhandling har jeg imidlertid valgt at anvende habitus-begrebet til at tematisere tilegnelsen af den faglige stil, frem for stil-begrebet. Og til at betegne den måde, hvorpå vi kan inspireres af den andens stil eller habitus, vil jeg fremhæve begrebet *mimesis*. Jeg reserverer i stedet stil-begrebet til at betegne en særlig måde at opfatte en situations mening på, hvilket udfoldes i afsnit 4.6.1 *Træk ved en psykologisk habitus*.

Nu til mimesis-begrebet. Merleau-Ponty har beskæftiget sig med begrebet i en udviklingspsykologisk sammenhæng, og Peter Kemp har taget begrebet op inden for pædagogisk filosofi, bl.a. i forhold til uddannelse.

Merleau-Ponty: mimesis som en kropslig indfangelse af den andens stil

Merleau-Ponty diskuterer bl.a. begrebet mimesis i forhold til barnet, og han forstår det som et grundlæggende træk ved vores kropslige åbenhed for hinandens udtryk og intentioner (Merleau-Ponty, 1964a, p. 145f, 148; 2002, p. 190, 212, 479). Merleau-Ponty beskriver mimesis således:

“Mimesis is the ensnaring of me by the other, the invasion of me by the other; it is that attitude whereby I assume the gestures, the conducts, the favorite words, the ways of doing things of those whom I confront. [...] Mimesis, or mimicry, is the power of assuming conducts or facial expressions as my own; this power is given to me with the power I have over my own body.” (1964a, p. 145)

Mimesis betegner vores kropslige beredskab til at gøre det, som vi ser, til vores eget; mimesis betegner herved “...*this fundamental correspondence between perception and motility*” (ibid., p. 146). Vi kan i en vis forstand overtage det vi ser og oplever hos en anden krop i en situation, og det er klart, at perceptionen ikke er begrænset til synssansen. Perceptionen må forstås som et umiddelbart niveau af mening, som går på tværs af alle sanser og på tværs af kroppe, og vi

kan derfor også opbygge fornemmelser af de praktiske og kropslige erfaringer og oplevelser (det umiddelbare og praktiske meningsniveau), som ligger bag fx Freuds beskrivelser og begreber (Merleau-Ponty, 1993b, p. 71; 2002, p. 208). Og herved åbnes der op for, at vi ved at læse en Freud eller en Heidegger kan efterligne (mimesis) hans særlige 'stil', 'attitude' og måde at forholde sig til en sag på (Merleau-Ponty, 2002, p. 208). Som Merleau-Ponty udtrykker det: "*I begin to understand a philosophy by feeling my way into its existential manner, by reproducing the tone and accent of the philosopher*" (ibid.). Denne efterligning af det som jeg vil kalde en faglig habitus fra fx en skriftlig tekst er mulig, fordi "*written words carry a top coating of meaning which sticks to them and which presents the thought as a style, an affective value, a piece of existential mimicry*" (ibid., p. 212). Sproglig mening forudsætter som tidligere beskrevet en praktisk og en oplevet meningsdimension, som indvarsler sig selv som en 'særlig stil' eller en 'eksistentiel mimesis'. Den eksistentielle mimesis, som Merleau-Ponty nævner, kan her forstås som en pointering af, at den mening som opstår og som rammer mig selvfølgelig må forstås som en blanding af den anden og mig selv, hvilket er karakteristisk ved mimesis (Merleau-Ponty, 1964a, p. 145). Mimesis er med andre ord sigende for dannelsesprocessens første selvfortabende bevægelse. Merleau-Pontys udlægning fremhæver det æstetiske- og praktiske meningsniveau ved mimesis fænomenet.

Mimesis må opfattes som grundlæggende for den menneskelige udvikling hele livet igennem trods dens ofte implicitte eller uerkendte karakter hos den voksne. Dette står selvfølgelig i kontrast til barnets aktive og eksplicitte efterligning af fx sine forældres adfærd og udtryk.

Kemp: den skabende mimesis som en overtagelse af andres indsigter og en videreudvikling af dem på en selvstændig måde

Kemp (2005a, 2005b, 2006, 2013) har taget mimesis-begrebet op i en uddannelsesmæssig sammenhæng, og selvom han gør det uden eksplicit at trække på Merleau-Pontys udlægning af begrebet, forstår jeg deres opfattelser af det som i overensstemmelse med hinanden. If. Kemp er begreber om mimesis fraværende i megen aktuel pædagogisk teori (2006, p. 175; 2013, p. 199, 206). Tanken om kropslig og praktisk oplæring og efterligning er dog bl.a. fremført i teorien om mesterlære, således som den i en dansk sammenhæng findes hos Nielsen og Kvale (1999). Og så længe at denne ikke føres til en 'teorifjendtlighed', kan der findes flere lighedspunkter mellem Kemps begreb om den skabende mimesis og mesterlære-teorien (Kemp, 2013, p. 213f). Kemp fremhæver imidlertid (ligesom Merleau-Ponty), at mimesis er et nødvendigt fæ-

nomen for, at en kultur kan overdrages og overtages (ibid., p. 204). Mimesis-begrebet betegner altså hos dem noget bredere end det begreb om læring som fx mesterlære-teorien beskæftiger sig med. I en uddannelsesmæssig sammenhæng kan man både tale om bevidst og intenderet efterligning og om implicit og uerkendt efterligning for den enkelte studerende. Mimesis kan ske i forhold til alt fra argumentationsstil, opfattelser, skrivestil til det, som jeg vil kalde en habitus (en faglig stil) (ibid., p. 204f). Mimesis forstået som 'produktiv efterligning' - eller bedre "*omformende overtagelse*" (2012b, p. 277) - er if. Kemp et væsentligt element i al uddannelse og dannelse. For at adskille begrebet fra både simpel efterabning som fra den påståeligt uindrømmede kopiering for at fremhæve sin egen originalitet, taler Kemp med Ricoeur om *den skabende mimesis* (2013, p. 200, 205f, 216f). Herved vil Kemp fremhæve den midterposition (hvis yderpositioner vi nok veksler imellem i forsøget på at finde en balanceret position), som er karakteristisk for al læring: nemlig at vi ganske vist *overtager* tanker fra andre i et væld⁴⁶, men at mimesis i en dannelsessammenhæng samtidig handler om at udvikle en *selvstændighed* i forhold til dem (ibid., p. 207, 214, 217, 271). Det betyder for Kemp at 'jeg først må søge at blive som mesteren, og så gøre det en lille smule bedre' (ibid., p. 215, se også 205f). Vi må med andre ord først opgive os selv lidt, og derved 'bryde vores selvkreds', for i en senere bevægelse af vinde os selv tilbage (ibid., p. 214). Jeg ser med andre ord en lighed i forhold til den udlægning af dannelsesprocessen, som jeg med spil-begrebet tidligere har fremhævet i form af fremmedgørelse og selvfortabelse. For vi bestemmer heller ikke helt selv det, som vi ønsker at efterligne (ibid., p. 215). Man kan måske tale om, at det er den fremragende underviser, teoretiske tradition eller samtalepartner, som taler til os, og som forfører os, fordi der opstår en følelsesmæssig dragning. Kemp taler om, at der er et aspekt af forførelse i spil, når vi overtager mesterens tankegang (ibid., p. 214f). Men dermed også sagt, at vi først sekundært kan blive opmærksom på, at vi har fundet en mester eller en særligt tiltalende tradition; vi udvælger den ikke, men opdager snarere, at den tiltaler os og dermed 'taler til noget i os' på en måde, som allerede har vundet os over.

⁴⁶ Det er klart, at vi i en videnskabelig sammenhæng må udvikle en opmærksomhed omkring, hvor vores tanker stammer fra, således at vi kan angive kilder (teoretiker, publikation, tradition osv.) samt ikke mindst udsætte dem for en kritik på en distance-ret og analytisk måde. Men for den lærende må det nogle gange komme i anden omgang.

Mimesis i forhold til dannelses- og habitus-begrebet samt feltstudiet

Jeg kan altså opsummere mimesis-begrebets rolle i denne afhandling ved – som Kemp – at forstå det i forlængelse af dannelsesbegrebet, og som en fremhævelse af, at dannelsesprocessen bl.a. angår en selvfortabende overtagelse af andres stile og tanker såvel som udviklingen af en selvstændighed i forhold til dem. *Den skabende mimesis* er således væsentlig for at forstå udviklingen og tilegnelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende; vi inspireres af en underviser eller en forskers overbevisende habitus på de områder, som vi selv stræber efter at mestre på en mere eller mindre bevidst måde, og vi præges af vores medstuderende på en lige så indflydelsesrig (om end ofte mere implicit) måde i forhold til fx deres sociale væremåde. Med begrebet om den skabende mimesis gør Kemp det muligt både at fremhæve den selvfortabende bevægelse og bevægelsen med at tage sig selv tilbage ved at tage stilling og at have en holdning (2013, p. 271). Mimesis forstået som selvfortabende efterligning må altså forstås som den vej dannelsesprocessen går hen over, forud for at man kan udvikle sin egen selvstændige position; der er med andre ord et element af ufrivillighed i spil her. I forlængelse af denne forståelse kan det siges, at vi ikke helt selv bestemmer vores rollemodeller og inspirationskilder eller at det sker ud fra reflekterede motiver. Det der ligger bag vores følelser af dragning er snarere, at fx underviseren eller den medstuderende har noget, der er betydningsfuldt for os at efterligne (ibid., p. 217). Vi kan fx føle os draget som følge af et ubevidst ønske om at opnå en sikker position i ly hos autoriteten. Ubevidste motivers rolle i disse processer uddybes i afsnit 4.4 *Bion*.

I relation til det empiriske studie, vil jeg via begrebet om efterligning (mimesis) være opmærksom på at afdække eventuelle forbilleder hos de studerende, samt ved observationsforløbet være opmærksom på om andres positioner, begreber og formuleringer overtages.

4.2.3.2 Aha-oplevelelse og ny erkendelse

Nu skal en anden dimension ved dannelsen (tilegnelsen) af en habitus beskrives, nemlig den umiddelbare *aha-oplevelelse*. I en akademisk sammenhæng taler vi dog oftere om at få eller at udvikle ny erkendelse, men denne mere reflek-sive viden på det teoretiske meningsniveau, forudsætter stadig 'spring i forståelsen' på det æstetiske og praktiske meningsniveau; det vi kalder aha-oplevelser.

I dette afsnit vil jeg med andre ord tematisere vores tilegnelse af en habitus på det teoretiske meningsniveau (ny erkendelse), men gøre det ved at have øje for selve oplevelsen og det forudgående forløb. Det skyldes ikke mindst, at jeg i et senere forskningsspørgsmål skelner mellem *centrale* erkendelser i lyset af videnskab og psykologi som fag og *vanskelige erkendelser* for den enkelte studerende (afsnit 5, Valg af forskningsdesign). De centrale (generelt set) og de vanskelige (individuel set) erkendelser er altså relevante ud fra to forskellige hensyn, og disse distinktioner er med som opmærksomhedsledende og operationaliserede begreber og distinktioner i feltstudiet (se 5.2.2). Jeg skelner altså mellem aha-oplevelse, som den oplevelsmæssige dimension på det umiddelbare meningsniveau, og erkendelse som den mere formaliserede og strukturerede viden på det teoretiske meningsniveau. Erkendelse er altså båret af kropslige, oplevelsmæssige og praktiske dimensioner, således som det blev diskuteret i afsnittet om habitus (4.2.1).

I dette afsnit vil jeg ud fra en fænomenologisk analyse redegøre for aha-oplevelsens umiddelbare karakter. Senere tager jeg begrebet op i Bion-afsnittet, og uddyber de følelsesmæssige aspekter ved både aha-oplevelsen (jf. mødet med det ukendte) og ved tilegnelsen af central og vanskelig erkendelse (at lære af erfaring, K) (se hhv. afsnit 4.4.1.3.2 og 4.4.6).

Karl Bühler har skabt begrebet aha-oplevelsen (ty: Aha-Erlebnis) i en betydning, som svarer til det græske udtryk *heureka!* ('jeg har fundet'). Begrebet er skabt på baggrund af den karakteristiske oplevelse af overraskelse og af, at noget falder på plads, som man har søgt (i bred forstand). Det kan ske under intenst arbejde med en problemstilling, eller når vi er vendt bort fra den og godt i gang med helt andre aktiviteter.

Fænomenologisk set er aha-oplevelse karakteristisk for en umiddelbar oplevelse (jf. dette meningsniveau), dvs. som er før-praktisk og før-begrebslig og som ofte undslår sig den voksnes opmærksomhed på nær ved intense oplevelser (Keller, 2008a, p. 70f). Keller beskriver aha-oplevelsen som de "*små eller store overraskelser hvor det netop for et kort øjeblik er, som om alting (alt hvad vi kender til) struktureres forfra omkring et nyt centrum.*" (ibid.).

Aha-oplevelsen er altså en særlig gribende oplevelse, hvor vores erfaring ligesom omstruktureres i forhold til et bestemt emne. I forlængelse af den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori, er det oplagt at forstå dette som, at det er hele vores verdensrelation som forandres, vores livsverden eller væren-i-verden (frem for at forstå det som en blot følelsesmæssig erfaring).

Hvad skaber forudsætningerne for aha-oplevelser og for et erkendelsesmæssigt udbytte af dem? Tidsmæssigt kan man skelne mellem 1) forløbet op til aha-oplevelsen, 2) selve oplevelsen (her-og-nu), og 3) efterspillet i form af en anvendelse af erfaringen. Der er flere aspekter ved de forskellige faser, og jeg vil beskrive nogle af aspekterne via fænomenologien (herunder), og andre vil jeg senere beskrive via psykoanalysen i forbindelse med redegørelsen for Bion.⁴⁷

Ad 3) I forhold til efterspillet er det en væsentlig fænomenologisk pointe, at en aha-oplevelse – for at den ikke skal forsvinde ud mellem hænderne på os – kræver videre refleksiv bearbejdning for rigtig at blive fastholdt, fx ved at blive indarbejdet *praktisk* (som en let justeret spørgestil i terapi), eller *teoretisk* ved at blive nedskrevet og sat ind i en begrebslig struktur. Både den praktiske og teoretiske bearbejdning forudsætter dog en grad af refleksion. Aha-oplevelsen må med andre ord underkastes øget strukturering for ikke at gå i ét med den kropslige eksistens igen.

Ad 1+2) Forud for en aha-oplevelse går der en større eller mindre grad af bevidst arbejde med en problemstilling eller et paradoks. Aha-oplevelsen indvarsler jo netop et 'spring' i forhold til ens hidtidige forståelse og antagelser. Det forudsætter altså – på et eller andet niveau –, at en problemstilling eller et paradoks er opstået. Man kan først spørge til noget, når man har fornemmet en mangel, eller når der er opstået en undren (Molander, 1996, p. 59, 69). Men selve kimen til denne spørgen kan godt være ukendt for én selv et godt stykke af processen. For at få bedre begreb for dette ukendte, der sættes i spil som led i dannelsesprocessen, vil jeg i næste afsnit fremhæve begrebet eksistens i spil. Aha-oplevelser omkring psykologiske fænomener, teorier og metoder er således kulmination på en proces, hvis baggrund må forstås i lyset af den kropslige eksistens. Dette vil jeg beskrive i nedenstående afsnit.

⁴⁷ Via Bion kan jeg kort sagt kaste lys over det følelsesmæssige arbejde med at fordøje erfaringer, som går forud for, at vi kan udvikle tanker og en tænkning en vanskelig problemstilling. I forhold til selve aha-oplevelsen bidrager psykoanalysen også med en distinktion mellem aha-oplevelsens chockeffekt som følge af den hidtidige forståelses opløsning (når tæppet trækkes væk under fødderne på os) og den evt. efterfølgende *re*stabiliserings-bevægelse (når vi finder ny og fast grund under fødderne igen).

4.2.3.3 Eksistens i spil (eksistentielt drama) og det eksemplariske princip (Negt)

Med begrebet *eksistens i spil* kan jeg tematisere de personlige dimensioner, som indgår i dannelsesprocesserne omkring tilegnelsen af særligt en psykologisk habitus. I forlængelse af dette afsnit inddrages Negts begreb om eksemplærisk læring.

Fænomenologisk set er det, når vi som kropslig eksistens kommer 'i spil' (ufrivilligt eller tilskyndet bevidst), at muligheden opstår for at få aha-oplevelser og for at ændre de grundlæggende opfattelser og forforståelser, som spiller ind på vores måde at forstå og anvende psykologisk teori og metode på. En aha-oplevelse indvarsler således en åbning mod en ny forforståelse, *idet vi bliver opmærksomme på noget nyt eller uboldbart i forhold til vores hidtidige forståelse eller antagelse*.⁴⁸ For at kaste mere lys over væsentlige aspekter ved forløbet op til en aha-oplevelse, og et vigtigt element i dannelsen af en psykologisk habitus, vil jeg redegøre for begrebet om *eksistens i spil*. Eksistens i spil skal forstås i forlængelse af spil-begrebets pointe om, at spillet kan tryllebinde spilleren således "*at spillet bliver herre over den spillende*" (Gadamer, 2007, p. 106).

For at fremhæve den følelsesmæssige dimension ved eksistens i spil, vil jeg inddrage Merleau-Pontys begreb om eksistentielt drama (eller blot drama). Merleau-Ponty anvender bl.a. begrebet i hans analyse af seksualiteten, men begrebet dækker over et grundlæggende træk ved eksistensen i form af dens foranderlige, stemte, mytiske og uigennemsigtige karakter. Der gælder derfor det samme for andre betydningsfulde dimensioner i vores liv, som for vores seksualitet, nemlig at de er "*dramatic because we engage our whole personal life therein*" (Merleau-Ponty, 2012/1945a, p. 174, fremhævelse i originalen). Merleau-Ponty forstår dette dramatiske element som forbundet med vores karakter af at være en kropslig eksistens⁴⁹, og dermed en eksistens der er kastet i en situation. Det betyder, at "*we never know if the forces that carry us belong to us or belong to*

⁴⁸ Jeg skylder Søren Dupont stor tak for at have fremhævet forforståelsens betydning for mig i forhold til studerendes konkrete uddannelsesforløb. Her et citat fra et mundtligt oplæg af Dupont om *Fænomenologi og bevægelse*, præsenteret ved Arendt seminaret d. 13.-14. januar 2011 på RUC: "*Jeg vil gå så langt som til at hævde, at videnskab for en stor dels vedkommende består af ændringer i (for-)forståelser: Forforståelser udvikler sig altid gennem ethvert forskningsprojekt, ligesom forforståelser bele tiden udfordres gennem projektet gennem mødet med andre mennesker*".

⁴⁹ Merleau-Ponty taler om 'a natural self' (2012/1945a, p. 174), hvad jeg betegner en kropslig eksistens, se afsnit 4.2.1.2.

our body – or rather, such that they are never entirely our body's or entirely ours? (ibid.). Vi er med andre ord et kropsligt selv, før vi er et bevidst selv, og kan dermed – i vores engagement i en aktivitet – blive trukket med ind på uovervejede måder eller trække os selv med ind – begge muligheder foreligger, uden at det er enten-eller. Vi kan altså ikke reducere eksistensen til noget specifikt – den er i stedet et 'unikkt drama', som tilsammen udgør sammenløbsstedet for det levede livs mange forhold (Merleau-Ponty, 2002, p. 193, 231). Eksistensen kan være kendetegnet ved at være et drama, for når man er i det, så opluges man af det og forsvinder ind i det, samtidig med, at det er en kraft som så at sige 'fører os', uden at vi helt kan sige os fri fra eller være sikker på, at det er os, der fører det. Det er i denne forstand, at jeg forstår eksistensen som et eksistentielt drama, og som central i forhold til at forstå, *hvad det er, som kommer i spil*. Det er kort sagt eksistensen forstået som *alt det vi lever og som har betydning*, erkendt eller ej. Det er med andre ord potentielt alt ved vores eksistens og liv med andre, som kan fungere som hæmmende eller fremmede i forhold til at arbejde med at forstå en sag eller at forholde sig til en problemstilling. Når jeg skal undersøge studerendes dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus (eller mangel på samme), må jeg altså have øje for det følelsesmæssige drama, som indikerer at eksistensen sættes i spil i forhold til faget.

Hvad jeg beskriver som at komme i spil som et eksistentielt drama, er imidlertid allerede – mere eller mindre eksplicit – tænkt ind i psykologiuddannelserne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet i form af det eksemplariske princip. Dette er først og fremmest tydeligt i forhold til projekt- og gruppeorganiseringen, som er fremtrædende her. Men det er også fremtrædende ved alle former for opgaver, synopsis mv., hvor studerende har en stor grad af indflydelse på valg af emne, teori og/eller metode, samt ved former, hvor den studerende spiller en aktiv rolle som aktiv deltager såsom ved empirisk forskning eller praktiske forløb. Det der kan opstå, når man fx beder studerende om selv at definere en problemstilling ud fra egen undren og om selv at finde relevant metode og teori til at undersøge den, er, at *projektive processer* (dvs. eksistensen) kommer i spil. Man lægger kort sagt dele af sig selv ind i projektet og opgaven vokser dermed til også – uden at det nødvendigvis sker ud fra et reflekteret valg – at inddrage ubevidste temaer, motiver og ureflekterede forforståelser. Når den studerendes verden og eksistens kommer i spil i forhold til en faglig opgave, åbner det altså både muligheden for hæmmende afsporinger såvel som for et fremmede eksemplarisk læringsforløb. Når vi akademisk engagerer os i arbejdet med en problemstilling eller en sag, trækker vi – i arbejdet med at forsøge at forstå den bedre – vores person med ind; vi

anvender os selv og vores forståelseshorizont (Gadamer). Det kan ske på en fremmede måde ved at vores eksistens udgør den nødvendige baggrund for, at vi kan koble meningsfuldt til psykologisk teori og metode inden for vores egen livsverden. Det er med andre ord afgørende for studerendes succesfulde koblinger til og tilegnelse af psykologisk teori og metode at livsverdens omfangsrige ressource af mening kan bringes i spil. Vi bruger vores *almenmenneskelige* erfaringer i videste forstand (livsverden) som baggrund for at forstå en problemstilling, en person eller et teoretisk begreb. Fremkomsten af mening, koblinger og associationer er med til at øge vores helhedsforståelse af sagen eller fx fænomenet bag teorien. Med Negts begreb om eksemplarisk læring vil jeg i næste afsnit uddybe, hvordan de studerendes egne interesser og erfaringer spiller afgørende ind på den faglige dannelse af studerende. At eksistensen kommer i spil kan altså fremme tilegnelsen af psykologisk teori og metode, og dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Men det kan også spille hæmmende ind, for vi anvender jo som nævnt vores egen person. I og med at fx emnevalg er projektivt, dvs. hvor den studerende – hvis hun følger sin særlige interesse – går efter det område, der her størst følelsesmæssig betydning (reflekteret eller ej), vælger hun også det område, hvor hendes fordomme er størst, altså hvor hendes forforståelse kan vise sig at være mest problematisk. Når en studerende følger sin interesse, så vælger hun så at sige den sag, hvor hun fagligt vil kunne få det største udbytte, da engagementet er sikret, men også en sag, der har en dramatisk og eksistentiel betydning. For som Merleau-Ponty fremhævede det, kan vi hverken helt afgøre, om det drager mig eller om jeg vælger det, ligesom jeg ikke helt vil have fuld kontrol over forløbet, da det til dels fører mig med sig. Det er et spil, som vi ikke helt er herre over, hvorfor der er et væsentligt element af kontroltab.

I arbejdet med uddannelsens aktiviteter⁵⁰ kan den studerendes ubevidste temaer og uovervejede fordomme og forforståelser, som nævnt sætte sig igennem ved fx at lægge forhindringer i vejen for (gruppe)arbejdet omkring en faglig sag. Jeg vil i Bion-redegørelsen uddybe den fremmede rolle (søge sandheder om livet), såvel som den hæmmende rolle (fx ved alvidenhed), som vores ubevidste temaer og motiver kan have i forhold til videnskabeligt arbejde. Her vil jeg imidlertid fremhæve, at når uovervejede forforståelser, fordomme og ubevidste temaer kommer i spil, åbnes der op for både afsporinger af arbejdet med sagen, og for at blive klogere på disse forhold. For idet de

⁵⁰ Jeg anvender begreberne uddannelsesaktivitet og undervisningsaktivitet som synonyme. Projektforløbet er et eksempel på en undervisningsaktivitet.

bliver bragt i spil, bliver vi også *konfronteret med dem og deres hæmmende konsekvenser*, om end på en ofte implicit og uigennemskuelig måde for os selv. Derfor kan indoptagelsen af de *vanskeligste erkendelser* for hver enkel studerende blive særligt understøttet af undervisningsaktiviteter, der bringer den studerendes eksistens i spil. Det forudsætter imidlertid, at de studerende bliver konfronteret med, at deres måde at arbejde med en sag ud fra psykologisk teori og metode i et (gruppe)arbejde, er problematisk. Afhængig af emnet kan projektvejlederen fx pege på faglige 'mislyde' eller problematisere uoverensstemmelser i projektet, imens de studerende kan spejle hinanden på mere personlige og sociale måder. At eksistensen kommer i spil bringer således vores egen decentering tydeligt frem, idet vi til at begynde med ikke kan tematisere det, som er selvindlysende eller ubevidst for os, men netop har brug for andres hjælp til at 'se vores egen nakke' eller skyggeside. Jeg vil senere beskrive dette som de *vanskeligste erkendelser* for den studerende, og adskille dem fra de fagligt mest *centrale erkendelser*, da det sidste i højere grad angår et fagligt perspektiv (se Negt herunder).

Endelig vil jeg fremhæve, at den studerende selv kan opsøge det eksistentielle drama, og dermed komme i spil, hvilket jeg vil begrebsliggøre som bevidst og intenderet at *sætte sig på spil*. Selvom man aktivt opsøger et emne eller en problemstilling, forbliver pointen imidlertid den samme: vi opsøger nok et område, men faldgruberne og deres karakteristika er ikke klare for os. Selv hvis en studerende vil undersøge børn af misbrugerens relationsdannelser, fordi hun selv har en sådan fortid, betyder det ikke, at hun sætter sig ud over spillet: det intensiveres snarere – hun har netop begivet sig ind dragens hule! Men væsentlige dannelsesprocesser er forbundet med at gå ind på disse betydningsfulde områder for ikke mindst kandidater i psykologi.

Ovenstående må imidlertid ikke opfattes som en blind opfordring til at kaste sig ud i stormfulde emner. Det skulle i stedet gerne være klart, at studerendes arbejde med en sag, hvor man sætter sig selv på spil og/eller kommer i spil, skal opkvalificeres og problematiseres via psykologisk teori og metode, hvilket det både er den enkelte studerendes opgave, projektgruppens såvel som vejlederens opgave at bidrage til. Det sagsmæssige engagement, som jeg senere vil begrebsliggøre som centralt for en psykologisk habitus, kræver med andre ord modvægt og modspil i form af en videnskabelig habitus. Den levede karakter af en sag eller en problemstilling er imidlertid grundlæggende for og kilden til, at vi kan opnå en dybere forståelse af den via videnskabelig teori og

metode. Dermed også være sagt, at beskæftiger vi os med fænomener, som vi ikke har et engageret og dermed et levet forhold til, da kan vi lettere gå galt af det og misforstå det. Det eksemplariske princip, som Negt har bidraget til at præcisere, og som kan siges at ligge bag projektpædagogikken på psykologistudierne på Aalborg og Roskilde Universitet, rummer de bedste muligheder for, at de studerendes engagement kan udfoldes. Dette princip skal nu diskuteres.

4.2.3.3.1 *Negt og Det eksemplariske princip i relation til psykologiuddannelserne på RUC og AAU*

Fremhævelsen af de individuelle erfaringers centrale rolle i et fagligt (ud)dannelsesforløb er på ingen måde ny. Jeg vil, for at kvalificere og understøtte de ovenfor fremsatte synspunkter, redegøre for Oskar Negts begreb om det eksemplariske princip og vise dets anvendelighed til at forstå centrale aspekter af det problemorienterede projektarbejde, som er fremtrædende på psykologistudierne på Aalborg Universitet og Roskilde Universitet.

Negt har arbejdet med det eksemplariske princip i tilknytning til arbejderuddannelse (svarende til omtrent fagforeningsuddannelse), bl.a. i de centrale tekster *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring* (1971/1975) og *Hvad skal en arbejder vide og forstå for at finde sig tilrette i verden idag?* (1994). Selvom arbejderuddannelse på mange måder adskiller sig fra denne afhandlings udgangspunkt i psykologiuddannelsen, vil jeg fremhæve, at Negts sigte med det eksemplariske princip var at understøtte en dannelsesproces hos arbejderne (Nielsen, 1997, p. 269). Negt taler fx om arbejderdannelse (Arbeiterbildung), dannelsesværdi (Bildungswert) og om dannelsesarbejde (Bildungsarbeit) (1971, p. 21, 96f). Dannelsesbegrebet er dog ikke altid kommet med i de danske oversættelser af Negts tekster. I *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring* (Negt, 1975) oversættes det tyske 'Bildung' fx konsekvent til 'uddannelse' (se oversætterkommentaren ibid., p. 29). I *Hvad skal en arbejder vide og forstå for at finde sig tilrette i verden idag?* (Negt, 1994) fastholdes dannelsesbegrebet dog (se oversætterkommentaren ibid., p. 44). Negt har gennemgående opereret med et begreb om dannelses (Bildung), som modsat læring betegner opbygningen af 'en individuel verdensforståelse' (Negt, 1994 if. Nielsen, 1997, p. 271). Jeg ser med andre ord visse paralleller mellem Negts normative dannelsesopfattelse, og den jeg fremsætter i denne afhandling omkring dannelsen af en professionel habitus, selvom Negt tematiserer dannelsen af en politisk (underforstået kritisk) habitus, og jeg en psykologisk og videnskabelig habitus (Nielsen, 1997, p. 285).

Derfor finder jeg måske hans teori så inspirerende for afhandlingens problemstilling: Negt har som jeg været interesseret i *omvæltende* og gennemgribende udviklingsprocesser og -forløb. Negts arbejde med det eksemplariske princip vil altså blive brugt til yderligere at kaste lys over dannelsesprocesserne i forbindelse med studerendes tilegnelse af en psykologisk og videnskabelig habitus. Men inden vi kan diskutere disse anvendelser af Negts tanker, må hans egen sammenhæng og udlægning af det eksemplariske princip fremføres. Som udgangspunkt anvender jeg et lille udvalg af Negts egne tekster (1975, 1994), samtidig med at jeg trækker på Nielsen (1997), der indgående har diskuteret det eksemplariske princip i en dansk sammenhæng. Negt er kritisk teoretiker, og jeg vil forholde mig til forskelle og ligheder mellem denne tradition og den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori i forbindelse med Habermas-redegørelsen. Ikke dermed sagt, at Negts projekt og tilgang ikke er forskellig fra Habermas'; jeg mener dog at de grundlagsteoretiske overvejelser i forhold til kritisk teori som tradition adresseres tilstrækkeligt i Habermas afsnittet. Jeg vil dog kort fremhæve den kritiske teoris centrale interesse, som er fremtrædende hos både Habermas og Negt, nemlig udvidelsen af menneskers "*selvbestemmelse og frigørelse*" (Nielsen, 1997, p. 269). Dette diskuteres nærmere senere, men denne kritiske og frigørende interesse står for mig at se centralt i enhver kritisk reflekteret anvendelse af videnskabelig viden og dermed også i forhold til en kandidat i psykologis anvendelse af teori og metode. Her skal jeg imidlertid afgrænse mig til Negts begreb om det eksemplariske princip, som har til formål at understøtte dannelsen af en kritisk, politisk bevidsthed og emancipation hos arbejdere (Nielsen, 1997, p. 285; Negt, 1975, p. 41).

Nu vil jeg beskrive Negts baggrund for at arbejde med og opfattelse af de centrale teoretiske begreber. Herefter vil jeg anvende det i forhold til afhandlingens emnefelt, ikke mindst ved at beskrive det problemorienterede projektarbejde, som både Roskilde Universitet og Aalborg Universitet tidligt har slået sig op på, og som bl.a. Negts arbejde har præget.

Negts baggrund for at genoptage det eksemplariske princip

Begrebet om det eksemplariske princip blev udviklet af bl.a. pædagogen Wagenschein med henblik på at muliggøre stofreduktion inden for fysikfaget (Elle, 2007, p. 138; Negt, 1975, p. 43). Ved at fordybe sig i 'det enkelte' (et eksemplarisk eksempel) skulle helheden i et fagområde 'spejles' (Negt, 1975, p. 43). Siden har Negt – bl.a. ved at diskutere op af Wagenscheins oprindelige udlægning – videreudviklet princippet. I *Sociologiske fantasi og eksemplarisk indlæring* (1975/1971) fremhæver Negt nødvendigheden af den eksemplariske læ-

ring ved at henvise til den ”*voksende akkumulation og hurtige forældelse af videnskabelige informationer*” (1975, p. 34). Men Negt fremhæver også princippet i forhold til at understøtte ”*udredningen af komplekse sammenhænge*” ud fra en konkret problemstilling (ibid., p. 43; se også Nielsen, 1997, p. 286). Det er med andre ord ikke længere tilstrækkeligt at tilegne sig et forudbestemt stof og at forholde sig til på forhånd udvalgte (fortidige) problemstillinger; dertil forandrer de aktuelle problemstillinger sig for hurtigt, og det sætter ikke arbejdet med at skabe sammenhæng i komplekse problemstillinger via tværdisciplinær teori og metode i centrum (Negt, 1994, p. 44, 49f). Negts udlægning af det eksemplariske princip skal give mulighed for dette. Nielsen fremhæver netop arbejdet med at skabe sammenhæng i ’modsigelsesfulde erfaringer’ som centralt for at forstå det eksemplariske princips fortsatte aktualitet (1997, p. 274). Dette skal vi vende tilbage til.

Først kort om Negts specifikke baggrund for at fremhæve og videreudvikle det klassiske begreb om det eksemplariske princip. I forhold til den klassiske opfattelse, hvor det eksemplariske princip støttede tilegnelsen af *et* fagområde via arbejdet med en faglig problemstilling, argumenterer Negt for, at man må tage udgangspunkt i ’helheden’ i form af *samfundet*⁵¹ (i et fagligt perspektiv), og gøre det ved et eksemplarisk eksempel i form af en ”*sociologisk kendsgerning, som er relevant for samfundets, klassernes og individernes liv*” (Negt, 1975, p. 44). En eksemplarisk problemstilling retter sig således ikke blot mod selve faget, men mod samfundet, og det på en måde som er ’relevant’ både fra en faglig, samfundsmæssig (emancipatorisk) og en personlig betragtning.

Intet princip er dog mere alment, end at det må kobles til noget specifikt, hvad Negt selv fremhæver som karakteristisk for det at arbejde ud fra det eksemplariske princip (1975, p. 105, note *). Vi skal derfor se nærmere på den kontekst, som Negt tog begrebet op i forhold til. Negts udgangspunkt var erfaringer med arbejderuddannelse – en uddannelsesaktivitet som bogen *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring* (1975) netop skulle stimulere og støtte. I artiklen *Hvad skal en arbejder vide og forstå for at finde sig tilrette i verden idag?* (1994) opsummerer Negt baggrunden for hans arbejde med det eksemplariske princip. Ud fra hans egen erfaring med fagforeningsrelateret uddannelsesaktiviteter (’arbejderuddannelse’) konstaterede han nemlig, at der ikke uden videre

⁵¹ Negts formulering er ”’Helheden’ i denne [...] betydning er den arbejdsdelt organiserede totalitet af et samfunds produktions- og reproduktionsproces i dens historiske dimension” (1975, p. 44). I en mere almen udlægning vælger jeg at kalde det for samfundet.

kunne laves en 'kanon' (et fast pensum), som klædte arbejderen på til selvstændigt at problematisere samfundsmæssige problemstillinger (ibid., p. 44f, 48). Det krævede derimod en løbende 'bestemmelse af uddannelsens mål og opgaver', således at den kan afspejle den aktuelle situation i samfundet (ibid., p. 45). Denne aktuelle situation – eller det 'aktuelle samfundsmæssige klima' som han også kalder det – er væsentligt, fordi de 'almene og gennemgående dannelsesmål' ikke kan stå alene; de må aktualiseres for hver arbejder 'i dag' (ibid.). Derfor må der også være undervisningsaktiviteter, som understøtter denne aktualisering for den enkelte arbejder. If. Negt må man udvikle læringsaktiviteter, hvor arbejdernes "egne erfaringer og konflikter er bestemmende", dvs. som gør det muligt at tage udgangspunkt i arbejdernes erfaringer med konflikt i og uden for arbejdspladsen (ibid., p. 48, parafraseret). I lyset af dette beskriver Negt det eksemplariske princip således:

"I arbejdet med at finde en forklaring på disse konflikter og erfaringer kan man så udvikle en viden og bevidsthed om deres samfundsmæssige betingelser. For almen viden, historisk såvel som økonomisk-politisk viden, får først en dannelsesværdi, når det lykkes at *genoversætte den til arbejdernes egen erfaringshorisont*. Det er grundideen i den eksemplariske læring." (ibid., p. 48, kursivering i original)

Almen viden får if. Negt først en dannelsesværdi for arbejderen, når det under arbejdet med konkret oplevede konflikter og erfaringer lykkes at sætte dem i forhold til de samfundsmæssige betingelser, og når det lykkes at blive klogere på dem ved at forklare dem. Dette forstår Negt som at genoversætte fra almen viden til arbejderens egen erfaringshorisont. Man kunne også forstå dette som det at genfinde noget alment i noget specifikt.

I *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring* (1971, da. 1975) beskriver Negt nogle yderligere væsentlige træk ved det eksemplariske princip, med udgangspunkt i arbejderuddannelse. Negt fremhæver bl.a. at den eksemplariske dannelsesproces består i at "*konkretisere det almene indhold i de samfundsmæssige modsigelser, som fremtræder i særlige former for subjektive interesser og konflikter*" (1975, p. 92). Der må med andre ord ske en konkretisering af de almene aspekter i forhold til den måde, som de kommer til udtryk på hos den enkelte, men det på en særlig måde. Det må nemlig kobles til den enkeltes interesse eller oplevede konflikter. Negt fremhæver den centrale rolle, som interesser har i forhold til læreprocesser – det være sig den interesse som man allerede er bevidst om, eller den som man via uddannelsen kan komme i kontakt med (ibid.). Negt fremhæver de individuelle interessers betydningsfulde rolle i indlæring, men

fremhæver også den sammenhæng, som de må sættes ind i. Negt præciserer således undervisningsaktiviteternes ”*eksemplariske dannelsesværdi*”⁵² ud fra tre dimensioner:

”1) deres nærhed til de individuelle interesser, 2) de elementer i arbejdernes bevidsthed, der indholdsmæssigt rækker ud over de umiddelbare interesser, og som angår mere almene samfundsmæssige sammenhænge og endeligt 3) den betydning, som uddannelsesindholdene kan have for arbejdernes frigørelse” (ibid.)

Negt påpeger altså, at der må være en balance mellem alle tre dimensioner, for ellers er arbejderuddannelsen (*Arbeiterbildung*) ikke i stand til netop at *danne* arbejderen (ibid., p. 93; Negt, 1971, p. 97). Negt peger dog på, at denne opdeling mellem den enkeltes og samfundets interesser er kunstig i og med, at der inden for et eksemplarisk emneområde eller undervisningsaktivitet forekommer ”*en konkret, dialektisk formidling mellem interesser*” (Negt, 1975, p. 93), hvormed den enkeltes interesse i at forstå en bestemt problemstilling vikler sig ind i og ligeså vel kan forstås som det, der i et samfundsperspektiv er ønskværdigt eller hensigtsmæssigt. Men selvom denne sammenblanding af individuelle og samfundsmæssige interesser kan og bør opstå som led i eksemplarisk læring, må de tre dimensioner fastholdes som en analytisk opdeling for at sikre en balance og dermed optimere muligheden for eksemplarisk læring.⁵³ Eksemplariske læringsforløb er i øvrigt kendetegnet ved at være både refleksive og socioemotionelle, teoretiske og praktiske; Negt fremsætter ikke en individualiseret eller kognitiv læringsforståelse (Nielsen, 1997, p. 293).

’Arbejderens frigørelse’ står centralt i Negts teoretiske opfattelse af formålet med en arbejderuddannelse (tænk: fagforeningsuddannelse såvel som generel

⁵² Den danske oversættelse lyder ”*Den eksemplariske uddannelsesværdi af undervisningsobjekterne*” (Negt, 1975, 92), men jeg mener, at der er en pointe i at fastholde det dannelsesbegreb, som den tyske originaltekst anvender jf. ”*Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände*” (Negt, 1971, p. 97). Jeg taler derfor med Negt om *undervisningsaktiviteternes eksemplariske dannelsesværdi*, da han ud fra min forståelse vil mere end at uddanne (opkvalificere) arbejderne: han vil opbygge ’en individuel verdensforståelse’ (Negt, 1994 if. Nielsen, 1997, p. 271), hvad jeg antager svarer til at danne en habitus inden for min terminologi.

⁵³ Negt taler om ’individuelle interesser’ i ovenstående citat (Negt, 1975, p. 92). Andre steder taler han om ’subjektive interesser’ (ibid.), og ’enkeltinteresser’ (Negt if. Nielsen, 1997, p. 279). Som betegnelse for den studerendes umiddelbare og individuelle interesser, som må opkvalificeres og forbindes til de samfundsmæssige forhold for at få en dannelsesværdi, vælger jeg betegnelsen *individuelle interesser* og *den enkeltes interesse*.

udvikling af en kritisk bevidsthed hos alle arbejdere). Negts formuleringer må altså forstås i forlængelse af det kritisk teoretiske frigørelses-projekt (Kuhn & Rasmussen, 1975, p. 7). Negts udlægning af det eksemplariske princip er med andre ord tilpasset den sammenhæng, som han tager det op i. Man kan måske sige, at Negt forstår dannelse som et spørgsmål om at ruste arbejderne til at udvide selvbestemmelse og frigørelse.

Jeg inspireres af Negts arbejde og anvender hans teori i en ny sammenhæng, nemlig i forhold til psykologiuddannelse. Jeg forstår dannelse som et spørgsmål om at udvikle en psykologisk og videnskabelig habitus hos studerende, og frem for 'arbejdernes frigørelse' (Negt) vil jeg i den tredje dimension tale om undervisningsaktiviteternes bidrag til udviklingen af *selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention* hos psykologistuderende (se afsnit 4.6.3).⁵⁴ Dette træk er ikke beskrevet endnu, men det er et, som jeg tilskriver kulminationen af en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus i form af en *dannet psykologisk og videnskabelig habitus*, og det forudsætter dermed også de almene træk ved en videnskabelig habitus, som jeg beskriver som metodisk kontrol, selvforståelse og selvrefleksion (se afsnit 4.6.2). *Selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention* sætter jeg i stedet for Negts mål om 'arbejdernes frigørelse' (dimension 3), og det udgør altså ikke alene et videnskabeligt træk, men netop en dannelse af personen som borger og medmenneske med ansvar for reflekteret anvendelse af sin viden i forhold til personen, gruppen eller samfundet; 'interventionsbegrebet' anvendes altså i bredeste forstand.⁵⁵ Jeg vil desuden fremhæve, at udviklingen af de nævnte træk ved en dannet psykologisk og vi-

⁵⁴ I *Udvikling af en professionsuddannelse* (2011, p. 13) fremhæver Elle på samme måde vigtigheden af, at lærerstuderende lærer "at forholde sig undersøgende og reflekteret til deres egen og skolekulturens forståelse og engagement i feltet". "[R]efleksion og undren over praksis- og forståelsesformer" er både noget af det vanskeligste og vigtigste at fremelske hos studerende (ibid., p. 14; se også Elle, 2010, p. 51f). En opfattelse jeg er inspireret af i min fremhævelse af *selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention* hos psykologistuderende.

⁵⁵ Anvendelsen af mit eget begreb om *selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention* betyder en tilsidesættelse af Negts egne relevante begreber, ikke mindst udkastfantasi (den sociale fantasi), som skal sikre en orientering mod, hvordan det nuværende kunne være bedre eller anderledes; kort sagt en forandringsorientering (Nielsen, 1997, p. 299f). Mit eget begreb, som lånes fra Habermas og som forbindes med en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, rummer imidlertid også en forandringsorientering, men præciseret i forhold til den kontekst, som en psykolog eller en kandidat i psykologi står i, når de skal anvende viden på en kritisk reflekteret måde i forhold til personen, gruppen og samfundet. Det kræver også et frigørende sigte, som jeg argumenterer for i afsnit 4.6.3.

videnskabelig habitus bl.a. sker ved, at de studerendes faglige og personlige *forståelser* bliver *udfordret* igennem undervisningsaktiviteterne. Jeg mener med andre ord, at det er muligt at anvende centrale teoretiske overvejelser fra Negt i relation til afhandlingens problemstilling, selvom jeg ikke skriver direkte inden for en kritisk teoretisk grundlagsteori, men en eksistentiel-fænomenologisk. Forskelle og ligheder mellem disse to traditioner, uddybes som sagt i forbindelse med Habermas-teoriafsnittet.

Jeg kan nu sammenfatte min udlægning af de *tre dimensioner, som karakteriserer undervisningsaktiviteters eksemplariske dannelsesværdi* i forhold til tilegnelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus:

1. Undervisningsaktiviteternes nærhed til de individuelle interesser i lyset af egne erfaringer og konflikter
2. De aspekter ved disse interesser, som angår *faglige* og mere almene samfundsmæssige sammenhænge
3. Den betydning, som undervisningsaktiviteterne kan have i forhold til at udvikle *selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention* (og alle de træk som forudsættes heraf jf. en dannet habitus) hos de studerende, ved at *udfordre* de fagligt mest centrale og de personligt mest problematiske *forståelser* hos de studerende.*

(*De kursiverede elementer er mine tilføjelser, som diskuteres i næste afsnit.)

De 'individuelle interesser', som undervisningsaktiviteterne if. Negt skal have en nærhed til (dimension 1), udspringer som nævnt af de studerendes egne erfaringer og konflikter (Negt, 1994, p. 48). At erstatte målbeskrivelsen 'arbejdernes frigørelse' med '*selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention*', således som jeg gør ovenfor, kan synes indskrænket i forhold til det både personlige og samfundsmæssige liv, som Negt adresserer. Men jeg vil minde om, at dette træk *ikke* blot forbindes med en videnskabelig habitus, men med en *dannet psykologisk og videnskabelig habitus*, og dermed udspringer af en værnen om det mirakel, at vi eksisterer, og at vi dermed er forpligtiget over for det fælles liv med andre i verden (Merleau-Ponty: kun helten giver sig helt hen til det fælles liv, se afsnit 4.6.3). Den eksistentielle fænomenologi tematiserer herved en eksistentiel etik hos fagpersonen, som er inspireret af Negts italesættelser.

Jeg vil nu samlet diskutere anvendelsen af Negts tanker i forhold til afhandlingens problemstilling.

Det eksemplariske princip og psykologistudierne på RUC og AAU

Negts udlægning af det eksemplariske princip kan bidrage til at forstå forudsætningerne for dannelsen af en faglig habitus, og han har da også et sted karakteriseret princippet som ét, der ”i grunden kun systematiserer arbejdernes virkelige måde at lære på” (Negt, 1978 if. Nielsen, 1997, p. 287). Jeg kobler til Negts begreb om det eksemplariske princip i forlængelse af mit begreb om *eksistens i spil*, da det netop fremhæver nødvendigheden af aktiveringen af individuelle interesser, når man virkelig skal lære (Negt, 1975, p. 92). Jeg har ovenfor beskrevet dette forhold ved at sige, at man som den lærende kan sætte sig selv aktivt på spil, og derved bevidst intensivere de erfaringer og konflikter, som kan komme i spil i arbejdet med en problemstilling; denne udlægning går dog videre end Negt, men er oplagt at tænke i forlængelse af hans arbejde. For ud fra Negts arbejde kan jeg som nævnt fremhæve undervisningsaktivitetens tre dannelsesværdier. Disse har først og fremmest fundet vej til universitetsverdenen i form af problemorienteret projektarbejde (Nielsen, 1997, p. 313, note 10). Det er tydeligst sket i forhold til Roskilde Universitet og Aalborg Universitet, som i 1970’erne og den dag i dag slår sig op på hhv. tværfaglighed og problemorienteret projektarbejde, og problembaseret læring (PBL, ’Aalborg modellen’) (Krogh & Wiberg, 2013, p. 226). Selvom man kan mene noget andet med disse begreber, er det i forhold til denne afhandling mest relevant at beskrive, hvordan det implementeres i de to psykologiuddannelser på de to universiteter. For selv inden for det samme universitet er der nemlig stor variation i udmøntningen af de forskellige principper. Selvom begge studier implementerer principperne bredt i forhold til undervisningsaktiviteterne, vil jeg indskrænke mig til at tage udgangspunkt i projektarbejdet, da det er disse forløb jeg følger i de empiriske undersøgelser.

Projektarbejde på psykologistudiet på Roskilde Universitet

RUC promoverer sig på tværfaglighed og projektarbejde. På RUCs hjemmeside, som i øvrigt er den foretrukne informationskilde, når studerende vælger RUC, beskrives projektarbejde på denne måde:

”Vi har også den holdning, at du som studerende bedst lærer og får nye erkendelser ved at tage udgangspunkt i problemstillinger der interesserer dig. Derfor er det problemorienterede projektarbejde i centrum for studierne på RUC.”⁵⁶

⁵⁶ www.ruc.dk/uddannelse/kandidat/projektarbejde-og-tvaerfaglighed/, nedtaget d. 01.08.13.

Studerende lærer bedst, fremhæves det, når de arbejder med problemstillinger, der interesserer dem. For ved problemorienteret projektarbejde ”*anvender [du] teorier og metoder på problemstillinger, der optager dig*”⁵⁷. Derfor er semestrene på RUC opdelt med 50% kurser og 50% projektarbejde, idet projektarbejdet giver mulighed for ’fordybelse’. Ud over basisforløbet på 2 år vælger de studerende to basisfag og to kandidatfag (ofte de samme to fag), hvilket kan være psykologi i kombination med fx pædagogik.

På både bachelorfagmodulet (BA) og kandidatmodulet (K1) på psykologistudiet skriver de studerende projekt sideløbende med semestrets kurser, og i studieordningen går de samme nøgleformuleringer igen. Her citeres studieordningens beskrivelse af bachelorfagmodulets projektarbejde, som skal ligge inden for temarammen ’Centrale teorier og problemstillinger i psykologien’:

”I modulets projektarbejde skal den studerende ud fra en *selvvalgt problemstilling* inden for modulets formålsområde reflektere denne ud fra psykologiske teorier. Det er målet at den studerende kan:

- *Identificere og formulere en selvvalgt psykologisk problemstilling* der vedrører menneskers udvikling, personlighed eller sociale liv
- *Analysere og behandle problemstillingen, ved hjælp af videnskabelig litteratur, herunder gennemføre en selvstændig og kritisk diskussion af de teoretiske tilgange der er anvendt...* (§9, Stk. 2., studieordningen fra 2006, min kursivering)

Ovenstående er blot et uddrag, der skal fremhæve, at projektarbejdet er baseret på, at den eller de studerende selv identificerer og formulerer en problemstilling inden for temarammen, og analyserer denne via videnskabelig teori og metode. Kandidatmodulet rummer samme nøgleformuleringer, men med øget krav og en anden temaramme. Det kan lyde banalt, men at anvende ordet ’selvvalgt’ er med til at fremhæve, at problemstillingen kan (eller skal) findes inden for den eller de studerendes egne interesser.

En ting er selvfølgelig, hvad studieordning mv. beskriver, da den reelle studiepraksis kan være en anden. På basisstudierne er der i forbindelse med gruppedannelse fx tradition for, at vejlederne fremlægger mulige projektemner, som de studerende så kan blive inspireret af eller vælge sig ind på. Det er ikke helt uproblematisk i forhold til ejerskabet af projektet, ligesom det kan føre til et mindre selvstændigt arbejde med et projekt, da vejlederen måske

⁵⁷ www.ruc.dk/uddannelse/kandidat/projektarbejde-og-tvaerfaglighed/50-kurser-50-projektarbejde/, nedtaget d. 01.08.13.

allerede er udråbt til ekspert på emnet. På bachelormodulet og kandidatmodulet på psykologistudiet er der imidlertid ikke tradition for at vejlederne på forhånd opstiller eller præsenterer projektideer eller kataloger: vejlederne fungerer i stedet som sparringspartnere til de studerendes egne projektideer i forbindelse med gruppedannelsesprocessen. Og som led i selve vejledningen, er det min klare oplevelse, sker der en opkvalificering af de studerendes 'selvvalgte problemstilling'. De studerendes interesse er med andre ord i forgrunden, selvom det kan kræve en større vejlederindsats at opkvalificere den.

Projektarbejde på psykologistudiet på Aalborg Universitet

Aalborg Universitet fremhæver det problemorienterede projektarbejde ud fra det de kalder 'problem- og projektbaseret læring' ('PBL-Aalborgmodellen', 2011).⁵⁸ Denne model er særligt udviklet på baggrund af ingeniøruddannelserne, men rummer en generel beskrivelse af PBL. Heraf fremgår det, at 'et problem er udgangspunktet og styrende for den studerendes læringsproces' samt at dette problem skal være eksemplarisk (ibid., p. 5f). PBL beskrives som deltagerstyret, og skal bl.a. styrke de studerendes kompetence til 'problemformulering', såvel som sikre motivation ved 'at de studerende selv styrer projektet' (ibid., p. 7, 10). På AAUs hjemmeside beskrives projektarbejdet således: "På Aalborg Universitet skal du skrive spændende projekter sammen med dine studiekammerater og undersøge problemstillinger, som I selv er med til at vælge." Men man møder også formuleringen "I vælger i stor udstrækning selv den problemstilling, som I gerne vil undersøge".⁵⁹ For selv inden for det samme universitet er der stor variation i PBL implementeringen på de forskellige uddannelser. På visse naturvidenskabelige uddannelser er det fx kutyme, at underviserne på forhånd opstiller de problemstillinger, som de studerende skal arbejde med og prøve at løse. På andre uddannelser (så som psykologistudiet) er problemstillingen valgfri så længe den holder sig inden for en bestemt fag- og tema-ramme. Begge tilgange, trods deres grundlæggende forskellighed, findes inden for problembaseret læring (Krogh & Wiberg, 2013, p. 215f).

I psykologistudiets bachelorstudieordning (2009), som beskriver det 2. semesters projektforløb som jeg observerer som led i mit feltstudie, beskrives projektet på følgende måde:

⁵⁸ www.aau.dk/Om+AAU/AAU-model+PBL/, nedtaget d. 01.08.13.

⁵⁹ www.studieguide.aau.dk/gruppearbejde+og+projektskrivning/projektarbejde/, nedtaget d. 01.08.13.

”Modulets temaramme ligger i forlængelse af modulerne Personlighedspsykologi samt Socialpsykologi med samfundsteori på uddannelsens 1. semester, idet den studerende i et projekt selvstændigt skal arbejde videre med en problemstilling fra disse områder på baggrund af en empirisk undersøgelse, der tager kvalitativ forskningsmetodologi i anvendelse.” (§12, Studieordning, 2009)

Inden for det foregående semesters kurser skal de studerende altså ’selvstændigt arbejde videre med en problemstilling’. I den forbindelse er det op til de studerende ’at vælge litteratur i tilknytning til projektet’, men at det skal godkendes af vejlederen. En af målkriterierne lyder desuden, at den studerende ved projektets afslutning skal kunne demonstrere færdigheder i ”*at formulere og vurdere en interessant problemstilling inden for social- eller personlighedspsykologi?*” (ibid.). Studieordningen fastslår altså, at udgangspunktet for projektarbejdet er en selvstændigt udarbejdet og interessant problemstilling. Men en ting er som bekendt studieordning, noget andet er den reelle undervisningspraksis. På 2. semester arrangerer ankerlæreren et gruppedannelsesforløb, og nogle gange er det med et projektkatalog med inspiration til de studerende, og andre gange tages der alene udgangspunkt i de studerendes egne ideer. Jeg vurderer dog, at der er en stærk tradition, i hvert fald inden for det kvalitative projekt på 2. semester, for, at problemstillingen udfærdiges af de studerende selv, og at vejlederen støtter og bidrager med at opkvalificere og problematisere de studerendes problemstilling.

Overset aspekt ved problemorienteret projektarbejde: at egne erfaringer kommer i spil

Formålet med ovenstående redegørelse er ikke at diskutere projektpædagogik generelt, men at fremhæve et nødvendigt aspekt ved problemorienteret projektarbejde (men i princippet ved al studieaktivitet), som er overset. For det er fx ikke nok at forstå det eksemplariske princip klassisk, dvs. som blot et spørgsmål om at sikre stofreduktion, fordybelse, og tværfaglig anvendelse af teorier og metoder, ved at de studerende arbejder med et eksemplarisk eksempel fra et fagområde; Krogh og Wiberg (2013, p. 224f) giver fx udtryk for denne opfattelse. I en fænomenologisk terminologi kan man forstå eksemplarisk læring på linje med eksemplarisk betydning, altså som udviklingen af både en levet og en fortolket forståelse af et fænomen eller en sag. Jeg vil på samme måde, som Negt gør det i forhold til arbejderuddannelse (Nielsen, 1997, p. 288f), fremhæve vigtigheden af, at psykologistuderende lærer at forholde sig til en problemstilling på en både personlig og erfaringsmæssig måde, og på en videnskabelig objektiverende måde, således som jeg argumenterer for i for-

længelse af distinktionen mellem en psykologisk og en videnskabelig habitus. Det er heller ikke præcist nok at forstå den bærende 'interesse' ved problemorienteret projektarbejde som udtryk for, hvad der 'optager' den studerende. Den studerendes livsverden må nemlig medinddrages, hvis vi skal forstå det potentielt særligt udbytterige ved problemorienteret projektarbejde. I relation til psykologiuddannelsen er det nemlig også vigtigt at have øje for, at de studerende nødvendigvis må tage (og ubevidst tager) udgangspunkt i egne erfaringer og konflikter i indkredsningen af en faglig problemstilling. Negt har ret præcist formuleret dette i et tidligere anvendt citat:

"I arbejdet med at finde en forklaring på disse konflikter og erfaringer kan man så udvikle en viden og bevidsthed om deres samfundsmæssige betingelser. For almen viden [...] får først en dannelsesværdi, når det lykkes at *genoversætte den til arbejderens egen erfaringshorison*." (Negt, 1994, p. 48)

Dvs. det eksemplariske princip angår ikke blot selve stoffets udvælgelse (men også det), men også en eksemplarisk dimension i den lærendes forhold til problemstillingen. Baggrunden for den omtalte interesse i en problemstilling må findes i lyset af de konflikter og erfaringer, som de studerende perifært eller direkte har tilfælles med den. Det skal være en problemstilling, som den studerende på den ene eller anden måde *lever sig ind i*, eller omvendt, som de kan lære at genfinde sig selv i. Og jeg mener netop, at det er, hvad Negt tematiserer, når han fremhæver de individuelle interesser, og de erfaringer og konflikter som ligger bag dem, som central for studerendes arbejde med en eksemplarisk problemstilling. Denne må samtidig have eller opkvalificeres til en mere 'almen samfundsmæssig sammenhæng', hvormed den løfter sig ud over det partikulære (Negt, 1975, p. 92). Med konfliktbegrebet indfanger Negt en dobbelthed ved på den ene side at betegne en almen samfundsmæssig problemstilling, og på den anden side at pointere, at disse problemstillinger også bør have relevans eller paralleller til de studerendes egen livsverden i mere eller mindre direkte forstand, erkendt eller ej. Det er så at sige forankringen i de personlige erfaringer og konflikter, som er oversat i beskrivelsen af det problemorienterede projektarbejde inden for human- og samfundsvidenskabelige uddannelser, men – vil jeg hævde – som ikke desto mindre ofte ligger bag de studerendes *engagement i* en særlig problemstilling, uden at de altid kan udpege trådene tilbage til deres egen livsverden.

Negt analyserer begrebet individuel interesse og fremhæver, at det ikke blot er en personlig eller subjektiv 'lyst'; det kendetegner snarere noget samfunds-

mæssigt, som tages op i en personlig sammenhæng, idet ”*interesser strukturerer sig inden for et samfundsmæssigt spændingsfelt*” (Negt, 1975, p. 95). De individuelle interesser udspiller sig altid inden for vores fælles samfundsmæssige og socio-kulturelle liv. Negts eksemplariske princip faciliterer altså ”*læreprocesser, der baserer sig på, udfolder og kultiverer menneskers hverdagserfaringer i et personligt og samfundsmæssigt perspektiv*” (Nielsen, 1997, p. 272). I regi af denne afhandlings emne kan disse erfaringer og konflikter forstås lige så bredt som Negt gør – nemlig som ’*modsigelsesfulde erfaringer*’ (Nielsen, 1997, p. 274; se også Negt, 1975, p. 92). Det er disse, som skaber baggrunden for den individuelle interesse, der i bedste fald former og indpasser sig i forhold til de fag- og metoderammer, som uddannelsen opstiller i de enkelte kurser i studieordningen. Og selvom de studerendes arbejde med problemstillinger ud fra egne erfaringer og oplevede konflikter ofte skal opkvalificeres teoretisk og metodisk, ændrer det ikke ved, at det netop er deres egne erfaringer, som udgør ”*læringens orienterings- og omdrejningspunkt*”, og at Negt netop tematiserer dette (Nielsen, 1997, p. 275). Fænomenologisk vil jeg tale om den studerendes livsverden. Men på dette punkt har Negt altså tidligt fremhævet et af de centrale træk ved det at *komme i spil*, nemlig at det angår den studerendes egen eksistens og livsverden. I forhold til det empiriske studie vil jeg som sagt være opmærksom på de tråde, der forbinder (eller ikke forbinder) den studerendes livsverden og hendes uddannelsesaktiviteter i det man kunne kalde eksemplariske læringsprocesser; hvor end de finder sted. For det er ikke kun i forbindelse med problemorienteret projektarbejde, at de studerendes eksistens kommer i spil på en dannelsesmæssig udbytterig måde; det kan ske i forbindelse med forelæsning, seminardiskussion, opgaveskrivning, pensum- og litteraturstudie, studenterdiskussioner i de sene nattetimer mv. Jeg kan således atter vende tilbage til de *tre dimensioner ved det eksemplariske princip, som har ’dannelsesværdi’* (se forrige afsnit), dvs. som understøtter dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. For det, der potentielt udfordrer de studerendes faglige og personlige mest problematiske forforståelser (dimension 3), er samspillet af, at de studerende tager udgangspunkt i individuelle interesser, erfaringer og oplevede konflikter (dimension 1), og at disse opkvalificeres og udfordres inden for en faglig og almen samfundsmæssig sammenhæng igennem projektarbejdet og via vejledningen (dimension 2). Udfordringen af de uhensigtsmæssige forforståelser (eller bekræftelse af hensigtsmæssige forforståelser) samt understøttelsen af udviklingen af *schrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention* udgør den sidste dimension (3). Negts bidrag er vigtigt at have med, da psykologi som videnskab og som anvendt fag ikke kan opfattes som en neutral og konfliktfri

aktivitet: vidt forskellige forklaringer byder sig til i forhold til den samme problemstilling, med vidt forskellige forklaringer og handlemuligheder, og i dette felt må den studerende klædes på til at kunne vælge på en kvalificeret og selvreflekteret måde (frem for blot at følge de tendenser der for tiden er fremtrædende og dermed acceptable).

Implikationer for feltstudiet

Distinktionen mellem de tre dimensioner i det eksemplariske princip understøtter også det empiriske feltstudie. Under feltstudiet har jeg beskrevet det (forsimplet) ved at tale om 'møntens to sider': den personlige baggrund og interesses samspil med de faglige aktiviteter og problemstillinger, i forhold til dannelsen af en habitus. Negts distinktion mellem tre dimensioner er altså en senere fremkommet ramme for det fokus, som jeg fra begyndelsen af de empiriske studier har haft. Det kan dog være vanskeligt at følge den oplevede interesses rødder tilbage til den enkelte studerendes erfaringer og oplevede konflikter, da de studerende sjældent forbinder det at tage en videnskabelig uddannelse med at skulle trække på egne erfaringer. Interesser er nemlig først og fremmest noget vi mærker og ledes af; ikke noget vi nødvendigvis reflekserivt forholder os til. Men undervisningsaktivitetens 'nærhed til de individuelle interesser' (Negt, 1975, p. 92) kan ofte afdækkes efter noget tid via interview og observation. I en psykologisk sammenhæng forstår jeg de individuelle interesser som båret af et ubevidst ønske om at forstå sig selv og den verden, man lever i, bedre.

4.2.3.4 Opsummering omkring mimesis, aha-oplevelse, eksistens i spil og det eksemplariske princip

Den skabende mimesis, aha-oplevelse og eksistens i spil (eksistentielt drama) udgør alle opmærksomhedsledende begreber i forhold til det empiriske studie.

Med begrebet om den skabende mimesis konkretiseres dannelsesprocessens selvfortabende bevægelse i form af en 'produktiv efterligning' af en rollemodel, ud fra hvad Kemp beskriver som ønsket om at 'blive som mesteren'. Men der kan kun være tale om en *skabende* mimesis, såfremt man også får mesteren, eller den idealiserede tradition eller metode, på afstand, hvad Kemp formulerer med intentionen om at 'gøre det en lille smule bedre end mesteren'. Det svarer til dannelsesprocessens anden bevægelse mod at vinde sig selv tilbage.

Aha-oplevelse som fænomen er blevet fremhævet som central for at få øje på nye og væsentlige erkendelser hos studerende. Aha-oplevelsens forudsætninger er blevet beskrevet som bl.a. at være et produkt af, at den studerendes eksistens har været i spil (eksistentielt drama). At eksistensen kommer i spil i forbindelse med undervisningsaktiviteter kan både medføre afsporinger af arbejdet, ligesom det giver mulighed for at den studerendes problematiske forforståelser og ubevidste temaer bliver udfordret og problematiseret. Det kan i bedste fald føre til, at den studerende lige netop udfordres optimalt i forhold til netop det, der holder denne studerende tilbage i sin faglige udvikling (vanskelige erkendelser). Man kan med andre ord let støde ind i personlige og ubevidste temaer ('i spil') under psykologiuddannelsen. Det skyldes, at vi ved de samfundsvidenskabelige og særlig de humanvidenskabelige fag har at gøre med menneskelige problemstillinger, som knytter an til det fælles liv vi lever. Som færdig kandidat i psykologi kan man ikke før eller siden undgå at blive berørt personligt. Derfor bør man lære at arbejde med de processer og udfordringer, som rejser sig, når ens eksistens kommer i spil, og det kan ske allerede via projekter og opgaver på studiet. Når man som studerende har et ubevidst tema i spil af betydning for undervisningsaktiviteterne, eller evt. bevidst er gået ind i et betydningsfuldt emne (på spil), så medfører det en række vilkår og kendetegn for erkendelsesprocessen, som senere skal blive italesat via psykoanalytiske begreber.

Negts begreb om det eksemplariske princip fremhæver det *fagligt fremmende* i, at studerende tager udgangspunkt i deres individuelle interesser i lyset af deres egne erfaringer og oplevede konflikter (eksistens i spil) (dimension 1). Men samtidig må denne interesse opkvalificeres i lyset af de faglige såvel som almene samfundsmæssige sammenhænge (dimension 2), ikke mindst som led i opbygningen af selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention hos de studerende (dimension 3). Om studerende tager udgangspunkt i egne interesser, og vejledes til at opkvalificere disse i lyset af de faglige og samfundsmæssige sammenhænge, eller om de tager udgangspunkt i de faglige og samfundsmæssige sammenhænge, og vejledes til at blive opmærksom på deres egen interesse og dens motiverende rødder, gør ingen forskel. Det er hensynet til alle tre dimensioner i undervisningsaktiviteten, som sikrer den eksemplariske dannelsesværdi. Hensynet til de tre dimensioner giver optimale muligheder for, at de studerendes eksistens kommer i spil, og for at det bidrager til deres tilegnelse af en faglig og selvrefleksiv habitus.

Nu til Habermas og den kritiske teori.

4.3 Habermas: kritisk teoretisk analyse af videnskabelighed

Jürgen Habermas er tysk sociolog og filosof og er en af de førende skikkelser inden for kritisk teori efter traditionens grundlæggere, Adorno og Horkheimer. I projektet anvender jeg Habermas' teori om erkendelsesinteresser og den deraf følgende tredeling af videnskaberne (Habermas, 1968a, da. 2005). Herunder vil jeg kort introducere til kritisk teori og derefter redegøre for, hvordan traditionen kan anvendes i forlængelse af den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori.

Kort introduktion til kritisk teori

Kritisk teori, også kaldet Frankfurterskolen, udspringer af det neomarxistiske opbrud i 1923'erne, hvormed Marx' tanker på ny blev taget op, men nu med udgangspunkt i Marx' vareanalyse⁶⁰, frem for kritikken af de kapitalistiske produktionsforhold og magten i staten (Nielsen, 2001, p. 13f). Hermed får man et bredere afsæt at foretage samfundsanalyse ud fra, idet kritikken af vareformens udveksling i kapitalismen bliver en model for nye og kritiske perspektiver på alle former for samfundsmæssige relationer mellem mennesker. Det sker fx i forhold til tingsliggørelsen af sociale forhold, den enkeltes vanskeligheder med at opnå indsigt i egne konstruktive interesser samt samfundets strukturer og ressourcemæssige fordelinger (ibid.). Horkheimer og Adorno, som blev traditionens tidlige hovedfigurer, tilføjede kritisk teori sit særkende ved tilmed at inddrage psykoanalysen som kritisk perspektiv i samfundskritikken. Herved blev en individuel og socialpsykologisk forståelse inddraget for at forstå den enkeltes udviklingsprocesser i et samfundsperspektiv. Men traditionens særkende består nok lige så meget i den emancipatoriske målsætning, som man henter fra den klassiske oplysningstids idealer omkring oplysning, myndiggørelse, humanitet og frihed (ibid., p. 14f). Denne 'kritikbase' udvikles og forandres dog i lyset af 2. verdenskrig og generationsskiftet blandt traditionens hovedfigurer. Nielsen fremhæver således, at det er i lyset af Habermas' livshistoriske baggrund, – som adskilte sig væsentligt fra Horkheimer og Adorno –, at man må forstå den drejning i det emancipatoriske projekt, som den unge Habermas fremfører. Som normativt, emancipatorisk mål opstiller Habermas nemlig en demokratisk og herredømmefri offent-

⁶⁰ Vareanalysen angår analysen af den 'almene form, som den materielle rigdom antager i kapitalismen' (Nielsen, 2001, p. 13)

lig kommunikation mellem frie og lige borgere, som den kritiske tænkning via den humane fornuft skal understøtte og stimulere (ibid., pp. 18-20). Habermas' omfangsrige forfatterskab spænder vidt, men i relation til dette projekt fremstår hans livtag med videnskabsteoretiske grundspørgsmål som et væsentligt bidrag. Arbejdet med disse spørgsmål ligger tidligt i forfatterskabet; fra tiltrædelsesforelæsningen i 1965 til 1974 med faldende intensitet. Jeg udvælger således et emne og en problemstilling, som Habermas i en særlig periode fordybede sig i, men som i det senere forfatterskab kun delvist bringes med videre i forhold til fx Habermas' omfattende teoribygning omkring kommunikativ handlen mv. Disse specificiteter diskuteres yderligere under den senere redegørelse for erkendelsesinteresserne. I nedenstående afsnit skal jeg derfor redegøre for de områder, hvor denne tidlige Habermas' tænkning har væsentlige ligheder eller forskelle i forhold til projektets eksistential-fænomenologiske grundlagsteori. Jeg undlader derfor at gå ind i brede emner såsom Merleau-Pontys Marxlæsning (1947)⁶¹ stillet over for Habermas', for så vidt at det ikke har relevans i lyset af det anvendte udsnit af Habermas' arbejde omkring erkendelsesinteresser.

4.3.1 Kritisk teori i forhold til den eksistential-fænomenologiske grundlagsteori

Habermas er som bekendt en bredt læsende og grundig tænker, som har beskæftiget sig indgående med den kontinentale filosofis centrale skikkelser heriblandt Nietzsche, Hegel, Kant, Dilthey og ikke mindst Marx samt fænomenologer som Husserl og Heidegger, og Gadammers filosofiske hermeneutik. De overlappende inspirationskilder mellem fænomenologien og kritisk teori qua den fælles tyske og franske akademiske tradition kommer til udtryk i en overordnet beslægtet (men på ingen måde ens) måde at gå til og diskutere de centrale problemstillinger i forfatterskaberne på. Men ud over denne overordnede beslægtethed, vil Habermas og en fænomenolog som Merleau-Ponty noget forskelligt og tager fat i forskellige problemstillinger. Forskellene og lighederne omhandler emnerne hermeneutik, dialektik, det emancipatoriske projekt samt livsverdensbegrebet.⁶²

⁶¹ Se i den forbindelse Arne H. Niensens værk, *Voldens problem. En analyse af Maurice Merleau-Pontys 'Humanisme og terror'* (1988).

⁶² Der findes ikke megen sekundærlitteratur, som diskuterer forholdet mellem kritisk teori (Habermas) og den modne fænomenologi. Men kort inden aflevering er der udgivet et værk, som diskuterer dette, nemlig Mortensens *Livsverden og fænomenologi i mo-*

Inspirationen af Gadamers filosofiske hermeneutik

Habermas trækker, som vi skal se, eksplicit på Gadamers filosofiske hermeneutik fra *Sandhed og Metode* i forhold til at klarlægge den praktiske (forstående) erkendelsesinteresse (Habermas, 2005, p. 127). Dette har inspireret Pahuus (2003, pp. 158-161) til at kalde Habermas' arbejde med erkendelsesinteresserne et ideologikritisk bidrag til den eksistentielle hermeneutik efter Heidegger og Gadamer. Omvendt har Habermas på et tidligt tidspunkt kritiseret Gadamer for at lægge for stor vægt på traditionen (virkningshistorien) og dermed underkende muligheden for at bryde med traditionens udlægning af en sag (Habermas, 1999, pp. 208, 229-235). En eksistential fænomenologisk læsning af Gadamer tager samme forbehold, som tidligere diskuteret. Gadamer udgør omvendt også en fælles central inspirationskilde for den kritiske teori og den eksistentielle fænomenologi.

Dialektik-begrebet

Dialektikbegrebet viser derimod en central forskel på Habermas og den eksistential-fænomenologiske grundlagsteori. Merleau-Ponty har beskæftiget sig indgående med dialektikbegrebet hos Hegel og Marx, og i sit sene forfatterskab når han frem til at tale om 'hyperdialektik' (Merleau-Ponty, 1968, p. 94f; Keller, 2008a, p. 73f). Dette er en selvstændig videreudvikling af begrebet, der kun fastholder en del af den oprindelige betydning af Hegels dialektikbegreb. Hermed adskiller Merleau-Ponty sig fra Habermas for så vidt, at han bevarer en interesse fra Hegel om at teoretisere om det samfundsmæssige ud fra en generel teori om individet og samfundet; dvs. ud fra en tofaset opdeling, hvormed det dialektiske bliver et makrobegreb. Modsat heraf interesserer Merleau-Ponty sig for det samfundsmæssige ud fra et mikroplan. Den sene Merleau-Ponty vil således pointere en mikrodialektisk dimension, nemlig at hyperdialektik er skiftet fra en fase til en anden, men ikke som et totalt skift (som hos Hegel), da det gamle if. Merleau-Ponty vil præge det nye. Det handler om en udvikling mod noget nyt, men hvormed man aldrig slipper det gamle (Merleau-Ponty, 1968, p. 94f; Keller, 2001b, p. 393).

Det emancipatoriske projekt

Habermas har som beskrevet et klart formuleret emancipatorisk mål i forhold til at fremme en demokratisk og herredømmefri offentlig kommunikation mellem frie og lige borgere (Nielsen, 2001, pp. 18-20). I utallige publikationer

derne sociologi. Habermas, Lubmann, Giddens (samt Niensens efterskrift samme sted) (2013).

har Habermas således forholdt sig til aktuelle problemstillinger og formuleret sig klart om samfundsteori, og det i en langt mere omfangsrig grad og på en mere systematisk måde, end Merleau-Ponty gjorde det. Det betyder imidlertid ikke, at Merleau-Ponty ikke har interesseret sig for aspekter af samfundsteori og aktuelle samfundsmæssige spørgsmål. I tidsskriftet *Les Temps Modernes* (Moderne tider), som Merleau-Ponty redigerede sammen med Sartre, samt i værker som *Humanisme og terror – et skrift om det kommunistiske problem* (1947) og *Perceptionens fænomenologi* (2012/1945a) diskuterer Merleau-Ponty alt fra den mulige berettigelse af vold mod politiske modstandere til emner som frihed og det sociale rolle for den enkelte og kollektivet. En eksistentiel fænomenologi må således 'mene noget om' og 'ville noget med' det aktuelle samfundsliv. Jeg ser det derfor som naturligt at indoptage den præcisering af ikke mindst den frigørende erkendelsesinteresse, som Habermas har bidraget med, i en eksistentiel fænomenologi. Jeg vil i sammenfatningen af centrale træk ved en psykologisk og en videnskabelig habitus præcisere den vigtige rolle, som aspekter af den frigørende erkendelsesinteresse spiller i en videnskabelig habitus samt en dannet psykologisk og videnskabelig habitus.

Livsverdensbegrebet

Livsverdensbegrebet kan på overfladen synes som et oplagt fællespunkt mellem den eksistentielle fænomenologi og Habermas' arbejde, og der er også visse ligheder, men også afgørende forskelle. Habermas inspireres – ligesom Merleau-Ponty – af den sene Husserls arbejde med begrebet livsverden. Habermas tager endda Husserls klassiske tekst, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* fra 1936 som sin diskussionstekst i sin analyse af erkendelsesinteresserne (Habermas, 2005, p. 120). Habermas fremhæver Husserls egentlige bidrag med livsverdensbegrebet i form af livsverdenens selvfølgelighedens konstitution af også den videnskabelige tænkning og analyse (ibid., p. 123). If. Habermas afslører Husserl med livsverdensbegrebet det 'objektivistiske skin', hvormed man inden for videnskaberne beror på rene kendsgerninger, og dermed skjuler disse kendsgerningers konstitution ved ikke at lade "erkendelsens sammenfletning med livsverdenens interesser komme til beridsthed" (ibid., p. 124). Habermas kritiserer imidlertid Husserl for, med sin transcendentale fænomenologi, at ville sætte sig ud over selv samme livsverden:

"Objektivismen bliver ganske vist ikke, sådan som Husserl troede, brudt af kraften i en fornyet *theoria*, men kun gennem en påvisning af, hvad den skjuler: sammenhængen mellem erkendelse og interesse." (ibid., p. 135)

Habermas' udlægning af livsverden som en meningsbaggrund (jf. interesser), man ikke kan gøre sig fri af eller blive gennemsigtig⁶³ i forhold til (således som Husserl antog), er én, som er på linje med projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori. Det skyldes ikke mindst, at Habermas - såvel som den eksistentielle fænomenologi - viderefører og tager konsekvensen af Husserls livsverdensbegreb. På *dette* punkt deler Habermas altså et grundlæggende udgangspunkt med den eksistentielle fænomenologi. Nok overtager Habermas indledningsvist Husserls begreb, men i det senere forfatterskab gives det en anden betydning og funktion, hvor det mister aspekter fra den oprindelige fænomenologiske mening med begrebet. I sit andet hovedværk, *Theorie des kommunikativen Handelns* fra 1981, skelner Habermas mellem en kommunikativ livsverdensrationalitet og en strategisk og ekspansiv systemrationalitet, der truer den første (Nielsen, 2001, p. 20). Denne opdeling kan fra en fænomenologisk position kritiseres for at reducere livsverdensbegrebet, ved at lægge for meget vægt på det teoretiske meningsniveau i form af antagne opdelinger mellem kollektivitet og individualitet, hvorved livsverden 'blot' kommer til at repræsentere et 'videnslager' for empirisk kulturhistorie og kommunikativ handlen (Keller, 2001, p. 545; 2006, p. 128f). En eksistentiel-fænomenologisk forståelse af livsverden insisterer i tillæg til det teoretiske meningsniveau også på vigtigheden af det æstetiske meningsniveau, hvormed vi 'udlever' sociokulturelle erfaringer, *før* vi kan skelne mellem dem som stammende fra en selv eller andre (Keller, 2006, p. 128f). Denne forskel i opfattelsen af livsverdenens ontologiske status er vigtig at holde for øje, da det er et eksempel på Habermas' mere teoretiske og analyserende tilgang til sit emne med en deraf følgende mindre opmærksomhed på erfaringens æstetiske meningsniveau. Andersen (2007, p. 388) beskriver fx Habermas livsverdensbegreb som et sprogligt organiseret forråd af betydningsmønstre. Denne forskel har dog ikke implikationer i forhold til Habermas' konkrete brug af livsverdensbegrebet i relation til erkendelsesinteresser, da det her anvendes i den betydning, som Husserl giver det, og som den eksistentielle fænomenologi overtager og radikaliserer. Forskellen i opfattelse af livsverdensbegrebet mellem Habermas og den eksistentielle fænomenologi betyder imidlertid, at projektets anvendelse af begrebet sker med den ovenfor beskrevne dybere betydning (jf. Keller, 2006, p. 128f). Dette kommer konkret til udtryk ved min

⁶³ Gennemsigtig må ikke forveksles med et gennemskuelighedskriterium, som jeg fx har beskrevet i forhold til den kvalitative forskning. Vi må stræbe mod en gennemskuelighed i det empiriske arbejde, men at påstå en gennemsigtighed er absurd.

fremhævelse af denne ekstra dimension i forbindelse med min beskrivelse af den psykologiske habitus.

Omvendt så er det netop Habermas' overvejelser omkring erkendelsesinteresserne, som bidrager til en klarificering af videnskabelighed på det teoretiske niveau af mening. For nok må man i videnskaben tage livsverdenen for givet - mange discipliner tematiserer den end ikke - , men omvendt kan videnskab ikke reduceres til det praktiske og æstetiske niveau. En videnskabelig habitus må derfor forstås ud fra det teoretiske meningsniveau, og netop Habermas' diskussion af erkendelsesinteresserne præciserer - sammen med Ricoeurs skelnen mellem forståelse, forklaring og fortolkning - min opfattelse af denne.

4.3.1.1 Opsummering: kritisk teori i forhold til grundlagsteorien

Habermas' arbejde omkring erkendelsesinteresser sker bl.a. som et med- og modspil med Husserls transcendentale fænomenologi, ligesom den kritiske teori udspringer af og trækker på traditioner, som står den eksistentielle fænomenologi nær (psykoanalyse, fænomenologi, filosofisk hermeneutik mv.). På den anden side går Habermas længere i forhold til at udfolde et emancipatorisk projekt, ligesom hans samfundsteori er mere omfattende. Den eksistential-fænomenologiske udlægning af livsverdensbegrebet går også andre veje end hos Habermas. Disse forskelle spiller imidlertid ikke ind på den anvendte del af Habermas' arbejde med erkendelsesinteresser, da de pointer Habermas fremfører her med henvisning til livsverdenen, er i overensstemmelse med projektets grundlagsteoretiske udlægning af livsverdensbegrebet.

4.3.2 Erkendelsesinteresser og videnskabens tredeling

Eftersom jeg undersøger dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus, er det nødvendigt, at jeg på forhånd forholder mig til en teoretisk forståelse af psykologien som videnskab. Habermas' begreb om erkendelsesinteresser og videnskabens tredeling danner baggrund for min teoretiske forståelse af en videnskabelig habitus, min empiriske opmærksomhed under feltstudiet samt den senere analyse af udviklingen i de studerendes opfattelse af psykologi og videnskab. Det skal understreges, at jeg med valget af Habermas' indgangsvinkel *udvælger* (blandt andre mulige) en særlig teoretisk tilgang til det overordnede spørgsmål om videnskabelighed inden for psykologien. Med tilvalg følger fravalg, og med valget af Habermas anlægger jeg således et særligt teoretisk perspektiv.

Jeg vil vise Habermas' aktualitet ved at sætte hans forståelse i forhold til andre tilgange til opfattelsen af videnskabelighed inden for psykologien. Dernæst redegøres der for begrebet om erkendelsesinteresser og videnskabens tredeling.

4.3.2.1 Forskellige opfattelser af videnskabelighed i relation til psykologien: aktualiteten af Habermas' bidrag

I et idehistorisk perspektiv 'opstår' videnskab som en distinkt disciplin omkring oplysningstiden i slutningen af 1800-tallet. Dilthey er den første til at skelne mellem forskellige former for videnskab. Ud fra ønsket om at give åndsvidenskaberne en selvstændig erkendelsesteoretisk forankring i forhold til naturvidenskaberne, argumenterede han for, at man ganske vist *forklarer* naturen, men at man *forstår* sjælelivet (Christensen, 2003, p. 76f). Denne opdeling er for nogen at se fortsat aktuel, som vi skal se hos Brinkmann. Andre måder at skelne videnskabelige områder på er distinktionen mellem nomotetiske og ideografiske videnskaber eller discipliner, som hhv. arbejder med generaliserbare eller lovmæssige sammenhænge, og med det singulære og specifikke (Christensen, 2003, p. 24, 77).

Psykologi som videnskabelig disciplin kan imidlertid være vanskelig at placere i lyset af disse opdelinger, en situation psykologien så at sige er skabt i lyset af. For psykologien hørte oprindeligt ind under filosofien og litteraturen. Men omvendt er det en gængs opfattelse, at psykologien som en distinkt videnskab for alvor tog form ved introduktionen af empiriske studier – så som Wundts eksperimenter i 1870'erne – med den gryende naturvidenskab som forbillede (Saugstad, 2001, p. 31f). Siden da har spørgsmålet om, hvordan man skal forstå psykologi som videnskab (eller mere nuanceret: de forskellige former for videnskabelighed inden for psykologien) været stærkt omdiskuteret.

Der er her behov for at skelne mellem spørgsmålet om videnskabelighed inden for psykologien, og så afgrænsningen af psykologi som specialvidenskab og dermed som en selvstændig videnskabelig disciplin med 'sit eget' genstandsfelt⁶⁴ i forhold til andre videnskabelige discipliner (Christensen, 2003, p. 79). At psykologis status som specialvidenskab udfordres er ikke overraskende i lyset af, at psykologien på den ene side udfordres af fag som medicin, og på den anden side overlapper med andre fag så som sociologi og filosofi

⁶⁴ Netop afgrænsningen af det psykologiske genstandsfelt har været genstand for stor diskussion. At ville hævde et særligt genstandsområde er imidlertid blot én blandt flere mulige argumenter for at fremhæve psykologi som specialvidenskab.

(ibid., p. 79f). I det følgende diskuterer jeg imidlertid ikke psykologis forhold til andre discipliner men fokuserer på den 'interne' selvforståelse af psykologi som videnskab.

Disse diskussioner kan dog forstås parallelt med de generelle diskussioner inden for humaniora, og i relation til den grundlagskrise som opstod som følge af uenigheder omkring fagenes grundbegreber, metoder og grundproblemstillinger. I løbet af 1900 tallet blev dette mere og mere udtalt i takt med, at åndsvidenskaberne gik fra at være dannelsesfag til at være erkendelsesformer i sig selv (modstillet naturvidenskaberne) og derfor må legitimere sig *som* erkendelsesform (Kristensen & Schmidt, 2003, p. 55, parafraseret). If. Kristensen & Schmidt forsøgte man at omgå dette ved enten en *genstands-specifikation* eller ved en *metodespecifikation*, altså kort sagt ved at opdele videnskaber ud fra genstandsfelter (som vi så det med Diltheys natur kontra ånd), eller ud fra metodiske tilgange (ibid., p. 56). Jeg vil mene, at disse to tilgange forsat anvendes i den 'interne' diskussion i psykologien mellem de forskellige traditioner i deres forsøg på at hævde sig selv på andres bekostning. Fx opdelingen mellem en kvalitativ tilgang over for en kvantitativ tilgang til psykologi, således som man i den ene yderlighed møder det hos fortalere for 'evidensparadigmet'. Zachariae argumenterer fx for nødvendigheden af en evidensbaseret psykologisk praksis, således at valg af intervention afgøres ud fra, hvad der er "bedst evidens for er virksom" (2007, p. 22). En vurdering som sker ud fra et *evidenshierarki*, hvor det blinde, kontrollerede eksperiment står højest, mens kvalitativ forskning, praksisbeskrivelser og anekdoter står nederst (ibid., p. 19). Målet er således at fremme de bedst dokumenterede behandlinger (ibid., p. 22). Dette er et ensidigt perspektiv, hvis det står alene.

Lad os i stedet se nærmere på to mere moderate opfattelser af psykologien som videnskab fra Brinkmann og Køppe.

Brinkmann og de to psykologier

I *To psykologier* (2008) og *Psyken* (2009) argumenterer Brinkmann for en *hybrid-psykologi*, som skal bidrage til en forståelse af, at både naturvidenskabelige og kulturvidenskabelige tilgange til en psykologisk problemstilling er udbytterige (2009, p. 161). Som Brinkmann udtrykker det:

"såvel de kvantitative metoder, der laver eksperimenter og behandler de indsamlede data statistisk, samt de kvalitative metoder, der søger at beskrive og forstå menneskelige erfaring, mening og normer er nødvendige" (2009, p. 161).

Brinkmann (2008) refererer til disse to forskellige tilgange som *to psykologier*, eftersom de er uforenlige i den forstand, at de hører til forskellige 'domæner' (se herunder) (ibid., p. 45). Brinkmann fremhæver de to psykologiers forskellighed ved at inddrage Diltheys distinktion mellem at forklare og forstå samt distinktionen mellem det nomiske og det normative (ibid., 39f; 2009, p. 37). Brinkmann siger, at et psykologisk fænomen både kan have en nomisk side (kan forklares ud fra årsagssammenhænge) og en normativ side: ”*Den ikke-menneskelige naturs orden er rent nomisk, mens den menneskelige tilhørsorden tillige er normativ*” (2008, p. 37). Det menneskelige domæne er altså både normativt og nomisk. Brinkmann (2009, p. 37, 155-157, 161; 2008, p. 39f, 42) modstiller en række forhold som beskriver de to psykologier således:

Normativ

Forstå

Kulturvidenskab

Kvalitative metoder

Person-grammatikken

Opgaver

Nomisk

Forklare

Naturvidenskab

Kvantitative metoder

Organisme- og Molkyle-grammatikken

Redskaber

I et forsøg på at modvirke reduktionisme inden for psykologien argumenterer Brinkmann for nødvendigheden af at indføre en prioritering mellem de to psykologier, selvom han fremhæver, at de begge er nødvendige (2009, p. 161; 2008, p. 37):

”vi *bør* have to psykologier og ikke se dualiteten som et krisetegn. Men jeg vil også argumentere for, at den ene side bør nyde et vist primat, at den i logisk og erkendelsesmæssig forstand er primær [...]. Den primære side, vil jeg hævde, er den normative...” (2008, p. 37)

If. Brinkmann lever vi som personer i begge domæner, og derfor må vi tale om to psykologier eller sider; det er en dualisme psykologien har brug for (ibid., p. 42). Men ud fra en 'logisk og erkendelsesmæssig forstand' bør den normative være primær. Brinkmann cementerer altså en 'dualistisk' opfattelse af psykologi. Jeg vil argumentere for, at Brinkmanns to psykologier beror på og vedligeholder 1) en kunstig dualisme, og 2) at det – modsat Brinkmanns intentioner (2008, p. 45) – ikke bidrager til at mindske skyttegravskrige i psykologien.

En kunstig dualisme

Brinkmann bygger sin opdeling mellem det normative og det nomiske på Harré på denne måde:

”Grunden til, at vi opfatter vrede som et psykologisk (normativt) fænomen, men udmattelse og forstoppelse som rene fysiologiske (nomiske) fænomener, er, at kun vreden eksisterer i det, han [Harré] kaldte (og stadig kalder) *en moralsk orden*, hvor det giver mening at lede efter en grund til at være vred.” (Brinkmann, 2008, p. 37)

Kritisk sagt funderer Harré og Brinkmann deres distinktion på, at der er forhold, som vi kan diskutere og tale om ud fra grunde (normativ), og som kun er rigtig meningsfulde inden for dette domæne (jf. vreden). Omvendt findes der fysiologiske fænomener (såsom forstoppelse), og de kan undersøges nomisk. I forsøget på at modvirke reduktionisme får Brinkmann og Harré talt sig op i en kunstig dualisme. For Harré (og med ham Brinkmann) insisterer på at skelne mellem det fysiologiske domæne og det diskursive domæne, selvom han selvfølgelig hævder, at det diskursive domæne forudsætter den fysiologiske: *”human life is exhaustively distributed among the two realms of physiology and conversation”* (Harre, 1989 if. Brinkmann, 2008, p. 49). Harré har senere formuleret dette meget klart således:

”Human beings live in two worlds. One world is essentially discursive in character [...] The other world [is] the physical or material world [...]. Our language is our main means for managing in the world of symbols, and our hands and brains are in the material world” (Harré & Gillett, 1994, p. 99f)

Når nu vi if. Harré lever i to verdner, må man spørge sig selv, hvordan de to forbindes i deres teori? Brinkmann og Harré gennemfører imidlertid denne distinktion radikalt i deres teori, da de også insisterer på dualistisk at forstå hjernen som et *redskab*, og personers projekter og handlinger som *opgaver* (Brinkmann, 2008, p. 50; 2009, p. 156f). Modsat fænomenologien, der med livsverdensbegrebet fastholder en fælles før-personlig og før-refleksiv verden *forud* for analytiske opdelinger (dvs. på et æstetisk og praktisk meningsniveau), insisterer Brinkmann og Harré på *at tale en dualisme frem*. Også Habermas undgår en dualistisk verdensopdeling ved at antage livsverden som primær, idet han opfatter de tre erkendelsesinteresser som forhold, vi må tage højde for på det teoretiske niveau for at sikre objektivitet (hvad jeg vil kalde det teoretiske meningsniveau).

De 'to psykologier' imødegår ikke skyttegravskrige i psykologien

Brinkmanns opdeling i to psykologier er også i fare for at føre til en cementering af skyttegravskrige inden for psykologien, ved at reducere den nomiske 'side' til sekundær eller et *redskab*. Brinkmann funderer med andre ord opdelingen mellem de to psykologier (den normative og den nomiske) på en dualistisk verdensforståelse (to domæner). If. Brinkmann går den normative går forud for det nomiske, og det normative kan ikke rigtig informeres af det nomiske (Brinkmann, 2008, p. 46; 2009, p. 159). Brinkmann giver ganske vist udtryk for, at de to sider er "*komplementære beskrivelsesformer af en proces*", men han giver ikke rigtig eksempler på, hvordan dette samarbejde skulle fungere (2009, p. 158). Brinkmann bringer blot et eksempel i form af småkagebagning. I forhold til denne aktivitet kan man ud fra hybridpsykologien både beskrive "*forskellige redskabers fungereren (ingredienser, ovn og hjerne)*" ud fra især Molekyle-grammatikken, som "*tilsammen, når vi betragter processen ud fra P-grammatikken, anvendes af en person, der søger at realisere en bestemt intention...*" (ibid., p. 157, fremhævelse i original). Brinkmann fortæller altså, at der ud fra hybridpsykologien ikke er noget "*modsetningsforhold*" mellem at beskrive ud fra et redskabs-plan (Molekyle-grammatik) og et opgave-plan (Persongrammatik), men han uddyber ikke, hvordan disse to sider kan komplementere hinanden (ibid., p. 157f). De udgør blot to grundlæggende forskellige psykologier og dermed domæner. Den ene er det fysiske redskabs-domæne, og det andet er det primære opgave- og diskursive domæne. Diltheys opdeling mellem en humanvidenskab og en naturvidenskab er blevet fastholdt med en dualistisk verdensforståelse. Disse opdelinger har jeg tidligere med Ricoeur fremhævet som unuancerede og ikke-udbytterige, da de netop holder liv i en uholdbar ontologisk og metodologisk dikotomi (Ricoeur, 1991, p. 125f). I stedet må vi if. Ricoeur forstå forståelse ud fra fortolkningsbuen, dvs. som én der kan udvikles via forklaring. Endelig vil jeg også fremhæve Habermas' position. Habermas vil skelne mellem forskellige erkendelsesinteresser, men distinktionerne beror ikke på en ontologisk opdeling af verdenen som hos Brinkmann, men netop på de forskellige funktioner, som de tre erkendelsesinteresser har i samfundet.

Over for Brinkmanns dualistiske udgangspunkt, skal vi møde en mere konstruktiv og udviklingsorienteret opfattelse af videnskabelighed inden for psykologien i form af Køppes moderate eklekticisme.

Køppe og den moderate eklekticisme

Simo Køppe argumenterer i artiklen *En moderat eklekticisme* (2008) for nødvendigheden af at anvende en moderat eklekticisme i forhold til at rumme psykologiens komplekse genstandsfelt og at udvikle videnskaben om det (ibid., p. 15). Køppe adskiller eklekticisme (forstået som ukritisk sammensætning af teori og empiri til en enhed) fra den moderate og reflekterede eklekticisme, som netop kan indtænke ” *den mulige kombination af forskellige teoretiske udgangspunkter*” (ibid.).

I forlængelse af Althusser insisterer Køppe på at skelne mellem et forskningsfænomen som et realobjekt og et erkendelsesobjekt, hvor det første betegner en ” *faktisk og konkret eksisterende entitet*”, og hvor det andet udgør en metodisk reduktion af det første (ibid., p. 16). Som led i en undersøgelse beskriver og indkredser man altså det erkendelsesobjekt, dvs. det ” *mønster af aspekter ved entiteten, som man vil undersøge*” (ibid.). Det betyder, at ” *Det samme realobjekt kan [...] være udgangspunkt for mange erkendelsesobjekter og principielt for mange forskellige teoriers forskellige erkendelsesobjekter*”. Realobjektet er således en ontologisk beskuemåde, og erkendelsesobjektet er trådt ind i en epistemologisk eller videnskabelig sammenhæng, da vi fx ikke uden videre kan ’afgrænse psyken’, men må fremhæve visse aspekter ved det, som vi vil undersøge (ibid., p. 16, 19). Denne fremhævelse eller beskrivelse af et erkendelsesobjekt er dog forpligtiget på og skal lægge sig så tæt som muligt op af realobjektet, uden at dette kan ske på en absolut måde (ibid., p. 22f).

Køppe reflekterer ligeledes over teoriens rolle i udviklingen af videnskab. Teori spiller ind på forskellige niveauer, lige fra at fungere som afsæt til en empirisk undersøgelse til at være en måde at betragte verden på. Køppe foreslår derfor at differentiere mellem tre ’teori lag’ for at have øje for teoriens forskellige funktioner: 1) metodedannende teori, 2) empiridefinerende og hypotesedannende teori, og 3) skoledannelser (ibid., pp. 25-27).

Selvom eklektiske processer kan ske på alle teori lag, så er det mest oplagt at ske på niveau 2) i form af den empiridefinerende og hypotesedannende teori.

For at støtte udviklingen af videnskab må vi skubbe den eksisterende viden videre, og det betyder også, at vi som forskere og studerende allerede er farvet af forskellige former for teorier (ibid., p. 24f). If. Køppe fremmes udviklingen af psykologisk teori ved ’ *positive* eklektiske processer’, altså at forskellige teorier inspireres af hinanden i forhold til at udvikle en bedre forståelse af en

sag (ibid., p. 28). Køppe kalder det ligefrem en 'eksistensbetingelse for videnskabelig udvikling', selvom denne inspiration også kan føre til en forringelse af en teori (jf. eklekticisme) (ibid., p. 33).

Man bør derfor if. Køppe søge at sikre sig imod den reflektionsløse eklekticisme ved at skelne mellem positive og tomme former for eklekticisme (ibid., p. 34, parafraseret). Køppe giver følgende beskrivelse af den positive (eller moderate) eklekticisme:

"Fremlægges og præciseres de forskellige lag i teorien som den eklektiske tilføjelse indgår i, så kan eklekticismen ses som en metode til differentiering og aspektuering af ens del af disciplinens genstandsområde." (ibid., p. 34)

Med de forskellige lag henviser Køppe til de omtalte teoretiske lag, og med baggrund i disse kan man præcist fremlægge, hvad man tager og hvorfra, og hermed skabe gennemskuelighed og begrundelser for ens *teorivalg*. Herved kan man opbygge en så relevant og internt sammenhængende teorikonstruktion som muligt i forhold til ens undersøgelsesforehavende, selvom det er klart, at dette ikke nødvendigvis *skal* ske ved en eklektisk kobling af forskellige teorier (ibid., p. 29f).

En af Køppes centrale pointer i forhold til videnskabelighed i psykologien består således i at åbne op for teoretisk og metodisk inspiration på tværs af de gængse opdelinger mellem natur-, human- og samfundsvidenskab, men at gøre det på en kritisk og gennemskuelig måde, således at den indre sammenhængskraft sikres, og at deres relevans for problemstillingen sikres (modsat tom eklekticisme) (ibid.).

Hvad Køppe kalder skoledannelser (teori lag 3) forstår jeg som ekspliciterede forforståelser eller grundlagsteori, og det er således muligt at finde ligheder mellem Køppes foreslåede tilgang og den tilgang, som jeg har valgt i dette projekt. For ud fra en grundlæggende skoledannelse har jeg hentet inspiration fra andre teoretiske traditioner (psykoanalyse og kritisk teori) ind.

Nu til en samlet diskussion, der skal fremhæve aktualiteten af Habermas' erkendelsesinteresser.

Den fortsatte aktualitet af Habermas' erkendelsesinteresser

Faren ved en genstandsspecifikation eller en ren metodisk specifikation af psykologi som videnskab er, at disse udlægninger kan føre til dikotomier i form af psykologiske traditioner eller tilgange, som ensidigt fremhæver den ene på bekostning af den anden. De præsenterer kort sagt blot forskellige

perspektiver uden rigtig at kunne rumme den andens perspektiv. Det kan Brinkmanns to psykologier ses som et eksempel på. Køppe fremhæver derimod nødvendigheden af gensidig udveksling, men på et reflekteret grundlag (moderat eklekticisme). Køppes beskrivelse af moderat eklekticisme gør os imidlertid ikke klogere på, hvilke hensyn der er vigtige i vores anvendelse og kombination af forskellige teorier og metoder. Det mener jeg Habermas' erkendelsesinteresser kan bidrage med.

Habermas går bort fra en blot genstands- eller metode specificifikation for i stedet at rejse spørgsmålet om erkendelsesinteresser, som er defineret ud fra deres forskellige *forskningsinteresser* (dvs. samfundsmæssige funktioner eller mål) og *metoder* (Widell, 1982, p. 275; Kristensen & Schmidt, 2003, p. 59). I stil med Brinkmanns to psykologier, insisterer Habermas på tre kategoriske distinktioner. Men Habermas' tre erkendelsesinteresser adskiller sig fra Brinkmanns opdeling ved 1) ikke at bygge på en dualistisk verdensforståelse, men på grundlæggende forskellige funktioner i samfundet, og 2) at indføre en tredje form for erkendelsesinteresse: den frigørende erkendelsesinteresse. Heraf følger, at man må tænke ud over genstandsmæssige og metodiske distinktioner for i stedet at dvæle ved, hvilken form for viden man ønsker at udvikle, og dermed hvilke ontologiske antagelser, teorier og metoder man vil gå ud fra. De tre erkendelsesinteresser signalerer sådanne tre kategorisk forskellige valg (Kjørup, 2008, p. 88). Denne opfattelse er anderledes end Brinkmann, som fremhæver den normative psykologi som primær.

Anderledes er det med Køppes moderate eklekticisme, som har til formål at fremme udviklingen af konsistente undersøgelser, og ellers at forholde sig åben for forskellige indfaldsvinkler metodemæssigt og teoretisk. Køppe kan dog også kritiseres i lyset af Habermas' erkendelsesinteresser for ikke at forholde sig til forskellige forskningsformåls indflydelse på den konkrete forskningsproces.

Inden for videnskabelig psykologi er der generelt brug for en forståelse, som både kan dæmme op for unødige skyttegravskrige og samtidig insistere på grundlæggende forskelle, hvor de har deres ret. Dette forudsætter en kompleks forståelse af sammenhængen mellem metode og forskningsinteresse, som Habermas har præsenteret, og som vi skal se på nu.

4.3.2.2 Om begrebet erkendelsesinteresse og det bagvedliggende emancipatoriske projekt

I tiltrædelsesforelæsningsen *Erkenntnis und Interesse* fra 1965, som indgår i bogen *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"* (1968a, da. 2005) argumenterer Habermas for første gang for behovet for at skelne mellem de tre erkendelsesinteresser, teknisk, praktisk⁶⁵ og frigørende. Dette arbejde følger Habermas op i 1968 med udgivelsen af bogen *Erkenntnis und Interesse* (1968b, eng. 1978, da. uddrag 1972), og senere vender Habermas tilbage til emnet i et længere efter-skrift ved genudgivelse af samme bog i 1973, samt i indledningen til den nye udgave af *Theorie und Praxis* i 1974 (Madsen, 1987, p. 82). Jeg trækker primært på den danske oversættelse af tiltrædelsesforelæsningsen (Habermas, 2005, pp. 119-136), da den er tilgængelig på dansk, og da den indholdsmæssigt rummer alle centrale overvejelser i komprimeret form. Af sekundære kilder trækker jeg desuden på Christensen (2003), Kjørup (2008, pp. 87-89), Madsen (1987), Nilsen (2001) og Widell (1982).

I lyset af den kritiske teoris emancipatoriske projekt er Habermas' indgangsvinkel til de erkendelsesteoretiske spørgsmål omkring videnskaberens videnskabelighed ikke overraskende (Madsen, 1987, p. 63). Han underkaster naturligvis (natur)videnskaberne en kritisk analyse i lyset af deres fordomsfuldhed, men Habermas' bidrag består først og fremmest i at fremhæve og vise videnskaberens *samfundsmæssige* forankring og rolle – frem for at forstå videnskabelig praksis som en afgrænset praksis inden for forskningsinstitutionerne. I midten af 1965, hvor Habermas først formulerer sine tanker om erkendelsesinteresserne, er han særlig bekymret for konsekvenserne af den store fokusering på teknisk beherskelse og den deraf følgende rivende udvikling i naturbeherskelse, som han så i samtiden. Denne hjælper os ganske vist til at frigøre os fra den ydre naturtvang i kraft af vores teknologiske fremskridt (mad, vand, varme osv.), men står den tekniske beherskelse alene, tematiseres andre sider af tvangen ikke, nemlig den indre tvang (Habermas, 1972, pp. 55-57; Madsen, 1987, p. 66, 71f). I en fornyelse og videreudvikling af Marx' emancipatoriske projekt ønsker Habermas derfor at revitalisere den kritiske socialvidenskab i lyset af de aktuelle samfundsmæssige udfordringer, og med distinktionen mellem de tre erkendelsesinteresser at skabe et modstykke til den i samtiden dominerende positivistiske socialvidenskab (ibid.). Ved både at karakterisere den positivistiske naturvidenskabs erkendelsesinteresse som *beher-*

⁶⁵ Med praksis forstås der 'det der bør gøres' (Andersen, 2007, p. 371).

skelse (teknisk) – og således afsløre erkendelsesinteressens styrke såvel som fremgangsmåde - og ved at fremhæve to andre lige så centrale erkendelsesinteresser, nemlig den praktiske⁶⁶ og den frigørende, håber Habermas at bidrage til frigørelsen fra den indre tvang, som tidligere har været i fare for at forblive utematiseret i lyset af naturvidenskabernes succes (ibid.). Den frigørende erkendelsesinteresse, som Habermas er den første til at indføre og give et navn, er oplagt i forlængelse af det før beskrevne emancipatoriske projekt. Men også den praktiske erkendelsesinteresse har en central opgave, nemlig at bidrage til at sikre fælles forståelse som baggrund for handling (ibid., p. 72).

If. Habermas må man altså skelne mellem tre *videnskabelige hovedområder* (naturvidenskab, humanvidenskab og samfundsvidenskab), da disse tre hovedområder kan uddifferentieres via tre grundlæggende forskellige *erkendelsesinteresser*. Erkendelsesinteresser bygger bl.a. på en sammenhæng mellem forskningsinteresse og metode: ”For tre kategorier forskningsprocesser kan man påvise en specifik sammenhæng mellem logisk-metodiske regler og erkendelsesledende interesser” (Habermas, 2005, p. 126). Habermas tager for det første for givet, at metoden vælges i lyset af en særlig forskningsinteresse, og ved at analysere disse kombinationer udpeger han tre grundlæggende kategorier af erkendelsesinteresser. Distinktionen mellem naturvidenskab, humanvidenskab og samfundsvidenskab udspringer altså ikke blot af bestemte metoder eller genstandsfelter, men ud fra den type interesse som erkendelsesprocessen skal ledes af, og dermed det bidrag til eller den funktion som erkendelsen har i samfundet. Habermas skelner mellem tre grundlæggende ’medier’ eller praksisformer, nemlig *arbejde* og selvhævdelse, dagligdags-*sprog* og endelig *interaktion*⁶⁷ mellem individ og samfund, og til disse knytter han hhv. den tekniske, praktiske og frigørende erkendelsesinteresse (ibid., p. 131f). På samme måde skelner Habermas også mellem tre videnstyper, nemlig information, fortolkninger og analyse (ibid., p. 131). Disse sammenhænge kan oplystes på følgende måde:

⁶⁶ Habermas’ valg af betegnelsen ’praktisk’ erkendelsesinteresse kan føre til misforståelser, da han ikke hentyder til det praktiske stillet over for det teoretiske, eller blot fremhæver en anvendelsesorientering. Den praktiske erkendelsesinteresse angår snarere den *gensidige forståelse*, som er en forudsætning for ’tvangsfri overenskomst’ i samfundet, men som er sårbar og derfor behøver forskningsmæssig understøttelse (Habermas, 1968 if. Widell, 1982, p. 276).

⁶⁷ Nogle gange også omtalt som ’herredømme’ (Habermas, 2005).

Medium (praksisform):	Arbejde	Sprog	Interaktion
Erkendelsesinteresse:	<i>Teknisk (beher-skende)</i>	<i>Praktisk (forstående)</i>	<i>Frigørende</i>
Videnstype:	<i>Informationer</i>	<i>Fortolkninger</i>	<i>Analysér</i>

Erkendelsesinteresserne knyttes an til de tre 'medier' (arbejde, sprog og interaktion), hvilket kan oversættes til grundlæggende aspekter af 'opretholdelsen af menneskeslægtens eksistens' (ibid.). Den tekniske eller beherskende erkendelsesinteresse forbindes til *arbejdet*, der er kendetegnet ved samfundsmæssigt arbejde og 'voldelig selvhævdelse', som Habermas udtrykker det (ibid.), hvorimod den praktiske erkendelsesinteresse knyttes an til *sproget* i kraft af 'det fælles liv i dagligsproglig kommunikation', som mennesket fører (ibid., p. 132). Endelig knyttes den frigørende erkendelsesinteresse til *interaktionen*, som angår den enkeltes individueringproces over for og i kraft af gruppen eller kollektivet (ibid.). Habermas' erkendelsesinteresser er således ikke blot analytiske distinktioner, men integreres og udspringer af selve den kritiske teoris grundlagsteori (eller ontologi om man vil). Denne er baseret på en filosofisk antropologi udredt af Habermas selv (mere herom senere) (Andersen, 2007, p. 137).

Hvorfor skelne mellem videnskabelige hovedområder og erkendelsesinteresser?

Selvom jeg her udfolder Habermas' baggrund for sine distinktioner, vil jeg også fremhæve, at distinktionerne i sig selv er udbytterige for en nuanceret forståelse af videnskabelighed inden for et fag som psykologi. I udviklingen af de tre erkendelsesinteresser har Habermas hentet inspiration fra bl.a. Peirce (teknisk), Dilthey og Gadamer (praktisk) og Freud (frigørende) (Widell, 1982, p. 274).

Habermas skelner som sagt mellem en *teknisk (beherskende)*, *praktisk (hermeneutisk)* og *frigørende* (emancipatorisk) erkendelsesinteresse, og de er dominerende og et særkende for hhv. det naturvidenskabelige, humanvidenskabelige og samfundsvidenskabelige hovedområde uden at være begrænset dertil (Habermas, 2005, p. 126, 130; Christensen, 2003, p. 78, 99). Erkendelsesinteresserne 'er' således ikke lig med hovedområderne eller et genstandsfelt, de er blot dominerende og karakteristiske herfor (Habermas, 2005, p. 126).⁶⁸ I for-

⁶⁸ Flere sekundære kilder beskriver imidlertid den tekniske erkendelsesinteresse som en beherskelse af naturen (fx Kjærup, 2008, p. 87) eller 'det ikke-menneskeskabte' (fx Christensen, 2003, p. 102). Men Habermas knytter ikke et bestemt genstandsfelt til en

hold til en bestemt videnskab såsom den psykologiske, kan man således både anvende en teknisk, praktisk og en frigørende erkendelsesinteresse som udgangspunkt for forskning. Det betyder selvsagt, at man godt kan forske ud fra en naturvidenskabelig erkendelsesinteresse inden for et typisk humanvidenskabeligt hovedområde (og omvendt).

Habermas har imidlertid også en anden og vigtig grund til at indføre begrebet erkendelses-interesse: behovet for at stå ved vores interesser og motiver. Habermas peger fx på, at vi i hverdagslivet ofte efterrationaliserer de oprindelige intentioner for vores handling, frem for at 'vise de virkelige motiver' (ibid., p. 129). Og anderledes er det ikke i filosofien og videnskaben! Habermas sammensætter bevidst begreberne erkendelse og interesse som et opgør med den sejlivede antagelse inden for filosofien og videnskaberne omkring muligheden for en 'ren teori', der i sig selv udgør "objektive" (værdifri/interesseløse) kendsgerninger (ibid., p. 125f, 133f).

Habermas' eksempel inden for filosofien er ingen andre end Husserls fænomenologi med udgangspunkt i artikel *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* fra 1936. Habermas fremfører en kritik som er fuldt på linje med den, som Heidegger og Merleau-Ponty tidligere har fremført, idet Habermas kritiserer Husserl for, i kraft af den transcendentale fænomenologi, at sætte sig ud over den livsverden, han selv fremhæver som erkendelsens grundlag og grænse (ibid., p. 123f).

Men antagelsen af 'ren teori' er if. Habermas i virkeligheden en skjult form for objektivisme (ibid., p. 125, 133). Objektivismen hos videnskaberne beskriver Habermas som "*den indstilling, der naivt applicerer teoretiske udsagn på sagsforhold*", eftersom den herved "*forudsætter, at relationerne mellem de empiriske størrelser, der fremstilles i teoretiske udsagn, er noget i-sig-værende; samtidig fortier den den transcendentale ramme, inden for hvilken sådanne udsagns mening først dannes.*" (ibid., p. 126). Problemet er altså, at man inden for videnskaberne både betragter teoretiske udsagn som kendsgerninger i sig selv, og at man til at starte med ikke har øje for den rammeforståelse, som det teoretiske udsagn udspringer af, de 'virkelige motiver'. Har man derimod øje for sammenhængen mellem det teoretiske udsagn og den forudgående rammeforståelse, "*opløses det objektivistiske skæin og åbner blikket for den erkendelsesledende interesse*" (ibid., p. 126). Hvad betyder det, at blikket åbnes for den erkendelsesledende interesse? Med koblingen

erkendelsesinteresse, da den snarere angår en 'tilgang til verden'. At den tekniske erkendelsesinteresse historisk set er udviklet igennem det naturvidenskabelige eksperiment med naturen, ændrer ikke på dette (Widell, 1982, p. 274f).

af erkendelse og interesse pointerer Habermas, at der i forskning altid findes 'fundamentale interesser', som implicit driver forskningen, og som dermed i sig selv udgør et væsentligt forhold at tage i betragtning for at sikre en gennemskuelig erkendelsesproces. For ganske vist har de forskellige videnskaber opbygget rutiner som modvirker 'meningssubjektivitet' såvel som pres fra samfundsmæssige interesser, men hermed overses et forhold (ibid., p. 129f). For, siger Habermas:

"Eftersom videnskaben først må tilkæmpe sig sine udsagns objektivitet mod det pres og den forførelse, som partikulære interesser udøver, glemmer den på den anden side de fundamentale interesser, som den ikke blot skylder sin egen drivkraft, men også selve *betingelserne for mulig objektivitet*" (ibid., p. 130, fremhævelse i original)

Ud fra Habermas' analyser kan der som nævnt peges på tre distinkte former for *fundamentale* (erkendelses) *interesser*, nemlig *teknisk beberskelse*, *praktisk forståelse* og *frigørelse fra tvang* (emancipation) (2005, p. 130). Det er former for interesse, som man if. Habermas aldrig kan se sig ud over som forsker, da disse former for interesse udgør en væsentlig del af det engagement, som er forudsætningen for, at erkendelsesprocessen overhovedet kan finde sted (jf. citatets formulering omkring 'egen drivkraft'). Disse interessers magt rækker desuden "*helt ind i forskningens logik*", og de kan ikke "*overskrides*", som Habermas udtrykker det, da disse interesser netop er det, som forbinder subjekt og objekt, forsker og fænomen (ibid.). Ikke at erkende disse interesser i erkendelsen er at antage et 'objektivistisk skin af ren teori' som før beskrevet. If. Habermas må man derimod vedkende sig sin erkendelsesinteresse, og herved opnå to gensidigt afhængige konsekvenser: 1) man kan for alvor frafriste sig ideen om ren teori og værdifrihed, og 2) man kan ved bevidst at dyrke sin erkendelsesinteresse optimere forskningens kvalitet og dermed objektivitet (Kjørup, 2008, p. 88). Såfremt videnskaben skal kunne kalde sig objektiv (jf. '*betingelserne for mulig objektivitet*' i citatet ovenfor) eller være selvrefleksiv, må man if. Habermas stå ved den erkendelsesinteresse, der er karakteristisk for ens forskning (2005, p. 132f, 134).

Med erkendelsesinteresserne gør Habermas op med forestillingen om, at videnskabelig erkendelse kan være eller gøres værdifri eller interesseløs.⁶⁹ For

⁶⁹ Denne forståelse er i harmoni med projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori, men den antages ikke at være udbredt indenfor den videnskabelige psykologi.

den selvrefleksive forsker er det således hverken muligt eller ønskværdigt at skulle frigøre sig fra sin erkendelsesinteresse; den er både en (implicit) forudsætning for forskningen og vigtig at være opmærksom på fra start. Derfor må forskning if. Habermas tage udgangspunkt i en af de tre erkendelsesinteresser, såfremt den skal være videnskabelig. Hermed forstår Habermas også, at alle tre erkendelsesinteresser har deres berettigelse i samfundet, og inden for de forskellige videnskabelige hovedområder. Det ændrer dog ikke ved, at erkendelsesinteresserne i sidste ende må forstås ud fra livsverden (ibid., p. 122f).⁷⁰ Habermas analyserer fx naturvidenskabens foretrukne metoder, den hypotetisk-deduktive metode og observation, og påpeger, at resultaterne af sådanne metoder ikke siger noget af sig selv, de må gives en betydning og tolkes – også selvom forskerne i disse traditioner ikke står ved det (ibid., p. 126f).

At Habermas insisterer på netop tre former for erkendelsesinteresser skal have nogle kommentarer med på vejen. For her går Habermas ud fra en kantiansk kategorisk tænkemåde, hvormed al forskning hører til i en bestemt 'kasse', enten en teknisk, praktisk eller frigørende erkendelsesinteresse. Det følger heraf, at man heller ikke kan kombinere og bedrive forskning ud fra to forskellige erkendelsesinteresser samtidigt (Widell, 1982, p. 274). De respektive erkendelsesinteresser udgør nemlig grundlæggende forskellige tilgange til verden, hvilket kommer til udtryk i de ontologiske antagelser, de anvendte teoretiske begreber og metodiske fremgangsmåder. Derfor betegner erkendelsesinteresserne mere end forskellige måder at blive sikker i sin sag på, at blive objektiv på. Jeg vil nu præsentere de tre former for erkendelsesinteresser.

4.3.2.3 De tre former for erkendelsesinteresser: teknisk, praktisk og frigørende

Erkendelsesinteresserne adskilte sig som nævnt ud fra deres funktion i eller bidrag til samfundet. Jeg vil nu kort redegøre for Habermas' tre erkendelsesinteresser, den tekniske, praktiske og frigørende.

⁷⁰ Hermed peges på en hovedpointe i projektet: en grundlagsteoretisk forståelse og fundering af videnskab ud fra livsverdenen er afgørende. Habermas' anvendelse af livsverdensbegrebet adskiller sig dog fra dette projekts eksistentiel-fænomenologiske tilgang som tidligere beskrevet, men ikke i forhold til denne overordnede pointe, nemlig at livsverdenens umiddelbarhed funderer videnskaben, og at en indsigt i denne umiddelbarhed trues af teknificerede videnskabsdiskurser.

Den tekniske erkendelsesinteresse udspringer således af et ønske om og behov for en teknisk beherskelse eller handlen (Habermas, 2005, p. 127). Denne erkendelsesinteresse vil med Habermas' ord gøre "*virkeligheden tilgængelig ud fra den ledende interesse i mulig informativ sikring af og udvidelse af resultatkontrolleret handlen*" (ibid., p. hhv. 127). Man vil altså metodisk stræbe efter enten at 'opbygge referencesystemer og tilladte udsagnssystemer' eller 'systematisk at afprøve lovantagelser' (lovmæssigheder) ved at skabe bestemte begyndelsesbetingelser, med det formål at opnå hhv. *prognostisk viden* eller *tekniske dispositionsmagt* (ibid., p. 126f). Gængse metoder er derfor hhv. hypotetisk-deduktiv og eksperimentel metode (ibid.). Erkendelsesinteressen er kendetegnende for de 'empirisk-analytiske videnskaber' (naturvidenskaberne), da disse producerer en viden bestående af "*informationer, der udvider vores tekniske dispositionsmagt*" (ibid., p. 131).

Opsummering af den tekniske erkendelsesinteresse (Keller, unpub.2):

"Tekniske interesser i empirisk-analytisk videnskab:

- objektivering af fænomener med henblik på at opnå *prognostisk viden*
- indsigt i og kontrol over lovmæssigheder med henblik på at opnå *teknisk anvendelighed*
- videnskaben som social praksis: instrumentel handling"

Den tekniske erkendelsesinteresse angår en stræben efter at kunne forudsige sin genstand, eller at få indsigt i den med henblik på at kunne disponere over den. Derfor beskriver Keller det konkrete videnskabelige arbejde som instrumentelt. Jeg vil fremhæve den metodiske nidkærhed med henblik på at opnå 'metodisk kontrol' som et centralt træk ved denne erkendelsesinteresse (Habermas, 1978, p. 195). Habermas gør dog op med ideen om at forstå naturvidenskaben inden for blot metodiske rammer; han sætter den i stedet i forlængelse af mediet *arbejde* og dermed som en praksisform, der bidrager til 'opretholdelsen af menneskeslægtens eksistens' (2005, p. 131; Widell, 1982, p. 275f). Den tekniske erkendelsesinteresse fremhæves derved som et forskningsformål og en metode, som skal tjene de samfundsmæssige interesser.

Den praktiske erkendelsesinteresse udspringer af et ønske om og behov for at opnå en fællesmenneskelig forståelse med eventuelt henblik på intervention (handling) i praksis. Denne erkendelsesinteresse vil med Habermas' ord åbne "*virkeligheden ud fra den ledende interesse i at opretholde og udvide intersubjektiviteten i en mulig handlingsorienterende forståelse*" (2005, p. 128). Med begrebet intersubjektivitet forstår og peger Habermas på den praksis- og erfaringsbag-

grund, som går forud for og i det hele taget muliggør en sproglig udveksling mellem mennesker. I lyset af dette kan vi nu forstå det 'praktiske' i denne erkendelsesinteresse som en stræben mod at 'åbne virkeligheden ved at opretholde intersubjektiviteten'⁷¹, hvilket er en forpligtigelse på at undersøge de faktiske livsformer om end i lyset af en særlig tradition (Habermas if. Madsen, 1987, p. 72).

Habermas beskriver den metodologiske ramme for den praktiske erkendelsesinteresse ud fra Gadammers *Sandhed og Metode* (Habermas, 2005, p. 127). 'Begyndelsessituationen' for al forståelse er en allerede overleveret verden af betydninger; forståelse udgår kort sagt fra en altid allerede sociokulturelt og historisk farvet 'forforståelse' (ibid., p. 128). Når jeg forsøger at forstå en sag eller et fænomen, anvender jeg i virkeligheden min forudgående forståelse på den, hvormed 'udlægning' af verden ligeledes bliver en 'anvendelse' af dele af min forudgående forståelse (qua forforståelsen). Dette er vi dog ikke opmærksomme på i vores begyndende forståelse. Som fortolker bliver man dog først – siger Habermas med Gadamer - opmærksom på de selvfølgelige og naturgroede antagelser, efterhånden som ens "egen verden oplyses", altså efterhånden som man bliver opmærksom på egne forforståelser, hvilket Habermas kalder *selvforståelse* (ibid.). I lyset af dette kan der altså først ske en ordentlig forståelse af en fælles sag i verden, når forståelse sker i lyset af en reflekteret (saglig) forforståelse. Det gælder således om at blive opmærksom på de antagelser og de sociokulturelle baggrunde (forforståelser), som man trækker på i sin forståelse af en sag eller en anden. Man anvender altså sig selv aktivt i forståelsesprocessen. Derfor er øget kendskab til én selv (egen kultur, egen baggrund, egne teoretiske inspirationer, kort sagt selvforståelse) så vigtigt, da det er forudsætningen for en reflekteret brug af sig selv som baggrund for at forstå en sag. Først herved kan man fx have øje for forskelle og ligheder mellem en selv og andre, og disses betydning for forståelse af sagen.

Den praktiske erkendelsesinteresse er if. Habermas kendetegnende for de 'historisk-hermeneutiske videnskaber' (humanvidenskaberne), da disse producerer en viden bestående af "*fortolkninger, der muliggør handlingsorientering ud fra fælles traditioner*" (ibid., p. 131). Den praktiske erkendelsesinteresse angår altså ikke en særinteresse i forskellige former for 'praksis', men angår en reflekteret og gensidig forståelses-interesse og de forudsætninger, som en sådan fordrer,

⁷¹ Modsat den tekniske erkendelsesinteresse som vil beherske virkeligheden, dvs. underkaste virkeligheden den tekniske dispositionsmagt.

nemlig selvforståelse. En 'gensidig fremmedforståelse' muliggøres først ved, at forhindringer i form af uholdbare fordomme ryddes af vejen. For – siger Habermas - :

'Når ...forståelsens intersubjektivitet enten stivner eller forfalder, ødelægges en [vital] overlevelsesbetingelse, [...], nemlig muligheden for tvangsfri overenskomst og ikke-voldelig anerkendelse. Fordi denne er forudsætningen for praksis, *kaldes vi åndsvidenskabernes erkendelsesledende interesse >praktisk<*' (Habermas, 1968 if. Widell, 1982, p. 276)

Den praktiske erkendelsesinteresse forankres derfor i mediet *sprog* for at understrege, at denne erkendelsesinteresses bidrag til samfundet består i viden, der kan øge den gensidige forståelse og anerkendelse (Widell, 1982, p. 276).

Opsummering af den praktiske erkendelsesinteresse (Keller, unpub.2):

”Interesser ang. fælles forståelse i historisk-hermeneutisk videnskab:

- forståelse af sproglig og hverdagskulturel mening
- erkendelse af metodologiske regler for kulturel selvforståelse
- videnskaben som social praksis: fortolkning af meningssammenhænge”

Den praktiske erkendelsesinteresse angår en stræben efter fælles forståelse, hvilket sker som en udvidelse af ens egen selvforståelse og dermed refleksion omkring den tradition og kultur, man fortolker i lyset af (forforståelsen).

Den frigørende erkendelsesinteresse angår i og for sig to forskellige, men sammenhængende interesser: den udspringer af et ønske om og behov for på den ene side at afdække lovmæssigheder til administrativ indgriben i samfundet (således som de 'systematiske handlingsvidenskaber' økonomi, sociologi og politik gør det), og på den anden side at frigøre fra ureflekterede afhængighedsforhold, altså en kritisk socialvidenskab med fokus på unødigt tvang (Habermas, 2005, p. 128; Kjørup, 2008, p. 87). En frigørende erkendelsesinteresse udøver *ideologikritik* ved at både at identificere vilkår eller uforanderlige forhold, samt identificere det, som er foranderligt trods en fordom om det modsatte. De ideologikritiske analyser giver så den enkelte mulighed for at iværksætte selv-refleksion, som kan tematisere 'det ureflekterede', og dermed skabe en bevidsthed om de uforanderlige forhold (lovmæssigheder) på den ene side, og løse ”*subjektet fra dets afhængighed af hypotiserende magter*”⁷² på den

⁷² If. Den Store Danske betyder udtrykket *at hypostasere* en (illegitim) antagelse af, at noget, der blot eksisterer for tanken, også eksisterer i den objektive virkelighed.

anden side (ibid., p. 129). Ved selv-refleksionen bliver søgen efter erkendelse ledet af en interesse i autonomi og myndighed, og den er derved emancipatorisk (ibid., p. 133; Habermas, 1978, p. 197f).

Metoderne deler den frigørende erkendelsesinteresse med naturvidenskaberne og humanvidenskaberne (afhængig af problemstillingen). Men selve den kritiske socialvidenskab er inspireret af psykoanalysen og kritisk teori (ibid.; Madsen, 1987, p. 79f; Widell, 1982, p. 274, 277). Netop psykoanalysen fremhæves som den første videnskab, der udøvede 'metodisk selv-refleksion' (Habermas, 1978, p. 214). Med inspiration fra den psykoanalytiske metode argumenterer Habermas for, at selvrefleksion og selvkritik netop angår "[a] power to dissolve dogmatic attitudes" (ibid., p. 234). Den kritiske socialvidenskabs særlige sigte er altså at udvikle "*analyser, der frigør bevidstheden fra hypostaserende magter*" (Habermas, 2005, p. 131).

Opsummering af den frigørende erkendelsesinteresse (Keller, unpub.2):

"Frigørende interesser i (kritisk) socialvidenskab:

- selvrefleksion mhp. at fremme 'myndighed' (autonomi, ansvarlighed)
- differentiering af historiske (og foranderlige) forhold fra almene lovmæssigheder
- videnskaben som social praksis: kritik af ideologi og fordomme"

Den frigørende erkendelsesinteresse udsætter teori, ideologi og fordomme (illegitime antagelser) for kritik for at adskille lovmæssigheder fra foranderlige forhold, og det giver mulighed for selvrefleksion, som skal fremme myndighed og autonomi (Alway, 1995, p. 102). Selvrefleksion er altså anvendelse af kritik af teori, ideologi og fordomme, således at begrænsninger (tvang) i ens egen konkrete situation kan blive bevidstgjort og derved fremme myndighed og autonomi hos selv og andre (ibid., p. 102f).

Jeg vil afslutte redegørelsen for Habermas' tre erkendelsesinteresser med en kritisk diskussion af dem, og endelig kort perspektivere til deres relevans for forståelsen af en videnskabelig psykologi.

4.3.2.3.1 *Kritiske perspektiver på Habermas' distinktion mellem tre erkendelsesinteresser*

Habermas er blevet kritiseret for, at hans skelnen mellem de tre erkendelsesinteresser er for katagorisk. Psykologi er jo bare et eksempel på, at forskellige videnskabelige tilgange såsom naturvidenskabelige og humanvidenskabelige, undersøger det 'samme' fænomen. Det kunne fx være selvet eller emotioner, men ud fra helt forskellige tilgange.

Habermas er imidlertid ganske klar her. Habermas mener med erkendelsesinteresserne at fremhæve forhold, der er a priori, altså som går forud for og er indlejret i forskningspraksissen som en samfundspraksis. Den tekniske erkendelsesinteresse antager ontologiske, metodiske og begrebsmæssige forståelser, som er vidt forskellige fra dem, man anlægger inden for fx forskning ud fra den praktiske erkendelsesinteresse, og de kan ikke uden videre kombineres. Habermas bidrager med andre ord med en pointering af, hvor vanskeligt det er at tale 'på tværs' af viden, der er udviklet fra forskellige erkendelsesinteresser. Imidlertid kan forskning inspireres af viden, der er udviklet ud fra andre erkendelsesinteresser. Jeg mener således at Habermas' position kan fastholdes, hvis man frem for at overføre eller at anvende viden fra én erkendelsesinteresse direkte inden for en anden erkendelsesinteresse, forstår processen som et spørgsmål om at *oversætte* eller *rekonstruere* viden. Man må rekonstruere eller oversætte viden udviklet ud fra fx en teknisk erkendelsesinteresse, til den anden erkendelsesinteresses ontologiske antagelser, begreber og metodologiske antagelser. Eksempelvis henregnes psykoterapi ofte til det humanvidenskabelige hovedområde, men også naturvidenskabelige tilgange byder sig til. Thuesen (2012) slår i den forbindelse et slag for, at netop naturvidenskabelige forskningsresultater kan inddrages og anvendes i forlængelse af det, som jeg forstår som en praktisk erkendelsesinteresse. Men det forudsætter reelt en *genfortolkning* af de naturvidenskabelige resultater og præmisserne for dem. Det kan føre til, at man må drage andre konklusioner end dem, som de naturvidenskabelige forskere selv drager af deres forskningsresultater. Habermas antager desuden ikke, at forskere uden videre er bevidste om disse erkendelsesinteresser, kun at de *må bevidstgøres* som led i udviklingen af objektiv viden ved forskning og undersøgelser.

Et andet forhold skal også diskuteres. Som nævnt baserer Habermas' sin kategoriske opdeling mellem erkendelsesinteresserne på en analyse af sammenhænge mellem metode og forskningsformål, samt på erkendelsesinteressernes grundlæggende funktion i samfundet (Andersen, 2007, p. 137). Habermas beskriver også, at "*De erkendelsesledende interesser dannes i medierne arbejde, sprog og interaktion*" (2005, p. 132). Habermas knytter både erkendelsesinteresserne og videnstyper til disse tre medier eller praksisformer, men ikke på en måde, hvor de kategorisk hægtes sammen med en erkendelsesinteresse. Det er i hvert fald ikke hensigtsmæssigt at se disse tre medier som andet end forsøg på at præcisere nogle træk ved de respektive erkendelsesinteresser. Opdelingen mellem arbejde og sprog er fx blevet kritiseret for at være uholdbar, og

Habermas har siden taget dette til efterretning. I forbindelse med nye forskningsinteresser har han derfor videreudviklet denne distinktion ved i stedet at skelne mellem system og livsverden, hhv. formålsrationel handling og kommunikativ handling (Andersen, 2007, p. 372, 388). Det ændrer imidlertid ikke ved fundamentet for Habermas' distinktioner mellem de tre erkendelsesinteresser.

4.3.2.3.2 *De tre erkendelsesinteresser i relation til videnskabelig psykologi*

Der er flere forskere og praktikere, der har fremhævet relevansen og nødvendigheden af Habermas' distinktion mellem de tre erkendelsesinteresser for psykologien (Christensen, 2003, pp. 78-82, 102, 130ff, 158f; Mortensen, 2010, p. 128f; Keller, unpub.3). Og selvom jeg i den senere sammenfattende beskrivelse af en psykologisk og videnskabelig habitus vil præcisere den rolle, som jeg tillægger de tre erkendelsesinteresser, vil jeg her kort diskutere Christensen, Mortensen og Kellers bud.

Christensen peger i *Psykologiens videnskabsteori* på, at psykologien traditionelt placeres inden for det humanvidenskabelige hovedområde, men det er mere præcist at placere psykologi i spændingsfeltet mellem de videnskabelige hovedområder (2003, p. 80f, 99).

På samme måde fremhæver Mortensen i *Om at være klinisk psykolog*, at ”*Psykologi som fag befinder sig mellem naturvidenskab, humaniora og samfundsvidenskab og omfatter ideelt set alle tre måder at forholde sig til tilværelsen på*” (2010, p. 128f). Mortensen henviser ikke til Habermas' erkendelsesinteresser, men hun beskriver med sine egne ord de tre videnskabelige tilganges bidrag til psykologien (ibid.). Modsat Christensen går Mortensen dog videre og peger på, at et rent naturvidenskabeligt perspektiv er mere eller mindre hjælpeløst i forhold til behandlingsarbejde, dvs. i forhold til *anvendt psykologi*. For Mortensen argumenterer for, at man i hverdagslivet med ægtefællen, børn og venner:

”har brug for at kunne forstå, hvad der sker. Hvis de har problemer, vil man forsøge at forstå, hvad der er meningen med dem, hvad der udløser dem eller holder dem ved lige, og man vil forsøge at foretage de nødvendige ændringer i sit og deres liv. Akkurat de samme forsøg på forståelse har de mennesker, vi møder som klienter, også brug for. De har ikke brug for at få at vide, at de har uregelmæssigheder i serotoninbalancen [...] Ud fra en humanistisk forståelse er alle psykiske fænomener meningsfulde, og at blive mødt med den holdning er i sig selv beroligende.” (ibid., p. 129, min kursivering)

Mortensen fremhæver her, hvad jeg forstår som centralt i den praktiske erkendelsesinteresse, nemlig gensidig forståelse som forudsætning for intervention.

Mortensen peger også på et centralt aspekt af det, som jeg betegner som en psykologisk habitus, og selvom det ikke er alle psykologer eller kandidater i psykologi, der arbejder som klinikere, er anvendelsen af psykologi en central del af faget i de fleste job-sammenhænge: om man er forsker, HR konsulent, underviser etc., så spiller denne forståelsesdimension en afgørende rolle. I min udlægning af en psykologisk habitus vil jeg også fremhæve dette træk som centralt, men jeg vil dog ikke hænge det op på den praktiske erkendelsesinteresse. I stedet vil jeg fremhæve dette aspekt ved en psykologisk habitus ud fra Ricoeurs forståelsesbegreb samt Bions beskrivelser af forudsætningerne for åbenhed for følelsesmæssige oplevelser. Den praktiske erkendelsesinteresse vil jeg så reservere til central for en videnskabelig habitus.

I forhold til Mortensen fremhæver Keller en række andre vigtige roller for de tre erkendelsesinteresser og de videnskabelige hovedområder, som de er kendetegnende for. Det sker i et upubliceret diskussionspapir om bacheloruddannelsen på AAU, hvor bl.a. de almenpsykologiske dimensioner fremhæves (unpub.3).

Keller fremhæver hhv. den humanvidenskabelige og samfundsvidenskabelige tilgang til videnskabelig psykologi som forståelse (*menneskeforståelse*) og kritik (*sociokulturel og psykosocial kritik*). Dette skal nu uddybes.

De humanvidenskabelige traditioner inden for psykologien bidrager til menneskeforståelse

If. Keller bidrager humanvidenskabelige traditioner såsom psykoanalyse, fænomenologi og poststrukturalisme med ”*de væsentligste videnskabelige begreber og teorier om centrale psykologiske fænomener som f.eks. bevidsthed, eksistens, nærvær, indlevelse, deltagelse, fremmedhed*” (unpub.3). Denne *almenpsykologiske* baggrundsforståelse er vigtig i forhold til at sikre en begrebslig og teoretisk forståelse af psykologiske fænomener, som underbygger og sikrer niveauet for den senere professionsudøvelse via den anvendte psykologi. For såfremt:

”... anvendt psykologi står alene, dvs. ikke er funderet i den almene psykologis begreber og teoretiske orienteringer, er der ikke tale om universitetspsykologi, men en psykoteknisk indlæring om redskaber, metoder og praktiske begreber.”(Keller, unpub.3, p. 2)

Keller fremhæver, ligesom Mortensen (2010, p. 116) gør, almenpsykologiens⁷³ begreber og teorier som fundament for den anvendte psykologi, og han tilskriver disse først og fremmest til at udspringe af det humanvidenskabelige hovedområde.

De samfundsvidenskabelige traditioner bidrager til sociokulturel og psykosocial kritik

Samfundsvidenskabelige traditioner såsom diskursiv psykologi, socialfænomenologi, praksisteori og kritisk teori, samt tilstødende videnskaber såsom sociologi (mikrosociologi), bidrager med et *problematiserende* (kritisk) sigte såvel som en *selvkritisk* dimension. Den problematiserende tilgang til sociokulturelle og psykosociale problemstillinger i det aktuelle samfund sker bl.a. ud fra temaer såsom ideologi, magt, sociale, etniske og kønsmæssige forskelle, fællesskab og individualisering mv. (Keller, unpub.3).

Den selvkritiske dimension, derimod, er kendetegnet ved, at man i højere grad kigger indad, dvs. opfatter:

”hele psykologien og den enkelte psykolog med udgangspunkt i den kendsgerning, at denne videnskabelige teori og praksis selv er en del af de strukturer og processer, og selv indgår i et uløseligt samspil med de aktører, som den beskriver og analyserer for problemer og interventionsmuligheder.” (ibid.)

Psykologi som videnskab er med andre ord selv problemdefinerende og dermed aktiv deltager i fortolknings- og klassifikationsprocesser, ligesom enhver udøver af psykologi selv indgår i et mikrosamspil med klienter mv., som må undersøges.

I forlængelse af ovenstående kommentarer om særligt forudsætningerne for den anvendte psykologi skal jeg knytte nogle kommentarer til mine to empiriske felter, psykologistudierne på RUC og AAU. Som tidligere beskrevet er der forskel på disse uddannelser, da kun den ene er en cand. psych. uddannelse (AAU), og Mortensen og Kellers kommentarer klart tager udgangspunkt i netop en cand. psych. uddannelse. Jeg mener ikke desto mindre, at deres pointer er relevante og gældende også for kandidater i psykologi (RUC), i og med at disse også bruger sig selv til at forstå andre via psykologisk teori og metode. Om end ganske vist i mindre sårbare og kliniske sammenhænge, end psykologer kan arbejde med.

⁷³ Almenpsykologien kan forstås som omfattende de psykologiske hoveddiscipliner personligheds-, social-, udviklings-, og kognitionspsykologien.

Kellers koblinger mellem psykologi som universitetsfag og Habermas' erkendelsesinteresser bidrager til min senere udlægning af træk ved en videnskabelig habitus. Jeg vil dog i modsætning til Keller og Mortensen give den naturvidenskabelige erkendelsesinteresse en mere tydelig rolle i den videnskabelige psykologi. Det sker ved at fremhæve den tekniske erkendelsesinteresses almene bidrag til den videnskabelige habitus i form af trækket *metodisk kontrol*.

4.3.3 Opsummering af Habermas' bidrag til afhandlingen og dens problemstilling

Jeg vil her opsummere Habermas' teoretiske bidrag til 1) at beskrive en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, 2) projektets erkendelsesinteresse.

1) Habermas' bidrag til at beskrive en dannet psykologisk og videnskabelig habitus

Indledningsvist fremhævede jeg de forskelle og ligheder, som findes mellem det anvendte udsnit af Habermas' teori og projektets eksistentiefænomenologiske grundlagsteori og konkluderede, at den kritiske teori kan betragtes som et vigtigt bidrag inden for denne grundlagsteoris rammer. I lyset af diskussionen med Brinkmann og Køppe, fremhævede jeg endvidere aktualiteten af Habermas' erkendelsesinteresser i forhold til psykologi som videnskab. Nogle vil pege på, at Habermas' erkendelsesinteresser er en uddateret tænkemåde. Jeg mener derimod, at den er overset, ikke altid forstået til fulde, samt at det er en væsentlig måde at forstå centrale epistemologiske og ontologiske aspekter af videnskabelighed inden for psykologi og andre videnskaber. Den videnskabelige psykologi kan nogle gange opleves som en krigsskueplads for konkurrerende opfattelser, og jeg har derfor set det som vigtigt, at projektets opfattelse af videnskabelighed er nuanceret og kritisk. Jeg beskrev udfordringen som et spørgsmål om at forstå de *forskellige former for videnskabelighed* inden for psykologien. Habermas' begreber om de tre erkendelsesinteresser – i kombination med livsverdenens irreducibilitet som udgangspunkt – udgør for mig at se den mest nuancerede måde at forstå videnskabelighed inden for psykologien på, da den gør opmærksom på de grundlæggende forskellige tilgange videnskab udvikles ved, og dermed det 'oversættelsesarbejde' og den påpasselighed, vi må udvise, når vi anvender én form for viden inden for en ny erkendelsesinteresse.

Denne teoretiske tilgang er selvfølgelig blot udtryk for én mulig opfattelse. Men netop denne baggrundsforståelse gør det muligt – ikke at måle de stude-

rende i forhold til om de deler mit teoretiske udgangspunkt, men – at få hold på deres position på en nuanceret måde. For man behøver ikke at have læst Habermas for at værdsætte en naturvidenskabelig, en humanvidenskabelige og en samfundsvidenskabelig tilgang til metoder og forskningsinteresser i deres egen ret. Det skitserede er udtryk for en nuanceret forståelse af videnskabelighed i psykologien, og denne position udtrykkes på forskellige måder og bæres af andre psykologiske eksponenter, herunder undervisere og vejledere på de to studier. Men med erkendelsesinteresserne 'beskriver' jeg et nuanceret landskab af mulige positioner på en rummelig måde, der netop herved sikrer min forskningsmæssige åbenhed, samtidig med at jeg må give positioner et navn og forstå deres funktion.

Habermas distinktioner indgår som baggrundsforståelse under mit feltstudie og ved fortolkningen af det empiriske materiale. I den senere beskrivelse af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus trækker jeg på begrebet om erkendelsesinteresse og de tre former (teknisk, praktisk og frigørende), samt på tre træk fra erkendelsesinteresserne (metodisk kontrol, selvforståelse og selvrefleksion), som jeg anser som karakteristisk for en videnskabelig habitus generelt.

2) Projektets erkendelsesinteresse

I tråd med Habermas' arbejde må jeg ligeledes reflektere over min egen forsknings erkendelsesinteresse. Denne er frigørende i og med, at jeg med afhandlingen ønsker at fremme myndighed og autonomi hos først og fremmest studerende og undervisere ved at bringe nogle af de vilkår frem, som dannelsesprocesserne og faget indeholder, og ved at pege på nogle af de udfordringer, som det aktuelle samfund stiller kandidater i psykologi over for, og som vi må forholde os til. Disse udfordringer består ikke mindst i at have øje for det misforhold, som der i visse henseender er mellem en udelukkende videnskabeligt forklarende tilgang, over for en udelukkende psykologisk forstående tilgang, således at vi hverken indfanges og domineres af videnskabelige (teknokratiske og reduktionistiske) tænkemåder, som får os til at overse livet som det rent faktisk er, eller forfalder til en uvidenskabelig psykologi. Min distinktion mellem en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus, og deres optimale samspil i form af den dannede psykologiske og videnskabelige habitus, skal bl.a. tydeliggøre denne udfordring. Den frigørende erkendelsesinteresse kan bl.a. trække på humanvidenskabelige metoder, og det er også tilfældet i denne afhandling, hvor jeg anvender kvalitative undersøgelser af studerendes

uddannelsesforløb. At forskningsprojektet lægger sig i forlængelse af den frigørende erkendelsesinteresse betyder heller ikke, at min forskning ikke er influeret af den praktiske eller den tekniske erkendelsesinteresse. Jeg fremhæver nemlig nogle almene træk ved en videnskabelig habitus ud fra de tre erkendelsesinteresser, hhv. selvforståelse, selvrefleksion og metodisk kontrol, og de er ligeledes aktive i mit eget forskningsarbejde. Selvforståelse er fremtrædende i og med, at jeg lægger stor vægt på at italesætte projektets baggrundsforståelse i form af både grundlagsteori, teori og forudantagelser, ligesom den gensidige forståelse og anerkendende dialog har været central under det empiriske observations- og interviewforløb. Den selvrefleksive dimension er fx aktiv, når jeg senere diskuterer min egen erfarings rolle i forhold til at fortolke de studerendes faglige forløb, og når jeg undersøger min egen forskningsinteresses ubevidste temaer. Den metodiske kontrol er fremtrædende i ikke mindst planlægningen af mit forskningsdesign, hvor jeg prioriterer en forudgribende planlægning i forsøget på at sikre et relevant og righoldigt empirimateriale.

Vi skal nu se på psykoanalysen i form af Bions bidrag til projektet.

4.4 Bion: psykoanalytisk perspektiv på erkendelsernes baggrund

Wilfred R. Bion (1897 -1979) var britisk psykoanalytiker, født i Indien, og kan beskrives som en af de 'vilde' og selvstændige analytikere efter Freud; grænseløst kreativ, helt sin egen, og forfatter til en lang række værker om psykoanalytisk teori og metode, ikke mindst *Learning from experience* (1962a), *Transformations* (1965) og *Attention and interpretation* (1970). If. López-Corvo (2003, p. xvi) bevæger Bions formidlingsform sig fra de tidligste publikationers klare tone (fx *Experiences in groups and other papers*, 1961) til rablende og forvirrende prosa i slutningen (fx *A Memoir of the Future*, vol. I-III (1975-1979), 1991). De førstnævnte bøger indtager en midterposition i forhold til disse to ekstremer. Det er imidlertid ikke uden grund, at Bions værker har vundet udbredelse langt ud over hardcore psykoanalytiske miljøer, fx i både organisationspsykologiske og æstetiske sammenhænge, foruden i terapi og psykiatri.

Jeg bruger begreber og observationer fra psykoanalysen i erkendelse af, at denne tradition bedre end fænomenologien har haft øje for ubevidste og vedholdende destruktive processer i vores liv. Den psykoanalytiske forståelse hentes imidlertid ind i en eksistentiel fænomenologisk ramme og skal altså forstås som perspektiver 'inden for' rammen af den fænomenologiske grundlagsteori. Derfor vil jeg ved centrale begreber og pointer hos Bion gøre det klart, hvordan det kan forstås fænomenologisk. Men eftersom Bion både bygger videre på den eksisterende psykoanalytiske tradition efter Freud og Klein og går nye veje, og eftersom han på centrale områder udvikler sin formidlingsform igennem sit lange forfatterskab, er det nødvendigt at dvæle ved disse to forhold i afsnit a og b nedenfor. Det gør det muligt i afsnit c at diskutere, hvordan Bions psykoanalytiske position kan forstås i forlængelse af projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori.

Efter disse tre afsnit vil jeg redegøre for den teori og de yderligere begreber hos Bion, som er relevante for projektets problemstilling.

4.4.1 Bions udgangspunkt, formidlingsform & centrale begreber i forhold til projektets grundlagsteori

4.4.1.1 a) Bions inspiration fra Freud og Klein og de selvstændige videreudviklinger

Bion var en ivrig læser af både dele af Freud og Kleins forfatterskab, men han var ikke sen til at gå ud over disse eller at lave kreative læsninger som led i hans egen selvstændige videreudvikling. Bion viderefører på mange områder klassiske indsigter fra Freuds psykoanalyse. Bion overtager en række klassiske begreber fra Freud såsom det ubevidste, drømme-tanker, realitetsprincippet mv., samtidig med at han bevæger sig i nye retninger.

Den kleinianske objekt-relationsteori er nok den tradition, som Bion har lagt sig mest i forlængelse af, både i kraft af begrebsapparatet og forskningsinteressen omkring den oplevede virkelighed, udvikling og betydningsfulde relationer (Symington & Symington, 1996, p. 11f). Kleins objekt-relationsteori er en teori om psyken, der først og fremmest beskæftiger sig med følelsesmæssigt betydningsfulde relationer, kaldet *objektrelationer*, med særligt udgangspunkt i spædbarnet og mor-barn dyaden (Burgaard, 1983, p. 110). Klein vælger derfor at tale om indre og ydre objekter, om brystet (det gode og det onde) som spædbarnets første møde med verden og objekt dannelse. Modsat Freud opererer den sene Klein heller ikke med stadier i udviklingen, men med konfigurationer af objektrelationer; en kongstanke Bion også tager med sig (ibid.).

Bions selvstændige udgangspunkt: O, den 'ultimativ virkelighed'

Bions udgangspunkt er if. Symington og Symington (1996, p. 11f) den uaf-dækkelige 'ultimative virkelighed', hvilket Bion benævner 'O' (måske af 'Origin'). Grotstein sammenfatter dette begrebs betydning på denne måde:

“...Bion's discovery of O and its transformations resulted in the primacy of importance of the drives [...] becoming marginalized. Bion shifted the focus from drives to emotions and restructured the drives as L, H, and K emotional linkages between self and objects and as emotional categories for these links— a revolutionary development!” (Grotstein, 2007. p. 39)

Bions eksplicitte fokus på følelser frem for drifter i sin teori adskiller ham if. Grotstein fra Freud, samtidig med at Bion anvender Kleins objektrelationsteori som afsæt for en ny tematisering af vores betydningsfulde relationer og

deres indvirkning på vores forståelse af os selv og andre. Bions bidrag til psykoanalysen er så at sige at fremhæve følelsernes rolle (Love, Hate) i forhold til den enkeltes indoptagelse af indsigt (Knowledge) eller afvisning af den. Bion sætter følelser (emotions) og deres indflydelse på vores udvikling af viden om denne virkelighed - i form af sandheder om os selv, andre og verden - som omdrejningspunkt i sin tænkning (Meltzer, 2008, p. 322f). Bions udgangspunkt er altså: hvad fremmer og hvad hæmmer en udvikling hos den enkelte i lyset af den eller de problemstillinger, man er konfronteret med. If. Bion er vi konfronteret med at skulle forholde os til virkeligheden (O), som den er, og dermed også på de områder, hvor vi har sværest ved at tage den ind eller overhoved at erkende, at der er et problem. Vi kan dog forholde os til virkeligheden på både hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige måder, som vi skal se.

Bions særlige bidrag til dette projekt angår altså hans sans for processer og forhindringer i forbindelse med udviklingen af *sandheder om forhold i vores liv*⁷⁴ og *udvikling af personligheden*⁷⁵ (Symington & Symington, 1996, p. 3).

Sandheder om livet synes nemlig at være afgørende for vores *psykiske sundhed*⁷⁶, og Bions interesse er derfor at forstå de processer, som fremmer sandheder og som hindrer sandheder (så som livsløgne) om vores professionelle såvel som private liv i lyset af den ultimative virkelighed (Symington & Symington, 1996, p. 3; Bion, 1962a, p. 56). Bion har her øje for forskellen mellem *virkeligheden som jeg ønsker den skal være*, og *virkeligheden som den er* (Bell, 2011, p. 84). Bion taler ligefrem om en 'emotionel virkelighed' for at pege på, at vores virkelighed kan fordrejes i lyset af vores ubevidste temaer (Bion, 1970, p.

⁷⁴ Bion anvender begrebet *sandhed* (truth), hvor Symington og Symington (1996, p. 3) ofte taler om vores 'indre sandhed' (inner truth). For at imødegå indre/ydre dikotomien og i stedet hylde verden som et fælles tredje qua den generelle livsverden, vil jeg i stedet tale om 'sandheder om forhold i vores liv' eller 'sandheder om livet', som betegnende for det Bion kalder sandhed. Det er klart, at Bion med sandhed forstår 'det som i virkeligheden udfolder sig' i fx en klinisk session, altså et spørgsmål om at forstå det der sker på en måde, som giver klienten en øget frihed jf. psykisk sundhed herunder.

⁷⁵ Symington og Symington (1996, p. 3) og Bion (1965, p. 38; 1962a, p. 91) taler om 'mental growth'. I en fænomenologisk forståelse er det dog ikke det 'mentale' der udvikles, men *min* følelsesmæssige rummelighed, *mi* blik for nuancer osv. – kort sagt en mindre mentalistisk forståelse end psykoanalysen normalt går ud fra. Bion (1962a, p. 42) taler enkelte steder om 'udvikling af personligheden', hvilket er mindre reduktionistisk, samtidig med at det også er tro mod den psykoanalytiske traditions begrebssystem. Jeg anvender derfor denne betegnelse.

⁷⁶ Bion (1962a, p. 56, 99) taler både om mental sundhed og psykisk sundhed som synonyme. Jeg vælger den sidste betegnelse.

49; Thuesen, 2012, p. 78). Som når en mand er overbevist om, at den kvinde han er forelsket i også har en interesse i ham (selvom hun gang på gang afviser ham!). Bion beskriver dette som at leve en løgn uden at vide det, men som man ikke desto mindre har en aktiv andel i, da det – som han formulerer det – kræver en tænkning at opbygge og fastholde en løgn (López-Corvo, 2003, p. 309).

At sætte sig for at se godt efter, at jage en bedre forståelse (af sagen), også selvom den er ubehagelig eller skræmmende, er Bions ærinde med begrebet om sandheder om livet. I en klinisk sammenhæng beskriver Vermote (2011, p. 349) dette som ”*the search for the truth about what is happening in a session*”, hvilket jeg fortolker i en almen sammenhæng som en stræben mod og en interesse i sandheder om vores liv sammen med andre i verden i lyset af virkeligheden som den er, frem for som vi ønsker den er. *Sandheds-begrebets funktion er så at sige at vi søger efter den*, at vi rejser spørgsmål, at vi undres, er nysgerrige og stræber mod en dybere forståelse af os selv, andre og verden, for herved søger vi mod et overskridende udviklingspotentiale, der kan transformere os, således som Bion fremhæver det sker ved udviklingen af viden (K). Hele denne proces forudsætter dog, at man kan udholde de følelser af angst, som fremkommer i mødet med *den skræmmende ultimative virkelighed (O)*, og som så at sige er afgørende for, at en ny sandhed om livet (fx i form af en aha-oplevelse) kan få lov at træde frem (López-Corvo, 2003, p. 290f). Transformation og udvikling sker i spring og som resultat af stærke følelsesmæssige oplevelser og fordøjelsesprocesser. Mere overordnet angår udviklingen af personligheden og den psykiske sundhed, at man får større frihed til at mærke og handle på udfordringer i sit liv.⁷⁷ Denne forståelse spiller ind i forhold til projektets begribelse af en psykologisk og videnskabelig habitus, idet det kort sagt kræver et følelsesmæssigt arbejde at kunne udvikle en relevant, selvstændig og selvrefleksiv psykologisk og videnskabelig forståelse af en problemstilling. Jeg diskuterer i et senere afsnit Bions sandhedsbegreb (O), og Bions bidrag til at forstå centrale træk ved en psykologisk habitus.

I lyset af ovenstående mener jeg, at Bion fremtræder som en moderne repræsentant for psykoanalysen, idet Bion ret konkret tematiserer vores følelser og deres indblanding i vores kognition (følelser og kognition kan altså ikke

⁷⁷ Psykoanalysen beskrives netop af Habermas som et eksempel på den frigørende erkendelsesinteresse, idet den har til formål at fremme autonomi og myndighed hos klienten.

forstås adskilt) og denne helheds betydning for vores evne til at udvikle forståelse og skride til handling eller hæmmes i det i forhold til udfordringer i vores liv i samspil og modspil med andre. Bion fremhæver med andre ord *udviklingen af personligheden* med øje for følelsernes og gruppens betydning i forhold til at opnå indsigt og viden om (K) det at være menneske hos selv og andre. Bion udvikler ganske vist primært sin teori i forhold til en klinisk praksis, og selvom han selv indikerer en bredere anvendelse af sin teori ved at tematisere faldgruber i den videnskabelige tænkning (1962a, p. 14), vil min brug af Bion have karakter af en fortolkning i lyset af et nyt felt, nemlig psykologistuderendes uddannelsesforløb. I denne henseende anser jeg Bions teori som et oplagt bidrag til den eksistentielle fænomenologi og den kritiske teori, som ikke på samme måde har øje for individuelle og interpersonelle følelser og dynamikker.

Der er imidlertid visse udfordringer ved at læse Bion så konkret og fænomenologisk, som jeg gør ovenfor, eftersom Bions forfatterskab i sig selv indeholder en splittelse mellem mere fænomenologisk-beskrivende og fortolkende tendenser og mere scientistiske idealer, i måden at forstå og begrebssette forskningsfeltet på. Lad os se nærmere på denne splittelse.

4.4.1.2 b) Udviklingen i Bions opfattelse og formidlingsform – fra scientisme til en mere æstetisk sanselighed

Bion var meget bredt læsende, alt fra Kant, Wittgenstein, Popper, til logiske positivister som Russell, Whitehead, videnskabsteoretisk litteratur, til indisk mysticisme (Schermer (2003, p. 228f). Bion er fx inspireret af Kants begreb om tingen-i-sig-selv (senere 'O' eller 'ultimativ virkelighed'), som Bion i 1962 forstår som "*objects that are unknowable to mankind*" (1962a, p. 100). Herved følger Bion Kant i antagelsen af en usynlig og usansebar virkelighed 'bag' det vi oplever, hvilket filosofisk set er en form for idealisme (Schermer, 2003, p. 228). Jeg vil senere forholde mig til Bions idealisme, men denne antagelse er givetvis baggrunden for, at Bion ser sig ganske fri til at repræsentere og pege på aspekter af denne ultimative virkelighed, som han vil. Styrker og problemer ved Bions formidlingsform skal nu diskuteres.

4.4.1.2.1 *Bions særlige formidlingsform – en blanding af human- og naturvidenskabelige tilgange*

If. Jacobus trækker Bion på "*the abstract notation of contemporary algebraic mathematics, philosophy, and physics to convey subjective feelings and psychic processes*" (2005, p.

227). Bion stræber kort sagt mod at begribe det, som man ikke kan begribe: den uafdækkelige *ultimate virkelighed* ('O'). Med matematiske og filosofiske symboler og begreber forsøger Bion at give forhold, som ikke er sprogliggjorte, et navn, som stadig indeholder noget af dets fremmedhed. For netop de destruktive dynamikker som Bion har et særligt øje for, og som udspiller sig ubevidst, undslår sig en begrebslighed og vores bevidsthed i første omgang. Det er imidlertid diskutabelt om de udtryksmidler, som Bion trækker på, styrker eller hæmmer formidlingen af hans forståelse. Jeg mener, at de kommer til at stå i vejen for hans projekt og finder det derfor nødvendigt at diskutere dette (senere vil jeg også diskutere og genfortolke Bions begreb om den ultimate virkelighed, O).

Jeg vil indlede med at dvæle ved den historiske baggrund for Bions formidlingsform. For i lyset af den psykoanalytiske historie er Bions interesse i naturvidenskabelige inspirationskilder ikke så overraskende. Freud forstod naturvidenskaben som slet og ret 'videnskab', og bedrev man videnskab – også som psykoanalytisk forsker og terapeut – gjorde man det med naturvidenskaben som forbillede, hvilket ikke var atypisk for tiden. I en fase af forfatter-skabet kan Bion siges at opfatte sig som en matematisk videnskabsmand, idet han if. Vermote var overbevist om, at det var muligt "to reveal the imperceptible psychic truth by getting away from sensuous descriptions and relying on mathematical formulae" (2011, p. 351). Under fremlægningen af sine tanker og observationer i særligt *Learning from experience* (1962a) anvender Bion pseudo-matematiske tegn og symboler (+ og -), græske bogstaver (alpha, beta), bogstavforkortelser (L+H+K), særlige symboler (♂ og ♀) og matematiske begreber (funktioner og faktorer) som – observerer Meltzer (2008, p. 316) – med sikkerhed vækker irritation hos nye læsere. Der er dog mere i det end blot en atypisk formidlingsstil: der er hos Bion gennemgående tendenser til scientisme. Jeg forstår scientisme som bestående i, "at man identificerer al erkendelse med den særlige form for erkendelse, som er indvundet i kraft af de metoder, der karakteriserer naturvidenskaberne" (Widell, 1982, p. 275).

Men selvom man møder klare scientistiske idealer hos Bion, indleder han også et brud med flere scientistiske tendenser i psykoanalysen. I dag vil jeg da også karakterisere det blivende i både Freud og Bions arbejde som først og fremmest båret af humanvidenskabelige metoder, ligesom deres erkendelsesinteresser nok bedst kan forstås som *frigørende*. Men dette naturvidenskabelige forbillede – og denne uproblematiserede blanding af metoder og begreber fra traditioner som vi i dag kan kende som udtryk for enten en teknisk eller en

praktisk erkendelsesinteresse - præger Bions tænkning på godt og ondt, som vi nu skal se.

Formidlingsform som nødvendig forhindring & unødvendig scientisme

Jeg vil her beskæftige mig med den scientistiske tendens hos Bion, samtidig med at jeg anerkender hans konstruktive intentioner. Bion (1962a, p. 2) forsvare sin anvendelse af, med vilje, meningsløse eller 'tomme' begreber, som et metodologisk træk for at undgå præmatur fremkomst af mening, således som anvendelse af allerede kendte ord og begreber vil føre til. Bion har senere beskrevet dette formål som: "*To prevent someone who KNOWS from filling the empty space*" (Bion 1991 if. Jacobus, 2005, p. 259). Formålet er altså at afholde den velinformerede læser fra for tidligt at lægge sig fast på en bestemt forståelse, da denne alt for ofte blot er en fordomsfuld bekræftelse af den forudgående forventning. Bion (1962a, p. 96) skriver også et sted, at fordelene ved at anvende symboler (fx -K) er, at "*it at least indicates that the reader's comprehension of my meaning should contain an element that will remain unsatisfied until he meets the appropriate realization*". Altså at læseren forbliver frustreret, indtil en passende indsigt (realization), konkretisering eller erfaringskobling træder frem i forhold til Bions mening med symbolet (men bemærk, at Bion ligesom antager en bestemt mening jf. "*the reader's comprehension of my meaning*", hvilket diskuteres herunder).

Ovenstående forsvar for brugen af den særprægede udtryksform er meningsfuld, og i Bions anvendelse af denne fastholder han en bevidsthed om skellet mellem fænomen og begreb. *Bion overser imidlertid*, at symboler (hvor tomme eller meningsløse de end måtte synes) netop virker tilbage på det fænomen, som de forsøger at fremhæve, samtidig med at Bion jo alligevel ønsker at fremhæve en bestemt mening med de symboler, han anvender (jf. ovenfor). Som fænomenolog mener jeg derfor, at det er bedre at forme rammende begreber for fænomener i lyset af beskrivelser af dem, end det er at insistere på 'skæve' (og projektivt set 'åbne') symboler, som med tiden alligevel vil blive statiske.

Bion forsøger kort sagt at sikre en ny forståelse hos sine læsere ved at anvende uvante formidlingsformer, og det virker et stykke af vejen (som læser må man arbejde mere for at skabe koblinger til egen erfaring), men det virker også hæmmende for hans formidling, især når Bion tager denne symbolbaserede formidlingsform til ekstremer.

Et eksempel fra det centrale værk *Learning from experience* (1962a) kan synliggøre de problematiske sider af Bions matematiske formidlingsform og det underliggende scientistiske ideal. Bion fremsætter i *Learning from experience* (1962a, pp. 38-40) en drøm om et 'abstrakt symbol- og tegn-system', som kan sikre universel 'præcision og stringens i tanken' ved at opbygge symboler for den psykoanalytiske litteraturs forskellige 'funktioner' og deres 'faktorer', som kan støtte psykoanalytikeren med at bevidstgøre sig om og udvikle sin praksis (ibid., p. 39). Problemet er i og for sig ikke anvendelse af selve tegnene, men den fortættede mening som de skal repræsentere. Bion anvender det nemlig i høj grad i sit forfatterskab og antager dermed – som han selv klart udtrykker det - at analytikeren kan '*bevare en fornemmelse af den faktuelle baggrund hvortil sådanne begreber henviser*' (1962a, p. 38f, min oversættelse). Heri består problemet med repræsentationsantagelsen: ved at repræsentere de teoretiske tolkninger af en klients konkrete udsagn og adfærd med funktioner og faktorer⁷⁸ uden at beskrive dem først, taber man den faktiske kliniske situation af syne. Bion får ikke skabt et fælles tredje med læseren via beskrivelser, men beskæftiger sig med 'konklusionen' eller forklaringen, idet tegnet repræsenterer den konkrete erfaring og den teoretiske forklaring i en enhed. Og dette er karakteristisk for Bions formidlingsform, ikke mindst i *Learning from experience* (1962a) og i artiklen *A theory of thinking* (1962b/1967), og herved får han flere gange bevæget sig for langt væk fra den konkrete (kliniske) situation, idet han får gjort den implicit ved ikke at beskrive den. Herved bliver det til tider kun glimtvist muligt at forstå baggrunden for Bions teoretiseringer. For end ikke inden for en så mesterlære-gennemsyret tradition som psykoanalysen kan man antage, at læseren har den nødvendige oplevelesmæssige og praktiske erfaringsbaggrund for at forstå allerede teoretiserede begreber, således som Bion via repræsentationsidealet antager det.

Hvad er der egentlig på færde her? Jeg vil her fremsætte den tolkning, at Bion på en måde har været splittet mellem tendenser til scientistiske opfattelser, sideløbende med at han har haft en klart frigørende erkendelsesinteresse, og at disse to tilgange vikler sig ind i hinanden og forstyrrer formidlingsformen. Men at dette samtidig – på paradoksal vis – både gør Bion til offer for egne scientistiske antagelser visse steder, såvel som i stand til at udpege og beskrive de tankemæssige dynamikker bag en sådan forstenet tænkning (som vi skal se senere). Ud fra min fortolkning kan Bion altså ses som et eksempel på den

⁷⁸ Jf. "As an example of an attempt at precise formulation I take alpha-function and two factors, excessive projective identification and excess of bad objects" (Bion, 1962a, p. 38).

klassiske splittelse, der er inden for psykologi som felt: en splittelse mellem et felt som bl.a. er kendetegnet ved grænseoverskridende erfaringer og sammenhænge (fx i form af ubevidste udvekslinger mellem dig og mig) på den ene side, og på den anden side et behov for at kontrollere og ordne disse fænomener via begrebslige og videnskabelige greb om fænomenerne. I Bion finder jeg både en tænker, som falder for ønsket om kontrol og struktur, og en tænker, der som ingen anden er i stand til at italesætte de aktive processer og udfordringen omkring at være åben for de 'vilde' og grænseoverskridende menneskelige erfaringer og fænomener. Jeg skal senere følge op på denne tolkning og udlægning af Bion, som udgør en ledetråd i min anvendelse og tolkning af hans arbejde.

Selvom det scientistiske ideal til tider lader Bion antage sin egen praksis som generel, er der også mange praktiske og oplevelsesmæssige beskrivelser i *Learning from experience* (1962a), og disse er frugtbare og inspirerende. Denne formidlingsform skal beskrives nu.

4.4.1.2.2 *Den sene Bions mere æstetiske og fænomenologisk-beskrivende formidlingsform*

Der sker en udvikling i Bions senere forfatterskab, som bedre indfanger 'den Bion', jeg forsøger at læse frem i de tidligere værker, og som dermed støtter mig i læsningen af de disse værker.

If. Glover (2009, p. 126ff) sker der en bevægelse i Bions forsøg på at begrebsliggøre tænkning og udvikling fra den førnævnte matematik inspirerede stil, mod en mere deskriptiv og 'æstetisk' (dvs. mere sanselig og metaforfyldt) formidlingsform, som vi også finder det i fænomenologien. Denne formidlingsform vil jeg beskrive herunder, og derefter vil jeg se på de fænomenologiske forbindelser i Bions arbejde.

Den sene Bions mere æstetiske formidlingsform

I bogen *Psychoanalytic Aesthetics* (2009) beskriver Glover, hvordan Bion i værkerne efter *Learning from experience* (1962a) og *Transformations* (1965) bevægede sig mere og mere bort fra et scientistisk ('matematisk') ideal og udtryksform og gradvist hen imod "a descriptive, evocative, and aesthetic conception of psychoanalytic thought" (Glover, 2009, p. 127). Det kommer if. Glover til udtryk ved, at Bion i *Transformations* (1965) begynder at anvende analogier fra kunstens og litteraturens verden i større grad end før. Bl.a. skriver Bion i *Transformations* (1965), at han – når han fangede en patients mening – ofte gjorde det "by virtue of an aesthetic rather than a scientific experience" (Bion 1965 if. Glover, 2009, p. 127).

Men først med *Attention and Interpretation* (1970), Bions sidste teoretiske værk, bevæger han sig for alvor bort fra det scientistiske ideal og formidlingsform, til fordel for en mystisk og æstetisk stil med bl.a. inspiration fra digteren Keats (Glover, 2009, p. 128). Glover konkluderer derfor, at:

“The scientific vertex was unable to contain his [Bions] truth, and it was the inspiration of the poets that eventually provided him with an intuitive language that was more truthful to emotional reality” (Glover, 2009, 129)

I *A memory of the future* (1991) går Bion hele vejen og vælger fiktionen som udtryksform, for, skriver Bion, ” . . . *psychoanalytic jargon was being eroded by eruptions of clarity. I was compelled to seek asylum in fiction. Disguised as fiction the truth occasionally slipped through*” (Bion 1992 if. Glover, 2009, p. 130). Vi skal ikke her dvæle mere ved Bions senere forfatterskab, blot pege på den udvikling, som Bion undergår og som leder bort fra den scientistiske udtryksform, og mod en mere sanselig og sågar fænomenologisk tilgang. Der er da også flere Bionforskere, som har set oplagte fænomenologiske aspekter i Bions arbejde, og det er disse jeg i det følgende vil trække frem på en tematiseret måde.

Fænomenologiske dimensioner i Bions tænkning

If. Jacobus (2005, p. 227) og Grotstein (2007, p. 123) er det ikke særlig sandsynligt, at Bion har læst Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty eller nogen anden fænomenolog. Bion anvender begrebet ’phenomenological counterpart’ flere steder (1962a, p. 94 ; 1965, p. 141, 148) samt ’phenomenologically’ et sted (1970, p. 26), uden at der på noget tidspunkt henvises til den fænomenologiske tradition, men blot som noget oplevet eller erfaret.⁷⁹ En række fremtrædende Bion forskere (Meltzer, Symington, Bell) forbinder ham imidlertid med fænomenologi. Disse skal kort diskuteres.

Meltzer, Symington og Bell – Bions fænomenologiske beskrivelser

Meltzer præciserer så vidt jeg ved ikke sin forståelse af fænomenologi, men hans brug af den viser, at den anvendes i en ontologisk og epistemologisk forstand, og ikke blot som synonym med oplevelse. Artiklen *Thought Disorder: A Distinct Phenomenological Category* (2005) er et godt eksempel på dette, da Meltzer ikke indkredser sin forståelse af det fænomenologiske. Meltzer (2005,

⁷⁹ I Bions upublicerede noter, som er samlet og udgivet i *Cogitations* (1994), taler han imidlertid om en fænomenolog (phenomenologist) og om fænomenologiske filosoffer som positioner, men uden at knytte navne eller kilder til det (ibid., p. 10f, 16, 196). Jeg har dog ikke kunnet spore dette til andre steder i forfatterskabet.

p. 421) fremhæver dog Bions beskrivende tilgang som et opgør med en medicinsk verdensforståelse baseret på mekanistisk kausalitet. Men den fænomenologiske beskrivelse knyttes også indirekte sammen med en filosofisk funderet opfattelse af videnskab. Denne har Meltzer andetsteds beskrevet som, at ”... *Bion’s conception of human science is phenomenological and [...] mystical. The widening of consciousness, and thus of observation and thought, is his aim, not proof and explanation.*” (2008, p. 280). Meltzer finder det nødvendigt at fremhæve et fænomenologisk beskrivende og mystisk udgangspunkt som en mere præcis forståelsesramme for Bions arbejde, end den Bion selv får ekspliciteret.

Symington og Symington understreger på samme måde, at ”*Bion’s starting point is the phenomenology of the analytic session itself*” (1996, p. 2). Hermed mener Symington og Symington, at Bions arbejde kun kan forstås ’som en beskrivende analyse af de fænomener som optræder i det analytiske rum’ (ibid.). Symington & Symington (1996) kommer dog ikke nærmere ind på det fænomenologiske ud over ovenstående. Det er således op til enhver at tolke, hvad man skal forstå ved deres kobling til ’det analytiske rums fænomenologi’. Jeg kan dog ud fra mit kendskab til Neville Symington⁸⁰ slå fast, at de med fænomenologi for det første forstår en ontologisk og epistemologisk antagelse om, at vi lever mere, end vi kan sætte ord på, og dermed at vi må skelne mellem fænomener og så vores beskrivelse af eller teoretisering om dem, og for det andet, at netop en beskrivelse af de konkrete oplevelser udgør et grundlag for de mere overordnede teoretiseringer over samme.

I *Bion : the phenomenologist of loss* giver Bell (2011) en god almen introduktion til Bion, men den fænomenologiske kobling er forsvindende lille. I afsnittet *Bion as a phenomenologist* får Bell dog påpeget, at man med fænomenologi i relation til Bion ikke skal forstå den filosofiske skole, men udøvelsen af en metode, dvs. ”*careful description, elucidation, of experience*” (ibid., p. 85). Med Bions fænomenologi forstår Bell netop Bions evne til at fremhæve de mange mulige meninger som menneskelige udtryk og adfærd indeholder, hvilket også beskrives som en dvælen ved spørgsmålene frem for svarene (ibid., p. 86).

⁸⁰ Se fx Neville Symingtons klare udmelding i *The making of a Psychotherapist*: “*I shall endeavour all along to try to differentiate the phenomena from the understanding of them. As soon as we try to understand, we start to theorize; but although certain theories have helped me to understand certain phenomena, they have totally failed to elucidate others. Any theoretical speculation will be based on an examination of the phenomena – theory shall always be the servant of the phenomena and not the other way round*” (1996, p. xiv f)

Meltzer, Symington og Symington og Bell fremhæver alle Bions beskrivende tilgang, og at Bion netop skal læses i lyset af denne, selvom Bion i sit eget forfatterskab ikke gør meget ud af denne dimension. Men derudover bidrager Meltzer, Symington og Symington og Bell ikke med eksplicitte forslag til, hvordan vi kan forstå Bion i forhold til fænomenologien. Det gør Grotstein derimod.

Grotsteins forsøg på en eksplicit fænomenologisk kobling

If. Grotstein var Bion “*attempting to re-position psychoanalytic thinking away from its ontic (deterministic, scientific) roots and recast it in an ontological perspective.*” (2007, p. 123). Grotstein mener således, at der er berøringsflader mellem Bion og Heideggers ontologiske fænomenologi (Grotstein, 2007, p. 123), ligesom han overordnet forstår Bions epistemologiske interesse som allerede ontologisk og fænomenologisk (ibid., p. 38, 54). Da Bion som bekendt på intet tidspunkt selv laver fænomenologiske eller ontologiske koblinger, må disse koblinger betragtes som Grotsteins videreudvikling af Bions tanker.

Grotstein beskriver Bion som ‘the ontological and phenomenological epistemologist’ og forstår herved, at “...*epistemology is irreducibly ontological (the study of the experience of being, of existence) and phenomenological (emotional)*” (ibid., p. 54). Selvom Bion selv mener at beskæftige sig med epistemologi, fremhæver Grotstein de ‘uitalesatte’ dimensioner, som er til stede i Bions tilgang, og som dermed fører ham til mere grundlæggende spørgsmål end blot epistemologiske. Det er i forhold til Bions begreb om ‘O’, at Grotstein ser den vigtigste kobling, idet han opfatter Bions bidrag som et skift fra klassisk psykoanalytisk positivisme til ontologi og fænomenologi:

“When one begins to contemplate that O is the fundamental organizing principle [...], one can perceive a profound psychoanalytic paradigm shift from traditional *positivism* (the primacy of the drives) to *ontology* and *phenomenology* (the primacy of O, Impersonal Existence, the Absolute [Emotional] Truth about Ultimate Reality— that is, “raw”, untamed, unmentalized experience).” (2007, p. 97, kursivering og ‘[Emotional]’ i originalen)

If. Grotstein går Bion videre end de psykoanalytiske begreber om drifter og instinkter til fordel for et ontologisk og fænomenologisk paradigme, hvor den Ultimative virkelighed er omdrejningspunktet og dermed også før-personlig eksistens og ikke-mentaliseret erfaring (hvad jeg forstår som umiddelbar erfaring). Opgaven bliver dermed rettet mod at arbejde med at tage sandheder ind om vores liv med andre (ibid.). Grotsteins udlægning af Bions O går altså i forlængelse af den, som jeg ovenfor har præsenteret. Det står imidlertid me-

re åbent, hvad Grotstein forstår ved dette nye ontologiske og fænomenologiske paradigme. Grotstein ser forbindelsesflader mellem Bions begreb om O og Heideggers begreber om væren, eksistens, aletheia, Existence-in-itself (Dasein), hvilket jo er meget forskellige begreber, og det er koblinger, som ikke præciseres eller udfoldes men blot nævnes (2007, p. 123, 128). Grotstein bliver ikke senere mere præcis mht. det fænomenologiske og ontologiske end ovenfor beskrevet, eller også laver han koblinger, som jeg ikke kan se fænomenologiske eller ontologiske aspekter af (se fx 2007, p. 38, 57, 123, 129, 153; 2003, p. 20). Jeg forstår Grotsteins henvisning til ontologi og fænomenologi som (blot) et led i et internt opgør med den klassiske psykoanalyse efter Freud, som Bions arbejde if. Grotstein må føre med sig, samtidig med at det indvarsler et nyt paradigme, som Grotstein så begrebsætter via ontologi og fænomenologi. Grotsteins brug af og greb om Bions begreber er til tider meget fri og 'kreativ', idet han tillader sig at lave nye koblinger og sammenfatninger, som nok trækker eksplicit på Bions værker, men som også lægger nyt til. Jeg har forsøgt at fremhæve de aspekter, som jeg kan stå inde for, og hvor jeg mener, at Grotstein har fat i noget vigtigt; som når han i det ovenstående citat taler om før-personlig eksistens og umiddelbar erfaring som centrale aspekter af den ultimative virkelighed. Jeg kan således følge Grotstein (2007, p. 97, 123; 2003, p. 16) i, at Bions arbejde skitserer en kompleks menneskeforståelse, der på flere områder er oplagt at fortolke i lyset af en fænomenologisk menneskeforståelse, og det mere end mange andre psykoanalytiske teorier; ved fx at forstå mennesket som også kendetegnet ved et før-personligt og umiddelbart engagement i verden, som går på tværs af kroppe, tid og sted ved en 'intersubjektivitet'. Og med et ubevidste som forbliver 'ukendt' for selv psykoanalytikeren, indbydes vi alle til at stille os undrende over for vores tilværelse, som på uransagelige og ofte overraskende måder lærer os nyt om det fælles liv og vores egen del i det. Grotstein fremhæver en læsning af Bion, som jeg kan se oplagte eksistentiel-fænomenologiske dimensioner i, selvom han ikke præciserer sin opfattelse af fænomenologi.

Bion og fænomenologien; en opsummering

Bion er ikke særlig eksplicit omkring den nye forståelsesramme, som han indvarsler i psykoanalysen. Grotstein og Meltzer ser det derfor som en vigtig opgave at tydeliggøre den. Den nye forståelsesramme består både i en eksplicitering af træk ved menneskets væsen, som jeg med Meltzer og Grotstein forstår som ontologiske, og som gående forud for de mange epistemologiske spørgsmål, som Bion eksplicit diskuterer i sine værker. Denne nye forståelses-

ramme, som Grotstein med fænomenologiske begreber beskriver som inter-subjektivitet, umiddelbar erfaring og førpersonlig eksistens, er en, som går i forlængelse af projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori. Der består imidlertid et arbejde i at forbinde Bions konkrete arbejde med en sådan grundlagsteori, hvilket jeg vil forsøge løbende at gøre.

4.4.1.3 c) Væsentlige forskelle og ligheder mellem Bion og den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori

Med hensyn til at underbygge en fænomenologisk læsning af Bion, vil jeg udbyde Merleau-Pontys forhold til psykoanalysen i lyset af det, der allerede er beskrevet i grundlagsteorikapitlet. Merleau-Ponty beskæftigede sig tidligt med psykoanalysen, og hans interesse for denne opfattes af flere som en, der blev udbygget i Merleau-Pontys sene forfatterperiode og frem til hans død. Det fremgår bl.a. af noter og henvisninger i det posthumt publicerede værk *The visible and the invisible* (1968) (Phillips, 1999, p. 84; Welsh, 2010, p. x). Af fælles-træk mellem psykoanalysen og den eksistentielle fænomenologi vil jeg fremhæve begges antagelse af det ubevidste som levet fænomen, og dermed fænomener som forskydning, overdeterminering mv. (Merleau-Ponty, 1993, p. 68, 71). If. Merleau-Ponty deler fænomenologien og psykoanalysen dermed en forskningsinteresse i – ikke subjektet som sådan, men i – at beskrive og udforske ”*man as a timber yard, in order to discover, beyond the truth of immanence, that of the Ego and its acts, that of consciousness and its objects, of relations which a consciousness cannot sustain: man's relations to his origins and his relations to his models*” (ibid., p. 71). Mennesket er en rodet blanding (jf. ’timber yard’) af fortidige, nutidige og fremtidige relationer, (forældre)modeller og intentioner, som vi udlever længe før vi kan bevidstgøre dem. Denne fælles interesse gør ikke fænomenologi og psykoanalyse til ens (’parallelle’) tilgange, understreger Merleau-Ponty imidlertid; ”*much better, they are both aiming toward the same latency*” (ibid., p. 71, kursivering i original). Både fænomenologien og psykoanalysen kan anvende det ubevidste som videnskabeligt begreb, men fænomenologien går måske længere i forhold til at fastholde og italesætte dens levede dimensioner (ibid., p. 68). Hermed også være sagt, at fænomenologien opfatter de fænomener, som psykoanalysen beskæftiger sig med, som en del af den fælles livsverden, og dermed som forhold vi kan leve os ind i eller endog genfinde i vores eget liv.

Der kan også trækkes tråde mellem Merleau-Ponty og Bions arbejde, om end i en indirekte forstand. Som professor i udviklingspsykologi beskæftigede

Merleau-Ponty sig nemlig med Kleins udviklingspsykologiske og terapeutiske arbejder, og han så meget positivt på dette (Merleau-Ponty, 2010, pp. 283-294; 1970, p. 130; Phillips, 1999, pp. 73-77; Welsh, 2010, p. xii). Merleau-Ponty har særligt fremhævet Kleins forståelse af det psykiske livs sociale og kropslige karakter (Phillips, 1999, p. 75; Merleau-Ponty, 2010, p. 293). Merleau-Ponty fremhæver også Kleins forståelse for barnets 'udifferentierede attitude' i erfaringen af verden, og dermed evne til at forstå barnet ud fra dets egne betingelser, frem for ud fra et voksent perspektiv (2010, p. 294). At fremhæve den kropslige, udifferentierede og sociale dimension ved det psykiske liv er i en fænomenologisk læsning det, som objektrelationsteoriens begreber skal fremhæve. Det er således oplagt at inddrage objektrelationsteoretiske perspektiver i forlængelse af fænomenologien, men det kræver en særlig læsning af denne, og et opgør med visse opfattelser. Disse forskelle vil blive diskuteret i nedenstående afsnit. En væsentlig forskel mellem fænomenologi og klassisk psykoanalyse skal imidlertid først berøres, i forhold til deres forskellige opfattelse af psykisk *konflikt*. I en klassisk udlægning af Freuds psykoanalyse foreligger der to muligheder ved et konfliktforhold: at overkomme konflikten eller at fortrænge den. En typisk fænomenologisk position vil fremhæve det modsatte, nemlig at konflikter er et mere tilbagesluttet fænomen i tilværelsen, og at vi ofte sammen finder på måder at håndtere konflikterne på af os selv og ofte ubemærket. Psykoanalysens teori er selvfølgelig udviklet i forhold til kliniske problemstillinger og tematiserer dermed ofte de konflikter, som vi sidder fast i, og som vi ikke selv får løst. I forhold til den klassiske psykoanalyse stiller Bion sig imidlertid – som vi skal se – i en mere både-og position, idet han med sit begreb om ubevidst fordøjelse giver plads for en mindre patologisk konfliktopfattelse.

I forhold til en snæver opfattelse af konfliktbegrebet er det i lyset af projektets grundlagsteori vigtigt at understrege, at fænomenologien har en bredere forståelse af løsningen af psykisk konflikt. På de områder, som fænomenologien har tematiseret i forhold til konflikt, bidrager Bion imidlertid med noget nyt. Hvor en Sartre fx har analyseret socialitetens konfliktualitet ud fra blikket (Rendtorff, 1998b, p. 26ff), bidrager Bion med en tematisering af hverdagslivets konflikter i forhold til at lære af erfaring.

Med dette oprids af overordnede forskelle og ligheder mellem den eksistentielle fænomenologi og psykoanalysen skal vi nu diskutere mere specifikke forhold i det følgende.

4.4.1.3.1 *Diskussion omkring de klassiske psykologiske dikotomier: indre/ydre, selv/anden*

Bion fører Kleins objekt-relationsteoretiske skelnen mellem indre og ydre objekter videre som udtryk for et ontologisk skel. I lyset af det primat, der gives til den levede erfaring inden for fænomenologien, må man inden for denne tradition stille sig kritisk over for beskrivelsesmåder, der strider mod den umiddelbare erfaring. Og i vores umiddelbare erfaring skelner vi ikke mellem indre og ydre; det er en dualisme, som sniger sig ind i den afledte analyse, som objektrelationsteorien fremsætter (Keller, 2001, p. 553; Meltzer, 2008, p. 319). Med denne baggrundsforståelse står det dog én lige for at fremhæve det gensidige samspil mellem det indre og det ydre, således som Merleau-Ponty også har påpeget det (Merleau-Ponty, 1970, p. 129f; 2010, p. 293; Phillips, 1999, p. 76).

Bion indfører imidlertid som den første et væsentligt opgør med 'det intrapsykiske menneske' inden for psykoanalysen (selv-anden dikotomien), da han via begreberne omnipotent fantasi og projektiv identifikation gør op med antagelsen omkring adskilte oplevelsesverdner til fordel for en forståelse for 'før-verbal og nonverbal kommunikation og påvirkning' (Grotstein, 2003, p. 17). Med begreberne omnipotent fantasi og senere container og contained beskriver Bion, hvordan barnet såvel som den voksne kan vække følelser i den anden, ofte følelser som man ikke selv kan håndtere. Bion brød herved bort fra Kleins intrapsykiske forståelse af projektiv identifikation som en ubevidst fantasi, ved i stedet at forstå projektiv identifikation som 1) udtryk for en både almen og normal proces såvel som en evt. abnormal (defensiv) proces, 2) og som det Grotstein kalder "*a normal preverbal/infra-verbal mode of interpersonal or intersubjective communication*" (2003, p. 20). Projektiv identifikation udfoldes senere. I denne sammenhæng er det væsentligt at påpege, at Bion reelt udformer en ny ontologisk opfattelse af menneskets væsen, som bryder med den klassiske psykoanalyse. Bion skriver fx at "*An emotional experience cannot be conceived of in isolation from a relationship*" og henviser herved til den interpersonelle udveksling mellem mennesker, som altid pågår (Bion 1962a, p. 42). Bions interpersonelle forståelse er bærende og gennemgående i hans tænkning (fx container-contained), og herved kan denne ontologiske forståelse af mennesket siges at gå i forlængelse af projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori.

4.4.1.3.2 *Den ultimative virkelighed (O) som aba-oplevelse og grundlagsteoretisk distinktion mellem oplevelse og begreb*

Kants idealistiske og spekulative begreb om 'tingen i sig selv' (das Ding an sich) har inspireret Bion i forbindelse med begrebet 'ultimativ virkelighed' ('O') (López-Corvo, 2003, p. 106). I filosofisk forstand opererer Bion derfor ud fra en slags idealisme⁸¹, som fører til en dualisme. I den modne eksistentiel-fænomenologiske tradition har dette begreb ingen mening. For nok beskæftiger fænomenologien sig med det, der ikke allerede er åbenlyst eller klart ved et fænomen, men det må kunne frem-drages i en beskrivelse og en fortolkning, tilnærmet. Det rummer Kants oprindelige begreb ikke mulighed for, og det afsløres derfor som et fantasifoster (Dreyfus, 1991, p. 32). Fænomenologien indfører i stedet en skelnen mellem livsverdenens principielle uudgrundelighed som baggrund og så vores sproglige forsøg på at fremhæve aspekter ved den, vel vidende at muligheden for en bedre forståelse altid foreligger. Bions måde at anvende 'O' og 'tingen i sig selv' i sin tænkning, og her ved at antage en idealisme, fører til, 1) at han antager, at der er en verden, som vi bare ikke kan sige noget om, og 2) at han føler sig fri til at repræsentere denne verden som han vil, jævnfør begreberne om alpha-funktion, beta-elementer mv., hvorved han *ikke* forpligtiger sig på oplevelsen som oplevet. Fænomenologien stræber jo - med mottoet 'Til sagen selv!' - mod en sproglig forståelse, der funderes i, og som ligger så tæt som muligt op ad, sagen eller fænomenet som oplevet og levet. Bion giver derimod udtryk for, at han kun føler sig forpligtiget på at udvikle en videnskabelig repræsentation af virkeligheden, som *fremmer udvikling hos klient og terapeut i praksis*. Derfor ser vi Bion fremhæve, at vi ikke uden videre kan afgøre om en bestemt repræsentation af en psykisk proces er mere eller mindre rammende i forhold til en anden repræsentation, for der findes if. ham *ikke* "...a definitive criterion by which the matter can be decided. In psycho-analytic methodology the criterion cannot be whether a particular usage is right or wrong, meaningful or verifiable, but whether it does, or does not, promote development." (1962a, p. vii). Her argumenterer Bion for en pragmatisk sandhedsopfattelse som grundlaget for psykoanalytisk praksis, og det er forståeligt i lyset af, at man her arbejder med at hjælpe klienter dagligt. Bion går dog i ovenstående spidsformulering for langt ved uden videre at tilsidesætte spørgsmål om meningsfuldhed og verifikation. Bion siger da også et andet sted, at han jo har forsøgt at udvikle en teori om det uudsigelige, og at han

⁸¹ Idealisme betegner her den opfattelse, at 'virkeligheden er bestemt og konstitueret af erkendelse og tænkning', og at vi if. Kant derfor ikke kan vide noget om tingene i sig selv (Lübcke, 1982, p. 204).

ikke altid selv er tilfreds med de valgte begreber, men at de pt. er hans bedste bud (1962a p. 102). Det opfatter jeg som en mere holdbar position, som åbner op for senere udvikling i begreberne, og dermed også for, at begreberne står til regnskab over for vores levede erfaring, således som fænomenologien har argumenteret for. *Der er med andre ord behov for en fænomenologisk genudlægning af Bions begrebsapparat i lyset af de oplevelser, han kredser om, for at pointere den fænomenologiske soliditet i hans observationer og teori, som han ikke selv fremhæver.*

Bions anvendelse af begrebet 'O' (ultimativ virkelighed) skal ligeledes forstås ud fra dets funktion i forfatterskabet, som jeg vil opregne som 1) et mystisk begreb om en form for indsigt, og 2) en distinktion mellem fænomen og begreb – en genialesættelse af det ubevidste som 'ukendt'. Lad os se på disse to funktioner.

1) 'O' som et mystisk begreb om en form for indsigt eller aha-oplevelse

Begrebet den 'ultimative virkelighed' (O), også kaldet 'tingen i sig selv', har if. Symington og Symington (1996, p. 10) en metafysisk og religiøs undertone, da Bion også bruger de religiøse symboler 'the godhead' og 'the infinite' for O. Herved skiller Bion sig ud fra traditionerne efter både Klein og Freud, da disse afholdt sig fra at forbinde deres arbejde med religiøse sammenhænge. 'O' er med andre ord et særtræk ved Bions tænkning, som må udlægges. I en central formulering omkring O skriver Bion:

“Psycho-analytical events cannot be stated directly, indubitably, or incorrigibly any more than can those of other scientific research. I shall use the sign O to denote that which is the ultimate reality represented by terms such as ultimate reality, absolute truth, the godhead, the infinite, the thing-in-itself. O does not fall in the domain of knowledge or learning save incidentally; it can be 'become', but it cannot be 'known'. It is darkness and formlessness but it enters the domain K when it has evolved to a point where it can be known, through knowledge gained by experience, and formulated in terms derived from sensuous experience; its existence is conjectured phenomenologically. The events of the psycho-analytic experience are transformed and formulated.” (Bion, 1970, p. 26)

Bion kan meget vel have lagt metafysiske eller religiøse betydninger i 'O' (jf. 'the godhead' mv.) i lyset af sin interesse i mysticisme, således som Symington og Symington (1996) opfatter det. Jeg vælger dog at forstå dette begreb på en mere jordnær og konkret måde, ved at følge Vermote's ikke-religiøse udlægning af O (2011, p. 356).

Vermote (2011, p. 353, 356, 363) fremhæver ganske vist, at vi ikke kan udlægge 'O' endeligt, men han lægger derfor også vægten på *den karakteristiske oplevelse der udfolder sig*, når klienten rammes af og kan tage en sandhed om sit liv ind, som en personlig indsigt. López-Corvo (2003, p. 197f) forstår også O, som det der ikke kan vides, men som det, der finder sted i den kliniske situation i form af det, jeg vil kalde *aha-oplevelser som følge af ny erkendelse*. For pludseligt står tiden stille, og idet selve lynet slår ned i én, aha!, der fremstår det i et splitsekund som om alting falder på plads og står klart for én (lige indtil man får tænkt videre og møder nye vanskeligheder). Dette 'splitsekund' kan imidlertid af nogen godt beskrives som at komme i kontakt med det guddommelige – således som Symington og Symington (1996) mener, og som López-Corvo (2003, p. 198) tenderer til at mene.

Jeg følger imidlertid Vermote i at fokusere på det konkrete udbytte den enkelte opnår i form af en indsigt, eller det jeg vil kalde en aha-oplevelse (2011, p. 353, 356, 363). Men i en særlig betydning, som præciserer den fænomenologiske udlægning af aha-oplevelsen, der allerede er præsenteret. Fænomenologisk set er en aha-oplevelse kendetegnet ved at være intens og ved, at erfaringen "*struktureres forfra omkring et nyt centrum*" (Keller, 2008a, p. 70f). Keller nævner, at det opleves som en 'overraskelse', men med Bion kan dette moment præciseres. At blive konfronteret med den ultimative virkelighed (O) markerer katastrofens moment, *før* aha-oplevelsens nye fodfæste indtræffer. Det er oplevelsen af, at tæppet bliver revet væk under én, og det er dermed forløberer for, at vi finder ny fast grund under fødderne.⁸² At blive konfronteret med den ultimative virkelighed (O) på denne måde er skræmmende, da ens hidtidige greb om verden bliver sprængt, og man åbnes op uden helt at vide, om man kan få fat i en ny forståelse (fast grund under fødderne). Den skræmmende karakter fremgår af det tidligere citat, hvor Bion beskriver O som "*darkness and formlessness*" og "*the infinite*". Emanuel præciserer denne dimension af O således:

"Following Bion, all truly creative acts or new ideas have to be 'won from the void and formless infinite' [O], and as such the potential destabilising or catastrophic anxiety of contact with the void has to be contained." (Emanuel, 2001, p. 1081)

⁸² Jeg takker Bent Rosenbaum for denne formulering og pointering af O's rolle i aha-oplevelsen.

If. Bion uddrages nye ideer eller kreative handlinger fra 'det uendelige' (det ubevidste), hvilket forudsætter, at man kan udholde den potentielt katastrofale angst, som er forbundet med at være åbent for det uendelige som kreativ ressource. Det sidste fordrer en container-contained udveksling og sker som en transformation af hele personen eller hele gruppen. Bion beskriver med andre ord det følelsesmæssige arbejde, som går forud for, at vi kan blive grebet af en aha-oplevelse. Dette følelsesmæssige arbejde skal senere præciseres og udfoldes i form af Bions begreber om ubevidst fordøjelse af vanskelige følelsesmæssige oplevelser, container-contained mv. i redegørelsen nedenfor. I lyset af de tidligere fremhævede forskelle mellem fænomenologien og psykoanalysen skal det imidlertid påpeges, at de former for aha-oplevelser, og dermed udviklingsprocesser, som Bion her tematiserer, må antages at angå de vanskeligste problemstillinger og livstemaer. I fænomenologien antages angst og konflikt ikke at være et aspekt af alle former for udviklingsprocesser, kun ved de vanskeligste eller mest omvæltende processer.

I en opsummering af Bions begreb om O vil jeg fremhæve, at det angår to centrale (men jordnære) betydninger, nemlig 1) en beskrivelse af det forudgående følelsesmæssige arbejde (bevidst og ubevidst) som aha-oplevelsen er produktet af, samt aha-oplevelsens skræmmende og transformerende karakter, og 2) markeringen af en verden, der undslår sig vores fulde forståelse, altså en reformulering af det ubevidste som 'det uendelige' eller 'det ukendte', der samtidig udgør en ressource for udvikling af viden (Knowledge, K). Det sidste skal nu diskuteres.

2) Skelen mellem fænomen og begreb – en genialesættelse af det ubevidste som det ukendte

Jeg vender nu tilbage til den ovenfor længere citerede passage af Bion om O (1970, p. 26). Bion forstod 'O' som en ultimativ virkelighed i idealistisk forstand. Men sideløbende med denne fremstilling af 'O' får han også indført en skelen mellem det, som den eksistentielle fænomenologi vil beskrive som den levede erfarings æstetiske og praktiske meningsniveau, og så den sproglige og begrebsmæssige 'pegen på' fænomener i den levede erfaring. For if. Bion kan vores oplevelser i kliniske (og alle andre) situationer ikke beskrives direkte (Bion, 1970, p. 26; 1962a, p. 103).

'O' som en revitalisering af det ubevidste som det ukendte

If. Sandler (2005, p. 833f) er Bions formål med begrebet 'O' at sikre en 'tilbageholdende attitude', hvormed det ubevidste skal forblive det *ukendte*, som vi

ikke kan vide noget *endeligt* om. Herved modvirkes den ”*self-aware adoration of consciousness clothed in psychoanalytic wording*”, som if. Sandler truer med at forblinde den psykoanalytiske tradition ved denne skadelige ’allerede teoretisk forstået’ holdning til det ukendte (ibid., p. 834). Frem for det ubevidste taler Bion derfor ofte om det ukendte eller det uendelige (the infinite) (Bion, 1965, p. 171; Vermote, 2011, p. 353f). Det er en nyformulering af det ubevidste. Det ubevidste må altså fastholdes som principielt ukendt, selvom vi kan få bidder af indsigt i dele af det ’ved tilfælde’ (fx som aha-oplevelser). Bion formulerer det således:

“Confronted with the unknown, “the void and formless infinite”, the personality of whatever age fills the void [...], provides a form [...] and gives boundaries to the infinite [...]. Pascal’s phrase “Le silence de ces espaces infinis m’effraie” [‘De uendelige rums stilhed skræmmer mig’] can serve as an expression of intolerance and fear of the “unknowable” and hence of the unconscious in the sense of the undiscovered or the unevolved.” (Bion, 1965, p. 171, min oversættelse)

Bion opfordrer til tilbageholdenhed i lyset af det ukendte, selvom vi ønsker straks at udfylde det med begreber og indhold for derved at lade det materialisere til noget konkret *og dermed mere håndterbart*. Hver især lever vi vores liv med den grad af åbenhed over for det ukendte, som vi kan rumme. Vi sætter alle af frygt og intolerance en grænse et sted for, hvad vi kan tage ind om de ukendte og endnu-ikke forståede aspekter af det liv vi lever med andre i verden, som rummer uoverskuelige og grænseoverskridende sammenhænge. Bion anvender ”*uncertainty cloud*” (1963, p. 42) til at betegne en oplevelse af fragmentering (usammenhæng), også beskrevet som den paranoid- skizoide position (PS) efter Klein. Den paranoid-skizoide position udgør – sammen med modpolen den depressive position (D), to grundlæggende forskellige måder at forholde sig til en oplevet problemstilling på, ved hhv. fragmentering (PS) og integration (D) (Bion, 1963, p. 42; López-Corvo, 2003, p. 207f; Burgaard, 1983, p. 110f). I et psykoanalytisk perspektiv bevæger udvikling sig mellem disse to positioner, og mødet med det ukendte i tilværelsen kan vække frustration, usikkerhed og endda angst og oplevelsen af fragmentering. Det kan fx handle om den grænseløshed, som det ukendte er kendetegnet ved, og som udfordrer vores vesterlandske opfattelse af et afgrænset selv (vi må give slip på os selv for at blive klogere på os selv). Emanuel (2001, p. 1082) fremhæver dette således: “*Since there is a deep fear of real connectedness in all of us owing to the threat of the dissolution of known bodily and psychic boundaries, and thus an evocation of potential contact with terrifying space, defence mechanisms are brought into op-*

eration to prevent this.” Det er med andre ord skræmmende at tage ind, at vi ikke er så afgrænset, som vores kulturelle opfattelse tilsiger det, at vi ikke har den kontrol over vores bevidsthed, som vi uden videre antager osv.

Dette er selvfølgelig pointer, som går naturligt i forlængelse af projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori. Merleau-Ponty fremhæver fx, at vi ikke er afgrænset af huden som membran, men at kropsubjektet er et åbent felt af erfaring på tværs af kroppe og oplevelsesverdner. Han har også fremhævet det ubevidste som et fortsat mysterium (Merleau-Ponty, 1993b, p. 69, 71). Den eksistentielle fænomenologi fremhæver livsverdenens uudgrundelighed og tvetydighed, og dette harmonerer med psykoanalysens centrale forskningsfænomen, *det ubevidste*. Det skyldes ikke mindst, at det ubevidste i fænomenologisk forstand forstås som det, vi i daglig forstand forstår som følelser, og som fænomenologisk set er den mest udifferentierede form for mening (æstetisk meningsniveau), dvs. som går på tværs af almene distinktioner mellem personer, gruppe, samfund, indre og ydre mv.. De fremhævede psykoanalytikere (Bion, Emanuel, Sandler, Grotstein) fremhæver vanskelighederne og det skræmmende ved at beskæftige sig med den ukendte eller uendelige dimension af livet, ved at pege på, hvordan det udfordrer vores antagelse om almægtighed og evne til at udholde frustration (se senere). Psykoanalysen ved Bion præsenterer en teoretisk forståelse af, hvorfor det er svært at rumme nogle af de vanskeligste psykologiske indsigter, som jo netop handler om, hvor sammenflettet vi er, hvordan vores forståelse er begrænset (jf. 'det ukendte), at vi aldrig kan være helt sikre men må handle ud fra vores bedste viden osv.⁸³

Så hvordan forholde sig til det ukendte i vores liv i et psykoanalytisk perspektiv? Bion fremhæver som nævnt behovet for at søge sandheder om forhold i vores liv. Emanuel (2001) fremhæver i forlængelse af Bion en særlig attitude som et yderligere ideal, nemlig en stræben efter at turde lade erfaringen træde frem i sin rigdom og mange facetterede associationer; at være åben over for oplevelse forstået som en proces, hvor der altid kan udfolde sig noget mere

⁸³ Her findes i øvrigt også baggrunden for, at jeg i min centrale forudantagelse taler om vigtigheden af at lære at ”rumme psykologiens, og dermed eksistensens, *mangesidethed* (perspektivisme) og *sammenflettethed* (kompleksitet), dvs. både at have begreber for og følelsesmæssigt at rumme den position af ikke-sikkerhed og ikke-vished, som der følger heraf”. For denne udfordring er ikke til at komme uden om, hvis vi skal udvikle en psykologisk habitus. I afsnit 4.5.1 udbygger jeg dette.

og overraskende (ibid., p. 1080, parafraseret). Det er altså et personligt valg om at stille sig til rådighed for principielt alle former for indfald og tanker, stemninger og følelser – lige meget hvor grimme, skræmmende, stærke, smukke eller syrede de er -, i forsøget på bedre at forstå, hvad der er i spil i en situation med andre eller hos en selv.

4.4.1.3.3 Om psykoanalysens mekaniske begreber og Bions eksemplariske modeller

Jeg har ovenfor diskuteret Bions anvendelse af på den ene side fremmede begreber som med vilje 'tomme begreber', samt hans generative skrivestil og anvendelsen af metaforer og myter. I tillæg hertil skal den mekaniske begrebslighed, som er så naturlig inden for psykoanalysen siden Freud, kommenteres. Ord som 'apparat for tænkning', 'maskineri', 'mekanismer', 'objekter', 'funktioner' som bearbejder elementer (alfa-funktion -> alfa/beta elementer) osv. anvendes i flæng.

Bion (1962a, p. 80f) diskuterer selv de misvisende associationer, som begrebet *mekanisme* medfører, når det anvendes i relation til menneskelig udvikling (eller mangel på udvikling). Bion fremhæver imidlertid, at de mekanistiske associationer bidrager med at fremhæve de 'aspekter af den levende organisme som deles med den mekaniske' (ibid., p. 81). Fra fænomenologisk hold vil man imidlertid fastholde, at der findes bedre udtryksmuligheder, som unødvendiggør mekaniske sammenligninger. Dermed også være sagt, at der er grænser for, hvor mekaniske begreber man kan anvende i forsøget på at begrebsliggøre menneskelige fænomener og processer uden at simplificere sit fænomen på en begrænsende måde, som truer med at give forkerte associationer i lyset af det, den levede erfaring fortæller os.

De eksemplariske modeller eller tankefigurer

Det er et væsentligt problem, at Bion flere steder med vilje ikke beskriver de udsagn og den adfærd, som hans teoretiske tegnsystem gør implicit.

Bion anvender imidlertid en række gennemgående eksempler, som han kalder 'modeller', og disse kaster lys over de konkrete situationer, som han teoretiserer over. Bion har en række - nu klassiske - eksempler af denne type, ofte med udgangspunkt i spædbarnet og dets interaktion med moderen. Bion gør sig grundige overvejelser omkring sin brug af modeller (Jacobus, 2005, p. 193). Bion skelner mellem en model og en abstraktion og forstår en abstraktion som en kontekstløsrevet generalisering. En model derimod forstår Bion som *"a construction in which concrete images are combined with each other; the link between*

concrete images often gives the effect of a narrative implying that some elements in the narrative are the causes of others.” (1962a, p. 64). En model er altså en sammensætning af konkrete situationsbeskrivelser i en narrativ, som skal ’genskabe en oplevelse af den konkrete situation’ til en teoretisk tankefigur (ibid.). Det engelske ord ’model’ svarer til det danske ’model’, men i den betydning, som Bion anvender det, skal det ikke forstås som type (jf. bilmodel), men som *en model dannet ud fra et konkret eksempel*. Bion tilføjer, at modellens styrke består i at kunne fremhæve en hel oplevelse, ved at bevare oplevelsens totalitet og anvende den på andre sammenhænge. Bion peger også på eksemplets begrænsninger, idet han antager, at modeller stadig kun er en tilnærmelse til den erfaring (realisering), som den beskriver (ibid.).

Bion har imidlertid ikke høje tanker om modellernes rækkevidde, idet han opfatter modellerne som noget, man må nøjes med i manglen af bedre abstrakte generaliseringer (1962a p. 64f, 102). Fænomenologisk set er det dog omvendt: abstraktionen er *ikke* et mål i sig selv og kan ikke stå alene. Ethvert ’teoretisk’ eller abstrakt begreb er stadig forpligtet på den levede erfaring, på at kunne blive beskrevet. Bions begreb om model kan med andre ord forstås i forlængelse af det, man inden for eksistentiel fænomenologi betegner beskrivelser med en eksemplarisk betydning. Når Bion således opstiller en model (en tankefigur) ved at opridsede en konkret og eksemplarisk situation og et forløb, er det – såfremt situationen netop er genkendelig – det højeste man kan ønske sig humanvidenskabeligt set. I en fænomenologisk læsning er disse modeller med andre ord væsentlige for at give et levet indblik i baggrunden for Bions teoretiseringer.

4.4.1.4 Konklusion i forhold til den fænomenologiske læsning af Bion

Der kan spores en scientistisk tendens i Bions tilgang til sit emne samtidig med, at han vender sig imod enhver tingslig (inanimate) tilgang til tilværelsens fænomener på en stærk måde. Denne dobbelthed fortolker jeg som udtryk for, at Bions egen drivkraft og øje for disse problemstillinger udspringer af, at han selv har levet og kæmpet med disse dilemmaer, og at de derved sniger sig ind i hans skriftlige arbejder. Man kan ikke rigtigt have øje for de komplekse dynamikker og modsigelsesfulde paradokser i oplevelser og situationer, som man ikke selv har levet og kæmpet med på egen krop. Min egen interesse i og erfaringer med at stå over for dilemmaet mellem en (skrå) sikker videnskabelig tilgang og eksistensens tvetydige og overraskende væsen fører mig til at tematisere denne problemstilling i dette ph.d. projekt ved at skelne mellem en psy-

kologisk habitus og en videnskabelig habitus, og til at betragte Bion som en særlig relevant med-tænkner i forhold til dette dilemma. En fænomenologisk læsning af Bion må altså både erkende og fremhæve de scientistiske tendenser, som er til stede i Bions tænkning – i forsøget på at forstå dem. Bion kæmper som nævnt med det klassiske dilemma inden for psykologien og psykiatrien i form af at arbejde med levede fænomener på en videnskabelig måde, uden at reducere disse. Bions teoretiske arbejder vidner imidlertid også om en gennemgående forståelse for det, som jeg fænomenologisk beskriver som distinktionen mellem fænomen og begreb. For Bions kliniske arbejder støtter ham i at sætte de praktiske problemstillinger i centrum i det teoretiske arbejde på en ikke-reducerende måde.

Der er blevet redegjort for en række af de centrale begreber hos Bion i forbindelse med diskussionen af, hvordan traditionen kan anvendes i forlængelse af den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori. Det skal understreges, at det psykoanalytiske perspektiv ikke overtages og indoptages i fænomenologien (som om fænomenologer allerede havde tænkt det): det fastholdes i sin egen ret som et selvstændigt bidragende perspektiv. Dette syn er i øvrigt i tråd med det, som Merleau-Ponty praktiserede og argumenterede for (1993b, p. 67). Det ændrer dog ikke ved, at Bions psykoanalyse bliver læst i lyset af den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori, som sætter den overordnede ramme for menneskeforståelsen i afhandlingen. Bion kan i høj grad læses i forlængelse af en fænomenologisk grundlagsteori, således som Grotstein har fremhævet det. Samtidig bidrager Bion med stærke begreber i form af den ultimative virkelighed (kilden til erfaring), det ubevidste som en ressource, og sandheder om forhold i vores liv, for at fremhæve nogle. Disse begreber bygges der videre på i den egentlige redegørelse for begreber i relation til afhandlingens problemstilling: dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende.

4.4.2 Redegørelse for centrale begreber i lyset af afhandlingens problemstilling

Bions psykoanalytiske bidrag til at forstå aspekter ved projektets problemstilling består i, at han udviklet en teoretisk begribelse af tænkning og tankernes dannelse og dynamik i lyset af vores emotionelle og sproglige interaktion og udviklingshistorie (Rosenbaum, 2000, p. 256f). Bion fremhæver vores evne til at udholde det ubehag og den frustration, som en mangel-situation medfører (fx det at mangle en klar forståelse af en teori) som forudsætning for, at

tænkning kan udvikles og dermed bistå med at håndtere denne mangel. Bion sætter således for første gang i psykoanalysens historie eksplicit fokus på følelsernes rolle i vores evne til at tænke om og tage svære erkendelser ind, når det drejer sig om tilværelsens komplekse og vanskelige sider (Meltzer, 2008, p. 322). Bion tematiserer med andre ord ikke vanskelighederne med fx at tilegne sig komplekse statistiske begreber og formler, men i stedet den særlige udfordring, som består i at tænke om vores og andres liv. Bion præsenterer altså en nuanceret forståelse af følelsernes og kognitionens dynamikker i tænkningen og af de hæmmende dynamikker, som også kan udspille sig her. Herved bidrager hans arbejde særligt til afhandlingens forståelse af en psykologisk habitus.

Bions teorier er i særlig grad udviklet ud fra psykotiske patientgrupper, men det afgrænser ikke implikationerne af Bions tænkning til studiet af psykopatologi. For Bions interesse i psykose næres bl.a. af en interesse i, hvordan virkeligheden opfattes og farves, og selvom det i psykosen sker i en ekstrem grad, er det også karakteristisk for aspekter af dit og mit liv. Der er med andre ord almenpsykologiske træk i også den psykotiskes oplevelsesverden. Når det så er sagt skal det understreges, at Bions psykoanalytiske teori og metode er udviklet ud fra og med henblik på psykoanalytisk terapi, hvorimod denne afhandling tager udgangspunkt i psykologiuddannelsen. *Så når jeg i denne afhandling redegør for og anvender Bions begreber og metoder, sker det ved at jeg fortolker dem ind i en ny sammenhæng, psykologiuddannelsen.* Mine fortolkninger af studerendes uddannelsespraksis udspringer altså ikke fra en position som på nogen måde svarer til den, som psykoanalytikeren kan indtage over for en patient i intensiv terapi. Jeg undersøger studerendes uddannelsesforløb, psykoanalytikeren skal facilitere udvikling via intervention. Den psykoanalytiske teori udgør et vigtigt perspektiv i forsøget på at forstå de processer som kan udfolde sig under psykologiuddannelsen, ligesom den kan bidrage med måder at opfange disse processer på ved empirisk undersøgelse (se afsnit 5.4.3).

Jeg vil i lyset af forskningsformålet fokusere på tre centrale værker af Bion, nemlig *Experiences in groups and other papers* (1961, da. 1993)⁸⁴ og artiklen *A theory of thinking* (1962b) samt *Learning from experience* (1962a), da den første tekst diskuterer fremkomsten og udviklingen af gruppedynamikker og de sidste af tænkning. *Learning from experience* (1962a) er desuden skrevet i forlængelse af artiklen *A theory of thinking* (1962b) og kan læses som en videreudvikling af denne (Sandler, 2005, p. 743). Trods denne indskrænkning af litteratur vil det

⁸⁴ *Experiences in groups and other papers* (Bion, 1961) er en samling af artikler publiceret mellem 1943-1952, med ny kort introduktion.

være nødvendigt at reducere og udvælge de begreber og dele af Bions omfattende teorisystem, der er relevant for projektet. I tillæg til primærlitteraturen har jeg anvendt en række forfattere, som diskuterer og belyser Bions arbejde, særligt Sandler (2005), López-Corvos (2003), Bell (2011), Thuesen (2012), Olsen og Køppe (1996, pp. 492-507) og Ogden (2008).

I lyset af dette projekts forskning i dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus, er følgende observation af Bion central:

“The scientist whose investigations include the stuff of life itself finds himself in a situation that has a parallel in that of the patients I am describing. The breakdown in the patient's equipment for thinking leads to dominance by a mental life in which his universe is populated by inanimate objects. 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, p. 14)

Forud for citatet beskriver Bion en psykotisk oplevelsesverden, hvor patienten oplevelsesmæssigt undviger kontakt med andre mennesker ved at udtømme alle menneskelige træk i egen tænkning. Dette gør patienten ude af stand til at have en relation til aspekter af ham selv, som ikke ligner en robot (ibid., p. 13), kort sagt en følelsesmæssigt forarmet verden grundet nedbrud i evnen til at tænke, føle og relatere.⁸⁵ Bions pointe er imidlertid at de psykotiske træk ved denne oplevelsesverden også er at finde blandt forskere (scientist), videnskabsfolk og andre, der arbejder med viden (ibid., p. 66). For beredskabet til udvikling tænkning har if. Bion ikke noget at gøre med, hvor ’avanceret’ et menneske man er, hvilket jeg forstår som ens uddannelsesmæssige baggrund og klassisk kognitive formåen. Evnen til tænkning er ufuldstændig hos os alle, den skal så at sige udvikles eller opfindes hver gang, som en gentagende proces (ingen stadieantagelse her) (ibid., p. 14, 85). Problemet er imidlertid, at udvikles en evne til tænkning ikke, så *indskrænkes det felt man*

⁸⁵ Bions tekniske beskrivelse er, at alpha-funktionen destrueres, og derfor indgår kun beta-elementer i tænkningen og da kun som udtømmning af tanker (1962a, p. 13).

kan tænke om, hvormed aspekter ved tilværelsen bliver vanskelige at undersøge (the phenomenon of life itself). Det skyldes, at tilværelsens fænomener reduceres til ikke-menneskelige objekter, da det er, hvad en uudviklet tænkning kan forholde sig til. Et 'uudviklet tænkingsapparat' (rudimentary equipment for thinking) er omvendt tilstrækkeligt, såfremt man forsker i fænomener med ikke-menneskelige (inanimate) karakteristika. Stillet over for den 'menneskelige psykes kompleksitet' råder Bion da også psykoanalytikeren til at være varsom med at følge *“even accepted scientific method; its weakness may be closer to the weakness of psychotic thinking than superficial scrutiny would admit”* (Bion, 1962a, p. 14).

Det er en barsk påstand, Bion fremfører her. Men man skal huske på, at 'psykotisk tænkning' er et langt mere udbredt og 'hverdagsagtigt' fænomen for Bion, end den gængse opfattelse tilsiger det. Bion indtager således det radikale standpunkt, at selv den normale personlighed er gennemsyret af underliggende psykotiske træk (Sandler, 2005, p. 27). Det skal for det første forstås ud fra, at vi if. Bion alle har en ikke-psykotisk (sund) del af personligheden, med hvilken vi arbejder med så mange følelsesmæssige udfordringer, vi kan håndtere, og en (ubevidst) psykotisk del af personligheden, som må håndtere resten (Ogden, 2008, p. 78). Når den psykotiske del af personligheden er på færde bliver vi tingslige i vores tænkning (jf. ovenfor). For det andet har Bion ikke en statisk forståelse. Bion mener i stedet, at vi har en mulighed for at arbejde med vores psykotiske del af personligheden. Denne opstår igennem barndommens mange udfordrende situationer (fra mangel på den livsnødvendige mælk, til pubertetens knusende kærligheds-afvisninger mv.) og de 'ridser i lakken', som følger. Den psykotiske del af personligheden har som opgave at sørge for, at vi ikke mærker disse 'ridser'. Bion taler om, at vores psykotiske del af personligheden gør, at der er visse ting, vi ikke kan tænke om, forhold vi ikke kan forbinde til sammenhænge, fordi vi ikke kan rumme de vanskelige følelser, som gør os parat til at tage sammenhængen ind, og derfor må vi i stedet afvise det (Bion begrebsliggør dette som evasion by evacuation, og attacks on linking. Se senere). I lyset af vores personlige baggrund og historie, vil der altid være visse emner, som vi har vanskeligt ved at beskæftige os med, hvilket dog ikke afholder os fra at gøre det. Derfor findes der mennesker med en tendens til ikke at kunne udvikle tænkning om og undersøge visse fænomener i tilværelsen på disse fænomeners betingelser (og i stedet gør det som tingslige objekter), selv blandt (humanvidenskabelige) forskere. Det bedste eksempel på det er, som tidligere fremhævet, Bion selv. Paradoksalt

nok.⁸⁶ Hermed også fremhævet, at det ikke er et spørgsmål om enten-eller. Med ”scientist” betegner Bion altså ikke blot naturvidenskabelige forskere i citatet. Bions pointe angår al form for undersøgelse af tilværelsen (jf. ”*all investigation being ultimately scientific*”) af såvel lægmanden/klienten, psykoanalytikeren og forskeren, tre positioner han nævner og sidestiller (Bion, 1962a, p. 14). Jeg mener altså ikke, at Bion er dømmende eller generaliserende ved at fremføre disse betragtninger (fx over for tingsligt tænkende ’videnskabsmænd’), da hans forståelse rummer en beskrivende dimension samt en nuanceret forståelse ved at fremhæve tænkning som én, der er ’dynamisk’ ved at skulle udvikles hver gang. Og i og med at Bion med sin forskning peger på, at ikke alle former for videnskabelig teori og metode er velegnet til at understøtte udforskningen af tilværelsen, rejser han spørgsmålet: *hvad er forudsætningerne for, og forbindelserne i forhold til at opnå ny erkendelse om tilværelsens fænomener?* Hermed skulle Bions relevans i lyset af projektets forskningsinteresse i den psykologiske og videnskabelige habitus være klarlagt. Bions psykoanalytiske perspektiv beskæftiger sig med det bevidste og - ikke mindst - *det ubevidste arbejde med følelsesmæssige oplevelser*, som fører til ny erkendelse omkring vores liv i verden med andre (Thuesen, 2012, p. 77).

Jeg vil her fortolke Bions begreb om udvikling af tænkning i lyset af den eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori ved at fremhæve, at udvikling af tænkning handler om at ’undersøge’ en sag, et fænomen i virkeligheden, og det på en måde som han kalder for ’videnskabelig’ (Bion, 1962a, p. 14). Med betegnelsen ’videnskabelig’ tænker han ikke blot på at følge en metode (jf. ovenfor), men netop det som jeg eksistentiel-fænomenologisk vil beskrive som ”*at sikre det videnskabelige tema ved at udarbejde disse ud fra sagen selv*”; altså ved den hermeneutiske cirkel at afprøve og videreudvikle ens forståelse ved igen

⁸⁶ Jeg kan som nævnt ikke lade være med at studse over Bions stærke observationer omkring tingslig tænkning, i lyset af hans egne scientistiske tendenser. Har Bion en optagethed og dermed en øget opmærksomhed og sensibilitet omkring dette tema, fordi han selv er tilbøjelig til at fortabe sig i abstrakt tænkning, i hvert fald i sine skrivelser? Min pointe er, at de emner vi dyrker og brænder for, ofte udspringer af personlige vanskeligheder forstået som undringens brændstof og kilde. Eller sagt på en anden måde – vi kan bedst forstå og beskrive de grænseeksistenser, som vi selv deler en rem af huden med. Bions egen baggrund som skadet krigsveteran giver ham en baggrund for at forstå nedbrud i tænkning hos bl.a. psykotiske veteraner – både i kraft af hans analytiske overskud og hans overlappende oplevelser med lignende nedbrud i tænkningen hos sig selv. Om det sidste så er erkendt eller ej. Tag evt. et kig i den rablende og forvirrende prosa i *A Memoir of the Future* (1991). Gal og genial har altid været beslægtet.

og igen at gå til sagen selv (Heidegger, 1927 if. Gadamer, 2007, p. 254). Bion beskriver fx den undersøgende spørgen til virkeligheden som en *“tendency to search for the truth, to establish contact with reality and in short to be scientific in no matter how rudimentary a fashion.”* (1962a, p. 98). Med begrebet udvikling af tænkning forstår Bion altså en stræben mod at blive klogere på sagen selv og den virkelighed vi lever.

I lyset af Habermas’ erkendelsesinteresser er det desuden oplagt at perspektivere Bions betragtninger om forskning i ikke-menneskelige fænomener til den tekniske erkendelsesinteresse, og forskning i tilværelsens fænomener til en praktisk erkendelsesinteresse. I lyset af Habermas’ distinktion kan man omformulere Bions pointe til, at forskning ud fra en praktisk erkendelsesinteresse netop forudsætter en erkendelsesform som tjener denne erkendelsesinteresse, hvilket Habermas beskriver som den filosofiske hermeneutik, hvor forståelse bl.a. kun udfoldes i det omfang, man kan anvende den på sin egen oplevelsesverden (jf. selvforståelse). Sat i dette lys bliver det også mere tydeligt, at Bions udlægning af ’evnen til tænkning’ er specifik om end almen: den dækker over et alment niveau af følelsesmæssig sensitivitet og refleksion i forhold til fænomener i vores tilværelse, som er uafhængig af uddannelsesbaggrund og intelligens. Omvendt er den ikke nødvendig– tolker jeg - for en teknisk erkendelsesinteresse, som søger beherskelse af sin genstand, da et ’ufuldkomment tænkningsapparat’ ikke er en hindring for forskning i fænomener med ikke-menneskelige karakteristika.

I relation til projektets emnefelt er det oplagt at pege på, at vi som forskere, undervisere eller studerende ikke altid er i stand til at udvikle en tænkning i forhold til vores forskningsfænomener på en adækvat måde, og at dette i lyset af Bions teori netop er en invitation til at undres over baggrunden herfor .

Herunder vil jeg først redegøre for Bions teori om a) tænkning, b) tænknings relationelle baggrund og gruppedynamikker, c) alfa-funktionen og d) teorien om at lære af erfaring.

4.4.3 Afsnit a) Tænkningens opståen og udvikling – teoriens grundbegreber

I artiklen *A theory of thinking* (1962b, genoptrykt i Bion, 1967) fremlægger Bion for første gang en teori om tænkningens opståen og udvikling. Artiklen, som fremstår meget kondenseret, abstrakt (dvs. fattig på konkrete beskrivelser) og teoretisk, er imidlertid produktet af Bions erfaringer med klienter med alvor-

lige kognitive vanskeligheder, herunder mennesker der har mistet evnen til at formulere begreber (Sandler, 2005, p. 152f). If. Bion selv, præsenterer han i artiklen et 'teoretisk system', som skal bistå den praktiserende psykoanalytiker med at blive klogere på tankeforstyrrelser ('disorder of thought'), og det ved at anvende og afprøve de hypoteser, som kan udledes af teorien, i den kliniske praksis (1967/1962b, p. 110).

I den senere bog *Learning from experience* (1962a) videreudvikler Bion sin teori omkring tænkningens opståen samt udvikling. Inden teorien præsenteres vil jeg dog gøre opmærksom på den særlige måde, som Bion anvender begreberne tænkning og (proto-)tanker på. Udviklingsmæssigt går Bions brug af tænkning og tanker på tværs af almindelig brug af disse begreber, idet tænkning og proto-tanker for Bion allerede opstår hos spædbarnet og således ikke er reserveret til den voksnes evne til refleksion og sprog (1962b/1967, p. 111). Bion opstiller en model, kaldet the grid (nettet), hvor den venstre kolonne viser, hvor meget han fokuserer på det, som går forud for en begrebsmæssig forståelse af fx en oplevelse – se illustration herunder (ibid., p. 112).

THE GRID

	Definitory Hypotheses	[w]	Notation	Attention	Inquiry	Action	
	1	2	3	4	5	6	... n.
A β -elements	A1	A2				A6	
B α -elements	B1	B2	B3	B4	B5	B6	... Bn
C Dream Thoughts Dreams, Myths	C1	C2	C3	C4	C5	C6	... Cn
D Pre-conception	D1	D2	D3	D4	D5	D6	... Dn
E Conception	E1	E2	E3	E4	E5	E6	... En
F Concept	F1	F2	F3	F4	F5	F6	... Fn
G Scientific Deductive System		G2					
H Algebraic Calculus							

Bion indleder nemlig med det mest ubegribelige materiale (beta- og alfa-elementer), over drømme-tanker og drømme, til forventning (pre-conception), forestilling (conception) og endelig til begreber (concepts). Som beskrevet ovenfor i afsnit 4.4.2, kan udviklingen af tænkning fortolkes i lyset af fænomenologiens opgave om at gå til sagen selv, dvs. at udvikle en forståelse af et fænomen eller af virkeligheden, ud fra denne, og ved at trække på stadig mere avancerede begreber og forståelser (jf. Bions distinktion mellem forventning, forestilling og endelig begreber). Omvendt kan tænkning ikke forstås ud fra den kognitive tradition, som er vokset frem inden for den empiriske psykologi, idet tænkning og (proto)tanker hos Bion lige så meget angår håndtering af frustration hos spædbarnet såvel som hos den voksne.

Tanker og tænkning

If. Bion udvikles tænkning hos barnet i kraft af oplevelsen af fravær eller mangel (fx på mad), som så skaber frustration, som enten kan håndteres ved at udvikle tanker og tænkning eller ved at undvige den (Bell, 2011, p. 91). Håndtering af problemer (herunder evnen til at 'linke' eller forbinde) bestemmes af vores evne til at tænke, og evnen til at tænke bestemmes af, om personligheden kan udholde den frustration, som problemet fører med sig følelsesmæssigt, eller om man forsøger at undgå disse følelser og dermed hæmme problemløsningen (Bion, 1962a, pp. 82-84). I vores aktiviteter i vores hverdag er vi imidlertid ikke direkte præsenteret for alle problemer uden videre, det kræver i stedet en række processer overhovedet at blive *opmærksom på* og *i stand til refleksivt* at forholde sig til problemer eller vanskelige forhold, påpeger Bion. Ved at arbejde med tankeforstyrrelser bliver Bion interesseret i dette fænomen og udvikler derfor en afgørende teori om tænkning, som synliggør det vi også kender fra vores eget liv – nemlig at det er en udfordring i sig selv at tage fat i de ømme eller komplekse problemstillinger som (uden at vi nødvendigvis lægger mærke til det) fylder i vores liv.

Bion skelner mellem at udvikle tanker (thoughts) og at udvikle tænkning (thinking), og siger så, at 'tænkning udvikles som et behov for at håndtere tanker' (1962b/1967, p. 111). Udviklingsmæssigt går tanker således forud for tænkning; dette er en central pointe for Bion, eftersom tanker ikke er produktet af tænkning, men omvendt, at tænkning er påtvunget psyken grundet tankernes pres. Tænkning *udvikles* altså for at håndtere den udfordring eller det problem, som tankerne bærer frem (ibid.; 1962a, p. 85). Ved at antage at tanker først skal udvikles, og at tænkning sågar først kan presses frem herefter, vil Bion fremhæve, at man i et psykoanalytisk perspektiv ikke uden videre kan antage en velfungerende evne til at udvikle tanker; man må derfor først undersøge og interessere sig for *tankernes* udvikling og natur (alfa- og beta-elementerne), og først derefter undersøge og interessere sig for håndteringen af tankerne i form af tænkningens natur (alfa-funktionen) (1962a, p. 85). Distinktionen gør det muligt at fokusere på *forudsætningerne* for tænkning.

Tænkning er altså det positive produkt af to mentale udviklinger, nemlig 1) udviklingen af tanker samt 2) udviklingen af en håndtering af disse i form af 'tænkning' (Bion kalder det til tider også et 'apparat for tænkning') (1962b/1967, p. 111; 1962a, p. 85). Omvendt kan tankeforstyrrelser være en konsekvens af et sammenbrud i enten udviklingen af tanker eller i udviklingen

af tænkningen (ibid.). Man kan altså enten ikke udvikle tanker og derfor heller ikke tænkning, eller man kan udvikle tanker men ikke en hensigtsmæssig form for tænkning. Velfungerende tænkning er kendetegnet ved, at man kan udvikle både tanker og en tænkning. Vi vender tilbage til disse tre kombinationer.

For Bion opstår tanker eller tænkning altså ikke uden videre: erkendelse kan være en vanskelig proces med mange faldgruber eller forhindringer, hvilket hans teori forsøger at belyse ved at pege på de to nødvendige trin, udviklingen af tanker og udvikling af tænkning. Tænkning er ikke noget, vi kan tage for givet. Det er også værd at gentage, at vi if. Bion alle lever med forskellige grader af tankeforstyrrelser og på forskellige områder, som klient, psykoanalytiker og/eller forsker, kort sagt som menneske.

Der hører imidlertid mere til begreberne 1) tanker og 2) tænkning, som nu skal præsenteres hver for sig.

4.4.3.1 Udviklingen af tanker

Bions begreb om tanker er vanskeligt at få hold på, for det går imod vores kulturelt etablerede antagelse om, at vi som selvstyrende agenter tænker om det vi vil, og at vi selvfølgelig er herrer over vores egne tanker. Bion mener, at dette kun gælder de uproblematiske situationer og sammenhænge, og at det forholder sig helt anderledes i de situationer, hvor vi har mest brug for at kunne udvikle tanker og en tænkning. Det er således kun i bedste fald, at vi er i stand til at udvikle tanker som første skridt på vejen til at forholde os til en opstået mangel (no-breast) eller et problem. Vi kan sige, at det ikke kræver noget synderligt af os, hvis alting går, som vi forventer, og vi får det, vi ønsker ; tankerne, og dermed tænkning, bliver først for alvor nødvendige ved oplevelsen af, at noget vi forventede eller behøvede (fx tryghed og vished) udebliver. Bion går tilbage til barnets tidlige udvikling for at forstå de grundlæggende processer i spil her og anvender derfor betegnelsen 'no-breast' med henvisning til den eksemplariske situation, hvor barnets forventning om at kunne få yderligere mad hos moderen skuffes, og barnet derfor må sætte noget i stedet. *Det er med andre ord en kongstanke hos Bion, på godt og ondt, at oplevelsen af et fravær af noget ønsket (no-breast) fungerer som drivkraft for udviklingen af tanker og udvikling generelt* (ligesom sådanne situationer kan hæmme udvikling og i sidste ende skade os) (Sandler, 2005, p. 744; Bell, 2011, p. 91).

Ud fra en fænomenologisk fortolkning kan dette beskrives således: På et før-refleksivt plan finder vi os selv i en mangel-situation (no-breast) og må derfor

reagere på to udfordringer, mangel-situationen som en problemstilling (fx en utilstrækkelighedssituation) og den frustration og angst, som denne situation medfører, herunder følelserne forbundet med den brudte forventning.⁸⁷ Kan vi modificere og håndtere den frustration, som vælder op i os i situationen, så kan vi udvikle tanker om mangel-situationen og hermed være på vej til at udvikle en tænkning om problemstillingen.

Lad os kort se på Bions tekniske udredning af begrebet om tanker. Bion formulerer sin teori for tænkningens udvikling ud fra den tidligere mor-barn dyade. Bion tager udgangspunkt i den situation, hvor barnets *forventning* om bryst (mad) parres med realiseringen af fraværet af brystet. Dette fravær opleves af barnet som et no-breast. Det næste skridt afgøres af barnets evne til at udholde frustration⁸⁸: enten *undviger* barnet denne frustration eller også *modificeres* den. Er evnen til at udholde frustrationen tilstrækkelig, bliver no-breast til en proto-tanke hos spædbarnet (og til en tanke hos den voksne), og en tænkning til at håndtere tanken kan udvikles, som gør *den ubehagelige virkelighed* mere tålelig (1962b/1967, p. 111f; 1962a, p. 84; López-Corvos, 2003, p. 285). Kan barnet ikke udfolde frustrationen, udvikles (frem for en tanke) et 'bad breast'. Det skal herunder beskrives.

Fænomenologisk indskud om Bions fortolkning af barnets oplevelsesverden

I et fænomenologisk og oplevelsesmæssigt perspektiv bider jeg mærke i, at Bion i sin teoretisering omkring tankernes udvikling gør sig antagelser omkring, hvordan barnet *oplever* fraværet af brystet, idet han skriver, at det er "*experienced as a no-breast, or "absent" breast inside*" (1962b/1967, p. 111f). Andetsteds uddyber Bion barnets oplevelse af at mangle mad således: "*In this imaginary situation the need for the breast is a feeling and that feeling itself is a bad breast*;

⁸⁷ Bion benytter i tråd med objekt-relationsteorien begreberne fraværet af objektet eller brystet (no-breast, no-thing) og det onde bryst (bad breast), hvor det første kan medføre det sidste (López-Corvos, 2003, p. 189, 194). I lyset af projektets problemstilling samt af projektets fænomenologiske grundlagsteori, vil jeg fortolke begrebet om no-breast som en 'mangel-situation' for at gøre op med den intrapsykiske menneskeforståelse, som begrebet lægger op til. Med begrebet mangel-situation fastholdes en forståelse af, at menneskets væsen ikke kan reduceres til mindre end den situation, vi altid befinder os i. Fænomenologisk set har vi ikke en psyke stillet over for verden – som menneske er vi derimod altid allerede kastet i en situation, og denne må vi tage op (Heidegger, 2007).

⁸⁸ Det engelske 'capacity' kan oversættes til 'evne til at rumme', men i lyset af Bions begreb om container/contained som mere rammende angår det at rumme, oversætter jeg 'capacity for frustration' til 'evne til at udholde frustration'.

the infant does not feel it wants a good breast but it does feel it wants to evacuate a bad one.” (1962a, p. 34), og senere *”a breast that is ”not there” [...] gives it [spædbarnet] painful feelings”* (ibid., p. 57). Situationen med den manglende mad afstedkommer altså en *følelse*, og denne følelse beskriver Bion *ikke* som en søgen efter at få sit behov opfyldt (jf. at søge det gode bryst), men som et problem i sig selv, nemlig som det han objektrelationsteoretisk betegner et no-breast eller nothing, som skal håndteres på den ene eller anden måde. Fænomenologisk set er det imidlertid vigtigt at holde fast i, at disse betegnelser henviser til *smertefulde følelser, som udspringer af mangel-situationen*.

Ud fra en fænomenologisk position er det også vigtigt at fremhæve Bions klare kropslige koblinger i sin teori om udviklingen af tanker og tænkning, da det understøtter den oplevelsesmæssige dimension. Bions teori om tænkning kan derfor ikke forstås som en driftsteori (som Pedersen, Lunn, & Poulsen (2010, p. 571) fx antager), eftersom omdrejningspunktet er et oplevet ubehag af følelsesmæssig og kropslig karakter pga. fraværet af det ønskede objekt.. Teorien er frem for en driftsteori en teori om den udfordring at udholde den frustration og det ubehag, som en mangel-situation medfører, samt den følelsesmæssige-kognitive evne til at modificere dette. Bion bruger spædbarnets kropslige oplevelse af fordøjelse og luftvejene, samt indtagelsen af eller manglen på næring, som eksemplariske eksempler (model) for udviklingen af sin teori om tænkning. Bion taler fx om fordøjelsessystemet som model for tænkning, hvormed verdens udfordringer og indtryk så at sige skal ’fordøjes’ (1962a, p. 82; López-Corvos, 2003, p. 747). Bion anvender også en række begreber og processer herfra, idet han antager, at der er direkte sammenhænge mellem udviklingen og funktionsmåden af evnen til at tænke og så kroppens håndtering af oplevelser og indtryk fra næringsvejen (amning) (Meltzer, 2008, p. 320). Barnet møder så at sige mælken og ’det gode bryst’ samtidigt, hvilket ansporer til udviklingen af tanker og dermed tænkning (Bion, 1962a, p. 57; López-Corvos, 2003, p. 283). Bion taler om, at spædbarnet oprindeligt *udtømmer* (evacuation, som at komme af med afføring) den smertefulde følelse af et ondt objekt via vejrtrækningsystemet (fx at skribe) eller ved at ’synke’ et godt bryst (fx mælk), et forløb som er uadskilleligt fra udviklingen af tænkning i og med, at det gode bryst svarer til udviklingen af en tanke. Der er dog den forskel, at tanken (eller rettere proto-tanken) kan agere uafhængigt af det fysiske bryst i munden, qua udviklingen af den gryende psyke (ibid.). Hermed fæstner Bion altså sin teori i antagelser omkring spædbarnets kropslige processer og interaktion med moderen, som også fænomenologisk set er holdbare.

Opsummering omkring tanker

Tankernes opgave er altså at muliggøre en håndtering af de problemer, som opstår i kølvandet på det, jeg kalder en mangel-situation, hvor man er konfronteret med en ubehagelig del af virkeligheden (no-breast) (Bion, 1965, p. 106f).⁸⁹ Jeg vil illustrere og beskrive Bions tankebegreb som en budbringer omkring problemet eller bedre, en *'frem-bærer' af de problemer som følger af mangel-situationen*, således at problemet og de ledsagende følelser kan håndteres eller bearbejdes via tænkning og dermed gøres mere tålelig.

Tanker er altså det nødvendige grundlag for at vanskelige situationer – fx *frustration* over ikke at kunne forstå en psykologisk teori eller få et 'klart svar' fra vejlederen om en problemstilling - *overhovedet kan blive erkendt* og dermed blive gjort til genstand for en selvkritisk tænkning: i denne forstand forstår jeg tanker som 'det der muliggør håndteringen af problemer i fraværet af [det ønskede] objekt' (Bion, 1965, p. 106f, parafraseret). Dette forudsætter dog, som vi så, at man kan udholde den frustration, som mangel-situationen rejser til at begynde med, længe nok til at udvikle tanker, som senere kan udvikle en tænkning. For modificerer vi ikke denne frustration, så finder vi raffinerede måder at undvige vores egen andel af emnet på.

4.4.3.2 Udviklingen af tænkning, anti-tænkning samt hæmmet tænkning

Tænkningen udvikles for at håndtere tankernes pres, idet de så at sige bærer mangel-situationen frem så den på et eller andet niveau kan håndteres (som tanke eller proto-tanke). Tænkningen har derfor til opgave 'at manipulere ord og tanker for at bearbejde fraværet af objektet', og tanker er som sagt frembærere af eller budbringere om denne mangel-situation (Bion, 1965, p. 41). Så vidt den velfungerende tænkning. For som tidligere nævnt kan tankeforstyrrelser opstå ved sammenbrud i enten udviklingen af tanker (og dermed

⁸⁹ Tanker består udviklingsmæssigt af beta- og alfaelementer, drømmetanker og drømme, forventning (pre-conception), forestilling (conception) og endelig af begreber (concepts) (1962b/1967, p. 111; 1962a, p. 91; se i øvrigt 'the grid' p. 112). Bion definerer i 1962 (jf. 1962b/1967, p. 111) tanker som *"the mating of a pre-conception with a frustration"*, hvor frustrationen er reaktion på fraværet af objektet (no-breast) og tanken udvikles som led i at gøre fraværet håndterbart (qua tanke) for mulig tænkning (ibid., p. 111f). Senere formulerer Bion dette på en anden måde ved at sige, at tanker muliggør en løsning af de *problemer*, som opstår i *kølvandet på* fraværet af objektet (der er ønsket) (1965, p. 106f, parafraseret). Jeg anvender den sidste udlægning.

tænkning) eller i udviklingen af tænkningen (tækningsapparatet). Vi skal derfor også se på hhv. anti-tænkning og hæmning af tænkning.

Udviklingen af velfungerende tænkning og udøvelsen af anti-tænkning

En eksistentiel-fænomenologisk fortolkning af Bions tækningsbegreb kan tage sig således ud: Når vi studerer et nyt emne, en sag, bliver vi ofte konfronteret med noget, som vi oplever som uforståeligt eller uoverkommeligt, fx fremmede begreber eller en omfattende problemstilling, som er vanskelig at få hul på. Det vækker naturligvis frustration, fordi vi *mangler* et overblik, vi *mangler* en klar forståelse af det. Når det lykkes os at tænke i en udfordrende situation som denne, bliver det lettere at være i situationen, idet vi (i varierende grad) får greb om og en forståelse af, hvad det er sagen (begrebet, problemstillingen osv.) handler om. Bion vil tilføje, at det også implicit er lykkedes os, forud for denne tænkning omkring situationen, at få hold på de følelser af frustration og uvished, som får os til at flygte eller at springe over, hvor gærdet er lavest. I første omgang så fjerner vellykket tænkning ikke udfordringen eller frustrationen, men den gør det lettere at være i situationen, således at man kan holde fokus på sagen. Udfordringen består så at sige i at blive opmærksom på dette forudgående følelsesarbejde med ens usikkerhed og frustration, således at man kan vælge at blive i den og holde fast i, at det er ok 'at miste fodfæstet for en stund'. Som Bell (2011, p. 95) udtrykker det : ”*the capacity for sustaining awareness of absence, tension, not knowing, and doubt is essential for the development of thought*”. Psykologisk teori om intra- og interpsykiske processer kan på en generel måde støtte os i at blive mere opmærksom på dette implicite følelsesarbejde (Thuesen, 2012, p. 79). Problemet er imidlertid, hvis vi ikke er villige til, eller forstår betydningen af, at arbejde med de stærke følelser, som 'følger med' krævende menneskelig aktivitet.

I relation til dette projekt kan vi tage udgangspunkt i en vanskelig erkendelse for mange studerende (inkl. mig selv) – fx at vi ikke er herrer i eget hus, qua at vores liv er fyldt med ubevidste dynamikker. Tekster og erfaringer, som vi møder eller har oplevet og som skubber os frem mod en sådan erkendelse, vil på et plan skræmme os, for skal vi tage sådan en erkendelse ind, vil det forudsætte en villighed til at omstrukturere 'hele' vores verdenssyn og vores selvforståelse. Sagen, det nye eller den betydningsfulde *følelsesmæssige oplevelse*, vil derfor være forbundet med smerte, for en stund. Bion skriver:

“An emotional experience that is felt to be painful may initiate an attempt either to evade or to modify the pain according to the capacity of the personal-

ity to tolerate frustration. Evasion or modification [...] are intended to remove the pain.” (1962a, p. 48)

Bion skelner som før beskrevet mellem modifikation af smerten (mangel-situationen) eller undvigelse af smerten, afhængig af ens frustrationstolerance. Kun modifikation af frustrationen åbner op for, at man kan udvikle en begrebsmæssig forståelse af den betydningsfulde sag på en måde, der ikke indbefatter en følelsesmæssig fastlåsning, men derimod en fleksibilitet. Ved undvigelse af frustrationen fjerner man også smerten, men her ved at ’fornægte virkeligheden’ og ved at udvikle en fastlåst forståelse af sagen (den følelsesmæssige erfaring), fordi man følelsesmæssigt er fikseret og ikke kan overkomme at forholde sig til smerten og frustrationen (ibid., p. 49). Man finder på måder at undvige smerten på, hvilket også betyder en tildækning af den egentlige sag eller følelsesmæssige oplevelse. Vi skal nu se på anti-tænkning, som det er udtryk for. Men først en opsummering.

Følgende sammenhænge kan altså opstilles:

Mangel-situationen (no-breast), fører til a eller b afhængig af evnen til at udholde frustrationen:

- a. *Modification of frustration*: Udholdes frustrationen, så modificeres frustrationen, hvorved den ubehagelige virkelighed, som udgør et problem (no-breast) bliver til tanker, som presser på for at få startet en udvikling af tænkning, hvorved mangel-situationen kan blive gjort mere tålelig.
- b. *Evasion of frustration*: Udholdes frustrationen *ikke*, så undviges frustrationen i stedet, og herved hæmmes udviklingen af tanker samt udviklingen af tænkning, og dette fører i sidste ende til destruktive måder at undvige frustrationen og den ubehagelige virkelighed på. På dansk kalder jeg dette *anti-tænkning* (Bion, 1962b/1967, p. 112f).

Rosenbaum beskriver de to udfald som hhv. et, der i positivt fald (a) indleder en ’kreativ tænkning i forhold til objekter og personer’, og et der i negativt fald (b) ’skaber fundamentet for emotionel tilbagetrækning eller destruktiv holdning til egen tænkning’ (2000, p. 104).

Bions opgør med determinisme. Bion fremhæver den *mulighed* som altid består i, om barnets (eller den voksnes) *beslutning* er at undvige eller modificere frustrationen (1962b/1967, p. 111f; Thuesen, 2012, p. 77). Bion taler fx andre steder om ’de synlige valg’ en patient gør sig mellem at modificere eller undvige frustration (1962a, p. 4). ’Valget som mulighed’ foreligger if. Bion altid i forhold

til at tage hul på de sammenhænge, som konstituerer ens oplevede problem (og dermed søge sandheder om ens liv) (Symington & Symington, 1996, p. 3). Bion distancerer sig således fra den determinisme, som mange har oplevet hos Freud og hans reduktion af oplevede problemstillinger til upersonlige årsager såsom drifter mv. (ibid.).

Nu til det jeg kalder anti-tænkning, og som Rosenbaum (2000) kalder tankeforstyrrelser. Derefter ser vi på en mildere hæmning af tænkning i form af alvidenhed.

4.4.3.2.1 *Anti-tænkning (evasion by evacuation, undvigelse via udtømming)*

Som indledningsvist anført, udgør tankeforstyrrelser ikke blot et fænomen hos den psykiatriske patient – det er et fænomen som også kan vise sig ved vanskelige og betydningsfulde situationer i vores hverdagsliv og arbejdsliv; også hos terapeuten og forskeren, da vi alle if. psykoanalysen har en psykotisk del af personligheden som kan blive nød til at træde til. Så selvom Bions begreber og eksempler tager udgangspunkt i den psykiatriske patient, vil jeg fortolke dem i forhold til afhandlingens problemfelt, psykologiuddannelse.

For at fortsætte beskrivelsen af udfald b ovenfor: er evnen til at udholde frustration utilstrækkelig, så undviges frustrationen, og mangel-situationen (no-breast) – frem for at blive til en tanke – bliver til et problem - et ondt objekt ('bad object', også kaldet et beta-element), som alene kan udtømmes (evacuation) (1962b/1967, p. 112, parafraseret). Man forsøger kort sagt at gøre sig fri af oplevelsen, men på en nytteløs (men måske nødvendig) måde, idet der reelt ingen måde er at gøre sig fri af det på, på en blivende måde (problemet eller beta-elementerne består). Vi kommer først ordentlig af med frustrationen ved over tid at forholde os til det (den bedste vej ud er som bekendt igennem). Det er nu let nok at sige, men man skal huske på, at denne måde at reagere på sker, fordi man ikke har noget bedre at stille i stedet.

Det modsatte af at udvikle en tænkning via tanker består if. Bion i, at psyken i stedet overudvikler projektive identifikationer, eller at man reagerer ved acting out (skrige, overspise osv.), og begge er et forsøg på at bearbejde mangel-situationen og ubehaget forbundet med den. Disse forstyrrede projektive identifikationer adskiller sig fra 'normale' projektive identifikationer ved at være en måde at gøre sig fri af det onde bryst på ved at udtømme (evakuere) det fra psyken, *altså ved at lægge dem ud hos andre og verden* (evasion by evacuation, Bion, 1962b/1967, p. 117). Man bryder kort sagt sin egen forbindelse til den

ubehagelige virkelighed og frustrationen, og det på en måde som if. Bion er karakteriseret ved følgende sammenhænge:

”a psyche that operates on the principle that evacuation of a bad breast is synonymous with obtaining sustenance from a good breast. The end result is that all thoughts are treated as if they were indistinguishable from bad internal objects; the appropriate machinery is *felt to be*, not an apparatus for thinking the thoughts, but an apparatus for ridding the psyche of accumulations of bad internal objects” (1962b/1967, p. 112, min kursivering)

Man forsøger kort sagt at gøre sig fri af den ubehagelige mangel-situation og dens tilknyttede følelser – man flygter fra den ved at forsøge at undgå at beskæftige sig med det, ved aktivt at skubbe det fra sig, ud på andre og verden, hvorfor jeg kalder det *anti-tænkning*. Herved fordrejer man let virkeligheden, *men uden at det er bevidst for én* (Bion, 1962a, p. 36f, 85). For ved anti-tænkning (evasion by evacuation) antager Bion, at psyken – frem for at skabe tanker og tænkning for at gøre mangel-situationen mere tåleligt – ’håndterer’ problemet (bad breast) ved at skabe sin egen kunstige tilfredsstillelse, der opleves som at få næring (i overført betydning) fra det gode bryst. Pointen med Bions model er, at mangel-situationen, selve problemstillingen – fx at vi ikke kan håndtere en rammende feedback – *opleves* som tilfredsstillt eller løst på en god måde, selvom man ikke har taget noget til sig eller har handlet på den.

Derfor taler Bion om, at alle *tanker* ved anti-tænkning – frem for at kunne fungere som frem-bærer af mangel-situationen til tænkning – behandles på samme måde som onde objekter, hvormed tænkningen nu arbejder patologisk ved at gøre psyken ’fri for’ akkumulerede tanker *som var de* onde objekter (López-Corvos, 2003, p. 282; Bion, 1962a, p. 85). Der sker således både et nedbrud i udviklingen af tanker og i udviklingen af en tænkning, idet tanker bliver behandlet som var de emotionel faretruende og derfor må undgås ved udtømming, eller ved destruktion via det Bion kalder *attacks on linking*. Begrebet er Bions forsøg på at forstå den psykotiske del af personlighedens tendens til at forstå og udlægge virkeligheden på en bestemt (problematisk) måde, herunder tendens til at hæmme den verbale tænkning (López-Corvo, 2003, p. 36). Med begrebet *attacks on linking* bringer Bion fokus på de sammenhænge, eller de koblinger, som undslår sig ens bevidsthed på en påfaldende måde, som fx koblinger mellem ting, tanker, følelser og personer (ibid.). Med ’linking’ forstår Bion for det første tænkningens opgave med at udvikle væsentlige sammenhænge mellem aspekter af ens liv, som holder en tilbage (jf. at løse problemer), og han udpeger tre grundlæggende links, nemlig Love, Hate og Knowledge, som senere skal udfoldes (Olsen & Køppe, 1996, p. 497; Vermo-

te 2011, p. 354). Lad mig som eksempel på attacks on linking beskrive en feedbacksituation, som jeg havde med en 1. semester studerende. Attacks on linking forstyrrer eller afkobler som sagt væsentlige sammenhænge i forhold til vores virkelighed og følelser, og denne studerende havde i sin ugeopgave helt undladt at forholde sig til casehovedpersonens mor, til trods for, at netop moderen spillede en afgørende rolle i forhold til casehovedpersonens vanskeligheder. I et psykoanalytisk perspektiv kan dette fortolkes som udtryk for en aktiv ubevidst proces. If. Jacobus (2005, p. 222) kommer attacks on linking til udtryk i både ”*attacks on normal projective identification (the most primitive form of thinking, linking and communication) and – at the opposite end of the spectrum – in potential attacks on ‘the most sophisticated forms of verbal communication [...]’ (ST 108)*” (se også Bion, 1959, p. 314). De brudte sammenhænge kan, som førnævnte eksempel viser, både vise sig i den studerendes aktive undgåelse af casepersonens mor (jf. attacks on normal projective identification, fx at sætte sig i casehovedpersonens sted i relationen til moderen), men også i ’sofistikeret verbal kommunikation’, som da den studerende ved feedback-dialogen forklarede den manglende diskussion af casehovedpersonens mor med, at ’der skulle skæres ned i opgaven i den sidste del af skrivefasen’. Altså, hvad der gives som en forklaring, er reelt ikke en forklaring, og man kan ikke selv se det problematiske i det. For moderen har ikke fået lov at *optræde* som betydningsfuld i den studerendes arbejde med casen; koblingen er aktivt angrebet og ødelagt.

Jeg lader mit begreb om *anti-tænkning* betegne både den mere primitive ud-tømmning 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).

Et fænomenologisk perspektiv på anti-tænkning

Mere eksistentiel-fænomenologisk kan man måske beskrive det, Bion peger på, som et ’nedbrud i tænkning’ som følge af, at den aktuelle sag udfordrer nogle antagelser (jf. forforståelsen) om selv, anden eller verden, som man ikke er klar til at slippe, og derfor må man – for at fastholde sit allerede etablerede greb om verden – kæmpe for sit etablerede verdensbillede (forforståelsen). Man kan også simpelthen beskrive anti-tænkning som resultatet af ikke at kunne tage en position ind eller til sig som sin egen. Det væsentlige ved Bions observation er imidlertid, at det giver den samme tilfredsstillende at undgå et ubehageligt emne som at tilegne sig det, og dette bliver maskeret af, at ens udfordrende eller kritiske tanker om dette bliver rensset væk og den problemati-

ske opfattelse fremstår derfor uimodsagt. Oplevelsesmæssigt ser vi ingen faretegn eller oplever, at vi manipulerer virkeligheden – *den fremstår allerede renset og selvfølgelig selvindlysende sådan!* Dette hæmmer den videre udviklingsproces, ligesom det er vanskeligt at opdage dette selvbedrag.

I det tidligere citat er sætningen 'følt som' kursiveret (se⁹⁰), for at fremhæve, at Bion – gemt bag det ydre, mekaniske teorisystem – atter gør sig antagelser af mere fænomenologisk karakter. Bion beskriver nemlig, at anti-tænkning i aktion *føles som* en "lettelse" af psyken for ophobninger af ubehagelige følelser i forhold til sagen (Bion taler selvfølgelig objektrelationsteoretisk om bad objects). Udtalelsen 'hvis jeg lader være med at tænke på det, så er det ikke ubehageligt', hvormed tænkning forsøges brugt til at slippe væk fra det ubehagelige, er et eksempel på et sådant forsøg på at 'lette' psyken.⁹¹ Bion bruger også formuleringen at optage næring (sustenance) fra det gode bryst i citatet, hvilket henviser til en oplevelse af tilfredsstillelse på det mest grundlæggende, kropslige niveau, nemlig spædbarnets indtag af næring. Med dette billede peger Bion også på, hvor grundlæggende et plan at disse processer udspiller sig. Det er vanskeligt at opdage, at man i grunden undviger et *ubehageligt emne* (et 'bad object'), da nedbruddet i tænkningen *ikke* betyder, at vi ikke kan tale om den ubehagelige virkelighed: vi kan bare ikke 'tage det ind' eller handle på det, så at sige. For de tanker der kunne være frem-bærere for mangel-situationen (herunder den ubehagelige virkelighed), og dermed være med til at starte en tænkning om det, bliver udraderet, som var disse tanker selve det onde objekt (jf. attack on linking, angreb på sammenkoblingen af vigtige forhold). Der er tanker og tænkning, men deres formål og resultatet bygger grundlæggende på en undvigelse af frustration og den ubehagelige virkelighed, frem for forsøg på at tolerere det og tænke om dette (Meltzer, 2008, p. 318).

Opsummering af anti-tænkning

Som en forsvarsreaktion forsøger man på et ubevidst plan at undgå frustrationen, og tænkningens funktion bliver dermed at holde psyken fri for frustrationens kilde (the bad object), ved på et følelsesmæssigt, forspørgeligt og ubevidst plan at kaste frustrationen væk fra sig selv ('usud' projektiv identifikation) (Bion, 1962b/1967, p. 112f). Anti-tænkning hæmmer tænkning og

⁹⁰ "...the appropriate machinery is *felt to be*, not an apparatus for thinking the thoughts, but an apparatus for ridding the psyche of accumulations of bad internal objects" (Bion, 1962b/1967, p. 112, min kursivering).

⁹¹ Jeg skylder stor tak til Mette Thuesen for dette eksempel.

vanskeliggør en sagsorienteret dialog hævet over individuelle forskelle (sund tosomhed), da følelser og sag flyder sammen så man fx ikke kan respektere en anden, hvis han ikke deler den samme opfattelse som én selv (ibid., p. 113). Det betyder også, at man helt konkret forsøger at undgå de ubehagelige tanker.

Selvom Bion bruger disse beskrivelser til at blive klogere på nogle patologiske patienter, kan de også sige noget om vores måde at håndtere udfordringer på (eller ikke at gøre det) i vores hverdagsliv. I det empiriske materiale findes der således eksempler på situationer og reaktioner, som jeg forstår som udtryk for anti-tænkning, og det er både hos studerende og hos mig selv som forsker og vejleder. Begrebet anti-tænkning er således nødvendigt for at forstå de udfordringer, som er forbundet med at udvikle en psykologisk habitus og at udvikle et kendskab til processer som disse hos en selv og andre.

Nu til en mildere form for anti-tænkning kaldet hæmning af tænkning ved alvidenhed (omniscience).

4.4.3.2 Hæmning af tænkning ved 'alvidenhed' (omniscience)

Allerede Freud beskæftigede sig med følelsen af almægtighed (omnipotens) og pegede på, at videnskabelige landvindinger, såsom bruddet med den kopernikanske forståelse af jorden som universets centrum, blev oplevet som krænkende. Denne analyse er if. psykoanalytikerens Sandler fortsat aktuell (2005, p. 757). Ud fra hans erfaring har mennesker, der 'værner om deres cartesianske mindset' vanskeligt ved at tage psykoanalytiske indsigter ind, da disse ofte bryder med vores antagelse om at være herre i eget hus og dermed krænker vores følelse af almægtighed (omnipotens) og kontrol (ibid.). Bion begrebsætter vanskeligheder som disse ved en mildere form for hæmning af tænkning kaldet alvidenhed (omniscience).

Kan man i forhold til en konkret mangel-situation udvikle tanker, men ikke tænkning, fører det if. Bion til det man kan kalde en hæmmet tænkning, hvor man rent ud sagt ikke kan 'bruge sine tanker' (1962a, p. 84). Dette medfører en øget frustration, eftersom der ikke udvikles den nødvendige tænkning til at håndtere tankerne og dermed de problemer og den frustration som tankerne bærer frem (ibid.). Kan man ikke udholde frustrationen i lyset af mangel-situationen, men ikke i en sådan grad at det aktiverer undvigelse af frustrationen, udvikler personligheden if. Bion omnipotens (almægtighed), som følge af en manglende evne til at tolerere virkelighedens kompleksitet (min udlægning;

Bion henviser til Freuds 'reality principle') (1962b/1967, p. 114; se også López-Corvo, 2003, p. 203f). Dette personlighedstræk (omnipotens) er karakteriseret ved at antage alvidenhed (omniscience), dvs. *modsatningen til at lære af erfaring via tanker og tænkning* (Bion, 1962b/1967, p. 114). Som Bell udtrykker det:

"Where this tension cannot be borne, understanding is distorted and is replaced by omniscience. Knowledge is replaced by various 'pretenders', which act against unknowing and doubt, providing an illusion of complacent satisfaction and closure" (Bell, 2011, p. 95)

Man lader kort sagt som om, at man har styr på det, og fremstiller sig selv og sin forståelse på en overbevisende måde, selvom man netop ikke har greb om sagen, og det derfor er en flugt fra oplevelsen af uvished og tvivl. Ved alvidenhed (omniscience) er der if. Bion "*no psychic activity to discriminate between true and false. Omniscience substitutes for the discrimination between true and false a dictatorial affirmation that one thing is morally right and the other wrong*" (1962b/1967, p. 114). Bion beskriver også trækket ved det franske udtryk "*tout savoir tout condamner*" (ibid., p. 117), som kan oversættes til; 'to know everything, to disapprove of everything'. Ved alvidenhed er evnen til at skelne mellem sandt og falsk (true and false) erstattet af en 'diktatorisk tro på', at der kun findes et *moralsk* sandt svar. Dette bunder if. Bion i den førnævnte afvisning af virkelighedens kompleksitet og et behov for at *forsimple virkeligheden*, og derfor styres sandt og falsk i stedet af et moralkodeks, som i dette tilfælde udspringer af den psykotiske del af personligheden (ibid., p. 114). Bion forstår som tidligere nævnt ethvert 'normalt fungerende' menneske som indeholdende en psykotisk del af personligheden og en ikke-psykotisk del, og evnen til at skelne mellem sandt og falsk tilskriver Bion den sunde del. Ved alvidenhed opstår imidlertid konflikt og sammenblanding af disse to sider af personligheden, hvor "*The extremism of the one infects the other*" (ibid.). Frem for at udvikle tænkning (eller at være parat til at lære (K)), opløses tænkning til fordel for en ensidighed og en skråsikkerhed, som i grunden bunder i en manglende evne til at tage virkelighedens kompleksitet ind, og derfor forsimples verden i ekstremer. Det største ekstrem vinder som sagt.

Bions beskrivelse af alvidenhed skal senere forbindes med det jeg vælger at betegne den alvidende position, som en måde at forstå dynamikken bag den *ensidige* måde at forholde sig til psykologisk teori og metode på jf. mine indle-

dende antagelser omkring den eklektiske, ensidige og helhedstænkende position.

4.4.3.3 Opsummering om tanker og tænkning og anvendelse i relation til projektet

Bions teori beskriver processerne i udviklingen af tænkning og dermed den velfungerende tænkning, samt den hæmmende tænkning (omniscience) og anti-tænkning (evasion by evacuation og attacks on linking). Med sin teori om tænkning fremhæver Bion for det første vores indirekte adgang til at reflektere over vores eget følelsesliv. At tanker skal udvikles hver gang i forhold til en mangel-situation, som vækker frustration, viser, at udviklingen af en tænkning om og en indsigt i vores eget følelsesliv er forbundet med flere udfordringer. Udholdes denne frustration, dvs. udviser vi mod og udholdenhed i forhold til at være i det uvisse i mødet med det ukendte, åbnes der op for en tænkning, som muliggør en bedre håndtering af de ledsagende vanskelige følelser og ikke mindst netop en konstruktiv udvikling af en tænkning om den situation eller den problemstilling, som skaber behovet for tanker og tænkning (Thuesen, 2012, p. 77). Forholder vi os ikke til de ledsagende følelser, så afskærer vi os selv fra at tænke kreativt og at lære af erfaring (1962a, p. 49; Meltzer, 2008, p. 318). Med begrebet om anti-tænkning og den hæmmede tænkning bliver det muligt at forstå, hvordan vi som studerende og forskere kan beskæftige os med emner uden at kunne nå frem til en klarhed omkring det.

Tænkning er imidlertid ikke en intrapsykisk funktion hos Bion. Dette forhold skal nu underbygges ved at fremhæve tænkningens relationelle baggrund og gruppedynamikkernes betydning for udviklingen af ny erkendelse.

4.4.4 Afsnit b) Tænkningens relationelle baggrund og gruppedynamikkernes betydning for det videnskabelige arbejde

Et af Bions væsentlige bidrag til spørgsmålet om udviklingen af ny erkendelse er at pege på den sociale udvekslings rolle, både udviklingsmæssigt i forhold til spædbarnets interaktion med moderen, men også i den voksnes samspil med andre. Det sidste beskrives med begrebsparret container og contained. Denne forståelse danner også baggrund for forståelsen af de relationelle og gruppemæssige dynamikker, som enten kan understøtte eller hæmme arbejdet med en problemstilling. Vi skal derfor først se på *tænkningens relationelle baggrund*, og dernæst på *gruppedynamikker*.

4.4.4.1 Tænkningens relationelle baggrund: et social- og udviklingspsykologisk bidrag

I lyset af afhandlingens fokus på udviklingen af en psykologisk og videnskabelig habitus, er det væsentligt at få begreber for betydningen af det sociale samspil (mellem studerende og med undervisere) for udviklingen af ny erkendelse (sandheder om livet) og habitus. Det er i Bions udviklingspsykologiske forståelse, at vi mest radikalt møder Bions relationelle menneskeforståelse, og denne danner baggrund for hans forståelse af gruppedynamikker. Vi skal derfor kort tage udgangspunkt i barnet.

Bion introducerer noget radikalt nyt i den psykoanalytiske teori (López-Corvos, 2003, p. 284). Nemlig en radikal form for projektiv identifikation med begrebet om omnipotent fantasi, hvormed barnet (og den voksne) kortvarigt kan 'splitte' eller sende uønskede sider af personligheden væk og over i moderen (eller et andet menneske) og presse hende til at opleve følelser, som barnet ønsker at gøre sig fri for. Det medfører to udfaldsmuligheder:

Såfremt moderen kan håndtere disse ubehagelige følelser, kan hun acceptere dem i samværet med barnet, og hjælpe barnet med at håndtere dem (Bion, 1962b/1967, p. 114f; Olsen & Køppe, 1996, p. 498). Hermed lærer barnet på sigt at opbygge en større evne til at udholde frustration samt at regulere sig selv via tanker og kommunikation på en hensigtsmæssig måde. Bion beskriver, at barnets udveksling og "*omnipotent phantasy [...] may develop [...] into a capacity for toleration by the self of its own psychic qualities and so pave the way for alpha-function and normal thought*" (Bion, 1962b/1967, p. 118). *Alfa-funktionen* beskrives i næste afsnit, men det skulle gerne allerede være klart, at normal projektiv identifikation udgør en hjørnesten i barnets udvikling af evnen til regulering og 'normal' tænkning. Den normale projektive identifikation kan vi fænomenologisk forstå som en naturlig del af intersubjektivitet og responsivitet. Udviklingen af alfa-funktionen spiller endvidere ind på udviklingen af en differentiation af tankevirksomhed i bevidsthed og ubevidsthed, som er vigtig for at kunne fungere optimalt (mere herom i næste afsnit).

Kan moderen derimod ikke håndtere følelserne, øges deres intensitet hos barnet, og det rettes til sidst mod barnet selv (reintrojektion) på en skadende måde (Bion, 1962b/1967, p. 115).

Det er klart, at tilsvarende former for projektiv identifikation, hvor uhåndterbare eller uønskede følelser eller sider af personligheden sendes over i den anden, også finder sted mellem studerende og mellem studerende og undervisere. Det sker ikke mindst i gruppeprojekter under processen med at forsøge

at håndtere den vanskelige opgave, som både studerende og vejledere står over for: nemlig at udvikle en tænkning i forhold til projektets faglige problemstilling. Jeg vil tage udgangspunkt i Bions senere udviklede begrebsapparat til at forstå dette, hvor både den normale og den usunde form for projektiv identifikation udgør grundlaget. I *Learning from experience* (1962a, p. 90) lancerer Bion sit nok mest kendte begrebspar, nemlig container og contained, for ovenstående processer, og det er dette begrebspar, som jeg vil anvende til at forstå tænkningens relationelle baggrund og gruppeprocesserne.

Container og contained som alment billede for udvikling

Container og contained er engelske begreber man selv på dansk fastholder. Helt konkret betegner container og contained hhv. *den* der skal rumme (beholderen), og *det* der projiceres (følelser, en oplevelse). Men container og contained er først og fremmest en tankefigur hos Bion, der kan dække mange sammenhænge. Container og contained vokser (growth), når de er forenet eller modtagelig for følelser. Når det modsatte gør sig glædende, altså når container og contained er adskilt eller blottet for følelser, så mister de livsvitalitet (Bion, 1962a, p. 90).

Bions eksemplariske eksempel på container og contained er moder-barn relationen, hvor barnet projicerer sine uhåndterbare følelser over i moderen, som så afgifter oplevelsen, således at barnet kan re-introjicere dem i en nu håndterbar form (ibid.). I lyset af denne proces udvikler barnet med tiden sin egen evne til at håndtere og regulere egne følelser og oplevelser (alfa-funktionen) (ibid., p. 91; Pedersen, Lunn, & Poulsen, 2010, p. 562). Det er imidlertid ikke blot en evne som en gang for alle grundlægges i barndommen; det er derimod processer som vi både trækker på og videreudvikler som voksne og hele livet igennem. Med begreberne container og contained bryder Bion radikalt med en intrapsykisk forståelse af barnets udvikling og af den voksnes evne til at regulere sig, idet Bion insisterer på at forstå disse som *interpersonlige* processer (Olsen & Køppe, 1996, p. 498). Spørgsmålet om at rumme vanskelige følelser er således både en historisk udviklet (eller underudviklet) evne hos den enkelte, såvel som et spørgsmål om den andens håndtering af de vanskelige følelser, der opstår i udfordrende situationer i vores liv.

Container og contained er helt afgørende for min opfattelse af projektgruppens dynamik og rolle i relation til de studerendes projektarbejde, da kvaliteten af den interpersonlige relation i særlig grad er afgørende for, om den faglige erkendelse understøttes optimalt, eller om den undergraves. Gruppens

særlige rolle består i et psykoanalytisk perspektiv i, at studerende under et presset fagligt projektføreløb kan bruge hinanden (via container/contained) til at udholde, 'afgifte' og udvikle en tænkning omkring de udfordringer, de står over for; ikke blot for processens behageligheds skyld, men for dybden af erkendelsernes skyld. "Nogle tanker og følelser kan [...] være så forstyrrende og skræmmende, at de kræver to sind for at kunne opleves" skriver Thuesen med henvisning til fx psykotiske patienter i terapi (2012, p. 77f). Jeg mener dog også, at det gælder de mest vanskelige og skræmmende tanker og følelser, som opstår i forbindelse med det at ændre sin forforståelse på grundlæggende måder – være det i forhold til faglige forståelser eller personlige og sociale forhold. Jeg vil særligt fremhæve projekternes gruppeorganisering som en, der både aktiverer vanskelige oplevelser, ligesom den skaber muligheden for, at disse vanskelige erfaringer kan blive udholdt, afgiftet og tematiseret til stort udbytte for den enkelte studerende og selve arbejdsprocessen.

Bions begrebspaar container og contained er altså ikke blot kendetegnende for udviklingspsykologiske processer mellem mor og barn, men for udviklingen af mere modne måder at forholde sig til selv, andre og verden på. Olsen og Køppe kalder container og contained for "de dialektiske processer, der kræves for at 'modne' enhver objektrelation. Dette indbefatter en 'rollebytning'..." (1996, p. 499). Denne rollebytning associerer Olsen og Køppe med det reversible forhold mellem figur og grund, som er tydeligt i vase-figuren, der ligesåvel kan opfattes som to ansigter, afhængig af den aktuelle forgrund/baggrund (ibid., p. 500). Bions begrebspaar udgør en 'tankefigur' for processer på mange niveauer af menneskelig aktivitet. Olsen og Køppe nævner selv container og contained relationer i så forskellige sammenhænge som mund og bryst (klassiske objektrelationsteoretiske metaforer), individet og gruppen, ord og følelse (ibid., p. 499). Rollebytningen er netop det, Bion forstår ved modningen af container og contained sammenhænge hos den enkelte, idet der må opstå en forståelse ud fra to gensidige positioner; vi må både mærke det ubehagelige og distance-ret udvikle en tænkning om det for at kunne kommunikere om det og bære det. Her kan der laves en kobling til Ricoeurs begreber om at forståelse og forklaring er nødvendig for en større forståelse; en proces han kalder fortolkning. Og det er en distinktion, som har inspireret mig til at skelne mellem en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus.

Jeg vil – i lyset af projektets særlige forskningsinteresse – lade formuleringen *at rumme (vanskelige) følelser* betegne en særlig konstellation af tankefiguren con-

tainer og contained;⁹² nemlig den gensidige afhængighed mellem, og positionerne, at kunne udholde at være i ubehagelige følelser og oplevelser (egne og evt. andres), og at kunne tænke om dem. Dette forudsætter jo en moden dialektik mellem ord og følelse, og mellem at være den, der gribes af egne (og evt. andres) følelser og den, der rummer dem. Thuesen (2012, p. 78) fremhæver også bevægelsen fra det ubevidste til det bevidste, som er centralt for at forstå det *fordøjelsesarbejde*, som går forud for, at man kan rumme vanskelige følelser, og som udgør den transformation, der genererer ny erkendelse og udvikling. Fordøjelsesarbejde er et andet ord for alfa-funktionen, som er et centralt begrebskompleks hos Bion, der skal udfoldes i afsnit c) Alfa-funktionen.

4.4.4.2 Gruppedynamikker

Bion udvikler en række centrale distinktioner i *Experiences in groups and other papers* (1961, oprindeligt publiceret mellem 1943-1952), som kort skal beskrives. Men selve grundlaget for at forstå en velfungerende og en dysfunktionel gruppes funktion er allerede beskrevet via container og contained. Enten kan relationer eller oplevelser modnes via en håndtering af de projektive identifikationer i en gruppe igennem velfungerende rollebytning (container og contained), eller også kan arbejdet med dem tabes på gulvet eller endog modarbejdes. I det senere 'afsnit d)' skal de specifikke processer beskrives som en søgen og en følelsesmæssig parathed til at lære af erfaring og til at tage nye erkendelser ind ('Knowledge'), og modsætningen i form af modarbejdende processer eller sågar destruktive processer i forhold til gruppearbejdet (-K). Her vil jeg imidlertid opridsse de resterende distinktioner og begreber fra Bion (1961), som jeg vil anvende i forbindelse med fortolkningen af aspekter af de studerendes projektførløb i grupper i et psykoanalytisk perspektiv.

Vi har alle erfaringer med gruppelevet i mere eller mindre bevidst eller ubevidst form (Bion, 1961, p. 64). Bion fremhæver på den ene side Freuds opfattelse af, at vores adfærd i grupper må forstås i lyset af familieguppen (Bion, 1961, p. 69, 132, 181, 187f). Altså at vores relation til autoriteter i gruppen (fx vejlederen eller en studerende) er præget af vores opvæksts modeller, af vores moder og fader. Det er således allerede en historisk ladet gruppe, som studerende indgår i med hinanden, i tillæg til den aktuelle gruppekonstellations dy-

⁹² Thuesen (2012, p. 78) påpeger, at Bions begreb om at 'rumme (vanskelige) følelser' ofte anvendes synonymt med det at *udholde* følelser. Dette er dog dækket ind af Bions begreb om at udholde frustration som led i udviklingen af tanker. Det at rumme vanskelige følelser må derfor betyde noget mere.

namikker. Det samme kan siges om forholdet til vejlederen eller det gruppe-medlem der kandiderer til at være gruppeleder. Bion afviser imidlertid en for direkte sammenhæng mellem familiegruppen og den senere gruppe, og vil i stedet forstå det, som vi tager med os ind i nye gruppesammenhænge, som *ubevidste grundantagelser* frem for familiemønstre (ibid.; Olsen & Køppe, 1996, p. 495).

Bion beskriver en række træk ved en gruppe, og ikke mindst ved den sunde og velfungerende gruppe (1961, p. 25f). En gruppe består af mindst tre personer, da to personer blot indgår i en relation (ibid., p. 26). En gruppe skal helst fungere som en *arbejdsgruppe* (work group), dvs. arbejde konstruktivt i forhold til løsningen af en fælles opgave (common purpose) eller problemstilling (ibid., p. 25, 143). Det svarer for mig at se til at insistere på at samarbejde om – via individuelle medspil og modspil – at udvikle en så god forståelse (løsning) af en fælles tredje sag som muligt, således som jeg har beskrevet det ud fra Gadammers terminologi (2.3.1.5). Bion understreger fx at en arbejdsgruppe må kunne 'håndtere intern utilfredshed' som led i at holde samarbejdet på sporet (ibid., p. 26), ligesom en arbejdsgruppe er kendetegnet ved at værdsætte de forskellige gruppemedlemmers individuelle bidrag:

“Each individual member is valued for his contribution to the group and has free movement within it, his freedom of locomotion being limited only by the generally accepted conditions devised and imposed by the group.” (ibid.)

At de forskellige medlemmer på denne måde er værdsat for deres bidrag til opgaveløsningen og at de er 'frie' i deres forsøg på at gøre det, betyder, at gruppemedlemmerne kan arbejde uden fx hæmmende misundelse og frygt for at sige sin mening ærligt. En sådan arbejdende arbejdsgruppe beskriver Bion senere som en parathed til at lære af erfaring og en parathed til at tage nye erkendelser ind (K) (se afsnit d). Endelig er en arbejdsgruppe kendetegnet ved at kunne håndhæve gruppens fælles mål og rammer.

If. Bion ville det være ideelt, hvis gruppen kunne opretholde denne sagsorienterede og frisatte arbejdskultur, men det er i praksis vanskeligt, da uoverskuelige og komplekse problemstillinger, interne uoverensstemmelser om opgaveløsningen, egen usikkerhed osv. vækker angst, og det ofte ubemærket (altså ubevidst). Bion kalder disse ubevidste forhindringer for det sagsorienterede samarbejde for grundantagelsesaktivitet eller grundantagelser (basic assumption activity / group, basic assumption) (ibid., p. 62f, 153). Når arbejdet med hovedopgaven forstyrres pga. ofte ubevidst angst, styres den i stedet af helt

andre grundantagelser end de bevidste antagelser og den fælles opgave. Der er med andre ord indtrådt ubevidste dynamikker. Netop Bions distinktion mellem den sagsorienterede, frie og sunde *arbejdsgruppe*, og ubevidste *grundantagelser*, vil jeg fremhæve som den mest centrale i forhold til at kunne udvikle en opmærksomhed omkring eventuelt aktive afsporingstendenser i studerendes projekt- og gruppeforløb. Jeg afgrænser mig således fra at anvende de specifikke udlægninger af grundantagelsesgrupper (kamp-flugt osv.), som Bion også udvikler i sit tidlige arbejde (1961), for i stedet at undersøgte de specifikke dynamikker i de grupper, jeg undersøger.

4.4.4.3 Opsummering om tænkningens relationelle baggrund og gruppedynamikkerne

Jeg har fremhævet den relationelle baggrund for udviklingen af tænkning hos spædbarnet og fremhævet, at disse processer fortsat er gældende hos os som voksne, selvom container og contained udvekslingen samtidig er blevet kropsliggjort hos den enkelte. Man må derfor både fastholde en individuel og en relationel forståelse af tænkningens udvikling. Det vil sige, at udviklingen af en kompleks eller ny forståelse af en vanskelig sag, hvad Bion kalder tænkning, kan både understøttes og muliggøres af individuelle og kollektive container og contained processer, således at de potentielt skræmmende erfaringer og følelser, der er forbundet med at tænke nyt eller at ændre sin forforståelse, kan blive udholdt og transformeret. En nogenlunde velfungerende gruppe kan fx blive en container for de voldsomme følelser af ubehag og angst, som uvished (fx i forhold til at kæmpe med endnu uløste dele af projektet) og kravet om fleksibilitet (fx i forhold til at blive 'forvirret på et højere niveau' efter hvert vejledningsmøde uden at gå i sort) udløser. Uden videre forventer man jo af studerende, at de er parate til igennem projektforløbet at trække på og reorganisere deres erfaring i lyset af ny forståelse og erfaring på en fleksibel måde.

Individuelle og kollektive dynamikker kan også hæmme disse container-contained processer. Bions psykoanalytiske teori om gruppedynamikker bidrager med en fortolkning af, hvordan grupper både kan understøtte hinanden på en måde, som bringer de bedste synergieffekter frem i det fælles arbejde med en problemstilling (*arbejdsgruppen*), og ubevidst kan skabe destruktive afsporinger af samme (*grundantagelser*). De mere destruktive dynamikker vil blive beskrevet i afsnit c) under *At bortkaste viden (-K): om at devaluere viden, sig selv og andre*.

Nu skal begrebskomplekset omkring alfa-funktionen beskrives.

4.4.5 Afsnit c) Alfa-funktionen, vågen drømning og modtageligheden for følelsesmæssige oplevelser

Ud fra sit arbejde med klienter med tankeforstyrrelser, har Bion udviklet en række begreber; alfa-funktion, alfa og beta-elementer mv. Disse skal fungere som hjælperedskab og model i det analytiske arbejde med disse klienter i forhold til at støtte udviklingen af en tænkning om 'det ukendte' i form af baggrunden for disse tankeforstyrrelser (Bion, 1962b/1967, p. 115; 1962a, p. 89). If. Sandler (2005, p. 25) udvikler Bion disse begreber ud fra en undren omkring, hvordan *vores virkelighedsopfattelse opbygges*, og modellen og begreberne skal hjælpe med at begrebsliggøre de komplekse processer ved normal tænkning og tankeforstyrrelser i et psykoanalytisk perspektiv. Modellen er en observationsteori, dvs. udledt af praktiske observationer og et forsøg på at få greb om processer bag klientens adfærd (ibid., p. 31). I relation til afhandlingens problemstilling er disse modeller og begreber relevante i og med, at de kaster lys over baggrunden for at kunne håndtere vanskelige oplevelser og erkendelser.

Jeg vil indlede med at beskrive Bions opfattelse af bevidstheden; denne forstås – i forlængelse af Freud – som 'et sanses-organ til perception af psykiske kvaliteter' (Bion, 1962b/1967, p. 115). Bion forstår altså – i tråd med den klassiske psykoanalytiske tradition - psyken som en modtager og fortolker af sansindtryk. Spædbarnet har dog hverken et ubevidste eller et selv, hvormed indtrykkene kan differentieres. Bion går så videre og antager, at bevidstheden producerer sansedata, men insisterer på, at bevidstheden i sig selv ikke kan håndtere disse sansedata, producere selvbevidsthed eller skelne mellem bevidst og ubevidst, da det alle er forhold som alfa-funktionen bidrager med (ibid., p. 115f). Alfa-funktionen beskrives herunder. Jeg forstår således Bions bevidsthedsmodel som, på den positive side, udviklet for at løse en konkret opgave, nemlig at forstå normal og patologisk tænkning og de kliniske antagelser, som er knyttet til disse. Det sker ved en klassisk funktionalistisk tilgang, hvor forskellige 'funktioner', mekanismer eller apparater udfører forskellige opgaver, og disse funktioner kan bryde ned. Den negative side er da også modellens funktionalistiske og simplistiske opbygning som et input-output system med underfunktioner, som ikke er forenelig med projektets grundlagsteori. Begrebskomplekset er imidlertid anvendeligt som forsøg på at forklare (jf. Ricoeur) sit fænomen, omend på en måde som ofte tilsidesætter den levede erfaring. Lad os med dette forbehold se nærmere på alfa-funktionen.

Alfa-funktionen er Bions begreb for bevidst og ubevidst, vågen og sovende 'drømmearbejde' omkring følelsesmæssige oplevelser⁹³ og sanseindtryk. Dette drømmearbejde kan if. Bion også sammenlignes med det at 'fordøje' oplevelser og indtryk som tidligere nævnt (López-Corvo, 2003, p. 87-89). Og eftersom dette begreb fænomenologisk set er en meningsfuld og hverdagsproglig analogi, vil jeg anvende dette ord synonymt med alfa-funktionen. Denne opfattelse har god grund i Bions eget arbejde: Selvom Bion ofte taler om, at alfa-funktionen 'konverterer' følelsesmæssige oplevelser til alfa-elementer, så sammenligner han også flere steder alfa-funktionens konvertering med et 'fordøjelsessystem' (1962a, p. 7, 82). Bion taler også om, at alfa-elementerne 'er blevet fordøjet' og dermed gjort til rådighed for tænkning, ligesom beta-elementerne udgøres af 'ufordøjede fakta' (på dansk taler vi om *ufordøjede oplevelser*) (ibid., p. 7). Bion skriver endvidere, at bearbejdningen af følelsesmæssige oplevelser er betydningsfulde for individets virkelighedsopfattelse (sense of reality) på samme måde som mad, drikke, luft og frigørelse af afføring er vigtig for ens overlevelse (ibid., p. 35, 42). Senere taler Bion om, at patienten selv skal 'fordøje' en analytisk tolkning (1963, p. 55). Ud fra min fænomenologiske forståelse vælger jeg at fremhæve begrebet 'at fordøje' (fx oplevelser) som mere rammende for de processer Bion vil beskrive end 'alfa-funktionen'. Derfor anvender jeg det synonymt med alfa-funktionen, på samme måde som fx Meltzer gør (2008, pp. 318-320). Om *alfa-funktionen* skriver Bion:

“AN EMOTIONAL EXPERIENCE occurring in sleep [...] does not differ from the emotional experience occurring during waking life in that the perceptions of the emotional experience have in both instances to be worked upon by alpha-function before they can be used for dream thoughts.” (1962a, p. 6)

”It seemed convenient to suppose an alpha-function to convert sense data into alpha-elements and thus provide the psyche with the material for dream thoughts, and hence the capacity to wake up or go to sleep, to be conscious or unconscious.” (Bion, 1962b/1967, p. 115)

If. Bion 'fordøjer' vi (via alfa-funktionen) både i vågen og sovende tilstand følelsesmæssige oplevelser og sanseindtryk, således at de kan blive til *alfa-elementer*, der består af materiale (i form af visuelle billeder, auditive og lugte-

⁹³ Oversættelse af det engelske 'experience' kræver lidt overvejelser. Jeg oversætter 'emotional experience' til følelsesmæssige oplevelser, da det har en her-og-nu karakter. Modsat 'learning from experience' som jeg oversætter til at lære af erfaring.

mæssige mønstre) som kan indgå i hukommelse, drøm, kontakt barriereren, og ubevidst vågen tænkning og drømmetanker ⁹⁴ (Bion, 1962a, p. 6f, 26, 54). Se *modellen* herunder.

Kan oplevelserne ikke fordøjes bliver de ikke taget ind eller husket, men bliver til 'ufordøjede' beta-elementer (tidligere kaldet 'onde objekter'), som kun kan undviges via udtømning (evasion by evacuation) (ibid.). Alfa-funktionen er en antaget abstraktion i mangel af bedre og udgør altså antagelser i lyset af de ukendte processer, som udspiller sig i det ubevidste (Bion, 1962a, p. 25f, 54). Sammenligningen af alfa-funktionen med det at fordøje oplevelser som en pågående ubevidst proces over tid, eller som 'drømmearbejde', bringer dog begrebet mere ned på jorden.

⁹⁴ Et begreb Bion har fra Freud og som han anvender som han gjorde (López-Corvo, 2003, p. 90; Bion, 1963, p. 23).

Opstillet model over Bions begreber tilknyttet 'alfa-funktionen' (evnen til at fordøje)



(*Holder utålelige erfaringer ubevidste indtil de kan fordøjes via drømmetanker/ubevidst vågen tænkning)

Bevægelse fra det ubevidste til bevidstheden:

'Drømmelignende oplevelser' ←←←← Ubevidst fordøjede oplevelser og sansendeindtryk (konverterede alfa-elementer via alfa-funktionen)

Alfa-funktionen tilegnes af spædbarnet ved, at moderen fordøjer og gør vanskelige følelser håndterbare for det (Bion, 1962b/1967, p. 115). Den proces, som Bion har valgt at kalde alfa-funktionen, gives en helt central funktion i den voksnes psykiske liv i forhold til at forholde sig til følelsesmæssige oplevelser *i det tempo vi kan håndtere det*; der sker altså en censurering, som vi kender det fra drømme, hvilket sker som 1) en opdeling af materiale i håndterbart og i uhåndterbart (som gøres ubevidst og kun tilgængeligt som drømme), og 2) en problemløsning mht. materialet. Det sidste sker som processer, når vi sover, hvad Bion med Freud kalder for drømme-tanker og drømme-arbejde. Men if. Bion sker dette drømmearbejde også, når vi er vågne, hvad han kalder 'ubevidste vågen tænkning' (unconscious waking thinking) (Bion, 1962a, p. 16, 26, 54; López-Corvo, 2003, p. 87).

Det lyder nok spøjst i de flestes ører, så lad os se på Bions eget samtaleeksempel:

”A man talking to a friend converts the sense impressions of this emotional experience into alpha-elements [via alfa-funktionen], thus becoming capable of dream thoughts and therefore of undisturbed consciousness of [...] the events in which he participates or his feelings about those events or both. He is able to remain “asleep” or unconscious of certain elements [...] which, if they could penetrate the barrier of his “dreams”, would lead to domination of his mind by what are ordinarily unconscious ideas and emotions. [...] To sum up: the “dream”, together with the alfafunction, which makes dream possible, is central to the operation of consciousness and unconsciousness, on which ordered thought depends.” (Bion, 1962a, p. 15f)

Bion beskriver altså en samtale-situation, hvor den ene får ubevidste ideer og følelser om situationen, som han ikke er parat til at håndtere og tage ind i situationen.⁹⁵ I stedet ‘konverteres’ disse til drømmetanker, så han ikke forstyrres af dem i situationen, og så han senere kan fordøje dem ubevidst. I citatet er flere forhold i spil, som bedst kan forstås som en *radikalisering* af Freuds oprindelige forståelse af drømmens funktion i *Drømmetydning* (1900), hvilket Bion udtrykker således: ”Freud says [...] that a dream is the way mind works in sleep: I say it is the way it works when awake” (Bion, 1992 if. López-Corvo, 2003, p. 88). Ideen om vågen drømmen bygger på antagelsen, at psyken aldrig helt lukker ned (selv under søvn) men fluktuerer mellem grader af bevidsthed og ubevidsthed, takket være det Bion kalder alfa-funktionen. Alfa-funktionen muliggør drømmen og dermed, at det bevidste og ubevidste adskilles via *kontakt-barrieren*⁹⁶ (contact barrier). Denne adskillelse gør, at vi ikke overvældes af ubevidst og skræmmende materiale i vågen tilstand *eller* vækkes af ’mareridt’ fra vores søvn (Bion, 1962a, p. 7; López-Corvo, 2003, p. 27). Drømmearbejdet eller fordøjelsen af følelsesmæssige oplevelser og sansendtryk sikrer både: a) en adskillelse mellem og en b) mulig bearbejdning af de oplevelser, der er så betændte eller farlige, at vi i øjeblikket ikke er i stand til at rumme dem på det bevidste plan. Ad a) adskillelsen af materiale beskrives herunder i afsnittet *Alfa-funktionens rolle i forhold til det almene funktionsniveau*, og ad b) beskriver bearbejdningen i afsnittet *Alfa-funktionen som fundamentet for kreativ tanke med det ubevidste som ressource*.

⁹⁵ Såfremt vi kan håndtere de ubevidste ideer og følelser i situationen, så oplever vi dem som vilde associationer og indfald, der kan informere vores reflektive tænkning i situationen.

⁹⁶ “The term “contact-barrier” emphasizes the establishment of contact between conscious and unconscious and the selective passage of elements from one to the other” (Bion, 1962a, p. 17).

4.4.5.1 Alfa-funktionens rolle i forhold til det almene funktionsniveau

Bions teori om alfa-funktionen bygger på en antagelse om vigtigheden af en opdeling mellem det bevidste og det ubevidste, for at vi i første omgang ikke overvældes. If. Bion er adskillelsen vigtig for vores evne til at fokusere (via vågen drømning), at sove og at huske.

Vågen drømning som forudsætning for klar tænkning: Bion taler i sit eksempel om, at vi drømmer i vågen tilstand. Bion siger ligefrem “*Thanks to the “dream” he can continue uninterruptedly to be awake*” (Bion, 1962a, p. 15). Bell tager Bions eksempel med samtalen med vennen op og siger, at kun i kraft af den velfungerende alfa-funktion kan han ’drømme’ de ubevidste ønsker om at ville dræbe ham, have sex med ham mv., og dermed på det bevidste plan blive i dialogen og fokusere på samtalens emner, frem for at blive forstyrret af ubevidste følelser i situationen (2011, pp. 92-94). Klar tænkning forudsætter if. Bion denne evne til at drømme i vågen tilstand (Bion, 1962a, p. 16). Herunder udfolder jeg Bions idé om, at dette drømmearbejde – ud over at have til opgave at holde det ubehagelige ubevidst og bevidstheden operativ - også angår ’kreativ tænkning via det ubevidste’ (mit ord), dvs. en problemløsning i vågen tilstand.

At sove: Ligesom Freud ser Bion drømme som søvnens vogtere (Bion, 1962a, p. 7). Uden evnen til at fordøje, kan man ikke sove. Alfa-funktionen holder den vågne og sovende psyke fri for overvældende indtryk og sikrer dermed, at vi kan sove og give os helt hen til drømme-arbejdet, altså fordøjelsen af erfaringer via drømmetanker. Modsat Freud anså Bion ikke drømmen som tilfredsstillelsen af undertrykte impulser. I stedet angår det at drømme at fordøje oplevelser som har at gøre med sandheder om livet, som er vigtige for personlighedens udvikling (López-Corvo, 2003, p. 88f). Over tid kan vi således potentielt fordøje en række udfordrende forhold (mere herom senere). Alfa-funktionen er altså vigtig for oplevelsen af identitet og et selv i form af ’ordered thought’ (modsat at blive overvældet af kaotiske oplevelser) (Bion, 1962a, p. 16; López-Corvo, 2003, p. 27).

Hukommelse: Fordøjelsen af følelsesmæssige oplevelser og sanseindtryk er if. Bion også forudsætningen for at opbygge en hukommelse og komme i kontakt med egne relevante erfaringer. Det kræver så at sige en velfungerende fordøjelse at kunne huske væsentlige situationer, for ellers sker der det vi kender som ’symptomatisk forglemmelse’; den usikre kan ikke huske sine

successer, ligesom den aggressive ikke kan huske situationer, hvor han udviser truende adfærd osv.. Det er ikke tilfældigt i et psykoanalytisk perspektiv, at man ikke kan huske væsentlige situationer fra sit voksenliv (Meltzer, 2008, p. 277). Med teorien om alfa-funktionen gør Bion op med den klassiske forståelse af fortrængning som undertrykkelse af ubehagelige erfaringer. Ud fra Bions teori kan man i stedet tale om kropslige og før-refleksive erfaringer, der ikke er blevet fordøjet og dermed gjort tilgængelige for bevidst refleksion - endnu. Det kan imidlertid ske i kraft af 'kontakt-barrieren' (se herunder).

I forhold til at interviewe studerende omkring vanskelige perioder i studieforløbet er det med andre ord både vigtigt at have respekt for det, som ikke kommer umiddelbart frem af sig selv, når jeg spørger ind, og at studse over et eventuelt fravær af væsentlige aspekter.

Fordøjelsen af oplevelser virker også med tilbagevirkende kraft. Når man har fordøjet og dermed kan rumme vanskelige følelser omkring et bestemt tema/situation, oplever man pludselig, at man kan huske en stribe oplevelser, som før ikke var tilgængelige for os. Fænomenologisk set er det sådanne implikationer af Bions teori om alfa-funktionen, som er væsentlige; en skelnen mellem det at huske situationer og det endnu ikke at være i kontakt med væsentlige oplevelser og situationer, er holdbart og relevant, da den samtidig rummer mulighed for at komme i kontakt med det senere.

Tænkning: Tænkning er ikke produktet af alfa funktionen, men er ligesom alfa funktionen afhængig af vores evne til at udholde frustration og vanskelige følelser. Tænkning er imidlertid afgørende for vores evne til at løse problemer og handle på dem (Bion, 1962b/1967, p. 117f).

Adskillelsen mellem det bevidste og ubevidste er if. Bion en forudsætning for, at vi kan have en klar tænkning (via vågen drømning), at vi kan sove og dermed fordøje og udvide vores kontakt med ellers 'glemte' oplevelser og fornemmelser.

4.4.5.2 Alfa-funktionen som fundamentet for kreativ tænkning med det ubevidste som ressource

Ud over at adskille det bevidste og det ubevidste, rummer Bions teorikompleks også mulighed for at der kan ske en passage fra det ubevidste og til det bevidste via 'kontakt-barrieren'. Bion beskriver det teknisk som, at materiale (alfa-elementer) er fordøjet via drømme-tanker som led i at sove (jf. person-

ligheds-modellen ovenfor). Er disse processer succesfulde, kan man if. Bion, bevidstgøre dem ved at vågne op og beskrive de fordøjede følelsesmæssige oplevelser ”by a narrative usually known as a dream” (1962a, p. 15). Drømme-narrativet består af fortætninger, forskydninger og fragmenter fra oplevelser og barndomsminder, mv., og de har mistet deres følelsesmæssige budskaber (emotional links), som derfor må tolkes (López-Corvo, 2003, p. 90).⁹⁷

Bion trækker her på Freuds forståelse af psyken (jf. *Drømmetydning*, 1900), idet Bion – som Freud – anså psyken i drømmetilstand som optaget af at bokse med problemer fra det vågne liv ’som en særlig form for tænkning’ (Freud, 1900 if. López-Corvo, 2003, p. 90). Freud har altså peget på en form for ’fordøjelsesarbejde’ (drømmearbejde), som udfolder sig om natten i drømme. *Bion adskiller sig i imidlertid fra Freud ved at antage, at det er bevidst (frem for ubevidst) materiale som drømme-arbejdet bearbejder, og at den førnævnte problemløsning således lige så vel pågår om dagen. Altså at vi drømmer om dagen (i vågen tilstand), og at det er afgørende for vores evne til problemløsning eller refleksiv tænkning med ’inspiration fra’ det ubevidste* (López-Corvo, 2003, p. 87, 91)!

If. Bion er det således et sundhedstegn og tegn på normalitet at kunne drømme-tænke de ubehageligheder, som ellers ville forstyrre bevidstheden. Herved kan man også fordøje dem således, at man senere kan bevidstgøre dem. For at forstå hvad dette positivt består i, kan det være behjælpeligt at dvæle ved de negative følger af et nedbrud i alfa-funktionen. Ved et nedbrud er man kort sagt ikke åben for det ubevidstes og drømmens ressourcer (i vågen og sovende tilstand), da evnen til at fordøje indtryk i de to betydninger forhindres: adskillelsen mellem det bevidste og ubevidste således at man ikke overvældes, og ro til at kunne bearbejde de følelsesmæssige oplevelser via drømme-tanker eller ubevidst vågen tænkning (1962a, p. 15). Dette sker hos den psykotiske, som for at holde fast i sin verden går hen og overrationaliserer sine tanker på en måde, der er karakteriseret ved ’en særlig mangel på genklang’, som er ’endimensional’, og som fører til en tænkning, der ”...has no overtones or undertones of meaning. [...] It has no capacity to evoke a train of thought.” (Bion, 1962a, p. 15f). Det er en overrationaliseret verden, hvor man lukker af for de ekstra dimensioner af mening, fordi man ikke kan rumme de ’overtoner og undertoner’ som en stemthed for verdens dybde fordrer. Det betyder, at man ikke kan fremelske et ’væld af tanker’ eller associationer, men hæmmes for at bevare kontrol i form af et forstenet greb om verden. Det er denne be-

⁹⁷ Beskrivelsen her angår en reel drøm, som udspiller sig under søvn, ikke at forveksle med vågen drømmen.

grænsede åbenhed for verden, som Bion tidligere beskrev med henvisning til psykotiske patienter og forskere, hvor aspekter af *tilværelsen som fænomen* ikke kan rummes i sin fulde mening men behandles *som var de* livløse ting (inanimate objects) (1962a, p. 14). Vi laver altså verden og fænomener om til noget 'håndterbart', men grundlæggende andet, hvorved sagen i sin helhed går tabt. Vi har nu rundet det teorikompleks, som udgør Bions grundlag for disse tidligere beskrevne udtalelser. Jeg vil endnu engang understrege, at dette ikke kun angår den psykotiske klient, som blot udlever dette i en tydeligere grad og over en længere periode: det Bion peger på er forholdemåder, som også du og jeg benytter os af, og som vi kan forfalde til i perioder eller have i forhold til visse temaer. Når vi er bevidste om dette bliver det ubehageligt blot at skrive om og beskæftige sig med disse tanker, ligesom det kan være beklemmende at læse om. Det er ubehageligt at beskæftige sig med, da det handler om en afstumpet måde at forholde os til os selv og andre på, som vi i perioder har gjort og potentielt også fremover vil gøre, fordi vi ikke har været i stand til at vælge bedre handlemuligheder. Men hvis det er virkeligheden for mig eller dig, må det ejes og rummes (container og contained). Jeg vil i et senere afsnit forbinde aspekter ved en psykologisk habitus med netop dette refleksive arbejde med vores egen erfaring, som gør os lydhøre for egne erfaringer såvel som tilsvarende eller beslægtede oplevelser hos andre. Det forudsætter imidlertid, at vi kan huske og tage de vanskelige oplevelser og erfaringer ind, hvor vi fx har været sårbare, ude af os selv, aggressive, passive eller helt i andre eller andets vold.

Hvis vi i stedet skal se på de positive følger af en velfungerende alfa-funktion i form af en *kreativ form for tænkning via ubevidst fordøjelse og med det ubevidste som ressource*, som Bions begreber omkring vågen drømmen, drømmetanker og ubevidst vågen tænkning peger på, skal vi netop dvæle ved det ubevidste. If. Grotstein fremhævede Bion "*the vastness and infinite resourcefulness of the unconscious*", og han så det som sit mål "*to acquaint man with the awesomeness and wonder, rather than the dread, of the ineffable Otherness within and beyond him and to lead him to respect the truths that constantly evolve from it*" (Grotstein, 2007, p. 52). Bion begrebsliggør behovet for 'at se' med det bevidste og det ubevidste øje med begrebet 'binokulært syn'⁹⁸ (Binocular vision, 'to- vinkels syn'), med henvisning til at vores syn af et objekt netop først fremstår klart, når vi anlægger to

⁹⁸ Binokulær betyder 'som er beregnet til at se igennem med begge øjne på én gang' (Nudansk ordbog), modsat monokulær som er beregnet til at se igennem med et øje ad gangen.

vinkler på det (Bion 1962a, p. 86). Denne evne til at have en sensibilitet over for det ubevidste som en nødvendig ekstra dimension i analytikerens arbejde, gør ham if. Bion i stand til at udvikle begreber og modeller, der kan kaste lys over patientens eventuelle manglende evne til at gøre det samme (ibid., p. 104). Dette projekt må imidlertid forblive en stræben også hos analytikeren selv. Med det 'binokulære syn' som tankefigur kan Bion altså pege på forskellige dimensioner, som må holdes i perspektiv af hinanden, for at vi kan blive klogere på et psykologisk fænomens helhed. Ud over det bevidste og ubevidste, nævner han også analytikerens og klientens bidrag til interaktionen, det at 'skifte perspektiv' (reversible perspective) som en bevægelse fra et synspunkt til et andet, og endeligt spillet mellem det nærværende og det fraværende (López-Corvo, 2003, p. 47). En kreativ tænkning om tilværelsesfænomener og problemstillinger fordrer altså (mindst) et tovinkels-syn, som kan bestå af mange forskellige dimensioner, afhængig af sagen selv.

Vi skal nu vende tilbage til spørgsmålet om sandheder om livet, og dets betydning for psykisk sundhed. Bions udgangspunkt for at forstå vores adfærdsmotiver er vores 'opmærksomhed omkring følelsesmæssige oplevelser', eftersom denne opmærksomhed er afgørende for vores evne til at søge sandheder om livet i lyset af 'den ultimative virkelighed'. Bion forstår sandhed om livet som 'essentiell for psykisk sundhed' og sammenligner en berøvelse af sandhed som lige så skadeligt for personligheden, som sult er for fysikken (1962a, p. 56; Ogden, 2007, 366). Ud fra Bions kliniske erfaringer (ingen teori eller empirisk evidens begrundes der ud fra) så synes "*healthy mental growth [...] to depend on truth as the living organism depends on food. If it is lacking or deficient the personality deteriorates*" (1965, p. 38). Eller som Bion udtrykker det i en anden sammenhæng: "*the welfare of the patient demands a constant supply of truth as inevitably as his physical survival demands food*" (Bion, 1992 if. Ogden, 2007, p. 366). Bion forklarer dette med, at der til gengæld er empirisk og erfaringsmæssig vished om, at løgne medfører lidelse (Bion 1992 if. López-Corvo, 2003, p. 298). Bion modstiller således tilegnelsen af sandheder om forhold i vores liv med løgnens destruktivitet. For Bion at se forudsætter det at lyve for sig selv en 'tænker' - 'lies need a thinker' -, det vil sige som udvikling af et forsvar mod de sandheder om livet, som man ikke kan tage ind (Bion if. López-Corvo, 2003, p. 309). Og det er her, at alfa-funktionen, eller evnen til at fordøje følelsesmæssige oplevelser og sanseindtryk, bliver central, da den før omtalte opmærksomhed eller evne til at 'drømme' skaber plads til ubevidste fordøjelsesprocesser, hvorigennem vores personlige løgne (eller uholdbare forforståel-

ser) kan brydes ned, og vores eksisterende verdensforståelse kan udfordres, således at vi – via tankernes pres – kan udvikle en ny og mere nuanceret tænkning om vores liv med andre i verden (ibid., p. 89).

4.4.5.3 Opsummering af teorikomplekset omkring alfa-funktionen

Bions beskrivelse af alfa-funktionen, vågen drømning og det ubevidste som 'ressource' har flere implikationer i forhold til projektets emne. Bion udvikler den rammende idé, at vi ubevidst må skyde de følelsesmæssige oplevelser og sandheder om vores liv fra os, som vi ikke kan tage ind, indtil vi ubevidst og drømmende har fordøjet dem og dermed kan begynde at tage dem til os på en mere bevidst og reflektiv måde. Ved de svære erkendelser er der således brug for tid til at fordøje på den ene side, ligesom man på den anden må have en grundlæggende åbenhed for at gå ind i oplevelser, som man ikke helt ved, hvor fører én hen følelsesmæssigt og erkendelsesmæssigt. Det er således meget forståeligt, hvis det er vanskeligt for studerende at undres over deres erfaringer (her i bredeste forstand) på en psykologisk måde, for det åbner døre og perspektiver, som let vækker ubehag. *At være modtagelig for følelsesmæssige oplevelser* forudsætter i sig selv en evne til at udholde frustration og arbejde med uoverskuelige sammenhænge. Hvad Bion beskriver som en åbenhed for 'et væld af associationer' og for 'overtoner og undertoner af mening'. Vi kan – som tidligere beskrevet – let undgå at være modtagelige for disse ekstra lag af mening som mennesker, psykoanalytikere og forskere, og dermed blive tingslige i vores tænkning. Det kræver et løbende udholdenheds- og fordøjelsesarbejde at udvikle tanker og tænkning om sagen på en måde, hvor vi *tænker med følelse, eller tænker kreativt*. Bions beskrivelse af sammenkædningerne viden (K), had (H) og kærlighed (L) kaster yderligere lys over dette fænomen, og det er temaet for næste afsnit.

Bions teori om alfa-funktionen vil desuden blive anvendt til at kaste lys over aspekter ved en psykologisk habitus i et senere afsnit. Nu til sidste afsnit omkring at lære af erfaring i forhold til videnskabelig erkendelse.

4.4.6 Afsnit d) At lære af erfaring (K) og at bortkaste viden (-K) – følelsernes indflydelse på den videnskabelige erkendelse

Først en kort perspektivering om at lære af erfaring (K) og modsætningen -K. Med begrebet at lære af erfaring problematiserer Bion først og fremmest det, mange

tager som en selvfølge: man lærer da af sine erfaringer, ikke? Og de fleste af os lærer ganske rigtigt at gå igennem døren, frem for ind i døren, men det er ikke det område Bion beskæftiger sig med. Bion interesserer sig for de områder, hvor det er vitalt for den enkelte (i forhold til sandheder om denne persons liv), men hvor det ofte også er svært at tage ind. Bion skelner derfor mellem at lære af erfaring, K, og modsætningen –K, som altså kort sagt handler om forskellen på at kunne gå ind i, tage erkendelsen ind, og dermed at kunne forstå og handle på en betydningsfuld erfaring, eller modsat at forholde sig til erfaringen og 'tale om den', men uden at kunne tage den ind eller at kunne handle på den.

I relation til projektet tematiserer Bion de udfordringer og det følelsesmæssige arbejde, der er forbundet med at skulle ændre vores forforståelse eller vores opfattelse af os selv, andre eller verden på en grundlæggende måde. Det kommer så at sige ikke bare af sig selv, dette med at kunne omstille sig og ændre sine antagelser/forforståelse *på de områder hvor disse har den største betydning for den enkelte*, og hvor de ureflektet dermed kan skabe grundlaget for dogmatisme samt bremse udvikling. Empirien giver flere eksempler på dette, som vi skal se.

Først redegøres der for det at lære af erfaring (K), hvorefter næste afsnit redegør for modsætningen, bortkastning af viden (-K).

4.4.6.1 Om udviklingen af viden (K) og følelsernes rolle deri

Med indførelsen af betegnelsen *Knowledge* (K) tydeliggør Bion, at hans teoretisering angår viden generelt, herunder verbaliseret tale og videnskabelige erkendelsesprocesser, samtidig med, at han fastholder, at K også beskriver processer som i sine mest rudimentære former kan findes hos spædbarnet (Bion, 1962a, p. 90; Meltzer, 2008, p. 321). Bion insisterer som nævnt på at den voksnes erkendelse er uadskillelig fra grundlæggende og tidlige følelsesmæssige og kognitive processer.

Med begrebet 'at lære af erfaring' vil Bion undersøge forudsætningerne for, at personligheden udvikles i lyset af de nye erfaringer, man gør sig over tid. Evnen beror altså på de tidligere beskrevne aspekter, i form af udviklingen af evnen til at tænke samt til at kunne fordøje de følelsesmæssige oplevelser og indtryk, som har betydning for vores sandheder om livet, og som dermed er afgørende for personlighedens udvikling (Bion, 1962a, p. 56; Meltzer, 2008, p. 318). Fx spiller ubevidst bearbejdning af oplevelser via drømmearbejde og vågen ubevidst tænkning en rolle i forhold til at lade nye erfaringer modificere

ens hidtidige antagelser, for det kræver *jo at man er åben for nye indfald, at se verden anderledes* (Caper, 1999, p. 72, 73f).

Bion opererer med de tre centrale *sammenkædninger* (links) *Love, Hate* og *Knowledge* og forstår herved, at disse erfaringer ikke udgør noget i sig selv, men udgør en aktiv relation (Parsons, 2000, p. 67). K beskrives derfor som en aktiv proces, ligesom –K omvendt angår en aktiv undgåelse af at vide eller sågar angreb på evnen til at vide (Parsons, 2000, p. 48). Bion definerer K som “*“knowing” in the sense of “getting to know” something*”, altså som en *’parathed til at vide’* og en fortsat stræben, og ikke som et stadie man kan nå frem til eller som noget viden, man bare *’har’* (1962a, p. 65, se også p. 47). Bion understreger her atter den dynamiske dimension af viden, idet den – ligesom tanker og tænkning – er noget, der skal *udvikles eller opfindes hver gang*. Bion peger også på den fare som ligger i at anse viden som statisk. For når vi antager, at vi uden videre ved noget, er der også en risiko for, at vi afskærer os fra en dybere forståelse. Derfor angår viden (K) en fortsat proces og stræben.

Med viden (Knowledge) har Bion fokus på det, jeg vil kalde erkendelsesprocessen og dens nødvendige samspil med grundlæggende følelser (Love, Hate) i forhold til en given sag eller fænomen, idet Bion antager, at viden (K) kun kan fremkomme i kraft af et *afbalanceret forhold* (commensal relationship⁹⁹) til L og H. Følelssammenkædningerne udgør faktorer i den aktive proces med at udvikle viden (1962a, p. 90f). Bion sætter sig med andre ord for at undersøge, hvilke følelser der er nødvendige for at forstå og udvikle ny indsigt, og det er for ham at se *både* følelsekategorierne Love og Hate (ibid, p. 42f). Det Bion forstår ved at lære af erfaring, sammenfatter han i K sammenkædningen, som i bedste fald også integrerer de grundlæggende følelsekstremer Love og Hate (1962a, p. 47). Følelser spiller en helt afgørende rolle i vores liv, og det gælder selvfølgelig også i vores viden, herunder vores videnskabelige viden. Det er nemlig følelsmæssigt vanskeligt at opnå en kompleks forståelse af en sag (et fænomen, en teori, en person), eftersom sådan en sag altid vil indeholde sider, som vækker væmmelse og andre sider, som vækker vores beundring.

⁹⁹ Når L og H indgår i et *’commensal relationship’* til K, så kan det oversættes til et *afbalanceret forhold*. Bion definerer commensal som en tilstand, hvor *contained og container ”are dependent on each other for mutual benefit and without harm to either”* (1962a, p. 91). Bions eksemplariske tankefigur er moderen og barnet, som begge får nytte af den sunde container-contained relation, idet begge personligheder udvikles (mental growth) (ibid.).

Men, skriver Bion, “*a sense of truth is experienced if the view of an object which is hated can be conjoined to a view of the same object when it is loved, and the conjunction confirms that the object experienced by different emotions is the same object.*” (Bion, 1962b/1967, p. 19). Dette er en beskrivelse af sammenkædningen af viden (K), had (H) og kærlighed (L) i forhold til et fænomen (object), altså at både K, L og H er aktive relationer i forhold til at lære om et betydningsfuldt fænomen på en nuanceret måde. Bion påpeger således, at en ’modtagelig og fleksibel’ parathed til at lære af erfaring, udvikle ny indsigt og viden (K) forudsætter, at *vi kan rumme de forskellige følelser som vi har til sagen og dermed være åbne for sagens forskellige sider* (1962a, p. 93; Meltzer, 2008, p. 322).

I lyset af dette kan Bion skrive om det at lære af erfaring, at:

”Learning depends on the capacity for (growing container) to remain integrated and yet lose rigidity. This is the foundation of the state of mind of the individual who can retain his knowledge and experience and yet be prepared to reconstrue past experiences in a manner that enables him to be receptive of a new idea. ... (Container contained) must be held by a constant (emotion) that is capable of replacement ...” (Bion, 1962a, p. 93 if. Meltzer, 2008, p. 322: let modificeret citat af Meltzer)

At være i stand til både at gøre brug af tidligere erfaring og at være åben for ny erfaring, forudsætter en følelsesmæssig fleksibilitet og evne til at rumme (container contained), som er upåagtet af de fleste. For at være i stand til at tage en ny og vanskelig erkendelse ind, må man kunne samle sig til en forståelse uden at blive rigid, eftersom det at *omforme hele sin forudgående erfaring og viden* i lyset af nye oplevelser og forståelser kræver, at man både kan fastholde visse dele og rekonstruere andre dele af ens erfaring og viden. At kunne dette forudsætter en rummelighed i forhold til forskellige og sågar modstridende følelser omkring den samme sag, uden blot at forfalde til én af følelserne, da de grundlæggende forskellige måder at føle omkring en sags aspekter på hver især rummer væsentlige erkendelsesmæssige dimensioner af sagens helhed. Det sidste angår den pointe, som blev beskrevet ovenfor, og som Bion i citatet beskriver som en ’følelsesmæssig måde at forholde sig [til sagen på] som kan udskiftes’ og dermed veksle mellem både negative (H) og positive (L) følelser (Bion, 1962b/1967, p. 19; López-Corvo, 2003, p. 283). Denne følelsesmæssige fleksibilitet er ligeledes væsentlig for vores evne til at reorganisere vores erfaring, og dermed for vores modtagelighed for nye forståelser; tænk bare på ubehaget ved at skulle give afkald på en allerede antaget forståelse (1962a, p. 93). Anvender jeg fx en teoretisk tradition (K), som jeg idealiserer

(L), i forhold til at forstå en sag, så vil sagsforståelsen være i risiko for at være mangelfuld, eftersom jeg ikke har øje for den teoretiske traditions begrænsninger, da jeg 'hader' (H) og ikke kan forholde mig til mangler ved 'min' verdensforståelse.

Bion beskriver for mig at se den grundlæggende følelsesmæssige fleksibilitet og rummelighed, som er forudsætningen for en løbende nuanceret udvikling af forståelsen af en sag, og som kort sagt både må rumme K, L og H. Det forudsætter jo både en parathed og en villighed til at justere sin eksisterende forståelse (og dermed reorganisere sin erfaring og sin sproglige forståelse i lyset af den nye erfaring), ligesom det forudsætter et arbejde med både kønne og grimme følelsesdimensioner i forhold til sagen (L+H), da det spiller ind på helhedsforståelsen af sagen. Og sidst men ikke mindst forudsætter K, at man kan udvikle en "*Tolerance of doubt and tolerance of a sense of infinity*" (ibid., p. 94), eftersom det medfører angst og frustration at skulle udholde tvivl og uafklarethed i mødet med det ukendte (eller uendelige), det endnu ikke kendte eller forståede.

Denne sidste dimension skal yderligere udfoldes i forbindelse med fremførelsen af teoretiske dynamikker bag den eklektiske og ensidige position, som jeg antog i forhold til studerendes måde at forholde sig til psykologisk teori og metode på. Det sker i et senere afsnit. Nu skal vi imidlertid se på modsætningen af K, nemlig -K.

4.4.6.2 At bortkaste viden (-K): om at devaluere viden, sig selv og andre

Her beskrives det modsatte af at lære af erfaring (K), nemlig -K. Bion fastholder betegnelsen -K, men jeg finder det nyttigt at udvikle en rammende betegnelse for det, nemlig at *bortkaste* viden, erfaringer eller aspekter af selv og andre. Bortkastning af viden er en beskrivelse af nogle af de destruktive processer, som kan udspille sig i os og mellem os, fordi vi ikke har bedre handlemuligheder i situationen. Det skal fremhæves, at jeg først i forlængelse af det empiriske feltarbejde fandt grund til at interessere mig for disse processer. Det skete simpelthen ud fra et behov for at forsøge at forstå nogle af de observationer, som jeg havde gjort mig her. Den her redegjorte teori, og de senere empiriske fortolkninger, skal altså forstås som produktet af den hermeneutiske cirkels veksel mellem spørgsmål, som er vokset ud af feltarbejdet, og svar, som er vokset frem i arbejdet med teori og det empiriske materiale

via fortolkning. Vi skal derfor i det empiriske materiale møde forløb, som jeg mener, bliver mere forståelige ud fra begrebet om bortkastning af viden.

Jacobus (2005, p. 192) opsummerer – K som “*the process that strips, denudes, and devalues persons, experiences, and ideas*”, altså en devaluering af viden, oplevelser og personer, herunder én selv. Bion (1962a, p. 96) rejser selv spørgsmålet: hvorfor skulle en proces som –K eksistere?, hvortil han henviser til det, Klein har beskrevet som misundelse i *Envy and Gratitude*. Misundelse udgør blot én mulighed blandt flere, men udgør et af Bions gennemgående eksempler. Bion peger på, at de skadende følelser, som følger med misundelse, har en omsiggribende destruktiv kraft (det misundelige bryst): “*The seriousness is best conveyed by saying that the will to live, that is necessary before there can be a fear of dying, is a part of the goodness that the envious breast has removed*” (1962a, p. 97). Den personlighed, som skal prøve at udholde frustration og rumme en mangelsituation, er selv i opløsning, bliver ’udtømt’, hvorfor disse destruktive processer kan udfolde sig ukontrolleret (ibid.). Man er med andre ord ikke bare ikke i stand til at tage vare på sig selv eller andre; man er destruktiv.

Bion (1962a, p. 97) beskriver processen – K som et træk, man har tilegnet sig, fordi man selv har været udsat for det. Bions eksemplariske eksempel (model) er barnet, som frygter at skulle dø, men som - frem for at få hjælp til at moderere denne frygt til noget håndterbart – i stedet oplever, at moderen (brystet) misundeligt afstripper (forværrer) barnets oplevelse og lader det re-introicere denne ’værdiløse rest’. “*The infant who started with a fear he was dying ends up by containing a nameless dread*” (ibid., p. 96). Bion beskriver – K som en tilsvarende afstrippende proces, der nu er internaliseret hos den voksne. –K kan altså udfolde sig i relationer (fx mor-barn dyaden), som en personlig proces, og endelig i relation til gruppedynamikker (det sidste beskrives i et senere afsnit).

Bion fremhæver to sider ved tendensen til at bortkaste viden og erfaringer, jævnfør punkt a) og b) herunder:

a) –K processen er karakteriseret ved en ‘without-ness’, en afvisning af relationer og betydning, hvilket Bion beskriver som “*an envious stripping or denudation of all good*”, på samme måde som man selv tidligere har oplevet det (1962a, p. 97). Den nu personligt tilegnede proces består i en *fortsat* devaluering og afstripping af gode oplevelser og relationers betydning, således at der med tiden kun er en destruktiv overlegenhed-underlegenhedsproces tilbage (superiority-

inferiority). Der er her en fastlåsthed, hvor container-contained transformationen udelukkes, for 'misundelse udelukker en udbytterig udveksling' mellem container og contained (ibid., p. 96). Enten oplever man sig selv som værdiløs (containeren kan ikke rumme jf. underlegenhed), eller også reducerer man gode oplevelser og relationer til nytteløse forhold (contained afstrippes for værdi jf. overlegenhed). *Der er således en fastlåsthedsdynamik, som fungerer som en ond spiral*, fordi udbytterige container-contained relationer som sagt udelukkes ved én selv og i forhold til andres forsøg på at hjælpe. I forhold til andre indtager man fx enten selv en underlegen position som offer, hvor de andre via projektiv identifikation opfattes som overlegne og afstraffende, men hvor man overser, at man også selv devaluerer og afstraffer dem.

b) Bion beskriver et andet aspekt af $-K$, som angår angreb på udviklingen af personligheden. Bion beskriver $-K$ som et overjeg hos os, som udviser sin 'overlegenhed ved at finde fejl ved alting'. $-K$ s centrale træk er et "*hatred of any new development in the personality as if the new development were a rival to be destroyed*", hvormed "*any tendency to search for the truth, to establish contact with reality and in short to be scientific in no matter how rudimentary a fashion is met by destructive attacks on the tendency and the reassertion of the "moral" superiority.*" (1962a, p. 98). Ved $-K$ angribes ny udvikling hos én selv, som var det en rival, og forsøg på at søge sandheder om livet, at være undrende-undersøgende (videnskabelig) i forhold til den levede virkelighed undergraves og afspores på en overlegen måde. Bion peger herved på overlegenhed-underlegenheds processen, hvormed man nok rakker sig selv og egne evner ned, men man indtager netop også en overordnet (overlegen) position, hvorfra man 'ser ned på' og reducerer sit eget værd yderligere. Den underlegne proces består i at afstrikke situationer og erfaringer for deres betydningsfulde mening og holde fast i det ubrugelige eller i de udvandede betydninger (ibid.). Ved begge måder, den overlegne og den underlegne, 'destrueres udviklingen af viden', man bortkaster viden og erfaringer (ibid., p. 98).

Selvom det kan være svært at forestille sig, så mener jeg, at sådanne stærke processer kommer til udtryk hos nogle studerende i forbindelse med de omvæltende læringsforløb på psykologistudiet. Nu skal vi se på gruppeaspektet af K og $-K$.

Implikationer af K og $-K$ i en gruppesammenhæng

I *Learning from experience* (1962a) beskriver Bion kort, hvordan begreberne K og $-K$ kan vise sig i konkrete gruppesammenhænge:

“In K the group increases by the introduction of new ideas or people. In — K the new idea (or person) is stripped of its value, and the group in turn feels devalued by the new idea. In K the climate is conducive to mental health. In — K neither group nor idea can survive partly because of the destruction incident to the stripping and partly because of the product of the stripping process.” (1962a, p. 99)

Bion forbinder K udtryk i grupper med et understøttede gruppeklime, hvor man fx vokser og glædes ved introduktionen af nye ideer i forhold til at forstå den fælles sag eller problemstilling. Der er med andre ord fælles front i forsøget på at udvikle en så god forståelse af sagen som muligt.

Ved – K derimod, stripkes den nye idé for sin værdi, samtidig med at hele gruppen oplever introduktionen af ideen som en devaluering af gruppen, som var idéen en rival. Det sidste kan være i betydningen, at såfremt den nye idé eller den nye opfattelse af en teori er bedre, *’så tog vi i første omgang fejl!’*. Grundantagelsen i gruppen er med andre ord ikke præget af en åbenhed og følelsesmæssig fleksibilitet i forhold til at ’smage på’ andre og potentielt bedre forståelser af sagen.

4.4.6.3 Opsummering af at lære af erfaring (K) og at bortkaste viden (-K)

Bag begrebet *at lære af erfaring* gemmer der sig et begrebskompleks, hvor vores parathed til at vide (K) må forstås i sammenhæng med de to andre sammenkædninger i form af de positive følelser (L) og de negative følelser (H). K, L og H, eller sammenkædningerne viden, kærlighed og had, er dimensioner, som spiller ind i forhold til vores tilegnelse af ny erfaring og viden, forstået som en fleksibel reorganisering af vores erfaring og viden i forhold til at udvikle en nuanceret og bedre forståelse af sagen.

Med betegnelsen bortkastning af viden (-K) ønsker Bion at fremhæve en tendens til at destruere en *opnået viden* eller et aspekt af én selv eller andre *på en aktiv måde*, uden at dette nødvendigvis er den eneste tendens i spil. Den kan så at sige blandes med mere konstruktive tendenser med skiftende intensitet. –K har klare paralleller til Bions begreber om hæmmet tænkning, almægtighed og alvidenhed, men de er så at sige mindre ekstreme måder at forholde sig til viden og erfaringer om én selv og andre på, end de træk *bortkastning* forsøger at fremhæve. Ligheden med anti-tænkning (evasion by evacuation) er stor, men bortkastning af viden (-K) adskiller sig ved i højere grad at tematisere sprogliggjort og allerede indoptaget viden.

4.4.7 Opsummering af Bions psykoanalytiske bidrag til at forstå projektets problemstilling

Redegørelsen for Bions begrebs- og teorikompleks er så omfangsrig, da den både bidrager til forståelsen af centrale træk ved en psykologisk habitus, processer i forbindelse med tilegnelsen af den samt mere generelt forståelsen af hæmmende og fremmende processer i det psykologiske og videnskabelige arbejde med en problemstilling, individuelt eller i en gruppesammenhæng. Bions psykoanalytiske teori fortolkes og anvendes dermed ind i en ny sammenhæng, nemlig psykologiuddannelse, som er forskellig fra den kliniske kontekst, begreberne er udviklet i.

Bions teori og begreber om personlighedens udvikling og sandheder om livet (over for fx alvidenhed og livsløgne) danner altså baggrund for undersøgelsen og forståelsen af studerendes tilegnelse af en psykologisk og videnskabelig habitus. Det er således eksempler på *udviklingsforløb*, såvel som en interesse i, hvad der fremmer, og hvad der hæmmer udviklingen af en habitus, der bl.a. er i fokus i den empiriske undersøgelse. Bion bidrager også til den forklarende fortolkning af afhandlingens problemstilling, idet han fremsætter en psykoanalytisk teori om emotionalitet som afgørende for udviklingen af tanker og tænkning, og for viden (K+L+H), samt om den interpersonelle og gruppens indvirkning på udviklingen eller hæmningen af tænkning (container-contained, K, -K). Bion peger således på de grundlæggende og vanskelige processer, der er forbundet med at 'modne' og nuancere vores forståelse af os selv og vores relationer til andre og verden på grundlæggende måder.

Bions arbejde med de vanskelige erkendelsesprocesser (herunder tankeforstyrrelser), som knytter sig til tilværelsens fænomener, viser, at vi både er udfordret, når vi skal tage dem på os, og når vi skal objektivere og fortolke dem. For følelserne spiller i begge tilfælde ind, om end på forskellig vis. At undersøge det fælles liv i dets helhed - som menneske, psykoanalytiker eller forsker - bringer if. Bion straks den enkeltes evne til at udholde det ubehag, som det ukendte sætter i spil. Derfor er vi afhængige af tid og undren i forhold til at fordøje (alfa-funktion) de oplevelser eller forståelser, som vi endnu ikke kan rumme følelsesmæssigt. Bions beskrivelse af alfafunktionen er en beskrivelse af forudsætningerne for åbenhed for følelsesmæssige oplevelser og vanskelige erkendelser i situationen og over tid.

Bions begreb om udviklingen af tanker og tænkning angår 'tilværelsesfænomener' (phenomenon of life) i betydningen, at den form for psykologisk habitus, som Bion beskriver, er forudsat, når det drejer sig om at begribe aspekter af vores levede liv i sin helhed. En forståelse for følelserne – eller

eksistensens overtoner og undertoner af mening – udgør med andre ord en forudsætning for at forstå den menneskelige eksistens' tvetydighed og sammenflettethed med verden. Fænomenologisk set er det netop følelserne, som psykoanalysen med sit begreb om det ubevidste har udviklet en videnskab om, og det gælder ikke mindst for Bions arbejde. I et psykoanalytisk perspektiv er det viden om følelsernes indflettethed og rolle i vores liv med andre, som man må stræbe efter, da det er denne dimension som lettest undslår sig vores refleksive forståelse. Følelser tilhører fænomenologisk set det mest udifferentierede og vanskeligst-begribelige meningsniveau, det æstetiske meningsniveau, og det som Bion kalder *det ukendte* eller *det uendelige*. Det er således ofte inden for denne dimension, at psykoanalytikerens klienter (og psykoanalytikerens selv) har vanskeligt ved at udvikle tanker og tænkning, og derfor må dette arbejde støttes af begreber og teori.

I forhold til projektets eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori bidrager Bion og psykoanalysen med en tematisering af de subtile følelser og dynamikker hos den enkelte og i gruppen, som destruktivt og konstruktivt udveksles mellem os, og som hæmmer eller styrker vores udholdenhed og udvikling af erkendelse; hvad enten vi indgår i et projektarbejde i en gruppe, er i en vejledningssituation, eller mødes af overraskende sammenhænge omkring vores liv med andre i forbindelse med læsningen af psykologisk litteratur. Psykoanalysen bidrager kort sagt med et teoretisk perspektiv i forhold til de destruktive og vedvarende processer, som kan låse os fast og hæmme udvikling i tænkning og erkendelse, samtidig med at den peger frem mod de positioner og det samspil, som understøtter udvikling og udholdenhed. Som noget nyt i den psykoanalytiske tradition argumenterer Bion ligeledes for at opfatte det ubevidste som en ressource, og som en vigtig mellemstation for det materiale vi i første omgang ikke kan tage ind. Bion tematiserer således en problemstilling, som fænomenologien ikke tager fat i med samme dybde. I dette projekt bidrager Bion med et læringsteoretisk perspektiv i form af at kunne tematisere både følelsernes og det ubevidstes betydning for udviklingen af *en parathed* til at erkende og forholde sig til vanskelige emner. Bions teori spiller således en afgørende rolle ikke mindst i beskrivelsen af aspekter ved en psykologisk habitus.

4.5 Forudantagelser og videreudviklinger i forhold til undersøgelsens problemstilling

Som beskrevet i grundlagsteorikapitlet anser jeg det for vigtigt at italesætte de forudantagelser, som jeg har gjort mig om centrale sammenhænge og processer i de studerendes dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus. Det kickstarter fortolkningsprocessen. Disse forudantagelser adskiller sig fra den ovenfor redegjorte teoretiske forståelse ved, at de blev formuleret forud for empirifasen. De har altså præget min undersøgelse og været udgangspunkt for mine fortolkninger. Jeg vil i *afsnit a)* beskrive mine *forudantagelser* omkring aspekter ved de studerendes forløb. Men under selve undersøgelsen og i forbindelse med analysefasen er der også opstået nye begreber og distinktioner, og disse skal præsenteres forud for præsentationen af de empiriske resultater. Jeg vil derfor i *afsnit b)* beskrive *videreudviklinger* og fortolkninger efter empirifasen.

4.5.1 A) Antagelser forud for empirifasen

Jeg vil her beskrive de tre forudantagelser (a, b og c), som jeg gjorde mig forud for empirifasen. Dette skal understøtte undersøgelsens *gennemskuelighed*, således som det tidligere er diskuteret i kapitel 3.

Forudantagelse a) Tre tilgange til psykologisk teori og metode

En af mine mål med forskningsprojektet var at beskrive nogle idealtyper (Weber), såfremt de trådte frem i det empiriske materiale, omkring sammenhængen mellem vores 'personlige baggrund' og vores måde at anvende psykologisk teori og metode på i praksis. Det formulerede jeg nogle antagelser omkring. Jeg kan dog i dag se, at jeg dengang ikke havde en forståelse af disse sammenhænge. Mit indledende bud handlede derfor snarere om, hvad jeg i dag vil kalde for forskellige måder at forholde sig til psykologisk teori og metode på. Jeg vil beskrive disse som *tilgange* til psykologisk teori og metode. Alttså beskrivende distinktioner, men ikke desto mindre distinktioner, som jeg siden har kunnet bygge videre på. Disse distinktioner var henholdsvis en eklektisk, en ensidig og en helhedstænkende måde at forholde sig til psykologisk teori og metode på. Lad mig kort beskrive dem (pkt. 1-3):

1) *Det ensidige forhold til psykologisk teori og metode*

Den **ensidige** dyrkelse af én særlig psykologisk teori, metode eller område (fx udviklingspsykologi) optræder ofte dikotomiserende, dvs. ved at modstille sig med et andet kritiseret (og ofte karikeret) standpunkt. Det er en opstilling i 'rigtig' og forkert', hvor ens eget udgangspunkt fremstår som det oplagte – om ikke eneste, så – bedste bud på at forstå en problemstilling, et felt osv. Tilgangen indgyder os en (indbildt) sikkerhed, som man fremturer med i diskussioner på en overbevisende måde (for 'jeg har jo fat i den lange ende!'). Det sker dog ofte på bekostning af en ydmyghed over for andres perspektiver og tilgange. Den ensidige tilgang består i en dyrkelse af teori og metode.

2) *Det eklektiske forhold til psykologisk teori og metode*

Eklekticisme i dens negative udlægning¹⁰⁰ optræder som en blanding af 'alt det bedste' eller brugbare, eller som et problemfrit skift mellem forskellige tilgange, trods væsentlige forskelle herimellem (se fx Oddli & Kjøs, 2002, p. 407). Fx argumenterer Oddli og Kjøs for, at en terapeutisk intervention skal bero på klientens præferencer i øjeblikket (ibid.). Den eklektiske tilgang til psykologisk teori og metode er en dyrkelse af mange forskellige psykologiske teorier og metoder, *og ingen af dem på en gennemført måde*. Det sidste er afgørende, da der er en flygtighed eller en uafklarethed som følge af, at 'der altid kan vise sig noget bedre på den anden side'. Modsat den ensidige tilgangs kamplest, er den eklektiske tilgang mere præget af en: 'vi behøver ikke at være uenige: vi vil jo stort set det samme'. Den eklektiske tilgang er præget af en tilbageholdenhed fra at identificere sig med nogen teori eller metode. I stedet er der en altoverskyggende interesse i praktiske problemstillinger og konkrete emner.

3) *Det helhedstænkende forhold til psykologisk teori og metode*

Hvor den ensidige og den eklektiske tilgang udgør karikerede og let overskuelige opfattelser af teori og metode, som på hver sin måde indgyder en sikkerhed, udgør den helhedstænkende tilgang en vanskeligere overskuelig tilgang på et andet niveau. Denne tilgang kan beskrives som en **kombination** af de to andre på baggrund af en reflekteret grundlagsteori, som ofte er italesat ud fra én teoritradition. Den helhedstænkende tilgang til psykologisk teori og metode er åben og integrerende i forhold til andre teoretiske og empiriske

¹⁰⁰ Jeg beskriver her den eklektiske tilgang i dens 'negative udgave', hvor man mere eller mindre ukritisk sammensætter teori til en enhed. Denne udgave afviger som sagt fra den moderate form for eklekticisme, som Koppé argumenterer for (2008, p. 15).

perspektiver og bidrag, men på baggrund af ekspliciterede antagelser omkring menneskets væsen. Herunder et øje for, at ethvert perspektiv har grænser og begrænsninger, og at det altid knytter sig til den - i sidste ende – førsproglige og førpersonlige fælles verden.

Disse distinktioner anvendte jeg som opmærksomhedsledende begreber under de empiriske undersøgelser, særligt i forhold til at beskrive status og evt. udviklingen i de studerendes opfattelse af psykologi og videnskab under uddannelsesforløbet. Det væsentlige ved distinktionen er først og fremmest at beskrive to tilgange, som jeg antog, var typiske begynderpositioner, samt en beskrivelse af en udviklingsvej mod en mere moden tilgang.

Ovenstående *beskrivende* distinktioner blev senere videreudviklet med en psykoanalytisk forklaring af dynamikkerne bag disse tilgange, hvormed distinktionen både har vist sig at holde som *beskrivende distinktioner*, og som afsæt til udviklingen af *forklarende* teori. Dette udfoldes i afsnit b) herunder.

Det er dog tydeligt for mig i dag, at jeg forud for empirifasen ikke havde en særlig præcis forståelse af mulige centrale sammenhænge mellem vores personlige baggrund og vores måde at anvende psykologisk teori og metode på. Den skulle først udvikles som et produkt af empiriforløbet og den senere analyse- og fortolkningsfase.

Forudantagelse b) De vanskeligste og mest centrale erkendelser

Forud for feltstudiet måtte jeg endvidere italesætte en teoretisk forståelse af, hvordan studerendes videnskabelige og psykologiske habitus dannes, samt hvad der kunne modarbejde disse udviklingsprocesser. Jeg operationaliserede problemformuleringens begreber ved både at tale om dannelsesprocesser som *erkendelser* (teoretisk meningsniveau), og om *aba-oplevelser* som den forudgående æstetiske og praktiske baggrund for disse erkendelser. Forudantagelsen udgjorde således et indledende bud på, hvad der leder frem til de *vanskeligst opnåelige*, og *mest centrale*, erkendelser hos studerende, nemlig at de studerendes eksistens kommer i spil i arbejdet med en faglig problemstilling. Med 'vanskeligst opnåelige' erkendelser betegnes det, som *den enkelte studerende* har vanskeligst ved at tage ind som følge af sine ubevidste temaer, og med 'mest centrale' erkendelser betegnes det *fagligt centrale* ud fra denne studerendes uddannelsesprojekt.

I begge tilfælde anvendte jeg Bion til (i skitseform på dette tidspunkt) at fremhæve *vanskelighederne ved* at tage nye, komplekse erkendelser ind, da det forudsætter et arbejde med vanskelige erfaringer. Jeg antog, at 'det der bl.a. begrænser og afgør niveauet for, hvor reflekteret den studerende kan bruge sig selv via psykologisk teori og metode, er den følelsesmæssige rummelighed i forhold til at håndtere eksistensens tvetydighed og kompleksitet, og de herudfra oplevede dilemmaer og modsætninger ('en person er så rig som de modsætninger han kan rumme'). Da kompleksiteten, tvetydigheden, dilemmaerne og modsætningerne skaber ubehag, uoverskuelighed og usikkerhed, er det centralt at kunne rumme vanskelige følelser'. Netop gruppens og den enkeltes evne til at rumme vanskelige følelser forstod jeg som en vigtig forudsætning for, at man kan håndtere og tage komplekse forhold ind; jeg kan dog nu se, hvor upræcis min begrebsbrug var dengang:

"Jeg ønsker på baggrund af min empiri at undersøge, om *det er evnen til at rumme vanskelige følelser (Bion, 'lære af erfaring'), som afgør og evt. begrænser graden af den psykologi-faglige integritet og autenticitet hos den studerende*. Det er i sidste ende *graden af den følelsesmæssige og kognitive integration* som – i tillæg til fortroligheden med en traditions og et fagfællesskabs begrebslighed – afgør, 1) hvor sikkert man i praksis *anvender* videnskabelig psykologisk teori og metode, og 2) hvor modsætningsfyldt og kompleks en forståelse, man kan rumme."

Jeg beskrev også mine forventninger omkring, hvad der hæmmede udviklingen af de vanskeligste og mest centrale erkendelser hos de studerende, og nævnte kort hæmmende dynamikker som alvidenhed (narcissisme) og undgåelse af frustration. Jeg ville formulere denne forståelse i et individuelt og gruppedynamisk perspektiv via Bion, men forud for det empiriske forløb var min gruppedynamiske forståelse begrænset til et øje for container og contained relationers betydning i gruppe- og vejledningsforløbet; de mere destruktive dynamikker fik jeg først øje for som led i det empiriske studie, og jeg fik først begreber for det som led i analysefasen (se afsnit b herunder).

En række af de centrale opmærksomhedsledende begreber blev således udvalgt fra start i form af aha-oplevelser, vanskelige og centrale erkendelser, at komme i spil og at sætte sig på spil, ubevidste temaer, at lære af erfaring, samt at rumme vanskelige følelser, som forudsætning for at forholde sig til psykologiske fænomeners kompleksitet og eksistensens tvetydighed. Men den dybere og mere præcise forståelse af begreberne og fænomenerne bag manglede, ligesom der manglede den tekstnære forankring i ikke mindst Gadamer og Bions teorier, som er kommet til senere, og som bidrog til udviklingen af

klarhed og præcision. Endelig har jeg i processen også sorteret en række begreber fra, der ikke viste sig at være holdbare (fx parallelprocesser, psykologifaglig integritet mv.).

Forudantagelse c) - Hovedantagelsen

Som bud på et svar på problemformuleringens problemstilling forud for empiriforløbet, formulerede jeg en forudantagelse (kaldet hovedantagelsen), der operationaliserede og sammenfattede væsentlige dele af min daværende forståelse:

*”Den videnskabelige og psykologiske dannelse handler særligt om at lære at begrebsatte **og** rumme psykologiens, og dermed eksistensens, *mangesidetbed* [tvetydighed] (perspektivisme) og *sammenflettethed* (kompleksitet), dvs. både at have begreber for og følelsesmæssigt at rumme den position af ikke-sikkerhed og ikke-vished, som der følger heraf. Først på baggrund af teori (dvs. begrebslighed og metodologi) og en evne til at rumme vanskelige følelser bliver det muligt at bruge sig selv via psykologisk teori og metode til at forstå selv og andre på en kvalificeret, reflekteret og sikker måde.”*

Jeg formulerer mig i dag anderledes, men ovenstående opsummering af hovedantagelsen berører nogle centrale momenter, som er ført videre i den endelige forståelse. I hovedantagelsens distinktion mellem et forudgående arbejde med at rumme vanskelige følelser og videnskabelige begreber, ligger kimen til min senere skelnen mellem en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus, selvom jeg dengang ikke var nået til klarhed om den. Det er med andre ord ovenstående overvejelser, som jeg teoretisk og empirisk har forsøgt at udfordre, videreudvikle og evt. underbygge igennem de empiriske undersøgelser, arbejdet med empirimaterialet og den teoretiske gennemskrivning. Den samlede beskrivelse af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, som beskrives i hovedafsnit 4.6, er således kulminationen af den teoretiske - og empirisk informerede - fortolkningsproces, som blev indledt med forudantagelserne og ikke mindst hovedantagelsen, og som netop var udkast til et svar på afhandlingens problemformulering.

Samtidig med, at der er sammenhænge mellem den indledende og den afsluttende forståelse, er der også store forskelle, som ligeledes skal fremhæves. Jeg har ikke mindst sidenhen valgt at skelne mellem en psykologisk habitus, en videnskabelig habitus, og en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. Herved har jeg været udfordret ved at skulle præcisere min forståelse af de to former for habitus' betydning, samt deres samspil. Dette betød ydermere et

opgør med en ureflekteret antagelse fra min side: nemlig et brud med at tale om 'den videnskabelige og psykologiske habitus' i betydningen, at den er noget bestemt og fast, til i stedet at tale om *aspekter* ved en psykologisk habitus. Min udlægning af disse størrelser forbliver et udkast, et forsøg på at pege på centrale aspekter af tilegnelsen af psykologi som fag, vel vidende, at flere og andre aspekter kan fremhæves ud fra andre perspektiver.

Mit udgangspunkt har været teoretisk, men jeg har i de empiriske undersøgelser også forpligtiget mig på at forstå verden fra de studerendes perspektiv. Denne tilgang bidrog til at de teoretiske begreber blev udfordret af de studerendes konkrete uddannelsesforløb og oplevelser. En af de første forhold, som jeg således blev opmærksom på under feltstudiet, var studerendes behov for *at gøre sig erfaringer om sig selv og andre*. Det gik nemlig op for mig, at mit fokus på 'at lære at bruge sig selv via psykologisk teori og metode' *forudsatte* dette kendskab til sig selv og andre. Observationer som disse har videreudviklet min forståelse, og i dag ville jeg sige, at disse studerende var mere fokuseret på at udvikle aspekter af deres psykologiske habitus, end de var fokuseret på at udvikle en videnskabelig habitus (men det sidste skulle de som led i uddannelsesforløbet). Et andet eksempel på et forhold, som jeg kun sent er blevet opmærksom på, er den centrale betydning, som udviklingen af en *selvstændighed* har i dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Denne selvstændighed er netop at finde i den dobbeltbevægelse, som jeg forbinder med dannelsesprocessens bevægelse fra selvfortabelse og til at genfinde sin egen stemme, og den er noget af det vanskeligste at gennemgå. Derfor taler jeg om selvstændighed i operationaliseringen af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus: *at kunne bruge sig selv via psykologisk teori og metode til at forstå andre og verden på en kvalificeret, selvrefleksiv, selvstændig og sikker måde*.

Udbygningen af mit kendskab til psykoanalytiske perspektiver på afhandlingens problemstilling er ligeledes et væsentligt udviklingspunkt. I hovedantagelsen taler jeg fx om vigtigheden af at 'rumme vanskelige følelser' ud fra min daværende læsning og arbejdet med Bion. I forlængelse af mit senere arbejde har jeg fået en dybere forståelse af formuleringen 'at rumme'. Den betyder nu en veludviklet container og contained relation, således at man er i stand til selv - og via udveksling med andre - at gøre det nødvendige følelsesmæssige arbejde, som går forud for, at man er modtagelig for ny erkendelse om en sag eller en mere kompleks forståelse af en sag. At rumme vanskelige oplevelser af 'ikke-sikkerhed og ikke-vished' vil jeg ligeledes i dag beskrive anderledes, nemlig som angst og uvished i mødet med det ukendte, som må udholdes, for

at vi kan forholde os til og begrebsliggøre vanskelige psykologiske fænomener. I Bion redegørelsen har jeg præciseret denne psykoanalytiske forståelse af forudsætningerne for at beskæftige sig med komplekse og sammenhængende forhold, således som psykologiske fænomener er kendetegnet ved (4.4.1.3.2, underafsnittet 'O' *som en revitalisering af det ubevidste*).

Formålet med at beskrive de tre forudantagelser er både at stå ved det udgangspunkt, som undersøgelsen startede ved, og at pege på centrale aspekter af de forandringer, som min forståelse har gennemgået. Vi skal nu se på en specifik videreudvikling af forudantagelse a.

4.5.2 b) Videreudviklinger og fortolkninger efter empirifasen

Mit forsøg på at beskrive idealtyper omkring udviklingen i de studerendes tilgang til psykologisk teori og metode (forudantagelse a) blev senere i analysefasen videreudviklet. Det skete i en vekselvirkning (hermeneutisk proces) mellem mit arbejde med Bions teori og arbejdet med det empiriske materiale i form af især informanten Rikkens forløb (6.2). De forskellige måder at opfatte og anvende psykologisk teori og metode på, som jeg havde *beskrevet* som en eklektisk, en ensidig og en helhedstænkende *tilgang*, blev udbygget med en *forklarende teori* omkring de potentielt bagvedliggende dynamikker i personligheden og i relationen til andre. Dette skal vi se på nu.

Kobling af psykoanalytiske motiver til den ensidige, eklektiske og helhedstænkende tilgang

Her vil jeg præsentere et psykoanalytisk perspektiv på de potentielle motiver bag den eklektiske, ensidige og den helhedstænkende tilgang til psykologisk teori og metode. For i lyset af Bions psykoanalytiske teori kan jeg udbygge mine oprindelige antagelser omkring *tilgangene*, med teoretiske overvejelser omkring de bagvedliggende motiver, som jeg vil kalde for *positioner*, ligesom jeg vil præcisere de følelsesmæssige forudsætninger for udviklingsvejen fra disse tilgange og hen mod en mere nuanceret og kompleks tilgang i form af den helhedstænkende.

Via Bion og Emanuel (2001, p. 1082) kan jeg pege på to faldgruber, den alvidende position og den værdiløse position, som begge er udtryk for defensive forsøg på at forholde sig til øjeblikke af ikke-at-vide, det Bion kalder at være i en "*uncertainty cloud*" (Bion, 1963, p. 42). Det er angstfremkaldende at stå i det

åbne, i denne ikke-vidende position, konfronteret med noget ukendt, men det er en naturlig og nødvendig del af udvikling som beskrevet under K (Emanuel, 2001, p. 1072). For Bion antager som tidligere nævnt, at paratheden til at vide (K) forudsætter, at man kan udholde tvivl i mødet med det ukendte (1962a, p. 94). For Bion er det at stå over for det ikke at vide (uncertainty cloud) potentielt forbundet med en oplevelse af *fragmentering* (disintegration), af at faste holdepunkter nedbrydes, og det må derfor håndteres, før det kan være grobund for udvikling. At blive grebet af det ukendte er angstfremkaldende og kan derfor afføde defensive forsøg på at håndtere det (jf. faldgruberne), ligesom det også udgør et potentiale til udvikling, såfremt man kan udvikle konstruktive måder at forholde sig til det ukendte fænomen på (Emanuel, 2001, p. 1072; Bion, 1962a, p. 94). De to faldgruber udgør hver sin side af den samme mønt, idet de begge er udtryk for en *ubensigtsmæssig* måde at forholde sig til det ukendte på som vilkår eller andre ubehagelige fænomener. Faldgruberne er udtryk for en fastlåsthed eller forhindring i forhold til at arbejde med den virkelige problemstilling, og faldgruben er dermed én, som vi falder ned i på 'ubevidst' flugt fra dette arbejde. Samtidig er det 'positioner', som vi alle kan falde i, hvorfor jeg betegner det den alvidende og den værdiløse *position* (Emanuel, 2001, p. 1082). Disse positioner er desuden forbundne; altså nok har man måske overvejende tendenser til at falde i den værdiløse position (figur), men alvidende tendenser vil også udspille sig ved fx at være lagt ud hos andre eller andet (baggrunden), som når man underkender egne faglige evner, men samtidig overdrevent idealiserer andres evner inden for det samme. Der er således aspekter af den før beskrevne underlegenheds- og overlegenhedsproces (-K) til stede ved de to positioner, men det er forskelligt, hvad der er i forgrunden, og hvad der er i baggrunden i denne reversible tankefigur (fx er underlegenhedsprocessen i forgrunden ved den værdiløse position, og overlegenhedsprocessen er i baggrunden). Det kommer til udtryk ved, at jeg i den værdiløse position både har tendens til at *idealisere* udtryk for den alvidende position hos andre (fx skråsikkerhed, overdreven 'videnskabelig' kompleksitet osv.) og til at føle mig *afvist eller utilstrækkelig*, og omvendt, at jeg i den alvidende position både har tendens til at *foragte* udtryk for den værdiløse position hos andre (fx usikkerhed eller tvivl), og til at føle at der bliver sat *spørgsmålstejn ved min autoritet* og derfor agere forsvarspræget. Disse tendenser kan følge os hele livet og er ikke blot udtryk for en nybegynders usikkerhed eller umodenhed. Det er livs-komplekser, som vi bør tematisere, tage op og arbejde med, således at vi mere frit kan arbejde med at udvikle den bedst mulige forståelse af psykologiske fænomener hos os selv og andre.

Jeg vil nu uddybe de to positioner i forhold til dannelsesprocessen og den skabende mimesis i forhold til en mester. Hvor vi i den alvidende position har tendens til at identificere os med en mester (og at underkende andres), afholder vi i den værdiløse position os i stedet fra at identificere os med nogen og veksler derfor mellem flere uden helt at vælge. Begge karikerede positioner er på hver sin måde udfordret i forhold til at tage noget fremmed til sig som sit eget (den første bevægelse), og at udvikle en selvstændig afstand til det (bevægelse nr. to). Den alvidende position har vanskeligt ved at opbygge afstanden efter at være smeltet sammen med mesteren, hvilket kan medføre en ukritisk attitude og en manglende selvstændighed; omvendt har den værdiløse position vanskeligt ved at overgive sig til at tro på noget eller en mester, og har således vanskeligt ved at påtage sig et ansvar og udvikle en sammenhængende faglig position. Lad mig beskrive de to positioner hver for sig.

Den værdiløse position som det ubevidste motiv bag den eklektiske tilgang

Bag ved en grundlæggende *eklektisk* tilgang til psykologisk teori og metode antages at være det fænomen, som jeg vil betegne som den værdiløse position, inspireret af Emanuels (2001, p. 1082) beskrivelse af 'en stærk oplevelse af værdiløshed'. Denne kan også forstås som en stærk selvstraffende adfærd i forhold til det at fejle eller potentielt at fejle, som reducerer ens eksistens til ingenting (bemærk dog det ekstremt høje krav: jeg må ikke fejle eller skille mig ud!). Jeg forstår oplevelsen af værdiløshed som én, der kommer til udtryk på to måder: 1) at jeg selv ikke har nogen værdi sammenlignet med andre, som dermed idealiseres. Herved fremhæves ens mindreværd blot yderligere. Og 2) at jeg ikke er i stand til *ud fra mig selv* at vælge til-eller-fra, da *den selvpåførte straf for at fejle eller skille sig ud* er så stor, at jeg må afholde mig fra det. I stedet tilmudres de mulige valg (fx teorier eller metoder) ved at opfatte dem som lige gode eller dårlige, eller på anden måde ageres der for at undgå selv at komme til at hæfte for en betydningsfuld beslutning.

Dette betyder fx at jeg ikke ser mig selv som værdig til at kunne træffe en beslutning, i stedet er det andre (eksterne) faktorer som fremhæves som afgørende (fx at det er klienten, som afgør den relevante terapeutiske tilgang), i forsøget på *ikke at lade beslutningen være op til én selv*. For jeg er ikke i stand til at bære ansvaret for at træffe en betydningsfuld beslutning, da jeg ikke er betydningsfuld (ad 1), og da jeg ikke ønsker at kunne blive hængt op på noget, da jeg ikke kan udholde at fejle eller at skille mig ud (ad 2). Denne frygt for at tage fejl eller at vælge det forkerte fortolkes som udtryk for en flugt fra at

forholde sig til verdens uudgrundelighed (jf. det ukendte). I stedet er det bedre ikke at vælge eller at holde flere døre åbne hele tiden.

I sidste ende bunder denne position i, at man ikke føler sig værdig til selv at beslutte, værdig til at tillægge værdi og at have værdi i lyset af den oplevede overhængende risiko for at fejle.

De positive træk ved den værdiløse position består bl.a. i en lydhørhed over for andre og nye perspektiver og en fleksibilitet i forhold til at ændre sin forståelse og at kaste sig ud i noget nyt (disse træk føres dog principielt for vidt).

Den alvidende position som det ubevidste motiv bag den ensidige tilgang

Bag ved en grundlæggende *ensidig* tilgang til psykologisk teori og metode antages at være det fænomen, som jeg med Bion vil kalde en alvidende position. Alvidenhed (omniscience) er som tidligere beskrevet en hæmmet form for tænkning, som Bion kort beskrev ved det franske udtryk ”*tout savoir tout condamner*” (to know everything, to disapprove of everything) (1962b/1967, p. 117).

Bion forbinder imidlertid også denne hæmmede form for tænkning med omnipotens, uden at udfolde det (1962b/1967, p. 114). Jeg vil udfolde omnipotensens rolle i tænkningen ved at trække på Symingtons studier af omnipotens, grandiositet og narcissisme, og lade disse betragtninger indgå i min beskrivelse af den alvidende position. Positionen kan i ren form beskrives som opbygning af et ’selvforherligende’ selvbillede, hvor de ubehagelige og vanskelige sider skubbes i baggrunden eller projiceres ud på andre; man opfatter fx ikke sig selv som usikker, men irriteres over andre som udtrykker en usikkerhed. Omnipotens kommer if. Symington netop til udtryk som forvrænget perception, selektiv hukommelse, modarbejdelse af tanker og følelse af skyld, og generelt ’småjusteres’ ens oplevelse af sig selv, andre og verden ud fra egen ønsketænkning og fantasi (1996, p. 175). Symington (1993, p. 87) uddyber det således: ”*in this proces I construct a world view*” der altid er “*consistent with what I have done. [...] In fact, my world view always fits what I do*”, og hermed bliver det lettere for os at undgå (aktivt) at forholde os selvkritisk til vores egen gøren og laden (ibid.).¹⁰¹ Narcissisme er if. Symington en grundlæggende defensiv og passiv position, hvor man er bange for at gå egne veje, vove det usikre og ukendte, og derfor snylter man eller udfører andres projekter uden at give det sin personlige stil (1993, p. 88). Der er således et uerkendt mindreværdskompleks bag den alvidende måde at fremture på. Men man oplever det i stedet

¹⁰¹ Bemærk fremhævelsen af vores egen aktive del i processen, som psykoanalysen er god til at fremhæve.

som, her i en dansk oversættelse af en engelsk talemåde og metafor, at 'solen skinner ud af ens egen røv' (think the sun shines out somebody's arse/backside), og skulle andre påstå noget andet, vil man opleve det som en kritik af denne livs-sandhed. Et træk ved denne almægtige måde at relatere til selv og andre på er altså, at den forudsætter noget eller nogen at idealisere og nogle der idealiserer én selv (Symington, 1996, p. 175; 1993, p. 84). Der er også et paranoidt træk, som betyder, at der kan være en tendens til at man 'mudrer' relationer sammen i 'enten er du med mig eller også er du imod mig' positioner, når det handler om kritik (Symington, 1993, p. 87). Man føler sig med andre ord let krænket eller bliver vred og usikker, fordi der er en uerkendt sårbarhed, og man føler sin position truet (som solens kilde). Dette kan også forstås som en polariserende eller rigid indstilling til følelsesmæssigt betydningsfulde områder i enten 'fjende' eller 'ven' positioner. Denne position bundet i virkeligheden i en manglende ydmyghed i lyset af verdens uudgrundelighed og er udtryk for et forsvar mod uudgrundelighed ved at antage statiske opfattelser, som var de sandheder (hvorfor man ikke behøver at grave mere, eller forholde sig til mere) (Emanuel, 2001, p. 1073). Omnipotens og narcissistiske træk er derfor ofte fremtrædende i den alvidende position, som jeg forstår som det ubevidste motiv bag den *ensidige tilgang* til psykologisk teori og metode.

De positive træk ved den alvidende position består bl.a. i, at man er god til at finde en holdning (men ikke videre selvstændigt) og at stå ved den. Samtidig indgyder positionen en stærk tro på egen overbevisning, og man stiller høje sagsorienterede (men ofte urealistiske) krav til egen såvel som andres præstationer.

Den tilstræbt afbalancerede position; at tage ejerskab over egne ubevidste temaer som vejen til at tæmme de negative træk, og at fremelske de positive træk, hos den værdiløse og den alvidende position

Den tredje tilgang, *helhedstænkning*, er ikke så meget en tilgang som en varig stræben, og denne stræben kan beskrives som en balanceakt, hvor man – afhængig af hvem man er som person – stræber efter at holde den ekstremposition, som man har en tendens til, i skak, samtidig med at man må arbejde frem mod de positive sider fra den modsatte position, som man har vanskeligt ved. Jeg kalder derfor motivet bag den helhedstænkende tilgang for *den tilstræbt afbalancerede position*. Jeg beskriver med andre ord det personlige arbejde, som antages at være forudsætningen for en helhedstænkende tilgang, der rummer det bedste fra den alvidende og den værdiløse position. Denne for-

udsætter at man løbende arbejder på og tager ejerskab over sine egne ubevidste temaer. Jeg antager, at man aldrig helt kan gøre sig fri af ens tilbøjelighed til fx at være alvidende qua et grundlæggende omnipotent eller narcissistisk træk, men man kan arbejde i lyset af en bevidsthed omkring dette og stræbe efter en nuancering. Bag ved en helhedstænkende stræben i forhold til psykologisk teori og metode antages at være det fænomen, som Bion beskriver som K: en stræben mod at lære af nye oplevelser i lyset af den tidligere erfaring på en åben og fleksibel måde. Balanceakten består bl.a. i, at man skal kunne *"remain integrated and yet lose rigidity"* (Bion, 1962a, p. 93), og det udfordrer hhv. den værdiløse og den alvidende position. Man skal kort sagt kunne forblive samlet uden dog at blive rigid, dvs. man skal kunne rumme sin egen ufuldstændighed og derved opgive at klynge sig til én forståelse, som var den sandheden (jf. den alvidende position), og dog må man kaste sig ud i det man tror på, selvom der altid vil kunne siges mere om det uendelige og ukendte (jf. den værdiløse position).

Via Emanuel vil jeg således tilføje til det, der allerede er beskrevet om den tilstræbt afbalancerede position, at denne position forudsætter en *ydmxyghed* (særligt i den alvidende position) såvel som en *overbevisning om ens egen værdi* i egne og andres øjne (særligt i den værdiløse position). For man er helt naturligt afhængig af en tro på sig selv og andres hjælp til at *"contain the 'cloud of uncertainty' and terror of catastrophic change"*, to vilkår som følger med, hvis man skal være åben for verdens foranderlighed og uudgrundelighed (2001, p. 1082).

Både den værdiløse position og den alvidende position er udtryk for en flugt i forhold til at tage disse vilkår ind, hvilket konkret kan komme til udtryk som en vanskelighed ved at rumme ens egen fejlbarlighed, uperfekthed. Bion påpeger denne simple præmis, som ikke desto mindre forhindrer mange analytikere i at udvikle sig, når han siger, at psykoanalytikeren må give sig selv *"room to live as a human being who makes mistakes"* (Bion, 1987 if. Ogden, 2008, p. 76). Det kan være angstfyldt at skulle tage ind, at man har taget fejl på et betydningsfuldt område, da spørgsmålet 'hvad ellers er uholdbart?' straks rejser sig. At skulle opfatte sig selv som et fejlbarligt menneske åbner bl.a. op for, at alt hvad vi lever for og tror på kan være bygget på en løgn eller noget uholdbart. Så ligesom for terapeuten, vil jeg mene, at det for den tilstræbt afbalancerede position er nødvendigt at stræbe mod at *"udholde alle typer følelser og at forholde sig til sine modoverføringsreaktioner uden unødigt stor skyldfølelse"* (Thuesen, 2012, p. 83). Man må kort sagt stræbe mod at være åben for alle typer følelser hos sig selv. For skyldfølelsen ved fx at have taget fejl kan stå i vejen for ens faglige udvikling. Den værdiløse og den alvidende position reagerer forskelligt i lyset af det

at begå fejl eller at have en ufuldstændig forståelse; den første ved ukritisk at skifte standpunkt, den anden ved stædigt at holde fast i det gamle. Den balancetakt mellem rigiditet og omskiftelighed, som den tilstræbt afbalancerede position fordrer, er i stedet kendetegnet ved en stræben mode *at sætte sagen som fænomen først*, og dermed angive en parathed til at ændre sin forståelse, også helt grundlæggende, i lyset af hvad sagen fortæller os, når vi ser godt efter endnu engang. Det kræver ydmyghed, en tro på egen værdi og en følelsesmæssig rummelighed i forhold til at acceptere de smertelige 'nederlag' (når ens hidtidige forståelse skal opgives i lyset af en ny forståelse), som en sådan stræben medfører. Der er ingen måde at undgå denne smerte på, ingen sikker eller beskyttet position, hvorfra man kan ændre en grundlæggende forståelse af os selv, andre eller verden, uden at skulle 'bide i det sure æble'. At ændre på betydningsfulde opfattelser vil altid være pinefuldt. Det er bl.a. pinefuldt, fordi vores oplevelse af at kende os selv, andre og verden forstyrres. Som Emanuel udtrykker det: "*If we accept that we are always changing, we cannot know who we are*" (2001, p. 1082), og dette vilkår er i sig selv skræmmende, samtidig med at det åbner nye muligheder. I den tilstræbt afbalancerede position må man på samme måde fastholde, at der altid er mere at lære om os selv, andre og verden, og derved søge at rumme de følelser af angst mod forandring, som en åbenhed for dette vilkår forudsætter. Helt konkret, og i forhold til den psykologiske habitus, betyder det, at vi ikke (helt) kan vide hvem vi er, hvad vi har i os af følelser, og hvordan vi i en ny situation kan reagere.

Opsummering

Med dette afsnit har jeg ud fra teoretiske perspektiver fra Bion og Emanuel fremhævet to mulige sammenhænge mellem grundlæggende tendenser eller motiver hos os (den værdiløse eller den alvidende position) og vores faglige tilgang (den eklektiske og den ensidige tilgang). Dette kan kort beskrives som den hhv. personlige og den faglige side, som naturligt hænger sammen som hver sin side af den samme mønt, den samme person. Det er desuden fremhævet, at de netop udgør positioner, eller faldgruber, som vi alle har tendens til at falde ned i, og at den tilstræbt afbalancerede position kun udgør en *parathed til at lære* om sagen selv, som man kan stræbe imod, og ikke én gang for alle indtage og vide sig sikker på. I et psykoanalytisk perspektiv er det med andre ord hele personligheden, som kommer til udtryk i vores indstilling til akademisk viden og arbejde i praksis, principielt enten som skråsikkerhed (den alvidende position), usikkerhed (den værdiløse position) eller som parathed til at lære nyt (den tilstræbt afbalancerede position).

4.5.3 Opsummering

Italesættelsen af forudantagelser omkring centrale sammenhænge og processer giver en kickstart af fortolkningsprocessen samt bidrager til forskningsprocessens gennemsækelighed. Helt overordnet skal forudantagelserne både bidrage med et reflekteret og forberedt udgangspunkt, for at højne det empiriske forskningsudbytte, samt sikre, at jeg som forsker ikke blot bekræfter mine egne ubevidste antagelser. Ved at italesætte mine forudantagelser, og ikke mindst udviklingen i dem, har jeg villet fremhæve den store betydning, som de empiriske undersøgelser har haft på udviklingen i min forståelse og fortolkning af afhandlingens problemstilling. Det er udarbejdelsen af begreber for typiske ubevidste motiver i samspil med fortolkningsarbejdet med Rikkens empirimateriale et godt eksempel på.

I dette afsnit har jeg også nævnt en række begreber, som har fungeret som *opmærksomhedsledende begreber* i forbindelse med de empiriske undersøgelser (fx vanskelige og centrale erkendelser, den ensidige, eklektiske og helhedstænkende måde at forholde sig til psykologisk teori og metode på). Men jeg har også nævnt distinktionen mellem den alvidende, den værdiløse og den tilstræbt afbalancerede position, som først er udviklet i forbindelse med analysefasen. Alle begreberne er dog relevante i forhold til den endelige fortolkning af det empiriske materiale, således som det opsummeres i forskningsdesignet.

4.6 Sammenfatning af afhandlingens opfattelse af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus

Her samles og beskrives projektets distinktion mellem en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus. Disse to former for habitus må ganske vist forstås som en del af den samme persons samlede habitus, men de adskilles analytisk for at fremhæve deres særlige træk. Først til slut vil jeg – under ’en dannet psykologisk og videnskabelig habitus’ – beskrive deres optimale samspil. Ved at indføre denne skelnen trækker jeg på Bourdieus begreb om habitus som et analytisk begreb, der både kan tematisere specifikke aspekter såvel som samlede træk ved et medlem af en gruppe eller profession.

Jeg beskriver aspekter, som jeg mener man fagligt kan forvente at finde og forbinde med en psykologisk og videnskabelig habitus; jeg tager kort sagt udgangspunkt i en idealbeskrivelse, i en allerede dannet psykologisk og videnskabelig habitus. Det gør jeg ved at trække på både eksistentiel-fænomenologiske (Merleau-Ponty, Ricoeur, Gadamer), psykoanalytiske (Bion) og kritisk teoretiske (Habermas) perspektiver, der alle er redegjort for tidligere.¹⁰²

Endelig vil jeg gøre opmærksom på, at de teoretiske, begreber som jeg anvender til at beskrive en psykologisk og videnskabelig habitus, netop blot er begreber; det er forsøg på at pege på og få et sprog for centrale aspekter ved

¹⁰² Jeg trækker på en række tankefigurer og nøglebegreber som kort kan oplyses på denne måde:

- *Meningsniveauer* (hovedmodel, Merleau-Ponty): tredelingen mellem det umiddelbare, praktiske og teoretiske meningsniveau, hvormed fænomenet går forud for begrebet (afsnit 2.3).
- *Eksistensdimensioner*: personen, anden (gruppe, samfund) og kontekstualiseret verden som et fælles tredje (afsnit 2.3).
- *Fortolkningsbuen* (Ricoeur): fra naiv forståelse, over forklaring der er analytisk og metodisk, til fortolkning (afsnit 2.3.1.4).
- *Erkendelsesinteresser* (Habermas): den tekniske, praktiske og frigørende erkendelsesinteresse, samt de almene videnskabelige træk metodisk kontrol, selvforståelse og selvrefleksion (afsnit 4.3.2.3).
- *Udviklingen af tænkning* (Bion): beskrivelse af forudsætningerne for, og de følelsesmæssige processer som er en del af ’kreativ’ tænkning, forstået som en ’parathed til at vide’ (K) (afsnit 4.4.3 - 4.4.6).

denne habitus. Begreberne er altså ikke i sig selv forudsætninger for at tilegne sig en psykologisk og videnskabelig habitus; andre traditioner vil anvende andre begreber med tilsvarende eller overlappende pointer. Fra en eksistentiel-fænomenologisk position fremstår de valgte begreber og pointer dog som de mest relevante og hensigtsmæssige i lyset af sagen.

Jeg vil nu redegøre for hhv. en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus, og endelig en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. Baggrunden for at skelne mellem en psykologisk og en videnskabelig habitus, skal – som redegjort for i indledningen – findes i, at denne opdeling rammer et ømt punkt i tilegnelsen af den videnskabelige psykologi, som står centralt i psykologiuddannelserne. Min analytiske distinktion skal således tjene til at kaste lys over forhold, der er særligt vanskelige og vigtige at tilegne sig.

For at nuancere distinktionen mellem en videnskabelig og en psykologisk habitus, vil jeg benytte den reversible forgrund-baggrund (figur-grund) struktur og sige, at det teoretiske meningsniveau er i forgrunden i den videnskabelige habitus, men selvfølgelig kun i kraft af det praktiske og umiddelbare meningsniveau som implicit baggrund. Det omvendte gælder for den psykologiske habitus, hvor det er den oplevelsesmæssige og praktiske dimension, som er i forgrunden, og hvor det er det teoretiske meningsniveau som oftest er i baggrunden. Reversibiliteten i figur-grund strukturen skal gøre det tydeligt, at en psykologisk habitus også er afhængig af det teoretiske meningsniveau, selvom det ikke er dette meningsniveau, som først og fremmest definerer den. Der gælder det samme for den videnskabelige habitus.

4.6.1 Træk ved en psykologisk habitus – erfaring af fænomenerne og beskrivelse heraf

Et væsentligt aspekt af dannelsesprocessen er som beskrevet at udvikle en kontakt med fagets fænomener på en måde, som 'overskrider' den videnskabelige undersøgelse af dem, og som ikke uden videre kan 'verificeres' via videnskabelige metoder (Gadamer, 2007, p. 1f). Erfaringen¹⁰³ af psykologiske fænomener og problemstillinger er således nødvendig for en videnskabelig tilegnelse af teori og metode om dem. Dette forhold kan ikke ombyttes: 'den

¹⁰³ Gadamer taler om sandhedserfaringen og fx kunsterfaringen, men jeg holder mig til erfaring i fænomenologisk forstand, dvs. erfaring i lyset af vores livsverden (2007, p. 2).

videnskabelige bevidsthed må erkende sine grænser' som Gadamer formulerer det (ibid., p. 2). Sansen for et fænomen i sin helhed og dets kompleksitet overskrider en videnskabelig tilgang til samme fænomen. Jeg forstår en psykologisk habitus som netop en sans for psykologiske fænomener og for psykologiske aspekter ved tilværelsen. Denne sans forudsætter, at man har erfaringer af disse fænomener og psykologiske aspekter (ikke nødvendigvis erfaringer *med* dem, men erfaringer *af* dem i betydningen at have stiftet bekendtskab med dem). Men hvordan skal vi forstå denne erfaring af og sans for psykologiske fænomener, som er central for en psykologisk habitus?

En psykologisk habitus er i dette projekt kendetegnet ved en særlig *kropslig sans* for det, som jeg overordnet vil kalde tilværelses-fænomener og -problemstillingeres *æstetiske og praktiske* dimensioner. Altså de *mindst* differentierede aspekter (såsom følelser) og dermed også de mere vanskelige dimensioner at blive opmærksom på; de kan ikke uden videre sammenfattes og gribes sprogligt, men vi erfarer og mærker dem på egen krop som en æstetisk og praktisk erfaring. En psykologisk habitus angår således ikke i første omgang en distanceret og analytisk forholden sig, men en leven sig ind i problemstillingen og en trækken på erfaringer med fænomenet fra egen livsverden og fra den generaliserede krop (hvor indirekte eller perifere disse koblinger end måtte være). Herved forstås ikke blot en 'empatisk' leven sig ind, men netop en særligt *psykologisk* struktureret perception og opmærksomhed, som lader visse forhold træde frem på bekostning af andre, herunder visse aspekters fravær. Det må forstås som et *fælles tredje*, hvor vi må trække på vores egen forståelsehorisont, men det netop på en måde, som kan overlappe med andres oplevelser og adfærd i den betydning, at vi i første omgang ikke uden videre skelner mellem dit og mit. Dastur har kaldt dette fokus på en problemstilling eller et fænomens oplevelsesmæssige og praktiske dimension for 'det eksistentielle og hermeneutiske øjeblik' (event), og det er netop fænomenet som levet og oplevet, som man må have forståelse for forud for og/eller sideløbende med en begrebslig undersøgelse af det, således at fænomenet til at begynde med overhovedet kan træde frem af baggrunden som en gestalt eller figur (Dastur, 2000a, p. 86). Den fænomenologiske distinktion mellem fænomen og begreb, eller mellem oplevelsen af et landskab og gengivelsen af dette landskab på et landkort, gør det muligt at fremhæve *fænomenet eller oplevelsen som oplevet som det primære for en psykologisk habitus*. Denne position trækker på Dasturs fremhævelse af det opgør med opfattelsen af filosofi som en videnskab (jf. Husserls *strenge Wissenschaft*), som Heidegger og særligt Merleau-Ponty har stået i spid-

sen for, og som er oplagt at sætte igennem i opfattelsen af psykologi (Hoeller, 1993, p. 143). Som Merleau-Ponty fx har gjort opmærksom på, er eksistensen den, der 'slår tilbage' i forhold til forsimplede videnskabelige forståelser:

"existence unveils a wholly new face of the world—the world as a promise and threat to it; the world which sets traps for, seduces, or gives in to it; not the flat world of Kantian objects of science any more but a landscape full of routes and roadblocks; in short, the world we "exist" and not simply the theater of our understanding and free will." (Merleau-Ponty, 1964b, p. 155)

Det liv vi lever (frem for verden som vi ønsker den eller objektiverer den) er væsentlig mere kompleks og vanskelig, end vi normalt har lyst til at tage ind i vores socialt og kulturelt farvede udlægning af tilværelsen. Men selvom vores sproglige forståelse løbende spiller ind på vores perception af fænomener, er det alligevel fænomenologisk meningsfyldt at fremhæve fænomenet som levet og oplevet i konkrete situationer, og dermed fænomenet i sin komplekse og i sidste ende uafgrænselige helhed (Merleau-Ponty, 2003, p. 86). Keller har beskrevet dette forhold på denne måde:

"Et erfarings- og praksisfelts mening består i høj grad i en kropslig fornuft, der ikke (ligesom en rationel bevidsthed) forudsætter grænser mellem de implicerede deltagere, men deles i anonymt, åbent fællesskab. Her er tale om et væld af mere eller mindre udifferentierede former for socialitet og kultur, som ikke falder inden for den empiriske samfundsvidenskabs gængse kategorier. Kropsligt opfatter og udtrykker vi hele tiden mening, der ikke er begrebslig eller diskursiv, ikke er baseret på sproglig eller sensorisk repræsentation, og som ikke behøver at blive gjort til genstand for tematisk refleksion." (Keller, 2001, p. 547)

En psykologisk habitus må netop forstås som en vanemæssigt opbygget parathed til at opfatte udifferentierede og sprogligt tynde former for mening, som ikke desto mindre bringer os tættere på et fænomen eller en problemstillings helhed og dermed kompleksitet. Med stil-begrebet som Merleau-Ponty har beskrevet det, kan vi begrebsliggøre den særlige måde at opfange en situations mening på, som er karakteristisk for en psykologisk habitus. Stil-begrebet henviser nemlig til, at et udtryk eller et fænomen rammer os som en 'før-begrebslig gestalt'¹⁰⁴; jeg fornemmer kort sagt mere end jeg i situationen kan

¹⁰⁴ Keller fremhæver stil-begrebets to betydninger hos Merleau-Ponty, men jeg vælger her kun at citere den betydning, som jeg henviser til; nemlig at et fænomens 'stil' skal forstås som "*en før-begrebslig gestalt (eller: et æstetisk udtryk), der lægger op til bestemte udviklingsmuligheder for den situation, hvori den fremtræder*" (Keller, 2006, p. 130).

sætte ord på. Helhedsindtrykket af en person rammer mig fx som en stil, ligesom en persons kognitive vanskeligheder rammer mig som en særlig stil (hvis jeg som fagperson kan opfange den). Stil-begrebet betegner ganske vist et alment træk ved vores måde at percipere verden på. Men kombineret med en bestemt habitus (her en psykologisk), kan jeg fremhæve specifikke stile, og dermed forstå en psykologisk habitus som en sans for bestemte stile i forhold til et fænomen, en situation eller en problemstilling. Stile, der muliggør, at visse aspekter af den i sidste ende udtømmelige baggrund, som livsverdenen udgør, kan træde frem som en mere distinkt fornemmelse, som senere kan differentieres og undersøges yderligere. Stil-begrebet indfanger altså opfattelsen af et tværgående fænomen i forhold til både meningsdimensionerne (æstetisk, praktisk og teoretisk), og eksistensdimensionerne (selv, anden og verden), som udgør en mere eller mindre distinkt figur eller *stil*. Stilbegrebet indikerer ”hvordan vi både mellem menneskeligt og i omgangen med ting spontant udtrykker og perciperer konkret mening, dvs. specifik mening i et alment perspektiv” (ibid., fremhævelse i original). En stil er med andre ord et karakteristisk fænomen, såsom angst, ubehag, frustration eller en specifik vanskelighed. Vi har dog ikke den objektive positions sikre greb om fænomenerne, da psykologiske fænomener ofte indvarsler sig selv som en stil, der ”først og fremmest er ’begivenheder vi mærker’, dvs. situeret betydning som griber os kropsligt” (ibid.). Det er med andre ord et arbejde i sig selv at udvikle en parathed til gradvist at blive opmærksom på væsentlige levede erfaringer i forhold til en sag (ellers går de i ét med tapetet så at sige), og det er netop denne sans for fænomeners praktiske og æstetiske meningsniveau, som en psykologisk habitus er kendetegnet ved. En psykologisk habitus betegner den sans, som gør os i stand til at mærke og blive grebet af psykologisk relevante betydninger, såsom dem som Merleau-Ponty har beskrevet som ’vild mening’. Så selvom fx perceptionen og intersubjektivitet er almenmenneskelige eksempler på subjektets decentring, er det ikke sikkert, at vi er åbne for disse aspekter på et praktisk eller refleksivt plan og dermed kan informeres af dem. Endsige forholde os kritisk til den sammenblanding af dit og mit som kroppen som altings første erfaring er arnestedet for (mere herom under den videnskabelige habitus). Med Bion vil jeg senere forsøge at begrebsliggøre nogle af forudsætningerne og processerne for denne åbenhed via psykoanalysen.

I fænomenologisk forstand giver det imidlertid sig selv, at man - for at være åben for disse fænomener - for det første må have gjort sig erfaringer tidligere med tilsvarende fænomener (eller aspekter heraf) hos sig selv og andre, og for det andet at man i den konkrete situation må være parat til at kaste sig ud i

oplevelser uden helt at vide, hvor det fører én hen.¹⁰⁵ Der er en grad af uforudsigelighed i at arbejde psykologisk med andre mennesker, som vi må ruste os til ved at arbejde med vores egen historie og temaer (Søndergaard, 2009, p. 35). Som fx når den kliniske psykolog skaber rum for, at klienten kan åbne op for ukendte følelser og erfaringer, uden at vide, hvad der viser sig, eller hvor klienten føres hen. En psykologisk habitus er altså kendetegnet ved, at vi stifter bekendtskab med de psykologiske fænomener, dilemmaer og paradokser ud fra vores eget liv med andre, som en forudsætning for, at vi er i stand til at kaste os ud i oplevelser af os selv og andre og arbejde med disse på en respektfuld og sags-orienteret måde. Fx ved at spørge ind til og dermed åbne op for erfaringer og følelser, som måske ikke er blevet besøgt før eller har fået sat ord på.

Når jeg således har operationaliseret en psykologisk habitus til at betegne det *'at bruge sig selv til at forstå andre og verden'*, er det med en pointe om, at der går et væsentligt personligt arbejde *forud for*, at man kan gøre det på en kvalificeret måde. I relation til en psykologisk habitus angår det særligt, at man kan sætte psykologiske fænomener i relation til sit eget liv (som forskellig fra eller med ligheder til). Altså at man kort sagt kan trække på sin livsverdens erfaringer på en *reflekteret og hensigtsmæssig* måde i forhold til arbejdet med en faglig sag eller en problemstilling.¹⁰⁶ Dette forudsætter – her italesat i en klinisk kontekst – en forståelse af, at vi alle deler *”'en rem af huden' til selv den dårligste patient”* (1988, p. 7), som Jørstad har formuleret det. Fænomenologisk vil jeg beskrive det som, at vi deler aspekter af erfaringer som *et fælles tredje*, og at man må have taget - og fortsat stræbe mod at tage - egne vanskelige følelser og erfaringer til sig (dvs. finde og acceptere dem hos sig selv), hvis man skal kunne acceptere og håndtere de psykologiske erfaringer og udtryk hos andre på en hensigtsmæssig måde (se desuden de etiske refleksioner i afsnit 3.1). Bions container og contained begreb kan netop anvendes til at fremhæve sammenhængen mellem vores evne til at håndtere andres vanskelige erfaringer (eller ikke at kunne) og så vores eget forhold til dem; vi kan kun rumme de erfaringer, der pludseligt og uventet opstår i mødet med den anden, hvis vi forud

¹⁰⁵ Denne pointe har jeg fra Line Ryberg Ingerslev og Dorothee Legrand's oplæg *Reflections on bodily communication and the responsibility of listening* ved seminaret *Phenomenology and qualitative research methodologies*, d. 26-27 september 2012, Syddansk Universitet.

¹⁰⁶ Fordi vi udlever ubevidste temaer og problemstillinger i vores eget liv, kan vi være gode til at se disse fænomener *hos andre*. Men skal vi også forstå hvordan denne umiddelbare forståelse af andres problemstillinger kan blive farvet af vores egne ubevidste temaer, må man arbejde på at forstå disse temaer hos *sig selv*.

herfor har opbygget en vanemæssig (habitus) åbenhed for og håndtering af lignende erfaringer hos os selv. Jeg definerede tidligere det at rumme vanskelige følelser og erfaringer som ”den gensidige afhængighed mellem, og positionerne, at kunne udholde at være i ubehagelige følelser og oplevelser (egne og evt. andres), og at kunne tænke om dem. Dette forudsætter jo en moden dialektik mellem ord og følelse, og mellem at være den, der gribes af egne (og evt. andres) følelser og den, der rummer dem” (præciseringen af Bions container-contained begreb i afsnit 4.4.4.1).

Et eksempel fra den kliniske verden kan synliggøre det. En fremhævelse af forskellene mellem ’de der sindssyge patienter’ og ’os normale behandlere’ kan fx stå i vejen for at forstå den andens erfaring og tilværelse, da det helt basalt forudsætter, at man kan forstå dennes erfaringer *som en mulig erfaring eller tilværelse for mig, dvs. som et fælles tredje*. Verden som et fælles tredje betyder, at vi både må insistere på vores forskellige positioner, *såvel som være parate til at lade den anden angå os personligt som menneske og dermed blive grebet af ukendte oplevelser som udvisker forskelle på dig og mig*. Jørstad formulerer det således:

”Dette er noget, som er der før ordet, uafhængig af sproget. I det ukendte hos den anden, i det som kan skjule sig bag symptomer og diagnoser, vil der altid være noget af det, vi alle har levet, noget af vores fælles menneskelighed. I det psykoterapeutiske møde, som kan føre til frigørelse, vækst og nyt liv, må der derfor fra terapeutens side også være en vis grad af åbenhed, gensidighed og risikofyldt konfrontation. Denne åbenhed går også på vor holdning til os selv, vor villighed til at blive konfronteret med det ukendte i os selv i mødet med den anden.” (1974, p. 7f)

Når vi skal bruge os selv til at forstå andre på en åben og gensidig måde, implicerer det netop vores *eget forhold til* det emne, der er i spil, herunder vores fremadrettede villighed og parathed til at lære nyt om os selv i processen, hvad Jørstad kalder ’det ukendte’. Jørstad kobler ikke dette ’ukendte’ eksplicit til Bions brug af samme begreb om det ubevidste, men jeg vil gøre det her. Psykologisk forståelse for det, der sker mellem os mennesker – om det angår en klinisk situation, en pædagogisk problemstilling, en hverdagsituation eller en arbejdssammenhæng i bredeste forstand – afhænger bl.a. af vores mod til at blive konfronteret med det ukendte i os selv og andre, hvad Bion har begrebsliggjort som sandheder om livet. Fænomenologisk set angår denne ukendte eller ubevidste dimension fx den blanding af dit og mit i det fælles tredje. Det bliver fx tydeligt, når man – som Jørstad beskrev det – vil lade klientens historie *give resonans i ens eget liv* (qua *livsverden* som et fælles tredje) samtidig med, at man på et oplevelsesmæssigt og praktisk plan også kan træde

ud af denne berørthed, da det er forudsætningen for analytisk at forsøge at skille tingene ad, fx adskille din oplevelse fra min (mere herom under den videnskabelige habitus). Denne dobbelte bevægelse er langt vanskeligere, end den lyder, fordi det bl.a. kræver, at man på ny har gennemlevet de ubehagelige øjeblikke i ens eget liv, og dvs. igen har været konfronteret med stærke følelser af fx afmagt, had, stor kærlighed og længsel, således at man får en større vanthed med dem. Det kræver, at man følelsesmæssigt vender tilbage til de situationer, hvor man har oplevet behovet for at fortrænge eller eliminere vanskelige personer eller situationer fra sit liv; at man atter gennemlever, men nu for første gang med fuld bevidsthed, de situationer, hvor man selv har gjort andre ondt, fordi man ikke ville andet end ødelægge den betydningsfulde relation, som nu nægter én alt; og ikke mindst kræver det, at man ser dette menneske i øjnene, som er én selv, og som bare er et sølle menneske ligesom alle andre, og som ikke har en særligt beskyttet position (fordi man har en god familiebaggrund, fordi man læser psykologi, fordi man er reflekteret, eller hvad man nu klynger sig til) at leve ud fra, men højest kan stræbe efter at tage dette rå liv ind i højere grad i den simple betydning *at mærke dets sven!* På paradoksal vis er det sådan, at man først er i stand til at udvikle en psykologisk habitus, når man selv har – og fremadrettet vil kæmpe med – ubevidste og uafsluttede temaer i sit eget liv. Det sidste har Bion beskrevet som arbejdet med at udvikle *sandheder om forhold i vores liv*, og han forstår det som afgørende for udviklingen af personligheden. Det er et vanskeligt arbejde, da det som sagt er forbundet med en udholdelse af før uudholdelige erfaringer og følelser.

Psykoanalytiske bidrag

Det kræver altså et særligt følelsesmæssigt arbejde at indlede sig på ovenstående proces, og dermed muliggøre den dobbelte bevægelse mellem at være åben for at gribes af oplevelse, og at kunne træde ud af denne grebthed igen på det æstetiske og praktiske meningsniveau. Særligt Bion har inden for psykoanalysen peget på de mange *forhindringer* eller faldgruber, som let stiller sig i vejen for arbejdet med egne vanskelige erfaringer. Bion taler derfor om, at det forudsætter et beredskab til at udholde frustration, uvished og i sidste ende angst. Som Bion har beskrevet det, er evnen til at tænke uudviklet hos os alle og skal derfor udvikles i lyset af de udfordringer, vi står over for på ny; en præstation som – afhængig af fænomenet eller problemstillingens karakter – kræver en grad af udholdenhed i forhold til den frustration, uvished eller angst som er forbundet med det. Bion gør det helt simpelt klart, at det at

mærke, observere, italesætte, tænke om og handle på følelsesmæssigt betydningsfulde eller vanskelige oplevelser, er krævende, og at det er en opgave, som vi meget let kan undgå at gøre. Det kan ikke uden videre tages for givet hos nogen. Men det er ikke desto mindre, vil jeg hævde, et væsentligt fokusområde indenfor en psykologisk habitus.

I kraft af centrale begreber fra Bion kan jeg beskrive *forudsætningerne* for, og dermed centrale træk ved, en psykologisk habitus. Bion fremhæver evnen til at udholde frustration og uvished som forudsætning for overhovedet at kunne gøre sig tanker om, endsige udvikle en tænkning om, et betydningsfuldt tilværelses-fænomen og -problemstilling. Med Bions begreb om udvikling af tanker, som forudsætning for udviklingen af tænkning, kan psykoanalysen kaste lys over det vanskelige ved at blive opmærksom på, kunne beskrive og i sidste ende tænke om æstetiske og praktiske dimensioner ved et betydningsfuldt tilværelses-fænomen. For en tanke om det umiddelbare og praktiske meningsniveau skal i sidste ende tages tilbage fra det ubevidste, og derfor må mødet med det ukendte udholdes, før at der kan udvikles tanker og en tænkning om fænomenet eller problemstillingen. Dette indbefatter en fordøjelse af vanskelige erfaringer (herunder vågen drømning), hvilket sker ubevidst, og muliggør en gradvis indoptagelse over tid af de vanskelige erkendelser, som vi til at begynde med ikke kunne rumme og dermed tilegne os. Bion beskriver på samme måde den følelsesmæssige fleksibilitet, som må være til stede for at kunne være modtagelig over for ny indsigt, hvad han kalder 'parathed til at vide' (K). Herved fremhæver han det følelsesmæssige arbejde med de både positive (L) og negative (H) følelser, som hører med til, og som sætter niveauet for, hvor fleksibel og nuanceret en forståelse (K) af en sag eller problemstilling vi kan udvikle. I forhold til dette arbejde spiller udviklingen af container og contained relationer en vigtig rolle, både forstået som en relationel udveksling og som en personliggjort proces, som er afgørende for, at den ledsagende frustration og uvished kan udholdes i forhold til, at følelsesmæssigt og erkendelsesmæssigt vanskelige forhold kan erfares og italesættes. Vi har brug for et socialt stimulerende og støttende netværk af relationer for at kunne udvikle den nødvendige udholdenhed til at arbejde med disse fænomener hos os selv og andre.

En psykologisk habitus kan imidlertid ikke stå alene. Den må understøttes af psykologisk teori og metode i forhold til fx at udsortere i den sammensmeltning og de overlappende erfaringer, som søges og forudsættes for at forstå sig

på den anden, medmennesket, eller en problemstillings egentlige karakter. Det er principielt først en sekundær bevægelse, men det er en nødvendig bevægelse. For at gøre den psykologiske habitus' specificitet og forskellighed fra den videnskabelige habitus tydelig, vil jeg trække på Ricoeurs distinktion mellem forståelse og forklaring, idet fortolkning reserveres som model for en 'dannet psykologisk og videnskabelig habitus'. En psykologisk habitus er således karakteriseret ved at forholde sig til et fænomen, en situation eller en problemstilling som et 'reducerbart hele', altså på en måde, som går forud for subjekt-objekt distinktioner. Dette har jeg netop beskrevet ved at knytte det umiddelbare og praktiske meningsniveau, samt eksistensdimensionerne anden (gruppe, samfund) og det fælles tredje (livsverden) til den psykologiske habitus.

Men den psykologiske habitus er karakteriseret ved - ikke blot en udlevelse af et fænomen (en forstående opslugthed af det), men netop - et bevidstgjort forhold til sagen eller fænomenet, hvormed det kan beskrives præcist. Det forudsætter på det æstetiske og praktiske meningsniveau, at man kan se en situation eller en oplevelse "udefra" så at sige. Det er fx tydeligt i forhold til den tekst, som vi arbejder på og er så opslugt af, at vi ikke kan se den med 'friske øjne' eller fra et andet synspunkt. Man mangler at få *afstand* til sin egen oplevelse af sagen eller til en situation. At se sig selv udefra, eller at få afstand til sin egen oplevelse (og dermed få brudt livsverdensens selvindlysende karakter), er en særlig proces. Merleau-Ponty taler i *Perceptionens fænomenologi* om en 'sekundær kundskab', som hæver sig over den hverdagsagtige selvfølgelighed, hvor jeg ikke er selvbevidst, men snarere indgår i verdens 'anonyme strøm' (2012/1945b, p. 145f). Denne sekundære kundskab, fortæller Merleau-Ponty, er én "som jeg anlægger på mig selv, når jeg betragter mig gennem medmenneskets øje, for så vidt som jeg anerkender ham, valoriserer ham og i denne forstand vælger ham." (ibid., p. 146f). Det er med andre ord en synsvinkel, som først præsenterer sig for mig, når jeg anerkender formidleren af den nye synsvinkel, og dermed udvidelsen af mit eget syn. Via den andens blik kan man så at sige blive hjulpet til at se sig selv - eller en oplevelse - *udefra*.

Den samme pointe kan læses ind i Bions begreb om tovinkels-syn (binocular vision), hvor to perspektiver netop er forudsætningen for at kunne se et fænomen skarpt eller i sin helhed. I begge tilfælde er det imidlertid den umiddelbare og den praktiske meningsdimension, som skal fremhæves i forbindelse med den psykologiske habitus. At se sig selv udefra, eller at få en oplevelse eller erfaring på afstand, er den oplevelsesmæssige og praktiske forudsætning

for på det teoretiske meningsniveau at udvikle selvforståelse (Habermas). Selvforståelse som træk forbindes med en videnskabelig habitus i næste afsnit.

At få et fænomen på afstand, eller at se det udefra, angår imidlertid ikke en objektivisering af det, således som det er målet for en videnskabelig habitus. Psykoanalytikeren Harold Searles' eksemplariske sans for at beskrive oplevelser, som de fremtræder, kan synliggøre forskellen på en psykologisk og en videnskabelig tilgang til et fænomen. Under et terapiforløb oplever Searles fx romantiske følelser såvel som voldsomt had i forhold til en ældre, mandlig skizofren klient, som han har haft i et mangeårigt terapeutisk forløb. Searles griber fx sig selv i at dagdrømme om at bygge en fremtid sammen med denne klient, selvom Searles har et godt forhold til sin kone (Ogden, 2007, 358). En videnskabelig tilgang til denne oplevelse kunne være at betegne det en *romantisk modoverføring*, et fagbegreb som kan være en korrekt kategorisering af oplevelsen. En psykologisk tilgang vil derimod være at blive længere ved oplevelsen, søge at stå ved og beskrive den og de forbundne reaktioner og følelser, fx at Searles får fantasier om at indrette et hjem med klienten, og at have sex med ham osv. Forskellen i forhold til den videnskabelige tilgang består i, at man ved den psykologiske tilgang prøver at *stå ved, holde fast i og dvæle ved oplevelsens mangfoldighed, som den er* (jf. at gå til sagen selv, hvilket fordrer at potentielt skræmmende følelser udholdes) *forud for*, at oplevelsen bliver kategoriseret, objektiveret og 'forklaret' via et fagbegreb som romantisk modoverføring. Det væsentlige er at stå ved og holde fast i oplevelsens træk, selvom de er vilde eller grænseoverskridende, fx ved at gå på tværs af dit og mit, ret og forkert, virkeligt og uvirkeligt, det bevidste og ubevidste osv., da denne åbenhed er nødvendig for at udvikle en større forståelse af, hvad der er på færde i situationen (Ogden, 2007, p. 353f, 366). Helt konkret kan Searles anvende sin egne reaktioner til at blive klogere på sin klients situation, og Searles fremhæves da også af Ogden som exceptionel til at beskrive og stå ved oplevelserne, som de er (ibid.). Fænomenologisk set er vi netop et intersubjektivt væsen, hvorfor det som vi oplever på en eller anden måde er forbundet med den andens oplevelse og reaktion (og omvendt). Vi må derfor psykologisk set være både åben for og kritiske omkring denne dimension.

Ovenstående er blot et eksempel på det at sætte fænomenet eller oplevelsen forud for begrebet, at beskrive førend at kategorisere og forklare. Men det er også først og fremmest det, som jeg via Bion har beskrevet som en stræben mod at lade erfaringen træde frem i sin rigdom ved at forsøge at være åben

for alle former for indfald, associationer og følelser - uanset deres karakter. At være tro mod det som er, at søge sandheder om livet i lyset af den ultimative virkelighed (O), er if. Bion lige så nærende og nødvendigt for personens udvikling, som mad er det for kroppen (Ogden, 2007, p. 366). Arbejdet med at komme i kontakt med disse sandheder om livet, beskriver Bion teoretisk som bl.a. evnen til vågen drømning, at udvikle drømmetanker og ubevidst fordøjelse ud fra en velfungerende alfa-funktion. Dette er som beskrevet ikke blot medfødte og uforanderlige funktioner hos den enkelte, men et produkt af vores refleksive og *nysgerrige* arbejde med 'grænseoverskridende' tilværelsesfænomener hos os selv og andre. Det er dette arbejde, som nok først og fremmest gør os i stand til at opfatte tilværelsens 'overtoner og undertoner af mening' og at fremkalde et 'væld af tanker' og associationer om vanskeligt forståelige fænomener (Bion, 1962a, p. 15f). Og netop dette er karakteristisk for en psykologisk habitus. Det er imidlertid sin sag at være åben for virkelighedens brutalitet og skønhed, altså at tage verden ind som den er. Med teorien om den psykotiske og den ikke-psykotiske del af personligheden kan Bion fremhæve vores veludviklede nødberedskab til at justere på vores oplevelse af verden, til noget mere tåleligt, når den bliver os for meget. For står vi i en situation eller over for en erfaring, som vi ikke kan håndtere, justeres vores oplevelse af verden forud for enhver refleksiv bevidsthed, hvormed virkeligheden, som den er, kommer i anden række. Med begrebet om anti-tænkning (evasion by evacuation) fremhæver Bion, hvor let vi mennesker har ved at undgå at nå ind til en problemstillings væsen, hvis dets sandhed er for meget for os. Det er ikke blot en udfordring for den psykotiske patient; det er til stede og oftere end vi vil være ved det i vores hverdagsliv (familie/fritidsliv), og i vores uddannelses- eller arbejdsliv. Og kan vi ikke genfinde det her, bør vi heller ikke antage, at vi kan finde det i forhold til de problemstillinger, som vi skal arbejde med professionelt - i hvert fald hvad angår vores egen andel.¹⁰⁷ En væsentlig sideeffekt af at gøre dette personlige arbejde er

¹⁰⁷ Denne forståelse bygger på den antagelse, at kan man ikke genkende psykologien i sig selv, så bliver man afstandstagende, når man møder fænomenet hos andre. Mette Thuesen (personlig kommunikation) har refereret følgende eksempel fra en supervision, som illustrerer dette: En terapeut (der selv har det vanskeligt med afsked) siger i den bedste mening til sin klient, som arbejder med afskedstemaer; "*afsked er svært at bære for dig*". Men herved holdes det smertelige vilkår ovre hos klienten (jf. *for dig!*) og dermed holder terapeuten det fra sit eget liv. Formuleringen, "*afsked er svært at bære*" siger jo det samme, men denne gang inkluderer man sig selv på en almen vis, fordi afsked også kan være svært at bære *for mig i mit liv*. Et manglende arbejde med et tema

samtidig, at man bliver ydmyg over for tilværelsen og vores og andres livtag med den; der er ikke noget, der afføder mere ydmyghed end at genfinde andres ubevidste temaer og komplekser i vores eget liv. Denne ydmyghed er helt afgørende for, at man kan have den nødvendige undren og respekt i forhold til arbejdet med disse emner hos andre. Som tidligere beskrevet går vores forhold til os selv (i relation til et tema eller et fænomen) igen i vores professionelle forhold til andre.¹⁰⁸

Hvordan grundlægges en psykologisk habitus?

Jeg antager, at de beskrevne træk i form af nysgerrighed, dvælen ved erfaringen i sin rigdom, søgen efter sandheder om vores liv (og andres), er træk, som man enten af nød udvikler for bedre at forstå de levede erfaringer, man har gjort sig, eller at det er et træk, som man inspireres til at udvikle fra karakteristiske medmennesker (familie, venner, professionelle), som man møder og oplever. Faglitteratur og skønlitteratur kan også inspirere til det. Den studerendes møde med psykologistudiet kan yderligere understøtte udviklingen af en psykologisk habitus ved, at den studerende her møder fagets traditionelle begreber, de klassiske problemstillinger og markante eksempler (fx casebeskrivelser). I relation til en psykologisk habitus skaber dette netop mulighed for – ikke en begrebslig eller metodisk opkvalificering, men - at den studerende bliver klogere på sin egen og andres erfaring og tilværelse, forstået som et fælles tredje. Merleau-Ponty har beskrevet dette som karakteristisk for måden man læser et klassisk værk på (såsom Freud, dvs.: ” *by understanding his words and theoretical concepts, not in their lexical and common meaning, but in the meaning they acquire from within the experience which they announce and of which we have behind our backs much more than a suspicion*” (1993b, p. 71). Det væsentlige er altså ikke begreberne i sig selv, men det lys som begreber og beskrivelser kan kaste over væsentlige erfaringer og situationer hos os selv og andre, som et fælles tredje, og som man kan inspireres af som en stil (jf. den skabende mimesis). Derfor kan man opleve eller læse litteratur fra personer, som udviser fremragende sans for psykologiske fænomener, uden at det nødvendigvis er forbun-

hos terapeuten kan således stå i vejen for et udbytterigt arbejde med samme tema hos en klient.

¹⁰⁸ På et konkret plan betyder det, at det forhold vi har til bestemte temaer, følelser og sider af os selv på et ofte ubevidst plan, direkte påvirker vores måde at forholde os til (eller at undgå) disse temaer, følelser og sider hos de mennesker, som vi arbejder med, eller den måde vores andel påvirker det samlede samspil på. Det kan virke banalt, men denne basale dimension er vanskelig at tage ind, fordi den potentielt er så altomfattende og ødelæggende.

det med en holdbar videnskabelig strukturering af det (flere 'vilde' psykoanalytikere falder mig ind som eksempler), da de langt mere er optaget af at beskrive en problemstilling end af at ville forklare og objektivere den. Derfor møder man praktiserende psykologer, som har et meget 'afslappet' forhold til psykologisk teori og metode i streng forstand, da de er mere optaget af at forstå en problemstilling eller mennesket foran dem end af forskellige mulige forklaringer af det. Jeg vil dog hævde (med Ricoeur), at gode forklaringer kan øge vores forståelse, som vi skal se i forbindelse med den videnskabelige habitus.

Hvordan adskiller en psykologisk habitus sig fra fx en pædagogisk eller en sociologisk habitus? Den psykologiske habitus' særkende angår en oparbejdet opmærksomhed omkring de tyndest sproglige og vanskeligst forståelige dimensioner af menneskelivet, som jeg fænomenologisk har betegnet det praktiske og umiddelbare meningsniveau samt eksistensdimensionerne anden (gruppe, samfund) og det fælles tredje (livsverdenen som baggrund). Klassiske psykologiske fænomener og problemstillinger, som bærer psykologien, er fx forholdet mellem det bevidste og det ubevidste, projektioner og interjektioner, forsvarsmekanismer, den private og indre og det generelle og ydre, sammenhængen mellem opvækst og voksenliv (forældremodeller) såvel som forældrene og deres børn (arv/miljø), frihed og determinisme mv. Dette aspekt af den psykologiske habitus er ikke det eneste eller sågar det primære område for en psykologisk habitus, da denne principielt omfatter alle aspekter af eksistensen som levet, men det markerer et område som er særligt og karakteristisk for en psykologisk habitus. *En psykologisk habitus betegner således ikke først og fremmest en videnskab, men en kropslig sans for visse stile ved fænomener, mennesker eller situationer.* En pædagogisk habitus ville på samme måde betegne – ikke en videnskab om pædagogik, men – en sans for nogle konkrete situationer, som 'kalder på' pædagogisk forståelse.

4.6.2 Træk ved en videnskabelig habitus – begrebmæssig undersøgelse af allerede erkendte problemstillinger

En videnskabelig habitus er som allerede påpeget noget andet end en psykologisk. En psykologisk habitus kommer kun et vist stykke. Der er med andre ord grænser for, hvor langt blot en forståelse for en psykologisk problemstilling eller fænomen rækker i udviklingen af en større forståelse af sagen. En

ordentlig forståelse for problemstillingen udgør ganske vist selve grundlaget for en ordentlig forståelse og en senere intervention, men det kræver videnskabelig teori og metode at udvikle denne forståelse via forklaring (jf. fortolkningsbuen). Der er derfor brug for den videnskabelige habitus' analytiske tilgang til at udbygge forståelsen af en problemstilling via forklarende begreber og metodisk refleksion. Jeg vil herunder fremhæve de centrale aspekter ved en videnskabelig habitus.

En videnskabelig habitus er kendetegnet ved en særlig måde at gå til et forskningsspørgsmål eller en problemstilling på, som i høj grad allerede er teoretisk og metodisk; dvs. som helst baserer sig på en lang række reflekterede valg og overvejelser. I forhold til de beskrevne meningsniveauer angår den videnskabelige praksis derfor overvejende det teoretiske meningsniveau, og selvom det også angår det praktiske meningsniveau (fx via observation af adfærd, handling mv.) sættes alle observationer og oplevelser inden for rammen af det, som kan fremføres *teoretisk* (dvs. klar og struktureret sproglig fremstilling). Formålet er selvfølgelig at lede frem til en *så god så mulig forståelse af en problemstilling eller en sag*, hvilket i bedste fald sker i form af en *selvstændig stillingstagen* til sagen eller problemstillingen. En universitetsuddannelse i psykologi består således først og fremmest i at studere og diskutere videnskabelig teori, empiri og metode, og min operationalisering af en videnskabelig habitus er netop *'at bruge psykologisk teori og metode'* på en selvstændig og relevant måde i forhold til sagen (dvs. sagsorienteret eller objektiv), hvilket forudsætter en metodologisk opmærksomhed.¹⁰⁹ Teorier og metoder er i centrum ved studiets eksaminer og ligeledes deres anvendelse i forhold til udvalgte problemstillinger og fænomener. Men vægten er ofte på teorierne og metoderne i uddannelsen, frem for på selve problemstillingen. Det skyldes tildels, at man på universitet primært arbejder ud fra det teoretiske meningsniveau; og en videnskabelig habitus angår da netop også en sans for dette niveau af arbejdet med en problemstilling. Ud fra Ricoeurs definition af forklaring kan jeg beskrive dette meningsniveau som kendetegnet ved objektivisering og dermed distancering på det ontologiske niveau, og metodisk og analytisk i udviklingen af forståelse på det epistemologiske niveau i tilgangen til et fænomen eller en problemstilling. Det betyder, at selve fænomenet som oplevet et langt stykke hen af vejen er

¹⁰⁹ En videnskabelig habitus angår en sagsorienteret behandling af en problemstilling. Men skal denne også være informeret af en sans for den på det æstetiske og praktiske meningsniveau, forudsætter det en kombination med den psykologiske habitus, i det jeg betegner en dannet psykologisk og videnskabelig habitus (se afsnit 4.6.3).

implicit, underforstået eller forudsat, og at udgangspunktet således primært er teoretisk, og at genstanden er defineret. En videnskabelig habitus er altså i sig selv kendetegnet ved en mestring af de teoretiske og metodiske greb som forgrund og lader altså i højere grad den oplevelsesmæssige og til dels den praktiske dimension være utematiseret som baggrund (uden helt at se bort fra denne). På samme måde omhandler videnskabelig praksis først og fremmest eksistensdimensionen personen, eller en bestemt anden (gruppe eller samfund), hvormed verden som et fælles tredje forbliver implicit. Den grundlæggende reduktion eller objektivisering, som er kendetegnende for videnskabeligt arbejde (selv inden for humanvidenskabelige felter), sker imidlertid med god grund, nemlig ud fra ønsket om at udvikle en større forståelse af en sag. For formålet med videnskab er grundlæggende at 'ville noget med noget', det er en stræben, som søger overskridelse af det eksisterende. Både i form af at udvikle en større forståelse, og i form af at kunne forandre sin genstand. Merleau-Ponty karakteriserer fx den videnskabelige tænkning som én, der manipulerer sin genstand, og som dermed afstår fra at leve i den, ved i stedet at arbejde ud fra begrænsede modeller af sammenhænge om verden, hvorved verden gøres til et manipulerbart objekt for os (1964a, p. 159; 2003, p. 86f). Dette kan imidlertid også føre til teoretiske fantasifostre, uden relation til 'virkeligheden', som vi kender det fra kognitivismens computermetafor, samt til 'en tilsidesættelse af dagligdagens almindelige, sunde fornuft' (Keller, unpub.3). Ikke desto mindre tjener en videnskabelig tilgang en vigtig opgave i samfundet. Habermas (2005) har særligt bidraget til en nuanceret forståelse af de *forskellige måder*, hvorpå videnskaben er anvendelig og givende i en samfundsmæssig sammenhæng. Det sker i form af de tre erkendelsesinteresser (den tekniske, praktiske og frigørende erkendelsesinteresse). Disse er med andre ord samfundsrelevante koblinger mellem en personlig og en almen forskningsinteresse, som dog har vidt forskellige forskningsformål. Tilsammen er de dog alle væsentlige for psykologien som videnskab. Via Habermas' videnskabelige tredeling kan jeg kaste yderligere lys over det, som jeg forbinder med en videnskabelig habitus. Først skal det centrale begreb *interesse*, som Habermas forbinder med *erkendelse* i en sådan grad, at han skaber begrebet erkendelsesinteresse, imidlertid fremhæves. For baggrunden for Habermas' beskrivelse af erkendelsesinteresser skal findes i hans ønske om at fremhæve *umuligheden i interesselos eller objektiv (i betydningen værdifri) forskning*; de objektive forskningserkendelser må med andre ord opnås ved at stå ved de subjektive forudsætninger for samme i form af 'fundamentale interesser' (Habermas, 2005, p. 130; Widell, 1982, p. 273). Ud over at forholde os kritiske til 'partiku-

lære interesser', som kan afspore forskningen, må man også stå ved den form for erkendelsesinteresse, som er 'drivkraft' for forskningen (Habermas, 2005, p. 130). Herved kan man if. Habermas opdyrke forskningens kvalitet og dermed objektivitet. Når vi vil bedrive forskning (eller når vi vil forstå andres forskningsprojekter), må vi således skelne mellem de tre erkendelsesinteresser.

Centrale elementer i solid (objektiv) videnskabelig forskning kan altså opsummeres således:¹¹⁰

- Ekspliciteret *grundlagsteori*: det ontologiske, epistemologiske, etiske og metodologiske udgangspunkt
- Italesættelse af *forudantagelser* i forhold til forventede centrale sammenhænge i problemstillingen (ofte via teori)
- Bevidstgørelse af *erkendelsesinteressen* som enten teknisk, praktisk eller frigørende (Habermas)
- Bevidstgørelse af forskningsformål (grundforskning eller anvendt forskning)
- At tage udgangspunkt i en problemstilling eller en sag, som man kan engagere sig i, da udviklingen af forståelse forudsætter engagement (Gadamer)

De tre erkendelsesinteresser fremhæver således forskellige forskningsformål og metoder, som er relevante, afhængigt af den type forskning man dyrker. Jeg vil imidlertid også fremhæve *tre træk*, afledt af de tre erkendelsesinteresser, som jeg anser som *centrale for en videnskabelig habitus*. De gælder med andre ord *for alle de tre måder at udøve forskning på*. I nedenstående gennemgang af erkendelsesinteresserne vil jeg således skelne mellem *erkendelsesinteressens funktion i forskning* og *det almene træk ved en videnskabelig habitus*, som udspringer af denne erkendelsesinteresse. De tre almene træk er: *metodisk kontrol* (teknisk), *selvforståelse* (praktisk) og *selvrefleksion* (frigørende). Jeg fremhæver disse træk fra Habermas arbejde, fordi det er oplagt at gøre det. Men ikke dermed være sagt, at andre tænkeres begreber ikke er relevante eller kunne være inddraget. De tre træk går desuden på tværs af Habermas kategoriseringer, men på et andet abstraktionsniveau end erkendelsesinteresserne. Jeg vil også understøtte, at jeg blot skitserer disse træk, selvom de burde udfoldes og diskuteres mere, end jeg gør det her.

¹¹⁰ I næste afsnit fremhæves der træk ved en *dannet psykologisk og videnskabelig habitus*. Disse træk ved en videnskabelig habitus må altså principielt udbygges med fx selvrefleksion i forhold til 'anvendelsen af viden'. Se senere.

Disse træk kan være mere eller mindre fremtrædende hos en kandidat i psykologi, men de udgør alle sammen forudsætninger for, og er kendetegnende for, en videnskabelig habitus.

Jeg vil nu beskrive erkendelsesinteresserne, samt de videnskabelige træk jeg udleder heraf.

Den tekniske erkendelsesinteresse (metodisk kontrol)

Erkendelsesinteresse: Den tekniske erkendelsesinteresse angår en stræben efter teknisk beherskelse af sin genstand for at opnå prognostisk viden eller teknisk dispositionsmagt (anvendelighed).

Metodisk kontrol som alment træk ved en videnskabelig habitus: En metodisk orientering skaber generelt en detaljemæssig nidkærhed og en stræben efter sikkerhed, som på kreativ vis flytter grænserne i samspil med den teknologiske udvikling inden for videnskabelige hjælpemidler og metoder. Dette træk er ofte det, som lægpersoner opfatter som videnskab slet og ret, og der er for mig at se noget alment ved dette. For kontrol forudsætter metode forstået som *struktur* og *gennemskuelighed* i ens fremgangsmåde og antagelser, såvel som ønsket om at *forklare* sin forskningsgenstand. Og det er som fremhævet af Ricoeur og Merleau-Ponty netop karakteristisk for videnskabeligt arbejde i almindelighed. Habermas beskriver 'metodisk kontrol' som centralt ved den tekniske erkendelsesinteresse (1978, p. 195). Men en grad af metodisk kontrol mener jeg også er et centralt træk ved en videnskabelig habitus (og det vil sige ved alle former for forskning). Det er selvfølgelig ikke i den betydning, som det har i den tekniske erkendelsesinteresse, hvor man stræber mod at udvikle og styrke en *kontrol* (beherskelse) af aspekter ved forskningsfænomenet. Metodisk kontrol skal i relation til en videnskabelig habitus derimod forstås bredt, som en ekspliciteret metode (fremgangsmåde) og evt. en reflekteret metodologi, hvilket både kan være i forhold til empiriske undersøgelser og teoretiske analyser; tænk bare på problemformuleringens strukturerende rolle i ethvert videnskabeligt arbejde. Jeg har også i forbindelse med forskningsdesignet (næste kapitel) fremhævet vigtigheden af tilstræbt kontrol i forhold til at sikre kvalitet i planlægningen af undersøgelserne af afhandlingens problemstilling (Blaikie, 2009, p. 15, 36). Ønsket om en metodisk kontrolleret *undersøgelse* (empirisk) eller *behandling* (teoretisk) af et fænomen, forstår jeg som centralt ved en videnskabelig habitus generelt.

Den praktiske erkendelsesinteresse (selvforståelse)

Erkendelsesinteresse: Den praktiske erkendelsesinteresse angår fortolkning af meningssammenhænge med sigte på mulig intervention i praksis via bevidstgørelse af egen forståelsesbaggrund (forforståelse). Det sker som led i at opnå de bedste betingelser for gensidig forståelse. Selvforståelse omkring vores kulturelle og teoretiske antagelser er vigtige for at forstå en sag eller et andet menneske på ikke blot en fordomsfuld måde.

Selvforståelse som alment træk ved en videnskabelig habitus: Selvforståelse spiller en central rolle ved den praktiske erkendelsesinteresse, men jeg mener også, at der er aspekter ved begrebet, som er karakteristisk for en videnskabelig habitus generelt. For på en helt basal måde bruger vi os selv i forståelsesprocessen (Gadamer), og en oplyst forståelse af en sag forudsætter derfor en bevidstgørelse om vores egne antagelser, erfaringer og kultur, således at vi kan reflektere over forskelle og ligheder mellem os selv og den anden (som diskuteret under metodologi-kapitlet). Ganske vist trækker vi på vores egen livsverden på en implicit og ofte ureflekteret måde, men selvforståelse som træk ved en videnskabelig habitus vil netop sige, at man kan tematisere aspekter af den og reflektere over den, hvor det er relevant for sagen.

Oplevelsesmæssigt handler det om at se sin forståelse som *perspektivisk*, ved at den udgår fra et særligt udgangspunkt (uden dermed nødvendigvis at medføre en forskellighed mellem to perspektiver). Det indbefatter at lære sig selv at kende som person, som fagperson og/eller som forsker; fx ens præferencer for en særlig psykologisk tradition eller et menneskesyn. Keller fremhæver fx vigtigheden af at opbygge en teoretisk, almenpsykologisk viden, som han kalder *menneskeforståelse*, således at vores psykologiske forståelse af det at være menneske kan blive reflekteret, dvs. overhovedet videnskabelig (unpub.3). Selvforståelse som træk ved en videnskabelig habitus er således vital for at udvikle en psykologisk habitus til også at være videnskabelig, altså at udvikle en sans for at bruge sig selv til at forstå andre på en kvalificeret videnskabelig måde.

Den frigørende erkendelsesinteresse (selvrefleksion)

Erkendelsesinteresse: Den frigørende erkendelsesinteresse udøver *kritik* i forhold til teori, ideologi og fordomme. Denne kommer både til udtryk på et makroplan i form af ønsket om at adskille foranderlige forhold fra almene lovmæs-

sigheder (det *problematiserende* sigte), og på et mikroplan ved at udøve *selvrefleksion* for at fremme myndighed og autonomi (frihed).

Selvrefleksion som alment træk ved en videnskabelig habitus: Selvrefleksion udgør et centralt element i den frigørende erkendelsesinteresse, men der er også aspekter ved begrebet, som peger på et generelt træk ved en videnskabelig habitus. På en almen måde spiller kritik en afgørende rolle i videnskabeligt arbejde, og med begrebet om selvrefleksion får Habermas fremhævet denne videnskabelige kritiks rolle hos den enkelte. Selvrefleksion er således anvendelsen af kritik i forhold til teori, ideologi og fordomme inden for ens egen situation eller professionelle praksis. Denne dimension angår en anden nødvendig videnskabelig opkvalificering af den psykologiske habitus ved at udsætte ens egen rolle for en *kritisk undersøgelse*. Det kan fx ske ved at udvikle og anvende et selvkritisk begrebsapparat i forhold til en levet praksis; fx via begreber som overføring og modoverføring. Selvrefleksion og selvkritik er således både at have en sans for problematiske antagelser og ideologiers problematiske konsekvenser i psykologisk teori og metode, og et øje for vores egen rolle i vores professionelle aktiviteter som terapeut, forsker, HR konsulent eller vejleder mv. Habermas peger dog på, at denne ”*power to break up false consciousness*” forudsætter en ’*passion* for kritik’ (Habermas, 1978, p. 234). Kritik forudsætter helt konkret, at man har modet til at tage opgør med ’autoriteter’, og det jeg vil kalde vores behov for sikkerhedspositioner (Habermas if. Dale, 2004, p. 263). Selvrefleksion som træk ved en videnskabelig habitus betegner således et mod til at udsætte egen praksis, teori og metode for kritik.

Yderligere træk ved en videnskabelig habitus

Nogle af de mere umiddelbare og praktiske træk ved en akademisk habitus kan være vanskelige at fremhæve. Jeg vil dog forsøge at fremhæve et for mig at se centralt træk i form af den *ambition* og *vedholdenhed*, som er en forudsætning for ethvert seriøst videnskabeligt arbejde. Et universitetsstudie er jo tidligere blevet beskrevet som et sted for ”*fremragende tænkning*” (Larsen, 2002), og det kræver både en selvstændig ambition og en vedholdenhed i forhold til at bære den ambitiøse stræben igennem. Hvad angår ambition og selvstændig, videnskabelig tænkning er dette (som tidligere beskrevet) udfordrende at udvikle; det kan ligefrem opleves som skræmmende ’at skulle have noget at sige’ til de store tænkere eller etablerede forskeres positioner. Men det er ikke desto mindre et centralt træk ved en videnskabelig habitus at udvikle sin egen position i ’dialog’ med en problemstilling og et videnskabeligt felt, ved at

trække på og dermed kaste sig ind i et felts diskussioner og forskellige positioner som led i at finde ud af, hvad man selv mener.

Vedholdenheden kommer fx til udtryk i stræben efter 'metodisk kontrol' (teknisk erkendelsesinteresse) i form af det detalje-rytteri, som en 'videnskabsmand' i en eller anden grad må besidde. I forhold til den praktiske og frigørende erkendelsesinteresse kommer dette fx til udtryk ved det empiriske arbejde eller i arbejdet med selve teksten. Vedholdenheden kan bl.a. beskrives ved den gentagende proces (jf. den hermeneutiske cirkel), som består i atter at gentage sit forskningsspørgsmål og dermed fremhæve den sag eller det fænomen, som der spørges til, i forsøget på at sikre og udvikle en bedre forståelse af det. Dette er selvsagt krævende og en nådesløs proces, som fx kræver andres feedback, således at man kan få '*nye øjne*' på sin tekst, og som fx kan føre til, at man sent i processen må ændre væsentlige forhold i sin hidtidige forståelse. Arbejdet med dele og helhed i en tekst, og dermed konkrete afsnits rolle i forhold til den overordnede struktur, forudsætter et arbejde på flere niveauer. Det er ikke desto mindre en af forudsætningerne for at kunne skabe fokuseret tekst, der præcist, struktureret og målrettet arbejder med en bestemt problemstilling. Arbejdet med at udvikle en sådan tekst gennem gentagende granskning og opkvalificering af hele teksten kan vel bedst beskrives som et opslidende maratonløb. Vedholdenhed (modsat udholdenhed) kendetegner således den reflektive opgave at holde (fast) ved noget bestemt i arbejdet med en problemstilling, som selvfølgelig forudsætter en udholdenhed. Denne vedholdenhed anser jeg som central og karakteristisk for en videnskabelig habitus.

4.6.3 Træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus – adskilte men gensidigt afhængige tilgange

Ved tematiseringen af træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, er vi endelig nået frem til det, som afhandlingens problemformulering i realiteten spørger til. For i sidste ende forudsætter en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus hinanden, da de isoleret hver for sig mangler den anden som en komplementær del. Det ændrer dog ikke på, at man må fastholde en distinktion mellem de to grundlæggende forskellige måder at gå til et fænomen på, for ikke at tabe sagen af syne såvel som muligheden for en bedre forståelse af den. Med inspiration fra Merleau-Pontys diskussion af forskel-

le og ligheder mellem filosofi (forstået som en sans for videns kilde) og videnskab, vil jeg forstå en psykologisk og en videnskabelig habitus som 'gensidigt afhængige' og forbundne (Hoeller, 1993, p. 152). Lad mig præcisere denne forståelse ved at citere Merleau-Pontys diskussion af videnskabens opgave:

"Under the collective noun "science" there is nothing other than a systematic handling and a methodical use – narrower and broader, more and less discerning – of this same experience which begins with our first perception. Science is a set of means of perceiving, imagining, and, in short, living which are oriented toward the same truth that our first experiences establish an urgent inner need for. Science may indeed purchase its exactness at the price of schematization. But the remedy in this case is to confront it with an integral experience..." (Merleau-Ponty, 1964 if. Hoeller, 1993, p. 151)

En psykologisk og videnskabelig habitus er bl.a. kendetegnet ved dette dobbelte blik, som Merleau-Ponty beskriver som en forståelse for både videnskabens stræben efter en bedre forståelse af sin genstand (på en objektiverende og reducerende måde), og for dette videnskabelige grebs forankring i en større helhed i form af den umiddelbare erfaring (ibid.; Merleau-Ponty, 2003, p. 86). Dette medfører en pointe om – ikke at se bort fra videnskabelig viden, men netop – at konfrontere den videnskabelige og ufuldstændige viden med vores righoldige erfarings helhed og sammensathed ved at holde dem ude fra hinanden. Enhver, der anvender eller udvikler videnskabelig viden, må altid tilføje den sin egen kropslige fornuft, og dermed vores forankring i en fælles verden på en umiddelbar måde, for at fastholde sagens kompleksitet og tve-tydighed.

Jeg vil forsøge at præcisere den overordnede forståelse, som Merleau-Ponty giver udtryk for, ved at trække på Ricoeurs begreb om fortolkningsbuen. Denne karakteriserer netop en bevægelse fra den naive forståelse, over forklaring og endelig til koblingen af forståelse og forklaring i form af fortolkning. Denne tankefigur kan skitsere træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus ved at sætte de tidligere beskrevne træk af den psykologiske habitus og videnskabelige habitus i spil over for hinanden.

Styrker og svagheder ved en ensidig psykologisk habitus eller videnskabelig habitus

Styrken såvel som begrænsningen ved en psykologisk habitus bliver tydelig, når man forstår den igennem Ricoeurs forståelsesdimension; denne udgør ganske vist den nødvendige baggrund at forstå en problemstillings helhed ud

fra, men den forbliver ikke desto mindre uvidenskabelig i forhold til sagen og dermed i fare for at være forståelsesmæssigt underudviklet. Den videnskabelige habitus, derimod, er på sine egne betingelser suveræn eller selvtilstrækkelig i betydningen af, at denne tilgang i sig selv har hele verden i sin hule hånd. Den videnskabelige tilgang må dog besinde sig, hvilket Merleau-Ponty har formuleret rammende på følgende måde:

”... science must [...] see itself as a construction based on a brute, existent world [...]. Scientific thinking, a thinking which looks on from above, and thinks of the object-in-general, must return to the ‘there is’ which underlies it; to the site, the soil of the sensible and open world such as it is in our life and our body” (Merleau-Ponty, 1964a, p. 160f)

Den videnskabelige måde at gå til verden på kan beskrives som netop at se verden ’ovenfra’, og ud fra allerede objektiverede fænomener. Dette syn forbliver dog en konstruktion, som man må være sig bevidst. Man må også have den ’brutale og eksisterende verden’ for øje, ved at vende tilbage til erfaringens fremspring af en fælles (før-refleksiv og før-personlig) livsverden. Og for at vende tilbage til Ricoeurs tankefigur er forståelse netop det, som ’fuldender og ledsager’ den forklarende (videnskabelige) tilgang til et fænomen, hvad han betegner som fortolkning. Jeg vil lidt senere dvæle ved det personlige udviklingsarbejde, som implicit er forudsat ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus.

En dannet psykologisk og videnskabelig habitus

En dannet psykologisk og videnskabelig habitus er således kendetegnet ved, at man i forsøget på at forstå en problemstilling eller en sag, veksler mellem en både psykologisk og en videnskabelig tilgang til fænomenet (en forstående og en forklarende tilgang). Det er en måde at undersøge *sagen selv* på, som både har øje for dets kompleksitet som et levet fænomen *ved at man lever sig ind i det*, og som stræber mod forklarende greb om centrale aspekter ved fænomenet i forsøget på at bidrage med en også *objektiveret* forståelse af sagen. En psykologisk og en videnskabelig habitus forudsætter med andre ord hinanden i udviklingen af en god forståelse af en sag eller en praktisk problemstilling. Deres forskellighed og sammenhæng kan beskrives via figur-grundstrukturen: selvom en tilgang er fremtrædende som figur (fx en videnskabelig og objektiverende tilgang), er det kun muligt i kraft af en *baggrundsforståelse* eller en indlevelse i situationen, som man også må være parat til at tematisere. I sidste ende vil livsverdenen som fænomen altid danne den ’yderste’ bag-

grund, som nok kan fremhæves, men ikke tematiseres endeligt, og livsverdenen forbliver dermed at forstå som alle fænomeneres uudgrundelige baggrund. Vi kan med andre ord ikke sætte os ud over den, højest forsøge at medreflektere den i vores videnskabelige arbejde. En psykologisk og en videnskabelig habitus forudsætter ideelt set hinanden på samme måde, som figuren forudsætter sin baggrund.

Men en dannet psykologisk og videnskabelig habitus er – vil jeg mene – ligeledes karakteriseret ved at fastholde et spændingsforhold mellem en psykologisk og en videnskabelig tilgang, idet man i grænsesituationer så at sige bliver nødt til at vælge den ene som primær på bekostning af den anden. For som allerede beskrevet *overskrider* visse af vores psykologiske erfaringer (fx oplevelsen af sammensmeltning, eller vores sans for en problemstilling eller et fænomens stil) en videnskabelig og dermed begrebslig forklaring, hvilket ikke må afholde os fra at være informeret af denne erfaring, at stå ved den og forsøge at italesætte den, som beskrevet under den psykologiske habitus. Videnskabelige teorier udgør i en vis forstand blot forslag til, og bud på, at forstå aspekter af virkeligheden bedre. Ricoeurs distinktioner mellem forståelse, forklaring og fortolkning er som beskrevet en hierarkisk opdeling, som så at sige bygger oven på hinanden, men som i sidste ende lader forståelsesdimensionen være grundlæggende (derfor taler jeg om en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, hhv. en umiddelbart forstående og forklarende habitus).

Men også i en mere generel og grundlagsteoretisk forstand er den umiddelbare erfaring primær, selvom den først og fremmest konfronterer os med virkelighedens kompleksitet i form af en *tvetydighed*, hvormed vores ”*eksistens, og alt, hvad vi lever eller tænker, har [...] flere meninger*” (Merleau-Ponty, 1994, p. 133). I indledningen har jeg allerede fremhævet Merleau-Pontys pointering af, at videnskab forbliver afledt af den umiddelbare eller oplevede verden, at videnskab er en objektivisering af denne (og skal forblive sådan), og at videnskaben derfor behøver modvægt, i form af begreber om denne levede livsverden. I følgende citat uddyber og præciserer Merleau-Ponty eksistensens karakter af at være af en både fælles, naturlig, social, kulturel og historisk verden, *men at selv disse dimensioner udgør en opdeling af den helhed, jeg er, som en 'total væren'*:

”Alle forklaringerne af min opførsel ved min fortid, mit temperament, mit miljø er altså rigtige, på betingelse af, at man ikke betragter dem som adskilte bidrag, men som momenter af min totale væren, hvor det står mig frit for at klargøre meningen i forskellige retninger, uden at man nogen sinde kan afgøre, om det er mig, der giver dem deres mening, eller jeg modtager den fra dem. Jeg er en psykologisk og historisk struktur. Med eksistensen har jeg

modtaget en måde at eksistere på, en stil. Alle mine handlinger og mine tanker er relateret til denne struktur. [...] Intet styrer mig udefra - ikke fordi intet trænger sig på mig, men tværtimod fordi jeg uden videre er uden for mig selv og åben for verden” (Merleau-Ponty, 2012/1945b, p. 166f)

Vi må med andre ord fastholde en dobbelt forståelse, hvor videnskaben nok giver os delperspektiver, modeller og faste greb på verden, men hvor videnskabens konstruktioner samtidig overskrides af det liv jeg lever qua min krop sammen med andre kroppe i en fælles tredje verden. Når mennesket først og fremmest er *'ude af sig selv'* og *'åben for verden'* som en *'total væren'*, hvor forskellige momenter kun kan fremhæves som *'adskilte bidrag'*, bliver det vigtigt *både* at forsøge at uddifferentiere centrale bidrag *og* at pege på den forudgående helhed. Vi må opdele i forsøget på at blive klogere på udvalgte aspekter af det levede liv, men vi må samtidig have øje for, at disse forsøg netop udgør en reduktion af *'det hele menneske'*, som til stadighed overskrider og muliggør vores tænkning om det (Kemp, 2013, p. 184).

Almene træk: selvrefleksion omkring anvendelsen af viden og erkendelsens grænser

I forlængelse af ovenstående vil jeg fremhæve endnu et træk, som jeg inspireres af fra den frigørende erkendelsesinteresse. Det angår et særligt aspekt ved selvrefleksionen, som jeg tidligere har beskrevet under den videnskabelige habitus. Her vil jeg imidlertid beskrive et nyt aspekt, som jeg særligt vil forbinde til en *dannet psykologisk og videnskabelig habitus*. For i tillæg til det allerede fremhævede, er der også en dimension af selvkritik, som angår *anvendelsen af videnskabelig viden* fra de tre forskellige erkendelsesinteresser i forhold til *intervention*. Intervention ud fra videnskabelig viden kræver nemlig altid en kritisk refleksion over de potentielle problemer, som kan opstå når viden anvendes i forhold til personen, gruppen eller samfundet. Det er netop karakteristisk for den frigørende erkendelsesinteresse at ville underkaste videnskabelig teori og metode, som anvendes til at skabe forandring hos personen, gruppen og samfundet, kritik, for derved at sikre målet med at fremme myndighed og autonomi. Jeg har beskrevet dette træk som selvrefleksion ved en videnskabelig habitus. Men den frigørende erkendelsesinteresse kan som nævnt både kombinere viden fra de praktiske og de tekniske erkendelsesinteresser, hvormed den også udgør *'deres fælles udspring'*, når det gælder *anvendelsen* af viden

(Widell, 1982, p. 278).¹¹¹ Den frigørende erkendelsesinteresse skal netop via mediet *interaktion* understøtte den enkeltes individuationsproces over for og i kraft af gruppen eller kollektivet (Habermas, 2005, p. 132). Da dette aspekt ved selvrefleksionen angår en tværgående og overbyggende dimension i forhold til de tre erkendelsesinteresser og den videnskabelige habitus, knytter jeg dette træk til en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. At udøve selvrefleksion i forhold til anvendelsen af videnskabelig viden over for personen, gruppen og samfundet forudsætter nemlig ikke blot en videnskabelig habitus, men også en sans for fænomenerne i form af en psykologisk habitus. *'Selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention'* fremhævede jeg derfor som målet for undervisningsaktiviteterne i lyset af Negts eksemplariske princip (afsnit 4.2.3.3.1).

Et sidste karakteristisk træk ved en psykologisk og videnskabelig habitus er *anvendelsen af begreber og grundlagsteori til at fremhæve og tydeliggøre erkendelsens grænser*. Dette er - som beskrevet i grundlagsteorikapitlet - hvad Merleau-Ponty forstår ved at reflektere radikalt: nemlig at have øje for refleksionens begyndelse (1999/1945, p. 20). Men samtidig må vi også respektere det mirakel, som vi er, ved ikke at ville forklare alt, ved netop at acceptere en videnskabelig refleksions grænser (Gadamer, 2007). Merleau-Ponty udtrykker det således: *"Hvad enten det drejer sig om ting eller historiske situationer, har filosofien kun til opgave at lære os at forstå dem vel på ny [...]. Men her må man tie, for kun helten gennemlever lige til det sidste sit forhold til mennesker og til verden, og det tilkommer ikke andre at tale i hans navn"* (2012/1945b, p. 167). I min forståelse - og ud fra det Merleau-Ponty efterfølgende citerer fra den skønlitterære forfatter de Saint-Exupéry - fremhæver Merleau-Ponty endnu engang den levede erfaring og handlings forrang for en forstående eller analyserende tilgang. For modsat den *reflekterende* fænomenolog eller psykolog, fremhæves helten i Merleau-Pontys eksempel som den, der kaster sig ind i brydningstag med livets udfordringer og fortaber sig i disse handlinger. Herved pointeres det, at den levede erfaring (som bl.a. er kendetegnet ved umiddelbar selvfortabelse) er primær, og at vi i vores retrospektive og analyserende tilgang til denne ikke må overse, at livet

¹¹¹ Widell (1982, p. 278) diskuterer den senere udvikling i Habermas' forståelse af den frigørende erkendelsesinteresses dobbeltopgave ved både at være en erkendelsesinteresse, der skal føre til 'objektivt gyldig erkendelse' på den ene side og fungere som grundlag for at afsløre uigennemskuet tvang på den anden side. Jeg kan imidlertid ikke følge denne udvikling videre, og må blot gøre opmærksom på, at den sene Habermas ikke knytter begge opgaver til den frigørende erkendelsesinteresse.

først og fremmest leves 'fremadrettet' med andre og i aktivitet, og at det er på denne måde, at vores eksistens fyldes med betydning og mening.

Forudsætninger for dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus

Jeg vil her vende tilbage til og tematisere de udviklingsprocesser, som jeg antager, er forudsætninger for dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Jeg har tidligere berørt dette emne i forbindelse med redegørelsen for begreberne habitus, dannelse (herunder at komme i spil), den skabende mimesis (at fortabe sig), og det eksemplariske princip, og vil ikke gentage det her. I stedet vil jeg forbinde og koble begreber, som der tidligere er blevet redegjort for, og som kan kaste lys over centrale udviklingsprocesser i forbindelse med dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Jeg har tidligere skelnet mellem en ensidig og en eklektisk måde at forholde sig til psykologisk teori og metode på (4.5.1). Min antagelse er, at nye studerende ofte starter i en af disse ekstremer, da de repræsenterer en forsimplet og dermed en lettere overskuelig opfattelse i forhold til den mere komplekse helhedstænkende tilgang. I forhold til at forstå de ubevidste motiver, som ligger bag vores tendens til at falde i de to ekstrempositioner, har jeg tidligere skelnet mellem en alvidende og en værdiløs position. Forudsætningerne for den helhedstænkende tilgang beskriver jeg som en tilstræbt afbalanceret position. Disse sammenhænge kan opstilles på følgende måde:

	Opfattelse af psykologisk teori og metode (tilgang)	Ubevidst motiv bag en tilgang	Forudsætning for en helheds-tænkende tilgang
Psykologisk habitus	Eklektisk tilgang	Værdiløs position	
Videnskabelig habitus	Ensidig tilgang	Alvidende position	
Dannet psykologisk og videnskabelig habitus	Helhedstænkende tilgang		Tilstræbt afbalanceret position

Hvor *opfattelsen af psykologisk teori og metode* angår den studerendes anvendelse (og dermed reelle opfattelse) af psykologi som videnskab, vedrører de *ubevidste motiver* de bagvedliggende dynamikker i den sociale gruppe og hos den studerende, som er centrale i forhold til at forstå vanskelighederne ved at tilegne sig en psykologisk og videnskabelig habitus. Den helhedstænkende tilgang beskriver omvendt nogle træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, og forudsætningen for den beskrives som en tilstræbt afbalanceret position.

Distinktionerne mellem en eklektisk, ensidig og en helhedstænkende *tilgang*, og en værdiløs, alvidende og tilstræbt afbalanceret *position* skal tematisere de typiske positioner, udviklingsveje og forhindringer, som indgår i dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. For at tage et eksempel, som vi også møder i empirien (Rikke, RUC): en studerende, der i den samlede fortolkning kan karakteriseres som bærer af en stærk psykologisk habitus, tilslutter sig eksplicit en eklektisk opfattelse af psykologisk teori og metode, men fremstår usikker i forhold til anvendelsen af disse (dvs. en usikker videnskabelig habitus). Ved teoretisk fortolkning kan der peges på gennemgående tendenser hos den studerende til at falde i den værdiløse position. Herved beskrives altså både den studerendes styrkesider og udfordringer, idet den eklektiske tilgang og den værdiløse position indeholder positive træk såvel som forhindringer (negative træk), som står i vejen for udviklingen af en større faglig sikkerhed og selvstændighed og dermed en stærkere videnskabelig habitus, som kom-

plementær modvægt til den psykologiske habitus (jf. en dannet psykologisk og videnskabelig habitus).

Begreberne kan altså anvendes til at skitsere udviklingsvejen mod dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Ud fra ovenstående eksempel kan den studerendes udviklingsvej beskrives som en, der består i at tage ejerskab over det man har svært ved (tendensen til at falde i den værdiløse position) og dermed forstå dynamikken bag den eklektiske position og dens sunde sider, samtidig med at de positive træk ved den modsatte position – her den alvidende position (fx klar holdning) – kan træde frem som mulige for tilegnelse. Derfor taler jeg om en 'tilstræbt afbalanceret position' som forsøg på at beskrive en tredje position, som indeholder de positive træk ved den værdiløse position (lydhørhed over for nye perspektiver, fleksibilitet) og den alvidende position (klar holdning, tro på egen overbevisning). Det er dog kun en position, som vi kan stræbe mod ved hele tiden at forsøge at tage ejerskab over vores ubevidste temaer og dynamikker, således som de viser sig, ved at vi *mister balancen* under vores aktiviteter og udveksling med andre. De ubevidste motiver kaster altså lys over, hvor vanskeligt det er at udvikle en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, da udviklingen af aspekter af en psykologisk habitus og af en videnskabelig habitus kræver noget meget forskelligt af os, og dermed ofte et arbejde med vores ubevidste temaer og vores relationer til andre. Bion har netop fremhævet, at vores parathed til at vide (Knowledge) er bestemt af vores evne til at udvikle støttende container og contained relationer, således at de ledsagende vanskelige erfaringer (Love + Hate) kan blive rummet (L+H+K).

Usikkerhed, skråsikkerhed og 'sikkerhed': Jeg har tidligere skelnet mellem tre grader af faglig sikkerhed i vores psykologiske og videnskabelige habitus, og har særligt forbundet *usikkerhed* med den værdiløse position, *skråsikkerhed* med den alvidende position og *'sikkerhed'* (vel vidende at man aldrig kan være helt sikker) med den tilstræbt afbalancerede position. Og som ved alle andre udviklingsområder, er udviklingen af en selvstændighed og en sikkerhed (uden at være hverken skråsikker eller usikker) ikke noget man indtager én gang for alle; det er snarere et beredskab man kan have til at udvikle en kritisk forståelse i nye situationer på baggrund af en forudgående antagelse og viden. Det forbliver med andre ord en udfordring at være selvstændig og nuanceret, men udviklingen af en vis vane (habitus) inden for dette er afgørende for, hvor

sikkert og kvalificeret en kandidat i psykologi kan anvende sig selv til at forstå andre via psykologisk teori og metode.

Dannelsen af en psykologisk *og* videnskabelig habitus er vanskelig, da de to former for habitus hver især kræver noget ganske forskelligt af os, og i samspil kræver de en særlig balance og nye træk. Man må så at sige både have fænomenet som erfaret inde på livet, og kunne anlægge en distanceret analytisk og teoretisk begribelse af det, før de kan sættes optimalt i spil i forhold til hinanden. Der er en to-benet struktur her, som er nødvendig og som tilsammen kan gå op i en højere enhed; en indlevelse i en problemstilling hos klienten står fx ikke i modsætning til et senere analytisk og forklarende forsøg på at forstå den bedre, selvom det medfører en objektivisering i processen, som man dog skal være opmærksom på for at forblive nysgerrig og selvrefleksiv ved intervention. Det er netop målet for dannelsen af studerende, at de kan tilegne sig en både psykologisk og videnskabelig habitus, med den variation som den konkrete uddannelse og den enkelte studerendes interesser skaber. Habitus-begrebet rummer netop denne variation over noget centralt, hvorved det ene aspekt (fx det videnskabelige) kan være mere fremtrædende end det andet. Nogle studerende og færdige kandidater er fx mere praksis-søgende, og andre er mere forskningsinteresserede. Ikke desto mindre må der være et minimum af balance og hierarki mellem den psykologiske og videnskabelige tilgang, som tidligere diskuteret.

4.6.4 Operationalisering

Operationaliseringen er et forsøg på at gøre problemformuleringens centrale elementer mere egnede til empirisk forskning, ved at anvende hverdagsord.

Jeg har tidligere operationaliseret begrebet om en dannet psykologisk og videnskabelig habitus til; *at kunne bruge sig selv via psykologisk teori og metode til at forstå andre og verden på en kvalificeret, selvrefleksiv (selvkritisk), selvständig og sikker måde*. Den psykologiske habitus angår særligt det at bruge sig selv til at forstå andre og verden, og den videnskabelige habitus angår hovedsageligt anvendelsen af teori og metode på en *kvalificeret* måde i forhold til sagen, hvilket forudsætter hhv. selvforståelse og selvrefleksion. Dannelsesprocessen betegner så udviklingen af de to former for habitus parallelt med hinanden i form af en psykologisk *og* videnskabelig habitus, og netop dannelsesprocessen handler om at tilegne sig en fremmed habitus (selvfortabelse) *og* om at udvikle

sin selvstændige stemme som en sekundær bevægelse. Den *selvstændige stillings-tagen* er vigtig, da der populært sagt ikke findes nogen lette veje til videnskabelig objektivitet (Habermas og den videnskabelige habitus) eller til sandheder om livet (Bion og psykologisk habitus). Det sande vidne kan altid blive modsagt af et falskt vidne, som Ricoeur har påpeget det med en retsmetafor, og vi må derfor selv – via et fagfællesskab – stå inde for vores antagelser og vurderinger i vores praksis, frem for blindt at bero på evidensbaserede metoder og ekspertudsagn (Kemp, 2001, p. 31f).

4.6.5 Afsluttende perspektivering

Når man siger ja til at arbejde med fænomener i tilknytning til den menneskelige tilværelse, kort sagt når man arbejder med mennesker, har man egentlig – og ofte uden at vide det - også sagt ja til potentielt at møde *ukendte* sider hos sig selv (ubevidste temaer) og dermed at blive konfronteret med behovet for at *arbejde med sig selv*. Det er klart, at ikke alle tager denne gave og udfordring op, men i relation til psykologi bør det være en naturlig antagelse, og det er i bedste fald et arbejde, som jeg vil fremhæve som karakteristisk for en psykologisk habitus. Det er simpelthen forudsætningen for at kunne opbygge en parathed til at opdage og at håndtere subtile og vanskelige erfaringer hos sig selv og andre.

Dette arbejde må dog netop støttes og opkvalificeres via psykologisk teori og metode, således som jeg har beskrevet det under den videnskabelige habitus. Studerende står således over for en dobbelt opgave, nemlig både at udvikle grundlæggende forskellige former for habitus, og at forene dem i deres egen praksis. Idealet for dette har jeg beskrevet som en dannet psykologisk og videnskabelig habitus.

Til slut vil jeg gøre mig nogle overvejelser omkring italesættelsen af en habitus som ideal. Først og fremmest er det vigtigt at understrege, at en psykologisk og videnskabelig habitus *ikke kan reduceres til en bestemt teori*, da det til dels er en før-personlig og før-refleksiv position. Jeg anvender ganske vist forskellige teorier til at fremhæve de træk, som jeg finder centrale. Vi må jo 'pege' på en habitus via begreber, som udspringer af en tradition. Det må dog ikke flytte fokus fra, at habitus netop er en før-teoretisk position, som ikke desto mindre er præget af teori og metode (metodologi), således som jeg har beskrevet det med henvisning til Merleau-Pontys eksempel med den blindes stok: teorier

bliver en del af vores direkte perception af verden (4.2.1.2). Men selvom den eller de teoretiske traditioner, som vi identificerer os med, er medskabende for vores habitus, så kan habitus ikke reduceres til disse.

Det betyder fx, at man kan påstå, at man har en anerkendende tilgang over for andre i en professionel sammenhæng (fx klienten eller borgeren), men man kan kun agere og relatere på en sådan måde, hvis man også har inkorporeret denne position som en del af ens habitus i en sådan grad, at man lever den, som den overvejende tendens. En psykologisk eller videnskabelig habitus kan således ikke reduceres eller garanteres ved en bestemt akademisk sprogbrug, eller ved en bestemt teori, da den angår ens perceptuelle og praktiske udfoldelse af det, man er som menneske.

Man kan altså forestille sig, at man – selv med en nok så holistisk og respektfuld grundlagsteori og metodologi – ikke er i stand til at leve op til disse italesatte idealer i alle situationer. Det kræver noget mere at gå fra tanke til handling. Og omvendt kan man forestille sig en person, der har et fattigt akademisk sprog, men som i praksis og i perceptionen udfolder en fint nuanceret videnskabelig eller psykologisk habitus. Jo mere reflekteret den teori, som man knytter sig til, er ontologisk, epistemologisk, metodologisk og etisk, jo større er chancen for at udvikle en nuanceret habitus. Men det er på ingen måde garanteret.

Afslutningsvis skal en kommentar falde om præciseringen af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. Selvom disse begreber har indgået i problemformuleringen og i formulerede forudantagelser fra den empiriske fases begyndelse (og dermed har stået centralt i forskningsdesignet), er den endelige forståelse af en psykologisk habitus, en videnskabelig habitus og en dannet psykologisk og videnskabelig habitus først faldet på plads få måneder før afhandlingens aflevering. Altså efter en over to år lang proces, hvor de centrale ingredienser hele tiden har været en del af forståelsen (men placeret forskelligt i forhold til nu), og uden at det har kunnet falde på plads for mig. De forudgående processer har i alt væsentlighed udgjort en hermeneutisk vekslen mellem *spørgsmål* til sagen/feltet og *'svar'* fra faglige tekster, forskerkollegaer og informanter. Det er via dialoger med mine vejledere og forskerkollegaer, og ikke mindst med det empiriske materiale fra mine undersøgelser, at jeg er kommet frem til, hvad jeg oplever som en teoretisk klarhed i forhold til den sag, som problemformuleringen spørger til.

4.6.5.1 Implikationer for feltforskningen på psykologistudierne på RUC og AAU

Efter at have redegjort for projektets opfattelse af en psykologisk og videnskabelig habitus, vil jeg kort berøre de to forskellige empiriske felter, psykologistudierne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet. Som diskuteret i kapitlets begyndelse er psykologistudiet på Aalborg Universitet en 5-årig cand. psych. uddannelse, hvor psykologistudiet på Roskilde Universitet er en 5-årig kombinationskandidatuddannelse, hvor psykologi kan indgå som det ene fagmodul. Der er med andre ord væsentlige forskelle mellem disse to uddannelser – både hvad angår indholdet samt hvad de studerende anvender deres uddannelser til.

Afhandlingens undersøgelser er imidlertid ikke lagt an på at skulle sammenligne disse to empirifelter. De må med andre ord forstås i deres egen ret. Som led i afhandlingens diskussion, vil jeg ikke desto mindre trække på empiriske resultater fra begge felter, men på en måde som fremhæver forskellige aspekter af de 'samme' erfaringer eller forløb. Det er både oplagt og muligt at gøre uden at overse uddannelsernes forskelligheder, eftersom denne afhandling – sat på spidsen - ikke er en undersøgelse af *uddannelse*, men af *dannelse*. Det er ikke det specifikke faglige indhold, som er i fokus, men hvad det gør ved den studerende, og hvad den studerende sætter i spil. I studiet af dannelsesprocesser anlægges der et tværsnit, hvor man altid må tage højde for den enkelte studerendes uddannelsessammenhæng, ligesom man må tage højde for den studerendes personlige baggrund og uddannelsesmæssige projekt. Aspekter af disse kan fremhæves og diskuteres samlet i diskussionen, på tværs af empirifelter, såfremt uddannelsesbaggrunden ikke er afgørende.

Nu til beskrivelsen af forskningsdesignet, som ligger til grund for de empiriske undersøgelser, efterfulgt af en præsentation af de empiriske resultater.

5 Valg af forskningsdesign

Jeg vil først introducere begrebet forskningsdesign og derefter redegøre for elementerne i projektets forskningsdesign. Dette indebærer forskningsspørgsmål og forskningsformål, forskningsparadigmet, de empiriske undersøgelser samt refleksioner i forhold til de anvendte metoder.

5.1 Om forskningsdesign

Inden for den kvalitative forskningstradition har *forskningsdesignet* (også kaldet undersøgelsesdesignet) tidligt været fremhævet i fx Kvales *Interviews* (1997, kap. 5; Kvale og Brinkmann, 2009, kap. 6). Kvale fremhæver, at tematisering og design er en forudsætning for et succesfuldt empirisk projekt. Med tematiserings- og designfasen peger Kvale og Brinkmann (2009, p. 102) på, at man må tænke projektets forskningsspørgsmål, teori og forskningsdesign grundigt igennem *inden* empirifasen. De beskriver det som ”1000 siders spørgsmålet”, med en pointe om, at det ikke nytter noget at være i tvivl om, hvad man skal med sine 1000 siders transskriberede interviewmateriale: det er overvejelser, der må ligge fast på forhånd (ibid., p. 189).

If. Kvale og Brinkmann (2009, p. 102, 105f) må undersøgelsens *hvad* (forskningsspørgsmålene og tematiseringen) og dens *hvorfor* (undersøgelsens formål) afklares, inden undersøgelsens *hvordan* (forskningsdesign) kan besvares. Men selvom Kvale og Brinkmann fremhæver vigtigheden af at tematisere og opstille forskningsspørgsmål, indtager disse designmæssige forberedelser ikke en særlig fremtrædende plads hos dem (Kvale, 1997, pp. 105-110; Kvale og Brinkmann, 2009, pp. 109-115). Jeg mener derfor, at det begrænsede fokus på forskningsdesignets rolle kan føre til, at man overser centrale metodologiske overvejelser ved forskningsprocessen, særligt hvor udførligt man skal planlægge for at sikre kontrol, samt overvejelser omkring samspillet mellem det forskeren bringer til feltet, og det feltet giver igen.¹¹² Endelig har jeg skullet søge en del efter kvalitativ metodelitteratur, som tog højde for ontologiske (og ikke blot epistemologiske) overvejelser.

¹¹² Altså aspekter som jeg har diskuteret i grundlagsteorikapitlet samt det metodologiske kapitel.

I Blaikies *Designing Social Research - The Logic of Anticipation* (2009) finder man både en strukturel gennemtænkning af forskningsdesignets rolle, såvel som ontologiske og epistemologiske overvejelser i tilknytning til denne. Her er den empiriske metodebrug (kvantitativ eller kvalitativ metode) underlagt mere overordnede overvejelser. Blaikie præsenterer en samfundsvidenskabelig informeret og generel forskningstilgang, som på en god måde kan sættes i forlængelse af de ontologiske, epistemologiske og metodologiske overvejelser, som fremgår af afhandlingens grundlagsteori- og metodologikapitler. Det gælder ikke mindst vigtigheden af at sætte sagen først, og at udtænke undersøgelsen grundigt ud fra denne, samt at sætte metodologi før metode.

Blaikie (2009, p. 42) argumenterer for en udbygning af den almindelige forskningsdesign-model, særligt *hvordan* spørgsmålet, med flere underspørgsmål, hvoraf jeg anser to af dem som tilføjelser i forhold til Kvale og Brinkmann, nemlig:

- Hvilken forskningsstrategi vil blive anvendt?
- Hvilke ontologiske og epistemologiske antagelser gør man sig?

I beskrivelsen af forskningsprojektets forskningsdesign vil jeg inspireres af Blaikies udlægning af forskningsdesignet. Når vi ser på den empiriske forsknings tre hovedfaser, *planlægning, udførelse og afrapportering*, fremhæver Blaikie planlægningsfasens nøglerolle i forhold til at udvikle et fokuseret empirisk forskningsprojekt (2009, p. 1, 13). Det er forskningsdesignet, som indeholder planlægningsfasens nødvendige overvejelser. Forskningsdesignet er et arbejdsblad, som muliggør en eksplicitering og kritisk diskussion af det empiriske projekts centrale elementer og deres sammenhænge. If. Blaikie bør man bestræbe sig på at træffe alle beslutninger vedr. forskningsdesignet, *før* forskningen påbegyndes for alvor (ibid., p. 12, 15). Det er imidlertid sin sag at opbygge et effektivt forskningsdesign, og inden jeg går videre og uddyber forskningsdesignet, vil jeg kort beskrive de processer, som går forud for udviklingen af en sådan afklaring.

5.1.1 Indskud: Forskningsdesignet som arbejdsblad med en proceshistorie

Forskningsdesignet er først og fremmest et arbejdsdokument, som har trådet ud i en række forskellige arbejdsdokumenter (særligt projektbeskrivelsen og 'ph.d.- konklusions-skriveøvelsen'), og det er blevet til i en vekselvirkning mellem en øget afklaring af forskningsformålet og en udforskning af de kon-

krete empirimuligheder på de to forskningsfelter, psykologistudierne på AAU og RUC. Forskningsdesignet er således ikke blot udtænkt ved skrivebordet for så at blive udført i felten. Arbejdet med forskningsdesignet har strukket sig over en længere periode fra det indledende arbejde med projektbeskrivelsen til ca. et år inde i selve ph.d. forløbet, op til empirifasens begyndelse.

Blaikie peger på, at udviklingen af forskningsdesignet ikke må forstås som et lineært forløb, men derimod som en cyklisk proces (ibid., p. 14). Det stemmer overens med mine egne erfaringer, som både har bestået i en gradvis øget afklaring og fokusering (en gentagende gennemtænkning af hvad og hvordan), men også i mange gentagelser, hvor jeg reelt blot bekræftede tidligere beslutninger, som jeg for en stund havde glemt (jf. 'at gå i ring'). Dette skal uddybes herunder.

Tilbøjeligheden til at tage den lette løsning: bred og meget empiri

Som led i min forberedelse af påbegyndelsen de empiriske undersøgelser, oplevede jeg nogle uhensigtsmæssige dynamikker i mit eget arbejde. Flere gange er jeg blevet opmærksom på, at jeg har været ved at tage den lette løsning, som for mig var at øge mængden af empiri. Kort sagt at planlægge alt for store og ufokuserede empiriske undersøgelser, trods min eksplicite målsætning om det modsatte. Jeg har oplevet, at jeg har været modvillig til at skære min empiri ned, fordi jeg var bange for, at jeg 'gik glip' af noget centralt, og at mit projekt dermed ikke ville lykkes.

Min vej til præcisering

Min konkrete vej til at uddybe det forskningsdesign, som jeg allerede havde opstillet centrale dele af tidligt i projektfasen i kraft af projektbeskrivelsen, gik gennem øvelsen: skriv ph.d. projektets konklusion, dvs. de 'forventede' resultater ud fra følgende to spørgsmål: 1) hvad ønsker jeg at kunne udsige på baggrund af ph.d. projektet?, 2) hvordan vil jeg empirisk muliggøre det? Herved opnåede jeg en yderligere italesættelse af de forudantagelser og resultater, som jeg allerede havde udformet i projektbeskrivelsen. Samtidig fik jeg opsummeret og præciseret de centrale problemstillinger, som jeg var interesseret i at undersøge, og herved blev det mere klart for mig, hvad jeg ville fokusere på. Resultatet af dette er beskrevet under afsnit 4.5: *Forudantagelser og videreudviklinger*.

5.1.2 Forskningsdesignets opgaver og struktur

Forskningsdesignets opgave er if. Blaikie at:

“make the research design decisions explicit; ensure that the decisions are consistent with each other and with the ontological assumptions adopted; and allow for critical evaluation of the individual design elements, and the overall research design, before significant research work commences.” (ibid., p. 36)

Det styrende princip i forskningsdesignprocessen er altså at sikre begrundelse for beslutninger, sammenhæng mellem undersøgelsens elementer og de valgte ontologiske antagelser, og endelig en kritisk vurdering heraf (ibid., p. 12f). Disse designmæssige overvejelser skal sikre, at forskningsprojektet har det nødvendige empiriske grundlag til at besvare forskningsspørgsmålene ud fra (de Vaus, 2001, if. Blaikie, 2009, p. 39). Som Blaikie formulerer det med reference til Yin (2003 if. Blaikie, 2009, p. 39), ”Research design *refers to the process that links research questions, empirical data and research conclusions*”. Altså at de empiriske undersøgelser rent faktisk gør mig i stand til at besvare mine forskningsspørgsmål. Dette er banalt såvel som basalt, og derfor let at glemme i en til tider hektisk arbejdsproces.

I forlængelse af ovenstående må man derfor forstå en empirisk undersøgelse som en ideelt kontrolleret undersøgelse (controlled enquiry), dvs. som én, der tager udgangspunkt i en *problemstilling* (sagen), som undersøges ud fra *forskningsspørgsmål* og via *forskningsstrategier* (uddybes herunder) (Blaikie, 2009, p. 36). I denne proces kan man ikke undgå at gøre sig *ontologiske* og *epistemologiske* antagelser. Disse må derfor gøres så eksplicitte som muligt i forsøget på at skabe en så konsistent undersøgelse som muligt, ligesom det giver den endelige læser en bedre baggrund at forstå og tolke resultaterne på (ibid., p. 2, parafraaseret).

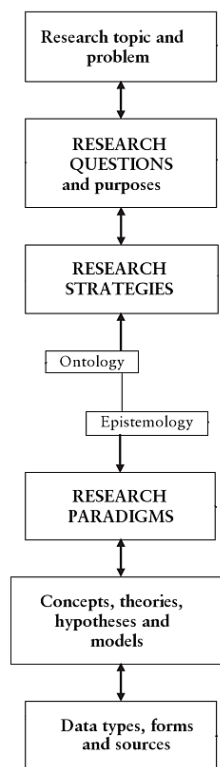
Via forberedelsen sikres en kontrolleret undersøgelse, ved at man søger at træffe alle relevante beslutninger på forhånd. Dette indebærer, at man gør sig sine forventninger klart til det, der vil ske under det empiriske forløb, således at man kan tage højde for dette i sin planlægning (ibid., p. 15). Det kalder Blaikie foregribende planlægning. Som beskrevet under forudantagelserne, forventer jeg fx at studerendes personlige baggrund kommer i spil i forhold til det faglige projekt på en eller anden måde, hvorfor jeg må indlede med at af-dække deres personlige baggrund via interview, og dernæst følge et projektsemester.

At tale om en 'kontrolleret undersøgelse' kan inden for en humanvidenskabelig tradition opfattes som radikalt; det er dog kontrol over forskningsdesignet og forberedelsen af undersøgelsen, som efterstræbes, og ikke kontrol over forskningens genstand eller det endelige resultat. Forskningsdesignet er som bekendt kun en del af forberedelsesfasen.

Hovedelementer i forskningsdesignet

Forskningsdesignets elementer er i sin helhed beskrevet via nedenstående figur. Forskningsdesignet består altså af en lang række elementer, som er gensidigt afhængige af hinanden, og som derfor må afstemmes (se tovejs-pilene) (ibid., p. 33f).

- Forskningens emne og problemstilling
- **Forskningsspørgsmål og forskningsformål**
- **Forskningsstrategier:** forskningsstrategier betegner hos Blaikie det, han mener, ofte er overset i forskning, nemlig den 'logik' som bruges til at genere ny viden (ibid., p. 9).
- **Forskningsparadigme:** dvs. alment accepterede og identificerede forskningstraditioner med bestemte metodologier, ontologiske og epistemologiske antagelser og evt. faste teoretiske begreber og metoder (ibid., p. 9, 19f, 128).
- **Forskningsdesignets præcisering:** Her uddybes de centrale begreber, teorier og evt. hypoteser.
- **Empirimaterialets typer, former og kilder:** det konkrete arbejde med at udvælge, indsamle, organisere og analysere empirimateriale (ibid., p. 8, 42). Dette skal uddybes og begrundes på forhånd (ibid., p. 24f).



Som det fremgår af ovenstående model er det en central pointe hos Blaikie, at de metodiske overvejelser - såsom udvælgelses- og indsamlingsmetoderne - ikke er centrale tidligt i fasen, idet de står langt nede på listen og først kan afgøres, når de mere overordnede spørgsmål er belyst (dvs. forskningsspørgsmål og forskningsformål) (ibid., p. 8f, 24, 42). Jeg har netop observeret en tendens hos mig selv i forhold til at (over)fokuserer på de metodiske spørgsmål, såsom informantudvælgelse og indsamlingsmetoder (interview, observation osv.), da det var lettest at forholde sig til. Disse konkrete spørgsmål hjalp dog ikke meget i mit forsøg på at præcisere og afgrænse mine empiriske undersøgelser, da det netop er de overordnede forskningsspørgsmål og forskningsformål, som muliggør dette. Blaikies model har hjulpet mig med at identificere og prioritere de overordnede overvejelser.

Jeg vil i de næste afsnit følge ovenstående model og opsummere forsknings-emnet og problemstillingen, samt redegøre for den empiriske undersøgelses forskningsformål, forskningsspørgsmål og undersøgelser. De centrale teorier og forudantagelser er der allerede redegjort for forud for dette kapitel, og det samme gælder projektets forskningsstrategi. Det sidste skal kort udfoldes.

Forskningsstrategi og forskningsparadigme: den eksistentielle fænomenologi

Næst efter forskningsspørgsmålet er forskningsstrategien if. Blaikie den vigtigste beslutning i forskningsdesignet, og den angår ”*the logic used to generate new knowledge*” (2009, p. 18 & 9). If. Blaikie er der nogle grundlæggende forskellige forskningsstrategier, nemlig induktive, deduktive og abduktive forskningsstrategier, og de adskiller sig ved deres måde at besvare forskningsspørgsmål på: de ontologiske og epistemologiske antagelser, udgangspunktet og fremgangsmåden er forskellige, og ligeså er valget af begreber og teorier, forskningsformål samt resultaternes status (ibid., p. 9, 81f).

Forskningsstrategien kan også være indeholdt i det overordnede forskningsparadigme, man som forsker evt. tilslutter sig (ibid., p. 20). Det er tilfældet i dette projekt, hvor den eksistentielle fænomenologi udgør projektets forskningsparadigme. Det betyder, at jeg allerede har redegjort for projektets forskningsstrategi i grundlagsteorikapitlet, ikke mindst i Gadamer-redegørelsen (hermeneutisk cirkel). Jeg tilslutter mig Blaikies påpegning af, at den valgte forskningsstrategi skal indeholde den bedste tilgang til at undersøge projektets problemstilling, og til at understøtte besvarelsen af de formulerede forskningsspørgsmål og dermed forskningsformålene (ibid., p. 107). Den

forskningsstrategi, som jeg anser som mest egnet til at undersøge dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus, består i den hermeneutiske cirkels vekslen mellem spørgsmål og svar, i forsøget på at udvikle den bedst mulige forståelse af sagen. Den samme vekselvirkning eller spændingsforhold sikres ved at antage et både *beskrivende* og et *fortolkende* forskningsformål, som understøttes af hhv. forskningsspørgsmål og forudantagelser. For i forlængelse af forståelse som ontologisk vilkår, må man have et kritisk øje til forforståelsen, hvorfor jeg italesætter mine forventninger omkring centrale sammenhænge i forskningsfeltet (forudantagelser), således at de kan blive udfordret. Samtidig må jeg forpligte mig på at 'se efter' i det empiriske felt, og dermed fokusere på grundige beskrivelser af forløb og oplevelser. Herved kan jeg sikre en gennemskuelighed i forhold til, hvad jeg bringer med til feltet, og hvad feltet giver tilbage til undersøgelsen (som diskuteret i metodologikapitlet).

Nu til en opsummering af forskningsemnet og problemstillingen, redegørelse for den empiriske undersøgelses forskningsformål og forskningsspørgsmål, opsummering af forudantagelser og de opmærksomhedsledende begreber i undersøgelsen, samt en beskrivelse af de konkrete undersøgelser.

5.2 Forskningsprojektets emne og problemstilling, forskningsformål og forskningsspørgsmål

5.2.1 Forskningsprojektets emne og problemstilling

Projektets emne og problemstilling (eller 'undren') er selvfølgelig afgørende at indkredse som udgangspunkt for den empiriske undersøgelse (Blaikie, 2009, p. 45). Disse to forhold er allerede diskuteret i afhandlingens indledning, men skitseres kort igen.

Emnet er de studerendes dannelsesproces i forhold til en tilegnelse af psykologisk og videnskabelig teori og metode på psykologistudierne på AAU og RUC. Med dannelse (Bildung) betegnes en både personlig, faglig og holdningsbaseret udviklingsproces, som kan give distinkte udtryk i den studerendes videnskabelige og psykologiske habitus. Problemstillingen består kort sagt i, *om* studerende udvikler aspekter af en psykologisk og videnskabelig habitus i forbindelse med studiet, og i så fald, *hvordan* studerende selv bidrager til denne

proces, og hvordan de understøttes til det af medstuderende, undervisere og uddannelsesforløbet (kurser og eksaminer mv.).

I tillæg til en beskrivelse af emnet og problemstillingen, anbefaler Blaikie skriftligt at reflektere over baggrunden for det valgte emne og problemstilling, hvilket kan være i form af *motiver, eksisterende forskning*, samt *hensyn* til fx forskningens rekvirenter (2009, p. 46). Dette projekt udspringer som nævnt af min egen projektidé, og er således ikke en rekvireret uddannelsesevaluering. Det gør det ikke mindre nødvendigt at reflektere over *motivet* (bevæggrunden, drivkraften) bag undersøgelsen, hvilket kan være i form af både personlige, akademiske eller samfundsmæssig *motiver* (2009, p. 46). Denne forståelse går i forlængelse af Habermas (2005, p. 130), der også fremhæver, at man må have øje for de 'partikulære interesser', som kan presse eller forføre forskeren og dermed undergrave forskningens objektivitet. Disse motiver eller partikulære interesser må dog adskilles fra de fundamentale interesser i form af erkendelsesinteresser, som udgør en positiv drivkraft for forskningen (ibid.). Modsat Blaikie (2009, p. 52, 100) vil jeg imidlertid fremhæve Habermas' erkendelsesinteresser som grundlæggende for undersøgelsens forskningsformål. Jeg vil derfor senere diskutere erkendelsesinteresserne i forbindelse med undersøgelsens forskningsformål. Hvad angår motiverne (de partikulære interesser), er jeg enig med Blaikie i, at en undersøgelse af ens motiver både kan tydeliggøre det fokus, som man ønsker at lægge i undersøgelsen, ligesom ekspliciteringen kan afsløre konflikter eller uoverensstemmelser i fx forskerens individuelle motiver (ibid., p. 48).

Refleksioner vedr. det personlige motiv: Som bemærket i metodologifsnittet, er jeg fx blevet opmærksom på det paradoks, at min forskning i studerendes dannelsesforløb samtidigt har været en kilde til at undersøge mit eget, og omvendt, at mit oprindelige motiv måske netop var at udvikle min egen faglighed. Jeg vil tage denne tråd op senere.

Refleksioner vedr. det akademiske motiv: Jeg har et fagligt ønske om at fremhæve de gruppe- og projektorgerede læringsformers gode understøttelse af den personlige og faglige dannelsesproces, samt de udfordringer, som de rejser for den studerende, underviserne og studieledelsen.

5.2.2 Forskningsformål og forskningsspørgsmål 1-3

Tæt knyttet til forskningsspørgsmålene er forskningsprojektets forskningsformål, der så at sige danner baggrunden for og præciseringen af forskningsspørgsmålene. Forskningsformålene beskriver nemlig den form for viden eller

resultater, som undersøgelserne skal generere (ibid., p. 69).¹¹³ Man kan skelne mellem forskningsformål, der hører ind under grundforskning (fx beskrive, forstå, forklare), og anvendt forskning (fx forandre, evaluere) (ibid., pp. 69-72). Det er vigtigt på forhånd at gøre sig forskningsformålet klart. I relation til kvalitativ forskning anbefaler Keller og Keller på samme måde, at man skelner mellem 1) *erfaringsopsamling* eller *udvikling*, og desuden mellem 2) at tematisere den virkelighed, der skal undersøges, som en *tilstand* eller en *proces* (2011, p. 23f, parafraseret). I lyset af at projektet overordnet undersøger dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus, må dette projekts forskningsformål forstås som 1) erfaringsopsamling (grundforskning), og 2) som en tematisering af processer. Min interesse er både at beskrive disse processer så tæt som muligt, samt at forklare og fortolke dynamikken i dem (ibid., p. 24). I forhold til de empiriske undersøgelser forskningsformål skelner jeg altså først og fremmest mellem at *beskrive* (Heidegger) erfaringer og processer, og at *fortolke* (Ricoeur) dem for at udvikle en større forståelse af dem. Det skyldes ikke mindst, at beskrivelser går forud for, at vi kan fortolke, således som Heidegger tidligt har påpeget det, og som også Blaikie er inde på (2009, p. 60, 76).

Afhandlingens overordnede erkendelsesinteresse har jeg allerede beskrevet med Habermas som den *frigørende*, da jeg bidrager med forskning, der afdækker vilkårene for tilegnelsen af faget psykologi, samt forskning, der sætter fokus på væsentlige udfordringer inden for uddannelsesforløbet og selve faget, således at vi kan handle på dem. Jeg trækker imidlertid på humanvidenskabelige metoder, og derfor er beskrivelse og fortolkning fremtrædende forskningsformål i udmøntningen af den frigørende erkendelsesinteresse. De empiriske forskningsspørgsmål har således til formål at tilvejebringe beskrivelser som udgangspunkt for fortolkninger, imens selve afhandlingens problemformulering er styret af en frigørende erkendelsesinteresse.

Med forskningsformålene på plads kan vi vende os mod forskningsspørgsmålene. If. Mason (if. Blaikie, 2009, p. 59) bør *forskningsspørgsmål* være *klart formu-*

¹¹³ Blaikie har valgt – for simplifikation (2009, p. 59f, 77) – at lade forskningsspørgsmålets spørgeform (hvad, hvorfor og hvordan) indikere forskningsformålet (hvv. beskrivelse, forståelse og forandring), altså den form for viden, der skal produceres (ibid., p. 8, 58, 69). Jeg vælger dog ikke at have en så forsimplet tilgang, at selve hvordet dikterer forskningsformålet. Men jeg er helt på linje med Blaikie i, at forskeren må afgøre, hvilken form for viden, som forskningsspørgsmålet skal generere, altså forskningsformålet, og at spørgsmålet må afspejle dette.

lerede, forskningsmæssigt *relevante*, samt erkendelsesmæssigt og praktisk *mulige at undersøge*. De tre forskningsspørgsmål opstilles som centrale for forskningsdesignet, og de undersøgelser, som designes her. Forskningsspørgsmålene udgør altså undersøgelsens centrale omdrejningspunkt, der sikrer fokus og den røde tråd i forløbet, fra de overordnede designbeslutninger til de mest konkrete forhold såsom interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmålet udstikker så at sige forskningsdesignet (ibid., p. 5, 8, 17, 59).

Jeg kan således samle forskningsformål, forskningsspørgsmål, forudantagelser og opmærksomhedsledende begreber på følgende måde:

- *Forskningsspørgsmål* skal tilvejebringe relevante empiriske *beskrivelser*, støttet af *opmærksomhedsledende begreber*
- De indledende *forudantagelser* og det færdige *teorikompleks* danner baggrund for de i analyseafsnittet udviklede *fortolkninger*

Disse elementers samspil skal sikres af forskningsstrategien i form af den hermeneutiske cirkels veksel mellem spørgsmål og svar, som tidligere beskrevet.

Jeg vil herunder beskrive de tre forskningsspørgsmål samt de opmærksomhedsledende begreber, som understøtter den empiriske undersøgelses tilvejebringelse af relevante beskrivelser. Jeg vil kun kort nævne forudantagelserne, eftersom de har været beskrevet i det forudgående kapitel. Forskningsspørgsmålene fungerer som en operationalisering af afhandlingens overordnede spørgsmål, nemlig problemformuleringen (ibid., p. 58f). Denne gentages for en ordens skyld: *Hvordan dannes en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende?*

Forskningsspørgsmål 1: baggrund og udvikling i opfattelser

1.1: Hvad er den studerendes baggrund for og forventninger til at studere psykologi?

1.2: Hvordan udvikles den studerendes indledende opfattelser af psykologi og videnskab undervejs i mødet med den videnskabelige psykologi på psykologistudiet?

De to forskningsspørgsmål hænger sammen, idet spørgsmål 1.1 tematiserer den studerendes baggrund (forløb op til uddannelsen), motivation for valget

af og forventninger til psykologistudiet, og spørgsmål 1.2 tematiserer udviklingen i opfattelsen af psykologi og videnskab over tid. Formålet med forskningsspørgsmål 1 er først og fremmest at indhente konkrete *beskrivelser*. Tematiseringen af udvikling i opfattelser af psykologi og videnskab forudsætter en indledende status eller afdækning af de oprindelige forventninger, hvilket ofte først kommer til udtryk, når de brydes. Det er med andre ord vanskeligt at beskrive uden videre, og jeg er derfor særligt interesseret i brudte forventninger samt i aha-oplevelser. Min indledende udlægning af 'baggrund for' har vist sig at være utilstrækkelig, da jeg også forbinder det med det, der er relevant i lyset af hele den studerendes historiske livsverden og personlighed, og ikke blot baggrund forstået som bevæggrund.

Tematiseringen af de studerendes 'opfattelse af videnskab og psykologi' er sket ud fra Habermas' distinktion mellem en teknisk (naturvidenskabelig), praktisk (humanvidenskabelig) og en frigørende (samfundsvidenskabelig) erkendelsesinteresse (og hovedområde), samt ud fra distinktionen mellem en ensidig, en eklektisk og en helhedstænkende tilgang til psykologisk teori og metode. Bag distinktionen mellem naturvidenskabelige og humanvidenskabelige tilgange lå også en opmærksomhed i forhold til en evt. favorisering hos den studerende af enten 'den nyeste forskning' ('for det nyeste er rigtigst'), af 'naturvidenskabelige resultater' ('for metodisk videnskab giver sikkerhed') eller af 'gamle og hæderkronede traditioner' ('for psykoanalysen er urokkelig').

I forlængelse af min hermeneutiske forskningsstrategi, har jeg desuden ekspliciteret en *forudantagelse a*) i forlængelse af dette forskningsspørgsmål, som netop angår en *indledende fortolkning* af studerendes opfattelse af psykologi og videnskab (teoretisk og metodisk), kategoriseret i enten en eklektisk position eller en ensidig position, samt hvordan den kan udvikle sig; jeg antager nemlig, at de indledende positioner sidenhen (som en mulighed) kan udvikle sig mod en mere *moden, rummende og differentieret* position i form af en helhedstænkende måde at forholde sig til psykologisk teori og metode på.

I forhold til at støtte undersøgelsen af forskningsspørgsmål 1 har jeg trukket på følgende *opmærksomhedsledende begreber*: baggrund og uddannelsesprojekt (motivation), ubevidste temaer, aha-oplevelse, en distinktion mellem psykologi og videnskab forstået som hhv. psykologisk forståelse, og videnskabelig metode og forklaring, en eklektisk, ensidig og helhedstænkende tilgang til psykologisk teori og metode.

Forskningspørgsmål 2: betydningsfulde samspilssituationer

Hvordan understøtter underviserne, undervisningsaktiviteterne (formelle/uformelle) og medstuderende konkret den studerende i forhold til det fremtidige arbejde med videnskabelig psykologi, og hvordan bidrager den studerende selv til undervisningsaktivitetens relevans og sammenhæng?

Formålet med forskningspørgsmål 2 er først og fremmest at give konkrete *beskrivelser* af betydningsfulde undervisningsaktiviteter og samspilssituationer, som den studerende indgår i som led i uddannelsesforløbet, og som har betydning for, at den studerende *lærer at bruge sig selv via videnskabelig teori og metode på en kvalificeret, reflekteret og sikker måde*.¹¹⁴ Her tænkes både på 'formelle' situationer såsom undervisning, seminar, vejledning, og på 'uformelle' situationer såsom gruppearbejde, og interne og private udvekslinger med andre studerende. Der er altså fokus på samspillet mellem både underviser-studerende og studerende-studerende og dette samspils betydning for den enkelte studerende (skabende mimesis). En besvarelse af forskningspørgsmålet forudsætter desuden på den ene side observationer og beskrivelser produceret af mig som forsker, stillet over for og flettet sammen med informantens italesatte oplevelser.

I forhold til beskrivelsesdimensionen udgør de *studerendes perspektiv* omdrejningspunktet for undersøgelsen. Men for at beskrive konteksten må også *underviserens perspektiv* skitseres, således at det fremgår, hvad der fremtræder som vigtigt for begge parter i relation til deres fælles samspil.

Forskningspørgsmål 2 lægger desuden op til et dobbeltperspektiv ved at skelne mellem, hvordan den studerende 'understøttes' (dvs. undervisningsaktiviteterne og de andres bidrag) under uddannelsesforløbet, og så det mere aktive 'bidrager' for at betegne det, den studerende selv bidrager med. Distinktionen er analytisk, men den skal bl.a. sikre en opmærksomhed omkring,

¹¹⁴ Jeg skriver med vilje ikke 'dannelse imod en psykologisk og videnskabelig habitus', fordi dette forskningspørgsmål netop er en operationalisering, hvor fokus mere konkret bliver på det fremtidige arbejde eller den særlige interesse, som den studerende retter sig imod. En psykologisk og videnskabelig habitus har jeg imidlertid fra undersøgelsens start operationaliseret som "at bruge sig selv via psykologisk teori og metode til at forstå selv og andre på en kvalificeret, reflekteret og sikker måde" (nov. 2010). I dag har jeg let videreudviklet denne formulering og taler om "at bruge sig selv via psykologisk teori og metode til at forstå andre og verden på en kvalificeret, selvrefleksiv (selvkritisk), selvstændig og sikker måde" (kapitel 4.6.4).

at visse uddannelseselementer er bestemt af andre end den studerende selv, og andre dele bidrager den studerende selv aktivt til ud fra sit *uddannelsesprojekt*. Det sidste er væsentligt for den studerendes oplevelse af relevans og sammenhæng. I de empiriske undersøgelser vælger jeg da også at fokusere på en undervisningsaktivitet, som særligt optimalt kan skabe rammerne for et samspil mellem vejlederens 'understøttelse' og den studerendes eget 'bidrag' i form af det problemorganiserede projektarbejde (som diskuteret ved det eksemplariske princip). Her er begrebet *eksistens i spil* også relevant, da den studerendes erfaringer og følelser både kan blive bragt ufrivilligt 'i spil' som led i undervisningsaktiviteterne, eller aktivt sat 'på spil' af den studerende selv.

Selvom jeg ikke opstiller en eksplicit *forudantagelse* i forhold til dette forskningsspørgsmål, har jeg med de opmærksomhedsledende begreber allerede fremhævet visse aspekter som særligt centrale.

De *opmærksomhedsledende begreber* udgøres af: den skabende mimesis, uddannelsesprojektet (motivation), eksistens i spil og at sætte sig på spil, at bruge sig selv via psykologisk teori og metode.

Med forskningsspørgsmål 2 skabes et tværsnit af undervisningsaktiviteterne, samspillet med de medstuderende og den studerendes eget bidrag, som et forsøg på at tematisere dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Dannelsesprocessen må nødvendigvis foregå i dette spændingsfelt mellem faget, de andre og så den enkelte, idet jeg lægger særlig vægt på det sociale og implicite 'drama' her.

Forskningsspørgsmål 3: de vanskeligste og mest centrale erkendelser

Hvad skaber grundlaget for den enkeltes opnåelse af de vanskeligste, og mest centrale, erkendelser inden for videnskabelig psykologi? Og hvad forhindrer eller modarbejder det?

Formålet med forskningsspørgsmål 3 er først og fremmest at give konkrete *beskrivelser* af forløbet og omstændighederne, som fører frem til den studerendes opnåelse af de vanskeligste og mest centrale erkendelser inden for videnskabelig psykologi, og hvad der modarbejder sådanne processer. Centrale og væsentlige erkendelser forstås som det eventuelle produkt af en aha-oplevelse, såfremt aha-oplevelsen er blevet viderebearbejdet og begrebsliggjort teoretisk. I forlængelse af forskningsspørgsmål 2 antages disse erkendelsesprocesser at

være sociale og følelsesmæssigt influeret på både hæmmende og fremmende måder.

Med 'grundlaget for erkendelser' menes baggrunden for, at aha-oplevelser og erkendelse springer frem, og det må i de konkrete situationer vise sig, hvad der er relevant at forstå som grundlaget. På samme måde må det i situationen vise sig, hvad der kan antages at udgøre forhindringer for udviklingen af sådanne aha-oplevelser og/eller erkendelser; jeg har dog præsenteret en psykoanalytisk teori om potentielt influerende ubevidste dynamikker. Med 'vanskelige erkendelser' forstås de udfordringer, som netop for denne studerende udgør en udfordring at tage ind som følge af et ubevidst tema. Med 'centrale erkendelser' forstås afgørende erkendelser inden for videnskabelig psykologi i lyset af den studerendes uddannelsesprojekt.

Studiet af væsentlige erkendelser førte mig til et studie af sammenfletningerne mellem det faglige og det personlige, som både ligger til grund for at lære at bruge sig selv via psykologisk teori og metode og for at lære at gøre det på en reflekteret og sikker måde. Jeg studerer særligt disse processer i lyset af begrebet om eksistens i spil.

Følgende *opmarksomhedsledende begreber* støtter den empiriske undersøgelse: eksistens i spil, ubevidste temaer og gruppedynamikker, aha-oplevelser, vanskelige eller centrale erkendelser, at bruge sig selv via psykologisk teori og metode.

I forlængelse af min hermeneutiske forskningsstrategi har jeg ekspliciteret en *forudantagelse b*), som udgør en indledende *fortolkning* af centrale aspekter ved forskningens problemstilling. Jeg antog, at det, der særligt leder frem til de vanskeligst opnåelige, og mest centrale, erkendelser hos studerende er, at den studerendes eksistens kommer i spil. Aha-oplevelser (og dermed erkendelser som mulighed) antages nemlig at indtræde, når man sætter sig selv på spil (intenderet), eller når ens eksistens – i kraft af det faglige arbejde – bliver sat 'i spil' (ufrivilligt). Udviklingen af nye erkendelser forudsætter imidlertid, at man kan udholde de vanskelige erfaringer og følelser, som er forbundet med at arbejde med uoverskuelige og komplekse (sammenhængende) fænomener og problemstillinger. Kan den enkelte eller gruppen ikke rumme disse vanskelige følelser, hæmmes deres udvikling af erkendelse såvel som tilegnelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus.

Forudantagelse omkring problemformuleringen

I forlængelse af forudantagelse a) og b), og som et indledende bud på et svar på problemformuleringen, har jeg desuden udfærdiget en hovedantagelse (forudantagelse c). Hovedantagelsen indledte fortolkningsprocessen (qua den hermeneutiske cirkel), ligesom den udgjorde en *operationalisering* af problemformuleringens spørger til dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus.

Hovedantagelsen lød således: dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus antages særligt at dreje sig om at lære at *rumme* og *begrebs sætte* eksistensens tvetydighed og sammenflettethed. At rumme og at begrebs sætte (teoretisere) forstår jeg senere som et særtræk ved hhv. en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus. Det forudsætter et følelsesmæssigt arbejde at rumme den position af ikke-sikkerhed og ikke-vished, som der følger heraf. Først på baggrund af teori (dvs. begrebslighed og metodologi) og en udviklet evne til at rumme vanskelige følelser bliver det muligt at bruge sig selv via psykologisk teori og metode til at forstå selv og andre på en kvalificeret, reflekteret og sikker måde.

Det er klart, at de tre forudantagelser udgør historiske formuleringer, som der senere er arbejdet videre med ud fra modspil og understøttelse fra det empiriske materiale.

Opsummering

Forsknings spørgsmål 1-3 har til formål at sikre konkrete beskrivelser og observationer, som skal danne baggrund for, og modspil til, de på forhånd forberedte forudantagelser. Forsknings spørgsmål og forudantagelser udveksler som spørgsmål og svar og skal hhv. tilvejebringe beskrivelser og videreudvikle fortolkninger.

Forsknings spørgsmålene understøttes af opmærksomhedsledende begreber; disse skal der nu redegøres for.

5.2.3 Opmærksomhedsledende begreber til brug i det empiriske feltarbejde

Som tidligere nævnt skelner jeg mellem de videnskabelige begrebers funktion i form af 1) hvad jeg tager for givet og ikke diskuterer i form af den eksplici-

terede forforståelse, grundlagsteorien (men gerne gør det), 2) hvad jeg er parat til at udfordre og videreudvikle i mødet med det empiriske felt (forudantagelserne).¹¹⁵ En tredje type videnskabelige begreber er 3) de opmærksomhedsledende begreber - også kaldet empiriske begreber eller operationaliserede begreber.

De opmærksomhedsledende begreber støtter mig i de empiriske undersøgelser og i forhold til at besvare forskningsspørgsmålene. Disse begrebers funktion er netop at være *opmærksomhedsledende*. Jeg er inspireret til at tale om 'opmærksomhedsledende begreber' af Høydahl og Blumer. Høydahl fremhæver fx teoriens 'opmærksomhedsledende funktion' (bevidst for terapeuten eller ej), og han argumenterer derfor for, at teori og begreber må anvendes som et 'opmærksomhedsledende redskab' på en bevidstgjort måde (1992, p. 144, 149f). Blumer taler om 'sensitizing concepts' i relation til empirisk forskning, og disse sanseskærpnde begreber, siger Blumer,

“gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look.” (1954, p. 7)

'Sensitizing concepts' er altså midlertidige og indkredsede begreber til brug ved empirisk forskning (Blaikie, 2009, p. 113). De opmærksomhedsledende begreber skal hjælpe med at fremhæve relevante fænomener, som en figur fra en diffus baggrund. Fx visse aspekter ved en kompleks situation. Der er dog grund til at være kritisk i forhold til disse begreber, da de kan indskrive sig i forskerens forforståelse, som spiller selvfølgelig og ubemærket ind i den umiddelbare forståelse (Gadamer). Vi må derfor sige, at teorier eller begreber *ikke* blot er et par 'farvede briller' vi kortvarigt tager frem og ser verden igennem, for så at lægge dem bort igen. Vi opfatter ofte begreber sådan, men det medfører en risiko for at overse, hvor meget begreber kan tages for givet. Begreberne skaber altså en selvfølgelighed (og dermed et selvfølgelighedstab), og nogle 'forventninger', som man må være opmærksom på. Først herved kan man opbygge en sensitivitet i forhold til, om de anvendte begreber kan eller ikke kan blive bekræftet i mødet med det empiriske felt, eller om begreberne må erstattes af andre for bedre at fange det, der foregår i feltet (Rouse, 2005,

¹¹⁵ Endelig må jeg også være parat til retrospektivt at være opmærksom på, hvad jeg har overset i forhold til sagen, eller har taget for givet ved undersøgelsens begyndelse uden at tænke over det, og som jeg bliver opmærksom på under forskningsforløbet.

p. 285; Dahler-Larsen, 2008, pp. 103-105). Denne opmærksomhed understøttes af, at man som fænomenolog insisterer på at skelne mellem fænomen og begreb og derfor forsøger at have øje for fænomenets umiddelbare og praktiske meningsniveauer sideløbende med de sproglige forsøg på at 'pege på det der sker' på det teoretiske meningsniveau.

Med begrebet om de opmærksomhedsledende begreber på plads, skal jeg nu redegøre for de forhold, som jeg vurderede som særligt relevante at tage højde for i planlægningen af de tre empiriske undersøgelser. Efter dette afsnit redegøres der for de empiriske undersøgelser.

5.2.4 Empirisk forskning i dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus via observation og interview

Jeg vil her skitsere de centrale overvejelser bag udfærdigelsen af de tre empiriske undersøgelser. Det er vanskeligt at studere dannelsesprocesser (udviklingsprocesser). I min tilgang til studiet af disse vil jeg fremhæve det begreb om at komme 'i spil' (ufrivilligt eller bevidst tilskyndet), som jeg allerede har redegjort for. Herved bliver det nemlig muligt at pege på, hvordan vores erfaringer eller historiske baggrund aktiveres (fx i form af ubevidste temaer), og dermed bringer væsentlige aspekter af vores ubevidste forforståelse til live sideløbende med det faglige arbejde. Når jeg skal studere det at komme i spil, kan jeg bl.a. rette min opmærksomhed mod den følelsesmæssige dimension, som er fremtrædende (eller fraværende) her.

Følelsernes primære fokus

I dette afsnit vil jeg reflektere over, hvordan dannelsesprocesser (eksistens i spil) kan studeres ved interview og observation. Ud fra en fænomenologisk forståelse er de følelsesmæssige processer vanskelige at opfatte hos os selv, fordi vi reelt har et indirekte forhold til vores eget følelsesliv. Som Merleau-Ponty beskrev det: som kropssubjekter mister vi vores *gennemsigtighed*; væsentlige aspekter af vores levede erfaring er ikke opdelt i en subjekt-objekt relation (2002/1945, p. 408). Følelserne er som beskrevet i grundlagsteorikapitlet et godt eksempel på dette, hvorfor man kan sige, at det mere er 'følelserne, der har os, end at det er noget vi har' (Keller, 2006, p. 131f). Det betyder, at vi bliver lige så kloge på denne dimension ved at observere vores egen og an-

dres reaktioner, udsagn og samspil, som ved at 'mærke efter' og forsøge at forstå os selv 'indefra'.

I et fænomenologisk perspektiv må vi forstå følelser - ikke som noget indre, men - som noget, der kommer *direkte til udtryk* i vores forhold til os selv og andre i form af vores adfærd og kropssprog. Merleau-Ponty formulerer denne pointe således:

"Vi må her kaste den fordom bort, der gør kærlighed, had og vrede til 'indre realiteter', der kun er tilgængelige for et eneste vidne: Den, der mærker dem. Vrede, skam, had, kærlighed er ikke psykiske fakta, skjult dybt i næstens bevidsthed, men typer af adfærd, stile i opførsel, der er synlige udefra. De findes *på* dette ansigt, *i* disse gestus og ikke skjult bagved. Psykologien begyndte først at udvikle sig den dag, den gav afkald på sjæl-legeme distinktionen" (Merleau-Ponty, 1993a, p. 16, kursiv i originalen)

Det betyder også, at jeg som forsker i andres forløb og udviklingsprocesser, har den samme fordel og ulempe: med mine 'friske øjne' kan jeg studse over pudsige aspekter af informantens udsagn eller adfærd (er dette måske udtryk for et ubevidst tema?), ligesom jeg omvendt kan mangle det kendskab, som informanten har til sin egen handlebaggrund og historie. Pointen er, at det ikke er så umuligt at få øje på disse følelsesmæssige udviklingsprocesser, som det kunne synes (og langt fra så let som jeg håbede). Denne følelsesdimension er altså central, når jeg studerer dannelsesprocesser i forhold til de studerendes udvikling af aspekter af en psykologisk og videnskabelig habitus. Det betyder også, at tilgangen i dette studie først og fremmest er psykologisk, og ikke didaktisk eller pædagogisk.

Psykologisk habitus viser sig bl.a. i forholdet til sig selv og andre

Hvordan forske i habitus? Det videnskabelige tema er klart fremtrædende som en del af uddannelsen, og en undersøgelse af udviklingen af en videnskabelig habitus har således gode kår. Det kan imidlertid være vanskeligere at undersøge udviklingen af en psykologisk habitus, eftersom den ofte er en mere implicit del af de studerendes uddannelsesforløb.

Der er imidlertid væsentlige sammenhænge mellem den måde, som vi lever vores eget privatliv på, og så den måde vi forstår og behandler andre. Der er med andre ord en tæt sammenhæng mellem måden vi forholder os til os selv, og måden vi forholder os til andre, i betydningen, at undersøgelsen af en psykologisk habitus bl.a. kan koncentrere sig om den studerendes forhold til sig

selv og andre. Ikke blot ud fra, hvordan vi selv beskriver det (som ved interview), men ud fra vores virkelige adfærd og hverdagsagtige udtryk (hvorfor observation er så vigtig). Måden man kropsligt og umiddelbart lever og forholder sig til sig selv kan sige en hel del om, hvordan man fagligt vil forholde sig til andre, ligesom måden man vælger at forholde sig til andre medstuderende og undervisere på, fortæller noget om måden man forstår og har det med sig selv. Derfor må undersøgelsen af dannelsen af en psykologisk habitus bl.a. have øje for *den studerendes måde at forholde sig til sig selv og andre*. De 'andre' kan i denne henseende både være medstuderende, undervisere eller mig som observatør og interviewer. Fx oplevede jeg, at projektgrupperne (undersøgelse 1) forholdt sig meget forskelligt til mig som observatør: i én gruppe var de studerende interesseret i at imponere mig som fagperson, og i en anden gruppe gled jeg hurtigt ind som et 'accepteret' medlem af gruppen; to forskellige reaktioner som afspejlede gruppens interne dynamikker, som vi skal se.

Udgangspunktet i den studerendes måde at forholde sig til sig selv og andre betyder også, at mit eget *helhedsindtryk* af den studerende kommer til at spille en central rolle i forståelsen af samspejlet. Det må dog ske på en måde, hvor det kvalificeres i forhold til de andre relationer, således at et mere solidt mønster kan ligge til grund for en fortolkning. Men dette helhedsindtryk angår principielt det umiddelbare meningsniveau, og det er vigtigt for at fastholde en kompleks forståelse af den anden. Merleau-Ponty har peget på, at man i mødet med et andet menneske ikke konstruerer eller objektiverer ham: den anden person fremstår i stedet i kraft af en kobling af kroppe, hvormed jeg møder den anden i sin helhed ud fra min reaktion på den anden (Silverman, 1993, p. 26). Merleau-Ponty beskriver dette som, at vi '*eksponeres*' for den andens stil, hans aktivitet eller opførsel, hvormed den anden "*tilbyder os direkte denne særlige måde at være i verden, at behandle tingene og de andre på, som er synlig for os i gestus, i blikket, i mimikken, og som med evidens definerer hver enkelt person, vi kender*" (1993a, p. 22). Dette helhedsindtryk af den levende krop er vigtig fænomenologisk set for at fastholde en forståelse af medmennesket som 'åben for verden' ved netop at udleve det private i relationerne til andre – om end subtilt eller sågar ubemærket af de deltagende og én selv. Derfor kan Merleau-Ponty skrive, at: "*stemning er ikke et indre, psykisk faktum, men en variation i vort forhold til næsten og til verden, som kan læses i vor kropslige attitude*" (ibid., p. 17). Vores perception af den kropslige attitude eller opførsel er dog altid ufuldstændig; vi kan ikke gribe den helt på én gang (ibid., 22). Men dette helhedsindtryk spiller ind på min forståelse og fortolkning af de studerendes dannelses af aspekter af

en psykologisk habitus, og det er et vigtigt argument for at anvende observation som metode.

Empiriske fokusområder for studiet af studerendes dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus

Når jeg er interesseret i at undersøge, hvordan de studerende udvikler (danner) aspekter af en psykologisk og videnskabelig habitus, vil nedenstående empiriske fokusområder være væsentlige. Disse fokusområder udgør desuden en opsummering af centrale kriterier for de empiriske undersøgelser:

- **Casestudie af forløb:** Ved at følge udvalgte studerende over længere tid kan jeg søge at afdække deres indledende udgangspunkt og opfattelser, samt udviklingen af aspekter ved en psykologisk og videnskabelig habitus.
- **Den skabende mimesis:** Undervisere, medstuderende og forfattere (fx Freud) kan agere faglig og psykologisk rollemodel i forhold til tilfølgelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. De udgør derfor et vigtigt fokuspunkt i undersøgelserne.
- **Projekt- og gruppeforløbet:** Projekt- og gruppeorganiseringen er central, da det er min antagelse, at denne undervisningsform udgør den bedste **rugekasse** for udviklingen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Gruppearbejdet er en rugekasse i kraft af 1) at være en potentiel støtte for den studerende i vanskelige situationer (container-contained), 2) at være et sted hvor erfaringer (gode såvel som dårlige) skabes: projektarbejdsformen er et optimalt sted at gøre sig erfaringer med sig selv i et fagligt, konkurrencefyldt, tidspresset, uoverskueligt og potentielt berigende projektforløb, der spædes op med medspil og modspil fra gruppens andre medlemmer og vejlederen, og de mere eller mindre bevidste dynamikker, som råder her. Og i kraft af 3) at de psykologistuderende, der gør sig disse erfaringer, i den ene eller anden sammenhæng ofte tager udfordringen op og reflekterer over, hvad der sker i processen eller er sket, støttet af psykologisk teori og metodologi. Under selve vejledningsforløbet og ved eksamen giver vejlederen desuden en faglig feedback til den enkelte studerende og på gruppens skriftlige materiale. Herved vil vejlederen – ofte uden at vide det – støde på personlige temaer i deres afledte,

faglige udtryk (møntens to sider).

- **De frie valg af problemstilling inden for projekt, synopsis mv.:**
Som beskrevet under det eksemplariske princip (Negt), antager jeg, at den studerendes eksistens særligt sættes i spil i forhold til undervisningsaktiviteterne og faget, når den studerende selv har indflydelse på valg af problemstilling, teori og/eller metode. Mere specifikt har jeg en antagelse om, at der meget vel *kan være* væsentlige sammenhænge mellem de ubevidste temaer, som man kæmper med, og så det vi finder interesse i og mere eller mindre bevidst arbejder med på et fagligt plan inden for psykologien. Derfor har jeg en særlig interesse i undervisningsaktiviteter med stor studenterindflydelse såsom projekt, synopsis mv. For den studerende vil strande og ty til en unuanceret psykologisk forståelse på de områder, som hun endnu ikke følelsesmæssigt har modnet eller kan rumme (Bion).

- **Arbejdet med en problemstilling afslører hvor man sidder fast**
Formålet med vejledning er at understøtte de studerendes arbejde med en faglig problemstilling i form af et selvvalgt projekt, et forløb som ofte forudsætter udvikling af nye begreber og forståelser. Derfor vil det i arbejdet med en problemstilling også naturligt komme til udtryk, hvor de studerende sidder fast, altså hvor de personligt og følelsesmæssigt begrænses i forhold til deres faglige og erkendelsesmæssige udvikling. For i forlængelse af Bion-redegørelsen vil jeg sige, at det ikke er vores kognition, der holder os tilbage, men en manglende følelsesmæssig fleksibilitet (jf. sammenkædningen af Love+Hate+Knowledge) eller en manglende modning af betydningsfulde relationer (container-contained).

- **De metodologiske dimensioner af uddannelsen** er særligt interessante, dvs. alt fra det teoretiske projekt, over det empiriske projekt til den terapeutiske intervention, fordi den studerende her potentielt lærer at reflektere over deres egen rolle i disse undersøgelses- og erkendelsesforløb, og at sætte deres eget forløb i perspektiv af metarefleksioner. Det kan fx ske ved vejledningsforløb (fx når den studerende skal lære at se sin tekst udefra, 'med læserens øjne'), i arbejdet med den kvalitative metodologi (fx spørgsmålet om forforståelse, egen

rolle som forsker) og i den kliniske terapi (spørgsmålet om overføring/modoverføring, projektion etc.).

Ovenstående områder har været centrale i planlægningen af de tre empiriske undersøgelser, som nu skal beskrives.

5.3 De empiriske undersøgelser

For at tilvejebringe relevant empirisk materiale i forhold til de opstillede forskningsspørgsmål, forskningsformål og forudantagelser, blev følgende tre empiriske undersøgelser planlagt:

- Empirisk undersøgelse 1) Casestudie af studerendes uddannelsesforløb over tre semestre samt observation af et projektførløb
- Empirisk undersøgelse 2) Gruppeinterview med studerende om et projektførløb, hvor jeg selv har været vejleder
- Empirisk undersøgelse 3) Udvalgte studerende med særlig fortælleevne og relevante erfaringer
- Empirisk undersøgelse 0) En kvalitativ spørgeskemaundersøgelse, der afdækker gennemgående mønstre inden for en årgang (droppet)

Disse undersøgelser dækker på forskellig vis forskningsspørgsmålene ind, men tilsammen kommer de hele vejen rundt. De tre undersøgelser skal nu beskrives hver for sig.

Undersøgelse 1: casestudie

Besvarelsen af både forskningsspørgsmål 1, 2 og 3 kræver en dybdegående og længerevarende udforskning af enkelte studerendes forløb i forhold til at afdække forventninger, baggrund, udviklinger i opfattelsen af psykologi og videnskab (fs1), betydningsfulde samspilssituationer med medstuderende og vejledere (fs2) samt centrale erkendelser og hæmmende processer (fs3). Særligt undersøgelse 1 skal via casestudierne af studerendes uddannelsesforløb i op til et år eller længere, inklusiv observation af et gruppeorganiseret projektførløb, tilvejebringe et relevant empirisk materiale i forhold til de tre forsk-

ningsspørgsmål. Det at følge en nøgleinformant over længere tid gør det også muligt at opbygge en rød tråd gennem skiftende sammenhænge og situationer - såsom projektarbejde, uformelle situationer, eksamen, skriftlige arbejder. Det betyder således, at observationen af gruppeforløbet har nøgleinformanten i centrum. For at holde rene linjer interviewer jeg imidlertid ikke de studerendes vejledere; jeg følger så at sige kun de studerendes perspektiv, og lader det være op til mig at bidrage med vejlederperspektivet.

Nøgleinformanterne udvælges fra to forskellige årgange ved psykologistudierne på både RUC og AAU. For at afdække udviklingsforløb over tid (fs1), planlægges der et indledende interview med den studerende, efterfulgt af observation af et gruppeorganiseret projektførløb med et afsluttende gruppeinterview, og endelig med et afsluttende individuelt interview med den udvalgte informant. Gruppeobservationsforløbet og gruppeinterviewet sætter særligt fokus på de sociale og følelsesmæssige dimensioner ved det at lære at bruge sig selv via psykologisk teori og metode (fs1), samt ved udviklingen af centrale og væsentlige erkendelser (fs3). For at få indblik i betydningsfulde samspilssituationer mellem nøgleinformanten, medstuderende og vejlederen i forhold til en faglig opgave (fs2), observeres et gruppeorganiseret projektførløb. Dette giver både mulighed for observation af formelle vejledningsmøder, såvel som uformel snak og samtale mellem de studerende ved gruppemøder.

Første individuelle interview (interview 1, kaldet i1) har fokus på at beskrive forventninger, baggrund, det hidtidige uddannelsesforløb, opfattelser af psykologi og videnskab med henblik på eventuelt fagligt-personlige temaer og ubevidste temaer. Derefter observeres den studerendes projektgruppe igennem et projektsemester, dvs. observation af gruppearbejdet, vejledning, eksamen, og afslutter med et samlet gruppeinterview med hele gruppen (gruppeinterview 1, kaldet g1). Endelige foretages et afsluttende interview med den studerende så sent i processen som muligt (interview 2, kaldet i2).

En kvalitativ spørgeskemaundersøgelse (undersøgelse 0) var planlagt som en selvstændig undersøgelse ved de årgange, hvor jeg skulle udvælge en studerende til casestudie. Men kvaliteten af den kvalitative spørgeskemaundersøgelse var ikke god nok til, at den kunne fungere som et selvstændigt bidrag, hvorfor den udgår og kaldes undersøgelse 0 (nul). I stedet kom resultaterne fra den kvalitative spørgeskemaundersøgelse til at fungere som udgangspunkt for at udvælge en nøgleinformant til undersøgelse 1. Det skete enten i form af en online Surveyxact undersøgelse eller ved en skriveøvelse i forbindelse med

en introduktionsdag (de nærmere detaljer beskrives ved nøgleinformantintroduktionen).

Det var tilfældet ved udvælgelsen af nøgleinformanter på bachelor- og kandidatmodulet på RUC, såvel som på 2. semester på AAU.; men ikke nøgleinformanterne på 7. semester på AAU.

I undersøgelse 1 indgår der følgende empirisk materiale fra nøgleinformanten og projektføreløbet:

- Indledende og afsluttende interview med nøgleinformanten
- Observation af seminarer/midtvejsevaluering, vejledningsmøder, gruppemøder, eksamen
- Gruppeinterview med projektgruppen
- Gruppens projekt samt alle tilgængelige opgaver og projekter fra nøgleinformanten
- Evt. semester-evalueringsmateriale
- Evt. studiebeskrivelse og refleksionsøvelse fra nøgleinformanten forud for sidste interview

Det empiriske materiale beskrives yderligere i forbindelse med præsentationen af undersøgelsens resultater.

Undersøgelse 2: Gruppeinterview efter egne vejledningsforløb

Eftersom jeg ved undersøgelse 1 havde fokus på de studerendes samspil med hinanden og med en vejleder, manglede jeg vejlederens perspektiv. For som følge af mit forskningsdesign interviewer jeg ikke projektgruppernes vejledere under interview 1 af etiske hensyn. Men ved gruppeinterview af de studerende, som jeg selv har været vejleder for, får jeg kastet lys over vejlederperspektivet på den eneste måde, som jeg etisk kan forsvare: nemlig ved selv at være den vejleder, som jeg reflekterer over sammenhænge mellem person og vejledning omkring. Jeg mærker så at sige valgene og interaktionen med de studerende på egen krop og kan tage fat i førstehåndsoplevelser, ligesom jeg kan forbinde de vanskeligheder, som jeg møder i forløbet, med mine personlige temaer. Derfor designede jeg undersøgelse 2 til at inddrage egne projektvejledningsforløb på AAU og RUC i form af et gruppeinterview vel efter eksamen. Jeg antog nemlig, at denne position både ville give mig indblik i betydningsfulde samspilssituationer mellem studerende og vejlederen (fs2), samt give mig indblik i udviklingen af særligt centrale erkendelser hos de studeren-

de (fs3), og ikke mindst en større forståelse for vejlederens rolle i disse. Min egen deltagelse i forløbet som vejleder muliggør en refleksion over de processer, der afspores eller kører fast, og i forhold til det, som syntes at have fået en betydning for de studerendes dannelse af en psykologisk eller videnskabelig habitus.

Jeg er inspireret til dette design af den kliniske forskningstradition, som Kvale beskriver som 'psykoanalytisk vidensproduktion' (1997, pp. 82-87). Denne er bl.a. kendetegnet ved, at man mødes i en anden sammenhæng end en forskningsmæssig, idet klienten kommer med en problemstilling til psykoanalytikeren. I mit tilfælde kommer de studerende for at få vejledning i forhold til deres valgte problemstilling. Det er dog både en fordel at være en del af forløbet, ligesom det samtidig opstiller nye vanskeligheder, hvilket jeg senere vil diskutere.

I undersøgelse 2 indgår der følgende empirisk materiale:

- Gruppens projekt
- Gruppeinterview
- Eksamensnoter

Undersøgelse 3: Udvalgte studerende på baggrund af fortælleevne og relevante erfaringer

At skaffe relevant forskning omkring forskningsspørgsmål 3 (centrale og vanskelige erkendelser) vidste jeg ville blive vanskeligt, da vi sjældent fører en dagbog omkring disse skelsættende oplevelser og spring i erkendelsen; vi antager derimod hurtigt, at vi altid har set verden på den måde. Derfor valgte jeg at designe en undersøgelse, hvor jeg samlede studerende op på min vej, som havde givet udtryk for relevante – i lyset af forskningsprojektet - erfaringer og interessante situationer, eller som var særligt undersøgende i forhold til eget uddannelsesforløb. Dette inkluderede studerende, som jeg mødte i forbindelse med mit empiriske feltarbejde inden for undersøgelse 1 og 2.

I undersøgelse 3 indgår der følgende empirisk materiale:

- Interview
- Evt. observation af en eksamen samt eksamensopgave

Efter at have beskrevet de tre undersøgelser, vil jeg kort beskrive deres forskelligheder og dermed deres tilsammen bredt dækkende perspektiver.

De væsentlige forskelle mellem de tre former for undersøgelser

De tre undersøgelser adskiller sig i forhold til følgende træk:

- Hvor undersøgelse 1 mere er kendetegnet ved en sideløbende afdækning af forløbet, har undersøgelse 2 (og til dels undersøgelse 3) mere karakter af at være en retrospektiv undersøgelse ud fra allerede identificerede erfaringer.
- Undersøgelse 1 er observation af andre vejledere og studerendes forløb, hvor undersøgelse 2 er gruppeinterview omkring egne forløb. Det giver mulighed for hhv. at iagttage et gruppeforløb 'udefra', og at studere det retrospektivt 'indefra'.

Særligt undersøgelse 2 og til dels også undersøgelse 3 stiller nogle særlige krav til refleksion hos forskeren, hvilket jeg vil diskutere i næste afsnit om metode.

Kriterier ved valg af informanter

I min udvælgelse af informanter har jeg særligt taget højde for følgende kriterier:

Generelle kriterier:

- Ved begge empirifelter har jeg prioriteret et så stort kendskab til de studerendes uddannelsesforløb og uddannelsesinstitution (underviserne, lokal praksis) som muligt, for at muliggøre så overlappende erfaringer og referencebaggrund som muligt. På RUC betød det, at jeg udvalgte studerende som kombinerede psykologi med nogle af instituttets andre fag såsom pædagogik eller sundhedsfremme. På AAU betød det, at jeg tog udgangspunkt i det 2. og 7. semesters forløb, som jeg selv hhv. havde været vejleder for og gennemgået som studerende.

Kriterier for valg af informant ved *undersøgelse 1*:

- At den studerende udviste interesse i at udforske sit eget uddannelsesforløb, at den studerende kunne undres, samt at hun var villig til at fortælle om de mere personlige erfaringer og baggrunde for reaktioner under uddannelsesforløbet (møntens to sider).
- At den studerende deltog i et gruppeforløb med en gruppestørrelse på mindst tre studerende, og at disse samt deres vejleder gav adgang.

Kriterier for valg af informantgruppe ved *undersøgelse 2*:

- At hele projektgruppen fra eget vejledningsforløb indvilgede i at deltage i et gruppeinterview.

Kriterier for valg af informanter ved *undersøgelse 3*:

- At den studerende havde givet udtryk for særligt relevante erfaringer og oplevelser i lyset af afhandlingens problemstilling.

Oversigt over de udførte undersøgelser

Jeg vil i skemaform gennemgå indholdet i de tre undersøgelser. Bemærk navnekodningen, idet informanter fra Roskilde Universitet har et navn, der begynder med R, hvor informanter fra Aalborg Universitet har et navn, der begynder med A.

Undersøgelse 1) Casestudie af studerendes uddannelsesforløb over et år+:

Psykologistudiet på **Roskilde Universitet**:

- Rose, studerende på bachelormodulet: fulgt i et halvt år, med indledende og afsluttende interview, observation af projektførløb og gruppeinterview
- Rikke, studerende på kandidatmodulet: fulgt i ét år, med indledende og afsluttende interview, observation af projektførløb og gruppeinterview

Psykologistudiet på **Aalborg Universitet**:

- Agnete, studerende fra 2. semester: fulgt i ét år, med indledende og afsluttende interview, observation af projektførløb, gruppeinterview
- Anita, studerende fra 7. semester: (kun en begrænset del af materialet anvendes herfra)

Undersøgelse 2) Gruppeinterview efter eget projektvejledningsforløb:

Psykologistudiet på **Aalborg Universitet**:

- Gruppeinterview med to af mine projektgrupper på 2. semester: Den rummende gruppe samt Den ambitiøse gruppe.

Undersøgelse 3) Udvalgte informanter:

Psykologistudiet på **Aalborg Universitet**:

- Interview udført med studerende som jeg mødte på min vej, uden for de på forhånd strukturerede undersøgelser:
 - o Andrea, flugt fra 7.-10. semester (observation af seminarforløb), eksamen, og ét interview.
 - o Alice, flugt fra 7.-10. semester (observation af seminarforløb), eksamen, og ét interview.
 - o Anders, 9. semester studerende, ét interview.

De tre undersøgelser er hermed beskrevet. Tilbage venter en redegørelse for de kvalitative metoder, der er anvendt.

5.4 Refleksioner over de anvendte metoder ved de empiriske undersøgelser

Ved de empiriske undersøgelser anvendes både de kvalitative metoder observation og interview. I lyset af undersøgelserne rejser der sig en række forhold, som må reflekteres metodisk. Det drejer sig om:

- a) Om forskerens relation til afhandlingens problemstilling og dets betydning for forskningen
- b) Om nærhed og afstand i feltarbejdet. Herunder om at anvende empiri fra egne vejledningsforløb
- c) Om at forske i til dels ubevidste udviklingsprocesser
- d) Om beskrivelse og fortolkning i lyset af det samlede materiale
- e) Om observations- og interviewmetode

Jeg vil redegøre for disse emner i hvert deres *afsnit* herunder.

5.4.1 Afsnit a) Om forskerens relation til afhandlingens problemstilling og dets betydning for forskningen

Jeg har fremhævet følelsernes rolle og de studerendes forhold til sig selv og andre som centralt, når man skal forske i dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Jeg har også fremhævet, at jeg som forsker må trække på egne erfaringer som baggrundsforståelse for at forstå, hvad der udspiller sig i empirifeltet. Men hvordan kan man sikre en forskning i dette på en *gennemskuelig* og reflekteret måde, da følelsernes 'spil' og sammenblandingen mellem dig og mig (projektion/introjektion) er noget af det vanskeligste at få klarhed

over? Det kræver bl.a. en refleksion omkring forskerens eget forhold til problemstillingen. Jeg vil trække på de allerede fremsatte begreber fra Gadamer, Habermas, Negt og Bion, og vende dem mod forskerens rolle i forskningsprocessen.

Jeg har i forlængelse af spil-begrebet fremhævet, at vi som kropslige eksisterer kan komme i spil (ufrivilligt eller tilskyndet bevidst) i forhold til det emne, vi arbejder med. I Gadamer-redegørelsen har jeg fremhævet, at et engagement i sagen er en forudsætning for at udvikle en større forståelse af den (Gadamer, 2007, p. 358; Pahuus, 1978, p. 54f). Dette kan opfattes som forudsætningen for al seriøs forskning. På samme måde har jeg under Negt-redegørelsen peget på, at det at tage udgangspunkt i egne 'individuelle interesser' er en vigtig dannelsesværdi i det eksemplariske princip (Negt, 1975, p. 92). I et psykologisk perspektiv vil jeg forstå og betegne det som *en personligt oplevet problemstilling i en faglig ramme*. En grebethed af fænomenets paradoks eller en sags mysterium er eksistentiel-fænomenologisk og hermeneutisk set forudsætningen for at kunne forske i fænomenet; der må være personligt engagement og personlig erfaring (i videste forstand) med sagen eller fænomenet. *I mit tilfælde* udspringer interessen i projektets problemstilling fra mit eget uddannelsesforløb som psykologistuderende på AAU. Selvom jeg har været opmærksom på forhold som disse, har jeg alligevel mødt overraskende nye sider af mig selv som led i forskningsprocessen, og jeg er derved blevet yderligere opmærksom på det eventuelle parløb, der kan være mellem det personlige udviklingsforløb og udviklingen i forskningen. Det skyldes, at nogle af projektets problemstillinger overlappede med personlige og ubevidste temaer, hvilket vi skal se et eksempel på i det empiriske afsnit under forløbet med informanten Rikke. I dette projekt følger og beskriver jeg jo de selv samme 'sammenfald' mellem arbejde og person hos de studerende, og jeg har allerede i forberedelsesfasen haft øje for dette og har udviklet begreber til at tematisere det. Jeg har imidlertid nok følt mig lidt for sikker på, at jeg med min egen forberedelse og eksplicitering af centrale træk ved mit eget uddannelsesforløb, ville gå fri af nye overraskelser omkring min egen rolle i forskningen. Det er imidlertid ikke tilfældet, og det er således relevant og naturligt at jeg reflekterer over disse forhold via de begreber, som jeg har stillet op i forhold til at forstå de studerendes dannelsesprocesser. Jeg har med andre ord smagt på min egen medicin, og projektet er således et eksempel på disse begrebers anvendelighed og relevans på alle niveauer af forskning – fra 1. semester studerende til ph.d. studerende.

Anvendelse af empiri-begreber på egen forskningsproces

Engagementet (Gadamer) og den individuelle interesse (Negt) i problemstillingens paradoks eller dilemma har jeg begrebsliggjort som: at man med fordel kan sætte sig selv *på spil*, hvorved ens eksistens kommer yderligere *i spil* som led i processen på ubevidst og ofte overraskende vis. Jeg vil her reflektere over de vanskeligheder og de fordele, som følger af at udfordre sig selv på denne måde som led i forskning i en faglig problemstilling. Først og fremmest er fordelene af den tætte forbindelse, at det øger muligheden for at opdage noget nyt og tidligere overset og væsentlig i kraft af et intimt kendskab til aspekter af problemstillingen, sagen selv. Det forudsætter imidlertid et personligt arbejde, som jeg bedst kan beskrive som, at man ikke blot (billedligt talt) skal løfte en faglig problemstilling op fra jorden, men at man i samme bevægelse skal kunne løfte sig selv op fra jorden (uden at røre). Et andet billedligt udtryk er vendingen 'at overgå sig selv', eller 'at springe over sin egen skygge' (tysk). De to billeder udgør en rammende beskrivelse af den udfordring, som vi ikke desto mindre er i stand til at indfri, når vi lærer at se os selv udefra eller at se sagen i et nyt og kritisk perspektiv. Senere beskriver jeg den samme bevægelse som, at man må vikle sig selv ud af den faglige problemstilling, for at kunne se den mere klart; men man kan først forstå problemstillingens kompleksitet, når man har været viklet ind i den.

Jeg vil dog starte med begyndelsen, nemlig emnevalget og så beskrive de væsentlige proceselementer, som jeg er stødt på i forskningsprocessen.

Emnevalg. Jeg havde i sin tid frie rammer til at formulere den forskningsmæssige problemstilling, som interesserede mig mest, og alligevel gik der længe, før jeg blev klar over og turde indrømme, at jeg egentlig – ud over at være motiveret – også var skræmt over at skulle arbejde med og svare på denne problemstilling, med skriveblokering og svedeture til følge.¹¹⁶ For når man går efter at arbejde med sin *undren* i relation til forskning, er der stor mulighed for, at man også får formuleret sig lige ind i sin egen personlige problemstilling; at man får formuleret den potentielt mest udviklende udfordring for én

¹¹⁶ Fx at det at gennemgå en uddannelse (eller at lave et studie af uddannelsesforløb inden for egen profession), automatisk rejser spørgsmålet hos studerende (og forsker): har jeg selv en dannet psykologisk og videnskabelig habitus i betydningen; *er jeg god nok?* Dette spørgsmål er i spil, selvom vi sjældent italesætter det så direkte eller er opmærksom på det.

selv som forskningsmæssig problemstilling ud fra devisen; *det jeg gerne vil, er det som jeg endnu ikke kan.*

Jeg har i hvert fald retrospektivt konstateret en sammenhæng mellem det, som jeg selv kæmper med, og det jeg interesserer mig for og finder relevant at forske i. Jeg er således draget mod en særlig problemstilling, hvormed at det, der til dels har min opmærksomhed, er styret af min egen aktuelle interesse i at forstå dele af min egen profession, mit eget uddannelsesforløb og situationer fra min egen undervisning på psykologistudiet, såvel som at forstå aspekter i min egen tilværelse. Det betyder, at jeg er blevet opmærksom på, at jeg på godt og ondt lever nogle af de temaer, som jeg er interesseret i at blive klogere på via forskningsprojektet, og som jeg undersøger i projektets empiriske del med udgangspunkt i de studerendes forløb. Nogle temaer er mere bevidste end andre, og netop de ubevidste sammenhænge mellem forskeren og forskningsemnet er svære og skræmmende pludseligt at blive opmærksom på. For hvis jeg selv er så ophængt i mine egne processer og ubevidste temaer, sideløbende med min empiriske forskning i psykologistuderendes dannelsesprocesser, kan der stilles spørgsmålstegn ved, hvem jeg forsker i, og hvorfor. Og ikke mindst: *hvad* der styrer processen. Der er altså et *kontrolltab* her, som skræmmer mig. Man må dog forstå det som et spørgsmål om en balancegang, der kan mistes, men som også udgør et grundvilkår ved forskning i hermeneutisk forstand (qua forforståelsen som nødvendighed og udfordring). Hos Habermas så vi endvidere også, at erkendelse og interesse følges ad, og at vi netop må tage dette vilkår til os, for at kunne forholde os kritisk til de mulige uheldige implikationer af dette og skabe objektiv forskning; anvendelse af humanvidenskabelige forskningsmetoder kræver netop en refleksion omkring forståelsesprocesser. Fænomenologisk og hermeneutisk set er der altså et naturligt *sammenfald mellem mig som forsker og den problemstilling som jeg forsker i, idet jeg må trække på min egen forståelseshorisont, når jeg forsøger at forstå en sag eller problemstilling. Mit forskningsmæssige fokus præges derfor helt naturligt af min person.* Det betyder ikke, at jeg blot forsker i mig selv. Min forskning udspringer ikke blot af mine personlige interesser (selvom der er aspekter af det): jeg forsker i *en fælles tredje* problemstilling i den *fælles* livsverden. Dette indebærer selvfølgelig, at jeg har øje for forskellen mellem fx min egen og informanternes horisont, som led i processen med at udvikle en horisontsammensmeltning forstået som en udviklet forståelse af den fælles sag (2.3.1.3, Grundlagsteoretiske bidrag fra Gadammers filosofiske hermeneutik). Det betyder imidlertid ikke, at der ikke kan opstå ubalancer i arbejdet med en problemstilling – at den fx kan

blive mere individstyret end styret af sagen selv, forstået som et fænomen i den fælles livsverden. I forhold til konkrete interviewsituationer, må jeg fx hverken skyde mine egne erfaringer bort, eller lade dem overdøve informanternes stemmer (billedligt talt), men skal i stedet sikre en balanceret informerethed af egne erfaringer i forhold til at spørge dybere ind til informanternes oplevelser i jagten på at forstå den fælles sag.

At kunne forholde sig kritisk til problemstillinger som disse forudsætter imidlertid, at man både forstår det at trække på egen forståelseshorisont som et vilkår (Gadamer), og at man har en selverfaret respekt for ubevidste processer. Man må udvikle en sans for selvkritik eller selvrefleksion, som jeg tidligere har fremhævet det via Habermas. For ønsker man rigtigt at forstå, hvad der afsporer (i negative tilfælde) eller bærer (i positiv forstand) ens forskningsinteresse i bestemte retninger, må man altså have øje for ubevidste temaer (mere herom under afsnittet: Om at forske i ubevidste processer). Først herved er man kritisk klædt på til at holde en balance mellem det personlige og det fælles i arbejdet med at forske i en sag. Dette kan måske mere præcist italesættes som, at vores faglige interesse i en problemstilling er personlig, men at arbejdet med problemstillingen må ske på det faglige felts præmisser. Denne balance udvikles også, når jeg får feedback på mit arbejde fra mine vejledere og forskningskollegaer.

Forskningsprocessens dobbelte udfordring. Ovenstående afsæt giver en dobbelt udfordring (vanskelighed) og fordel, når man sætter sig selv på spil - og dermed i spil - ved at arbejde med en personligt erfaret problemstilling: man udfordres ved at blive 'forstyrret af' personlige og følelsesmæssige reaktioner på emnet sideløbende med det udfordrende faglige arbejde med problemstillingen. Hvis man samtidig virkelig har kastet sig selv ud på dybt vand, ved at udarbejde et ambitiøst forskningsspørgsmål, står man desuden i den skræmmende situation, ikke at have et svar på forskningsspørgsmålet i en anseelig del af forskningsprocessen. *Det er skræmmende at stå i, da det er en situation præget af uvished.* For at kunne arbejde sagsorienteret, må denne uvished udholdes. Bion beskriver et sted denne som at være i en sky af uvished ('uncertainty cloud') (1963, p. 42). Men der er også fordele ved denne måde at arbejde på. For man har både en særlig sans for problemstillingen ud fra egne erfaringer eller en mere perifer 'fornemmelse' (man har jo ikke et svar på forhånd), samt muligheden for potentielt at lære væsentligt om sagen (herunder sin egen andel af det) som væsentlig motivationsfaktor.

En afgørende pointe er, at dette udfordrende arbejde ikke kan udføres som en enkeltmandsopgave – hverken som studerende eller som ph.d. studerende. I arbejdet med at udvikle tanker og tænkning i forhold til en problemstilling må man udholde frustration og uvished (personlig container-contained), som forudsætter støtte fra andre (interpersonlig container-contained relation) på forskellige planer. Dette inddrager både nære andre (familie, venner), med-studerende og vejledere.

Der er med andre ord en sammenhæng mellem forskning og forsker/forskerfællesskab. Med habitus-begrebet har jeg netop villet kaste lys over denne sammenhæng, og dermed gøre op med adskillelsen mellem privat-person og fag-person, mellem individ og forskerfællesskab. Min egen udvikling som forsker sætter helt naturligt niveauet for forskningens kvalitet, ligesom min forskning ikke blot kan forstås som et individuelt produkt, men udspringer af en forsker-kultur og et forskerfællesskab. På samme måde som jeg anvender habitusbegrebet i forhold til at tematisere den studerendes anvendelse af psykologisk teori og metode (i form af en psykologisk og videnskabelig habitus), kan det anvendes til at tematisere en forskers habitus.

Opsummering

Lige som alle andre eksempler på reelle udviklingsområder, udgør arbejdet med 'en personligt oplevet problemstilling i en faglig ramme' en både skræmmende, uvis og motiverende cocktail. Processen er uforudsigelig og til dels uoverskuelig i betydningen: man ved ikke helt, hvordan man kommer på land igen. Det er derfor potentielt angstfremkaldende (jf. uncertainty cloud) og potentielt stærkt udviklende. Forudsætningen for reel forskning, altså virkelig at forstå noget nyt eller originalt i arbejdet med en problemstilling, består ifølge Bion i éns evne som forsker og som forskerkollegium (via container-contained) til at udvikle tanker og tænkning stillet over for en skræmmende kompleks problemstilling, hvis besvarelse er uvis. Der må med andre ord udvikles en ny forståelse hos forskeren, bl.a. som følge af feedback fra forskerfællesskabet.

5.4.2 Afsnit b) Om nærhed og afstand i feltarbejdet

For at forstå de komplekse sammenhænge der knytter sig til studerendes dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus, er det nødvendigt, at jeg kommer tæt på den studerendes livsverden. I det empiriske forløb er opbyg-

ningen af nærhed afgørende for at opnå en forståelse af informanten, ligesom den udviklede kontakt med feltet senere må brydes, således at en afstand kan etableres. Sociologen Album beskriver dette præcist:

”En forsker som ikke kommer nær nok, vil ikke kunne forstå de udforskedes verden. En forsker som ikke kommer fjernt fra den, vil ikke kunne klare å opdage og sette ord på det selvfølgelige, heller ikke løfte analysen over det trivielle” (1996 if. Thornquist, 2006, p. 230)

Udviklingen af et følelsesmæssigt og forståelsesmæssigt engagement er afgørende for at forstå informantens livsverden som led i *empirifasen*, ligesom udviklingen af en distancering i tillæg til dette engagement er det i forbindelse med *afrapporteringsfasen*. Ved at trække på Ricoeurs fortolkningsbegreb kan man sige, at udviklingen af en forståelse, som en måde at høre til verden på, er i forgrunden i empirifasen, hvorimod det forholder sig omvendt i analysefasen, hvor det er forklaring og dermed distancering, der er i forgrunden (forståelse er dog her forudsat for at fastholde en kontakt med fænomenet som levet og oplevet; hvad Ricoeur kalder fortolkning). Jeg vil beskrive disse faser hver for sig.

Nærhed og forståelse som del af empirifasen

En forudsætning for empirisk forskning er at få adgang til de relevante, empiriske felter: ud over at institutionerne (underviserne) gav adgang, skulle de studerende give samtykke. Jeg har generelt været heldig at møde stor imødekommenhed og interesse omkring mine undersøgelser, men ikke dermed sagt, at der ikke har været mange udfordringer undervejs i forhold til at følge studerendes uddannelsesforløb over længere tid. Jeg beskriver de specifikke og evt. nævneværdige forhold i forbindelse med beskrivelsen af undersøgelsesresultater.

Det at komme tæt på (nærhed) kan forstås på flere niveauer: i forhold til den studerende, i forhold til den studerendes projektgruppe og i forhold til den institution de er en del af. Hvad angår institutionsniveauet, har jeg prioriteret at have et så godt kendskab til den institution, som de studerende er en del af, som muligt. Jeg har derfor prioriteret at forske i to felter, som jeg selv kendte indefra så at sige, som ansat underviser og sågar som studerende, nemlig psykologistudierne på RUC og AAU.

I forhold til at komme tæt på den studerende og på projektgruppens medlemmer, så indbefatter det at følge dem i projektføreløbet og tale med dem

spontant undervejs og mere struktureret i form af interviews (individuelle interview og gruppeinterview). Men fænomenologisk set består opgaven i at sætte det talte ord i perspektiv af den reelle adfærd, og af den egentlige erfaring i konkrete situationer. Altså en interesse i det praktiske og umiddelbare meningsniveau. Det kræver en uddybning.

På det praktiske plan har jeg forsøgt at blive så meget en del af det felt og de praksisser, som jeg undersøger, ved at sætte mig på niveau med de studerende og forsøge at blive accepteret af dem som en slags parallel deltager i deres studieforløb og projektforløb, fx ved at følge dem en hel arbejdsdag og spise frokost sammen. Men som fænomenolog går man videre. I forlængelse af Merleau-Pontys beskrivelse af kropsubjektet som et åbent felt af erfaring og oplevelse på tværs af kroppe, vil jeg sige, at jeg i det empiriske arbejde har haft fokus på den levede erfaring som levet og oplevet. Fænomenologisk set er det en realitet, at vi deler væsentlige dimensioner af verden som et fælles tredje. I den praktiske og særligt den umiddelbare (spontane) erfaring skelner vi ikke nødvendigvis mellem dig og mig, dit og mit ord, din stemning eller min stemning. Vi oplever noget, der bare er, og som man først bagefter reflektivt skal opdele og udsortere til subjekter (jf. grundlagsteorikapitlet). Jeg anvender med andre ord min egen baggrund til at forstå en sag, således som den udspiller sig i den fælles livsverden med informanterne på det praktiske og umiddelbare plan, vel vidende, at nogle af disse situationer, nemlig de mest intense eller de mest trivielle, ikke nødvendigvis har en klar opdeling mellem dit og mit. Det er det, der bl.a. sker, når man – for virkelig at forstå et felt – giver sig hen til det fælles drama i feltet, ved at give sig lov til at føle med og leve sig ind i det, der udfolder sig i situationen. I de intense situationer – fx gruppeskænderier – kan man slet ikke lade være. Denne intersubjektive indlevelse skærper min følsomhed og perception under observationen af de studerendes forløb, og dermed min mulighed for at forstå hvad der sker. Det er imidlertid en stor opgave at sætte sig for undervejs; det føles lidt som at skulle leve to liv – i intentionen i hvert fald. Og det lykkes heller ikke altid at opbygge en så god forståelse af selv de mest relevante temaer hos informanten, som man kunne ønske sig. Men denne intention om indlevelse er fænomenologisk set *forudsætningen for forståelse*, og dermed også forudsætningen for at forstå fænomener som led i humanvidenskabelig forskning. Men denne forståelse er netop først og fremmest på det praktiske og umiddelbare plan hos forskeren; det danner altså først og fremmest en (vanskeligt sproglig tematiserbar) *baggrund* at forstå informanternes livsverden og deres bevæggrunde ud fra. For

jeg kan ikke uden videre italesætte den andens oplevelse med mine ord. Det, jeg her beskriver, angår i stedet subtile stemninger og fornemmelser, som kan præge den sproglige fremhævelse og beskrivelse (*figuren*), som jeg fremsætter. På det sproglige plan må jeg stå ved, at jeg kun kan italesætte aspekter af min forståelse af den andens oplevelse ved at anvende min egen forståelseshorisont, og dermed mine beskrivelser, ordvalg og begreber (jf. Gadamer og beskrivelsen af horisontsammensmeltning). Det sproglige plan angår som nævnt det mest differentierede meningsniveau, og jeg må som princip forsøge at beskrive informantens adfærd og reaktioner så godt som muligt. Men den samlede forståelse af informanten er til dels før-refleksiv og før-personlig.

Udfordringen er så: hvordan kan jeg både søge sammensmeltning med mit empiriske felt på den ene side, og stadig sikre en kritisk distance til materialet på den anden?

En måde er ved selvrefleksion. Det at jeg selv har studeret psykologi på en projektor organiseret uddannelse, og det at jeg selv har undervist begge steder, giver mig på den ene side en fordel ved at have overlappende livsverdenserfaringer med informanterne, ligesom det giver mig en særlig udfordring i form af at antage for meget, fx at visse oplevelser allerede er forstået. Der er ingen vej uden om dette grundlæggende dilemma (den modsatte situation, at forske i en 'fremmed' uddannelseskultur, stiller én over for grundlæggende den samme problemstilling). I stedet må jeg skærpe min *selvforståelse* og *selvrefleksion* i forhold til forskningsprocessen (4.6.2 Træk ved en videnskabelig habitus). Jeg må være opmærksom på, og løbende forsøge at forholde mig selvkritisk til, min egen baggrundsforståelse (forforståelsen), forskelle og ligheder mellem mine erfaringer og informanternes, og forskellene i vores projekter (jeg forsker i uddannelse, de studerende ønsker at blive psykolog, HR konsulent osv.). Jeg kan med andre ord fremme det spændingsforhold, som Gadamer fremhæver, på forskellige måder.

Et andet nødvendigt greb for at sikre kritisk distance til feltet er ved fysisk og tidsmæssigt at lægge afstand til empirifeltet.

Afstand og objektivisering som del af rapporteringsfasen

Lige så vigtigt det er at indleve sig under empirifasen, lige så vigtigt er det at få afstand til de personlige relationer, som er skabt som del af feltarbejdet. Empiriforløbet med de studerende ophørte efter sidste interview. En måde at sikre en objektiviserende proces er den tidsmæssige og fysiske afstand fra in-

formanterne eller felterne. I forhold til de to institutioner, psykologistudierne på RUC og AAU, har jeg i rapportfasen benyttet mig af muligheden for at trække mig hjem og skrive, frem for at arbejde på universitetet. Jeg har fx følt et behov for at få afstand til felterne for at kunne tænke mere frit.

Men også fortolkningsprocessens objektivering og teoretiske analyse – via forklaring – bringer en distancering ind i forhold til den oprindelige kontekst, som en ekstra dimension i forhold til forståelsesdimensionen. Endelig er det vigtigt at gøre opmærksom på, at det skriftlige empiriske materiale, som man arbejder med i afrapporteringsfasen, principielt adskiller sig fra feltets aktører. Denne pointe udfoldes herunder.

Det empiriske materiales status

Hvordan skal vi forstå den empiriske teksts status? Det gælder både mine skriftlige observationer samt de transskriberede udtalelser fra interviewsituationerne. Både Gadamer og Ricoeur har peget på, at en tekst river sig løs fra den konkrete sammenhæng, som den er vokset ud af, og derved får en selvstændig eksistens (Thornquist, 2006, p. 202ff). Vi kan sige, at den skriftliggjorte tale og adfærd, såsom observationer og interviewtransskriptioner, adskiller sig principielt fra de konkrete situationer ved allerede at være på det teoretiske meningsniveau. Endvidere må man som fænomenologisk fortolker af det empiriske materiale fastholde, - ikke blot en forståelse for den konkrete situation, men også - et øje for, hvad teksten så at sige 'peger på' i den fælles verden i forhold til undersøgelsens sag (Ricoeur, 1981 if. Thornquist, 2006, p. 202). Det der tages frem, er altså i en vis forstand ikke længere informanterne, der taler, men teksten der taler; teksten frigør sig fra informanterne som indvider, og fremhæver deres oplevelser og udsagn som en *generaliseret eksistens* (Merleau-Ponty, 2002/1945, p. 523). Teksten er således mere udtryk for fænomenet i dets sociale og kulturelle kontekst som *et fælles tredje*, end den indfanger et bestemt individ (Jørgensen, 2007, p. xvi; Gadamer, 2007, p. 369, 371, 506). Så selvom interviewsituationen og den transskriberede tekst er forbundne, muliggør tekstens afstand til den situation, som den udsprang af, at sagen selv (undersøgelsens fænomen) lettere kan træde frem. Det kræver lidt forklaring. Men med baggrund i hermeneutik-redegørelserne (Gadamer, Ricoeur) vil jeg fremhæve, at teksten både udspringer af informantens forståelseshorisont og livsverden, og at den tages op af forskeren ud fra dennes forståelseshorisont og livsverden, men at begge livsverdener deler en fælles baggrund, inden for hvilken sagen kan tematiseres som en fælles tredje sag (afsnit 2.3.1.3 og 2.3.1.4). Undersøgelsens fænomener er så at sige spændt ud mellem

informantens (eller informanternes) livsverden og forskerens livsverden. Men det stopper ikke der. For i det tekstmæssige arbejde med sagen under skriveprocessen, sker der (forhåbentlig) også et præciseringsforarbejdning i kraft af forskerens livsverden (og dvs. alle de mennesker og erfaringer han er skabt af), såvel som i kraft af forskerfællesskabets feedback på dette arbejde, hvormed fortolkningerne løftes ud over den individuelle informants sammenhæng og (i bedste fald) op i en eksemplarisk form. Denne proces sker endnu en gang, når læseren af den færdige rapport fortolker afhandlingen i lyset af sin livsverden. Alle trækker vi med andre ord på både en generel og en individuel baggrund som giver teksten liv og mening, og som dermed muliggør en tematisering af en *fælles tredje sag* (såfremt beskrivelserne er gode; jf. 3.1, Eksemplarisk betydning). Jeg vil dog minde om, at vi kun kan 'pege på' den fælles tredje sag via gode beskrivelser og fortolkninger, da den herved så at sige vækkes til live inden for læserens livsverden på det praktiske og æstetiske meningsniveau. Man kan altså ikke påstå, at sagen 'bor' i teksten – den er jo ude mellem os i det sociale liv –; men den gode tekst kan støtte os i at sagen (forskningens fænomener) træder frem for os inden for vores livsverden, såfremt vi har relevant erfaringer i forhold til sagen.

Denne opfattelse af det empiriske materiale og fortolkningen af det, har betydning for det udgangspunkt, som jeg beder informanterne læse materialet ud fra. Informanterne får nemlig mulighed for at læse den færdige rapport, og jeg gør dem derfor opmærksom på: 1) at det *ikke* er informanten som person, der tematiseres og diskuteres i rapporten, men informanten som *en studerende*. Altså at det tekstede materiale skaber afstand til personen, og at beskrivelserne og fortolkningen løfter sig ud over det private og partikulære til noget fælles tredje. 2) At rapporten er *mit forsøg* som forsker på at fremhæve og at pege på fænomener og processer, og at min livsverden dermed indgår i dette forsøg, hvormed den endelige skriftlige rapport (populært sagt) hviler 70% på det empiriske materiale fra informanterne, 25% på forskerens livsverden og 5% på feedbackgivende kollegaers livsverden (som jeg har indoptaget). Denne formulering skal forsøge at synliggøre livsverdenens rolle, når det drejer sig om at indkredse fælles tredje fænomener, og dermed udvikle kvalitative beskrivelser og fortolkninger, som har *eksemplarisk betydning* (afsnit 3.1). Det kan også formuleres som, at jeg som forsker lader informanterne sætte ord på nogle af de fænomener, som jeg selv har levet aspekter af, og at horisontsammensmeltningen (Gadamer) mellem informantens og min livsverden netop sker i forhold til de fælles tredje fænomener (i bedste fald). Det ændrer

dog ikke ved, at forsøget på at fremhæve og frem-fortolke disse fænomener (via bl.a. informantens egne beskrivelser) er præget af mig som person, og måske endda bygger på misforståelser begået af mig. Spørgsmålet om hvorvidt mine fortolkningsforsøg har eksemplarisk betydning, afgøres i sidste ende af læsere med relevant erfaringer i forhold til sagen (kan de genkende det?), samt ikke mindst af forskerfællesskabet (vækker det genklang med øvrig forskning?).

I tillæg til ovenstående overvejelser, har jeg også måttet tage stilling til de udfordringer, som følger af anvendelsen af empirisk materialer fra forløb, hvor jeg selv har været vejleder. Dette sætter de ovenstående overvejelser på spidsen, som vi skal se nu.

5.4.2.1 Om at anvende empiri fra egne vejledningsforløb: at vikle sig ind og ud igen

Ved undersøgelse 2 inddrager jeg egne vejledningsforløb. Jeg vil her tematisere udfordringen i at anvende empirisk materiale fra forløb, hvor jeg selv deltaget som vejleder. Etisk er der en fare for interessekonflikt, når jeg både var vejleder, eksaminator og en kvalitativ forsker som søgte adgang til informanterne for at få et interview. Spurgte jeg fx før eksamen kunne de studerende føle sig presset til at sige ja. For at dæmme op for denne potentielle konflikt, valgte jeg først at henvende mig til de studerende flere måneder efter eksamen var overstået, for at skabe afstand til de tidligere roller, og dermed markere en ny relation. Desuden blev det aftalt, at jeg ikke siden kunne være vejleder eller eksaminator for gruppens medlemmer, skulle de vælge at indgå i interviewet. En anden interessekonflikt kunne bestå i et ønske om, at de potentielle projektgrupper kunne lide mig, for at øge chancerne for, at gruppen ville indvilge i et interview senere eller have en positiv opfattelse af mig som vejleder.¹¹⁷

¹¹⁷ Jeg oplevede ikke at være påvirket ved de fleste eksamenssituationer, der alle havde en ekstern censor. Men ved en enkelt gruppeeksamen var mit engagement så stort, at jeg følte mig rådvild og uklar i karakterbedømmelsessituationen. Jeg valgte derfor at indvie censor i mit oplevede dilemma for at vi kunne tage højde for det i vurderingen. Gruppens præstationer og projekt lå nemlig og vippede mellem to karakterer. Censor var imidlertid både erfaren og sikker i sin vurdering af projekt og præstationer, og det kunne jeg læne mig op af.

På et erkendelsesmæssigt plan stiller denne tætte forskningsrelation også en udfordring: for ganske vist får jeg optimalt viklet mig selv ind i vejledningsprocessens, gruppens og mine egne dynamikker, og bliver så at sige helt opslugt af feltets fænomener. Men jeg må også vikle mig ud af det igen, hvis jeg skal kunne tematisere det. For spillet mellem vejleder og studerende er så komplekst og gennemsyret af til dels ubevidste følelser og temaer, som griber ind i hinanden, at man til at starte med *ikke kan skelne mellem dit og mit, ikke kan finde ud af hvad der afføder hvad og hvori problemstillingen består*. Hvis man er heldig – jf. nedenstående afsnit om psykoanalytisk forskning – kan man overhovedet opdage *at* der er noget, der er en 'mislyd' eller et misforhold i vejledningsrelationen eller i gruppens arbejde med deres problemstilling. Herfra kan jagten så gå på at undersøge baggrunden for denne mislyd og at forsøge at forstå den (Bion: mønstret skal opstå). I forsøget på at forstå problemstillingen må man ikke udelade noget, og da slet ikke sin egen andel – man kan let blive overrasket over, hvad man selv kan bringe med ind i relationen på uhensigtsmæssig vis. Dette kan omvendt også vise sig som en væsentlig baggrund, som kan gøre vejlederen i stand til at hjælpe de studerende videre med deres projekt.

I forhold til at anvende egne vejledningsforløb i forskning stiller det krav om, at man får udviklet en forståelse for sin egen og gruppemedlemmernes andel af processen, hvis det skal lykkes at tematisere den på en videnskabelig måde. For at forstå hvad det kræver, kan et billede fra den kliniske langtidsterapi opstilles. Her antages det, at klientens (og terapeutens) vanskeligheder er så komplekse, at de ikke straks viser sig, eller at de ikke er lige til at arbejde med. I stedet må man ofte arbejde længe på at etablere en stærk relation, hvor uerkendte og destruktive samspilmønstre kan komme til udtryk og flette sig ind i hinanden. Man kan sige, at uerkendte samspilmønstre kun rører på sig, når begge har noget 'i klemme' uden at vide af det (et ubevist tema): det udspiller sig så at sige i 'baggrunden'. If. Symington (1993, p. 287; 1996, p. 94) og Thuesen (2012) er denne terapeutens 'viklen sig ind i samspillet mønstre' uundgåelig i længere forløb, og måske ligefrem en nødvendighed, da forløbet kan bidrage konstruktivt til forløsning. Det kræver dog, at – oftest – terapeuten på et eller andet plan er blevet opmærksom på mønstret, således at det bliver muligt at vikle sig ud af samspilmønstret igen, at ophæve det for sin egen part og herved muliggøre den samme udvikling eller transformation hos klienten. Dette kan også være det første led i en proces med at blive mere op-

mærksom på, og sågar udvikle en begrebslig forståelse af, fænomenerne og dynamikkerne i spil.

I miniatureform mener jeg, at man kan forstå noget af det samme ved forskning i eget vejledningsforløb. Altså at uerkendte og ukonstruktive samspilmønstre i relation til vejledningsarbejdet om det fælles projekt *kan* opstå og derved udfordre vejlederens/forskerens evne til at *opdage det og forstå det*. Det betyder, at vejlederen/forskeren – ønsket eller ej – må have øje for at forstå sig selv som potentiel ufrivillig medspiller i enten de studerendes eller egne ubevidste temaer, eller i en kombination af disse, og det på en måde som hæmmer udviklingen af videnskabelig eller psykologisk tænkning i arbejdet med projektets problemstilling. Nogle gange kan man simpelthen ikke komme frem til en forståelse af samspilmønstret under vejledningen, og der kan gå måneder, eller det kan kræve et møde med tilsvarende situationer, inden et mønster eller en forståelse opstår hos én selv som vejleder og som forsker i disse processer.

I min egen empiriske forskning møder jeg eksempler på ovenstående, som jeg vil tage frem senere (7.2). Ovenstående overvejelser ligger altså til grund for mine empiriske refleksioner i forhold til de vejledere jeg følger, og mine egne undersøgte vejledningsforløb.

5.4.3 Afsnit c) At forske i til dels ubevidste udviklingsprocesser

Hvordan forske i til dels ubevidste udviklingsprocesser? Det forudsætter først og fremmest et dobbelt blik på studerendes forløb, som Bion beskrev som et 'binokulært syn' (Binocular vision, 'to-vinkels syn'). Herved fremhævede han behovet for en sensibilitet over for det ubevidste som ekstra dimension i analytikerens arbejde med at forstå en problemstilling, der ofte er subtil eller vanskelig at få greb om (Bion 1962a, p. 86, 104). Bion beskriver arbejdet med at se sammenhænge i det klienten fortæller således:

"When you begin to feel that all these different free associations are not really different ones, because they have the same pattern, then it becomes important to wait until you know what the pattern is." (Bion, 1987 if. Ogdén, 2008, p. 80)

En sensibilitet for mønstre og sammenhænge i vores liv er selvfølgelig ikke forbeholdt mesterlære-udlærte psykoanalytikere i en terapeutisk kontekst; arbejdet med at opdage og iværksætte udviklingsprocesser (intervention) har dog uden tvivl de bedste vilkår i sådan en sammenhæng. Vi kan dog alle opbygge en nysgerrighed omkring mønstre som kan afsløre noget om vores ubevidste følelsesliv (bl.a. takket være psykoanalysens beskrivelser af fænomenet). Udviklingen af dette mønster kan fænomenologisk forstås som anvendelsen af den beskrivende metode (Heidegger) i betydningen, at man undersøger et fænomen ud fra dets almindelige fremtrædelse, men at man som led i reduktionen fjerner de uvæsentlige aspekter ved fænomenet, som står i vejen for at fatte dets væsen (jf. grundlagsteorien). Psykoanalysens begreber er dog mere præcist rettet mod det ubevidste følelsesliv og konflikter. Bions beskrivelse fremhæver således en vigtig pointe: nemlig at der er noget paradoksalt ved ønsket om at forske i ubevidste processer i gruppen og hos den enkelte; også selvom man erkender, at når det lykkes, er de forhold, som vi fremhæver, en transformation eller en 'pegen på' noget levet via begreber. Grundoplevelsen med at få øje på ubevidste processer er et: *'hov, jeg forstår ikke hvad der sker her'*. Altså at man mærker, og i det hele taget bliver *opmærksom på*, at der er noget, der ikke passer. Bion beskriver det som, at man bliver opmærksom på gentagende associationer, uden at man endnu forstår mønstret bag (Bion, 1987 if. Ogden, 2008, p. 80). Herfra kan man mere reflektivt arbejde mod at forsøge at forstå den uafklarede fornemmelse.

Ved den empiriske observation og ved interviewsituationerne inspireres jeg af psykoanalysens beskrivelse af de subtile 'potentielle tegn' på noget ubevidst eller konfliktfyldt i informantens udtalelser og adfærd, således at et *mønster* kan træde frem for mig. Disse potentielle tegn kender vi fra os selv i form af, at man er impliceret i det, kredser om det, hænger fast i det, at det viser sig som et fremtrædende mønster i tale og handling, eller at det sågar viser sig som noget tydeligt konfliktfyldt, som man undviger fra som eksplicit tema (fx ved modsigelser). På samme måde kan stereotyper, undgåelsesadfærd, overreaktion, usikkerhed og angst være afspejlinger af ubevidste temaer og konflikter. Det følelsesmæssige engagement er generelt et vigtigt fokuspunkt i forhold til empirisk observation og fortolkning af ubevidste fænomener, altså hvornår der var 'strøm på' et tema hos den studerende, som f.eks. hævet stemmeføring, gestik eller kraftige og unuancerede udtalelser (fortællelser¹¹⁸). Andre fokuspunkter har været bemærkelsesværdige ændringer i engagementet i dialo-

¹¹⁸ Som når den studerende siger noget uovervejet og påfaldende, fordi hun er utilpas med emnet på en måde, som overrasker hende selv i situationen.

gen, såsom at trække sig. Fravær af forventede reaktioner eller koblinger er også væsentlige, således som det er beskrevet ud fra Bions begreb om udvikling af tænkning.

I lyset af ovenstående 'potentielle tegn', kan det være væsentligt at gentage, at vores følelsesmæssige liv ikke er forbeholdt den enkelte, men at de netop er kropslige, og derfor er 'synlige' på den andens ansigt og i hans kropssprog og stemmeføring (Merleau-Ponty, 1993a). Fænomenologisk set har vi en indirekte adgang til vores eget følelsesliv, som gør, at vi kan udtrykke modsigelser og følelsesmæssigt ubehag uden selv at bemærke det. Herved kan vi uden at vide det 'afsløre' os selv på en åbenlys måde over for andre. Fænomenologisk set er det sådan, at det ubevidste kommer til udtryk i vores hverdagsliv og arbejdsliv. Og det sker ofte, når vi udtrykker os umiddelbart, hvad Freud gjorde til en metode under navnet 'den frie association'. I det empiriske materiale findes en række eksempler på, at de studerende får udtrykt sig på måder, som er påfaldende, og som de ikke umiddelbart senere kan identificere sig med.

En åbenhed for det ukendte i vores liv åbner naturligt op for, at man principielt må inddrage alt hvad der har relevans i forsøget på at komme til en større forståelse af en sag. I mine fortolkninger inddrager jeg således de perspektiver, som jeg ser gavnligt i forhold til at forstå sagen eller fænomenet bedst muligt. Det betyder fx den studerendes baggrund og personlige og til dels ubevidste temaer, eller samspillet med en medstuderende, eller med vejlederen. Vi er her ved overvejelser omkring fortolkningen af det empiriske materiale, som er temaet for næste afsnit.

5.4.4 Afsnit d) Om beskrivelse og fortolkning i lyset af det samlede materiale

Beskrivelse af det empiriske materiale dækker både situationsobservationer, men også beskrivelser af materiale fra interview, rapporter mv. I alle tilfælde gælder det, at en *konkret beskrivelse* går på tværs af det specifikke og det generelle, for at udfolde det flersidige og faktiske (jf. grundlagsteorikapitlet). I denne henseende må man i en vis forstand altid tage hensyn til alting, i forhold til hvad der er relevant for at udfolde det flersidige og faktiske.

Fortolknings-begrebet er beskrevet, men jeg vil her opridse min fremgangsmåde i arbejdet med det empiriske materiale. Løbende under den empiriske fase,

hvor beskrivelse har været i forgrunden, har jeg også fortolket. Men i forbindelse med afrapporteringsfasen starter beskrivelses- og fortolkningsarbejdet, og begge dele er kendetegnet ved en udvælgelse og en fremhævelse. Jeg udvælger fx citater og bestemte observerede situationer, i bestræbelsen på at forstå projektets centrale fænomener (sagen). Det gøres først og fremmest i lyset af problemformuleringen og de tre forskningsspørgsmål, men det sker også i lyset af den samlede forståelse af informanten, som er ved at udvikle sig i arbejdet med materialet. Det væsentlige i den beskrivende fase er netop at fremhæve de forskellige informanternes perspektiver i deres egen ret. Den fortolkende tilgang derimod gør det muligt at opbygge en overordnet og sammenhængende forståelse af en informant eller et fænomen i lyset af det samlede materiale (interview, observation og projekter mv), ved at udvikle den umiddelbare forståelse via teoretiske forklaringer.

Hvad er ledende i fortolkningsarbejdet, og hvornår stopper man? Når man har forstået fænomenet indgående. En ledende antagelse er i den forbindelse, at måden informanten oplever og reagerer på, altid er meningsfuld i lyset af dennes livsverden, selvom det kan være vanskeligt at udvikle en forståelse af den baggrund, der gør disse oplevelser og reaktioner meningsfulde. Man kan imidlertid ikke påstå at have forstået sagen selve på en udtømmende måde; man kan dog bestræbe sig på at forstå de væsentligste aspekter ved den.

5.4.5 Afsnit e) Om observations- og interviewmetode

Observation under feltarbejdet

De opmærksomhedsledende begreber såvel som operationaliseringen af problemformuleringen har støttet mig i observationsbeskrivelserne. Men i centrum har først og fremmest været en stræben efter at beskrive situationerne, som de udfoldede sig. Det er dog vanskeligt i begyndelsen at vide, hvad man skal hæfte sig ved; alt kan jo vise sig væsentligt, og derfor var de indledende observationer også de mest uoverskuelige og frustrerende, indtil visse undringsforhold eller mønstre begyndte at træde frem.

Under observationerne skelnede jeg mellem *feltbeskrivelser*, *noter* til mig selv samt *metodiske overvejelser*. Jeg har således skelnet mellem mine beskrivelser af situationer, kropssprog og udtalelser, og så mine tolkninger og sammenskrivninger af forløb og hændelser. Jeg observerede ofte gruppemøder, vejledning,

seminarer osv. med min bærbare computer ved hånden. Men selvom jeg kan notere hurtigt direkte på computeren, får jeg sjældent de nøjagtige formuleringer nedskrevet, selvom jeg forsøgte. Når det lykkes mig at få de præcise formuleringer nedskrevet – særligt i form af nøgleformuleringer, markerede jeg dem med ”gåseøjne” i feltbeskrivelserne. I præsentationen af de empiriske undersøgelser skelner jeg således mellem mine gengivelser af situationens meningshelhed og udtalelser, og så de udtalelser som jeg mener at have noteret ordret i situationen.

Da jeg fx ikke har valgt at videofilme gruppe- og vejledningsmøder, udgør mine observationer i høj grad et baggrundsmateriale, som de senere interview må uddybe og evt. bekræfte.

Semi-struktureret interview og gruppe-interview

Formålet med det semistrukturerede interview beskrives ofte som ”*at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden*” i forhold til de forberedte temaer og spørgsmål (Kvale, 1997, p. 19). Hvordan kan det konkret forstås? Jeg ser det som centralt at have øje for livsverdens ’dybde-dimension’, altså at søge informantens baggrund for opfattelser og udtalelser i konkrete situations- og oplevelsesbeskrivelser (dvs. ud fra hhv. det praktiske og umiddelbare meningsniveau). Med et livsverdensinterview følger naturligt en åbenhed for den *mangfoldighed* og *tvetydighed*, som det levede liv rummer, også selvom vi ordner og forsimples dette i vores retrospektive udlægninger (Keller & Keller, 2011, p. 27). Spørgeteknik gælder det derfor om at facilitere ”*så ufortolkede beskrivelser og nuancerede redegørelser som muligt*” fra informanten (ibid., p. 26f). Keller og Keller påpeger dog ganske rammende, at den nødvendige ’naivitet’, ’nysgerighed’ og ’lydhørhed’ for at muliggøre disse beskrivelser rent faktisk forudsætter, at man som interviewer har forholdt sig kritisk til sine forventninger (ibid.). Jeg har forsøgt at gøre dette ved at italesætte mine *forudantagelser*. Det er en måde at opbygge og tydeliggøre det tidligere omtalte *spændingsforhold* mellem det interviewer forventer og det han møder (ibid., p. 27; Gadamer, 2007, p. 291). Under interviewet har jeg fx været bevidst om først at afsøge beskrivelser omkring et bestemt eller en konkret situation fra informanten, som jeg har observeret. Herved forsøger jeg at få en beskrivelse af førstehåndsindtrykket, og først sekundært kan jeg spørge yderligere ind og dermed øge informantens refleksionsproces omkring emnet eller situationen.

Jeg har valgt at anvende et semi-struktureret interview ved både de individuelle interview og ved gruppeinterview. Det semi-strukturerede interview adskil-

ler sig fra det åbne og det helt strukturerede interview ved både at tage udgangspunkt i forberedte spørgsmål og temaer, og ved at give rum for nye spørgsmål og temaer, som opstår i mødet (Kvale, 1997, p. 133f). Der skal så at sige være tid til at gå efter bolden, når muligheden opstår i form af overraskende erfaringer, sammenhænge og perspektiver, også selvom rækkefølgen går på tværs af interviewguiden (Keller & Keller, 2011, p. 25f). Skal interviewene ikke blive for lange, kræver det, at de forberedte spørgsmål begrænses. Jeg havde dog en tendens til både at have for mange forberedte temaer og spørgsmål, og til at insistere på at følge relevante emner til dørs, hvilket førte til timelange interviews.

Jeg har til hvert interview forberedt nogle temaer og nogle interviewspørgsmål, som er operationaliseringer af forskningsspørgsmålene (Keller & Keller, 2011, p. 25). Det er selvfølgelig vigtigt ikke at stille forskningsspørgsmålene til informanten, men det er rent faktisk sin sag at få sin egen forskningsinteresse og sprogunivers så meget på afstand, at man kan tale i et klart sprog uden fagbegreber (ibid., p. 26). Ved forberedelsen af interviewguiden forsøgte jeg at formulere let forståelige og hensigtsmæssige spørgsmål i lyset af forskningsspørgsmålene og netop denne studerendes kontekst.

Det er også vigtigt at overveje, hvad der er meningsfuldt at spørge informanten om. Man må således løbende tage bestik af, i hvor høj grad det tema, man undersøger, tidligere er gjort til genstand for refleksion hos informanten, eller om det simpelthen er nyt. Det er nemlig afgørende for, hvad og hvor meget informanten kan sige om emnet.

Endelig er der væsentlige etiske overvejelser i forbindelse med interview og observation. I grundlagsteorikapitlet redegjorde jeg for undersøgelsens etiske udgangspunkt, nemlig at behandle informanten på en ikke ringere måde, end jeg ville behandle en god ven. I forhold til det konkrete samarbejde med en informant betyder det, at jeg som forsker er ansvarlig for, at forskningsforløbet foregår etisk forsvarligt. Jeg har sikret dette ved 1) at informere de deltagende informanter udførligt om projektet på skrift på forhånd og mundtligt ved personligt møde, 2) ved at indgå en informeret samtykkeerklæring med informanterne om rammerne for undersøgelsen, og 3) ved at indlede hvert interview ved at fremhæve, at deltagerne altid har ret til at undlade at svare på spørgsmål, samt har ret til at spørge ind til min metode og formålet med undersøgelsen mv. (Kvale, 1997, pp. 115-125). Disse foranstaltninger ændrer

imidlertid ikke på, at jeg er ansvarlig for løbende at afstemme og sikre mig, at informanterne er trygge og afklaret med forløbet, der jo afdækker personlige og ofte ukendte sider. Opgaven vokser også i lyset af, at flere af informanterne selv har været interesseret i at blive klogere på sig selv og deres faglige udviklingsforløb. Derfor har jeg gjort meget ud af at anonymisere informanternes navne, baggrund mv., ligesom jeg løbende har gjort mig overvejelser omkring, hvad jeg skal tage med og ikke tage med i forhold til konsekvenser for de involverede stillet over for gevinsten for forskningen (ibid.). På samme måde har jeg løbende måttet overveje, hvordan jeg kunne præsentere materialet, således at informanterne følte sig respekteret i formidlingen. De deltagende informanter bliver informeret omkring den eller de færdige publikationer på baggrund af undersøgelserne.

Transskription af interview

Transskriptionen af interview og gruppeinterview er foretaget ved en ekstern, professionel tredjepart (dvs. ikke ved intern studenterhjælp), for at sikre informanternes anonymitet, og for tidsmæssigt at håndtere den store mængde empirimateriale. Jeg kontrollører transskriptionen i forhold til de citater, som jeg inddrager i afhandlingen. Som nævnt anonymiserer jeg desuden alle de faktuelle og baggrundsmæssige detaljer, som kan afsløre informanternes identitet (Kvale, 1997, p. 161f).

5.5 Delkonklusion på forskningsdesignet

Forskningsdesignets undersøgelser skal tilvejebringe et empirisk materiale, som muliggør en besvarelse af forskningsspørgsmålene, og dermed afhandlingens problemformulering. Jeg har via Blaikie fremhævet foregribelse og struktur som forskningsdesignets væsentligste opgaver. Blaikies bidrag til forskningsmetodologi består bl.a. i hans fremhævelse af samspillet mellem forskningsspørgsmål, forskningsformål, forskningsstrategier /forskningsparadigmer og de konkrete undersøgelser, samt hans pointering af vigtigheden af at reflektere disse i lyset af ontologiske og epistemologiske antagelser.

Jeg har fremhævet de tre undersøgelsers forskningsformål som primært beskrivende, og har dermed placeret dem inden for en humanvidenskabelig forskningstradition. Afhandlingens problemformulering og overordnede sigte

bygger imidlertid ovenpå ved at placere sig inden for en frigørende erkendelsesinteresse. I forlængelse af de tre tidligere fremhævede træk ved en videnskabelige habitus, har jeg i forskningsdesignet fremhævet foregribelse (metodisk kontrol), ekspliciteret forudantagelser og forforståelse (selvforståelse) samt forholdt mig selvkritisk til min egen rolle i undersøgelserne (selvrefleksion).

De empiriske resultater fra undersøgelserne er nu klar til at blive præsenteret.

6 Empiriske resultater fra psykologistudiet på Roskilde Universitet

Der er indsamlet materiale fra to forskellige empiriske felter, nemlig psykologistudiet på Roskilde Universitet og psykologistudiet på Aalborg Universitet. Eftersom undersøgelserne af disse ikke er struktureret som et komparativt studie, præsenteres de hver for sig. I kapitel 6 præsenteres de empiriske resultater fra feltstudiet på Roskilde Universitet, og i kapitel 7 præsenteres de empiriske resultater fra feltstudiet på Aalborg Universitet.

I dette kapitel præsenteres resultater fra to undersøgelser af psykologistuderendes forløb (undersøgelse 1), hhv. bachelormodulstuderende Rose, og kandidatmodulstuderende Rikke.

Undersøgelse 1: casestudie af studerendes uddannelsesforløb over tid

Da jeg skulle vælge informanter fra psykologistudiet på RUC, var det oplagt at vælge én studerende fra bachelormodulet og én fra kandidatmodulet. Jeg ville gerne have fulgt den samme kandidat igennem begge moduler, men fandt det ikke tidsmæssigt muligt, da de fleste studerende skifter mellem de to fagmoduler hvert semester. Den første informant jeg valgte var den kandidatstuderende Rikke. Hun skilte sig ud ved at være 'brobygger', dvs. professionsbachelor (ergoterapeut) som læser en kandidatoverbygning på RUC. Rikke var således ældre end flere af de medstuderende, hun havde stiftet familie, og hun havde ikke taget et basisstudium på RUC. Som informant nummer to fra RUC valgte jeg derfor Rose, en ung studerende, som var gået direkte fra gymnasiet og ind på Humanistisk Basisstudium. Psykologistudiet modtager flest studerende fra dette basisstudium. Da jeg ønskede at observere et gruppeforløb, var det desuden en forudsætning, at begge informanter indgik i en gruppe på mindst tre medlemmer (5.3 *De empiriske undersøgelser*). Det viste sig at være vanskeligt på Roses semester, da forholdsvis mange valgte at skrive alene eller to og to. Jeg valgte derfor Rose, som indgik i en seksmandsgruppe, selvom hun ikke fortsatte på kandidatmodulet i psykologi.

Jeg vil nu præsentere det empiriske materiale fra først Rose og dernæst Rikke.

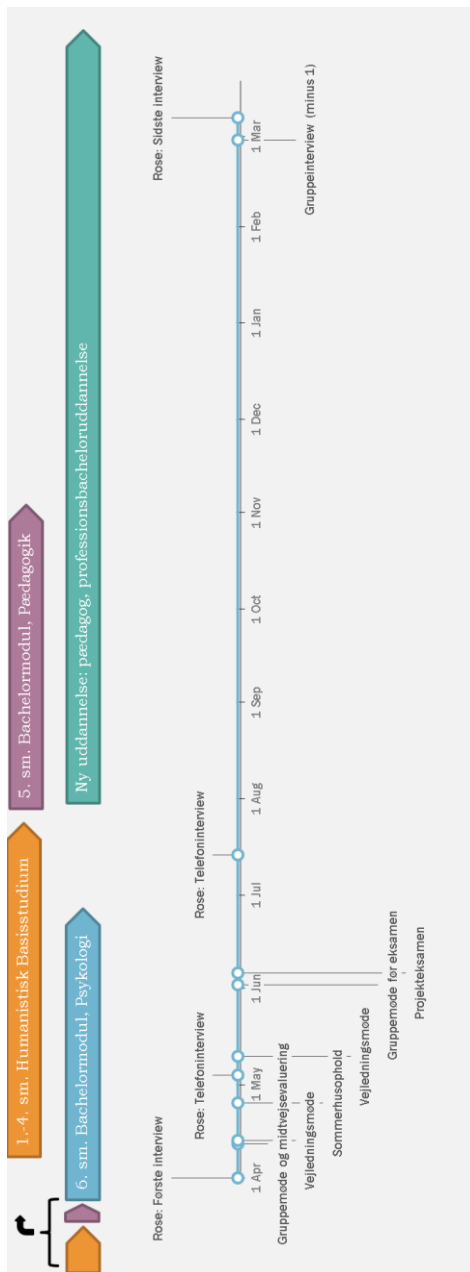
6.1 Rose, Bachelormodul studerende, RUC

Rose er en af de få, som opfylder de opstillede kriterier i form af: at hun har besvaret spørgeskemaundersøgelsen om baggrunden for studievalget (undersøgelse 0) samt angivet at hun måtte kontaktes for yderligere uddybning; at hun indgår i en projektgruppe med flere end to studerende; at hun har en Humanistisk Basisstudium baggrund, og at hun kombinerer psykologi med et andet fag på instituttet (pædagogik) (5.3 De empiriske undersøgelser). Jeg følger derfor Roses uddannelsesforløb på bachelormodulet, selvom hun fra starten af gør mig opmærksom på, at hun vil stoppe efter bacheloreksamen og skifte til en professionsbacheloruddannelse som pædagog (email, 04.04). Se empirioversigten herunder.

Figur over empiriforløbet samt Roses uddannelsesforløb

Empirimateriale:

- Følgetid: 11 måneder mellem første og sidste interview.
- Empirisk materiale fra Rose:
 - *Interview*: første interview (kaldet *i1*), og sidste telefoninterview (kaldet *i2*), samt to kortere telefoninterview.
 - *Kvalitativt spørgeskema*: online spørgeskema om baggrund for valg af psykologi, skrivelse omkring hele uddannelsesforløbet.
 - *Dokumenter*: essayopgaver fra bachelormodulet i psykologi, eksamens- oplæg samt -noter.
- Empirisk materiale fra Projektgruppeforløbet:
 - *Interview*: gruppeinterview med alle på nær ét gruppemedlem (kaldet *gf*), ekstra telefoninterview med resterende medlem (kaldet *g1+*).
 - *Observation*: observation af to vejledningsmøder, midtvejsevalueringen, tre gruppemøder samt selve eksamensdagen.
 - *Dokumenter*: projektrapporten, flere eksamensnoter, mødedagsordener og referater, vejledningsmødenoter, adskillige tekstudkast.



Oversigt

Rose fortæller, at hun igennem flere år har haft et studiejob på en specialinstitution for børn, og dette har inspireret hende til at vælge den nye uddannelse. Dette valg og temaet bag afgrænser og styrer på flere måder de emner, som jeg tager op fra Roses forløb og gruppeforløbet.

Vi skal herunder møde følgende afsnit:

- Roses baggrund for at vælge at studere på Roskilde Universitet
- Projektforløbet på bachelormodulet i psykologi
- Roses dannelsesproces: tilegnelsen af en videnskabelig habitus understøtter selvstændig tænkning

Som beskrevet i metodologifsnittet skelner jeg mellem at beskrive og præsentere Roses oplevelser, og at underkaste disse en fortolkning. I forsøget på at nå frem til en større forståelse, bygger jeg desuden oven på tidligere beskrivelser og fortolkninger, ved at inddrage nye beskrivelser og fortolkninger. Det sikrer læseren en god mulighed for at forholde sig kritisk til fortolkningerne.

6.1.1 Roses baggrund for at vælge at studere på Roskilde Universitet

Set udefra er Roses forløb historien om en studerende, der læser tre år på universitetet for derefter at skifte til en professionsbacheloruddannelse. Det er et forløb undervisningsministeren nok gerne ville have været foruden ud fra en snæver samfundsøkonomisk betragtning. Fra et dannelsesperspektiv fremstår forløbet dog som et positivt udviklingsforløb. For Rose har som sådan ikke valg forkert, da hun valgte Humanistisk Basisstudium (HUMBAS) på RUC – hun kunne på mange måder ikke have valgt anderledes. For allerede ud fra sit arbejde i en specialinstitution efter gymnasiet, havde Rose en interesse i pædagoguddannelsen, men ikke modet til at forfølge den. Men hun var dengang ikke i stand til at stå ved sig selv og kaste sig ud i denne uddannelse, for hun var ikke sikker på, at hun kunne lykkes med det. Jeg vil nu underbygge denne fortolkning.

Rose: jeg valgte RUC pga. projektarbejdet og gruppeorganiseringen

Ved første interview fortæller Rose om baggrunden for sit uddannelsesvalg:

”Jah, hvorfor egentlig RUC, ha ha. Jamen, jeg tror egentlig også, at jeg egentlig ikke ved, om det var tilfældigt, at jeg startede op ... det vil jeg ikke sige det

var. Men det var heller ikke super velovervejet. [...] som jeg også fortalte tidligere, så havde jeg jo arbejdet i denne her børnehaven et godt stykke tid og fået smag for pædagoguddannelsen [...]. Jeg tror egentlig heller ikke helt på det tidspunkt jeg heller sådan vidste, hvad det var for noget at skulle læse der, og hvad det så skulle ende med osv. Og så var jeg ude at rejse et langt stykke tid og mødte en masse mennesker fra RUC, havde en rigtig god veninde der skulle starte på RUC.” (i1)

Rose var i tvivl om sit uddannelsesvalg, var allerede dengang interesseret i pædagoguddannelsen, men valgte i stedet at læse HUMBAS på RUC, da bl.a. flere af hendes veninder valgte RUC (i1, i2). Studiet rummede også faget psykologi, som hun interesserede sig for. Rose fremhæver desuden, at det særligt tiltalende ved RUC dengang var gruppearbejdet. Som Rose formulerer det:

”Jeg tror også bare hele sådan RUC, altså det havde jeg hørt om, at undervisningsformen herude det tiltalte mig rigtig meget. Og ja, det der med gruppearbejdet. [...] Men altså, på mange andre uddannelser så er det ligesom én selv der sådan er ansvarlig for det. Men jeg kan godt lide at være i en gruppe, hvor jeg kan regne med nogen, og der er nogen der kan regne med mig. Det synes jeg er sådan motiverende, at det ikke er sådan på egen hånd, det hele. Og man kan sparre med nogen. [...] Det kan måske godt bunde lidt i, at jeg nogle gange lidt tvivler på det, jeg selv laver. Men jeg synes det er rart, og jeg føler at jeg sådan kan præstere mere når jeg sådan kan vende det med andre [...] Måske er der også lidt en sikkerhed i det...[...] Ja, måske også at man også sådan bliver bekræftet i, nå men altså, de ting man sidder og tænker, det er der også nogle andre der sådan kan nikke genkendende til, eller vi kan nå frem til noget i fællesskab.” (i1)

Rose fremhæver gruppeorganiseringen som vigtig for sit valg af RUC, for hun føler, at hun kan præstere mere i grupper, når der er nogen at sparre med, og når hun ikke er eneansvarlig om beslutningerne. Hun fremhæver også projektarbejdet, hvormed hun kan præge sin uddannelse, og de to fag hun læser, nemlig psykologi og pædagogik (i1). Rose fremhæver dog sit behov for tryk og sparring, for at hun kan blive bekræftet i det hun tænker og det hun skriver. Der er dog også en generel tematik omkring selvstændighed, som viser sig, når Rose laver følgende modstilling: ”...på mange andre uddannelser så er det ligesom én selv der sådan er ansvarlig for det. Men jeg kan godt lide at være i en gruppe...” (i1). Dette kan fortolkes som, at Rose opfatter det at være i en gruppe som det modsatte af selv at være ansvarlig. Der er her et tema omkring det at tænke alene, som jeg senere vil følge op på.

Jeg forsøger at blive klogere på den Rose, som første gang trådte ind på RUC, ved at bede hende beskrive sig selv som gymnasieelev, og ved at bede hende beskrive forskellen på den Rose, der trådte ind på RUC og den Rose der forlader RUC. Rose giver et billede af en gymnasieelev, der ikke følte sig i stand til at kaste sig ud i et individuelt studieforløb: ”*du kan sgu ikke helt klare psykologistudiet [på Københavns Universitet] på egen hånd, eller sådan. Det kan godt være jeg tænkte lidt sådan*” (i1). Og: ”*Ja. Jeg har måske altid været sådan lidt en der gik til nogle ting, og så skulle jeg helst have sådan en vished [...]. Det er ikke fordi jeg synes jeg har taget den nemme vej ved at tage RUC. Jeg har bare taget sådan den vej jeg vidste, ville lykkes, eller sådan.*” (i1). Rose oplever altså, at hun ikke kunne have taget et andet valg end RUC dengang. Det var det valg, som hun oplevede kunne ’lykkes’. Det var altså det valg, hun var mest tryk ved i kraft af ikke mindst gruppeorganiseringen og veninderne.

Det viser sig, at Rose bliver meget påvirket af vores dialog, idet hun rødmer, holder lange tænkepauser og taler nu langsommere, som om det er nye områder, hun betræder. I forlængelse af ovenstående citat spørger jeg:

”Hvad mener du med, at så var du nogenlunde sikker på, at det lykkedes? Altså, er det fordi du stiller høje krav til dig selv, eller er det fordi du i hvert fald ikke vil fejle, altså du vil ikke falde igennem?”

Jamen, det kan godt være jeg ikke sådan har været helt sikker på, hvad jeg ... suk ... ja, hvad jeg kunne eller ikke kan. Det kan godt være det bunder i det, at man måske har været lidt usikker på, at kan jeg godt hænge i derude [RUC studiet], eller sådan. Ja. Og det kan også godt være jeg har tænkt sådan, med 7 andre så kan det da i hvert fald ikke gå helt galt, for så er der også nogle andre der tænker nogle tanker og sådan. [...] [Rose rødmer og virker berørt]

Når jeg nu sidder og stiller de her spørgsmål, hvordan har du det i kroppen. Synes du jeg går tæt på din person, eller er det fordi der er nogle ting der falder på plads, eller ...?”

Ja, det er jo nok nogle ting som man [...] ikke tænker over til dagligt, men det er jo meget rart med sådan en refleksion. [...] Jeg vil på RUC, fordi, det er jeg skide meget interesseret i, eller sådan. Og det er jeg måske også, og det var jeg også. Men ja, der er måske også nogle dybereliggende ting, sådan, ah, jeg går efter de sikre valg lidt, eller sådan. Tør måske ikke helt springe ud i det.” (i1)

Det viser sig, at Rose reagerer på en ny erkendelse: at hendes baggrund for at vælge RUC for gruppe- og projektorganiseringens skyld ikke alene udspringer af et *positivt tilvalg*. Den forståelse hun får under interviewet er netop ny for

Rose, idet hun går fra at opfatte sit valg af RUC studiet som - et ganske vist næsten 'tilfældigt valg', men dog - hendes *eget valg*, til at opfatte det som et, hvor der også var 'dybereliggende ting' i spil, såsom at Rose tager det 'sikre' (i1). Rose er stadig meget tøvende i sin italesættelse, men under interviewet taler hun med større og større afklaring omkring hendes tendens til at tage det sikre valg, og en forståelse af baggrunden for, at hun ikke tidligere har sprunget ud i pædagoguddannelsen.

Denne aha-oplevelse har været stærk for Rose. Som hun siger: "*jeg kan da godt mærke, at jeg sådan lidt føler du har læst op til et eller andet.*" (i1). For Rose har det også været en grænseoverskridende oplevelse, at tidligere ukendte sider er trådt frem under dialogen: "*det er lidt som om det står lidt i panden på mig. [...] Altså, jeg tænker sådan, at du måske godt kan læse mig lidt, eller sådan, så derfor kan jeg ligeså godt fortælle de ting, der måske sådan trænger sig på, i stedet for at opdigte noget*" (i1). Jeg forstår det som, at Rose har oplevet det som, at jeg har aflæst hende helt konkret (altså ikke i overført betydning), da hun også senere siger: "*du kan godt se, hvad der ligesom er foregået, eller hvad jeg tænker eller sådan*" (i1). Ved et senere opfølgende telefoninterview med Rose, fortæller hun, at hun blev meget træt efter interviewet, da vi under samtalen 'rundede mange ting som jeg ikke plejer at tænke over' (telefoninterview, d. 04.05). Hun fortæller, at der var 'ting jeg nok ubevidst havde lukket øjnene for, og de var svære at se på' (her i min gengivelse efter telefonsamtalen) (ibid.). Interviewet bød altså på en overvældende aha-oplevelse for Rose, bl.a. fordi hun italesatte forhold, hun normalt ikke berører, og opdagede sider hun ikke kendte. Det er klart, at dette ikke var intentionen, da jeg under interviewet afsøgte Roses baggrund for at vælge RUC, og fremefter udviste jeg større påpasselighed. Ved et telefoninterview efter projekteksamen fortæller Rose, at interviewet har gjort, at 'Jeg er blevet opmærksom på min rejse under studiet' (telefoninterview 14.07), altså hendes udviklingsforløb.

Fortolkning: stærk aha-oplevelse, og vanskeligheden med at tænke alene og stå alene

I en fænomenologisk fortolkning fremstår Roses oplevelse som en stærk aha-oplevelse, hvormed hele hendes verden opleves som rystet – gultæppet er så at sige trukket væk under hende, og hun må derfor definere sin verdensforståelse omkring et nyt centrum (4.2.3.2, 4.4.1.3.2). Dette behøves imidlertid ikke ske på en refleksiv bevidst måde; aha-oplevelsen indvarsler ikke nødvendigvis en ny selvforståelse (på det teoretiske meningsniveau). Det er der mulighed for, hvis Rose tager emnet op refleksivt bevidst senere, og det tyder det

på, at hun gør. Aha-oplevelsens styrke kan fænomenologisk forstås ud fra, at det er første gang, at Rose 'ser sig selv udefra' på dette område, og dermed får øjnene op for sit tryghedsbehov. At se sig selv udefra er en type erfaring, som jeg har beskrevet under afsnit 4.6.1 *Træk ved en psykologisk habitus*.

Forløbet og Roses beskrivelser kan på flere områder give et indblik i den Rose, som første gang trådte ind på RUC, samt i de ubevidste temaer som Rose eksistentielt har i spil sideløbende med uddannelsesforløbet. At Rose reagerer så kraftigt på den nyudviklede erkendelse af, at hun har valgt RUC studiet ud fra et behov for tryghed, vidner om, at en sådan selvforståelse har ligget meget fjernt fra Rose. Denne proces kan fortolkes ud fra et psykoanalytisk perspektiv. For Roses beskrivelser af hendes behov for, at andre medstuderende bekræfter "*de ting man sidder og tænker*" (i1), kan fortolkes som, at Rose nok kan udvikle tanker, men *at samle dem i en tankning alene er vanskeligt*. If. Bion er tanker netop noget, der presser sig på, og udviklingen af tankning sker som et forsøg på at håndtere den af tankerne frembragte problemstilling (mangel-situationen) og den medfølgende frustration, *eller* som en flugt fra dette arbejde. I en gruppesammenhæng der tilbyder tryghed, andres initiativer, og feedback på egne tanker, kan Rose ifølge eget udsagn imidlertid godt tænke, hvilket kan fortolkes som, at hun via understøttende container-contained udvekslinger kan udvikle tankning om fagligt vanskelige emner (Bion, 4.4.3). Rose beskriver netop de medstuderendes rolle således: "*så er der også nogle andre der tænker nogle tanker og sådan*" og "*Jeg synes det er rart at have hele den her dialog, og man ikke bare selv sidder med de tanker, ikke*" (i1). Vi har alle et udbytte af støttende relationer, når vi skal udvikle tankning om problemstillinger (mangel-situationer), *som opleves som vanskelige eller udfordrende følelsesmæssigt*. Det at tænke alene i forhold til faglige problemstillinger fremtræder dog som særligt udfordrende for Rose. Ud fra Bions teori om udvikling af tankning, kan man pege på, at denne skal udvikles hver gang, og at det både er en social proces (interpersonel container-contained udveksling) og en personlig proces (internaliseret container-contained udveksling). I lyset af Roses særlige behov for tryghed i studievalget, i lyset af hendes kraftige reaktion på denne erkendelse, og i lyset af hendes egne beskrivelser¹¹⁹, vil jeg antage, at *Rose har haft vanskeligt ved at tænke alene og stå alene* i forhold til de faglige udfordringer, og at det stadig udgør et tema for Rose (ubevidst). Jeg vil senere argumentere

¹¹⁹ Denne analyse er selvfølgelig ikke blot forankret i sammenfaldet mellem Roses sprogbrug og så den Bionske terminologi, men i Roses egne beskrivelser af sit behov for at være i gruppe med andre for at kunne tænke.

for, at Rose også har gennemgået en væsentlig udvikling på dette felt i og med, at hun nu er parat til at følge sin oprindelige drøm om en pædagoguddannelse (afsnit *Roses dannelsesproces: tilegnelsen af en videnskabelig habitus understøtter selvstændig tænkning*).

Fortolkningen om Roses vanskelighed ved at stå alene og tænke alene skal understøttes ved at se på Roses forhold til andre. Rose giver følgende fortolkning af sit eget forhold til det at indgå i faglige diskussioner såvel som i det sociale spil: ”*jeg tror også jeg måske sådan ikke har lyst til at udfordre nogen, sådan så de ikke bryder sig om mig*” (i1). Rose er også meget opmærksom på, ”*hvad tænker de om mig, [...] og selvfølgelig vil jeg gerne have at folk kan lide mig, [...], altså sådan en pleaser*” (i1).¹²⁰ Rose beskriver altså en tendens hos sig selv til at søge en konstellation, hvor man ikke behøver at være uenige. Hvis dette behov er stort, kan det fx hænge sammen med en frygt for at blive isoleret (ladt alene), hvilket igen forklarer en tendens til at søge former for symbiotiske tilstande, hvor forskelle udlignes og kritik opløses.

Rose viser også en frygt for at skille sig ud i sine formuleringer. Fx når hun beskriver, at hun gerne vil føle sig sikker i det hun gør: ”*jeg [vil] helst have sådan en visbed om, at ... ikke fordi jeg har været en stræber overhovedet...*” (i1). Rose vil helst ikke skille sig ud som stræber, selvom hun søger det sikre. Dette går igen, når Rose fortæller, at hun forventer, at hendes bacheloruddannelse fra RUC vil komme hende til gode på pædagoguddannelsen: ”*Altså, jeg kommer nok ikke helt til at ligge i den dårlige ende ... nej, det ved jeg ikke. Jeg har det rigtig dårligt med at sige sådan noget om mig selv.*” (i1). At skille sig ud som stræber kan fortolkes som værende forbundet med angst, fordi Rose ved at hævde at hun er dygtig til noget, kommer til at skille sig ud, og dermed i risiko for at stå alene. Mønstret er gennemgående. I en anden formulering beskriver Rose den feedback hun har fået på sit faglige arbejde fra medstuderende: ”*den feedback jeg har fået [...] er god. Altså, det lyder måske sådan lidt ... men jeg føler mig vellidt.*” (i1). Det er subtilt, men igen korrigerer hun straks sig selv. Rose minimerer forskellen mellem sig selv og andre således, at hun ikke fremstår som én, der kan noget, som er dygtig til noget og som får god feedback. Hun må være ’vellidt’ soci-

¹²⁰ Disse ømtålelige emner er selvfølgelig vanskelige at stå ved og sætte ord på for Rose, og det er forhold – fortæller hun – som hun ikke før har delt med andre i så eksplicit en form. Hun er blevet hjulpet til at blive opmærksom på det ved en samarbejdstest, som hun tog i forbindelse med det foregående semester på pædagogik, og som hun fandt meget sigende for hende (i1). Disse ekspliciteringer må altså ikke forstås som forhold Rose er helt afklaret med hos sig selv, men som ekspliciteringer af Roses følelsesliv *som hun oplever dem*. Jeg diskuterer senere Roses baggrund, i afsnittet *Fortolkning i forhold til Roses psykologiske habitus*.

alt, for det betyder, at hun nyder en symbiotisk tryghed i gruppen. Rose må for alt i verden – som ubevidst tematik - ikke være én, der kan tænke alene (selvstændigt) og dermed skille sig ud og *risikere at stå alene*. Denne tendens kan forstås i sammenhæng med den faldgrube, som jeg tidligere har beskrevet som den værdiløse position. Altså en frygt for at skille sig ud, da man ikke selv oplever, at man har værdi, og en vanskelighed ved at vælge ud fra sig selv eller sagen selv (afsnit 4.5.2). Det er klart, at denne position ikke er en, som Rose bevidst har tilegnet sig i tiden på RUC; det er snarere en position, hun tidligt i sit liv er blevet nødt til at indtage for at passe på sig selv.

Endelig vil jeg fremhæve et mønster i Roses teoretiske verdensforståelse (forforståelse). Af de to essayopgaver, Rose har afleveret som led i bachelormodulet på psykologi, kan jeg se, at hun identificerer sig med et eksistentielistisk frihedsbegreb. I den første essayopgave, hvor Rose vælger (blandt i alt tre opgaver) at diskutere friheds-begrebet, vurderer hun fx den eksistentielistiske tradition således: ”*En af teoriens fordele er, at den forudsætter, at individet har friheden til at gøre som det lyster, og mulighed for at vælge til og fra som det lyster. Dog kan denne fundamentale frihed også have den modsatte effekt [...]. I stedet kan friheden gøre mennesket angst [...], og mennesket står dermed i en ny eksistentiel krise, hvor det har svært ved at finde fodfæste, fremfor at drage nytte af de mange muligheder, som følger med friheden.*” (Essay1). Under første interview spørger jeg ind til Roses egen opfattelse af emnet, ved at koble det til hendes eget liv. Rose udtrykker samme opfattelse, nemlig at mennesket ikke kan betragtes som helt frit, for det står i vejen for sig selv (eksistentiel krise), men at det ellers ville være helt frit. Jeg opsummerer og spørger om frihed altså er inden for ’visse rammer’, hvortil hun svarer:

”Ja, det må det jo være. Altså, det er jo nok også de begrænsninger man sådan selv opstiller, ikke.

Jamen, er det dig der opstiller dem. Altså, er det dig der begrænser dig selv?

Ja, det må det jo være. [...] Fordi, hvis jeg føler mig begrænset ... eller, det kan jo godt være jeg tænker, hvad tænker de andre om mig. Men det bunder jo alligevel i min egen forestilling om det. Altså, tillægger dem noget, ikke. Altså, det må jo være sådan mine egne begrænsninger i forhold til mig selv.[...] Jeg føler i hvert fald ikke, at der er andre der har begrænset mig i at gøre et eller andet, jeg nu har lyst til. Tværtimod. Altså, i hvert fald hjemmefra har der været opbakning til det hele. Så det er jo bare sådan min egen forestilling og mine evner, eller sådan et eller andet.” (11)

If. Rose er hun altså sin egen begrænsning, da hun ikke kan pege på nogle omstændigheder, der skulle begrænse hende – tværtimod. Rose har altså frihed til at gøre hvad hun vil, inden for de begrænsninger, som hun selv lægger på sit liv. Det er, hvad jeg vil kalde et ubalanceret eksistentiaalistisk frihedsbegreb.¹²¹ Baggrunden for en sådan opfattelse kan i et psykoanalytisk perspektiv forklares ud fra en underlegenheds-overlegenheds-dynamik (Bion). Underlegenhedstendensen består i en frygt for at gå i clinch med og holde *andre* ansvarlige for deres andel. For at undgå denne mulige konfliktsituation, antager Rose i stedet, at alting altid er hendes egen skyld. Fejler du eller begrænses du, er det din egen skyld! Overlegenhedstendensen kommer omvendt til udtryk ved, at Rose samtidig hylder en selvstændighedsforherligende frihedsopfattelse, hvor den stærke er fri til alt. Rose kan dermed holde sig selv *overansvarlig* for at udnytte friheden, og angribe alle forsøg på at stille spørgsmålstejn ved denne frihed. Denne følelsesmæssigt nødvendige verdensforståelse forsøger dermed at opløse udviklingspsykologiske, relationelle og decentrerede forståelser, da de opleves som flugt fra dette ansvar. Dette tema skal vi senere følge op på, da Rose trækker meget på eksistentiaalistisk psykologi under projektløbet på bachelormodulet på psykologi.

Fortolkning i forhold til Roses baggrund for at vælge RUC

Hvis vi skal forstå den Rose, der ikke syntes at have haft noget andet valg end at vælge RUC ligesom hendes veninder, må hendes tema ikke forstås som udtryk for fx lavt selvværd. Det skyldes snarere, at hun som *ubevidst hovedtema* for alt i verden vil undgå at komme i reel konflikt med eller at skille sig ud fra andre (fx ved at tænke selvstændigt), da det er *ubærligt og angstfyldt at stå alene*.

For at gardere sig imod erkendelsen af det ubærlige i at stå alene, abonnerer Rose på det refleksive plan på en antagelse om, at mennesker ikke påvirker hinanden, og dermed fx ikke kan skade eller isolere hinanden. Mennesket er i stedet i sin egen båd, i fuld kontrol: det sociale spils betydning opløses ligesom. Denne ubevidste angst for at stå ved de sociale kræfters overtagelse af individet er imidlertid så skræmmende, at den vanskeligt kan italesættes, således som interview ét viste; Roses behov for at være i kontrol, herre i sit eget forløb, blev netop udfordret her og i stedet blev hun opmærksom på sit oprindelige behov for tryghed (følge veninder, gruppeorganisering), med deraf

¹²¹ Merleau-Ponty har indgående diskuteret og kritiseret Sartres eksistentiaalistiske frihedsbegreb, ikke mindst i *Perceptionens fenomenologi*. Se Egebaks opsummering (1967, pp. 87, 95-98) samt Merleau-Pontys beskrivelse af 'den totale væren' under afsnit 4.6.3.

følgende stærk oplevelsesmæssig reaktion. Rose kan altså siges at have brug for denne solipsistiske opfattelse af verden på det teoretiske meningsniveau, fordi hun ikke på det følelsesmæssige plan kan rumme at skulle erkende sin egen indflydelse på andre såvel som sit eget kontroltab som et socialt gennemsyret væsen.

Den ubevidste angst for at skille sig ud og stå alene kan siges at være det træk, som hæmmer Roses udvikling af tænkning og handlekraft. Angstniveauet antages at have været kraftigere i begyndelsen af RUC forløbet, selvom det også fortsat synes at være til stede hos Rose, om end i en mildere form. Denne tendens er vigtig at beskrive, for at jeg senere kan afdække de områder, hvor RUC forløbet kan siges at have understøttet og fremprovokeret en udvikling hos Rose, som gør hende mere i stand til at tænke alene og at stå alene. Denne udvikling er ikke mindst tydelig i og med, at Rose nu føler sig parat til at gå efter sin egen drøm om at blive pædagog.

Jeg er således enig med Rose, når hun siger, at hendes valg af RUC ikke var spildt: *"...jeg føler ikke at det på nogen måde er et forkert valg, jeg har taget"* (i1). Jeg forstår det dog som et resultat af, at hun 1) egentlig *ikke havde noget andet valg* end at søge det sted, hvor hun kunne føle sig tryk (veninder, gruppeorganisering)¹²², og 2) at RUC forløbet rent faktisk har klædt hende på til at turde skifte uddannelse. I forhold til disse to punkter udtaler Rose hhv. *"Så måske var der på en eller anden måde lidt en sikkerhed i det. I at skulle være i en gruppe. Men selvfølgelig også en sikkerhed i, at jeg var sådan overbevist om, at det ville jeg godt kunne"*, og *"Altså, jeg er da nok mere sikker på nu, at hvis jeg skal skifte til sommer, og det skal jeg jo nok, så er det jo lidt mere på egen hånd. Og det har jeg ikke nogen problemer med."* (i1). Jeg fremhæver disse udtalelser, da de understøtter dele af min egen fortolkning.

Jeg har hermed understøttet den indledende fortolkning om, at Roses forløb på RUC er en dannelsesmæssig succeshistorie, og at forløbet har været nødvendigt for Rose. Men min opgave fremadrettet består dog i at blive kloge på, hvordan et fagligt uddannelsesforløb på RUC mere præcist kan understøtte Roses dannelsesproces. Både i forhold til, at Rose har fået mod til at kaste sig ud i jagten på sin egen drøm (at udholde at stå alene), og at hun er blevet bedre til at tænke alene. Ikke dermed sagt at RUC forløbet alene har muliggjort dette dannelsesforløb. Andre forhold har selvfølgelig også spillet

¹²² Samtidig med at RUC selvfølgelig tilbød en relevant uddannelse ud fra hendes interesse i psykologi og pædagogik.

ind, såsom øget modenhed som følge af næsten 3 års studie, at flytte hjemmefra, at få kæreste osv. Jeg vælger i denne afhandling at afgrænse mig til at undersøge de elementer ved uddannelsesforløbet, som har understøttet hendes udvikling af evnen til at tænke alene, i form af særligt tilegnelsen af en videnskabelig habitus.

Fortolkning i forhold til Roses psykologiske habitus

Første interview med Rose afslører nogle træk ved hendes psykologiske habitus. Over for mig er hun i stand til meget ærligt at beskrive vanskelige emner, og baggrunden for uddannelsesvalget er et godt eksempel på det. Mange af de emner hun berører, er emner som hun ikke har talt så direkte om til andre før, hvilket forklarer hendes oplevelse af ubehag under første interview (i1). Det er tegn på, at interviewet har været for intensivt, og da jeg bliver opmærksom på det, taler vi om det, samtidig med at jeg bliver mere varsom i det følgende forløb. Rose får også nogle stærke aha-oplevelser omkring sit behov for tryghed i forbindelse med valget af RUC. At Rose er parat til at få disse aha-oplevelser er i et psykoanalytisk perspektiv et produkt af bl.a. en ubevidst, følelsesmæssig fordøjelsesproces over tid, som jeg så at sige i interviewsituationen får lov at opleve kulminationen af. Denne kulmination i Roses refleksion omkring *sandheder om hendes liv* sker altså både som følge af, at hun har været parat til det (ubevidst fordøjelse), som følge af at interviewet kun handler om Rose og hun derfor ikke kan flytte fokus til en anden, og som følge af, at jeg er en aktiv spørger og en rummende lytter under interviewet; en container-contained funktion der støtter Roses egen udvikling af tænkning. Det er også en proces, som tilskyndes af, at Rose ikke ser anden mulighed end at tale ligeud af posen. Rose beskriver denne oplevelse til sidst i interviewet: ”*jeg tænker sådan at du måske godt kan læse mig lidt, eller sådan, så derfor kan jeg ligeså godt fortælle de ting, der måske sådan trænger sig på, i stedet for at opdigte noget*” (i1). Hun taler altså kun lige ud af posen til mig, fordi hun føler, at hun ikke har noget valg. Eller omvendt, hun fortæller de ting, der trænger sig på, og dermed undlader hun at lyve for sig selv (at ’opdigte noget’) og mig. Oplevelsen er overvældende for Rose, og det fortæller noget om Roses psykologiske habitus. Rose er ikke vant til at sætte ord på og forholde sig til sine egne vanskelige følelser og temaer over for andre og dermed over for sig selv. Rose giver udtryk for, at hun både har fået lejlighed til ’at tænke over nogle ting’ (i1), og at det er nogle ting, som hun ”*måske ikke tænker over til dagligt, men det er jo meget rart med sådan en refleksion*” (i1). Rose beskriver fire måneder senere, at hun under RUC studiet, før vores interview, tænkte: ’det kører jo bare derudaf,

hvornår skal man stoppe op og tænke på de knap så rare ting, som hører med til uddannelsesskiftet?” (telefoninterview, 14.07). Det fik interviewet sat skub i refleksioner omkring. En række refleksioner som var blevet udskudt. Ved sidste interview giver Rose udtryk for samme oplevelse: ”*Så jeg følte, at der var nogle dybere lag, som du fik spurgt ind til, som man ikke plejer måske selv at forholde sig til, men heller ikke åbne op for i forhold til andre*” (i2).

At Rose ikke syntes at dele sine mest sårbare følelser og oplevelser med andre, fremgår også af denne kommentar omkring hendes tvivlen på sig selv: ”*Så det har måske også nogle gange været sådan en fornemmelse af, ah, det rækker sgu ikke helt, eller er det godt nok, det her. Men det er aldrig noget jeg har snakket med nogen om.*” (i1). Er Rose fx i tvivl om en tekst, ’smider’ hun ”*en eller anden undskyldning for mig selv, eller sådan. Neeej, prøv lige at kigge på det.*” (i1). Roses bekymring viser sig ofte at være ubegrundet. Men jeg bider mærke i, at hun if. eget udsagn ikke deler denne usikkerhed, idet hun snarere finder et påskud. Hermed undgår hun behændigt og reelt at italesætte og forholde sig til sin følelsesmæssige usikkerhed og utilstrækkelighed i situationen. Dette kan fortolkes som en form for alvidenhed, hvor Rose afskærmer sig fra at forholde sig til og tage ejerskab over følelserne af usikkerhed og tvivl (4.4.3.2.2). Det er selvfølgelig forståeligt, når emnet er så ømtåleligt, som det er. Men der er måske et mønster her, for i forhold til den nye projektgruppe på bachelormodulet i psykologi har Rose heller ikke sat ord på sin usikkerhed. Gruppen har ganske vist talt om det: ”*... så forventningsafstemte vi, og der var alle faktisk sådan ... ”åh, jeg kan godt være lidt usikker på det jeg nu selv producerer, og når jeg skal sende det videre”. [...]* Og jeg tror jeg var sådan lidt, det stemmer meget godt overens med, hvordan jeg også har det. Nu ved jeg jo ikke deres dybereliggende - sådan om de har det på samme måde som mig.” (i1). Som jeg forstår det, hopper Rose med på de andres italesættelse, men går ikke selv frem og sætter ord på sin reelle usikkerhed. Hun tænkte måske bare ’det stemmer overens med, hvordan jeg også har det’, fremfor at sætte ord på sine følelser for sig selv og andre. Dette mønster er relevant i lyset af den psykologiske habitus, hvor det at være opmærksom på andres følelser og forholde sig til dem, forudsætter et forudgående arbejde med egne følelser, og omvendt. Rose er uden tvivl meget opmærksom på, hvad de andre tænker om hende, men hun har en tendens til ikke at omsætte sit eget følelsesliv til ord i de mellem menneskelige relationer. Derfor virkede det så stærkt, da hun åbnede op for mig under første interview. Et andet træk ved en psykologisk habitus er at have en nysgerrighed i forhold til egne og andres oplevelser og følelser. At Rose ikke deler sine følelser, at hun i hverda-

gen ikke får besøgt de 'dybere lag' hos sig selv osv. (i2), kan vidne om en begrænset nysgerrighed. Under første interview spørger jeg fx om noget af det psykologiske pensum eller nogle af forelæsningserne på psykologi har gjort indtryk på hende. Det har flere ting, fortæller Rose, særligt tekster med udviklingspsykologiske perspektiver, da hun jo arbejder i en specialbørnehave. Rose er dog ikke stødt på noget under undervisningsforløbet eller pensumlæsningen, der har talt til hendes eget liv (i1). Men Rose har altså en klar interesse i psykologi og pædagogik, den handler bare mest om 'de andre', nemlig børnene. I lyset af ovenstående mønster, *kan* fraværet af koblinger mellem Roses livsverden og de psykologiske perspektiver hænge sammen med, at angstniveauet ubevidst er for højt, hvorfor det undgås. Og alligevel har Rose fra starten af været drevet af en interesse i psykologien; en interesse som hun også bærer med sig videre i pædagoguddannelsen.

Opsummering

I dette afsnit er der gjort status over den Rose, som begyndte på RUC og den Rose, som jeg mødte i begyndelsen af bachelormodulet på psykologi, for at muliggøre en beskrivelse af Roses tendenser til udvikling under hele RUC uddannelsesforløbet og under den tid, hvor jeg følger hende. Projektorganiseringen, og de to fag (psykologi og pædagogik) der interesserede Rose, var vigtige for hendes beslutning om at søge til RUC. Men ud fra den præsenterede fortolkning kunne Rose ikke vælge andet end at søge RUC, da hun havde brug for gruppeorganiseringen og trygheden ved at følge veninder for at undgå at være alene om at tænke og at stå alene. Dette ubevidste tema kan forstås i forlængelse af den værdiløse position, dvs. som en faldgrube Rose kan falde i, når hun møder udfordringer, der aktiverer hendes angst for at skille sig ud og stå alene. I disse situationer kan Rose have vanskeligere ved at udvikle en faglig og videnskabelig tænkning om sagen. Resten af dette kapitel skal underbygge denne fortolkning. Men kapitlet skal også kaste lys over Roses uddannelsesforløb. For den Rose jeg møder på sit 6. semester har undergået en væsentlig udvikling. Hun har på mange måder besluttet sig for efter bacheloreksamen at skifte til pædagoguddannelsen; et skift væk fra venner og veninder på RUC og et skift til et lidt mere individuelt uddannelsesforløb, og dermed et valg som er udtryk for, at hun tør følge sin egen drøm, og derved i højere grad stå alene og tænke alene. Jeg mener, at RUC forløbet har støttet Rose i denne proces.

I forhold til bachelormodulet i psykologi (6. semester), hvor jeg følger Rose og hendes projektgruppe, vil jeg således undersøge, hvordan et projektforsøg

både kan støtte og hæmme Roses dannelsesprocesser, med særlig fokus på udviklingen af selvstændig tænkning (videnskabelig habitus).

6.1.2 Projektforløbet på bachelormodulet i psykologi

Første gang jeg møder Rose og hendes gruppe er ved midtvejsevalueringen, som ligger tidligt i projektforløbet. Gruppen består af i alt 6 kvinder – Rose, Rhea, Rebekka, Randi, Ruby, Ronja - og deres vejleder Sara.¹²³ Gruppen vil skrive om danske krigsdeltagende soldaters eksistentielle konflikter, et emne de bl.a. er inspireret til af den aktuelle film *Armadillo* (observationsnoter, 12.04). Gruppen anvender eksistentielistisk teori og teorier om gruppepsykologi i forhold til at belyse dette emne.

Jeg vil udvælge to spørgsmål i forhold til Roses gruppe- og projektforløb, nemlig 1) sker der en udvikling under projektforløbet i forhold til Roses eksistentielistiske frihedsopfattelse? Og 2) hvilke forhold fremmer og hæmmer Roses udvikling af en selvstændig stillingtagen (evne til at tænke alene og stå alene)? Jeg vil undersøge de to spørgsmål i følgende afsnit:

- 1) Roses projekteksamen og det eksistentielistiske frihedsbegreb
- 2) Projektforløbet: når de sociale hensyn sætter den faglige sag i anden række

6.1.2.1 1) Roses projekteksamen og det eksistentielistiske frihedsbegreb

Jeg vil her beskrive, hvor Rose ender med at stå i forhold til det eksistentielistiske frihedsbegreb på den anden side af projektforløbet. For projektet omkring soldaters eksistentielle konflikter og ikke mindst Roses arbejde med Frankls eksistentielle psykologi, gør hendes forhold til det eksistentielistiske frihedsbegreb aktuelt. Roses opfattelse kommer mest tydeligt frem i hendes eksamensoplæg og under den mundtlige eksamen. Roses opfattelser er også et produkt af den gruppe hun har indgået i og af vejledningsforløbet. Disse aspekter vil jeg undersøge i næste afsnit.

Jeg vil nu skitsere hovedpunkter i den fælles projektrapport, og derefter beskrive eksamensforberedelserne og til slut eksamensforløbet.

¹²³ R-fornavne angiver studerende, S-fornavne angiver undervisere på RUC.

Den fælles projektrapport

I projektrapporten analyseres soldaters baggrund for at gå i krig for Danmark. Inspireret af gruppens eksistentiale teoretikere, fremskriver gruppen i analyseafsnittet og diskussionen en ret rå eksistentiale opfattelse à la, ikke at tage valget eller ansvaret på sig er udtryk for ond tro (mine ord, sartreansk terminologi). I diskussionen skriver gruppen fx:

”I og med at soldaterne står over for ’valget’ om at indgå i krig, og derved også om at skulle slå et andet menneske ihjel og risikere selv at blive dræbt, står de samtidig med det ansvar, der følger det givne valg om at melde sig ind i militæret.” (Projektrapporten)

Rapportens andet perspektiv, det gruppepsykologiske, står mindre stærkt. Der redegøres kort og ud fra sekundærlitteratur for gruppepsykologiske begreber (fx konformitet) og teorier i form af social identitetsteori og Bions psykoanalytiske gruppeteori, men det anvendes kun i analyseafsnittet, og ikke i selve projektrapportens diskussion. Én formulering henviser dog til det gruppepsykologiske perspektiv i diskussionen:

”Med gruppepsykologien er det muligt at argumentere for, at behovet for mening ikke er så absolut, som vores eksistentiale teoretikere antager. Det er for den enkelte muligt blot at være en del af et større fællesskab, hvor individet følger med strømmen, og derfor ikke nødvendigvis behøver at tage stilling til sit liv, valg og handlinger.” (Projektrapporten)

Det gruppepsykologiske anvendes her som modspil til den mere individualiserede forståelse, som den eksistentiale teori bidrager med. Den forståelse, som gruppepsykologien får lov at bidrage med i primært analyseafsnittet, er dog, at gruppelevet *overtager* individet og helt undergraver dets individualitet. Det er vigtige pointer, men som jeg vil uddybe senere, giver denne modstilling ikke plads til en nuanceret midterposition. Der findes ingen steder i rapporten udtryk for en opfattelse af, at et individ kan indgå i en gruppe på en selvstændig måde.

Eksamensforberedelsen samt eksamensoplægget

Af Roses eksamensforberedelsesnoter, der består af seks computerskrevne sider med opsummeringer af hovedpunkter af store dele af projektet, får jeg indtryk af samme enten-eller opfattelse. Rose beskæftiger sig dog langt overvejende med den eksistentiale teori i forberedelsesnoterne og eksamensoplægget. I eksamensforberedelsesnoterne beskæftiger Rose sig således kun

med Frankl og Yaloms teorier, med enkelte kommentarer omkring Tajfel og Turners sociale identitetsteori. En sætning herfra lyder: ”*Mennesket bærer ansvaret for det, det vælger at gøre, og det, det vælger at ignorere, skræmmende at man er ansvarlig for sig selv og en ensomhed forbundet med dette ansvar ved at være adskilt fra andre*”, efterfulgt af en henvisning til Yaloms hovedværk (eksamensforberedelsesnoter). Rose beskæftiger sig ikke med de psykoanalytiske (Bion) perspektiver på problemstillingen i noterne, hvilket er værd at bemærke, da eksaminator under eksamen spørger ind til dem.

Ved projekteksamen indleder den studerende med et 4 minutters mundtligt eksamensoplæg. Rose forbereder derfor et mundtligt eksamensoplæg, og det er inddelt i tre dele. Første del af oplægget handler om en kritik af projektrapporten, da Rose finder, at de har accepteret en ansvarsfralæggelse hos soldaterne, som ikke holder:

”...i analysen s. 48 skriver vi at de [soldaterne] undgår en meningsløshed ved at indgå i et fællesskab, og dermed undgår at tage stilling og blot følger med strømmen (konformitet) og at de kæmper for en større sag, hvor de ikke behøver at tage stilling til rigtigheden i deres handlinger (underkastelse af et totalitært styre). Jeg mener derfor at man kan tale om en ansvarsfralæggelse fra soldaterne side i forhold til deres handlinger” (Eksamensoplæg)

Elementerne er hver for sig meningsfulde, men Roses konklusion på baggrund af dem fører til en opfattelse af, at soldaterne ikke kan gemme sig bag konformitet mv., da de – bevidste eller ej – stadig er ansvarlige for deres handlinger. Derfor må der if. Rose være tale om ’ansvarsfralæggelse’ fra soldaternes side, hvormed hun egentlig tilsidesætter den beskrevne psykologiske forståelse (konformitet mv.).

I anden del af oplægget præsenterer Rose Frankls beskrivelse af, at mennesket i selv en KZ lejr har ’åndelig frihed’ til at afgøre, om det skal bevare menneskeværdigheden eller blive en typisk koncentrationslejr fange. Dette tolker Rose imidlertid som, at ”*det betingelserne gør ved en, er et resultat af en indre afgørelse*” (ibid.), og herved kan hun konkludere, at:

”Med denne frihed følger der automatisk et ansvar, som man ikke kan fralægge sig, hvis man ønsker at leve et meningsfuldt liv -> mennesket er derved selv herre over, hvad det får ud af sine betingelser, hvordan det former sit liv og om det opnår en mening” (Eksamensoplæg)

Fra Frankls antagelse om en principiel mulighed for, at vi altid kan påvirke vores liv, går Rose altså videre og gør det til et *krav*, hvormed 'mennesket selv er herre over, hvad det får ud af sine betingelser'. Dette kan læses på to måder: at mennesket er alene om, hvordan det former sit liv, eller at mennesket er alene om, hvordan det former sit liv *ud fra sine betingelser*. Den sidste udlægning er mere nuanceret end den første. I lyset af Roses udlægning af, at "*det betingelserne gør ved en, er et resultat af en indre afgørelse*" mener jeg dog ikke, at Roses opfattelse giver plads til at forstå betingelser som begrænsninger eller som noget, der begrænser ens ansvar for sit eget liv. Det tidligere beskrevne eksistentiale frihedsbegreb fra Roses essay og første interview, går altså igen i eksamensoplægget.

I tredje del (diskussionen) præsenteres to diskussionsperspektiver i form af to forskellige argumentationsrækker, 1) én der taler for at soldater er ansvarsbevidste, fordi de selv vælger deres job, og 2) én der taler for at soldaterne fralægger sig deres ansvar, når de er konforme eller ikke stilles "*til ansvar for deres handlinger*" (ibid.).

Eksamensoplægget og eksamensforberedelsesnoterne giver altså et billede af Roses opfattelse af projektets problemstilling forud for den mundtlige eksamen.

Eksaminationen

Gruppeeksamen er på dette tidspunkt individuelle mundtlige prøver ud fra en fælles projektrapport. Jeg observerer Roses eksamination og noterer ned. Rose afslutter sit oplæg ved at sige:¹²⁴

Rose: I projektet har vi stor fokus på ansvarsfralæggelse, så derfor syntes jeg at vi skulle have mere fokus på de dele der siger, at soldaterne tager ansvar.

Sara: Jeres problemstilling lægger op til etik og moral, men etik og moral er vi ikke så interesseret i inden for psykologi, så hvordan skal vi forstå det med ansvar?

Rose: Ansvar taler Yalom og Frankl om, i relation til frihed og at tage stilling.

Sara: ja, kan du sige mere inden for et psykoanalytisk udgangspunkt, for her møder vi sjældent begreber om ansvar?

¹²⁴ Eksamensdialogen er min gengivelse. "Citationstegn" angiver de steder, hvor jeg mener at have fanget og nedskrevet formuleringerne ordret.

Rose: [vævende svar. Rose har angiveligt ikke læst op på det psykoanalytiske i projektet]

Sara: [forsøger at bringe spørgsmålet om ansvar frem ved at bede Rose koble det til det, som skrives i projektets videnskabsteoretiske afsnit]

Rose: [går kold i sit svar]

Censor: når der er så meget mening og ansvar og frihed som soldat, hvorfor får så mange så PTSD?

Rose: [uklart svar]

Sara: I projektet siger I ofte, at det er et spørgsmål om frihed eller ikke frihed. Men i gruppesammenhæng er man bare en brik – det er da en modsætning! Men I får ikke landet de to forskellige positioner.

Rose: Ja, Tajfel og Turner taler netop om de ubevidste processer i gruppen, og i projektet skriver vi om det frem og tilbage.

Sara: Hvor vil du placere dig i sådan en forståelse?

Rose: ”Jeg hælder nok mest til – jeg er lidt delt, for jeg er enig i, at ingen preser soldater ud [i erhvervet som soldat], så de må tage ansvar. Men omvendt er der gruppepsykologien, hvor de får social identitet og er underlagt gruppens normer. Den er dobbelt så jeg ved ikke om jeg kan lande på noget. Begge dele er gode argumenter, så jeg mener ikke man kan lægge sig fast på noget.”

Sara: Okay, men hvilke faktorer afgør om en soldat glider ud i et af de to ekstremer?

Rose: der er mange eksempler på at forsvarets uddannelse gør, at en soldat kan slå ihjel, og... [Rose taler hurtigt, misset].

Sara: Så der er meget der taler for, at individets ansvar mindskes som soldat?

Rose, jaa [tøvende svar]. [...]

Rose: Det er klart, at det at indgå i forsvaret mindsker den enkeltes frihed. Men det der overraskede mig da jeg læste det, var, at folk bare forstod forsvaret som et job, at slå ihjel er et job! Men derfor er der brug for mening. (observationsnoter, 06.06)

Eksamensfeedbacken

Efter voteringen får Rose en middel karakter og følgende tilbagemelding:

Sara: Du har en ting som er glimrende: du holder en masse bolde i luften, men det du gerne må være stærkere til, det er at gå i dybden med et perspektiv. Du bliver ved med at jonglere med bolde. Det er fint at holde kog i synspunkter og perspektiver, men så er det du skal lande det ned i mere skarpe psykologiske forståelser.

Rose: ja, men klappen gik ned i forhold til det videnskabsteoretiske og ansvar.

Sara: ja, hele psykologien har jo tromlet mennesket ud af psykologien, Frankl siger mennesket er både ansvarsfuldt og ureducerbar. Men her er Frankl særlig, og eksistentiel psykologi er en særlig position inden for psykologien. (observationsnoter, 06.06)

Efter eksamen går snakken i gruppen

Rose er den første, der er til eksamen og taler bagefter med de andre gruppe-medlemmer. Her fortæller hun bl.a. at ”Under eksamen så følte jeg, at jeg ikke kom ud over oplægget” (observationsnoter, 06.06). En observation jeg kan nikke genkendende til. Senere, under diskussion med de andre gruppe-medlemmer, noterer jeg følgende udbrud fra Rose, som reaktioner på hvad de andre fortæller: ”Vil de have vores egen forståelse af ansvar som forskere? Ej nu stopper jeg mig selv!” (ibid.). Altså i betydningen, at Rose finder det absurd, at Sara og censor forventer det. Ud fra det, som de andre gruppe-medlemmer beretter om fra deres eksamen, lyder det til, at der er flere lighedspunkter til Roses eksamensforløb. Rebekka fortæller fx, at censor ”sagde, at det han ville have ønsket at mit oplæg handlede om, det var det psykologiske, det der skete inden i hovedet. Men jeg er ikke psykolog, jeg ved ikke hvad der sker derinde?” (ibid.).

Efter de mundtlige eksaminer samles projektgruppen med Sara og censoren for at modtage en kort, fælles tilbagemelding:

Sara: I har taget hul på en spændende problemstilling, men der er ting der kunne følges mere til dørs. I angriber det fra to teoretikere (Yalom, Frankl) og så et gruppeperspektiv. Det er fint nok, men I bør argumentere mere for jeres valg. Så er der spørgsmålet hvor dybt I trænger ind i teorierne, og der når I langt med Yalom og Frankl. Men ikke med gruppepsykologi, der er lærebogspræget. I analysen der kommer det til at stå som tre selvstændige søjler: fællesskab, død og mening. I får ikke samlet det, og I får heller ikke helt adresseret dilemmaet mellem frihed og gruppepåvirkning. Der er også en lille tendens til én-til-én tolkninger: Yalom har sagt det, og det står også i empirien. Der må I gerne lege mere og være mere kreative så teorien kommer mere i spil.

Censor: Jeg synes der mangler en psykisk realitet omkring de filosofiske begreber. Fx at man er styret af fælles mål om gud, konge og fædreland – hvad vil det sige, rent psykisk? Selve ideen med at have psyken som et apparat det har I ikke, for I lægger psyken ud i konteksten [...]. Men det psykiske løber ud mellem hænderne på jer. Hvis I havde en klar personlighedsmodel kunne det være lettere at se de konflikter, som der opstår. Konfliktforståelsen mangler, fordi I ikke har en indre psyke, for hvor skal I gøre af den? Der kan ikke opstå et konfliktforhold. (observationsnoter, 06.06)

Da censor og Sara er gået, spørger jeg (ganske ledende), om de fik noget ud af det? Rose svarer ”*ja, det var godt endelig at få en forståelse af, hvad det er, der har manglet i vores projekt. Og det [censor] taler om den indre psyke, var en god modvægt til vores decentrerede perspektiv*” (ibid.).

Samlet fortolkning af Roses eksistentiale frihedsbegreb

Ud fra eksamensforberedelsesnoterne og eksamensoplægget har Rose en opfattelse af, at soldaterne er ansvarlige for, hvad der sker med dem og for at skulle slå andre ihjel. Tilløb til andre forståelser (gruppepsykologiske, institutionelle, osv.) opfattes som ansvarsfralæggelse. Rose fremhæver dog en både-og forståelse i eksamensoplæggets diskussionsperspektiver og ved den mundtlige eksamens begyndelse. Men hun fremhæver også frihed som et vilkår, der giver soldaterne eneansvar, løsrevet fra den sociale og institutionelle kontekst. Den mundtlige eksamen fremstår da også som et langt forsøg fra Sara og censors side på at få Rose til at medtænke denne sociale og kontekstuelle forståelse. Sara og censor udfordrer Rose ved at spørge til et psykoanalytisk perspektiv på spørgsmålet om ’ansvar’, ved at pege på modsætningsforholdet mellem positionerne, at mennesket er helt frit og en ’brik’ i gruppesammenhænge, og ved spørgsmål som fx ”*når der er så meget mening og ansvar og frihed som soldat, hvorfor får så mange så PTSD?*”. Endelig udfordres hun af Sara til at vælge mellem den individualistiske og den gruppepsykologiske forståelse, men her vælger hun ikke at vælge, med henvisning til at man ’ikke kan lægge sig fast på noget’. Konformitet, at gruppen overtager og præger individet er alt sammen psykologiske forståelser, som Rose syntes at have svært ved at tage ind, at forlige sig med.

Man kan måske spørge til, om Rose under vejledningsforløbet er blevet udfordret nok i forhold til dette eksistentiale frihedsbegreb, som hun radikaliserer ved eksamensforberedelsen. Det forudsætter imidlertid, at vejlederen har haft en chance for at opfange disse tendenser (fx ved fraværet af nuancering) under vejledningsforløbet. Det gruppepsykologiske perspektiv er i princippet oplagt til at give modspil til en ensidig eksistentiale, individualiseret

opfattelse af problemstillingen og gør det også på et overfladisk plan. Modsetningsforholdet, som Sara påpeger under eksaminationen, får Rose (og resten af projektgruppen) imidlertid ikke forholdt sig til, og polariseringen får derfor lov at bestå ureflekteret. Jeg finder som nævnt ikke noget sted i projektrapporten, eller i Roses eksamensforberedelsesnoter/oplæg-eksamenspræstation formuleringer, der vidner om en opfattelse af, at man kan være *et selvstændigt individ i en gruppesammenhang*, altså at de to forhold ikke nødvendigvis udelukker hinanden. Herved kommer gruppepsykologien fx ikke til at give en modvægt til den eksistentiale psykologi, da begge traditioner på hver sin vis opløser denne idé ved hhv. at underspile muligheden for gruppemedlemmet som selvstændigt individ, og ved at overspile individets frihed og ansvar hævet over socialitet og institutioner.

I rapportens analyseafsnit skriver projektgruppen fx følgende om det gruppepsykologiske perspektiv ud fra Bion:

”Bion mener, at det sociale fællesskab er vigtigt for den enkelte, og at mennesket søger fællesskaber for at beskytte sig selv, da mennesket grundlæggende ikke ønsker at være alene. [...] I og med at gruppen, ifølge Bions teori, påvirker den enkelte, betyder det, at mennesket bevidst og ubevidst vil optage den kollektive gruppeopfattelse som en del af sin egen selvopfattelse. På den måde vil grænsen mellem den enkelte og dens sociale fællesskab smelte sammen og resultatet af dette er, at gruppen får sit eget liv. I den forbindelse ses soldaternes fællesskab som en enhed, *hvor de tænker, taler og opfører sig ens.*” (Projekt-rapporten, min kursivering)

Soldaternes gruppeliv og fællesskab antages altså at opløse individualiteten, hvormed ”*de tænker, taler og opfører sig ens*” (ibid.). Altså, selv når gruppepsykologien bringes i spil, bidrager den ikke med noget reelt nyt til problemstillingen. Denne opfattelse af gruppelivet er desuden interessant, da Rose tidligere beskrev sin egen intention med at søge gruppeorganiseringen på psykologi med bl.a. følgende modstilling: ”...*på mange andre uddannelser så er det ligesom én selv der sådan er ansvarlig for det. Men jeg kan godt lide at være i en gruppe...*” (11). Den i projektrapporten præsenterede forståelse, som Rose ganske vist ikke beskæftiger sig med under eksamensforberedelsen, udfordrer ikke Roses egen forforståelse; eller rettere, den bekræfter den og er lige som den, nemlig at en gruppe giver tryghed, ved at man opløses som ansvarligt individ. Denne pointe fremføres abrupt her, men følges op i næste afsnit, hvor projektgruppens gruppedynamikker fortolkes i et psykoanalytisk perspektiv.

Selvom Roses ubevidste tematik og forforståelse snarere bekræftes og radikaliseres i forbindelse med arbejdet med projektrapporten og eksamensforberedelsen, kan projekteksamens modspil vise sig at blive et vendepunkt. Jeg mener med andre ord, at der netop i selve den valgte problemstilling, og i de valgte tilgange, ligger et *dannelsespotential*e i forhold til netop Roses forforståelse og ubevidste tema, som ganske vist ikke under gruppeforløbet og eksamen udfoldes og bliver til en dannelsesproces. Jeg vil dog senere vende tilbage og pege på, at Sara og censors eksamensfeedback kan have plantet et frø hos Rose. Dannelsespotentialet forstår jeg i og med, at den faglige diskussion omkring *soldaternes* ansvar og frihed, svarer til den forforståelse, som Rose har givet udtryk for i forhold til *sit eget liv*, som vi så ved interview 1. Og den psykoanalytiske gruppepsykologi (Bion) udfordrer netop Rose på hendes forforståelse omkring, at mennesket er eneansvarlig og dermed kun sin egen begrænsning (i1). Dvs. at det er angstfyldt at stå alene, og at vi som kollektive væsner langt oftere smelter sammen, end at vi fremstår som et afgrænset individ. Denne forståelse rammer altså lige ind i Roses ubevidste tema og undgås måske derfor (aktivt men ubevidst) af Rose under eksamensforberedelse, da eksamensforberedelsesnoterne og eksamensoplægget helt underlader dette perspektiv. Bemærk også, at Roses radikaliserings af Yalom og Frankl under eksamen, på et eller andet plan har faldet Sara og censor for brystet, hvormed de har udfordret hende ret direkte på denne unuancerede faglige opfattelse. Helt uden at de kender Roses forforståelse, og dermed har været vidende om, at de her stødte på et ubevidst tema. Et tema der gør, at Rose føler sig nødsaget til at fastholde en sådan forforståelse.¹²⁵

Eller sagt på en anden måde; idet Roses forforståelse ikke er underkastet *selvrefleksion* (træk ved en videnskabelig habitus) bringes den med ind i eksamensoplægget og eksaminationen, hvormed hun har vanskeligt ved at nå frem til en mere nuanceret og psykologisk forståelse af projektets problemstilling. Der er altså en sammenhæng mellem Roses ubevidste tematik, og så den psykologifattige og kategoriske forståelse, som hun fremfører i forhold til soldaterne. I et psykoanalytisk perspektiv er det altså ikke Roses intellekt eller teoretiske forståelse, der begrænser hendes opfattelse af projektets problemstilling, men hendes ubevidste og følelsesmæssige *behov* for at fastholde en verdensopfattelse (forforståelse) på det teoretiske meningsniveau, hvor:

¹²⁵ Rose har angiveligt også følt sig udfordret ved eksamen: "...jeg busker det ikke som en særlig god eksamen, en god oplevelse derinde." (i2).

- a) man indgår i en gruppe som et opløst individ i en symbiose eller underlagt total konformitet (det symbiotiske gruppepsykologiske perspektiv), eller hvor
- b) man altid har ansvaret selv, men hvor man til gengæld heller ikke kan siges at være påvirkelig eller ligge under for andre. Man er dermed i fuld kontrol over sit liv men også alene (den eksistentiale frihedsforståelse).

Begge forforståelser er udtryk for en enten-eller verdensopfattelse, hvormed man *ikke* kan være *underlagt hinanden og det sociale betydning, samtidig med at man kan træde ud som ansvarligt og selvstændigt individ som voksen*. Rose har med andre ord svært ved at udvikle en nuanceret viden om relationer, da hun følelsesmæssigt ikke kan forlige sig med aspekter, som er nødvendige for at udvikle denne forståelse (4.4.6.1). Følgende fortolkning af baggrunden kan opstilles: Rose kan i tiden op til eksamen ikke udvikle en nuanceret forståelse af *relationer* (Knowledge sammenkædningen), da hun har vanskeligt ved at modne følelsessammenkædningerne;

- 1) at man gensidigt påvirker hinanden og er underlagt de sociale relationer som et 'man' (Hate sammenkædningen: Rose skærmer sig fra dette aspekt ved at opfatte gruppen som symbiotisk, dvs. som individualitetsopløsende og dermed som ansvarsopløsende, og ved ensidigt at insistere på soldaternes 'ansvar' uden øje for kontekst, institution, socialitet mv.),
- 2) men at man samtidig som voksen kan træde selvstændigt og ansvarligt ud af dette sociale fællesskab, der bærer én (Love-sammenkædningen: Rose dyrker dette aspekt ved at abonnere på den eksistentiale individualisme og frihedsforståelse som forforståelse).

Hvad skulle være baggrunden for dette ubevidste tema hos Rose, og dermed baggrunden for, at hun ubevidst undgår en gensidig opfattelse af relationer? Jeg kender ikke Roses specifikke baggrund. Jeg vil derfor i stedet give et generelt bud på, hvad der kan ligge bag et sådant tema. En mulighed kunne være, at en gensidig forståelse af relationer naturligt lægger op til, at man rejser kritiske spørgsmål i forhold til betydningsfulde andres adfærd over for én, altså en holden andre voksne ansvarlige som selvstændige mennesker for deres opførelse. Dette ville i hvert fald være det modsatte af intet ansvar at have (gruppe-

symbiosen), eller at have al ansvaret alene uden at kunne klandre andre (radikaliseret eksistentielistisk frihedsbegreb).

Den præsenterede fortolkning kan ikke alene bæres af det ovenfor præsenterede materiale, men må præsenteres her, således at mønstret kan begrundes via det senere præsenterede empiriske materiale omkring projektføreløbet (næste afsnit, 6.1.2.2). Som vi skal se, går det beskrevne mønster igen her, da Rose (og resten af gruppen) har vanskeligt ved at holde hinanden ansvarlige som individer, dvs. at gå ud fra en gensidig relation, hvor man både er givet til fællesskabet og kan træde ud af dette som separate og selvstændige individer uden sociale omkostninger. Det kommer ikke mindst til udtryk ved en stærk tendens til konsensusøgning i gruppen, hvormed man fx undgår at give udtryk for saglig kritik af hinandens arbejde eller på anden måde træde ud fra den symbiotiske gruppes tryk.

Ud fra et psykoanalytisk perspektiv er det et ubevidst tema som dette, der kan holde Rose tilbage fra at udvikle en mere nuanceret opfattelse under projektføreløbet og eksamensføreløbet. Men da jeg interviewer Rose ni måneder senere, synes der at være sket en forandring.

Sidste interview

Ved sidste interview spørger jeg til eksamensføreløbet, og særligt eksamensoplægget og projektrapportens konklusion, som Rose har genlæst forud for interviewet. Som allerede fremhævet, husker Rose ikke eksamenssituationen som en ”god oplevelse” (i2). Om eksamensoplægget fortæller hun, at hun (nu) anser det som udsprunget af, hvad hun anså som en mangel ved projektet, og som en mangel i den almene samfundsdebat (i2). Hun så det som sin opgave at forsøge at komme til en større forståelse af baggrunden for, at soldaterne kunne drage i krig med de følger for selv og andre, det indebærer. Jeg spørger ind til Roses aktuelle syn på projektets problemstilling, og hun giver både udtryk for, at det at være soldat er et samfundsskabt erhverv, og at ”i bund og grund så kan de ikke fralægge sig deres ansvar.” (i2). Men efter noget tid får Rose talt sig frem til, at det er et komplekst spørgsmål, at man må være tilbageholdende, og at sagen afhænger af øjnene, der ser (i2). Altså en mere moden og nuanceret position. Rose studser også selv over den hårde tone i sit eksamensoplæg: ”Altså, jeg ved ikke rigtigt hvorfor jeg snakker om det der med ansvarsfralæggelse, det der med at man kan gemme sig i fællesskabet. [...] Jeg ved ikke rigtigt, hvorfor jeg har snakket om det.” (i2). I og med at det sidste interview er ni måneder efter eksamen, har Rose altså fået det mere på afstand og kan udvikle en mere

nuanceret forståelse, herunder en kritisk afstand til sin egen tidligere position. Det samme gælder hendes eksamensoplæg, som hun nu synes sætter sig på to stole:

”da jeg læste det [oplæggets diskussionsperspektiver] så tænkte jeg, hvad er det egentligt jeg prøver. På sidste side konkluderer jeg jo to ting [...]. Og den holder jo ikke så godt, kan man sige, og jeg kan da godt forstå, hvis Sara så har spurgt mig, ”hvad mener du”, og jeg så ikke kunne svare på det. Det ville da være mærkeligt.” (i2)

Under Roses eksamen var der også en situation, hvor hun svarede Sara ved at præsentere begge muligheder, og undlod at tage stilling til dem eller forbinde dem. Den samme helgardering findes i oplægget, og den studser Rose nu over.

At Rose nu kan underkaste sin egen tidligere position for kritik, og at hun kan udvikle en mere nuanceret forståelse af spørgsmålet (jf. ovenfor), kan fortolkes som udtryk for, at Rose ikke længere er så følelsesmæssigt viklet ind i emnet, at det hæmmer hendes tænkning (hermed også et tegn på, at Roses eksistens har været ’i spil’ på dramatisk vis under og op til eksamen). Dette kan i et psykoanalytisk perspektiv fortolkes som, at der er sket en ubevidst fordøjelse af følelserne i spil over tid – fx hjulpet på vej af Sara og censorens udfordrende eksamensspørgsmål og eksamensfeedback (det plantede frø) – således at Rose nu kan se mere nuanceret på den faglige problemstilling (Bion, 4.4.5.2).

Opsummering

Forløbet omkring det eksistentiale frihedsbegreb viser, at Roses ubevidste angst for at *stå alene* på det æstetiske eller følelsesmæssige meningsniveau, kan skævvride og forstyrre hendes refleksive og faglige tænkning på det teoretiske niveau. Jeg mener således, at Roses radikaliserende af fx Frankls eksistentiale frihedsbegreb, er udtryk for et ubevidst forsøg fra Roses side på at håndtere angsten ved at fremhæve en individualiseret verdensopfattelse, hvori vi *ikke* er underkastet hinanden eller påvirker hinanden og dermed let kan skade hinanden, samt holde hinanden ansvarlige for deres del. Frygten for at blive isoleret og dermed stå alene øger Roses behov for en verdensopfattelse, hvor vi ikke er så afhængige af hinanden. Dette behov er ikke totalt, men der er en tydelig tendens hos Rose til at underspile og underkende relationelle psykoanalytiske og socialpsykologiske forståelser af den faglige problemstilling i hendes eksamensforberedelsesnoter, eksamensoplægget samt hendes

mundtlige eksamen på den ene side, og at forstå gruppens funktion som symbiotiske og individ- og ansvarsopløsende på den anden. I næste afsnit, hvor Roses gruppeforløb beskrives, skal vi desuden møde tendenser, der bekræfter dette behov, da Rose i praksis netop søger en symbiotisk og konsensusøgende gruppekonstellation, og da hun netop har vanskeligt ved at holde andre ansvarlige for deres andel og at kritisere andre af frygt for at blive isoleret og ladet alene.

I forhold til dannelsesprocesser er to aspekter ved Roses forløb centrale at fremhæve. For det første at Rose 'selvfølgelig' finder og identificerer sig med en psykologisk teori, den eksistentiale, som udtrykker den verdensopfattelse på det teoretiske meningsniveau, som hun har brug for ud fra hendes ubevidste tema. Dette kan forstås som udtryk for eksistens i spil (ufrivilligt). For det andet kommer det ubevidste tema indirekte til udtryk i Roses måde at anvende psykologisk teori på. For i kraft af det underliggende ubevidste tema radikaliseres den psykologiske teori på måder, som antageligt skærer Sara og censor i ørerne, hvorfor de gentagne gange udfordrer Roses individualiserede sagsforståelse under eksaminationen. Dette kan ses som udtryk for eksistentielt drama, og for, at Rose udfordres på hendes ubevidste tema, selvom hun ikke bevidst har tematiseret det eller sat det på spil. Hun render snarere ind i en usynlig mur i form af hendes ubevidste tema. Men som Roses mere nuancerede forståelse ved det sidste interview ni måneder senere viser, kan hun med emnet på afstand godt undres over sin egen kraftige retorik omkring soldaternes ansvarsfralæggelse, måske som resultat af mine spørgsmål, og/eller måske støttet af Sara og censors udfordrende eksamen; som har frøet, de plantede, båret frugt. Vi har altså i dette afsnit dvælet ved sammenhængen mellem Roses ubevidste tema og hendes måde at anvende psykologisk teori på i forhold til en problemstilling, samt skitseret konturerne af et udviklingsforløb som kan forstås som en dannelsesproces. Vi mangler imidlertid at undersøge gruppeprocessernes betydning for udviklingen af projekt-rapporten. Dette er temaet for næste afsnit.

6.1.2.2 2) Projektforløbet: når de sociale hensyn sætter den faglige sag i anden række

Ved mit første møde med projektgruppen, spørger jeg til deres forventninger til gruppearbejdet. De fremhæver, at det er vigtigt, at det sociale fungerer godt. Rhea siger: 'vi stoler på hinanden, og hellere en god gruppe og et dårligt emne, end omvendt'. Rose peger på, at de minder meget om hinanden (ob-

servationsnoter, 12.04), og ved det individuelle interview senere samme dag fortæller hun om sin baggrund for at gå ind i denne gruppe ved gruppedannelsen: ”Så den her gruppe vil være god, fordi det er en gruppe, der kan rumme mange ting, eller sådan de mennesker der er i den. Det føler jeg mig sådan godt tilpas med og var sikker på, at der ikke sådan var nogen der overrulede hinanden”(1). Alle på nær én af gruppedeltagerne kommer fra den samme klynge, og de har altså kun lige lært hinanden at kende dette semester. Gruppen har allerede aftalt, at de skal på sommerhus-skriveophold sammen, og jeg inviteres med. Gruppen er særdeles imødekommende i forhold til mig, sørger for at spørge til mig, husker at informere mig osv., som var jeg et nyt medlem af gruppen. Et par situationer fra gruppens sociale samvær illustrerer den harmoniske gruppe.

Imødekommenhed og fællessang: jeg er inviteret med på skriveophold i sommerhuset én dag, og har nu fulgt gruppens arbejde hele dagen. Det er blevet aften, og under madlavningen opstår der spontan sang til musikken i cd-afspilleren. Folk griner og fjoller, klapper til musikken, synger med på omkvædet, synger flerstemmigt. Jeg sidder inde i stuen og lytter med og kommer til at tænke på, hvor venligt gruppen har taget imod mig. Særligt pauserne og måltiderne er specielle som observatør, da det er en slags mellemrum mellem aktiviteterne. Men når jeg var ved at føle mig forlegen, var der altid én der havde øje for at smalltalke med mig eller invitere mig med på gruppens gåtur osv. Gruppedeltageres imødekommenhed understreger min oplevelse af, at man i gruppen inkluderer hinanden, er opmærksom på hinanden, samtidig med at der også er en løssluppenhed, en ro til at skeje ud, at folk kan være som de er og stadig blive accepteret. Det at de kan skeje ud sammen, fortolker jeg som et tegn på, hvor stor en tryghed de oplever i hinandens nærvær, selvom flere af kvinderne hver for sig kan fremstå som stille og tilbageholdende. Gruppedeltagerne kan være afslappede i hinandens samvær.

Det fælles måltid: Det er forår og efter et vejledningsmøde spiser gruppen sammen i det gode vejr. Rhea er ved at spise mad, og hun har lidt tomat, lidt kød og lidt rugbrød tilbage på tallerken, men i ulige mængder, så de forskellige stykker mad skal kombineres til de sidste to mundfulde. Det er som et puslespil, der skal lægges – men ikke bare samles, men netop lægges i den rigtige orden. Og så bliver det pludseligt ikke længere en opgave for kun Rhea, da tre af de andre gruppedeltagerne (Rose, Randi og Rebekka) finder stor interesse i dette ’puslespil’. De kommer med råd og ideer til, hvordan Rhea skal sammenstykke bidderne, hvad der skal skæres over, og hvordan madtyperne skal

kombineres. To hujer, da Rhea vælger at gøre som de foreslår, for 'sådan ville jeg også have gjort'. Situationen er helt uskyldig, men den gør indtryk på mig, for det er et eksempel på, at Rheas krop og madprojekt ikke kun er hendes, men til dels overtages af gruppen. For det første stiller Rhea sig velvilligt til rådighed og inddeler sig på legen, og for det andet deltager alle de andre i aktiviteten og leger umiddelbart, som var det det naturligeste i verden. Situationen gør indtryk på mig længe efter, fordi de andre så direkte går ind og overtager Rheas krop og projekt, de overtager hendes intentionaltet, og Rhea leger med. Jeg tror, at situationen gør indtryk på mig, fordi jeg oplever den som udtryk for en symbiose, altså at dit er mit og omvendt. Om det er situationen, der giver mig dette indtryk, eller om det er i situationen, at jeg får denne tanke, og situationen dermed kommer til at repræsentere mit indtryk, er ikke til at sige.

Gruppens harmoniske samvær smitter imidlertid også af på det faglige arbejde. Rose konstaterer fx under sommerhusopholdet, at der er mindre store diskussioner i denne gruppe, end hun tidligere har oplevet det. Men det tilskriver hun, at de er så ens og så forholdsvist enige (observationsnoter, 25.04). Ved gruppeinterviewet giver de andre gruppemedlemmer også udtryk for, at gruppens diskussioner ikke går så langt, som de før har oplevet det ved tidligere gruppeforløb (g1). Vi vender tilbage til dette tema.

Først skal der beskrives to eksempler på centrale projektelementer, som gruppen undlader at forholde sig til, nemlig 1) problemformuleringen og 2) aktiv stillingtagen i diskussionen. Herefter samler jeg op og fortolker på gruppeprocesserne.

1) Problemformuleringen der blev glemt

Under min observation af sommerhusskriveopholdet bliver jeg opmærksom på, at problemformuleringen ikke synes at udgøre et styringsredskab i gruppens forsøg på at organisere og strukturere projektet. Af gruppens arbejdsdokumenter kan jeg se, at der ikke er udarbejdet en gældende problemformulering for gruppens arbejde. Det sidste forsøg bestod af 5 forskellige forslag til problemformuleringer og er fra ca. tre uger tidligere. Sent om eftermiddagen bemærker jeg to henkastede kommentarer fra Randi og Ronja under gruppearbejdet:

Randi: jeg håber sådan at I tager problemformuleringssnakken når jeg *ikke* er der, det ville være så nice!

Ronja: jeg synes altså vi skal diskutere problemformulering snart!
(observationsnoter, 25.04)

Der tales ikke mere om problemformuleringen herefter. Men af kommentarerne fremgår det, at den ikke har været diskuteret endnu under sommerhusopholdet. Senere på eftermiddagen uddeler gruppen forskellige arbejdsopgaver mellem sig, og Rose, Rhea og Ronja står for indledningen mv. Af deres diskussion kan jeg forstå, at Rhea mener, at 'illustrationer' af problemfeltet udgør en tilstrækkelig indkredsning af projektets fokus (observationsnoter, 25.04). Rose derimod fremhæver, at de centrale distinktioner skal indflettes i *projektets problemformulering*. Rose nævner altså problemformuleringen, men i den lille gruppes arbejde refereres der ikke yderligere til den. Rhea og Ronja opgiver efter lidt tid arbejdet med introduktionen og illustrationerne, men Rose overtager og arbejder videre. Da hun er færdig præsenterer hun bl.a. følgende oversigt:

”DISPOSITION:

1. Indledning: facts om krig, malerisk forklaring om DK's deltagelse i Afghanistan-krig, hvorfor er krigen overset, dækning af krigen i medierne, den danske holdning og forståelse af krigen, ”doppelthederne” → fællesskab dernede/herhjemme og meningsløshed/meningsfuldhed i forskellige kontekster
 - Motivation
 - Problemfelt

1.2 Problemformulering

2. Fokus og afgrænsning → illustrationerne og hvorfor og hvordan”
(Arbejdsdokument, 25.04)

Rhea og Ronja læser det og er begejstret:

Rhea: ”skide godt Rose, super arbejde”!

Ronja: ”ja, det var rigtig godt at få det på plads” (observationsnoter, 25.04)

Rose får ros for at have taget fat i den svære og sure opgave med at forsøge at strukturere projektet. Problemformuleringen er nævnt, men ikke ekspliciteret.

En uge efter sommerhusopholdet har projektgruppen et vejledningsmøde, som jeg ikke observerer. Men jeg har et telefoninterview med Rose kort efter mødet, og her fortæller hun følgende om Saras feedback:

'Sara var faktisk ret kritisk ved det møde. Vi havde begået den fejl at udskyde problemformuleringen ret længe, og det gør at vores analyse ikke var fokuseret. Så vi har gjort det sværere for os selv, vi har ikke været afklaret, vi vil for meget'. (Telefoninterview, min gengivelse 04.05)

Rose fortæller, at arbejdet med problemformuleringen har '*har været en svær én denne gang*', men at de nu har fået diskuteret sig frem til en ny. Jeg spørger ind til, hvorfor gruppen har ventet med at opdatere problemformuleringen:

'Jeg ved ikke, hvorfor vi overhovedet ikke har berørt problemformuleringen. I de grupper jeg tidligere har været i, har det været noget vi har diskuteret løbende, men som først rigtigt er faldet på plads til sidst. I denne gruppe ved jeg ikke, vi har vel udskudt det, fordi vi gerne ville have så meget med, vi havde ligesom ikke valgt hvad vi ville.' (ibid.)

Ud fra Roses beskrivelse, og Randis kommentar under sommerhusopholdet ('jeg håber sådan at I tager problemformulerings snakken, når jeg *ikke* er der') virker det til, at projektgruppen har undladt at tage fat i og få diskuteret sig frem til en styrende problemformulering for forskningsprocessen, hvilket har ført til produktionen af ufokuseret tekstmateriale i mellemtiden.

Sara har ved de næste vejledningsmøder ekstra fokus på problemformuleringen, men gruppen vedbliver med at have vanskeligheder med at udvikle og præcisere en klar problemformulering og rød tråd i tekstmaterialet. Ved sidste vejledningsmøde opfordrer Sara gruppen til atter at genoverveje formuleringerne en ekstra gang (vejledningsmøde, 10.05). Projekt rapportens endelige problemformulering lyder: "*Med udgangspunkt i Yalom og Frankels teorier vil vi af-dække og illustrere problemstillinger i forhold til den valgte empiri om danske soldater i krig. Derudover vil vi undersøge, hvorvidt der hersker konflikter i menneskets forhold til fællesskab, døden og søgen efter mening*". Denne problemformulering beskriver mere, hvad de vil gøre, end den præciserer den problemstilling, som de vil belyse.

Hvad er der med den problemformulering? Ved gruppeinterviewet efter projektafleveringen spørger jeg ind til Randis tidligere kommentar om, at hun ikke ønsker at have med problemformuleringen at gøre. Hun forklarer, at det er fordi den udgør "*essensen af hele opgaven, og det er simpelthen så grundlæggende, så jeg får koldsved og kolde hænder. Jeg stoler så lidt på, at jeg kan ... jeg tror så meget på, at jeg fucker det op*". (g1). Randi har vanskeligt ved at tænke om den. Jeg spørger til de andre gruppemedlemmers forhold til problemformuleringen i et projekt. Rebekka pækker det ikke så meget ind: "*Fucking svært!*"(g1). Rhea fortæller og-

så, at ”Det er virkelig angstprovokerende for mig med den der problemformulering, især den der helt specifikke, nu tager vi et ord ad gangen, hvad skal der stå. Det kan jeg næsten ikke” (g1). Arbejdet med problemformuleringen kan altså antages *aktivt* at være blevet udskudt, selvom det er svært at blive klog på den nøjagtige årsag. Men det kan tænkes at være, fordi den er potentielt konfliktfyldt, fordi den er krævende i forhold til at udvikle et overblik og klarhed, og fordi den indeholder elementer af blivende beslutninger, som man kan blive holdt op på, og at man i lyset af dette må *tage stilling*. Gruppen oplever gennemgående store vanskeligheder med at danne en rød tråd i projektet, og ved gruppeinterviewet bemærker Randi fx, at dette er påfaldende i forhold til, hvor mange projekter de på dette tidspunkt har skrevet (det er gruppemedlemmernes 5. eller 6. semester) (g1). Dette fortolker jeg som, at det ikke plejer at være så vanskeligt, som det viste sig i denne gruppekonstellation.

Nu til emnet om aktiv stillingtagen, og herefter en samlet fortolkning.

2) Aktiv stillingtagen i diskussionen

Ved gruppens sidste vejledningsmøde (d. 10.05) har gruppen sendt alt deres materiale til Sara. Ved dette vejledningsmøde og ved det efterfølgende gruppemøde, bliver jeg opmærksom på et tema omkring stillingtagen. Ved vejledningsmødet kommenterer Sara nemlig ret kritisk på gruppens diskussionsudkast. Jeg noterer følgende feedback under vejledningsmødet:

Sara: Jeg vil gerne være med på jeres diskussion. Men I får ikke sagt for meget. I laver øvelsen med at køre rundt i det, udpeger forskellige perspektiver, men I træder ikke ind i det. I laver ikke en argumentation, hvor I trækker noget frem.

[Sara viser gruppen en side fra diskussionen, hvor hun har understreget alle de gange, de anvender ’kan’ i en sætning til at bløde et udsagn op og derved ’ikke sige for meget’. Det sker 11 gange, dvs. ’kan’ anvendes på denne måde i 70% af sidens sætninger]

Rose: høhø okay.

Sara: I bør nok i diskussionen lave en mere solid platform for jeres konklusion. For nu kører I rundt. I stedet for bør I tage stilling. ”I lader det være op til læseren at tage stilling”.

Rhea: skal vi så være mere subjektive i diskussionen?

Sara: tænk i styrker og svagheder, og begrund hvorfor I kan se styrker og svagheder.

Rhea [opsummerer]: så det vi har er fint, vi mangler bare at tage arbejdet videre. (Vejledningsmøde, 10.05)

Efterfølgende gruppearbejde

Ved det efterfølgende gruppearbejde tager gruppen bl.a. fat på gennemskrivningen af diskussionen. De sidder i et undervisningslokale i en rundkreds, og projektrapportens tekst projiceres op på et stort lærred, så hele gruppen kan deltage i redigeringen af teksten. Randi skriver ud fra de kommentarer de andre kommer med, og ud fra hvad man bliver enige om. Gruppen virker noget blanke og tøvende i forhold til opgaven, og af dialogen der udspiller sig, får jeg indtryk af, at de prøver at omsætte Saras vejledningsfeedback, og at det virker vanskeligt for dem. Under gruppearbejdet hæfter jeg mig ved nogle isolerede formuleringer, hvor gruppemedlemmer forsøger at få greb om og minde sig selv og hinanden om opgaven, som om denne afklaring flere gange er ved at løbe dem af hænde:

Rhea: Vi skal komme med en udlægning af det argument, der er stærkest, men hvordan skriver vi det? Er det sådan: 'vi mener at', eller mere noget med at lægge vægten ved et af argumenterne?

[Gruppen arbejder videre. Senere kommer der en ny tilsvarende kommentar]

Randi: vi skal tillade os at være flabede og sige, at det og det er vi ikke enige i.. [her får Randi øjensynligt en lille ahaoplevelse, å la 'det er da det vi skal' agtig]

[Gruppen arbejder videre. Senere kommer der en ny tilsvarende kommentar]

Rhea [der misforstår noget Randi siger, og derfor gentager]: det jeg har forstået som Sara sagde, det var, at vi skulle redegøre for det ene, og så det andet, og så vælg noget. (Observationsnoter, 10.05)

Disse gentagne forsøg på at minde sig selv og hinanden om opgaven, forstår jeg som udtryk for, at gruppen er i vildrede i forhold til at omsætte den. Det fremgår også af gruppens forsøg på at gennemskrive de konkrete afsnit. Under gruppens arbejde med et af de første diskussionsafsnit, noterer jeg følgende ordveksling:

Rhea: skal vi ikke nå frem til noget?

Rose: Skal vi nå frem til at svar? Det tror jeg ikke er det, vi skal.

Rebekka: nej, det tror jeg heller ikke. [altså i betydningen: vi skal ikke - i det diskuterede afsnit - nå frem til én bestemt ting.]

Rose [siger om tekstafrsnittet] : vi har allerede os selv med i det afsnit, for vi siger jo at 'mening er foranderlig'. Eller er jeg gal på den her, hvad siger I?

Gruppen: hmm, ja, det er rigtigt.

[Det afsnit, som Rose omtaler, lyder: "Mening er foranderlig og derfor må soldater og andre komme igennem flere meningsændringer livet igennem. Det betyder, at der hele tiden opstår nye forhold, man kan tillægge en mening, fordi betydning og målet for meningen ændrer sig.". Herefter forlader man så afsnittet] (ibid.)

Ovenstående dialog forstår jeg som et eksempel på et skred væk fra opgaven med at fremskrive en aktiv stillingtagen, i lyset af, at den omtalte sætning ikke rummer et klart udsagn. Rose slår dog først fast, at den gør det, men spørger så gruppen, som samtykker, og man går derefter videre. En af gruppens mest tilbageholdende medlemmer, Ronja, synes dog at studse over afsnittet, idet hun 5 minutter senere vender tilbage til det omdiskuterede afsnit. Det sker lige, da afsnittet er færdigdiskuteret, og gruppen skal til at tage en kort pause:

Ronja [lige da folk har rejst sig for at holde pause]: hvad er forskellen på 'Mening er foranderlig' og mening er ikke foranderlig?

Rhea [siger straks]: jamen det er der en mening med [hun slår det hen]

Randi: du skulle have sagt det tidligere!

[Folk holder pause, og kommer og sætter sig ned for at fortsætte arbejdet.]

Rhea siger straks: videre til 'Eksistentiel krise' [næste diskussionstema] (ibid.)

I situationen stiller Ronja altså spørgsmålstejn ved den tidligere diskuterede sætning omkring 'mening er foranderlig', men hun mødes med afvisning og bebrejdelse, og gruppen går videre uden at tage spørgsmålet op.

Senere oplever jeg et nyt forsøg på at minde sig selv og andre om opgaven med at fremskrive en stillingtagen. Rebekka foreslår nemlig, at de i gruppen tager sig en 'læsepause, så vi ikke skal læse på projektoren. [...]så kan vi også tænke i det overordnede som Sara talte om, om at argumentere og komme frem til noget' (ibid.). Gruppen synes dog fortsat at have problemer med det, og lidt senere hører

jeg Ronja hviske kort til Rebekka, mens de andre diskuterer: '*vi argumenterer for det ene og det andet, men hvad fører det til?*'. Rebekka vinker hende af, og hun følger de andres samtale.

Senere observerer jeg tilløb til at tage aktiv stilling i diskussionsafsnittet:

Rebekka: skal vi have vores egen holdning ind, eller ej.

Randi: jo, er det ikke det Sara gerne vil have da?

Rebekka: jo, men skal vi skrive 'vi mener'?

Gruppen: nej, nej.

[gruppen går videre med gennemskrivningen, uden at fremskrive en aktiv stillingtagen]. (ibid.)

Altså endnu et forsøg på at fremskrive en aktiv stillingtagen, som pludseligt går i sig selv igen.

Fortolkning – konsensusøgning og aktiv opløsning af konflikter

Som observatør til gruppens arbejde bliver jeg mere og mere forvirret og tung i hovedet. Det er som om, at der sker en masse ting i rummet, men alligevel fører det ikke til så meget nyt i teksten. I forsøget på bedre at forstå, hvad der sker, vil jeg forsøge at fortolke på de tendenser, jeg har beskrevet.

Gruppens *konsensus-øgning* og ønske om at nå frem til det samme, kan antages samtidig at have den effekt, at de ikke får luftet forskellige holdninger og skærpet dem tilstrækkeligt til, at det kan skærpe diskussionen og udvikle stillingtagen. Ikke dermed sagt, at gruppen *ikke* diskuterer og ikke prøver – det gør de. De diskuterer frem og tilbage, men ikke som ved tovtrækning, hvor der i det mindste står to parter over for hinanden og kæmper for et standpunkt. I denne gruppes diskussioner flytter standpunkterne rundt. Det jeg ser, er, at så snart én tager et standpunkt eller en position, som går imod det fælles, så bliver der diskuteret intensivt, og BUM bliver der lavet en ny form for konsensus. Gruppens søgen efter en fælles holdning synes altså at lukke diskussionerne ned. Problemet er, at gruppen har en bevidsthed om, at de skal fremskrive en aktiv stillingtagen, men at de ikke kan omsætte det, føre det ud i livet, da de skiftes til at trække i land eller at blive i tvivl.

En anden tendens end den konsensusøgende, er de mere aktive opløsninger af hinandens forsøg på at tage stilling. Jeg observerer fx flere gange, at Rhea og Ronja diskuterer, og når frem til en uenighed. Men når gruppen skal tage stilling til den, sker det ved at opløse uenigheden, frem for at gå seriøst ind i spørgsmålet. Dette skete fx da Ronja spurgte ind til, hvad meningen egentlig var med formuleringen: 'mening er foranderlig'. Jeg observerer flere af sådanne situationer, hvor luften bliver taget ud af en rejst kritik. Jeg observerer fx en situation, hvor Ronja peger på, at de ikke får besvaret et eller flere spørgsmål i det aktuelle afsnit.

Ronja: Vi bør ikke rejse spørgsmål uden at bruge det [afsnittet indeholder en hel del spørgsmål]

Rhea siger straks: jojo, det har vi [besvaret].

[Diskussion opstår, hvor Ronja fastholder sit standpunkt over for Rhea, men til sidst trækker hun sig og henvender sig til de andre.]

Ronja: "hvad siger I andre" og "hvis det bare er mig, så..." [i betydningen, at Ronja er villig til at trække kritikken, hvis de andre ikke kan se den]

Rose: det er svært at gennemskue det.

[Tavshed fra resten af gruppen]

Randi, der sidder ved computeren, laver en mindre ændring længere nede i teksten og siger så: nu er det ændret så der ikke er to spørgsmål. (Observationsnoter, 10.05)

Så vidt jeg kan se består ændringen i, at Randi har fjernet nogle spørgsmålstegn ved nogle sætninger. Ronjas kritik bliver altså imødekommet af Randi, men på en ikke udbytterig måde i forhold til teksten, som stadig indeholder samme antal spørgsmål. Men det reelle problem er, at ingen i gruppen forholder sig til Ronjas kritik og Rheas afvisning af den – de besvarer den med tavshed eller passivitet, og til sidst finder Randi en ikke-løsning. Ud fra Bions begreb om bortkastning af viden (-K) kan man tænke sig, at gruppen føler sig devalueret af den kritik, som Ronja rejser, og derfor ikke kan overskue at tage den ind og forholde sig til den, og undgår den i stedet for (4.4.6.2).

Den færdige rapport

I den færdige rapport har diskussionsafsnittet en vævende stil med mange spørgsmål, og en til tider uklar argumentationstråd. Der er ingen opsumme-

ringer, og der bliver ikke taget stilling, således som Sara efterlyste ved sidste vejledningsmøde. Konklusionen skiller sig imidlertid ud. Den er stadig 'postulerende' (vejledningskommentar, 10.05), men de studerende formår at slå deres forståelse fast, således at det ikke bliver op til læseren at gætte sig til, hvor bolden lander. Det viser sig senere, at konklusionen ikke har været diskuteret i fællesskab, men at den har været udfærdiget af tre, og så ellers sendt rundt til de forskellige gruppe-medlemmer pr. email, hvorved de hver for sig har skrevet den færdig (g1). Jeg får således et indtryk af, at når gruppen er samlet – som ved det ovenfor beskrevne gruppe-møde – er det vanskeligt at nå frem til en aktiv stillingtagen. Men omvendt er det muligt og lettere, når man ikke er sammen om det alle sammen.

Fortolkning: når frygten for at skille sig ud tager den selvstændige tanke ud af diskussionen
Nu skal der samles op på de to temaer omkring 1) Problemformuleringen der blev glemt, og 2) Aktiv stillingtagen i diskussionen. Jeg observerer det meste af en dags gruppearbejde, hvor de bl.a. gennemskriver diskussionen. Jeg har dog svært ved at pege på mere end to eksempler på, at de rent faktisk tydeliggør en stillingtagen i diskussionen, således som Sara har bedt dem om: ”I lader det være op til læseren at tage stilling” (vejledningsnoter, 10.05). Et tegn på, at gruppen har svært ved dette – at angstniveauet er hævet – er, at de har svært ved at tænke klart og fokuseret om opgaven, hvorfor de gentagne gange minder hinanden og sig selv om, at de skal tage stilling. Men disse påpegninger af opgaven mødes lige så ofte med en negering, eller en opgivende frustration over ikke at kunne føre det ud i livet. Jeg peger på to tendenser i gruppearbejdet: en konsensusøgning, og en mere afsporende 'laden stå til' attitude, som tager luften ud af kritiske perspektiver. Man handler på kritik, men ikke ved helt at tage den seriøst. Man kan også sige, at ingen i gruppen har lyst til rigtig at kæmpe for en opfattelse, som vil stille dem uden for gruppen. Sagen selv er altså ikke i fokus, det er snarere opretholdelse af konsensus ved social afstemning.

Hvorfor sker det? Min tilstedeværelse kan måske have øget gruppens angstniveau, da jeg ud over at være forsker også repræsenterer en underviser og psykolog. Men vanskeligheden med at tage stilling er et gennemgående tema, som vi både har mødt i forhold til problemformuleringen, og i forhold til det tekstmateriale, som Sara kommenterer på ved sidste vejledning. Min tilstedeværelse ved gruppe-mødet har altså snarere tydeliggjort et eksisterende tema i gruppen.

Ved det senere gruppeinterview¹²⁶ tager jeg det beskrevne gruppemøde op i forsøget på at blive klogere på, hvad der er sket. Ved det forudgående vejledningsmøde havde Sara bl.a. peget på uheldige én-til-én koblinger (oversimple teori-empiri koblinger) og bedt dem om at tage mere stilling i diskussionen. Rhea fortæller følgende om sin oplevelse:

”Rhea: Jeg synes meget af vores projektarbejde, også analysen med de der én-til-én koblinger, det bar lidt præg af, at vi gjorde noget, at vi tænker, det er fint. Vi får at vide, at det er ikke helt ... der mangler noget. Vi kan virkelig godt selv se det, og vi kan mærke det, når vi læser det. Jeg kan da huske, at vi tit har sagt, det her, det er ikke så godt, og vi mangler virkelig noget, og sådan synes jeg meget, at vores projekt har været, men vi kunne bare ikke finde ud af at arbejde os ud af det. Vi kunne sateme ikke finde ud af ...

Rebekka: Vi var lidt blinde på den der proces.

Rhea: Vi var virkelig blinde på det, vi havde skrevet.

[Ronja nikker.] Kan du genkende det Ronja?

Ronja: Ja, men jeg ved ikke helt, hvad mere jeg skal sige om det, men det kan jeg godt huske.

Randi: Det er jo det samme. Igen tilbage til problemet. Det var bare den her, vi var lidt blinde på, hvad vi skulle gøre. Hvilket er syret, når man har skrevet så mange projekter, som vi havde på det tidspunkt.” (g1)

Gruppen kan nikke genkendende til, at de ligesom sad fast i processen, at de godt kunne se den kritik, der blev lanceret af Sara, men at de alligevel havde svært ved at omsætte den, handle på den. Dette beskriver Randi som uvant for dem i lyset af deres erfaringer med projekter. Gruppen kan dog ikke komme nærmere en forståelse af baggrunden for det. I et forsøg på at blive klogere på, hvorfor processen var så vanskelig, præsenterer jeg en mulig forståelse for gruppen:

”Jeg tænker selvfølgelig, denne her harmoniske gruppe, der er så søde og gode ved hinanden og så det her projekt, som ikke rigtig vil spidse til, altså man kan ikke finde positionen. [...] Det er en fortælling, jeg sætter op her, men jeg tænker, kan der være en eller anden sammenhang her? [...]

Ronja: Altså, mener du, at der har manglet en, der kan smække hånden i bordet?

¹²⁶ Ved gruppeinterviewet er hele gruppen samlet på nær Ruby.

Rose: Jamen, det har der jo. Det har der jo manglet, ik. Der er jo ingen af os, der har villet tage styringen, og det har heller ikke passet ind i vores gruppes kemi, hvis der var nogen, der havde gjort det, tror jeg. [...]

Randi: Men måske er det rigtig nok det der med, når jeg tænker tilbage på de gruppeprocesser [i tidligere projektføløb], som jeg ikke husker som specielt fede [...], men når man har siddet og skullet diskutere sådan feltet, så har der været uenighed, som har skabt et eller andet fedt, som man har kunnet bruge til noget. Men vi har bare været så synk'et, at vi har bare været sådan, øh øh vi ved ikke helt hvad vi skulle gøre.

Rose: Vi har måske heller ikke villet tage diskussionerne, for hvis nu, så var

Randi fuldfører Roses sætning: vi ikke gode venner til frokosten, sådan helt ubevidst. Ja." (g1)

Gruppen kan altså godt identificere sig med den kobling, jeg foreslår, og de uddyber den. Rose mener på den ene side, at det ikke passede ind i gruppens kemi, hvis nogen tog styringen, men at det på den anden side manglede. Roses svar kan fortolkes som et udtryk for, at Rose har savnet initiativer til kreativtænkning fra de andre. Randi derimod hæfter sig ved, at de i gruppen ikke havde plads til diskussioner med uenighed, som kunne kaste nogle positioner af sig og trække nogle klare linjer op. Gruppen har i stedet "været så synk'et" (altså synkroniseret, afstemt), at disse diskussioner ikke fik lov til at tage fart og 'skabe noget fedt'. Randi savnede altså diskussioner, der kunne give et udbytte, og Rose og Randi siger næsten i kor, at det evt. skyldtes, at de ikke turde gå ordentlig ind i diskussionerne af frygt for at blive uvenner – ubevidst. At være 'synkroniseret' betyder altså hele tiden at afstemme for at sikre sig, at man socialt er på god fod med hinanden, hvormed sagen under diskussion kommer i anden række.

Jeg finder støtte til denne fortolkning i nogle overvejelser Rose gør sig ved det sidste interview om gruppeprocessen: "Det er [...] det bedst fungerende projekt jeg nogensinde har været i, og det er jo, det har vi snakket om mange gange, fordi vi ligner hinanden meget, og vi kan lide hinanden, og vi ville rigtig gerne have det til at fungere." (i2).¹²⁷ Med 'bedst fungerende' må Rose imidlertid mene først og fremmest på det sociale plan, for, tilføjer hun senere, det kan godt være at gruppen har "ladet være med at tage fat i nogle ting, sådan på det faglige plan, for at holde den gode stemning" (i2). I lyset af det samlede empirimateriale er jeg dog ikke i tvivl om, at

¹²⁷ Rose har i øvrigt ved både sommerhusskriveopholdet (25.04) og det sidste telefoninterview (14.07) fremhævet samme oplevelse, nemlig at gruppen er meget ens.

gruppens diskussioner har været præget af en tilbageholdenhed, som har taget den kritiske brod ud, der kan bidrage med en udvikling af sagsforståelsen; de sociale hensyn har overskygget de faglige. Men det er klart, at ingen af de studerende har gjort dette bevidst. Som Randi formulerer det ”*jeg har ikke siddet og tænkt, det tør jeg ikke sige*” (g1). Det har netop været implicit, ubevidst, som Rose og Randi sammen udtrykker det. Så selvom gruppen er meget harmonisk på overfladen, er det ubevidste tema på paradoksalt vis endnu mere aktuelt og levende i gruppedynamikken, og det i en grad, at de alle havde en tendens til at frygte, at *de kunne blive ekskluderet, blive ladt alene*, hvis fx en diskussion kørte for langt. Det ubevidste tema, som jeg har fremhævet hos Rose, omkring en angst for at stå alene og at tænke alene, er altså også generelt til stede i gruppen som en *ubevidst grundantagelse* (Bion). Men at blive ladt alene er ikke blot en ubevidst frygt hos gruppemedlemmerne – i de faglige diskussioner, når det virkelig gælder, der er der flere eksempler på, at gruppen lader hinanden hænge til tørre (passivitet, tavshed), eller at de negerer den rejste kritik, eller at de er imødekommende uden at tage kritikken seriøst til efterretning og handle på den. *De lader altså hinanden være alene i de afgørende situationer, ubevidst, og symbiose viser sig herved reelt at give ensomhed.*¹²⁸

Rhea og Randi beskriver ved gruppeinterviewet oplevelser af gruppeforløbet, som både kan siges at udspringe af den foromtalte tendens til at søge konsensus (på bekostning af sagen), og af tendensen til at ’lade stå til’ (lade hinanden være alene) når det gælder:

”Rhea: Men vi har også haft mange diskussioner, men det har kredset lidt om, at ’ja, det er rigtigt’.

Enighed eller hvad?

Alle i gruppen udbrøder: Ja!

Rhea: [...] Vi har haft rigtig mange af sådan nogle diskussioner. Vi har gennemgået stoffet, men det har aldrig været sådan at ”*jeg har læst Yalom på den måde, jeg synes du er helt forkert på den*”.

¹²⁸ Som tidligere beskrevet via Bion er den sunde gruppe bl.a. kendetegnet ved både at kunne samarbejde som en helhed omkring en fælles opgave, og at respektere hinanden som individer fx ved at kunne håndtere utilfredshed, kritik og individuelle forskelligheder uden sociale omkostninger (4.4.4.2 Gruppedynamikker). Den sunde gruppe er altså det modsatte af en symbiotisk gruppe, hvor individerne opløses og i stedet søger at holde sig inden for de fælles normer ved fx konsensusøgning.

Randi: Jeg kan huske faktisk på et tidspunkt, hvor [...] Ruby og jeg havde læst Frankl sammen, og [...] jeg havde læst ham på en lidt anden måde, og [...] hvor at det var lidt svært [...], når man vil [...] være sød, og ikke ubehagelig [å la] ”*men det er ikke helt sådan, jeg har forstået det*”. [...] Men jeg kan ikke huske, [...] hvad jeg gjorde ved det, men jeg kan huske, det var ikke noget, som blev taget op, som man måske nok ville have gjort i grupper, hvor man ikke holdt af hinanden på den måde, vi gjorde.” (g1)

Rhea beskriver den fælles søgning mod enighed, som alle i gruppen kan genkende, og som jeg har kaldt konsensusøgningen. Rhea peger også på, at ingen rigtig er blevet ved med at holde fast i deres egen udlægning. Til det vil jeg dog tilføje, at det omvendte nok i lige så høj grad har været tilfældet: nemlig at de initiativer til at kridte forskellige positioner op, er blevet mødt af gruppen med et ønske om udligning. Altså tendensen til at lade hinanden stå alene, når det gjaldt (laden stå til-tendensen), ved enten passivitet, tavshed eller ved aktiv negering, som vi så flere eksempler på. At Randi undlader at tage sin uenighed med Ruby op omkring deres Frankl læsning, er et eksempel på denne tendens til at lade hinanden stå alene. Randi modstiller det ydermere med, hvad der ville være sket under en anden gruppekonstellation. Randis beskrivelse er dog bemærkelsesværdig: man er ”*ubehagelig*”, når man stiller spørgsmålstejn ved den andens læsning eller udlægning! At stille spørgsmålstejn ved den andens tænkning er altså for Randi forbundet med stort ubehag. Randi formulerer det som, at - fordi de ”*holdt af hinanden på den måde, vi gjorde*” - så stillede man ikke spørgsmålstejn ved hinandens læsning. Det vil jeg oversætte til, at fordi jeg ved, hvor ubehageligt det kan være, at *andre* stiller spørgsmålstejn ved *min* tænkning, *så gør jeg det ikke ved din tænkning!* Randi peger i interviewet selv på, at hendes tilbageholdenhed skyldes, at hun er ”*lidt småkonfliktsky*” (g1). Men i lyset af den samlede fortolkning af Rose, vil jeg i stedet forstå ubehaget som en frygt for, at ens tænkning bliver genstand for individuel opmærksomhed, hvilket kan føre til eksklusion. For at få sat spørgsmålstejn ved sin tænkning (*eller* at sætte spørgsmålstejn ved andres tænkning) er oplevelsesmæssigt at blive uddifferentieret fra gruppens ’man’ (das man) som individ, hvilket er ’ubehageligt’, da man herved kan blive udsat for kritik, afvisning, og at stå alene. Kan man derimod holde sig inden for gruppens trygge normer - dvs. inden for et udifferentieret (symbiotisk) gruppeliv ved bl.a. at give køb på at skille sig ud som selvstændig tænkner (kritiker/stræber) - undgår man at stå alene. Men man bliver reelt mere alene i sådan en gruppekonstellation.

Denne fortolkning ville forklare, hvorfor studerende, der under andre gruppekonstellationer kan være bidragende og mere selvstændige, under nogle gruppekonstellationer, kan blive mere tilbageholdende og konsensusøgende. For om Randi fornemmer rigtigt eller projicerer sin frygt over på Ruby er underordnet, såfremt *grundantagelsesgruppen* (Bion) er kendetegnet ved en frygt for at skille sig ud og at blive dømt ude af fællesskabet, *da ingen beviser, at den ubevidste grundantagelse ikke er sand*. Ingen tør løbe linen ud i denne gruppe, og gøre op med denne grundantagelse (Bion, 4.4.4.2). Havde der fx været en studerende, som tog diskussioner op på en saglig måde, og holdt fast, og opfordrede de andre til at tydeliggøre deres egen opfattelse, så havde den hæmmende grundantagelse ikke fået lov at blive så styrende, som den antageligt er blevet. Gruppen ville i højere grad have fungeret som arbejdsgruppe i Bions terminologi. Det sker ikke, og i stedet er grundantagelsesgruppen kendetegnet ved en ubevidst angst for at skille sig ud og dermed blive isoleret og ladet alene. Netop derfor arbejder gruppen på det refleksive plan så meget på at søge og skabe enighed.

Opsummering

Det beskrevne projektforbånd på bachelormodul i psykologi vidner både om en meget social gruppe, og om en fagligt hæmmende gruppekonstellation. Gruppen giver hinanden plads til at være dem de er inden for gruppen, og de opfordrer hinanden til at 'gøre deres bedste', som Rose på et tidspunkt formulerer det. Gruppen er også i stand til at arbejde med en faglig problemstilling, som – uden at de bemærker det – rummer mange skjulte paralleller til gruppens og gruppemedlemmernes ubevidste temaer, i form af spørgsmålet om den enkeltes ansvar (har jeg fx ansvar for dine følelser?), gruppens påvirkning (hvor betydningsfuldt er den andens blik for mig?) og eksistentielle vilkår (er jeg kun givet til mig selv?). Gruppen bevæger sig i dette lys ind i løvens hule uden at vide af det, og med et potentielt stort udbytte eller afsporing til følge (eksistens i spil), men netop gruppens tryghed har muliggjort denne farefulde rejse. Som Rose udtrykker det ”*jeg føler også jeg har fået meget mere ud af det her projekt, turde skrive og sige de ting, som jeg føler jeg kan, fordi jeg vidste det ville blive taget godt imod af de andre*” (i2). Denne frihed til at *udtrykke* sine forforståelser, gør det også muligt at få feedback på dem, og dermed at reflektere og nuancere dem. Rose er fx blevet udfordret ret direkte på den teoretiske forforståelse, som antageligt får næring fra hendes ubevidste tema (afsnit 6.1.2.1). Emnet vækker således eksistentielt drama og angst, hvormed ingen i gruppen er i stand til at tænke klart om problemstillingen; i stedet styres

grundantagelsesgruppen af overdrevne sociale hensyn, som tilsidesætter en nuanceret undersøgelse af projektets problemstilling, den fælles tredje sag. Den beskrevne gruppekonstellation er netop hæmmende, fordi de hver især er udfordret på at turde skille sig ud og stå alene, hvilket er en forudsætning for at kunne tænke alene, tænke selvstændigt og tænke kreativt. Under en anden gruppekonstellation ville gruppemedlemmerne antageligt agere anderledes, og Rose fremhæver da også, at denne gruppe var den mest socialt behagelige gruppe hun har været i (i2). Dette kan fortolkes som, at gruppen har fornemmet og antaget, at de andre havde det som dem selv, og derfor har de været ekstra påpasselige med at udfordre eller sætte spørgsmålstejn ved (udfordre) hinandens forståelser og tænkning. Problemet er bare, at denne form for hensynstagen indirekte bekræfter og øger den ubevidste grundantagelse i gruppen om, at tænker man selvstændigt og dermed udfordrer den anden, så bliver man afvist og ladet alene. Grundantagelsen medfører, at behovet for den sociale afstemning eller 'synkronisering' (Randi) sætter den fælles tredje sag i anden række. Derfor udskydes diskussionen omkring problemformuleringen, selvom de studerende ved bedre, og derfor er det så vanskeligt for dem at udvikle en klar stillingtagen sammen i forhold til diskussionen. Under sommerhusskriveopholdet gør Rose dog et godt forsøg på at tage fat om den varme kartoffel, hvilket vidner om, at hun tidligere har udviklet en vane i forhold til at tage brydningstag med denne type strukturingsopgaver.

I forhold til Rose bekræfter projektføreløbet på den ene side det ubevidste tema, som blev skitseret i det foregående afsnit: altså vanskeligheden ved at indgå i en *gensidigt forpligtende relation*, hvor man både kan se sig selv som underlagt det sociale fællesskab, og kan træde ud og stå alene og tænke alene (og holde andre ansvarlige for deres andel). På den anden side viser forløbet sig også at adskille sig væsentligt fra de tidligere projektføreløb, som Rose før har indgået i, hvilket er temaet for næste afsnit.

I forhold til vejlederperspektivet, gør Sara en stor indsats i forhold til at opkvalificere og udfordre de studerende. Rhea giver efter et vejledningsmøde udtryk for, hun oplever, at Sara udfordrer dem til at tænke selv (observationsnoter, 25.04). Men måske har Sara også oplevet en stigende frustration over, at gruppen ikke har taget mere fra og omsat mere fra vejledningen. Den beskrevne gruppekonstellation kan tænkes at have hæmmet gruppens evne til at omsætte vejledningen.

6.1.3 Roses dannelsesproces: tilegnelsen af en videnskabelig habitus understøtter selvstændig tænkning

Jeg vil her samle op i forhold til Roses samlede uddannelsesforløb på RUC og sætte det i forhold til det antagne ubevidste tema omkring en angst for at stå alene og tænke alene.

I et dannelsesperspektiv har Rose udviklet sig væsentligt på vanskelige områder i løbet af uddannelsesforløbet på RUC, og hun føler sig nu parat til at springe ud på egen hånd i sin egen uddannelsesdrøm. Jeg mener, at Rose har fået et udbytte af RUC studiet i forhold til det ubevidste tema, der har holdt hende tilbage. I det forrige afsnit så vi fx, hvordan Roses radikaliserede verdensopfattelse blev udfordret ved eksaminationen (det eksistentiale frihedsbegreb). Og selvom det er et produkt af mine spørgsmål, virker Rose også til at kunne forholde sig til den nye forståelse fra gruppeinterviewet:

”Altså, der har det jo nok været en hæmsko for vores gruppe, at vi har været ens og enige og sådan de der ting. Selvfølgelig er vi alle sammen forskellige, og vi har jo også bidraget med noget forskelligt. Men alligevel har vi jo mindet meget om hinanden, eller gerne villet hinanden det bedste hele tiden. Så jeg tror ikke vi ville kunne sætte det i gang der nu skulle til for at kunne opnå det Sara måske lidt efterspurgt.” (i2)

Rose kan med andre ord omsætte nogle af sine erfaringer fra sidste semester. Det er imidlertid ikke bachelormodulet i psykologi, der har lagt grundstenene til, at Rose blev i stand til at tage springet ud i drømmeuddannelsen, pædagoguddannelsen. For Rose besluttede sig allerede inden dette semester. Jeg vil her forsøge at pege på nogle af de forhold, som retrospektivt kan tænkes at have understøttet Roses udviklingsproces i forhold til det ubevidste tema.

Ved det sidste interview sammenligner Rose på et tidspunkt gruppeerfaringerne fra bachelormodulet på psykologi med de tidligere projektførøb, og hun fremhæver det seneste forløb som det ’bedst fungerende’ (socialt set). ”Men jeg har også været i andre grupper, hvor vi har fungeret ligeså godt sammen, hvor der har været andre heftige diskussioner” (i2). Rose har altså oplevet socialt velfungerende grupper, hvor der samtidig har været udbytterige ’heftige diskussioner’. Heftige diskussioner, forklarer Rose, er når man er opdelt i ”for og imod”, og hvor man investerer sig i et standpunkt à la ”’nej, det mener jeg bare ikke’, og ’nej, det her kan jeg ikke gå på kompromis med, for sådan føler jeg slet ikke’ ” osv. (i2). Rose kalder det ligefrem for ’RUC diskussioner’ (i2). Roses tidligere projekt-

forløb kan altså antages at have været båret af en diskussionskultur, hvor man tog udgangspunkt i sin egen opfattelse og derfra kastede sig ud i en diskussion, og så at sige holdt fast indtil man fik overbevist sine medstuderende eller selv indså det uholdbare i ens eget standpunkt, i lyset af sagen (ideelt set). Altså en diskussionskultur som er grundlæggende forskellig fra Roses sidste projektforbøb. Såfremt Rose har oplevet denne form for *sagsorienteret diskussionskultur*, der ideelt set fremmer en nysgerrighed og en stræben mod at udvikle en bedre forståelse omkring den fælles tredje problemstilling, vil det have været udbytterigt i forhold til det ubevidste tema. For i de bedste af sådanne diskussioner sætter man – ved at fremføre sin sag ihærdigt, samtidig med at man senere også er parat til at revidere sin opfattelse – sig i sidste ende til side for sagen, dvs. man både ’tænker alene’ og stiller sig frem uden frygt for at blive isoleret eller straffet (jf. frygten for at ’stå alene’). Men ikke kun i forhold til diskussionskulturen, kan gruppeorganiseringen antages at have været udbytterig for Rose. For som vi så ved projektgruppens vanskeligheder omkring problemformuleringen, er arbejdet med at strukturere og styre forskningsprocessen udfordrende på ikke alene det teoretiske meningsniveau. Også på det følelsesmæssige plan er arbejdet udfordrende, da det forudsætter en håndtering af vanskelige følelser i lyset af den betydning og kompleksitet, som processtyringen og strukturingsarbejdet har for de involverede. Gruppeorganiseringen kan her være både hæmmende og understøttende (afhængig af gruppekonstellation og tematikker) i forhold til at rumme disse følelser og gensidigt understøtte hinanden i udviklingen af kreativ tænkning omkring problemstillingen (container-contained).

Et andet betydningsfuldt element for Roses dannelsesproces, er selve projektorganiseringen. At arbejde, støttet af en vejleder, med en selvvalgt problemstilling, der er vanskelig at overskue, og som kræver løbende refleksionsprocesser, er den bedst tænkelige *ramme* for at tilegne sig aspekter ved en videnskabelig habitus.¹²⁹ Ikke mindst i forhold til at blive i stand til at forholde sig selvrefleksivt og *selvstændigt* til en problemstilling, da processen i sig selv kalder på en lang række beslutninger. Som Rose beskriver det: ”*bele det der fra tanke til færdigt projekt, [...] der synes jeg der er rigtig lang!*” (11). Men det kan også være ’rigtigt fedt’ og udbytterigt oplever Rose:

¹²⁹ Jeg taler om projektorganisering som den bedst tænkelige ’ramme’ for tilegnelsen af selvrefleksion og selvstændighed, vel vidende, at denne ikke altid bliver udnyttet optimalt af studerende eller vejledere.

”Jamen altså, jeg synes i forhold til andre veninder jeg har, som læser på Københavns Universitet, [...] der får de jo selvfølgelig [...] mulighed for at specialisere sig mere. Men jeg synes bare også i form af ens gruppearbejde, [...] altså, man når frem til nogle problemstillinger selv, altså alle de her tanker [...]. Men også det med at man ikke bare sidder og får noget ind fra en eller anden der står og taler, men at vi faktisk selv aktivt søger det. Og det synes jeg er rigtig fedt, at vi selv tænker alle de her tanker” (i1)

Jeg mener, at projektorganiseringen, hvor Rose og hendes medstuderende har fået til opgave at definere en relevant problemstilling og at undersøge den, har udfordret dem til ’selv at tænke alle de her tanker’ (i1). Som jeg indledningsvist har peget på, er det i et psykoanalytisk perspektiv udviklingen af tanker til tænkning, som Rose er udfordret på. Og tilegnelsen og videreudviklingen af denne evne forudsætter netop støttende relationer (container-contained) under vejledningsforløbet. Men det er også noget man kan støttes i ved at opleve andres eksempel. Mødet med en forskerkultur via undervisning og pensum, hvor engagerede forskere, der brænder for en sag og tør have en holdning til problemstillinger, kan virke inspirerende i forhold til at gøre det selv. I en skriveøvelse omkring sit uddannelsesforløb skriver Rose fx følgende omkring specialkurset i pædagogik: ”*Glad for faget og meget inspireret af vores lærer Signe X, som jeg under dette semester anså som Gud ☺*” (Skriveøvelse, 03.05). Rose beskriver også, at flere af forelæserne på psykologi har gjort indtryk på hende: ”*hele deres energi, og man kan mærke, det er deres felt, det brænder de for, det synes jeg smitter meget af*” (i1). Rose kan altså via undervisning og vejledning på RUC antages at have stiftet bekendtskab med en forskningskultur, som er stimulerende for udviklingen af selvstændig og kreativ tænkning via teori, empiri og metode (skabende mimesis).

Rose giver under første interview selv følgende bud på, hvad der har støttet hende til nu at kunne gå efter sin egen uddannelsesdrøm:

”Ja, det må jo have været nok sådan succeser, eller det ved jeg ikke, eller nok sådan at jeg blev bekræftet i, at det jeg gør, det jeg bidrager med, det er rigtig fint, og at jeg godt kan tænke de der tanker selv.” (i1)

Via ikke mindst projekt- og gruppeorganiseringen, er Rose blevet bekræftet i, at ’det hun bidrager med er fint’, og dermed at hun ”*godt kan tænke de der tanker selv*” (i1). Ud fra Bions teori om udviklingen af tænkning har denne organisering (fra sin bedste side) styrket Roses selvstændighed ved at udfordre hende til at tænke selv, og ved at støtte hende i denne proces. Det er selvfølgelig en proces, som ikke kan adskilles fra undervisningsforløb, pensumlæsning, essay-

skrivning osv., hvor studerende udfordres i forhold til deres oprindelige forståelse, og klædes på til at underkaste en problemstilling en kritisk undersøgelse ud fra flere forskellige perspektiver, og ud fra forskellige dimensioner (videnskabsteori, kulturanalyse, filosofi osv.) som led i uddannelsesforløbet på det humanistiske basisstudium. I en skriveøvelse omkring det samlede uddannelsesforløb på RUC, sat i forhold til det nye pædagogikstudie, fremhæver Rose et stort personligt udbytte af de metodologiske og videnskabsteoretiske tankebaner, som hun har tilegnet sig (skriveøvelse, 03.05).

Tiden efter RUC

Da jeg interviewer Rose sidste gang har hun været i gang med sin nye pædagoguddannelse i lidt over et halvt år. Rose fortæller, at hun tydeligt kan mærke en forandring: *”jeg kan godt mærke, at jeg sådan selv er mere sikker på de ting jeg mener og de holdninger jeg har, og jeg føler måske også jeg kommer mere til orde nu [...] end jeg gjorde før.”* (i2). En oplevelse hun beskriver flere gange (i2).

Den pædagoguddannelse, hun følger, har heller ikke den samme vægt på gruppeorganisering, hvilket har en væsentlig konsekvens for Rose:

”Vi skal ikke nå frem til en enighed på samme måde, som vi skulle på RUC. Altså, der [på pædagoguddannelsen] skal man ikke nå frem til et eller andet og så er det det man har som sit udgangspunkt, og så skriver man. [...] [Det er snarere] lidt ligesom en klynge, så på den måde er der mere åbenhed, det er mere åbent for, at man kan have forskellige holdninger til tingene. [...] ...vi skal lave nogle hypoteser hver gang, og så kommer vi frem til lidt forskelligt, men det er på en anden måde, det er med en anden følelse af, at det er sgu okay vi ikke er enige eller at jeg ikke er enig.” (i2)

Den mere individuelt organiserede pædagoguddannelse giver altså Rose mulighed for både at diskutere faglige spørgsmål i grupper, og mere individuelt at stå til regnskab for hendes egen holdning og forståelse. Roses oplevelse kan forstås som, at hun ved denne konstellation bedre kan håndtere, at der er forskellige holdninger til problemstillingen, samt at det er okay, at Rose ikke mener det samme som de andre. Dette er væsentlige anderledes toner, end Rose tidligere gav udtryk for, og det vidner om en anden adfærd fra Roses side end den, vi så i projektføreløbet på bachelormodulet på psykologi, hvor det at fastholde den gode stemning og ikke at skille sig ud var afgørende (jf. forrige afsnit).

Rose fortæller også, at hun er glad for den nye uddannelse, men at skiftet har været omfattende, da hun havde: *”bygget en hel verden op omkring RUC, og mig og hvem jeg er og det jeg læser derude og venner og veninder og sådan, så det er jo også svært*

lige pludseligt sådan at skulle trække stikket ud' (i2). Det ville med andre ord have været lettere at blive på RUC. Men på pædagoguddannelsen føler Rose, at hun er kommet på 'den rette hylde', og at hun nu har fået en ny 'ro indeni' (i2). Som Rose beskriver det: "*jeg føler jeg gør noget godt for mig selv ved at læse netop det, jeg gerne vil*" (i2). Da Rose sidst i interviewet har talt sig varm, og da jeg i en forudgående formulering fremhæver, hvor let vi som mennesker bliver påvirket af hvad andre tænker og gør, griber hun til følgende stærke udtalelse:

" Og det har også føltes rart lige sådan at føle, nu er jeg på den rette hylde. Altså, det føles ualmindelig godt, også sådan selv at have truffet den endelige beslutning. Altså nej, jeg skifter sgu. Og det kan godt være at jeg er 3 år senere færdig end alle mine andre veninder der er ved at være kandidater, men skid hul i det. Det skal sgu være det rigtige jeg beskæftiger mig med!" (i2)

Pænheden og bekymringen om hvad de andre tænker er sat til side; her er den nye Rose, hun 'skifter sgu' uddannelse og 'skider hul i', hvor langt de andre er, og 'beskæftiger sig sgu' med det rigtige for hende, ved hendes egen beslutning! Sikke en frisathed og en styrke, der kommer til syne i disse formuleringer. I et dannelsesperspektiv har Rose her taget sig selv tilbage fra selvfortabelsen i de andre; har udviklet sin egen stemme. Ud fra et psykoanalytisk perspektiv er Rose blevet mere fri fra en ængstelighed omkring, hvad andre tænker og føler (det må de selv være ansvarlige for!), og dermed i højere grad i stand til at gøre det hun gerne vil. Selvom det udefra kan virke som et overraskende uddannelsesskift, har Rose taget springet ud i sin egen uddannelsesdrøm, og denne gang *har hun gjort det alene for sin egen skyld*.

6.1.4 Opsummering

Rose stopper efter bacheloreksamen, men hendes forløb vidner om et dannelsesforløb, da studiet har muliggjort, at Rose har flyttet sig i forhold til et vanskeligt, ubevidst tema. Dette viser sig bl.a. ved, at Rose til at begynde med har svært ved at træffe betydningsfulde beslutninger ud fra sig selv, som vi ser det i forhold til valget af RUC. Men frem for at forblive på RUC, og gøre som hun plejer, tager hun springet; et forløb, der vidner om, hvor vanskeligt det kan være at udvikle sin egen stemme og et mod til at være selvstændig. Dette tema udspiller sig også i forhold til Roses undervisningsaktiviteter, og det bliver derved muligt at fremhæve nogle områder, hvor RUC forløbet synes at understøtte Roses dannelsesprocesser.

Ikke mindst projekt- og gruppeorganiseringens potentiale i forhold til at udfordre og understøtte de studerende i den vanskelige proces med at lære at tænke alene og tænke selvstændigt (stå alene). Roses valg af eksamensoplæg, og Sara og censors problematisering af det under eksamen på bachelormodulet på psykologi, vidner fx om, at Rose ufrivilligt har bragt sig selv *i spil*, og at hun bliver udfordret på det. Roses eksempel må dog ikke opfattes som en sjældenhed; for ud fra en psykoanalytisk opfattelse af tænkning kan ingen tage evnen til at udvikle tænkning for givet; vi har alle nogle områder, hvor vi er særligt udfordrede, og på disse områder kan vores ellers velfungerende beredskab til at udvikle tænkning blive sat ud af kraft eller hæmmet. Roses forløb omkring det eksistentialistiske frihedsbegreb er altså et eksempel på, at vores ubeviste temaer kan skrævvride og forstyrre vores reflektive og faglige tænkning, således som vi så det i forhold til Roses eksamensanalyse af soldaternes ansvar.

Roses projektforsøg på bachelormodulet på psykologi vidner også om, hvor hæmmende og nærende for udviklingen af en sagsorienteret og selvstændig tænkning gruppekonstellationen kan være. Grundantagelsen hos den observerede gruppe har gjort, at de studerende har været optaget af at bevare 'den gode stemning' (Rose) som følge af en grundlæggende angst for at blive isoleret. Den har altså ikke været kendetegnet ved en sund gruppekonstellation (Bion), hvor gruppelemmer indgår i en gensidig relation, hvor man bæres af fællesskabet, men kan træde selvstændigt ud af det (fx ved at give udtryk for sin egen mening) uden sociale omkostninger (Bion, 4.4.4.2). Det er dog vigtigt at huske på, at gruppens angstniveau antageligt har været forhøjet som følge af, at projektgruppen havde udvalgt en problemstilling og to teorier at belyse den med, som talte meget til gruppens ubevidste tema (eksistens i spil). Dette giver en baggrund for at forstå, at gruppen har haft vanskeligt ved at komme frem til en klar tænkning omkring problemstillingen. Roses forløb kan altså hjælpe os til at blive klogere på de mulige udfordringer, som studerende kan støde ind i under et vejledningsforløb. Den psykoanalytisk inspirerede fortolkning af Roses og projektgruppens ubevidste tema er således også et forsøg på at forklare baggrunden for, at vejledningsforløbet 'strander' hvor det gør, og hvorfor de studerende ikke kan omsætte vejledningsfeedbacken bedre. Vi vender tilbage til disse emner i diskussionen.

Rose beskriver imidlertid dette forløb som særligt i forhold til hendes andre projektforsøg på RUC. Der er altså baggrund for at antage, at de 'heftige diskussioner' – 'RUC diskussionerne', som hun plejer at opleve som led i gruppearbejdet, vidner om gruppekonstellationer, hvor man har været mere fri til

at gå efter sagen uden at være bange for at tilsidesætte sociale hensyn i processen. Oplevelsen af sådanne konstruktive container-contained udvekslinger kan tænkes at have givet Rose en mulighed for at udvikle sin evne til at *tænke alene*, og at *stå alene* uden at frygte, at hun bliver isoleret *eller* skadet af andre ved at gøre det (internaliseret container-contained proces).

Det er dog ikke blot et spørgsmål om støttende gruppeprocesser. Som jeg har argumenteret for, og som Rose selv giver udtryk for, er arbejdet med en selvstændigt udvalgt problemstilling, præciseringen af den og den videnskabelige undersøgelse af den, særligt stimulerende og udfordrende i forhold til at udvikle tænkning, i gruppen og alene. Roses egen forundring over at projektgruppen har undladt at udarbejde en styrende problemformulering, og hendes eget aktive forsøg på at udbedre det under sommerhusopholdet, vidner om, at hun under de tidligere projekter har fået opbygget en vane omkring at anvende problemformuleringen som styringsredskab for forskningsprocessen, og dermed arbejde struktureret og sagsorienteret. Jeg har således argumenteret for, at Roses tilegnelse af aspekter ved en videnskabelig habitus støtter hende i at udvikle en større tro på sin egen tænkning. Endelig peger jeg på, at oplevelsen af selvstændigt videnskabelig tænkning hos undervisere kan have virket inspirerende for Rose, ligesom tilegnelse af videnskabelig refleksion via videnskabsteori og metodologi kan have fremmet selvstændig tænkning.

6.2 Rikke, Kandidatstuderende, RUC

Som informant fra kandidatmodulet på psykologi ved Roskilde Universitet følger jeg Rikke. Hun er 30 år, mor til to og 'brobygger' i kraft af en professionsbachelor som ergoterapeut. Jeg interviewer Rikke første gang i begyndelsen af kandidatmodulet på psykologi (K1, Rikkes 4. semester på RUC), kort efter hun har afsluttet bachelormodulet på psykologi (BA modulet). Jeg følger Rikke og hendes gruppe igennem gruppearbejdet og eksamen. Sidste interview med Rikke er midt i specialeforløbet, dvs. jeg følger Rikke i en periode på et år og en måned, frem til et par måneder før specialeafleveringen.

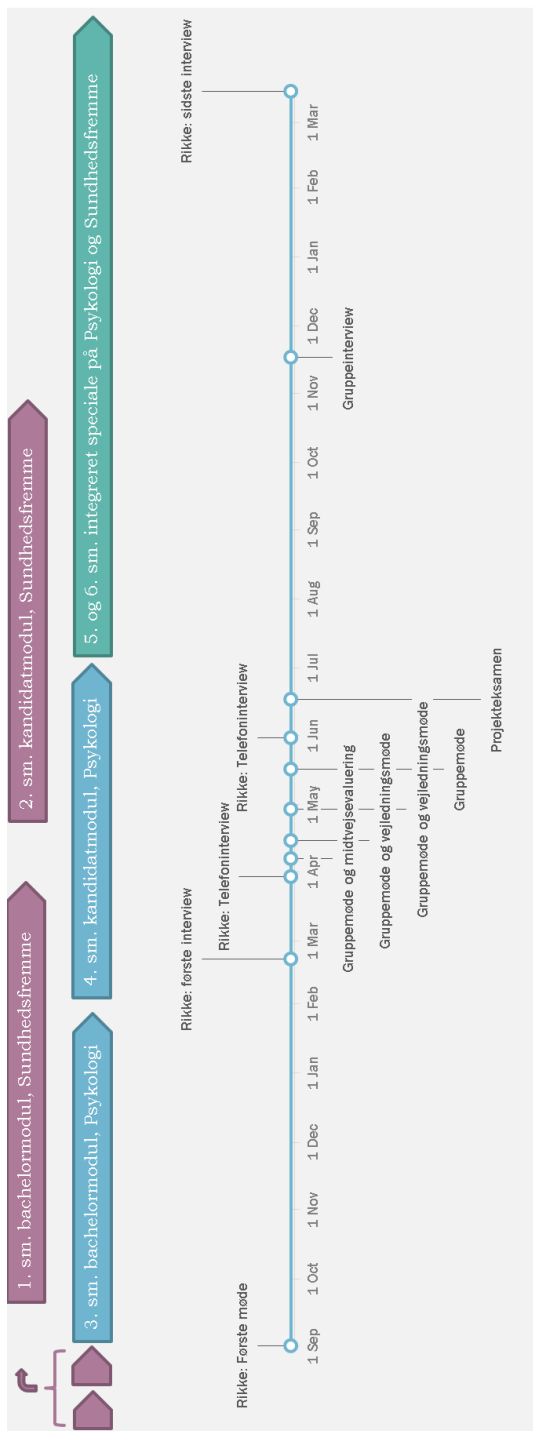
Jeg har imidlertid mødt Rikke tidligere end det kandidatsemester, som jeg følger hende på, nemlig på introdagen for første semester på psykologi (BA). Her stod jeg for nogle øvelser omkring de studerendes forventninger til semestret (som led i den henlagte undersøgelse 0). Ved interviewøvelsen, hvor de studerende går sammen to og to, mangler én studerende en interviewpartner, og jeg tager derfor rollen. Ved dette tilfældige møde stifter jeg bekendt-

skab med Rikkens umiddelbare forventninger til studiet. Da jeg et halvt år senere skal vælge en studerende på kandidatmodulet, og da det viste sig at Rikke var på dette semester, hvilket skyldtes at hun – lidt atypisk - tog psykologisemestrene i streg, valgte jeg at kontakte Rikke; for med Rikke havde jeg så tidligt som muligt mødt *forventninger* til studiet samt fået et glimt af den personlige *baggrund*. Da jeg til forskel fra den anden RUC informant, Rose, har mulighed for at følge Rikkens uddannelsesforløb på RUC helt frem til specialeprocessen, lader jeg det fylde tilsvarende mere. Materialet om Rikke viser sig desuden at muliggøre et særligt godt case studie, der vidner om de processer, motiver og temaer som kan spille ind, når en studerende skal lære et fag og udvikle en psykologisk og videnskabelig habitus.

Figur over empiriforløbet samt Rikkens uddannelsesforløb

Empirimateriale:

- Følgetid: 1,1 år mellem første og sidste interview, 1,5 år mellem første og sidste møde.
- Empirisk materiale fra Rikke:
 - *Interview*: første interview (kaldet *i1*), og sidste interview (kaldet *i2*), samt to telefoninterview
 - *Dokumenter*: samtlige projekter på nær specialet, ingen essayopgaver
- Empirisk materiale fra Projektgruppeforløbet:
 - *Interview*: gruppeinterview med samtlige medlemmer (kaldet *g1*)
 - *Observation*: observation af to vejledningssmøder, midtvejsevalueringen, fire gruppe-møder samt selve eksamensdagen
 - *Dokumenter*: det afleverede projekt, eksamensnoter, dagsordener og gruppemødereferater, adskillige tekststudkast



Oversigt

En skematisk oversigt over empiriforløbet samt Rikkes uddannelsesforløb findes ovenfor. Ved undersøgelse 1 er målet at blive klogere på, hvordan Rikkes person og baggrund ('historie') spiller sammen med hendes studieforløb i forhold til udviklinger i og evt. dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus, herunder faglige/personlige ubevidste temaer som hæmmer dette. Disse store spørgsmål kan ikke direkte afklares i et interview. Ved de to interview afsøger jeg oplevelser og emner, som kan bidrage til det samlede billede, som jeg får af Rikke i lyset af hele den periode, som jeg følger hende, herunder observationen af projektforløbet. Noget ubetydeligt i interviewsituationen kan fx retrospektivt vise sig væsentligt. I Rikke møder jeg både en beredvillig og reflekterende studerende, som fortæller umiddelbart om sine oplevelser under studiet.

Materialet om Rikke er struktureret i to hovedafsnit, nemlig:

Rikkes baggrund og forløbet op til kandidatmodulet i psykologi:

- A. Om Rikkes baggrund og forventninger til at studere psykologi
- B. Eksistentielt drama ved bachelormodul-projektet
- C. Rikkes faglige udfordringer forud for kandidatmodulet på psykologi

Kandidatmodulet i psykologi og specialeprocessen: Rikkes tilegnelse af aspekter af en psykologisk og videnskabelig habitus:

- I. Om reflekteret stillingtagen og om at undvige den
- II. Om at føle sig klædt af og på i vejledningssituationen
- III. Udviklinger i Rikkes psykologiske habitus
- IV. Udviklinger i Rikkes videnskabelige habitus

6.2.1 A) Om Rikkes baggrund og forventninger til at studere psykologi

Første møde – bachelormodulets semesterintroduktion

Ved semesterintroduktionen beskriver Rikke i en skriveøvelse og en efterfølgende interviewøvelse kort sine forventninger til studiet og lidt om sin baggrund. Rikke fortæller om sin gymnasiedrøm om at læse psykologi, men at hun manglede snittet og ”endvidere så jeg ikke mig selv som en ’akademiker’”. Dette tema følges der op på. Rikke valgte i stedet ergoterapeutuddannelsen, men efter et par år på jobbet – fortæller hun mig senere – måtte hun finde en ny

uddannelse grundet en skade (i1). Rikke vælger at læse en kandidatoverbygning på RUC inden for Sundhedsfremme og Psykologi, da man på RUC skal vælge to specialfag.

Under det korte interview fortæller Rikke, at hun interesserer sig for 'det indre' – hvilket hun altså forstår som det psykiske (i1) - og anser sig som ret 'målrettet'. Omkring forventninger og tanker om det forestående semester på psykologi fortæller Rikke, at hun tidligere har oplevet en konkurrencepræget og karakterfikseret gruppe på det foregående semester på sundhedsfremme, og at hun håber, at det ikke sker igen. Rikke mener, at "*det er nogle særlige mennesker, der læser psykologi*", og da jeg spørger ind til det, giver hun udtryk for en antagelse om, at de andre psykologistuderende nok også er nogle, der interesserer sig for 'det indre' og for det der sker mellem mennesker (øvelsesnoter). Rikke håber, at denne interesse giver et mere udbytterigt gruppearbejde, hvor man kan 'bruge hinanden til feedback'. Så vidt indtrykkene fra første møde. Et halvt år senere, ved begyndelsen af kandidatmodulet på psykologi (K1), interviewer jeg Rikke første gang.

Forventninger til studiet og anvendelsen af psykologi i hverdagslivet

Rikke har haft noget undervisning i psykologi på ergoterapeutuddannelsen, men ikke i gymnasiet. Men hvad er det ved faget psykologi, som interesserer Rikke? Det afsøger jeg ved det første interview. "*Jamen jeg tror særligt det er folks måde at agere på, adfærd og sådan, hvorfor reagerer vi som vi gør...*" og ikke mindst "*psykologi i praksis*", fortæller Rikke (i1). Rikke holder af at kunne se et anvendelsessigte. Rikke oplever, at psykologi er en naturlig del af livet – "*psykologien [...] er omkring os og i os*". Rikke anvender helt naturligt det hun lærer i forhold til sit privatliv, hvad projektet om tilpasning er et eksempel på.

6.2.2 B) Eksistentielt drama ved bachelormodulprojektet

Som forberedelse til det første interview med Rikke, læser jeg bachelormodulprojektet fra det foregående semester på psykologi. Emnet var psykiske følger af tilpasning på en arbejdsplads. Rikke har særligt arbejdet med psykoanalysen og den metodiske del i projektet fortæller hun mig forinden, og jeg fokuserer særligt på det metodiske i min læsning. Jeg studser ikke nærmere over emnevalget, da indledningen indfører til projektets problemstilling med vægt på den psykologiske og samfundsmæssige relevans, blottet for eksplicite personlige koblinger. Jeg bliver dog senere klar over baggrunden for emnevalget, og

der viser sig at være en personlig sammenhæng, endda en stærk en. Dette viser noget om den implicitte karakter, som den personlige baggrund og historie kan have sideløbende med, at de studerendes eksistens er kommet i spil som led i studiet.

Under første interview nævner Rikke i en bisætning, at hun har anvendt viden fra bachelormodulprojektet i forhold til sit eget liv:

”...sådan i forhold til børnene?

Ja ja, meget, og i forhold til mig selv også.

Okay, hvordan?

Jamen øh, jeg var et tilpasset barn. Sådan.. [tøver]... altså tilpasset i sådan en ... ja [nu med resolut stemmeføring], jeg *var* et tilpasset barn. Mine børn skal ikke være tilpassede.

Og tilpasset, der mener du ...?

Der mener jeg tilpasset i sådan en forstand, altid at skulle leve op til andres forventninger. Det lider jeg stadig lidt under faktisk. Tilpasning forstået sådan, at der lever man op til andres forventninger, og man gør egentlig hvad der bliver sagt, selv om man inderst inde har lyst til noget andet. Man prøver altid at søge efter andres ... Det er enormt usikkert at have sådan en tilværelse. Og det har jeg i dag lidt bøv l med. Altså, altid at prøve at søge, hvis du vil have det, så giver jeg dig det.” (i1)

Rikke beskriver her sin egen udlægning af begrebet tilpasning – som man også kan kalde en problematik om at være *overtilpasset* - ud fra hendes egne oplevelser: tilværelsen som tilpasset barn vil sige at man – uden at ville det – er ekstra opmærksom på andres tanker om én, og at man tilgodeser andres forventninger og behov *før* ens egne. Rikke beskriver det som en ’enormt usikker tilværelse’ (hvilket uddybes herunder). Bemærk også, at Rikke i starten tøver med at afsløre, at det først og fremmest er hende selv som kan genkende temaet om at være tilpasset. Det er ikke let at stå ved, da det er et følsomt emne, og da jeg stadig er en fremmed person.

Fortolkning

I en fænomenologisk fortolkning af Rikkens livsverden som tilpasset pige, er en *rettethed* mod det Rikke oplever at andre tænker, forventer eller ønsker af hende *dominerende*, og det på en måde, hvor Rikkens ønske om at opfylde deres forventning eller ønske går frem for alt andet. Denne dominerende rettethed

betyder, at det kan være vanskeligt at holde fast i sig selv¹³⁰ – et forhold Rikke præcist sammenfatter i formuleringen ”*altid at prøve at søge, hvis du vil have det, så giver jeg dig det*” (i1). Jeg mener, at denne rettethed også er karakteristisk for noget af det vi forstår ved betegnelsen ’den pæne pige’ eller ’pleaseren’, og fænomenologisk set er det ikke et spørgsmål om at vælge at relatere sig på en bestemt måde – det er sådan verden tager sig ud for én.

I et psykoanalytisk perspektiv består det vanskelige ved at stå ved et følsomt tema som dette i, at man skal kunne udholde de ubehagelige følelser som ledsager det og at man skal kunne udvikle tanker og en tænkning omkring det i situationen. Efter det er røget ud af Rikkes mund, at ”*oh, jeg var et tilpasset barn*”, står der en opgave i at fastholde dette – eller at flygte fra det følsomme emne (hvad der er eksempler på at Rikke gør i forhold til andre vanskelige temaer).¹³¹ I situationen kan det gå begge veje, men Rikke er i et psykoanalytisk perspektiv i stand til at udholde ubehaget, hvilket næsten fremgår af den pause Rikke må tage sig: ”*Sådan.. [tøver]... altså tilpasset i sådan en ... ja [nu med resolut stemmeføring], jeg var et tilpasset barn*” (i1). Rikke har tidligere udviklet, og er også i denne nye situation i stand til at udvikle tanker og kommunikation om emnet, og står derved ved at være en tilpasset pige over for mig som fremmed. Rikke har også udviklet en tænkning om emnet, for ”*Mine børn skal ikke være tilpassede*”, hvilket vidner om, at Rikke har genfundet udfordringen i sine andre relationer og i sin egen risiko for at gentage de mønstre, som hun har været udsat for, over for sine egne børn. Rikke er kort sagt i stand til at rumme de vanskelige erfaringer som er knyttet til dette tema, dvs. både at være i kontakt med de svære følelser, og at kunne tænke og tale om dem (container-contained). Men ikke dermed sagt, at hun er færdig med det. Vi skal se på den rejse, der ligger bag, og heraf fremgår det også, at der stadig er stærke følelser knyttet til emnet.

Den overvældende aba-oplevelse: tilpasning

¹³⁰ Eller omvendt, kan det være svært ikke at holde for krampagtigt fast i sit eget, fordi man lettere bliver bange for at miste sit greb om sig selv og situationen. Denne side belyses senere.

¹³¹ I en anden sammenhæng var Rikke ved at sige, at hun havde dårlig selvtillid (generelt), men afbryder sig selv og beskriver det i stedet blot som en manglende faglig tro på sig selv: ”*I forvejen har jeg lidt ... ikke dårlig selvtillid, men i forbindelse med RUC og fagligt tror jeg [...] ... jeg skal altid løbe lidt stærkere [...], og jeg føler altid jeg er lidt dårligere end de andre når vi starter. Sådan føler jeg det ofte, rent fagligt.*” (i1). Netop temaet omkring selvtillid skal vi møde senere.

Rikke møder begrebet tilpasning ved en klyngegang på bachelormodulet, hvor klyngevejlederen, Susanne, bringer det på banen:

”...så i hele den klyngegang diskuterede vi det her begreb, og det synes jeg var sindssyg interessant, og *pludselig* kunne jeg se mig selv. Så gav det jo mening. Gud, sådan har jeg bare været *rigtig* meget. Altså, jeg har ikke været 100% sådan, men dele af mig har helt sikkert været sådan som barn og ung, og måske endda også voksen. Og det har jeg tænkt rigtig meget over i forhold til mine børn, at det skal de ikke ligge under for. Altså, man skal ikke ligge under for, hvad andre synes eller tænker eller forventer af én. Man skal egentlig gøre hvad man selv sådan brænder for og er passioneret omkring.

Okay. Hvordan var det at sidde og høre lidt psykologisk om det du selv har levet lidt, altså, hvordan var det at sidde i den der klyngegang?

Meget mærkeligt. Meget meget mærkeligt. Og helt så jeg faktisk næsten fik koldsved, altså, og fugtige... Sådan helt angst, angstanfaldsagtigt. Ja, meget mærkeligt. Meget mærkeligt. Jeg deltog heller ikke super meget, kan jeg huske [...] for jeg kunne godt mærke, hvis jeg skulle argumentere for noget, så ville jeg komme til at snakke om mig selv, altså, så ville jeg komme til at sige, ’den gang jeg var barn’, et eller andet. [...] Ja. Men det var jo stadigvæk vildt interessant altså. Jeg husker meget tydeligt den klyngegang der. Ja. Der kom det meget tæt på. Ja.” (i1)

Rikkens overvældende aha-oplevelse ved klyngegangen kommer både til udtryk igennem hendes narrativ, men også i form af de gentagelser, som hun tyr til, når oplevelsen er tættest på. Da jeg beder Rikke om at beskrive, hvordan det var at sidde ved klyngegangen, kan hun beskrive koldsveden, de pludseligt fugtige hænder og oplevelsen af kortvarig angst som ved et angstanfald.

Fortolkning – at se sig selv udefra, at møde en ny side af sig selv

I et psykoanalytisk perspektiv er der gået et større fordøjelsesarbejde forud for, at Rikke overhovedet kan tage den nye viden og forståelse til sig, som hun præsenteres for ved klyngegangen. Det er ikke givet på forhånd, at man gør det. Man kan således let forestille sig en reaktion, hvor man blot ryster lighederne mellem det, der beskrives, og ens eget liv af sig, eller at man helt afviser at beskæftige sig med emnet som en selvbeskyttelsesreaktion. Rikke syntes dog at være parat til at vide om dette ubevidste tema (Bion: Knowledge), og det giver baggrund til at antage, at Rikke på forskellige måder *forud* for klyngegangen har forholdt sig til aspekter af dette tema. Dette både bevidste og ubevidste følelsesmæssige arbejde kan antages at have gjort hende i stand til at håndtere og udholde de følelser af overvældelse og forfærdelse, som

dukker op i situationen, ligesom denne håndtering og rummen (container-contained) er forudsætningen for, at hun kan fastholde erfaringen og dermed transformere sig selv og udvikle en ny viden om sig selv og sin historie (K) (se 4.4.6). Rikke beskriver ret direkte disse følelser af angst, som ud fra et psykoanalytisk perspektiv må udholdes, når sandheder om livet skal udvindes fra mødet med *den ultimative virkelighed (O)* (4.4.1.3.2): ”...mærkeligt. Og helt så jeg faktisk næsten fik koldsved, altså, og fugtige... Sådan helt angst, angstanfaldsagtigt” (i1). Så vidt en fortolkning af baggrunden for, at Rikke overhovedet er åben for at blive ramt af aha-oplevelsens dobbelte bevægelse: at få tæppet trukket væk under sig, og at udholde uvisheden længe nok til at en bedre forståelse af sagen kan blive udviklet og give ny fast grund under fødderne. Aha-oplevelsen angår en sandhed om Rikkens liv.

Rikkens beskrivelser giver også et godt afsæt for en fænomenologisk analyse af hendes aha-oplevelse. Særligt i form af formuleringen ”og pludselig kunne jeg se mig selv”, altså se mig selv *ude fra* forstås, da Rikke i den efterfølgende sætning nævner genkendelsen af sin egen adfærd i underviserens beskrivelser. Fænomenologisk set forstår jeg Rikkens stærke oplevelse som fødslen – ved et pludseligt ”Gud, sådan har jeg bare været rigtig meget?” (i1) – af et nyt ’eksternt’ perspektiv på sin egen historie og oplevelser. Herved ser hun sig selv udefra og dermed *møder hun* - reelt for første gang - *sig selv og sin historie* på dette område, hvilket gør det muligt at forstå de stærke følelser (angst) som vækkes. Denne fortolkning af Rikkens aha-oplevelse tager udgangspunkt i det æstetiske og praktiske meningsniveau, og netop Rikkens oplevelse af at ’se sig selv udefra’ kan forstås i lyset af det, som jeg tidligere beskrev som det at se sig selv udefra, igennem den andens øjne (Merleau-Ponty, se afsnit 4.6.1 *Træk ved en psykologisk habitus*). Ved pludseligt at se sig selv igennem den andens øjne, igennem forelæserens beskrivelser, og at udholde dette, åbnes Rikke for at se sig selv helt for første gang. Denne oplevelse kan – via en yderligere sproglig differentiering og begrebsliggørelse – føre til en øget *sehforståelse* (Habermas). I en eksemplarisk forstand lærer Rikke altså noget om sammenhængen mellem mor-barn interaktionens betydning for det voksne barns senere udfordringer. Dette skal nu beskrives.

Den følelsesmæssige manipulation

Men i kraft af det forløb som Rikke oplever omkring fænomenet tilpasning, i form af klyngegangen, et projektforbøb såvel som private diskussioner med andre om emnet, opstår der et handlingspotentiale hos Rikke, som der angiveligt ikke var til stede før at fænomenet trådte frem af baggrunden. Temaet

om tilpasning, fortæller Rikke, ”...er jeg vildt opmærksom på med mine børn efter faktisk at have haft det kursus og mit projekt” (i1). Rikke fortæller om det at være en tilpasset pige, at:

”det er ikke noget man vælger. [...] Hvis man tilpas mange gange får at vide at mor bliver ked af det, hvis ikke du gør sådan og sådan, så gør man det jo som barn. Og det er det jeg er vildt opmærksom på med mine egne børn. De får aldrig mine følelser som argument. Aldrig. Og det har det virkelig lært mig. Altså, jeg siger aldrig, sluk fjernsynet for ellers bliver mor ked af det. Og det er jeg nok selv lidt vokset op med, sådan følelsesmæssig manipulation.

[...] Og tilskriver du det direkte [...] det her forløb på ba-modulet, altså at du er blevet mere bevidst om det?

Ja ja. Det var totalt sådan en øjenåbner. [...] ... det ramte mig virkelig” (i1)

If. Rikkes egen udlægning er det mødet med begrebet tilpasning, som har fungeret som en ”øjeblik” omkring ”følelsesmæssig manipulation” (i1). Går vi ud fra Rikkes egen beskrivelse, har mødet med begrebet tilpasning også udviklet et handlingspotentiale inden for hendes livsverden.

Fortolkning – udviklingen af viden, og aha-oplevelsen som nyt erfaringscentrum

I kraft af klyngegangen, den efterfølgende dialog med kæresten og venner samt det senere projektføreløb, kan man antage, at Rikke udvikler en tænkning omkring adfærden bag overtilpasning. I et psykoanalytisk perspektiv forudsætter dette, at Rikke har lært at rumme og tale om disse vanskelige erfaringer omkring at have været (og være) nødt til at agere som en tilpasset pige. Her ved bliver det for første gang reelt muligt at forbinde sammenhænge mellem fortid og nutid i Rikkes eget liv, omkring Rikkes interaktion med sine egne børn, og hvad hun oplever som målet for opdragelsen (nemlig børn der tør følge deres egen passion). Vi er her ved noget centralt for udviklingen af en psykologisk habitus: at arbejde med egne erfaringer.

Fra aha-oplevelse til projektføreløb og teoretisk begreb

Rikke fortæller om forløbet ved emnevalget:

”... jeg gik ind i gruppedannelsen [...] åben, men jeg kunne godt mærke, jeg søgte hele tiden omkring det der med tilpasning, jeg synes simpelt hen det var så interessant.

Var det noget du havde klarlagt dig fra starten eller var det noget du fandt ud af?

Ja, jeg fandt ud af det. Vi havde jo [...] 4 dages gruppedannelse. Men det var derunder.” (i1)

Rikke ’fandt altså ud af’ at emnet tilpasning var ’interessant’ og dragende (mit ord). Det var en følelsesmæssig dragen mod noget, og *ikke en i første omgang refleksiv beslutning*, da Rikke beskriver sig som åben og søgende ved gruppedannelsen og dermed også fleksibel i forhold til projektemne. Jeg vil påpege, at det ikke er givet, at studerende på denne måde følger (endsige er i kontakt med) deres *interesse*, som Rikke viser sig at være. Men emnet bliver ikke til projektemne uden kompromiser, for ingen andre studerende havde Rikkes interesse ved gruppedannelsen. I stedet endte hun i en gruppe omkring arbejdsliv, og her havde hun held til at sælge sin idé til de andre ved gruppedannelsesprocessen, og gruppen var skabt (i1). Projektemnet endte altså ikke med at blive snævert om tilpasning, men med en vinkling som indeholder Rikkes særlige interesse.

Fortolkning - Eksistens i spil

Rikkes oplevelser ved klyngegangen omkring tilpasning vidner til dels om, hvordan undervisningens faglige temaer kan gribe konkret ind i den studerendes erfaringsverden på en måde, som jeg overordnet vil karakterisere som *eksistentielt drama* (Merleau-Ponty). Ved klyngegangen er Rikke blot modtager af en introduktion til et emne, men hendes historiske erfaringer og følelser sættes i svingninger via emnet. Eller rettere, Rikkes eksistens (læs: historiske baggrund) kommer ’i spil’, men Rikke går også videre og følger interessen i emnet tilpasning, og gør det ligefrem til et centralt emne i semestrets projekt. Det sidste vil jeg beskrive som, at Rikke aktivt sætter sin egen eksistens ’på spil’, idet hun følger emnet aktivt. At tage en psykologisk uddannelse vil ofte føre til oplevelser af eksistentielt drama, ved at man bliver personligt berørt undervejs (eksistens ’i spil’), men *modigt* er det, når man går ind i det berørte emne med åbne øjne og dermed udfordrer sig selv og sin berørthed på en reflekteret måde (at sætte sin eksistens ’på spil’), også selvom den kan være vanskelig at konkretisere og selvom det samtidigt åbner op for et muligt følelsesmæssigt stormvejr.¹³² I bedste fald kan det bidrage til skærpelse af en habitus. I Rikkes tilfælde ændres hendes måde at opfatte sig selv og andre på, og det på en måde, som ikke blot afgrænser sig til emnet tilpasning, men som præger hendes psykologiske habitus. Forløbet rummer en eksemplarisk di-

¹³² Derfor har vejlederen en særlig opgave med at opkvalificere og støtte de studerendes videnskabelige arbejde med problemstillingen.

mension, idet Rikke anvender en teoretisk forståelse på en problemstilling, som hun erfaringsmæssig har baggrund for at forstå hos sig selv, og hun udvikler således en forståelse på det både æstetiske, praktiske og teoretiske meningsniveau af dette psykologiske fænomens indflettethed i mangfoldige sammenhænge. Herved åbnes der også for en eksemplarisk forståelse af den fortidige personlige histories aktualisering i nutiden, som tidligere beskrevet.

Opsummering

Klyngeforelæsningsen og det efterfølgende projekt om tilpasning blev skelsættende for Rikke. Rikkes *aha-oplevelse* er udtryk for, at hendes eksistens sættes i spil. At Rikke følger op på aha-oplevelsen og tematiserer den, gør, at Rikke kan holde fast i det 'ydre' perspektiv på sig selv, som hun fik et glimt af, via en begrebslig tematisering af fænomenet på det teoretiske meningsniveau. Det er udtryk for udviklingen af selvforståelse (Habermas), og altså udtryk for at Rikke lærer sig selv at kende på dette område, hvilket er en forudsætning for, at hun kan bruge sig selv til at forstå andre på en relevant måde, dvs. at hun kan bryde med sin common sense verdensoplevelse på området og potentielt udvikle en sensibilitet i forhold til ligheder og forskelle mellem egen erfaringsverden og den andens erfaringsverden.

At studerende får aha-oplevelser under studiet er der intet nyt i. Jeg vil dog fremhæve, at Rikkes videre arbejde med aha-oplevelsen og emnet forudsætter, at man, som Rikke, er åben og interesseret i psykologiske fænomener hos sig selv. Den type aha-oplevelser, og det at Rikke følger det som projekttema, forudsætter med andre ord en *nysgerrighed* på sig selv, ligesom det kræver social støtte fra gruppemedlemmer mv., mod og udholdenhed i forhold til at arbejde med de ledsagende vanskelige følelser og erfaringer (container-contained). Denne nysgerrighed og arbejdet med at modne egne betydningsrelationer er et væsentligt træk ved en psykologisk habitus. For idet Rikke opøver en nysgerrighed omkring et ukendt tema hos *sig selv*, øges muligheden for at hun kan genfinde ukendte temaer *hos andre* (4.6.1).

Der er dog ikke tale om statiske erkendelser. Det er således karakteristisk, at Rikkes identifikation med at være et over-tilpasset barn svinger fra at tage denne del af sin historie på sig og til at holde den lidt på afstand (i1). Og på samme måde svinger Rikke mellem forskellige udlægninger af temaets konsekvenser for hende som person i dag fra, at det er en aktuell tematik i hendes liv til, at det måske havde konsekvenser ud over hendes barndom og ungdom

(i1). Dette vidner også om temaets tyngde for Rikke, og vi skal senere se, at dette tema kommer til udtryk i det observerede gruppeforløb.

6.2.3 C) Rikkes faglige udfordringer forud for kandidatmodul på psykologi

For at muliggøre en beskrivelse af udviklingstendenser hos Rikke som led i uddannelsesforløbet, må der først skitseres en slags 'før' billede, som muliggør et 'efter' billede. Herunder beskrives derfor de faglige vanskeligheder, som Rikke bokser med i begyndelsen af og undervejs i psykologistudiet. Dette tema vil jeg sidst i kapitlet vende tilbage til for at skitsere den udvikling, som Rikke gennemgår på dette område.

Vanskeligheder ved at læse og anvende pensumlitteraturen i essays

Som led i undersøgelse 1 forsøgte jeg at få adgang til så mange projekter og essay opgaver hos informanten som muligt. Men selvom jeg ihærdigt forsøger at få lov at læse de essayopgaver, som også er en del af psykologistudiet, får jeg aldrig andet end Rikkes projekter at se. Det skyldes if. Rikke ikke, at hun ikke ønsker at vise mig dem, men enten er computeren gået ned eller også er de printede originaler forlagt osv. Til sidst bliver jeg opmærksom på, at der er en stor pinlig berøthed over disse essays hos Rikke, da de har en meget svingende kvalitet, og som ofte er blevet skrevet på meget kort tid (observationsnoter, gruppeforløbet).

Rikke fortæller imidlertid lidt om essayene i forbindelse med interviewene. Rikke giver således under det første interview udtryk for, at de to essays (opgaver), som hun skulle aflevere på bachelormodul på psykologi, voldte hende problemer:

”Og mine essays fik jeg tilbage [...], og der er helt sikkert nogle ting jeg glipper, hvor jeg ikke helt kan se sammenhængen. Og det er nok fordi det ikke bliver sagt direkte, hvad skal vi med den her tekst. Det hele ligger sådan ”implicit” [sagt med forvrænget stemme]. Et af de akademiske ord.” (i1)

Rikke fik i sin opgavetilbage melding at vide, at hun havde svært ved at se visse sammenhænge i pensum. Rikke mener, at det skyldes, at det ikke er blevet sagt direkte nok i forbindelse med undervisningen. Som Rikke udtrykker det: ”*det kan nogle gange være svært sådan helt at finde frem til, hvad skal jeg med den, hvad vil I, hvorfor vil I have jeg skal læse den?*” (i1). Rikke giver udtryk for, at hun er ud-

fordret i arbejdet med pensumteksterne, selvom de diskuteres igennem klyngeforløbet i forlængelse af forelæsningerne. Men den studerende skal også selv gøre et arbejde for at forbinde teksterne, og søge at skabe et overblik, og der kan være flere grunde til, at dette er vanskeligt for Rikke. Indtil videre bider jeg mærke i, at Rikke syntes at have svært ved at knække koderne til teksternes mening og sammenhæng. Forholdet til universitetet er næste tema.

6.2.3.1 Om ikke at føle sig som ”akademiker”

- om den manglende selvtillids alt gennemsyrende tematik

Vi har set, at Rikke greb muligheden for at blive klogere på emnet tilpasning under sit bachelormodul på psykologi. Jeg er også på udkig efter emner i for- søget på at blive opmærksom på faglige/personlige mure, hvor eksistensen så at sige står i vejen for en faglig udvikling. Ved første møde og interview kan jeg imidlertid sjældent hæfte mig ved noget. Jeg har så at sige ikke tilstrækkelig forståelse til, at emner kan træde frem som et tema. Men i lyset af det senere observationsforløb af Rikke og hendes projektgruppe, og det sidste interview, træder nogle temaer tydeligt frem. Fra første møde og første interview træder visse temaer frem eller rettere visse spørgsmål, og Rikkes udtalelse om at hun ikke føler sig som en ’akademiker’ er et sådan tema.

I første interview spørger jeg Rikke, hvad hun forventer, der er forskellen på den Rikke, som trådte ind på RUC første gang, og så den Rikke, der forlader RUC som færdig kandidat:

”Øeh ... ja, hvad er forskellen ... Jeg kan jo allerede se nu at måden at gribe ting an på har ændret sig, altså. Jeg har nok fået en mere ”akademisk” tankegang” (i1)

Rikke laver gåseøjne omkring ”akademisk” for ligesom at angive en vis distance, hvorfor jeg spørger ind til det:

”jeg er ikke så vild med det der klister ’akademisk’, og nu er vi ’akademikere’.

Du skriver, kan jeg huske, at du ikke identificerer dig som akademiker ...

Nej, slet ikke. Det kæmper jeg rigtig meget med faktisk, ik?. Jeg fik også at vide til min allerførste eksamen herude. Den gik frygtelig dårligt. Altså, jeg kunne slet ikke finde ud af at gå til eksamen. Og da fik jeg at vide af vejleder efterfølgende OG censor, at jeg ikke var akademisk nok. Min *tilgang* var ikke akademisk, mit *sprog* var ikke akademisk. Og jeg gik hjem, og jeg var faktisk rigtig ked af det. Og jeg overvejede sådan set at droppe ud, fordi okay, nu er

det kendt, nu ved alle det, nu ved alle at jeg *ikke* er det. Altså, jeg vidste det jo godt selv, men nu ved alle de andre det.” (i1)

Rikkens forhold til det at føle sig som akademiker fremstår ambivalent. Det er noget ’klister’ og dog er hun fortsat kandidatstuderende. Hvad handler dette om? At Rikke har vanskeligt ved at identificere sig som akademiker udspringer af en række forskellige omstændigheder. Selve den akademiske sprogbrug fremstår som fremmed for Rikke, selvom hun ikke beskriver det med disse ord. Og som ung gik ”*meget meget fæ*” af Rikkens venner og veninder på universitetet (i2), ligesom Rikke henviser til, at hun ikke har akademiker forældre, og ”*det ved vi jo alle sammen, det har en betydning*” (i1). Så Rikke blev ergoterapeut. Det var da også først, da Rikke mødte sin kæreste, som er akademiker, at hun begyndte at få en tro på at det var muligt: ”*for hans teori er jo at enhver kan gå på universitetet. At det er et spørgsmål om at ville det nok. Altså et spørgsmål om at læse nok og arbejde for det. Ikke spor andet.*” (i1). Så selvom det ikke ligger lige for, har Rikke kastet sig ud i dette uddannelsesprojekt.

Men også andre forhold spiller ind i forhold til Rikkens vanskelighed med at identificere sig som akademiker. Fx tilvænningen til en ny uddannelseskultur (Rikke er som nævnt brobygger og har derfor ikke basisstudieerfaringer fra fx HUM-BAS), og reelle udfordringer i forhold til at mestre den akademiske sprogbrug. Jeg hæfter mig imidlertid ved, at Rikkens vanskeligheder med at identificere sig som (kommende) akademiker kommer til udtryk på en særlig måde, nemlig i forhold til *at skille sig ud fra de andre*. Hvis vi netop vil forsøge at forstå Rikkens oplevelse *som oplevet*, så træder dette personlige tema - omkring at skille sig ud - frem i hendes oplevelse omkring det at føle sig som en utilstrækkelig studerende. I lyset af det tidligere beskrevne tema omkring overtilpasning, er dette måske ikke så overraskende.

’Man er akademiker, når man angriber tingene på en bestemt måde’

Trods den første svære eksamensoplevelse, dropper Rikke ikke ud, men sætter sig i stedet for at analysere, hvad det at være ’akademiker’ egentlig betyder:

”Og så brugte jeg min kæreste, han er akademiker. Jeg brugte meget tid på at tale med ham om, hvad er det, hvad betyder det. Og det har, havde jeg vildt svært ved at lære. Og nu har jeg fundet ud af, at det handler om at bruge visse ord. Man angriber tingene på en bestemt måde, og så er man akademiker. Og det synes jeg stadigvæk er lidt morsomt. For jeg har jo lært noget andet. Jeg er skolet helt anderledes som ergoterapeut. Der blev man skolet i en masse latinske begreber, og jeg kan teknikker som andre udenforstående ikke kan. Men det vigtigste for mig er at fortælle min klient så klienten forstår det. Så jeg taler aldrig på latin, jeg taler aldrig i mærkelige koder.” (i1)

Rikke kommer via sine egne analyser frem til, at det at være akademisk handler om at bruge visse ord og at angrebene tingene på en bestemt måde (jf. sprog og tilgang), og dette oplever Rikke som 'morsomt' og 'mærkeligt' (i1). For Rikke modstiller den akademiske sprogbrug med hendes professionsuddannelses klientorienterede kommunikation, og betegner dermed den akademiske kultur som fremmedgørende. Det pudsige er imidlertid, at Rikke i sin fortælling underspiller, at hun som ergoterapeut også er skolet i fx latinske begreber, som er ukendte for udenforstående, og som var ukendte for hende første gang hun mødte dem. Hun hæfter sig med andre ord ved et særligt aspekt ved det at være akademiker (nemlig at det kan virke fremmed for udenforstående), hvormed nuanceringen og sagen går tabt. Hvorfor mon?

Fortolkning

Den manglende sammenhæng i Rikkens fortælling kan fortolkes som en reaktion på oplevelsen af at være fremmedgjort. Altså at Rikke oplever en 'unødvendig forståelsesbarriere' (mit ord) i sit møde med den akademiske kultur, og dermed globaliserer og forstår akademikeren generelt som en, der gerne vil være svær at forstå. I et psykoanalytisk perspektiv er det imidlertid den lille fordrejning, som er væsentlig. At Rikke ikke kan se ligheden mellem at gå på ergoterapeutskole og på universitet, når det drejer sig om, at man begge steder lærer et særligt fagsprog og en indforståethed (som for den nye studerende tager tid at komme ind i), kan i et psykoanalytisk perspektiv fortolkes som udtryk for en hæmmet tænkning (Bion, 4.4.3.2.2). Rikke bringer et usammenhængende argument på banen på en overbevisende måde (jf. ligheden der ikke er der), fordi Rikke har brug for at holde fast i sin følelsesmæssige forståelse, nemlig at universitetsverdenen fremstår afvisende og fremmed. Rikke lægger så at sige sine følelser ud i sine relationer – det er universitet som ikke 'taler til hende på en forståelig måde' – som fx pensumteksterne, hvor sammenhængen ikke 'siges direkte' (i1). Det er et helt naturligt eksempel på, at vi oplever grundlæggende projektivt, idet vores stemning i høj grad 'farver' vores oplevelse og tænkning. Men der er også en antydning af noget større i dette. For af Rikkens tre første eksamensprojekter, så er det kun i det første projekt (på sundhedsfremme), hvor hun ikke har fået en høj karakter, ligesom hun har bestået alle andre eksamener uden problemer. Så hvad er der i spil her? Der er en tendens til en dobbelt devaluering. På den ene side er den akademiske stil unødigt uforståelig (siger Rikke i en generalisering), men når Rikke begynder at forstå den, viser det sig 'bare' at bestå i at "*Man angriber tingene på en bestemt måde, og så er man akademiker*", hvad Rikke finder "*lidt morsomt*" og

”mærkeligt” (i1). Som om den akademiske stil blot viste sig at være varm luft eller mindre end hvad det giver sig ud for. Denne opfattelse kan dog ikke betragtes som repræsentant for, hvad det vil sige at være akademiker, således som Rikke syntes at antage. Der er altså en tendens til dobbelt devaluering. Denne kan dog kun antydes nu, men i forbindelse med projektforsøbet på kandidatmodulet på psykologi vender vi tilbage til denne dynamik (som Rikke har gode grunde til at udvise). Men ikke dermed sagt, at Rikke på den anden side ikke har fat i noget rigtigt omkring den akademiske kultur. For som det senere skal uddybes, har Rikke et kritisk blik for dem, som bare er fulde af fremmedord, men som ingen praktisk og reel forståelse har (IV).

Opsummering

Rikkens forhold til akademiker-identiteten er ambivalent. Det skyldes bl.a. at Rikke har nogle vanskeligheder med at forholde sig til faglitteratur (pensum), at redegøre og argumentere for et fagligt standpunkt skriftligt (essays), samt i forhold til begrebslig sikkerhed (eksamen). At have vanskeligheder betyder her blot, at det ikke kommer nemt til Rikke, men at hun omvendt arbejder indædt med at tilegne sig det. En mulig baggrund for at forstå vanskeligheden har jeg kort berørt i form af Rikkens tendens til dobbelt devaluering af den akademiske kultur. Jeg vil herunder udfolde temaet omkring Rikkens vanskelighed med den begrebslige sikkerhed.

6.2.3.2 Rikkens eksamensoplevelser forud for kandidatmodulet på psykologi

Særligt i forbindelse med de mundtlige projekteksaminer oplever Rikke kritik af sin faglige kunnen. Lige efter første projekt på psykologi (bachelorprojektet) beskriver Rikke kritikken af hendes akademiske formåen således:

”Jeg bruger ikke teorien ordentligt, selv om jeg kan den. Så kommer jeg altid til at trække det ned på sådan et praksisniveau. Og det får jeg at vide hver gang. Og jeg kæmper sådan med det og prøver at huske det. Men det ligger simpelt hen ikke særlig naturligt for mig. Og så tror jeg også at mit ordforråd og sådan noget, min måde at tale på er nok ikke altid så akademisk.” (i1)

Rikke fremhæver en række konkrete vanskeligheder mht. den akademiske ’tilgang’, nemlig at hun trækker teorien ned på praksisniveau. Og dette synes at være gennemgående. Forud for min observation af Rikkens projektforsøg er det væsentligt at afklare et evt. mønster i Rikkens eksamensoplevelser, selvom vi kun har Rikkens beskrivelser af disse.

Første projekt, bachelormodulet på sundhedsfremme: Dette er den dårlige eksamensoplevelse, som Rikke flere gange vender tilbage til, da Rikke bl.a. fik kritik for at mangle et akademisk sprog og tilgang, og for at være for praksisorienteret. Karakteren er lav, og lavere end de andre studerende i projektgruppen (i1, i2).

Andet projekt, kandidatmodulet på sundhedsfremme: Rikkens eksamensoplevelse er paradoksal anderledes, idet Rikke oplever, at vejleder og censor denne gang er mere interesseret i praksis, og mindre i teori og begreber:

”Og så kan jeg huske eksamen efter, [...], uhhh, jeg var så bange, jeg var så nervøs for den der eksamen [...]. Og det der med hele tiden, at jeg skulle huske at sige alle de der fine fine ord. Være lidt snobbet omkring det. Og det var med Jens [som eksaminator]. Jeg kan huske, han blev ved med sådan, hvad sker der så derude, og han ville sådan gerne tale praksis [...]. Men jeg gjorde jo nok det rigtige, fordi så fik jeg jo talt lidt teori og lidt praksis og fik koblet nogle ting. Men det var bare ikke så højtravende med ham. [...] Og censor der var der, var også sådan lidt, det er skide spændende, det der, og hvad så du så ude på afdelingen. De var enormt fokuseret på, hvad det var vi havde været ude og kigge på. Og det var de slet ikke første gang, da var det ren teori.” (i2)

I lyset af den første eksamen forbereder Rikke sig på at være ’lidt snobbet’ ved denne eksamen, dvs. anvende de fine teoretiske begreber. Men til hendes store overraskelse oplever hun, at eksaminator og vejleder i lige så høj grad er interesseret i praksis. Det oplever Rikke som modsat første eksamen, hvor der blev forventet ’ren teori’. Rikke beskriver en stor forvirring i forhold til ’hvad er det de vil ha’, teori eller praksis. Men selve eksamensoplevelsen *hyder som* en, hvor hun har større ro og lykkes mere med at koble teori og praksis, end ved den første eksamen. Rikke får samme karakter som resten af projektgruppen, men Rikke fortæller senere, at ”... *jeg var skide glad for at jeg kunne det, men de havde jo været så praktiske, altså de havde jo været der, hvor jeg var. Jeg kunne jo det der*” (i2). Eksamensoplevelsen er i hvert fald ikke én, hvor Rikke oplever sig udfordret på det teoretiske eller begrebsmæssige område.

Tredje projekt, bachelormodulet på psykologi: Rikkens tredje eksamen er en god oplevelse, og Rikke får desuden en ret høj karakter, men, fortæller Rikke, ”*så kan jeg sidde bagefter og høre en fællesbedømmelse, hvor projektet så har fået 12. Og så tænker jeg, det var da satans.*” (i1). Rikke husker eksaminatoren Susannes feedback som ”*du er ikke helt teoretisk nok*” (i1). If. Rikke præsterede hun ”*at gå ind og fortælle om noget uden at bruge så meget som et begreb.*” (i1), og derfor ”*...fik jeg at vide, at jeg skulle gå ud til alle de andre og sige, de SKAL tale teori.*” (i1). Det lyder altså som

om, at anvendelsen af de teoretiske begreber stadig volder Rikke problemer ved eksamen. Og trods den fine karakter, ærgrer Rikke sig: ” *Det var mere den der fornemmelse af ... ah, så gjorde jeg det igen, så gjorde jeg igen noget ringere ved min ikke-akademiske tilgang eller sprogbrug eller hvad det er, der går galt. Æv.*” (i1).

Men hvad er det der sker med fraværet af disse teoretiske begreber i Rikkes eksamenssituationer? Der synes at være et gennemgående mønster her hos Rikke. Eksamen kan opfattes som en ekstrem-situation, hvor man så at sige skal kunne ’reflektere for åbne gardiner’, og her kan man se om begreberne sidder ’godt nok fast’, og hvor meget overskud den studerende har til at lave nye koblinger. Men skyldes Rikkes vanskeligheder, at hun ikke har arbejdet nok med stoffet, eller er det udtryk for en eksamensangst? Det kan observationsforløbet af projektforløbet på kandidatmodulet kaste lys over.

6.2.3.3 Opsummering og status inden kandidatmodulet

Her skal der kort gøres status inden observationsforløbet. Indtil videre er det fortællingen om en ’arbejder’ og praktikers vej ind i den akademiske kultur. Den fremmedhed over for den akademiske stil, som Rikke beskriver med baggrund i hendes opvækst, er også én som flytter med i Rikkes forhold til det aktuelle studie: det er som om hun selv er lidt splittet i forhold til om hun vil blive en del af det ’klistet’; akademiker? Der er en ambivalens og en tendens til devaluering. Rikke har svært ved at identificere sig med den akademiske kultur, ligesom hun har *våse* vanskeligheder ved at mestre aspekter ved den. Karaktermæssigt og forløbsmæssigt går hun dog godt og direkte igennem. Det er dog bemærkelsesværdigt, at Rikke ’mister’ sin begrebslighed i eksamenssituationerne, imens hun under vores samtaler godt kunne anvende fagbegreber på relevante og sikre måder. I forhold til aspekter ved en psykologisk habitus har Rikke allerede udvist en nysgerrighed og en parathed til at reflektere over egne erfaringer.

6.2.4 I. Projektforløbet på kandidatmodulet: Om reflekteret stillingstagen og om at undvige den

Da jeg første gang interviewer (i1) Rikke har hun netop dannet gruppe på kandidatmodulet på psykologi (K1). Semestret indeholder et empirisk, kvalitativt projekt ved siden af undervisningen i metode, pædagogisk psykologi og arbejds- og organisationspsykologi. Projektgruppen vil undersøge børns hverdag i vuggestuen i et kritisk perspektiv. Rikkes projektgruppe består af

flere mødre, hvorfor flere ønsker at arbejde en del hjemme og at begrænse fællesmøderne. Gruppen består af Regitze, Ruth og Rosanna, ud over Rikke, og de får Søren som vejleder (R-fornavne angiver studerende, S-fornavne angiver undervisere på RUC). Som det fremgår af den indledende model over empirien, har jeg observeret i alt to vejledningsmøder, midtvejsevalueringen, fire gruppemøder, eksamensdagen og kulminerende i et gruppeinterview (g1).

Disposition over de forestående afsnit:

- I. Om reflekteret stillingtagen og om at undvige den: om gruppearbejdet (nedenstående afsnit)
- II. Om at føle sig klædt af og på i vejledningssituationen: om vejledningsforløbet
- III. Udviklinger i Rikkens psykologiske habitus
- IV. Udviklinger i Rikkens videnskabelige habitus

I. Om reflekteret stillingtagen og om at undvige den

Jeg vil beskrive nogle observerede tendenser til at undvige at tage stilling hos Rikke i forbindelse med diskussioner i projektgruppen på kandidatmodulet på psykologi. Det har betydning for Rikkens vanskeligheder ved at udvikle sin videnskabelige habitus, som vi skal se. For at strukturere disse tendenser vil jeg indføre følgende distinktioner inspireret af Bions gruppepsykologi (4.4.4.2): Man kan skelne mellem *tre måder at forholde sig* til en fælles opgave eller sag på i en gruppe: 1) der er den situation, hvor man på sund vis kan tage stilling og blive enige i gruppen, eller hvor man kan være uenige, men enige om hvor man adskiller sig, 2) der er den situation, hvor man forsøger at være åben og eksplicit, og dog sættes den fælles tredje sag eller den reflekterede stillingtagen over styr som følge af ureflekterede personlige motiver (at ville have ret etc.), og 3) der er den situation, hvor man søger at være åben, men hvor en sårbarhed gør at man lukker af og reelt ikke vil ændre sin forståelse af sagen. De to sidste måder at forholde sig til en sag på er karakteriseret ved, at en undersøgelse af og dialog omkring sagen er gået tabt i gruppen, og i stedet råder personlige motiver og følelser i gruppen (Bion kalder sådanne motiver og dynamikker for *grundantagelser*). Jeg vil beskrive de to sidste tendenser med udgangspunkt i Rikkens gruppeforløb, i følgende to afsnit:

- Når den fælles tredje sag eller den reflekterede stillingtagen sættes over styr
- Behovet for en udvej fra et forkert valg

6.2.4.1 Når den fælles tredje sag eller den reflekterede stillingtagen sættes over styr

Rikke giver ved gruppeinterviewet følgende beskrivelse af hendes oplevelse af gruppens diskussionskultur:

”... det er faktisk den første gruppe, jeg er i, hvor vi har kunnet have sådan nogle sindssyge diskussioner, hvor man næsten havde lyst til ...bang!.. og sige ”luk arret”, og ”det er mig der har ret”, og så egentlig komme ud og møde dagen efter og på igen uden at tænke i skægget... ”din store ...”. Det syntes jeg faktisk var meget fedt, at der var faglige diskussioner uden at blive personligt uvenner.” (g1)

De andre gruppemedlemmer giver udtryk for, at de kan genkende Rikkens beskrivelse. Gruppen er enige om, at man kunne diskutere så det bragede, og bagefter tale om fx børn (g1). Det vidner altså om en robust diskussionskultur i gruppen. Alligevel er der mere til den historie. Regitze fortæller fx, efter at eksamen er overstået, at hun flere gange trak sig inden gruppediskussionerne blev for intense, fordi hun kom til at tvivle på sig selv. Og det selvom hun var overbevist om, at hun havde fat i den lange ende i forhold til den sag, der blev diskuteret (observationsnoter). Der er altså noget, som ikke hænger sammen i de forskellige udlægninger af diskussionskulturen. Det fremgår også af Rikkens egne udtalelser ved sidste interview (i2), hvor hun gentagne gange beskriver Regitze som en, der ”*Hele tiden*” ville have ret. Samtidig fastholder hun flere gange, at gruppen holdt diskussionerne faglige (som i ovenstående citat) (g1, i2).

Dette kommer Regitze ind på ved gruppeinterviewet, og det på en måde, som imødekommer Rikkens karakteristik af Regitze, som én der holder meget fast i sin egen overbevisning i gruppediskussionerne. Ved gruppeinterviewet indleder Regitze af sig selv en forklarende undskyldning i forhold til sin stejle diskussionsstil med ordene:

”... vi [...] havde nogle store diskussioner omkring det teoretiske [...]. Jeg havde en idé om, hvordan det skulle være, og hvor jeg sådan meget har tænkt over, hvorfor det var så svært for mig i de her situationer at få jer med på vognen, hvor jeg har tænkt meget over, hvordan at jeg formidler mig [...] ... hvis jeg har en eller anden fortolkning af en eller anden teori, og jeg er sikker på, at det er sådan her, så kan jeg jo stadigvæk ikke bruge den til noget, hvis jeg ikke kan få det delt med dem, jeg arbejder sammen med, og jeg bare får sagt det på en måde som, [forvrænger stemmen] ”prøv at hør efter hvad jeg siger, har I fattet det og det. Det har I ikke”. Sådan har jeg nok ikke sagt det,

men jeg kan se, at det har lydt sådan, har jeg tænkt ud fra den reaktion, der er kommet af det, ikke?” (g1)

Regitze siger på den ene side, at hun har været for dårlig til at formidle sine ideer eller teoretiske forståelse til de andre under nogle af gruppens ’store diskussioner’ (underforstået: jeg havde ret, I forstod det bare ikke). På den anden side giver Regitze også udtryk for, at hun beklager, at hun ikke var mere åben for og nysgerrig på de andre gruppemedlemmers perspektiver, men i stedet fik lukket sig om sin egen overbevisning.¹³³

Når vi sammenholder Rikkes og Regitzes beskrivelser, er der umiddelbart overensstemmelse mellem dem. Regitze medgiver at hun ”*havde en ide om, hvordan det skulle være*”, og at hun gik hårdt efter det i diskussionerne, hvad Rikke beskriver som, at Regitze altid ville have ret. Men der er to ting der stikker ud - fraværet af en tematisering af Rikkes egen andel, og Rikkes fastholdelse af, at diskussionerne hele tiden forblev faglige (for de blev ikke uvenner). Disse to tråde skal følges op.

Ved det sidste interview spørger jeg fx to gange til den mulige modsætning mellem en faglig/sagsrettet diskussion og en diskussion, hvor den bliver ’forstyrret’ af personlige motiver:

”... nogle af de diskussioner du havde med Regitze [...], kom der det der personlige ind over, hvor det i virkeligheden kom til at handle mere om, eller ligeså meget om at få ret som om at forstå sagen?

Det tror jeg. På et tidspunkt gjorde det. Altså, jeg kan ikke komme med et eksempel, men som jeg husker forløbet også. Altså, jeg følte jo at hun hele tiden skulle have ret. HELE tiden, altså sådan dræbende HELE tiden. At uanset hvad fanden ...” (i2)

Direkte adspurgt medgiver Rikke, at hun og Regitzes diskussioner på et tidspunkt blev styret af personlige motiver (at få ret etc.), frem for at holde fokus på sagen. Dette kan de færreste grupper nok sige sig fri for. Rikke kan dog ikke nævne nogle konkrete eksempler. Det er også bemærkelsesværdigt, at – selvom mit spørgsmål er generelt – kan Rikke kun genkende det som noget

¹³³ Rikke fortæller senere ved sidste interview, at hun – ganske vist på en uheldig måde – ved et møde sent i projektforløbet fik sagt fra over for Regitzes tendens til at styre projektet og agere teoretisk ekspert på den kritiske teori hen over hovedet på de tre andre medlemmer (i2). Det kan bl.a. være denne erfaring Regitze refererer til.

Regitze kunne finde på. Rikke fremhæver nemlig straks Regitzes behov for at få ret - ”drøbende HELE tiden”, ”uanset hvad fanden” - i betydningen, at hun sætter det faglige over styr. Rikke kan således på et generelt plan anerkende, at diskussionerne kører af sporet, men kun ved at pege på, at Regitze hele tiden ville have ret. *Rikke er altså ikke opmærksom på hendes egen andel, og kan slet ikke genkende det hos sig selv, det er kun synligt i Regitzes adfærd.*

Hvad angår den anden tråd, fastholder Rikke ved det sidste interview også, at hun og Regitze holdt diskussionerne faglige (i2). Dette havde jeg kort forinden beskrevet som at gå efter bolden frem for manden:

”Og det er ikke fordi jeg skal sidde og pudse min egen glorie, men jeg går altid efter bolden, jeg kunne aldrig finde på at sige, jeg synes simpelt hen du er sådan og sådan og sådan og sådan, og nej, hvor er du dum og latterlig og alt muligt. Man kunne jo sige tusind ting. Men det var det ikke. Det var altid fagligt, og det var hendes [Regitzes] også. Altid. Så selv om man kunne blive virkelig virkelig vred, så kunne vi jo også godt sidde nogle timer senere og sludre om børnene eller et eller andet, altså.” (i2)

Rikke gentager i alt fire gange i det sidste interview, at både hun og Regitze altid holdt diskussionerne faglige, trods hun gentagne gange fremhæver, at Regitze hele tiden ville have ret. Nogle gange sker det i samme sætning, som i ovenstående, hvor hun kort forinden har fremhævet, at Regitze var en, der ville vinde for enhver pris, og dog gik de begge ’altid efter bolden’ (i2). Også selvom man under disse diskussioner kunne blive ’virkelig, virkelig vred’. Tingene er i orden for Rikke at se, så længe man ikke bliver uvenner. *På en indirekte måde afslører dette noget om Rikkens antagelse omkring diskussionskultur.* For hun taler ikke om selve de faglige diskussioner, om sagen. For Rikke er det at ville vinde for enhver pris ikke noget, der står i modsætning til at ’gå efter bolden’ eller at have en frugtbar diskussion, det er indbegrebet af den. Og på den anden side er alt godt så længe man ikke bliver uvenner. Rikke beskrev i et tidligere citat fra gruppeinterviewet de ”sindsyge diskussioner, hvor man næsten havde lyst til ... bang!.. og sige ”luk arret”, og ’det er mig der har ret’”, men pointen er jo, at det var ”meget fedt, at der var faglige diskussioner uden at blive personligt uvenner” (g1). ’Det er mig der har ret’ hører altså til en faglig diskussion for Rikke, hvorimod en fælles stræben mod at forstå en fælles tredje sag, hører til min forståelse af en god faglig diskussionskultur. Vi forstår det forskelligt. Hvordan kan vi få mening i Rikkens position? Jeg vil forsøge med en fortolkning.

Fortolkning – når det gælder om at holde fast i sig selv træder sagen i baggrunden

Jeg vurderer, at Rikke vitterligt *er* glad for, at de i gruppen kunne diskutere så det bragede, uden at blive uvenner. Rikke roser det som hun forstår ved en sund diskussionskultur, og det eneste som hun kritiserer, er, at Regitze hele tiden ville have ret. For at starte med det første, kan man måske sige, at Rikke har nydt de bragende diskussioner, såfremt man antager, at Rikke er vant til en væsentlig anderledes diskussionskultur fra sin opvækst eller andre betydningsfulde sammenhænge. For såfremt Rikke er vokset op i en 'enten er du med mig (og vi er gode venner), eller også er du mod mig (og vi er uvenner)-diskussionskultur', hvor der altså kun er plads til én udlægning af sandheden, er Rikkes oplevelser i gruppen forståeligt gode. For her kan man diskutere og være nok så uenige – men stadig være okay som venner, rent socialt. Går man ud fra denne antagelse, kan man ligefrem sige, at Rikke tester af, om de i gruppen kan tage diskussioner, hvor de bliver mere og mere uenige, men uden at blive uvenner. Det kan tænkes at Rikke ligefrem i en vis forstand tester, om den personlige relation får lov at forblive mere betydningsfuld, end den sag, de diskuterer – også selvom sagen går tabt. Sagen er altså ikke nødvendigvis det vigtigste for Rikke: det er de sociale relationer derimod. Derfor er det så vigtigt, at diskussionerne ikke har fået lov at komme imellem dem på det sociale plan, samtidig med at Rikke øjensynligt udfordrer netop gruppens rummelighed. Denne fortolkning ville forklare Regitzes bemærkning om, at hun flere gange trak sig inden gruppediskussionerne blev for intense, selvom hun i forhold til det, de diskuterede, mente at have ret, simpelthen for at undgå at de blev personligt uvenner.

Men selvom gruppens diskussionskultur var bedre, end Rikke har været vant til fx hjemmefra - Rikke har jo beskrevet en baggrund som tilpasset pige -, går der noget tabt i den. Selve sagen, det faglige, som diskuteres, får ikke en fremtrædende rolle i de faglige diskussioner. I Rikkes forstand har de jo i gruppen holdt diskussionerne på sporet – de er jo ikke blevet uvenner. Men dette er en begrænset forståelse af at gå efter bolden frem for manden, eftersom der ikke er en forståelse af sagen, som et fælles tredje vi kan samarbejde om at forstå bedre (2.3.1.3, 4.4.4.2). Jeg vil altså mene, at Rikke og jeg under det sidste interview ikke taler ud fra de samme antagelser, hvilket leder mig til at mene, at vi taler ud fra vidt forskellige erfaringsbaggrunde mht. diskussionskultur. Hvis vi følger denne tankegang videre, og med denne ukonstruktive diskussionskultur forstår en verdensorden i fx familien, hvor sandhed er noget man kæmper om, hvor den enes sejr er den andens underkastelse, kan vi lettere forstå, hvorfor Regitze ofte fremstilles som Rikkes *modstander*. Det mener jeg som sagt skyldes, at Rikke i visse situationer ikke opererer med et

fælles tredje, sagen, som vi som diskussionspartnere er fælles om at undersøge og blive klogere på. I stedet er der kun plads til én sandhed, og dette sandhedsstyranni bestemmer, hvad man tænker og føler; og enten dominerer du og udlægger sandheden eller også gør jeg, hvorfor Rikke – for ikke at miste sig selv – kæmper for at vinde, som var det en tovtrækningskonkurrence. Er man vokset op med sådan en sandheds-kultur, vil man også senere have tendens til at gå til diskussioner på denne måde: at kæmpe for at vinde af frygt for at måtte opgive sig selv. Målet er med andre ord ikke at dominere i sig selv, men at holde fast i sig selv.

Regitze som modstanderen

Rikke fortæller følgende om sit gruppearbejde med Regitze:

”Jeg kan smadder godt lide hende [Regitze] som person, men at arbejde sammen med hende var ganske modbydeligt, det var ganske forfærdeligt, for hun ville enormt gerne styre tingene og gøre det på hendes måde. Og når vi diskuterede var hendes plan hver gang at vinde. Det var det, det handlede om. Sådan føltes det.” (i2)

Rikke skelner her klart mellem den faglige relation og den sociale relation til Regitze, hvilket synes at være væsentligt for Rikke, samtidig med, at Regitze på det faglige plan beskrives som en modstander, der blot ønsker at vinde. Herved forholder Rikke sig ikke til sin egen andel eller rolle.

Fortolkning - Om kun at se manglen hos den anden

Ved at Regitze reduceres til en modstander i diskussionerne, opleves hun af Rikke som én, der bare vil vinde de faglige diskussioner. Men herved skjules det, at Rikke selv lige så brændende ønsker at vinde. I et psykoanalytisk perspektiv er der en sammenhæng mellem at være så fordømmende i forhold til dette træk hos andre, og så at have særdeles svært ved at genfinde trækket hos sig selv, endsiges at tage personligt ejerskab over det (jf. at kunne se splinten i den andens øje, men ikke pælen i sit eget). I stedet projiceres trækket over på Regitze ved projektiv identifikation. Sammenhængen kan fortolkes ud fra Bion's tre centrale sammenkædninger (4.4.6): for eftersom der er så meget afstandstagen knyttet til trækket at være dominerende (Hate), har Rikke svært ved at tage det ind som en viden om sig selv (Knowledge), da det populært sagt ville forudsætte, at hun kunne genfinde det hos sig selv og stadig holde af sig selv, acceptere det ved sig selv og andre (Love). Det synes Rikke ikke at kunne på nuværende tidspunkt.

Tendensen til at sætte sagen over styr som følge af personlige motiver

Jeg vil her følge op på tråden omkring de uheldige konsekvenser af den før beskrevne diskussionskultur. Nogle konkrete eksempler synes nemlig at understøtte fortolkningen; at Rikke har en tendens til i diskussioner at gå mere op i at vinde eller at teste den sociale rummelighed, end i at forstå en fælles sag bedre. Jeg vil fremhæve den beskrivelse, som Rikke giver af en situation ved et gruppemøde, som jeg observerede, og som jeg ved sidste interview spørger ind til. Ved gruppemødet er Regitze gået op til tavlen for at tegne en fælles projektdisposition med input fra gruppen. Rikke mindes situationen på følgende måde:

”Jeg kan huske hun stillede sig op, og jeg tænkte, det var da irriterende, sæt dig nu ned, ha ha. Så det var ret personligt, men jeg sagde det ikke. Men ja, jeg kan huske det, mm, også fordi, så skulle hun styre det, ik’, nu skulle hun lige vise os andre, hvad sandheden var. Og sådan noget bliver jeg jo frygtelig provokeret af, for hun havde jo ikke sandheden. Eller det havde hun måske, hendes sandhed, men nu var vi jo i gruppe sammen.” (i2)

Rikke synes heller ikke her at bide mærke i, at oplevelsen af Regitze som ’irriterende’ kan farve hendes måde at diskutere fagligt med Regitze på. Jeg hæfter mig også ved Rikkes udlægning af det, som hun oplever som Regitzes projekt, nemlig: ”nu skulle hun lige vise os andre, hvad sandheden var. Og sådan noget bliver jeg jo frygtelig provokeret af, for hun havde jo ikke sandheden”. Man har ingen fælles sag, i stedet er der kamp om *sandheden*, hvilket jeg forstår som udtryk for, at Rikke og Regitze hver især gerne vil fremstå som den dygtige, der har styr på begreberne, i lyset af min tilstedeværelse.

Selvom dette møde var det første gruppemøde, som jeg observerede, og jeg derfor ikke havde den mindste anelse om, hvad der udspillede sig, studsede jeg over mødets gentagne diskussioner omkring faglige begreber, og det tydelige tovtrækkeri, der var omkring konkurrerende udlægninger. Særligt Regitze gav udtryk for sin frustration i forhold til dette: ”*hvorfor kalder vi det noget forskelligt, når vi er RUC’ere alle sammen?*” (observationsnoter). Det var diskussioner om, hvad en indledning skal indeholde, hvad metode dækker over i et projekt (projektets metode vs. kvalitativ metode vs. kvalitativ metodologi) mv. Jeg oplever, at særligt Rikke og Regitze indtager uforsonlige diskussionspositioner, hvilket retrospektivt kan forstås som udtryk for Rikkes oplevelse af, at man *kæmper om sandheden*, og at Regitze er hendes modstander. Omvendt havde Regitze måske et ønske om at vise sig selv frem over for mig, her ved

første gruppeobservation, og derved komme til at sætte sagen i anden række. Rikkens reaktion må altså forstås i en større sammenhæng.

Jeg mener dog, at Rikkens diskussionsstil skiller sig ud, og jeg vil herunder fremhæve fire eksempler på det.

Eksempel 1: 'Der er ingen problemer, hvis vi bare gør som jeg siger'

Senere ved det første gruppemøde, som jeg observerer, oplever jeg et eksempel på, at sagen er gået fløjten. Det er da gruppen når frem til at diskutere analysetilgange til deres empiriske materiale. Man er lidt trætte nu, gruppen har været i gang hele dagen. Rikke er på, og argumenterer for at de skal starte med at 'kode' empirien, hvilket hun beskriver. Jeg gengiver her de brudstykker af den dialogudveksling om analysetilgangen, som jeg får skrevet ned imens den foregår:¹³⁴

Rikke: 'Altså inden teorilæsningen, så tematiserer man sin empiri?'

Regitze, henvendt til Rikke: 'Hvad kalder du det du laver? Kodning?'

Rikke: 'Sådan har jeg altid gjort, men jeg tror ikke at jeg kan formidle hvad jeg vil sige'

Regitze, nu frustreret: 'Der er noget overordnet i det her vi har svært ved. Vi har svært ved at vide hvad ting hedder, hvad hedder metode, hvad er teori – altså vi har svært ved at tale sammen. Vi mangler et fælles sprog.'

Rikke: 'Der er ingen problemer, hvis vi bare gør som jeg siger.'

Regitze, henvendt til de andre i gruppen, mht. analysetilgangen: 'Hvad kalder vi det? Kodning?'

[De andre i gruppen forholder sig passivt.]

Rikke: 'Det er lige meget hvad vi kalder det, vi gør det bare.'

Regitze: 'Okay...?' [Hun giver op da de andre ikke siger noget og går videre.]

Rikkens to kommentarer - "*der er ingen problemer, hvis vi bare gør som jeg siger*", og senere '*det er lige meget hvad vi kalder det, vi gør det bare*' – er begge karakteriseret ved ikke at være faglige argumenter. Det synes i stedet at handle om at vinde

¹³⁴ Citatteknik: "Gåseøjne" angiver præcist nedskrevne formuleringer, og 'tekst' er min gengivelse af den observerede dialog.

og hurtigt at komme videre, måske i lyset af at Rikke har svært ved ordentligt at få forklaret sig omkring 'kodning'. Det er i hvert fald en mulig fortolkning. Jeg vil understøtte denne fortolkning med Rikkes beskrivelse af sit eget stærke engagement i de faglige diskussioner. Rikke fortæller ved sidste interview:

"Altså, når jeg er engageret i et eller andet, så er det jo med *hele kroppen* at jeg kaster mig ud i det. Fuldstændigt, altså, hovedløst jo. Og jeg har nogle ting, som jeg brænder *virkelig* for, også i et projekt. Der er nogle ting, hvor jeg bare sådan ... jeg kan ikke lige sige hver gang, hvad det er, men ja. Og så går jeg, så kæmper jeg for det." (i2)

Rikke giver ikke et eksempel, hvad det kan være for ting, som hun '*hovedløst*' '*kæmper*' for. Men det er måske netop den type situationer, som jeg ovenfor har beskrevet, hvor Rikke måske får kastet sig ud i diskussioner om emner, hvor hun ikke selv er afklaret eller har en relevant viden present. Det åbner op for, at Rikke i virkeligheden i lige så høj grad gribes af at ville være med helt fremme i beslutningsprocessen, selvom sagen træder i baggrunden. I Rikkes ærlige fortællestil, beskriver hun netop, at dette nogle gange sker for hende:

"Og det er nok fordi jeg selv også har det der, altså jeg er nok også selv dominerende, men måske bare på en anden måde, altså. Jeg er sjældent ... og det er fordi jeg ikke er teoretisk stærk nok til at sige, det SKAL være sådan her, nu må I forstå. Det er jeg ikke, men derfor vil jeg gerne bestemme alligevel, ha ha." (i2)

Rikke vil gerne bestemme, også selvom hun nogle gange ikke har en teoretisk overhøjde til at argumentere sin sag igennem. Vi kender alle til situationer, hvor vi får bevæget os ud på dybt vand i en diskussion. Jeg vil imidlertid fremhæve det ufrivillige element i den adfærd hos Rikke, hvor hun går mere efter at vinde end efter sagen i visse diskussioner. Som hun fortæller, kaster hun sig med "hele kroppen [...]. *Fuldstændigt, altså, hovedløst jo*" (i2) ud i visse diskussioner. I en fænomenologisk fortolkning kan man derfor sige, at Rikke gribes af et øjeblikks stemthed på en måde, som mere handler om at udtrykke sig end at have øje for sagen. Som Rikke senere fortæller om disse situationer: "Og derfor *kan jeg jo også nogle gange se mig selv, altså, jeg kan godt se, når der har været en situation, okay, da var det måske mig*" (i2). Jeg mener, at Rikkes formuleringer er karakteristiske for den oplevelse, som hun beskriver. Rikke beskriver nemlig sin oplevelse, som ser hun sig selv udefra (*derfor kan jeg jo også nogle gange se mig selv*), som om hun oplever, at det egentlig ikke er en bevidst intention, at

hun får kastet sig ud i diskussionerne på en dominerende måde. Jeg vil med andre ord fremhæve, at Rikke i diskussioner gribes af stemninger, og at dette må forstås i bredeste forstand, dvs. både som udtryk for, at hun vil bestemme og dominere, og som udtryk for at hun (over)benytter den (antageligt uvante) frihed til at holde fast i sit eget i lyset af den rummelige diskussionskultur, hvor uenigheder ikke har sociale konsekvenser. I begge tilfælde sættes sagen imidlertid i anden række, men det sker så at sige bare, og uden en bevidst intention fra Rikkes side i forhold til at afspore sagen.

Jeg vil nu beskrive tre korte eksempler og fortolke samlet.

Eksempel 2: 'Jeg har lært at man altid bare skal videre, hurtigt'

Ved det sidste gruppemøde, som jeg observerer (17. maj), er Rikke og Rosanna gået for sig selv for at udfærdige et udkast til konklusionen. Rosanna giver bl.a. udtryk for, at hun syntes, at det er vanskeligt at skrive en god konklusion. Under deres udveksling af forskellige erfaringer med konklusionsskrivning siger Rikke på et tidspunkt: ”*jeg har lært at man altid bare skal videre, hurtigt*”. Den præcise dialogudveksling undslap mig, men jeg opfattede i situationen udsagnet som udtryk for Rikkes indstilling til at skrive fagligt.

Eksempel 3: Jeg er ikke perfektionisten, jeg er arbejdshesten

Rikke beskriver sin egen tilgang til sit arbejde ved forskellige lejligheder: ’

”Jeg er ikke perfektionisten, jeg er arbejdshesten. Jeg er hende der bare knokler men aldrig læser igennem for anden gang, vel.” (t2)

”Ofte får jeg jo afleveret noget, som bare lugter af, nå o.k., der brugte du lige 1½ time og skrev 5 sider. Hvordan fanden kunne det lade sig gøre? Mit papir er jo sådan et, der skal over i hænderne på dig [Regitze] og gennemtæskes og så tilbage.” (g1)

Rikke modstiller sig med perfektionisten, såsom Regitze, og beskriver i stedet sig selv som arbejdshesten, den hurtigt arbejdende som ikke gider at gennemskrive den samme tekst endnu engang, hvilket Regitze gør (sidste nat inden aflevering skrev hun fx det fælles projekt igennem). Rikke bidrager i stedet med energi og beslutsomhed i forhold til at komme videre, et træk som Ruth og Regitze roser Rikke for, som et aktiv for gruppen og som inspiration i forhold til deres egen arbejdsstil, der er præget af store overvejelser forud for skriftlig produktion (g1). Denne hurtighed er således både en force, og en ulempe, da den kan føre til sløseri, eller at sagen sættes over styr.

Eksempel 4: Vi har ikke en problemstilling i projektet

Projektets problemstilling volder fortsat gruppen problemer kort før aflevering. Kort før projektaflevering, da Rikke arbejder på et udkast til indledning til gruppen, skriver hun i en besked til de andre gruppemedlemmer, at: ”... *vi stadig ikke har et egentligt problem*”. Ved gruppemødet, som jeg observerer, diskuteres det manglende problem. Regitze fremfører hendes idé til, hvad de kan fremskrive som projektets problemstilling. Jeg noterer dialogen der udspiller sig, så præcist som jeg kan:

Regitze: Vi var enige om at vi ikke havde noget problem. Men jeg tror at jeg har fundet det - vi har et akademisk problem – nemlig vi ved ikke hvilken betydning institutionens praksisformer har for børns deltagelsesmuligheder.

Rikke: det er da ikke et problem, det er bare en problemformulering.

Regitze: jo, det er da et problem – ifølge Ishøj rapporten der siger, at det ikke er en særlig undersøgt problemstilling i vuggestueregi.

Rikke: ja, men de har et rigtig godt problem, nemlig hvordan man bedre kan inkludere ekskluderede børn.

Regitze: ja, men grunden til at de har det problem, er, at de ikke ved hvordan de skal løse det.

Rikke: men deres grund kan også bare være at der er for mange bidemærker.

Regitze : man kan også vende den om, hvis man vil [siger Regitze og smiler til Ruth og måske mig, underforstået at 'Rikke nu stiller du bare spørgsmål for at stille dig på tværs'].

Rikke : problemformuleringen behøver ikke at definere problemet, men det man særligt vil se på.

Ruth: vi kan også kalde det et akademisk og metodisk problem, fordi vuggestuebørn ikke kan tale selv. Og vi kan pege på, at børnehavebørn er undersøgt, men det er vuggestuebørn ikke.

Regitze : nå ja, men det slettede vi – det må jeg genfinde og sætte ind. [Regitze må pludseligt gå, da der kommer nogle andre ind i det arbejdsrum, hvor hun har sine ting i.]

Det kan være svært at fortolke et forløb som ovenstående, for hvad er op og hvad er ned. Rikke holder fast i, at gruppen mangler en problemstilling, og kan ikke identificere sig med den, som Regitze foreslår, og som Ruth øjensyn-

lig er enig i. De argumenterer for det, som jeg vil forstå som en frigørende erkendelsesinteresse, og som er oplagt i forlængelse af kritisk teori, projektets hovedteori. Rikke, derimod, synes at insistere på, at en god problemstilling er en *konkret problemstilling* à la 'der er for mange bidemærker, ergo er der en eksklusionsproblematik'. Rikkens input i diskussionen virker dog mere afsporende end fremmede for en diskussion af sagen, og det i en grad, hvor jeg oplever, at Regitze trækker på skuldrene af Rikkens forsøg på at afspore diskussionen.

Ved et telefoninterview kort før eksamen (31. maj) spørger jeg ind til Rikkens opfattelse af, at projektet 'ikke havde en problemstilling'. Rikke fortæller, at '*vi har da skrevet noget der hedder problemstilling i indledningen, men et reelt problem synes jeg ikke at vi har*' (telefoninterview). For det "*at nogen ikke har gjort det før [altså undersøgt leg i vuggestuer] er ikke en problemstilling*". Jeg spørger ind til, hvad Rikke mener, og hun svarer, at "*vi har ikke et konkret problem à la undersøgelser viser, at der mangler inklusion i institutionerne, og så kan man undersøge det*". Senere i samtalen, hvor Rikke refererer til et tidligere projekt med en klar problemstilling, siger hun: "*sort på hvidt [via undersøgelser], sygeplejersker går ned med stress, det kunne jeg forholde mig til!*". Af disse udtalelser bliver det mere tydeligt, at en problemstilling if. Rikke skal kortlægges af andre først via undersøgelser, frem for at de studerende i højere grad selv definerer den 'akademisk' og hæfter for den.

Samlet fortolkning

Jeg vil forsøge at samle op på tilløb til tendenser i Rikkens måde at diskutere og forholde sig til det videnskabelige arbejde på. Rikke er hurtig og resolut, men nogle gange er denne tendens også skyld i at *sagen og den reflekterede stilling-tagen sættes over styr*, fx ved at gribes af at kunne holde fast i sit standpunkt uden at det får sociale konsekvenser (nyde flere sandheder), ved at undgå at forholde sig til at der er andre måder at se en aktuel sag på, ved at undgå at se på sin egen tekst igen, ved at undgå at redegøre for sin opfattelse af sagen (kodnings-eksemplet), eller ved at undgå selv at vove at definere en problemstilling (jf. ovenfor). Det at holde fokus på en sag og at tage reflekteret stilling til den er netop *krævende* og *risikofyldt*. Det er krævende, da man skal kunne rumme at overveje sit eget standpunkt i lyset af andre (eller andres) standpunkter og kritikker, og dermed være parat til at indse, at man har taget fejl i lyset af en bedre forståelse af sagen. Og det er risikofyldt, da man ved at tydeliggøre sit standpunkt, også gør sig sårbar i forhold til at få kritik for fejltagelser, hvilket kan opleves som pinefuldt og skamfuldt. Det sidste punkt har jeg tidligere fremhævet som potentielt aktuelt hos Rikke, da hun agerer som er hun præget af en diskussionskultur, hvor det frem for at udvikle forståelse om en fælles sag, handler om at holde fast i sig selv ved at vinde over den anden,

da man dermed kan påberåbe sig at være bærer af sandheden. For som 'taber' må man indordne sine egne tanker og følelser under sandhedstyranniet.

Opsummering

Projektgruppen kan på den ene side have 'sindssyge diskussioner', uden at blive uvenner, men også på en måde, hvor sagen nogle gange ryger i baggrunden. Afhængig af situationen kan der være forskellige forhold, der spiller ind. Det kan handle om, at Regitze sætter sagen over styr ved at insistere på sin egen forståelse, eller det kan handle om, at Rikke laver oprør mod Regitze som autoritet. Selvom jeg kun har fremhævet Rikke og Regitze, udlever hvert gruppe-medlem motiver og dynamikker, der både bidrager til, og som afspejler, det faglige og fælles arbejde med projektet.

I dette afsnit har jeg imidlertid forsøgt at indkredse Rikkens motiver, og vil fremhæve et mønster i forhold til, at *sagen og den reflekterede stillingtagen sættes over styr* som følge af, at andre behov sættes først. Det være sig en kamp om at kunne dominere og definere 'sandheden', eller en legende glæde hos Rikke ved at opleve diskussioner, som ikke sætter den sociale relation over styr. Begge tilgange er uhensigtsmæssige (men forståelige), og antages at udspringe af et tidligere oplevet *sandhedstyranni*. Dette støttes af Rikkens beskrivelser af hendes baggrund som tilpasset pige. Sandhedstyranniet kan komme til udtryk som en kamp for at fastsætte sandheden, i et forsøg på at holde fast i sig selv og at undgå at skulle underkaste sig den andens sandhed.

I alle disse situationer er sagen imidlertid sat over styr som et fælles tredje. Hermed er den første ukonstruktive måde at forholde sig til en sag beskrevet. I et senere afsnit skal det beskrives, hvordan Rikke gradvist bliver mere opmærksom på sin egen andel, som indtil videre fremstår utematiseret af hende. Næste eksempel omkring validitetsbetragtningerne angår en uenighed som begravnes eller tildækkes.

6.2.4.2 Behovet for en udvej i forhold til et potentielt forkert valg

Med beskrivelsen af forløbet omkring Rikkens forhold til validitetsbetragtningen, forsøger jeg at beskrive nogle meget subtile processer og dynamikker. Det er således ikke validitetsbetragtningen i sig selv, men mønstret i Rikkens relation til den, som jeg forsøger at fremhæve. Processen er kendetegnet ved en fastlåsthed omkring en opfattelse af et forhold, som umiddelbart gerne stilles til diskussion, men som reelt ikke er til diskussion, og som reelt ikke ændres, selvom Rikke eksplicit aftaler det med sine gruppe-medlemmer.

Validitetsbetragtningen er et selvkritisk afsnit efter konklusionen i et projekt, og Rikke er inspireret til det fra Susannes projektmodel. Forløbet omkring *validitetsbetragtningen* er mere specifikt historien om en tillært måde at organisere et projekt på, og vanskelighederne med at justere på denne tillærte praksis, fordi den er blevet betydningsfuld (men af andre grunde end af sagen selv). Validitetsbetragtningens funktion for Rikke afslører noget centralt om Rikkens videnskabelige habitus. Jeg vil nu beskrive forløbet omkring validitetsbetragtningerne, indledende med mit første møde med Susannes projektmodel.

Modellen i kopirummet

Forud for første interview med Rikke, har jeg set en kopi af, hvad der senere viser sig at være Rikkens projektvejleder, Susannes, projektmodel. Jeg fatter interesse i den, eftersom jeg selv arbejder med en lignende model til brug i min egen vejledning. Modellen beskriver via spørgsmål og overskrifter nogle centrale overvejelser, som man kan have med sig i indledningen, teori og analyseafsnit samt diskussion og konklusion. Et af spørgsmålene under konklusionsafsnittet angår 'Validitet' og sigter til, om man har undersøgt det man tror, at man har undersøgt. Det er dette som senere kaldes 'validitetsbetragtninger', et selvskabt begreb af de studerende eller af Rikke.

Første interview: Modellen som baggrund for Rikkens bachelorprojekt

Da jeg under vores første interview hører, at Rikke har haft Susanne som vejleder på sit bachelorprojekt på psykologi, spørger jeg, om hun så ikke har arbejdet ud fra denne projektmodel. Jeg viser en kopi og Rikke svarer genkendende (i1). Rikke synes, at modellen var 'virkelig fedt at få', fordi særligt det med 'validering', altså ” *Hvordan kan man validere noget der bare er teoretisk, ikke. Hvordan gør man det. Det brugte vi lang tid på. Og det talte vi også meget med Susanne om, hvordan. Men det lykkedes os jo at gøre.*” (i1). Rikke studser en del over det, fordi hun kender begrebet om validitet fra ergoterapeutuddannelsen i forhold til kvantitative studier:

”Men ja, fordi validitet har for mig ofte været noget man sådan [...] hvor sandfærdigt det er, hvor rigtigt det er, og hvis man har nogle tal, giver de her tal over-hovedet mening, og har vi det rigtige resultat, kan vi så gå tilbage. Så det er i virkeligheden lidt mere kvantitativt måske i mine ører end de projekter vi har lavet.” (i1)

Rikke beskriver validitet i lyset af en kvantitativ forståelse, og studser over begrebets anvendelse i deres teoretiske projekt, men når Rikke senere beskriver validitetsbetragtningen er det uden denne undren. Det er for Rikke i stedet blevet et fasttømret begreb for et særligt afsnit. Rikke er meget betaget af Susanne som vejleder og fagperson (i1). Rikkens store beundring af Susanne er vigtig at fremhæve, fordi det er først i dette lys muligt at forstå den betydning, som Rikke tillægger modellen og herunder elementet validitetsbetragtning.

Det kvalitative projekt på kandidatmodulet på psykologi (K1)

Rikke trækker på Susannes projektmodel under gruppearbejdet på kandidatmodulprojektet, og ligesom Rikke har de andre studerendes også deres opfattelser af, hvad et projekt skal indeholde og hvor. Jeg hæfter mig imidlertid ved, at Rikke fremhæver validitetsbetragtningerne igen og igen, selvom de andre i gruppen ikke er enige i den.

I gruppens online dokumentsystem, som indeholder en disposition af projektet, har Rikke meget tidligt i projektførløbet, anført følgende disposition:

- ”0. Abstract/Resume
- 0.1 Indledning
- 1. Erkendelsesinteresse
- 2. Metode/opgavedesign
- 3. Teori
- 4. Analyse
- 5. Konklusion
- 6. Diskussion
- 7. Validitetsbetragtning. [Heri kan man:
 - vurdere den anvendte teori
 - vurdere projektets metode
 - vurdere konklusionen
 - Hvad var godt og fungerede,
 - hvad kunne vi have gjort bedre]
- 8. Litteraturliste” (Gruppedokumenter, 09.03)

Dispositionen afspejler Rikkens opfattelse af et projekts opbygning. Ovenstående udspecificering af validitetsbetragtningen er magen til den, som Rikke og hendes gruppe ved forrige semester havde skrevet i deres bachelorprojekt i

psykologi (dokumentanalyse). Rikke kan således antages at have en *forventning* om, at samme projektmodel skal anvendes i det nye projekt.

I forhold til ovenstående model undres jeg over, at 'Diskussion' kommer efter 'Konklusion', og at 'Validitetsbetragtningen' synes at indeholde elementer, som man også kan finde i et projekts diskussionskapitel. Jeg vil forsøge at forstå Rikkens mening med dette. Validitetsbetragtningen bliver diskuteret ved to lejligheder i gruppen, som vi skal se nu.

Ved vejledningsmøde tidligt i processen

Ved et af de tidligste vejledningsmøder (15. april) spørger Ruth projektvejlederen Søren omkring validitetsbetragtningen. Jeg er med til mødet og noterer følgende dialog på computeren:

Ruth: Hvad synes du om validitetsbetragtningen?

Søren: Hvad mener I med det?

Rikke: Det er den kritiske refleksion om forløbet, for det kaldte Susanne Olavsén det sidste semester.

Søren: Jo, men er det ikke kritisk refleksion.

Rikke: Jojo, men det er lige meget hvad man kalder det, bare man gør det.

Søren: Det er jeg helt enig i. I skal forholde jer til jeres proces, teorien osv.

Regitze: Jeg vil gerne have at vi kalder det det rigtige. Reliabilitet og validitet er lidt svære, men kræver noget videnskabsteori at få helt styr på.

Rikke: Så kalder vi det kritisk refleksion, jeg er ligeglad. [Rikke virker utilfreds] (observationsnoter, 15.04)

Regitze vil anvende begreberne i lyset af deres almene betydning, altså at reliabilitet- og validitets-begreberne *har* en særlig betydning. Projektet er et kvalitativt og empirisk projekt, og Regitze insisterer altså på at anvende begreberne validitet og reliabilitet på en måde, som går imod Rikkens brug af dem. Rikke lyder til at trække sig og acceptere 'kritisk refleksion', med et 'jeg er ligeglad'. Rikkens udtryk giver indtryk af, at sagen er afsluttet, og at gruppen ('vi') har taget en fælles beslutning om det jf.: "*så kalder vi det kritisk refleksion*".

Næste vejledningsmøde og gruppemøde

Ved et efterfølgende gruppemøde på universitetet 14 dage senere (29. april) kommer validitetsbetragtningen op igen. Det skyldes, at Regitze og Rosanna studser over, at 'validitetsbetragtninger' fortsat fremgår af projektets disposition. Det blev ellers ved det sidste vejledningsmøde besluttet, at kalde det kritisk refleksion. Gruppen sidder med åben dør ud til gangen og skal senere til vejledning hos Søren. Jeg sidder med og observerer følgende forløb:

Regitze: 'Det var det vi rå-diskuterede ved sidste vejledningsmøde. Søren sagde vi skulle kalde det noget andet.'

Rosanna: 'Ja, vi blev da enige om at kalde det *kritisk refleksion*' (Rosanna læser op fra nogle noter).

Rikke: 'Vi blev ikke enige om noget. HAN sagde noget' (det sidste hvæser Rikke med henvisning til Søren).

Regitze: 'Shhhh' [med henvisning til at Søren måske kan høre dem ude fra gangen].

[Rikke går hen og lukker døren. Emnet forlades, og følges ikke op siden.]
(observationsnoter, 29.04)

Validitetsbetragtningen berøres kun ganske kort, men der er i hvert fald ingen tvivl hos Regitze og Rosanna om, at det af navn i hvert fald skulle ændres. Rikke er imidlertid af en anden opfattelse. Hun hverken indgyder til dialog om det eller accepterer de to medstuderendes udlægning; if. Rikke blev 'vi' ikke enige om noget. Det er Rikke, som rejser sig og lukker døren, men da hun vender tilbage til bordet tages dialogen ikke op igen. Det kan synes underligt, da dørlukningen blot var en mindre afbrydelse. I situationen kan jeg ikke forklare det med andet, end at de andre har mistet lysten til at følge tråden op. At Rikkes adfærd måske har signaleret, at dette emne skal der ikke tales videre om. Resten af mødet går med planlægning mv. uden at komme ind på validitetsbetragtningen igen.

Rikke anfører desuden i et aftalereferat fra dette gruppemøde fortsat validitetsbetragtningen i projektdispositionen. Om det er med overlæg eller udtryk for en tilfældighed - fordi projektdispositionen blot er kopieret ind i det nye dokument fra et tidligere dokument - kan jeg ikke afgøre. Det bliver i hvert fald indsat uden at blive rettet i lyset af Regitze og Rosannas kommentarer, og det er bemærkelsesværdigt.

Den færdige projektrapport

I den endelige projektrapport findes der ikke et decideret validitetsbetragtningssafsnit. I stedet findes et kapitel kaldet *Refleksioner over metoden* efter konklusionen. Her forholder man sig kort til udfordringerne omkring at gå fra den tilbagetrukne observationsrolle til den deltagende observationsrolle. Dvs. Rikkens ønske om en generel 'validering' af hele projektets teorier, metoder og resultater gennemføres ikke, men afsnittet er en kritisk forholden sig til et aspekt ved observationsmetoden, således som Susannes oprindelige projektmodel lægger op til.

Gruppeinterviewet med projektgruppen

Jeg forbereder at spørge ind til forløbet omkring validitetsbetragtningerne via interviewguiden, men jeg får desværre ikke spurgt ind til det. Enten undgik jeg ubevidst emnet, eller også glemmer jeg det i farten. Men det er beklageligt, da jeg mangler et indtryk af de andre gruppemedlemmers oplevelser omkring validitetsbetragtningen.

Sidste interview – stærke reaktioner

Sent i sidste interview er jeg fortsat opsøgende i forhold til at afsøge Rikkens forståelse af de faglige diskussioner og de evt. forstyrrende personlige motiver og følelser; et fænomen som jeg selv klart havde observeret, men som Rikke ikke andet end i generel forstand synes at anerkende muligheden af, og da ikke i forhold til sig selv. Jeg vil fremhæve et uddrag af interviewet, fordi der sker en interessant drejning og ændring i stemningen i dialogen, da jeg tager fat i det for mig klareste eksempel på en faglig dialog, som *ikke* er styret af sagen eller problemstillingen, men af personlige motiver hos Rikke. Rikke kunne som før beskrevet ikke pege på et eksempel. Derfor bringer jeg et eksempel på banen under interviewet, nemlig validitetsbetragtningen. Men jeg får gjort det på en lidt skæv måde, ved at spørge til dets placering frem for dets funktion eller mening:

”Men var der nogle diskussioner hvor ... altså, jeg kan huske en diskussion omkring de her validitetsbetragtninger. [...] Det husker jeg som noget I diskuterede, altså, hvad var det, og hvor skulle det være. [...] Hvor ville du gerne have at validitetsbetragtningen var?”

Ha ha ...[Rikke slår en noget umotiveret latter op, og spørger sarkastisk] ... har du det ikke på bånd?

Job altså ...

[Bestemt tonefald] Måske efter konklusionen, ikke! Det vil jeg synes var mest logisk i hvert fald.

Okay, og er det fordi ... nå, okay siger jeg, fordi, der er jo ingen faste love i det,

Nej, nej.

Så derfor bliver vi nødt til at spørge ind, og er det bl.a. pga. Susannes model, som I jo skrev bachelormodulprojekt efter?

Det skrev vi efter der, ja. Ja, jamen jeg synes bare at det er mest naturligt, at man laver noget færdigt, og så vurderer man, okay, det vi så har lavet. Nu ser vi retrospektivt på det. Var det godt eller var det dårligt. Hvordan var den teori vi brugte på det her emne. Og sådan overvejede alt det her, hvor validt er vores produkt så. Det ville jeg synes var underligt at lægge tidligere.

Okay, og hvordan så de andre på det?

Jamen, var det lige præcist det vi diskuterede?

Øeh ...

Det har det jo så været. Der var noget andet vi diskuterede, hvis vi skal tage sådan noget ...

Ja, og det var?

Det var jo i forhold til metode og teori og aktionsforskning og hele det der cirkus, og der var ingen af os der helt rigtigt fangede, og måske har jeg stadig faktisk ikke helt fanget det... [...] Og det sad vi jo også til vejledningen og prøvede at få styr på flere gange. Det diskuterede vi eder mame frem og tilbage. Der var Ruth også med kan jeg huske til de diskussioner. Rosanna var måske mere sådan ... hun blev lidt sejlet over der. Det var rigtig synd for hende faktisk." (i2)

Rikke reagerer på mit spørgsmål omkring validitetsbetragtningens *placering*, som var det en provokation, og jeg tramper jo også rundt i et omdiskuteret emne. Jeg burde også have spurgt til dens funktion og mening og kommer altså skævt ind på emnet. Rikke vil have validitetsbetragtningen efter konklusionen, og måske bliver Rikke provokeret over mit spørgsmål, da hun svarer tilbage med et 'har du det ikke på bånd'. Rikke forsvarer placeringen efter konklusionen med, at det "*var mest logisk*", som en måde at understrege sin opfattelse ved at henvise til, at det er støttet af logik (i2). Det er altså selvind-

lysende for Rikke, at man efter projektets konklusion vurderer sit produkt, styrker og svagheder, hvor validt det er (i2).

Da jeg spørger til de andres opfattelse, stiller hun først spørgsmålstegn ved, om det ”*lige præcist var det vi diskuterede?*”¹³⁵, straks efterfulgt af en dobbelt manøvre, nemlig en given accept og derefter et emneskifte, som det fremgår af den kompakte sætning: ”*Det har det jo været?*” (underforstået, du må have ret), hvorefter hun øjensynligt holder fast i emnet med et: ”*Der var noget andet vi diskuterede, hvis vi skal tage sådan noget...*” (i2). Rikke tager imidlertid fat i et eksempel, der ikke rummer det vi taler om (nemlig faglige diskussioner som misser sagen), og som interviewer kommer jeg ikke tilbage ind på emnet.

Fortolkning i forhold til subtile dynamikker

Det er markant, at Rikke stiller spørgsmålstegn ved, om mit spørgsmål er relevant, og jeg bliver selv i tvivl om det i situationen (jf. *Øeb...*), hvorefter hun giver mig ret og bevæger sig væk fra det emne jeg spurgte til.¹³⁶ I ovenstående dialog hæfter jeg mig også ved de mange skift der sker, på kort tid, fra sarkasme, til henvisning til logik, til stillen spørgsmålstegn ved mit spørgsmål og straks efter at acceptere det og anerkende det, og så bevæge samtalen ud af et andet spor uden at vende tilbage.

Vi har her fat i et eksempel på en dialog, som misser sagen, og det på en måde, som jeg ikke opfatter som blot udtryk for en tilfældighed, selvom momenterne i sig selv kan skilles ad. Tilsammen danner de imidlertid et *mønster*. Fra jeg bringer emnet omkring validitetsbetragtningen på banen i interviewet, bliver stemningen ligesom mere fjendtlig eller afstandstagende fra Rikkes side.

Det er ikke bare undvigelse, eller fortrængning hos Rikke. Qua at vi nu har fulgt validitetsbetragtningen igennem det meste af kandidatmodulprojektet -

¹³⁵ Rikke kan have ret i, at det måske ikke så meget var placeringen af validitetsbetragtningerne, som blev diskuteret. Det var i stedet betegnelsen ’validitetsbetragtning’. Der foreligger således en mulighed for, at vi taler forbi hinanden her. I lyset af de to forudgående ’manøvrer’ som Rikke har gjort i diskussioner om emnet, hvor hun officielt har undveget det, men i praksis har fastholdt det, vælger jeg imidlertid ikke at se det som afgørende for vores samtale : vi taler om validitetsbetragtningen og dens forløb i gruppen. Og det førnævnte ’træk’ gentager sig også i den aktuelle samtale. Vi skal senere diskutere, hvorfor det er så vigtigt, at validitetsbetragtningen bliver placeret til sidst i projektet.

¹³⁶ Dette kan også opfattes som udtryk for, at Rikke netop ikke kan huske noget om, at der var diskussioner om validitetsbetragtningen. Det kan enten skyldes at det vittterligt ikke spillede nogen synderlig rolle i projektprocessen, og at det derfor er gået i glemmebogen, eller at det omvendt spillede en betydningsfuld rolle, som Rikke helst ikke vil ind på.

ved gruppemøder, projekt dispositioner, mødereferater samt et vejledningsmøde - er det markant, at Rikke kun synes i stand til at tale om det, så længe det handler om at redegøre for det ; så snart hun møder kritik eller afvisning af den, trækker hun det tilbage, eller undviger emnet, men fastholder den ikke desto mindre. Dette er i hvert fald en mulig fortolkning af forløbet. Forløbet kan måske forklares ud fra Bions begreb om attacks on linking: altså at de dialogiske manøvrer er udtryk for et angreb på den kobling, som jeg forsøger at fremsætte mellem forløbet omkring validitetsbetragtningen, og det at personlige motiver kan afspore en åben diskussion omkring en sag. Denne kobling kan antages at blive effektivt opløst – selvfølgelig uden at det er udtryk for en bevidst forberedt og intenderet handling; det er snarere en undvigelse fra noget 'irrelevant' af Rikke.

Ved det observerede gruppemøde afviser Rikke således både at have nået frem til en fælles aftale ved det forrige vejledermøde, ligesom hun fastholder validitetsbetragtningen i sit beslutningsreferat fra det færdige gruppemøde. Dette kan tolkes som, at Rikke afviser, at hun er uenig med Regitze og Rossanna, altså at der ud fra hendes oplevelse er enighed om det.

Hvis vi skal opnå en dybere forståelse af det der udspiller sig, må vi afsøge et motiv for, at det er meningsfuldt for Rikke at reagere, som hun gør. Og Rikke har måske netop følt sig udstillet og trynet i spørgsmålet om validitetsbetragtningerne: fra det første vejledningsmøde hvor særligt Regitze gør indsigelser, og hvor de andre i gruppen blev enige om at ændre navnet, til Regitze og Rossannas reaktion på den, da den dukker op igen på gruppemødet, ved den begrænsede funktion og det navn som det sidste afsnit i projektrapporten tildelles, og til måden jeg spørger ind til det på under interviewet: alle vender sig imod det, dømmer den forkert, hvormed Rikke kan føle sig dømt forkert. For mit eget vedkommende må jeg i hvert fald vedgå, at jeg tidligt så skævt til Rikkens brug af validitetsbetragtningen alene af den grund, at den ikke passer ind i min opfattelse af et projekts opbygning (funktion og navn). Denne form for afvisning af Rikkens forslag har hun antageligt oplevet en hel del, således som vi så det med eksamensoplevelserne og oplevelsen af ikke at være akademisk nok. Det er altså vigtigt at pege på, at nok agerer Rikke ved at holde fast i validitetsbetragtningen og ved at forsvare den med næb og klør, men det sker først som reaktion på, at hun måske føler sin akademiske sprogbrug og tilgang dømt forkert. Søren forstår funktionen, men beskriver den som almen kritisk refleksion. Regitze derimod insisterede på en særlig udlægning af validitet og reliabilitet, som angik både sprogbrugen og funktionen. Men også jeg

stiller ved interviewet spørgsmålstejn ved validitetsbetragtningen, ved min måde at spørge ind til dens *placering* på frem for dens funktion, og Rikke reagerer straks på min misbilligende eller devaluerende attitude, som kan hun før-refleksivt fornemme, at jeg forsøger at fange hende på det forkerte ben mht. den akademiske sprogbrug og tilgang. Set i dette lys kan Rikke altså antages at reagere på det, som hun opfatter som et 'fjendtligt miljø', som vil fortælle hende en anden 'sandhed'. Hun må derfor reagere, som hun gør, og det er meningsfuldt at forstå det sådan. Det ændrer dog ikke ved, at Rikke reelt overfortolker graden af fjendtlighed i situationen.

Det eksempel på diskussioner omkring aktionsforskning, som Rikke fremkommer med ved det sidste interview som svar på mit spørgsmål, rummer i lyset af ovenstående en mulig dobbelt betydning. En skjult parallel til den samtale vi har. Rikke fremhæver nemlig det mere anonyme medlem Rosanne, som "*blev lidt sejlet over*" under de heftige diskussioner, hvilket "*var rigtig synd for hende faktisk*" (i2). Er det Rikkens egen oplevelse, som Rikke udtrykker på en ubevidst måde? At Rikke har følt sig sejlet over i forhold til validitetsbetragtningen? Af mig og af de andre?

Vi er imidlertid ikke færdig med at beskrive forløbet omkring validitetsbetragtningen, da den kommer på banen i forbindelse med Rikkens omtale af sit speciale.

Validitetsbetragtningens rolle i Rikkens speciale

Senere i det sidste interview, efter at jeg har tabt tråden omkring validitetsbetragtningen, nævner Rikke det kort i forbindelse med hendes vanskeligheder med at beslutte sig for en teori til sit speciale:

"... jeg [er] bare bange for at der ligger noget [teori] herovre, som havde været bedre, mere relevant, som kunne have svaret bedre på mine spørgsmål. Og så ved jeg jo godt, at det må jeg jo tage stilling til, når jeg når slutningen og skal lave en validitetsbetragtning eller hvad det er jeg vil. Så må jeg jo tage stilling der, og så gå igennem og sige, nej okay, måske var det ikke den bedste teori, og det er vel også okay i et speciale. Men jeg har lidt svært ved at acceptere det der." (i2)

Rikke har angiveligt meget svært ved at vælge en teori i lyset af, at der kunne være en mere relevant teori, som hun overser. Og i den forbindelse har validitetsbetragtningen efter konklusionen den opgave at bringe en sådan diskussion frem. Men hvorfor fremhæve, at ens teorivalg nok ikke var 'den bedste teori' efter konklusionen?

Fortolkning – validitetsbetragtningen som 'kattellem'

Det er muligt at anlægge et mere kritisk perspektiv på validitetsbetragtningens funktion for Rikke. For hvorfor er det så vigtigt at den placeres til sidst, frem for at indgå som et led i projektets almene diskussion? I kraft af det mønster, der er ved at træde frem kan man fremføre følgende fortolkning: Validitetsbetragtningen bruges af Rikke som en *kattellem*, altså som en måde at kunne slippe for at stå ved, eller at blive holdt op på, det hun lige har skrevet i projektet. Som Rikke siger: ”Så må jeg [...] gå igennem og sige, nej okay, måske var det ikke den bedste teori” (i2). Bevæggrunden for en sådan opfattelse kan tænkes at være, at Rikke ønsker at gøre sig fri af et standpunkt, som den anden kan være uenig med hende i, ved at foregribe kritikken, og derved sætte sig på begge stole samtidig; altså både skrive et projekt med anvendelse af bestemte teorier, og afslutningsvis undsige dem. Validitetsbetragtningens funktion som *kattellem* går i forlængelse af det forudgående afsnit omkring tendenser hos Rikke (og i gruppen) til at sætte sagen og den refleksive stillingtagen over styr, bl.a. som følge af et tidligere oplevet sandhedstyranni. Og før det mødte vi temaet omkring den tilpassede pige, hvor det var vigtigere at imødekomme den andens forventning end at finde frem til sin egen holdning (afsnit B). Hermed også være sagt, at det at tage *tydelig stilling* og stille det til skue for andres kritik, er skræmmende for Rikke.

Kattelommen og den eklektiske tilgang

Netop i forbindelse med specialet har Rikke som nævnt vanskeligt ved at vælge sin teori, et dilemma som hun beskriver således:

”Jeg har enormt svært ved at beslutte mig for noget. Altså, det synes jeg er rigtig rigtig svært at lægge sig fast, nu går jeg den her vej, og ikke andre veje. Bliv på den. Jeg kører rundt, altså.” (i2)

”Jamen f.eks. teorivalg, det sidder jeg stadigvæk med, og det burde jeg jo have besluttet for 100 år siden. [...] Og det kan jeg mærke, det er mega frustrerende, fordi hvad nu hvis jeg ikke finder den der var bedst. Det vil jeg alligevel også gerne, ikke.” (i2)

Rikke sidder fast da hun vil finde den ’bedste’ teori. Valget synes at være forbundet med en frygt for at vælge forkert: ”*hvad nu hvis jeg ikke finder den der var bedst*” (i2). Så hellere undlade at vælge, hvilket kan fortolkes som udtryk for at der er stærke følelser af ubehag og angst forbundet med valget.

Ved interviewet spørger jeg ind til, om Rikke identificerer sig med en teori:

"Jeg tænker på, har du fundet en teori eller en tradition eller noget hvor du tænker, jamen det står jeg for? [...]"

Nej nej nej, det kommer jeg heller aldrig til. Jeg kan jo ikke tage valget, ha ha. Jeg kan ikke beslutte. Jeg ved godt, hvis jeg måske ikke helt synes om en teori. Men jeg synes jeg kan se mange gode ting ved mange forskellige teorier. Eller plukke." (i2)

Rikke er meget klar i forhold til at erkende, at hun har svært ved at skulle vælge en teori ud, ikke mindst i lyset af at hun kan se 'mange gode ting ved mange forskellige teorier'. Hun foretrækker derfor at 'plukke', en tilgang som jeg tidligere har betegnet som *eklektisk*. Rikke har fx heller ikke anvendt den samme teori to gange i nogle af sine projekter, og har heller ikke ønsket at gøre det i fx specialet (i2). Ved den eklektiske tilgang følger nogle styrkesider og svage sider, og en af styrkesiderne ved den eklektiske tilgang er en fleksibilitet og åbenhed i forhold til at anvende forskellige teorier. Denne styrkeside er fremtrædende hos Rikke. Den svage side består så bl.a. i vanskeligheden med at vælge, at lægge sig fast på noget bestemt, for der kunne jo være noget bedre derude. Vi skal senere vende tilbage til den eklektiske tilgang og motivet bag.

Opsummering på forløbet omkring validitetsbetragtningen

Hermed er beskrevet hvad jeg forstår som et eksempel på en uenighed, som først føres åbent, men som derefter fjernes fra bordet, selv om der aftales andet eller fremføres kritik af det. En reel dialog om sagen er gået tabt. Men for Rikke sker det som følge af kampen for at holde fast i sig selv (jf. sandhedstyraniet), eller som en reaktion på en oplevelse af at blive gjort forkert eller ikke at føle sig mødt. Det sidste så vi bl.a. ved Rikkens reaktion på min devaluerende måde at spørge til validitetsbetragtningens placering på ved interviewet. Havde jeg i øvrigt dengang udvist en mere undrende interesse i emnet, havde vi måske sammen kunnet undersøge dens funktion mere direkte.

Validitetsbetragtningen har bl.a. en særlig betydning i kraft af, at Rikke har tilegnet den hos Susanne, en vejleder Rikke så meget op til. Rikke forventede måske også – forståeligt nok – at den næste vejleder på psykologi gik ud fra samme forståelse. At det ikke er tilfældet kan opleves som foruroligende, da det giver færre holdepunkter at navigere ud fra som studerende, idet man skal definere og sikre sin forståelse af i princippet alt under hensynstagen til skiftende vejlederes vaner og opfattelser, men helst som led i at afklare sin egen opfattelse. Opgaven med at tage reflekteret og begrundet stilling er imidlertid et centralt træk ved en videnskabelig habitus, som studerende skal opbygge,

og projektføreløbene både understøtter og bidrager med udfordringer i forhold til denne proces.

Forløbet omkring validitetsbetragtningen er et eksempel på, hvor vanskeligt, og smertefuldt det kan være at skulle ændre sin forforståelse, ændre på noget viden man har 'stillet sig på', knyttet sig til og derfor har fået en oplevelse af sikker grund i kraft af. I dette lys kan forløbet fortolkes som udtryk for Rikkens skjulte kamp for at fastholde sit etablerede greb om verden. Men der er mere i validitetsbetragtningen for Rikke end en sikkerhedsfunktion, og en reaktion på at blive dømt forkert som akademiker. Netop kattelermfunktionen og Rikkens frygt for at fejle gør, at Rikke holder så meget fast i validitetsbetragtningen. Og det i en sådan grad at en reel belysning af sagen træder i baggrunden, og at en reel diskussion af validitetsbetragtningen affejes (attacks on linking). Udlægningen af validitetsbetragtningens funktion som kattelerm for Rikke viser endvidere, at vores opfattelser kan udfylde nogle behov (her en mulig flugtvej fra at blive taget i at være forkert), som vi ikke er bevidste om eller i stand til at tage ind, og som derfor holder udviklingen og nuanceringen af vores forståelse tilbage.

6.2.4.3 Opsummering: når sagen skubbes i baggrunden

I dette afsnit har jeg tematiseret to former for uenigheder eller ukonstruktive måder at forholde sig til en sag eller en problemstilling på i en gruppesammenhæng: den mudrede måde, hvor man reelt ikke får forholdt sig til sagen men i stedet styres af personlige motiver (fx jeg vil ha' ret), og en undvigende måde, hvor sagen som følge af personlige motiver og temaer hos *flere* forsvinder fra overfladen uden at blive til genstand for gensidig refleksion og diskussion. Disse to måder adskiller sig fra den sagsorienterede måde (som ideal), hvor man stræber mod en reflekteret stillingtagen til sagen på en fleksibel og undersøgende måde, og hvor fastlåste uenigheder undersøges for at sikre, at man er enige om, hvorfor man er uenige. Dette ideal er vanskeligt, da vi – som jeg har vist – netop hænger fast i os selv (ubevidste motiver) og i gruppens dynamikker, og derfor ikke er så frie og fleksible, at vi kan give sagen forrang hver gang. Regitze måtte fx sande, at hendes ønske om at overbevise de andre kom til at tage overhånd i visse situationer.

Hvad angår Rikke kan hun nok anerkende det første fænomens generelle eksistens – nemlig at diskussioner og uenigheder kan styres af ubevidste motiver og dynamikker. Men hun kan ikke genfinde det hos sig selv. På et tidspunkt fremhæver hun fx at hun altid går efter bolden. En måde at forstå baggrunden for, at dette fænomen er så vanskeligt at tage på sig, er ved at pege

på det kontroltab (tab af almægtighed) som indgår. At jeg kort sagt ikke altid er herre over mine følelser eller er klar over mine motiver i faglige diskussioner, er en almægtighedsundergravende erkendelse at skulle tage ind. Rikke beskriver det selv som, at hun kaster sig 'hovedløst' ind i diskussioner, og frem for at gå efter sagen (med hovedet) gribes hun af motiver og udtryksbehov i øjeblikket, uden at det er udtryk for en bevidst intention fra Rikkens side i forhold til at afspore sagen. Det kan fx være udtryk for, at Rikke nyder en diskussionskultur, hvor hun kan få lov at holde fast i sin egen opfattelse, uden at det får sociale konsekvenser.

Validitetsbetragtningen er det andet eksempel på en diskussion, hvor sagen forsvinder fra gruppediskussionen, imens den får lov at leve videre hos Rikke. Den er karakteriseret ved en status quo, dvs. en unddragen sig en reel diskussion af sagen, hvormed den forbliver uforandret. For Rikke antages det at være en reaktion på den særlige udvej, som validitetsbetragtningen giver mulighed for (kattellemmen). Den fungerer hermed som en øjensynlig legitim måde at undgå at indtage en position, som kan blive kritiseret og fremhævet som en fejl, ved at sætte sig på to stole så at sige. Det styrende motiv antages altså at være, at hun får ubehag ved at skulle stille sig i skudlinjen, for det som hun oplever som en stærk straf, nemlig at censor og eksaminator antageligt udsætter hendes valg for kritik. Hun har med andre ord ikke en følelse af selv at være agent i afgørelsen af disse spørgsmål, med en forståelse for, at ethvert standpunkt altid kan kritiseres for noget. Dette leder Rikke til at sikre sig en kattelem, og i et større billede fører det til, at hun reelt undgår at lægge sig endeligt fast på noget, som vi ser det i specialeprocessen og vanskeligheden med at vælge teori. Det har klare implikationer for Rikkens tilegnelse af træk ved den videnskabelige habitus, som netop handler om at undersøge en sag og i sidste ende at tage reflekteret stilling til den via teori, empiri og metode.

Formålet er imidlertid ikke at dvæle ved Rikkens specifikke udfordringer, men at forstå det overordnede mønster i fænomenet. Validitetsbetragtningen fungerer som en kattelem for Rikke, som en udvej fra at blive holdt op på et valg. Det er derfor ikke tilfældigt, at diskussioner om validitetsbetragtningen selv syntes at *forsvinde* ud i det blå. Dette er imidlertid ikke blot et unikt træk ved Rikke; jeg forstår det i stedet som et eksempel på *en typisk og distinkt position* inden for psykologi og videnskab i form af den værdiløse position. Herom senere. Næste tema er Rikkens vejledningsoplevelse.

6.2.5 II. Om at føle sig klædt af og på i vejledningssituationen

Under projektforsøget på kandidatmodulet har Rikke svært ved at forholde sig til Søren som vejleder. Søren har en væsentlig anderledes vejlederstil end hendes foregående vejleder på bachelormodulet på psykologi, Susanne.

Jeg vil kort skitsere Susannes vejlederstil, der kan beskrives som rummende. Susanne er både klyngevejleder og vejleder for Rikke, og Rikke oplever hende som meget anerkendende og ikke-dømmende (i1). Rikke husker det ligefrem som om, Susanne ved klyngevejledningen har sagt, at der 'ikke er noget der er rigtigt og forkert' (i1). Det er i hvert fald denne atmosfære Rikke forbinder hende med. Vejledningsforløbet manglede måske lidt struktur, men det, fortæller Rikke, har hun det fint med, for sådan 'er jeg også selv' (i1).

Sørens vejlederstil er derimod fokuseret på struktur, og på klare holdningsmæssige udmeldinger til rigtigt og forkert. De to vejlederes stil får noget forskelligt frem i Rikke, som er værd at hæfte sig ved. For interaktionen med projektvejlederen er noget af den tætteste kontakt, som studerende får med universitetets undervisere, og det rummer således et stort potentiale for skabende mimesis i forhold til dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus, såvel som oplevelser af stor frustration. Det skyldes ikke mindst, at projektforsøget i sig selv ofte er krævende fagligt og socialt.

Søren: Den strukturerede vejleder

Jeg vil her beskrive gruppens, og særligt Rikkes, oplevelse af Sørens vejledning, da denne synes at kunne fortælle noget karakteristisk om Rikke. Søren har nemlig en karakteristisk vejledningsstil, som særligt støder Rikke. Jeg vil i et senere afsnit beskrive gruppens faglige udbytte af vejledningen.

Jeg har et kort telefoninterview med Rikke kort efter gruppens første vejledningsmøde, og her giver Rikke udtryk for, at det ikke var en konstruktiv oplevelse. Rikke siger, at hun ikke kan med folk, der ikke respekterer hende. Rikke kan ikke komme det nærmere end dette for "*Jeg ved ikke hvorfor han irriterer mig så meget, men det gør han*".

Ved gruppeinterviewet bliver det første vejledningsmøde også vendt, og her er der enighed om at første møde var ukonstruktivt. Gruppen savnede en imødekommenhed og fik en oplevelse af, at vejlederen ikke ville hjælpe dem fx ved kun at kritisere og stille spørgsmålstegn ved deres oplæg, og ved at afstå fra at give litteraturforslag mv. Ruth oplevede, at vejlederen udstrålede, at "*I skal lade som om jeg ingenting ved, og så skal I selv komme på det*" (g1), selvom de

vidste, at Søren havde erfaring med at vejlede i deres emne. Gruppen afstår derfor i flere uger fra at få vejledning efter det første møde.

Ved det første af gruppemøderne, som jeg observerer, tager Regitze fat i emnet ud fra et ønske om at hjælpe til at få et konstruktivt samarbejde op at stå med vejlederen fra gruppens side: *'vi havde et dårligt første møde. Jeg synes vi skal anlægge en ny tilgang til ham: Han er svær at aflæse [...]. Og her bør vi så sige, 'hør Søren, det lyder spændende, kunne du sige lidt mere om det'. Altså vi skal spørge ind.* Regitze prøver også at forstå baggrunden for Sørens adfærd ved første møde ved at sige, at han virker som en der er 'nervøs' og 'svær at aflæse'. Gruppen aftaler en konstruktiv tilgang, for man skal jo til eksamen hos vejleder (observationsnoter, 07.04).

Ved det efterfølgende vejledningsmøde, som jeg observerer (gruppens anden vejledningsmøde), har gruppen et udbytterigt møde, og herfra oplevede gruppen at få et konstruktivt samarbejde med vejleder op at stå, med god tekstfeedback, faglige spørgsmål og litteraturanbefalinger. Gruppen roser samstemmigt kvaliteten af Sørens faglige vejledning i forhold til projektets problemstilling (uddybes senere) (g1).

På nær Rikke. Hvor de andre gruppemedlemmer kun oplevede det som opstartsproblemer, så husker Rikke kun det andet vejledningsmøde som godt (i2), og generelt står vejledningen i et negativt lys: *"Jeg havde det meget svært med Søren fra dag ét til eksamen. [...] jeg er 100% sikker på, at han er hamrende dygtig, [...] men hans formidling, jeg har aldrig mødt noget lignende. Han var så negativt ladedet..."* (g1). Rikke har dog tidligere i gruppeinterviewet fremhævet sit udbytte af vejledningen mht. at lære at tænke kritisk teoretisk. Trods de andres positive oplevelser så holder Rikke også efter gruppeinterviewet fast i, at hun oplevede Sørens vejledning som "demotiverende", og at hun kun husker et vejledningsmøde (nr. 2) der *"var rigtig godt"* (i2). Generelt tilskrives vejledningen ikke noget positivt af Rikke. Lad os undersøge denne særstilling.

Rikkens ensidige oplevelse af vejledningsforløbet med Søren

Rikke beskriver, at Søren ved det første vejledermøde spurgte meget ind til, hvad gruppen ønskede at undersøge:

"Han blev jo også ved med at sidde og spørge sådan, "hvorfors, hvorfor er det spændende, hvad er det I vil?". Vi kunne ikke svare.

Du siger det lidt sådan forvrængende, fordi han irriterede eller hvad?

Ja, fordi han sådan til allerførste vejledningsmøde, hvor vi kom, og vi var SÅ glade, og vi syntes vi [...] kommer med noget. Og så sad han bare og spurgte

i en hel time, ”hvorfors?”. Jamen, det er fordi det er spændende. ”Jamen hvorfors?”. Jamen, det ved vi ikke. Vi kunne ikke svare. Så vi kom ud efter en hel vejledning og så på hinanden og tænkte, hvad fanden har vi fået ud af det andet end at han har spurgt hvorfor. Så han hjalp os ikke rigtigt videre.” (i2)

Rikke er meget frustreret over det hun oplever, som Søren manglende imødekommehed. Det er dog også muligt at forstå situationen ud fra, at Søren ønskede at hjælpe gruppen med at nå frem til en større præcision i forhold til deres forskningsfokus, inden de ’gik i felten’ og indsamlede empiri. Det kan let opleves som frustrerende af de studerende. Dette understøttes af, at Rikke oplevede disse afklaringssspørgsmål som nytteløse: ”*hvad fanden har vi fået ud af det?*” (i2). At Søren netop går op i denne afklaring fremgår også af midtvejsevalueringen¹³⁷ nogle uger senere, hvor Søren over for opponentgruppen gør opmærksom på vigtigheden af at ”*afgøre hvilken empiri der er relevant at inddrage i analysen*” på forhånd (observationsnoter). Altså at problemstillingen og analysebegreberne skal afklares, *inden* man indsamler empirien. Det er altså en helt anden tilgang, end Rikke er vant til, da hun ved sine to tidligere empiriske projekter var blevet vejledt til ’hurtigst muligt at komme ud i felten’ (i2), hvad de også i den aktuelle projektgruppe har valgt at gøre. I en vis forstand møder Rikke altså her en vejleder, som går meget op i forberedelse før handling, præcision omkring problemstilling og struktur i forskningstilgangen.

Måske provokeres Rikke af denne grundighed hos vejlederen, et emne vi vender tilbage til, men der er uden tvivl også noget i Søren vejledningsstil, som ikke er sagsrettet og faglig, og som rammer Rikke personligt. En situation, som Rikke vender tilbage til flere gange, kan gøre os klogere på dette. Rikke nævner både ved gruppeinterviewet og det efterfølgende individuelle interview en vejledningssituation, hvor Rikke følte sig udstillet (g1, i2). Det var ved sidste vejledningssituation, hvor jeg ikke var til stede. I et telefoninterview kort efter projektafleveringen beskriver Rikke dette møde ved at sige, at hun og Søren kom lidt på kant med hinanden: ”*Jeg føler, at han taler ned til mig, som om jeg er en gymnasieelev*” (telefoninterview). Ved vejledningssituationen gjorde Søren if. Rikke lidt grin med nogle af hendes formuleringer i et udkast til analysen, hvor hun brugte ordet ’tydeligvis’ mange gange. Rikke oplever Søren som hånlige og ved det senere gruppeinterview og det afsluttende individuelle interview, fastholder Rikke en uforsonlig oplevelse af vejledningsforløbet med Søren.

¹³⁷ Ved midtvejsevalueringen mødes to projektgrupper og deres to vejledere for gensidig opponentindlæg og diskussion.

Det er klart, at der ikke er nogen ond mening bag Rikkes reaktion og adfærd, ligesom der ikke er det bag Sørens. Det er noget, der opstår i den særlige *konstellation*, som de udgør, da ingen af de tre andre gruppemedlemmer reagerer som Rikke. Ved gruppeinterviewet siger Rikke fx at ”... *han triggede et eller andet i mig og jeg triggede helt sikkert også noget i ham*” (g1). Men Rikke kan ikke rigtig blive klog på, hvad det drejer sig om. For at forstå dette yderligere må det fortolkes i lyset af teori.

Fortolkning - En særligt sårbar og udbytterig vejleder-studerende konstellation

Det er nemt at affeje denne situation med et ’Nå ja, hvis man ikke kan med vejlederen, så kan man heller ikke få så meget ud af det som studerende. Men det kan man heller ikke forvente hver gang at få’. Jeg vil dog forstå fænomenet bag Søren og Rikkes relation i et andet lys, idet jeg ikke opfatter det som blot udtryk for en tilfældighed, at netop Rikke reagerer så kraftigt på Søren. Jeg ser det som et resultat af, at det både er meget svært at lære af en anden på et område, som man selv har det svært med (Rikke), og at det område vi taler om – udøvelsen af videnskabelig praksis - generelt er et vanskeligt mål at stræbe mod for enhver underviser og vejleder, endsige studerende. Det fremhæver jeg bl.a. ud fra Bions beskrivelse af, hvor vanskeligt det er at udøve en reel videnskabelig tænkning, da den skal udvikles på ny hver gang, og derved undgå de oplagte faldgruber som jeg har beskrevet som den alvidende position og den værdiløse position. Man kan således pege på, at der er en usikkerhed på spil for dem begge i lyset af den udfordring, som de står overfor. Det gør dem også mere sårbare i forhold til at gå galt af hinanden, ’trigges’ af hinanden som Rikke formulerer det – fordi de står hvert sit sted og er stillet over for en udfordring som naturligt vækker usikkerhed og tvivl. Udfordringen kommer ganske vist til udtryk på forskellige måder, men fælles er, at det er et udfordrende forløb for dem begge. Det er også potentielt ekstra udbytterigt, da jeg forstår Rikke og Søren som modsætninger på nogle af de områder, som Rikke har sværest ved og som projektet naturligt rejser, nemlig selvstændigt arbejde med vanskelige teoretiske tekster, videnskabelig metodologi og anvendelse af teori og metode (se det tidligere afsnit C, *Rikkes faglige udfordringer*). Vi har altså at gøre med en central og almen situation på universitetet, nemlig hvor to ’modsætninger’ i form af den strukturerede vejleder, og den praktisk tænkende studerende mødes, hvilket muliggør et væsentligt læringspotentiale hos Rikke (og Søren). For Rikkes part kan hun lære meget af denne meget anderledes position i forhold til den hun selv står for (den eklektiske tilgang). Det er altså en studerende-vejleder konstellation, der i værste fald kan skabe

stor frustration og føre til en fastlåsthed, og som i bedste fald kan understøtte en ny udvikling og væsentlige forandringer på netop de områder hun har sværest ved. Det kan være givende og udfordrende for vejlederen også, idet det at lære en anden en habitus forstås som en gavegivning, der både glæder og anerkender én selv såvel som den anden (Kemp, 2012a, p. 175f). Men det er først og fremmest en øvelse i at udvikle en tænkning om sagen, som vejlederen har til opgave at støtte den studerende i. Og i forhold til denne øvelse, denne balancegang og udfordring, er der flere faldgruber for begge. Det er altså muligt både at fremhæve baggrunde for, at Rikke afviser og anerkender at have fået et udbytte af vejledningen, og baggrunde for, at Søren optræder som en god videnskabelig rollemodel såvel som en person, som Rikke oplever som afvisende. Det er disse komplekse sammenhænge, jeg nu vil beskrive, begyndende med at forsøge at forstå Sørens andel.

6.2.5.1 Søren: opleves både som afvisende og som en stærk videnskabelig rollemodel

Inden jeg beskriver konstellationen set fra Sørens synsvinkel, må jeg beskrive min baggrund for at påstå, at jeg kan gøre det på en bare nogenlunde ramrende måde. Jeg har nemlig valgt af etiske grunde ikke at interviewe vejlederen i mit undersøgelsesdesign. Jeg ser det i stedet som min opgave at forstå den samlede konstellation og dynamik, og dermed som min opgave at forstå og forklare vejlederens rolle og andel. Jeg antager at kunne forstå mig på Sørens vejledningsperspektiv ved bl.a. at trække på mine observationer af vejledningsforløbet, kendskabet til gruppekonstellationen og i kraft af mine egne erfaringer som vejleder. Endelig har jeg haft brug for sparring fra kollegaer, da jeg under arbejdet med Rikkens materiale blev konfronteret med sider hos mig selv, som jeg havde vanskeligt ved at acceptere, hvilket viste sig indirekte i mine tekster. Min manglende evne til at tematisere de ligheder, som er mellem Rikkens og mit forhold til den akademiske kultur, kan opfattes som et eksempel på anti-tænkning (evasion by evacuation), hvormed jeg ubevidst undgik at forholde mig til min egen andel. Jeg havde altså brug for andres hjælp til at se mere klart, og dermed bane vejen for, at jeg i anden omgang kunne udvikle en mere nuanceret belysning af Rikkens forløb.

Min fortolkning af Sørens *mulige* motiv og position knytter an til mine observationer og Rikkens beskrivelse af hendes vejledningsoplevelser. Det forbliver altså et kvalificeret gætværk, som en måde at forstå den samlede konstellation på. Det er allerede fremhævet, at Rikke oplevede Søren som hånlig ved det

sidste vejledningsmøde (g1, i2). En måde at forstå Sørens position og motiv er ved at forstå hans videnskabelige habitus i lyset af den alvidende position, med de styrker og faldgruber denne medfører. Det betyder, at man både stiller store krav til sig selv og dermed de studerende (fx i forhold til den grad, som de studerende skulle få teorien ind under huden på) og at man har en klar holdning til det videnskabelige arbejde. Dette kunne tænkes at passe på Søren, som jeg har beskrevet som en struktureret vejleder med klare holdningsmæssige udmeldinger. Men det betyder også, at man har en tendens til at ryge i den faldgrube at indtage rollen som den alvidende vejleder – måske tilskyndet af de studerendes forventning om kompetent vejledning i en videnskabelig tænkemåde – og dermed have øget risiko for ikke at være sensitiv over for sårbare studerende, måske endda ved (ureflekteret) at opleve dem som ekstra vanskelige. Det kan også opleves som et pres, at en kollega følger forløbet fra de studerendes perspektiv, således som jeg gør det med Rikkens gruppe. Dette er en mulig måde at forstå, hvad der er sket i bl.a. den sidste vejledning, som Rikke beskriver med henvisning til at føle sig 'udstillet' og talt ned til (g1). På det refleksive plan stræber man selvfølgelig som vejleder efter en nuanceret og konstruktiv vejledning, men ubevidste temaer og motiver kan farve ens adfærd, og være svære at opfange. Vi skal nu se på Rikkens andel.

6.2.5.2 Rikke: kaster både viden fra Søren bort og er oprigtigt interesseret i at tilegne sig Sørens videnskabelige habitus

For at blive klogere på Rikkens andel, må vi se på hendes beskrivelse af en vejledningssituation (g1, i2), hvor Regitze rejser et spørgsmål i forhold til en teoriudlægning i Rikkens tekst, som Regitze nu vil have Søren til at tage stilling til. Jeg observerede ikke situationen, som frustrerede Rikke meget:

”Altså, jeg kan tåle mange ting, uretfærdighed det kan jeg ikke. Jeg var millimeter fra at rejse mig og gå, for jeg kunne slet ikke tage den der sådan, nu skal vi så sidde og hvad, og stikke til at *jeg* har taget fejl, eller det kunne være I kunne prøve at lære mig det så, eller fortælle mig det på en god måde.... [...]”

Altså, hvad var det for følelser der blev vækket?

Jamen, at blive hængt ud, *virkelig* at blive hængt ud. Og sådan, se, jeg fik ret, for nu spurgte jeg læreren, og læreren var på min side, øv bøv, ikke. Den der.” (i2)

Rikke oplever vejledningsfeedbacken som 'uretfærdig', fordi vejlederen tager 'parti' til fordel for Regitzes forståelse. Og selvom det viste sig, at Regitze

havde ret, så vidner Rikkens oplevelse om, at det sagsrettede fokus er gået fløjten, og at der i stedet udspiller sig en kamp om at få ret. Det er også en situation, hvor Rikke oplever, at hendes tekstudkast blev stemplet som en 'fejl'. Der er ingen nuancering her, der er kun enten rigtigt eller forkert, og der bliver 'stukket' til denne fejl, oplever Rikke.

Fortolkning – om at få sin verdensforståelse hængt ud som 'forkert'

Der er et mønster omkring at skulle sig uheldigt ud her, et tema som tidligere er beskrevet hos Rikke (tilpasning, afsnit B). Hvis vi skal forstå situationen, kan vi vende situationen rundt og sige, at såfremt Regitze og Søren *ikke* udelukkende går efter sagen (ved at give tekstfeedback "*på en god måde*"), men også har en uintenderet undertone af at udstille Rikke, så oplever Rikke reelt "*at blive hængt ud*" og "*at være udstillet over for nogle andre mennesker*" (g1), da hun er særlig sårbar over for det. Det er altså en situation, som både kan farves af, at Rikke lettere kan føle sig hængt ud (jf. temaet omkring tilpasning), af en tendens til at konkurrere om at få ret (Regitze og Rikke) og af at det kan være vanskeligt at tage hånd om sårbare studerende i en udfordrende vejledningssituation (Søren), uden at nogen gør det med vilje. Det sker bare, da situationen er så følelsesmæssig betydningsfuld. Der er således flere forhold at holde for øje, når vi skal søge at forstå Rikkens andel, som jeg vil fortolke på nu.

Hvorfor er der så meget strøm på vejledningssituationen for Rikke? Oplevelsmæssigt får vi nogle kodeord, *uretfærdighed*, at blive "*hængt ud*" og senere at '*stikke til at jeg har taget fejl*' (i2). Fælles for disse oplevelser er, at det er hele Rikkens person som rammes, det er ikke 'blot' hendes tekst som diskuteres, og dermed behandles som en adskilt sag, som hun, med gruppen og vejlederen, er fælles om at videreudvikle. *Tekst og Rikke er ét, er flydt sammen*. Formuleringen '*stikke til at jeg har taget fejl*' indikerer, at Rikke føler hele sin person kritiseret. Derfor kan Rikke måske opleve det i situationen som, at hun får at vide at hele hendes verdensopfattelse er forkert og må justeres, og Søren vil jo samtidig meget gerne fortælle, hvordan Rikke i stedet for skal opleve verden. Og det samme gælder Regitze, selvom hverken Regitze eller Søren har øje for, hvad der antageligt er i spil hos Rikke. At tingene stilles i dette noget forvrængede skær skal som nævnt også forstås i lyset af Rikkens historie med 'følelsesmæssig manipulation' (overtilpasset pige), herunder at blive indgydt en følelse af at være forkert. Både Søren og Regitzes tekstfeedback kan derfor af Rikke opleves som det at blive manipuleret, som at få trukket andres sandheder ned over hovedet. At Rikke kan opleve situationer i lyset af et sandheds-tyranni, er tidligere beskrevet i forhold til gruppearbejdet (afsnit I).

Fortæl ”*mig det på en god måde*” (i2), siger Rikke, men det kræver et særligt beredskab at have øje for denne form for sårbarhed i en vejledningssituation, og det er nok de færreste, der har det. Men jeg mener ikke desto mindre, at det er i dette lys, at man skal forstå Rikkens til sidst så fastlåste opfattelse af Søren, som nogle gange går over i decideret at afvise, at Søren skulle have bidraget med noget til projektet, hvilket vi nu skal se et eksempel på.

Rikke og bortkastning af viden

Rikke reagerer kraftig på sin oplevelse af ikke at blive mødt af Søren, hvilket en situation fra gruppeinterviewet kaster lys over. Op til roser Regitze Sørens vejledning og finder det okay, at Søren i sin vejlederstil var tilbageholdende og lod de studerende arbejde meget med emnet, inden han selv åbnede op. Som Regitze formulerer det: ”*at når vi begyndte at lave noget arbejde, der var godt, så re- sponderede han også godt. [...] Hvis I giver mig noget, så vil jeg godt fortælle jer noget. Det er på en eller anden måde også helt fair*” (g1). Det får imidlertid Rikke op i det røde felt:

”Men så synes jeg bare, at man skal eksplicitere det. Så sig dog det direkte, hvad fanden det handler om, for for mig handler det om, at han fik ødelagt det, ved at være på den måde han var. Altså, jeg tænker slet ikke på ham. Jeg har slet ikke fået noget ud af hans vejledning. Det har jeg måske nok [sagt i en mere besindig tone], men jeg vil ikke være ved det. Det var os, der havde diskuteret os frem til det, for jeg syntes virkelig han var ... jeg kan slet ikke klare at blive uretfærdigt behandlet eller blive nedgjort...” (g1)

Selvom vi forstår første del af udsagnet som et vredesudbrud (”*jeg tænker slet ikke på ham.*”), adskiller de efterfølgende og mere modificerede formuleringer om ikke at stå ved et vejledningsudbytte sig ikke grundlæggende herfra. Rikke vender tilbage til en følelse af at være blevet ’nedgjort’ og ’uretfærdigt behandlet’, og disse udspringer – så vidt jeg forstår det – af det sidste vejledningsmøde, hvor Rikke oplevede Søren som hånlig. Det har dog her fået stærkere ord med på vejen. Rikke siger ligefrem, at Søren ”*fik ødelagt det*”, altså vejledningsrelationen, og at hun ikke vil stå ved at have fået et udbytte af vejledningen. Situationen er ikke enkeltstående. I det sidste interview af Rikke afviser hun, at Sørens vejledning har bidraget synderligt til projektet: ”*Altså nej, jeg tror ikke jeg synes han har bidraget voldsomt meget til det.*” (i2). Efter Rikkens kraftige udtalelse ved gruppeinterviewet, spørger jeg ind til, hvordan de andre i gruppen havde det med Søren. Rosanna svarer at ”*Jeg har det overhovedet ikke sådan*”, og Ruth siger at hun var ”*et sted [...] imellem*” Regitzes positive og Rikkens negative oplevelse af Søren (g1).

Når Rikke ovenfor siger, at ”*jeg tænker slet ikke på ham*” (g1), så skal det forstås helt bogstaveligt. Flere gange forsøger jeg at få Rikke til at undersøge baggrunden for sin reaktion over for Søren ved det sidste interview. Rikke svarer, at hun enten ikke ved, hvorfor Søren trigger hende, eller også gentager hun sin oplevelse af, at Søren havde en nedladende fremtoning (i2). Men Rikke giver også flere gange udtryk for, at hun ikke ønsker at beskæftige sig med forløbet: ”*jeg har heller ikke brugt så lang tid på at tænke på det*”, og senere ”...*jeg tror virkelig jeg har lagt det langt væk, jo, fordi det fylder ikke særlig meget vil jeg sige. Det fylder faktisk ikke noget længere*”, og endelig, da jeg får presset for meget på ”*Ja, det har jeg ikke brugt tid på. Altså, jeg har heller ikke sådan tænkt at jeg nu skulle sidde og analysere. Overbøvedet ikke. Videre, altså*” (i2). Det er selvfølgelig forståeligt, hvis Rikke ikke ønsker at dele sine tanker om emnet med mig (en anden underviser), men i dette tilfælde mener jeg, at det mere handler om, at Rikke vitteligt har valgt ikke at forholde sig reflektivt til sin egen reaktion. Rikke fortæller flere gange om negative oplevelser med Søren. Det kan derfor ikke helt passe, at ”*Det fylder faktisk ikke noget længere*” (i2). Jeg må fortolke Rikkes reaktion for bedre at forstå den.

Fortolkning - Når du svigter mig, straffer jeg dig ved at eliminere din betydning for mig
 Rikkes udtalelser - ”... *jeg tænker slet ikke på ham. Jeg har slet ikke fået noget ud af hans vejledning. Det har jeg måske nok, men jeg vil ikke være ved det.*” (g1) – kan forstås som udtryk for mere end blot et hidsighedsudbrud, ved i stedet – i kraft af det samlede reaktionsmønster – at blive forstået som udtryk for aktive forsøg på *bortkastning af viden* (-K). Dvs. en tendens til aktivt at undgå at forholde sig til, tale om og huske forløbet med Søren som vejleder samt det vejledningsmæssige bidrag til projektet. Dette er en beskrivelse af en ekstremsituation, for vi ser også bevægelser hos Rikke, der går i retning af at huske og at forholde sig til Sørens bidrag (se herunder). Men hvis vi dvæler ved denne ekstremsituation, kan vi se, at Rikkes tidligere beskrevne tendens til at vende tilbage til en ensidigt negativ opfattelse af Sørens vejledning igennem hele forløbet hænger sammen med denne –K proces, da Rikke herved afstripper forløbet fra det gode bidrag og i stedet holder fast i det ubrugelige. Denne afstrippende proces fører til en mere eller mindre fastlåst situation. Der er også en aktiv personrettet devaluering af Søren i spil, jf. ”*han fik ødelagt det [vejledningsforløbet], ved at være på den måde han var*” (g1), hvilket er en generel afvisning af hele personen.

Baggrunden for disse –K reaktioner er imidlertid det interessante her. If. Bion opstår –K som personlig proces, som en reaktion på gentagne oplevel-

ser af, at man som barn har brug for hjælp til at moderere en u håndterbar mangel-situation, men - i stedet for hjælp - oplever man, at omsorgspersonen forværrer situationen og tilbyder kun en 'værdiløs rest', som barnet så må klynge sig til. Dette forværrer barnets oplevelse af at være i situationen.

Skal man forsøge at oversætte til Rikkens aktuelle situation, så ledes opmærksomheden hen på, at Søren som vejleder (og Regitze som toneangivende medstuderende) stiller store krav og har store ambitioner i forhold til niveauet for projektskrivningen: de skulle leve sig ind i traditionen (kritisk teori) og indoptage dens særlige stil, således at de kunne udtrykke den selv. Dette har Rikke helt klart oplevet som et stort pres at skulle leve op til, en vanskelig situation at håndtere. Rikke giver udtryk for, at "*Jeg synes det var rigtig svært*" (i2) at lære denne måde at skrive og anvende teorien på, og generelt at "*... det var et vanvittig svært projekt, det der K1-projekt*" (i2). Det er netop i lyset af denne vanskelige og sårbare proces, at jeg forstår Rikkens oplevelse af at føle sig hængt ud i forbindelse med fx tekstfeedbacken. Rikke beskriver det ikke på denne måde, men hun har måske oplevet, at der i projektprocessen er blevet stillet så store krav til hende af medstuderende, vejlederen og af hende selv, som hun ikke har kunnet respondere tilfredsstillende på eller ikke har oplevet at få tilstrækkelig hjælp til, at hun har følt sig overladt til sig selv, alene, ikke-hjulpet (jf. værdiløs rest). Måske er det også derfor, at Rikke bliver så rasende, når Regitze ligesom blæstempler Søren's tilbageholdende vejlederstil (g1). For den har bl.a. bidraget til, at Rikke har følt sig ladt i stikken i en vanskelig situation og dermed *svigtet i så stor en grad*, at hun verbalt reagerer med at bortkaste sin viden om Søren's vejledningsbidrag: "*Altså, jeg tænker slet ikke på ham*" (g1).

Det er paradoksalt, at Rikke kan have oplevet det sådan, når nu Søren og Regitze netop har forsøgt at støtte hende i arbejdsprocessen. Pointen er imidlertid ikke blot, at det kræver en særlig opmærksomhed at have øje for problemstillinger som disse; pointen er afsløringen af, hvor meget Rikke har *i spil* og har sat *på spil* i sit uddannelsesprojekt!

Rikkens oplevelse af at blive gjort forkert og svigtet stillet over for den krævende udfordring det er at tilegne sig en fremmed habitus (videnskabelig habitus), kan altså kædes sammen med Rikkens devaluering af Søren og bortkastning af viden omkring vejledningsudbyttet (-K). Selvom Rikke ikke selv formulerer det på den måde, kan *baggrunden* for hendes reaktioner gøres forståelige ud fra følgende følelsesmæssige dynamikker: *når jeg følelsesmæssigt ikke oplever, at du støtter mig hensigtsmæssigt i det u håndterbart vanskelige arbejde med en faglig problemstilling og med at tilegne mig en habitus (gives 'værdiløs rest'), beskytter jeg mig mod svigtet ved at gøre dig betydningsløs som vejleder (-K)*. Det sidste sker helt

konkret ved at devaluere vejlederen verbalt og eliminere vejlederens betydning i hukommelsen.

Rikke oplever måske at blive ladt i stikken i en voldsomt krævende situation, og må derfor finde måder at håndtere det u håndterbare på, også selvom det ikke sker på udelukkende konstruktive og sagsorienterede måder; Rikke må ubevidst lægge problemet ud og finde en mere tålelig måde at forstå virkeligheden på. Det er dog ikke en reaktionsmåde, der er udviklet i vejledningssituationen, men antageligt en tidligere udviklet beskyttelsesproces hos Rikke fx fra barndommen eller ungdommen. Netop fortolkningen om, at dette er en selvbeskyttelsesproces understøttes af, at jeg ved sidste interview afdækker Rikkens tendens til vagtsomt at aflæse folk.

Indskud: Rikkens tendens til vagtsomt at aflæse folk som beskyttelsesproces

Ved sidste interview spørger jeg ind til, om Rikke 'læser' folk:

"Jeg læser - med det samme - mennesker. Jo. Eller hvad vi skal kalde det. Vurderer dem. Mm, hvordan er de i forhold til mig, og hvordan skal jeg reagere tilbage. Jo, det gør jeg. Ja. Og har vel tit tænkt, at det var jeg også god til." (i2)

Den læsning af andre, som Rikke gør "med det samme" (i2) og givetvis uden at tænke meget over det, er en form for *opmærksomhed*, som jeg mener, er udviklet af nødvendighed, som en måde at berede sig selv og passe på sig selv i lyset af andres mulige adfærd. Problemet opstår dog, når den anden rammer ind i et ubevidst tema, som det sker for Rikke med Søren. Her sammenblendes den andens reaktioner med, hvad man selv føler, og hvad man selv tillægger den anden, og det på en så umiddelbar måde, at man sjældent stiller spørgsmålstejn ved ens egen reaktion. I stedet tager man den for pålydende. Ud fra et psykoanalytisk perspektiv *genser* Rikke nogle træk i Sørens adfærd og person, som går ind og farver Rikkens perception og opfattelse på måder, hvor fortid og nutid, dit og mit blandes sammen på overraskende og forstyrrende måder. Projektgruppen og vejlederen genspejler således 'familiegruppen' (Bion, efter Freud). Det kan fx være følger af barndomstemaer (den tilpassede pige) og forældrefigurer (fx Rikkens mor, se afsnit III, del 2: *Baggrundsanalyse*).¹³⁸ *Vi kan med andre ord ikke 'se klart' i de sammenhænge, hvor vi selv har ubevidste temaer i spil.* Som mit eget eksempel viste, havde jeg et ubevidst tema, som jeg ikke ville se i øjnene, og som jeg derfor forsøgte at undgå ved at øge forskellen på

¹³⁸ Som Rikke siger om sin tendens til at hæfte sig ved det negative i samværet med sin mor: "Når min mor hun taler til mig så kan jeg komme hjem og oversatte til min kæreste, og så er det rent lort, jo. Og så hører jeg jo nærmest kun det dårlige" (i2).

Rikke og jeg i begyndelsen af mit arbejde med casematerialet omkring Rikke. At forstå de afsporinger, der fx optræder i et vejledningsforløb, kræver altså et perspektiv, der rækker ud over situationen, og som inddrager alle deltagernes livsverden som potentielt relevant, det være sig de studerendes såvel som vejlederens livsverden.

Tilbage til vejledningssituationen og Rikkens udbytte af vejledningsforløbet

Rikkens bortkastning af viden fra vejledningsforløbet er nu beskrevet. Nu til de modsatte tendenser til at tilegne sig aspekter af Søren's videnskabelige habitus, som også er til stede. For Rikke oplever også gode og udbytterige vejledningsmøder, ligesom Søren for sin part gør alt, hvad han kan i vejledningen for at støtte de studerendes faglige arbejde bedst muligt. Og det lykkes rent faktisk for Rikke at indoptage den kritisk teoretiske stil som sin egen i en vis grad, hvormed hun udvikler træk ved sin videnskabelige habitus (dette begrundes i afsnit IV, *Udviklinger i Rikkens videnskabelige habitus*). Og helt til slut i det sidste interview af Rikke, måske som følge af at jeg tidligere har spurgt ind til emnet, fortæller Rikke pludseligt positivt om Søren's vejlederbidrag:

”Det var første gang jeg mødte det der med at man skulle skrive i den teori, man var, altså, det har jeg ikke prøvet før. Selv om, det kan man sikkert gøre i alle teorier, men det har mine vejledere i hvert fald ikke gået op i, som Søren jo gjorde. Så kan du sige, det der med, at han ikke havde en skid med vores projekt at gøre, som jeg sagde, men det har han jo så haft. Og det var han jo inde og gøre meget opmærksom på, at det var vigtigt, lige præcist i kritisk teori er det vigtigt.” (i2)

Vi er her inde på et udbytte af Søren's vejledning, nemlig at selve *måden* at formidle og anvende teorien på skulle være gennemsyret af teoriens særlige stil. Rikke har tidligere rost dette udbytte af projektføreløbet, men tilskrev det dengang gruppens arbejdsindsat frem for vejledningen (g1). Det nye er således, at Rikke her for første gang går i rette med sin tidligere opfattelse af, at Søren ”ikke havde en skid med vores projekt at gøre”, ved at anerkende hans bidrag til projektet (”det har han jo så haft”) (i2). Hun viser således tendenser til at gå ind og ’eje’ sin tidligere afvisende position, og kan dermed indtage en ny og mere nuanceret og anerkendende position, selvom at det sker i en sidebemærkning.

Rikkens tendens til at undgå at beskæftige sig med sin egen reaktion i forhold til Søren, ved at ’lægge emnet langt væk’, og komme ”videre”, imødegås således også af modsatrettede tendenser hos hende. Rikke viser således også antyd-

ninger af at studse over sin egen reaktion og at forholde sig mere nuanceret til Sørenes vejlederbidrag. Fx under sidste interview: *”For det kan jeg da også blive i tvivl om jo. Altså, han triggede jo ikke de andre på samme måde”* (i2). Studerende, der oplever det samme vejledningsforløb, kan således let blive præsenteret for opfattelser af fælles situationer, der er anderledes end deres egen, og dette kan lede dem til at studse over deres egen opfattelse, således som Rikke gør her. Dette er et eksempel på en refleksionsvækkende mulighed, som også er en naturlig del af et gruppeforløb.

6.2.5.3 Opsummering af en særlig sårbar og potentiel udbytterig studerende-vejleder konstellation

Det beskrevne vejledningsforløb har sat Rikkens eksistens i spil på områder, der er beslægtet med projektet omkring tilpasning (afsnit B). Denne gang er det ikke det specifikke projektemne, som sætter Rikkens eksistens i spil på ufrivillige måder, men presset på udvikling af videnskabelige vaner (habitus), og den usikkerhed og de vanskeligheder, som dette arbejde rejser. Idet Rikke møder sine faglige modsætninger i form af ikke mindst Regitze og Søren, udfordres hun også (ligesom de udfordres) på de områder, som hun har vanskeligt ved. Et andet forhold er imidlertid lige så væsentligt at nævne for at forstå baggrunden for, at Rikkens eksistens bringes i spil. Nemlig Rikkens store investering i sit uddannelsesprojekt, som gør, at hun også klør på og kaster sig ud, hvor hun har vanskeligt ved at bunde. Alle disse forhold er ingredienser til dannelsesprocesser. Og på paradoksalt vis er modspil og medspil forudsætninger for, at Rikke reelt kan undergå så grundlæggende forandringsprocesser, som er nødvendige for, at tilegne sig en så anderledes eller fjern habitus, som den videnskabelige habitus er for hende. *Det er med andre ord krævende på en direkte følelsesmæssig måde at gennemgå et så forandrende læringsforløb, som et projektforbøb kan sætte i gang.* Jeg udråber ikke hermed forløbet til en succes, men vil fremhæve, at nogle af de områder, som Rikke udvikler sig på, er nogle af de vanskeligste for netop hende. Det er imidlertid lige så meget et resultat af Rikkens egen indsats, som det er et resultat af projektgruppens socialisering og Sørenes vejledning. Jeg vil i afsnit IV bl.a. uddybe de støttende container-contained processer i projektgruppen, som er væsentlige for at forstå udviklingen af en habitus, og som Rikke tidligere har fremhævet i form af gruppens rummelige diskussionskultur (gruppen kunne diskutere så det bragede, og dog forblive gode venner, jf. afsnit I).

Dette afsnit har imidlertid dvælet ved vejledningens rolle i Rikkens tilegnelse af en habitus. Vejledningsforløbet viser, at Rikke både føler sig klædt af og

udstillet, og klædt på til at arbejde med projektets problemstilling, teori og metoden (selvom det første langt overskygger det sidste i Rikkes oplevelse af forløbet. I *Udviklinger i Rikkes videnskabelige habitus* (afsnit IV) underbygges det via observationer og fortolkninger, at Rikke rent faktisk får arbejdet teorien ind under huden). Vejledningsforløbet vidner om den fælles udfordring for den studerende og vejlederen, som består i at udvikle en videnskabelig tænkning om den fælles sag uden for ofte at falde i de uhensigtsmæssige faldgruber, som vi tyr til, når vi ikke kan håndtere udfordringen (Bion). I den forbindelse er en særlig sårbar, og potentielt særlig udbytterig, studerende-vejleder konstellation blevet beskrevet. For arbejdet med sagen selv på en faglig konstruktiv og udviklingsorienteret måde vanskeliggøres og understøttes også af den konstellation, som gruppen og vejlederen tilsammen udgør.

Nu skal der opsummeres i forhold til udviklinger i Rikkes psykologiske habitus, efterfulgt af en opsummering af udviklinger i Rikkes videnskabelige habitus.

6.2.6 III. Udviklinger i Rikkes psykologiske habitus

Dette afsnit består af tre dele. I *del 1* beskrives udviklingen i Rikkes refleksion omkring hendes vanskeligheder med at identificere sig som akademiker, hvilket også har betydning for udviklingen af aspekter af en psykologisk habitus. I *del 2* fremsættes en fortolkning af Rikkes baggrund for at agere som hun gør, og endelig i *del 3* opsummeres der i forhold til Rikkes tilegnelse af aspekter af en psykologisk habitus.

6.2.6.1 Del 1: Rikkes udvikling af tanker og en tænkning om forholdet til den akademiske kultur og specialevanskelighederne

Her skal der fokuseres ind på to centrale temaer, nemlig udviklingen i Rikkes oplevelse af at være en del af den akademiske kultur, samt udviklingen af en indsigt i hendes oprindelige frygt og forventninger omkring uddannelsen.

Om vanskelighederne med specialet specifikt, og med at opleve sig som en del af den akademiske kultur generelt

Under det sidste interview fortæller Rikke om sine store vanskeligheder med at vælge en teori til brug i sit speciale, og da vi undersøger forskellige baggrunde for dette, lancerer Rikke sin egen forståelse:

”Jeg tror også det handler om at hele det her med at gå på universitetet har jo fra starten for mig været ret vildt. Altså, det havde jeg aldrig *i mit liv* troet jeg skulle, og kunne. Altså, simpelthen ikke været klog nok. Hele det der, det kan jeg huske vi talte om også første gang, det hænger jo nok stadig lidt ved. Det er rimelig ærgerligt at ende med en 7’er eller en 4’er, ikke. Lidt ærgerligt.

Til specialet?

Mm. Jeg vil gerne ende ved 12. Selvfølgelig vil jeg det. [...] Men omvendt er jeg jo også nødt til at være realistisk, [...] jeg skal nå at færdiggøre inden en eller anden dato [...]. Jeg kommer ikke til at få 12. Og det er jeg også ved at acceptere nu. Men jeg tror stadig der er et levn tilbage af noget af, at jeg gerne vil gøre det skidegodt. Jeg gad sgu da godt at de ringede nede fra RUC og sagde, *’vi synes du er rigtig dygtig, kunne du ikke tænke dig at læse en PhD?’*. Og så kunne jeg *selv* sige, nej, ved I hvad, det har jeg ikke lyst til. Ellers tusind tak, ik. Det er da vildt fedt at kunne det. Og så kunne jeg komme hjem og sige det til min mand. Nu skal du høre. Og sige det til folk. Så selvfølgelig er der noget med det. Så var jeg ikke *bare* en ergoterapeut, vel, så kunne jeg jo faktisk godt noget mere. Jeg kan simpelt hen ikke få ro med bare at sige at.. ehh... altså, jeg prøver. Det siger jeg højt, det siger jeg til andre, *’hvis jeg kan få et 7-tal for mit speciale, så bliver jeg faktisk glad’*. [...] Men *helt* inderst inde, ah, jeg vil *fandeme* gerne, jeg vil fandeme gerne have mere. Og det kommer jo så til nu at smitte af på at skulle gøre det rigtig rigtig rigtig godt, ik.” (i2)

Her er der flere emner i spil. Først og fremmest fremhæver Rikke det gamle tema omkring universitetsuddannelsen, at ”*Altså, det havde jeg aldrig i mit liv troet jeg skulle, og kunne. Altså, simpelthen ikke været klog nok*” (i2). . Rikke nævner, at temaet allerede var oppe ved det første interview et år tidligere. Jeg vil dog fremhæve, at hun dengang *ikke* på denne direkte og afklarede måde sagde, at hun tvivlede på egne evner. I stedet havde Rikke dengang en tendens til at opleve universitetskulturen som én, der holdt hende *ude* og som én, der ikke formidlede det hun skulle tilegne sig klart. Men nu fremhæver Rikke andre sider af dette tema, som hun stadig anser som virksomt (”det hænger jo nok stadig lidt ved”), nemlig i form af hendes egne ambitioner og forventninger, og de implikationer de har. De virker nemlig hæmmende i hendes specialeproces, hvor hun som følge af de høje forventninger kan få en oplevelse af, at hun næsten kun kan fejle, hvilket virker demotiverende. Som Rikke siger om sin specialeproces ”... *jeg kommer jo ingen vegne*” (i2). Men Rikkens beskrivelse vidner også om et arbejde med at tage ejerskab over både de store ambitioner og drømme-fantasier, som hun har. Det er *første gang* at Rikke beskriver sådanne følelsesmæssige fantasier eller drømme om - ’ikke *bare* at være en ergoterapeut’, men - at ’kunne noget mere’, og at blive anerkendt for dette ved at RUC tilbyder hende en ph.d., fordi hun var *’rigtig dygtig’*. Et tilbud hun kunne

bryste sig af over for venner og familie. Der er noget frisat og løssluppet over Rikkens fortælling, som om hun endelig giver los og lader følelserne komme til orde på dette område på en umiddelbar måde.

Fortolkning – Udvikling i Rikkens relation til sin uddannelse og sig selv

Rikkens fortælling er psykologisk set frisat, fordi hun reelt beskriver og står ved følelser, som tidligere har levet en implicit tilværelse. Med ekspliciteringen af denne nye side af temaet omkring uddannelsesgennemførelsen, kan Rikke nu beskrive sine modsatrettede følelser. Rikke kan med andre ord nu beskrive sin higen efter *akademisk anerkendelse*, hvilket kommer til udtryk i ønsket om ph.d. tilbuddet. Dette står i stærk kontrast til Rikkens tidligere beskrivelse af den akademiske kultur som 'klister' (i1). I et psykoanalytisk perspektiv er denne frisatte beskrivelse altså et resultat af en fordøjelse af vanskelige følelser, hvormed Rikke nu kan komme i kontakt og stå ved sit ønske om akademisk anerkendelse, som både driver og afsporer hendes specialearbejde og det forudgående uddannelsesforløb. Jeg ser det således som et tegn på en bevægelse i temaet, at Rikke nu kan beskrive sine ønske-fantasier og kan begynde at forholde sig reflektivt til dem som udtryk for sine følelser og til de betydninger, som specialeprocessen også bringer frem. Ud fra formuleringen 'jeg er ved at acceptere nu' forstår jeg det som, at det er en forholdsvis ny og igangværende afklaringsproces, som Rikke har fået hul på.

Der synes at være sket en udvikling i Rikkens forhold til temaet 'uddannelsesgennemførelse', fra at kredse om en frygt for ikke at være god nok (uden at sige det så klart) eller at universitetskulturen ligesom holdt hende ude (i1), til nu også frit at kunne italesætte sine *vanskeligheder* ('ikke klog nok') samt *stærke ønske* om at gøre det godt på universitetet. Selvom Rikke reelt ikke har et karriereønske om at gå den vej, er der et ønske om at vise sig, *for sig selv og for andre*, som én der "*faktisk godt [kunne] noget mere*" (i2). Men psykologisk set er Rikke ikke blot drevet af ønsket om at overgå sig selv og sine vanskeligheder med at tilegne sig en akademisk kultur; hun er i lige så høj grad drevet af et ønske om at blive set og værdsat som den hun er, selvom hun søger det igennem det første.

Specialeudfordringen

Jeg forstår det også som noget ganske nyt, at Rikke er opmærksom på misforholdet mellem at udtrykke tilfredshed ved et syv-tal for specialet over for andre, og at hun "*helt inderst inde*" ville "*have mere*". Rikke udtrykker lidt senere

denne diskrepans mere klart, som svar på min opsummering af hendes forventning til sig selv:

”Altså, 7 er vel egentlig ikke godt nok, som du siger. Det er 12. Og hvis der havde været 13, så havde det været 13.

Jo jo. Intet mindre. Og det er sjovt. For sådan har jeg det, og samtidigt så kan jeg sidde og sige i min specialegruppe, så kan jeg høre mig sige til de andre, *’prøv nu at høre her, det er bare et speciale for helvede [...] Vi skal bare lave et projekt’*. [...] men følelserne er bare anderledes”. (i2)

Specialet betyder noget for Rikke, og det er disse følelser Rikke er ved at blive mere differentierede i forhold til, mere opmærksom på. Det kommer til syne i Rikkens tredje persons italesættelse – *”så kan jeg høre mig sige til de andre”*, der kan forstås som, at Rikke på det æstetiske og praktiske meningsniveau har fået afstand til sin egen oplevelse ved at have øje for misforholdet.

Som en måde at opsummere den dialog, Rikke og jeg har haft, konstaterer jeg i samtalen med Rikke, at skulle man sammensætte en *’snedig udfordring’* som ramte lige ned i Rikkens mest *’ømme punkter’*, så skulle det være et speciale. Til dette svarer Rikke:

”Ja, det er det i hvert fald blevet, ha ha. Simpelthen.”

Ja fordi du møder en masse ting.

Ja, og det er jo både arbejdsmæssigt, specialemæssigt og så også i forhold til privatlivet, ikke. Jeg skal jo prøve at definere mig selv som et eller andet, men [...] ... hvad er det for nogle forventninger jeg skal leve op til? [...] Så det der med forventninger og sådan ... ja.” (i2)

Rikke giver her udtryk for, at forventningerne omkring specialet (egne og andres) skaber et felt, som er svært for Rikke at navigere i, i forhold til at *’definere sig selv’*. Temaet har en klar parallel til det tidligere beskrevne tema omkring den tilpassede pige, som var mere rettet mod at opfylde andres ønsker end sine egne, men som generelt afslørede en udfordring i forhold til at definere sig selv over for andres krav og forventninger. Denne udfordring øges under specialeprocessen for Rikke, og det vidner om, at specialet sætter et særligt tema i spil hos Rikke.

Fortolkning – specialet sætter Rikkens faglighed i spil

Rikkens oplevelser kan både forstås i lyset af hendes specifikke historie som tilpasset pige, og som udtryk for en mere almen faglig dannelsesproces, som bl.a. handler om at udvikle sin 'egen stemme', eller at definere sig selv. Rikke fremhæver selv, at specialeprocessen ikke blot angår den faglige identitet, men netop også griber ind i hendes privatliv. Fænomenologisk set angår det hele hendes eksistens (i hvert fald når man står midt i processen). Vi skal senere vende tilbage til Rikkens vanskelighed med at vælge teori i relation til specialet og generelt at navigere i forhold til faglige forventninger på en selvstændig måde, da det er centralt for en videnskabelig habitus (afsnit IV).

Nu skal udviklingen i Rikkens forhold til den akademiske kultur beskrives.

Opfattelsen af akademikeren: fra 'klistet' til bare et arbejde

Rikke har undergået en stor udvikling under sit studieforløb i forhold til at tilegne sig en videnskabelig habitus – en vej der skal sammenfattes i et senere afsnit (IV). Her skal Rikkens refleksion over denne rejse fremhæves, da den gør os klogere på de dynamikker, som har været en del af forløbet. Rikke havde jo fra start svært ved at navigere i forhold til den akademiske sprogbrug, hvilket eksamensoplevelserne og de medstuderendes reaktioner gjorde tydeligt for hende. I det sidste interview bringer jeg udviklingsforløbet på banen, og spørger direkte til, om Rikke nu i højere grad end tidligere føler sig som en del af det akademiske univers?

”...det er klart, jeg er jo blevet mere en del af det, hvor jeg synes jeg stod mere udenfor før.

Ja. Altså, ser du dig selv som akademiker i dag?

Mere og mere tror jeg. Ja, det tror jeg. Men jeg tror at jeg mere og mere tænker, men hvad er en akademiker? Altså, måske er det ikke så højtravende og flot, vel altså. Jeg kunne jo også, ikke helt endnu, men lige om snart. Og når jeg så tænker på, hvordan jeg selv var før, så tænker jeg alligevel også, ah, måske skulle du sådan lige ... altså, det er fint, det er en flot præstation, men det er faktisk ligeså flot at blive sygeplejerske eller folkeskolelærer. Det er bare noget forskelligt man kan.

Men altså, jeg er interesseret i, hvad du har tillagt det akademiske, fordi, du sagde lige før noget i retning af, okay, men så er det heller ikke vildere. Og jeg kom til at tænke på, om du måske også længere tilbage fravalgte universitetet [...]. Altså, om du har set det som et eller andet uopnåeligt eller noget helt svært eller noget underligt?

Jeg har i hvert fald set det som at det var svært, rigtig rigtig svært og meget meget meget med teori og man skulle læse meget og ... ikke noget for mig. Altså, det var ikke noget jeg kunne præstere, fordi, man startede jo sikkert heroppe, hvor jeg jo kom med min gymnasieuddannelse; der var ret langt derop! Altså, man startede jo ikke nede og så byggede noget ovenpå. Folk kom jo ligesom med noget. Sådan en fornemmelse havde jeg i hvert fald af det." (i2)

Rikke oplever, at hun er blevet mere en del af den akademiske kultur, her på sin uddannelses sidste semester. Dette skal sættes i forhold til Rikkens tidligere oplevelse af at skille sig stærkt ud. Rikke er også nu i stand til at *beskrive* nogle af de implicite forventninger til universitetsuddannelsesforløbet som hun havde i begyndelsen. Rikke anså den akademiske kultur som karakteriseret ved "*meget meget meget med teori*", "*højtravende og flot*" og som "*svært, rigtig rigtig svært*" opnåeligt. Længere tilbage havde Rikke en antagelse om, at "*det var ikke noget jeg kunne præstere*", da hun antog, at universitetet begyndte på et skyhøjt niveau, som hun ikke kunne honorere (i2). Nu opfatter Rikke det at være akademiker som lige så flot som at være folkeskolelærer, og som udtryk for at man 'bare kan noget forskelligt'. Der er sket en nivellering, det at være akademisk synes ikke længere placeret oppe på en piedestal.

Fortolkning – Rikkens antagelse om en videnskabelig habitus: fra et spørgsmål om medfødte evner, til en tilgang der kan udvikles

Man kan antage, at Rikke transformerer eller modner sine følelser og tanker omkring det at blive akademiker (Bion, container-contained), ved at ændre sin hidtidige forforståelse fra, at en akademisk uddannelse er afgjort af medfødte evner og dermed uopnåelig, højtravende og ikke noget for Rikke, til at være noget man kan tilegne sig under et udviklingsforløb, samtidig med at hun nu anser det som "*ligeså flot*" som at blive folkeskolelærer, da "*Det er bare noget forskelligt man kan*" (i2). Rikke siger det altså uden at reducere det ene eller det andet. Det væsentlige i denne sammenhæng er imidlertid det indledende forhold til studiet, som Rikke nu kan beskrive. Den akademiske uddannelse blev opfattet som afgjort af ens medfødte evner (mit ord) ("*Altså, man startede jo ikke nede og så byggede noget ovenpå*" i2), og samtidig udgjorde uddannelsen noget "*højtravende og flot*" (i2). Det første kan fortolkes som en statisk opfattelse af tænkning (Bion), og det sidste kan fortolkes som en idealiseret opfattelse, og begge opfattelser har været med til at bekræfte Rikkens oplevelse af uddannelsen som uopnåelig for hende.

Rikke beskriver altså oplevelser, som veksler mellem idealisering og drømmende fantasier og så ikke at have nogen tro på egne evner. Disse emner og oplevelser er meget følsomme og dermed vanskelige at forholde sig til, men de kan netop være med til at kaste lys over, hvorfor Rikke har siddet fast i måneder i sin specialeproces, såvel som hendes overordnede vanskelighed i forhold til at opleve sig som en del af den akademiske kultur og at tilegne sig en akademisk habitus. Rikke har stærkt ambivalente følelser i spil omkring uddannelsesprojektet. Rikke når langt i forhold til selv at beskrive dette mønster, da hun synes at have opnået en indsigt i to meget forskellige sider hos sig selv; nemlig de stærke 12-tals-ambitioner og drømme om akademisk anerkendelse (udtrykt ved fx ønsket om ph.d. tilbuddet) på den ene side, og den totale tvivlen på egne evner i forhold til overhovedet at kunne gennemføre uddannelsen på den anden (*"det havde jeg aldrig i mit liv troet jeg skulle, og kunne"*) (i2). Begge sider spiller ind på, at Rikke gerne vil gøre det 'rigtig rigtig godt', og dog ikke synes at komme nogen vegne, ikke at kunne vælge specialeteori og ikke at kunne navigere i egne og andres forventninger i forhold til at 'definere sig selv'. Der synes at være en fastlåsthedsdynamik i specialeprocessen, og at have været en tendens til at devaluere sig selv som akademiker. Jeg vil i næste del (del 2) fortolke disse tendenser ud fra Bions begreb om underlegenheds-overlegenheds-dynamikken. Rikke anvender ikke de teoretiske forklaringer og forbinder dermed ikke de forhold, som jeg gør i ovenstående fortolkning, men hun beskriver sin levede erfaring ret præcist på disse områder.

Psykologisk habitus: Om at turde se på sig selv

Som afslutning på interviewet runder jeg af og spørger, hvordan det har været at have mig med på sidelinjen. Rikke svarer på en måde som jeg vil fremhæve som karakteristisk for en psykologisk habitus:

"...jeg synes det har været fint. Men det er også fordi jeg synes det er sjovt at tale om mig selv - det lyder virkelig ...virkelig ærgerligt, ha ha. Men altså, det er jo sjovt sådan at bearbejde ting, man har sagt og noget der kommer op igen, og overveje." (i2)

Dette er en markant udtalelse, eftersom vi på dette tidspunkt i interviewet har berørt nogle ganske vanskelige emner, ikke mindst Rikkens opfattelse af Regitze og Søren. Og alligevel fortæller Rikke, at det har været fint, fordi det er sjovt at tale om sig selv i betydningen, at tage emner op, *overveje* og *bearbejde* disse aspekter af tilværelsen (i2). Denne særlige åbenhed for at turde se på vanskelige sider hos sig selv, og denne interesse i sin interaktion med andre

og i at beskrive den, er et centralt træk ved en psykologisk habitus, og det er træk som Rikke tydeligt bærer (4.6.1, *Træk ved en psykologisk habitus*). Vi har set at der er emner, hvor Rikkes udvikling af tænkning hæmmes og dermed begrænser hendes åbenhed. Men vi har alle disse grænser, og i lyset af de emner vi tager op er Rikke et langt stykke hen ad vejen åben og undrende. Og et centralt træk ved en psykologisk habitus angår netop en grundlæggende lyst til at lære om sandheder om sit liv (Bion), om mit og dit liv, også selvom det inkluderer nogle ukønne sider hos en selv eller andre.

At Rikke ved det sidste interview kan beskrive en række af de følelser, som har rumsteret i baggrunden under hendes specialeproces og i forholdet til den akademiske kultur generelt, er for mig at se bemærkelsesværdigt. Fx Rikkes livagtige beskrivelse af hendes drøm om anerkendelse, såvel som hendes manglende tro på sig selv ved uddannelsens start. Rikke udviser her en evne til at *rumme vanskelige følelser* (container-contained) ved både at være kommet i kontakt med og udholde svære erfaringer og følelser, samtidig med at hun kan italesætte og vedgå sig disse følelser med øje for deres hæmmende konsekvenser i forhold til den specialeproces, som hun står i *lige nu*. Container-contained figuren fremtræder i og med, at Rikke både er ved at acceptere sine egne meget forskellige følelser i forhold til det samme uddannelsesprojekt (contained), samtidig med at hun – ved at rumme dem kan transformere dem og derved nuancere eller 'modne' dem og sig selv (container). Det vidner om Rikkes niveau i forhold til at udvikle tanker og en tænkning om vanskelige erfaringer, om at rumme vanskelige følelser og oplevelser, om at se på sig selv, om at lære sig selv at kende.

Opsummering

Rikke er altså både kommet i kontakt med sin oprindelige tvivl om egne evner i forhold til overhovedet at kunne gennemføre uddannelsesprojektet, samtidig med at hun nu også kan italesætte den anden side, nemlig de store 'drømmeagtige' ambitioner og forventninger til hendes egen præstation, og den konsekvens som denne vekslen mellem ekstremer medfører i form af en næsten fastlåst specialeproces. Rikke udfolder ikke sammenhænge mellem disse forhold, men hun har uden tvivl øje for det demotiverende samspil som de høje forventninger har i forhold til hendes vanskelighed med at 'definere sig selv'. Rikke har vist sig i stand til at udvikle en tænkning (Bion) i forhold til et vanskeligt emne for hende – uddannelsesprojektet –, såvel som modnet sit forhold til de følelser som er i spil her (container-contained). Rikke har på dette punkt udvist en evne til at *se sig selv udefra*, dvs. lært væsentlige aspekter

af sig selv at kende, som personlig selvindsigt. Jeg kan med andre ord pege på, at der sker væsentlige udviklinger hos Rikke, og jeg forstår det som udtryk for en udvikling i hendes psykologiske habitus. Disse træk opsummeres i *del 3*.

Nu skal vi dvæle lidt mere ved baggrunden for Rikkes måde at opleve på, og derved fremhæve den udvikling hun har gennemgået.

6.2.6.2 Del 2: Fortolkning af Rikke baggrund for temaerne omkring den akademiske kultur, Søren og Regitze

I del 1 ovenfor har jeg fremhævet den udvikling, som Rikke selv kan beskrive hos sig selv. Jeg vil her præsentere en fortolkning af Rikkes baggrund for at sidde fast i de temaer, som jeg har beskrevet. Denne vil fungere som baggrund for at forstå Rikkes styrker og vanskeligheder i forhold til udviklingen af en videnskabelig habitus, som er temaet for næste hovedafsnit (IV).

I lyset af både Rikkes refleksioner over eget forløb (del 1), og af mine observationer, vil jeg nu forsøge at indkredse et motiv eller et sammenhængende mønster i Rikkes reaktioner i forhold til både Regitze og Søren, i forhold til den akademiske kultur og Rikkes vanskeligheder med den aktuelle specialeproces. Jeg vil præsentere dette samlede motiv i afsnittene 1) Vanskeligheden ved at træffe betydningsfulde valg: den værdiløse position og 2) Rikke: fejltagelserne husker jeg.

1) Vanskeligheden ved at træffe betydningsfulde valg: den værdiløse position

Under det sidste interview, hvor Rikke fortæller om vanskelighederne i den aktuelle specialeproces med at vælge teori, spørger jeg, hvad Rikke oplever, hvis jeg beder *hende* om at vælge sine teorier *nu* (og ikke hvad hendes vejledere ville vælge):

”Hvilke følelser får du, hvis jeg siger, ”nu skal du vælge”, altså, ”nu skal du vælge dine teorier”?

Jamen, så er det jo den der angst, det lyder meget voldsomt, men det er jo sådan en, hvad nu hvis jeg vælger forkert, hvad skal jeg så gøre? Kan jeg vælge om igen eller hvad. Altså, jeg kan jo altid lade døren stå åben. Mit problem er, det er det jeg gør nu, og det har nu taget mig rigtig mange måneder. Jeg skulle gerne være færdig i maj.

Hvad handler det der om, altså fordi, det handler ikke kun om teori, tænker jeg?

Det er jo mig som person også jo, ikke at kunne tage en beslutning.

Så der er en vis ambivalens her.

Mm.

Er det noget du kan genkende andre steder fra?

Altså, fra mit liv generelt set? – ja ja, jeg er jo frygtelig dårlig til at tage beslutninger. Jeg holder alle døre åbne så langt hen ad vejen, som jeg kan. Ja, det gør jeg. Altså, nogle gange kan jeg nærmest ikke beslutte, om vi skal gå i biografen eller vi skal gå ud og spise, hvis vi har en friaften. Så kan jeg have det sådan, helt nede i de der latterlige ... hvad har DU lyst til. Det ved jeg sgu ikke.” (i2)

At skulle vælge teorier til det betydningsfulde speciale vækker ’angst’ hos Rikke, fordi ”*hvad nu hvis jeg vælger forkert, hvad skal jeg så gøre?*” (i2). Det forstår jeg som udtryk for, at Rikke simpelthen ikke kan bære de følelser af at føle sig værdiløs og forladt, som ville følge af at vælge forkert her, og Rikke *afstår derfor fra at vælge* i situationen, og har gjort det i flere måneder. I stedet lader hun ”*døren stå åben*” (i2). Den samme dynamik udspiller sig også i hverdagslivet. Rikkens vanskeligheder med at vælge er heller ikke blot knyttet til betydningsfulde situationer i hverdagslivet eller specialet; det er en tendens, som vi også har mødt i forhold til validitetsbetragtningens funktion som kattelerm, tendensen til hurtigt at skøjte hen over beslutninger, og generelt Rikkens eklektiske forhold til teori og metode, hvormed hun aldrig helt knytter sig til et standpunkt; det er en udfordring at finde sin egen stemme, dvs. at vælge selvstændigt og at ’definere sig selv’ (se afsnit I, *Behovet for en udvej i forhold til et forkert valg*, afsnit C samt afsnit III, del 1). Vi er alle udfordret over for sådanne *dannelsesprocesser*: det er vanskeligt at finde ud af, hvad man skal mene og stå for, og specialeprojektet sætter dette på spidsen. Hvad jeg i stedet ønsker at fremhæve her, er mønsteret i Rikkens måde at reagere på disse udfordringer på. Tendensen kan fortolkes som udtryk for det motiv jeg har beskrevet som *den værdiløse position* (se afsnit 4.5.2 b). Som tidligere beskrevet er denne position kendetegnet ved stærke følelser af værdiløshed i en dobbelt betydning, nemlig at jeg ikke tillægger mig selv nogen værdi og idealiserer andre og andet, og at jeg ikke kan holde til at vælge ud fra mig selv *af frygt for at fejle*. I stedet afstår fra at vælge (fx ved at skøjte hen over beslutningen) eller der søges eksterne kilder til valget. Det er en position, som man nogle gange kan falde ned i - det er således ikke en permanent position. I denne position er det svært *at bære* at tage et klart selvstændigt valg. Dette kan forstås ud fra, at Rikke – i visse betydningsfulde situationer - oplever det som, at hun kun er sin præstation her

og nu, og at hun derfor ikke har 'råd' til (egenværdi til) at fejle uden at frygte helt at gå til grunde (i oplevelsen). *For Rikke må ikke tage fejl*, og udskyder derfor – i angst for at gøre det - beslutningerne. *Det er meget store krav at stille til sig selv* – ikke at måtte tage fejl. Og i stedet afsøger Rikke alle mulige teorier, som det er tilfældet med specialeprocessen, og som tiden går, øges sandsynligheden for, at andre træffer et valg for hende eller at omstændigheder (en deadline) presser så meget, at hun kun kan fejle og dermed bliver fri til at vælge noget.

Dette mønster, den værdiløse position, dækker imidlertid kun en tendens hos Rikke i visse tilspidsede situationer. For som vi så, har Rikke også en tendens, der går i den modsatte retning i form af en mere dominerende adfærd, hvor hun gerne 'bestemmer'. Samtidig er hun også hele tiden undervejs med modsætningen til disse positioner i form af en mere nuanceret og modnet tilgang. Denne skal beskrives i afsnittet IV. *Udviklinger i Rikkes videnskabelige habitus*. Nu til opsamling på en anden tendens hos Rikke.

2) Rikke: fejltagelserne husker jeg

Efter jeg under sidste interview gentagne gange har forsøgt at få Rikke til at forholde sig til sin egen reaktion i forhold til Søren, siger hun: ”*Jeg er ret god til sådan at fortrænge, lægge ting bag mig [...]. Altså, med nogen ting. Fejltagelserne husker jeg.*” (i2). Denne udtalelse må forstås som fremprovokeret af min fortsatte dvælen ved emnet. Men hvis vi antager, at der er noget om det, kan det bidrage til at forstå dynamikken; at Rikke skubber Sørens positive bidrag til projektprocessen fra sig, samtidig med, at hun holder godt fast i de negative oplevelser med Søren (se afsnit II). At huske det negative og at glemme det positive er dog ikke noget, som kun sker i forhold til andre (fx Søren). Det rammer også Rikke selv. Rikke beskriver fx sin reaktion, hvis det skulle vise sig, at hun havde valgt en uheldig teori til sit speciale, på følgende måde:

”Jamen, det vil jeg dunke mig selv oven i hovedet med i meget meget lang tid. Altså, det kan jeg jo se, når jeg kigger tilbage i mit liv. De fejltagelser jeg har begået, dem kan jeg jo stadigvæk tænke på i dag og tænker, nej, hvor er det dumt. Nej altså, jeg ærgrer mig, og jeg bliver flov, og jeg er skamfuld og alle de her følelser. Mm. Fuldstændigt.” (i2)

Rikke holder fast i fejltagelserne, piner sig selv med dem længe efter. Men de er også til stede i hendes umiddelbare perception. Jeg oplever et eksempel på dette, da Rikke modtager sin karakter ved kandidatmodulets projekteksamen. Efter eksamen taler vi sammen, og jeg spørger til Rikkes oplevelse af eksa-

men. Rikke fortæller om eksaminator og censors karaktergivning, at *'de sagde at de stærkt overvejede at give mig 7'*. I samtalen spørger jeg ind en ekstra gang for at sikre mig, at det vitteligt er sådan Rikke oplevede tilbagemeldingen. Jeg var til stede ved karaktergivningen og noterede ned, og der var ikke en formulering om at man *stærkt* overvejede 7. Man overvejede et 7-tal pga. en tendens hos Rikke til at anvende teoretiske begreber for lidt ved eksaminationen. Men censor og vejleder gør det også klart, at Rikke får 10, fordi projektet er solidt, fordi oplægget er udmærket og relevant, og fordi hun svarer for sig under eksaminationen. Rikke husker således ikke helt galt, men hun laver en vægtfordrejning, som er markant, ved at tale om, at hun havde hørt dem sige, at de *stærkt* overvejede et 7-tal. Ved gruppeinterviewet kommer Rikke selv ind på denne oplevelse, idet hun beskriver sin eksamensoplevelse:

”... jeg kan huske han [Søren] sagde til mig, jeg husker det som noget med [forvrænger stemmen], ”*ja, du får ...*” den karakter jeg nu fik, ”*men vi overvejede meget karakteren under*”. [...] Sådan hører jeg det og går ud og tænker sådan, ov. det var sgu da vildt irriterende det her. [...] Og så kan jeg huske, jeg snakkede med dig [Casper], og vi kom ud og så var du bare sådan: ”*det var overhovedet ikke det han sagde*”. Så jeg tror, det der med at lytte til det dårlige, det er det man sådan holder fast i. Nå nej, jeg var heller ikke så ... altså lige prøve at hive mig selv lidt ned, fordi, så godt var det heller ikke.” (g1)

Rikke kalder tendensen for ”*at lytte til det dårlige*” eller at ’hive sig selv ned’ (g1). Ved sidste interview spørger jeg, hvad Rikke tænker, der sker i en situation som denne:

” Ja, det er et godt spørgsmål ... om det er sådan en, du skal ikke tro du er noget. [...] Jeg kan jo godt lidt nogle gange have den der, og så hører man mest det dårlige. Ja.” (i2)

Jeg bringer mig selv ind i interviewet og fortæller, at når jeg er ved områder, som jeg er meget usikker på, så oplever jeg verden i det mindst fordelagtige lys. Dvs. man kan ikke stole på sin egen oplevelse i visse situationer, hvilket jeg giver et personligt eksempel på. Jeg gør dette for at bringe en distinktion mellem verden, som jeg oplever den og verden som andre oplevede den, ind i interviewet, og for at høre om Rikke kan spejle sig i mit eksempel. Det kan Rikke godt, fortæller hun, idet hun kaster sig ud i følgende fortælling:

” Ja, altså. Jeg har et lidt kompliceret forhold til min mor. Når min mor hun taler til mig så kan jeg komme hjem og oversætte til min kæreste, og så er det rent lort, jo. Og så hører jeg jo nærmest kun det dårlige. Eller omsætter det til noget dårligt, noget negativt. Mm. Det er meget sådan ... ja. [kort pause]. Det

kan godt være at man ikke altid helt kan stole på sig selv. Det har jeg ikke tænkt over før. At man faktisk *selv* oplever tingene forkert også. Man synes jo, man var der. Jeg var der jo, altså jeg hørte jo, det de sagde.” (i2)

Via mit eksempel kan Rikke nu anvende og genkende fænomenet, at ”*man faktisk selv oplever tingene forkert også*”, og at man dermed ikke altid kan stole på sin egen oplevelse. Det er således en distinktion, som jeg indfører, men som giver mening for Rikke. Rikke ser også straks en kobling til vejledningssituationer under hendes aktuelle specialeforløb, hvor hun også har oplevet feedback meget negativt à la, ”*neej, ikke igen mand. Skal jeg starte forfra eller hvad fanden gør jeg?*” (i2). En reaktion, som Rikke senere kan se var for kraftig (i2). Det er således et gennemgående tema hos Rikke, og det synes at optræde i netop de situationer, hvor Rikke er usikker over for moderen, i vejledningssituationer og i forbindelse med eksamen. Hvad handler denne farvning af perceptionen om?

Fortolkning i forhold til at bortkaste viden (-K), positionen 'værdiløshed' og vanskelighederne ved at beslutte sig

Det som overfladisk set kan forstås som dårligt selvværd eller selvtillid hos Rikke, fremstår i et psykoanalytisk perspektiv som en aktiv proces, hvor man devaluerer sig selv og andre (-K). Det kan beskrives som at hamre sig selv og andre oven i hovedet. Det kommer til udtryk på en række forskellige måder og i forskellige relationer: a) i Rikkens forhold til sig selv og eksamen, b) i Rikkens forhold til andre såsom Regitze og Søren, og c) på en hæmmende måde i forhold til Rikkens uddannelsesprojekt. Nedenstående afsnit er alle udtryk for fortolkninger.

Ad a) Relationen til sig selv, eksamenssituationerne

Mht. eksamenssituationerne er Rikke ikke bare ’hård’ ved sig selv. Jeg vil i stedet forstå det som udtryk for en aktiv tendens til at devaluere sig selv. Rikke har en tendens til at være beskæftiget med at finde fejl, og det er en nedvurdering af sig selv ved at fremhæve og minde sig selv om det man er dårlig til. Det slår kraftigt igennem i *Rikkens egen oplevelse* ved eksamenssituationerne, og når hun husker tilbage – *også selvom disse eksaminer reelt for størstepartens vedkommende er forløbet godt fra et fagligt synspunkt*, da hun får gode karakterer. Rikkens konkrete vanskeligheder med at huske de faglige begreber under eksaminationen skal også forstås i dette lys. Rikkens gennemgående tendens til at glemme begreberne ved eksamen er tidligere beskrevet (afsnit C). I et psykoanalytisk perspektiv kan dette fortolkes som udtryk for processen *bortkastning*

af viden (4.4.6.2). Altså som et angreb på udvikling i personligheden via overlegenhed-underlegenhedsprocesser i forhold til Rikkens gryende tilegnelse af den akademiske kultur. De faglige begreber kastes billedligt talt væk, når Rikke har mest brug for dem under eksamen (*underlegenheds*-processen).¹³⁹ Ud fra denne fortolkning antages det, at udviklingen angribes som var det en rival, hvilket kan forstås som en oplevelse af en splittelse mellem den gamle Rikke og den nye (akademiske) Rikke. Rikke har jo fra starten af beskrevet sit forhold til den akademiske kultur på ambivalente måder.

Men underlegenhedsprocessen kan antages at modsvares af en overlegenhedsproces (ellers ville der ikke være en fastlåst devalueringsproces til stede). Denne –K proces kunne komme til udtryk ved, at Rikke efter eksamenssituationen søger at bekræfte sin egen *overlegenhed* ved at finde fejl ved hendes præstation, selv når den gik godt som ved kandidatmoduleksamen på sundhedsfremme og bachelormoduleksamen på psykologi (i1), ved hhv. at finde eksamen mere praksisfokuseret og mindre teoritung¹⁴⁰, og ved at være uenig i underviserens bedømmelse i lyset af de mangler i projektet, som hun mener var at finde¹⁴¹. Vekslingen mellem den overlegne og den underlegne position gør, at Rikkens udvikling holdes tilbage. Underlegenheden og overlegenheden er så at sige to samtidige positioner, som holder hinanden i skak, og dermed modarbejder udviklingen i Rikkens tro på sig selv som en akademisk praktiker, og i hendes udvikling af en videnskabelig habitus. Det er en særlig måde at forholde sig til sin egen værdi på i forhold til selv og andre, hvilket skal uddybes herunder.

Jeg kan imidlertid også pege på, at Rikke når langt i forhold til at overvinde tendenser som disse (se afsnit IV); men for at denne transformerende proces kan fremhæves, må det udgangspunkt som Rikke bevæger sig videre fra først beskrives.

¹³⁹ Det betyder ikke, at der ikke også kan være andre grunde til at fagbegreberne glider fra Rikke under eksamen. Med begrebet om bortkastning af viden (-K) beskrives dog den psykologiske dimension.

¹⁴⁰ Rikke siger om projekteksamen på kandidatmodulet på sundhedsfremme: "...jeg var skide glad for at jeg kunne det, men de havde jo været så praktiske, altså de havde jo været der, hvor jeg var. Jeg kunne jo det der [praktiske]" (i2).

¹⁴¹ Rikke siger om eksamensprojektet på bachelormodulet på psykologi og dets vurdering: "Det var ikke særlig teoretisk, de her [beskrivelser af] psykiske konsekvenser. Det synes jeg var et stort problem for projektet, det havde jeg sagt hele vejen igennem projektet. Og så kom jeg til eksamen. Og et 12-tal, jeg ved godt det er en mangelskala, men det betyder jo faktisk at der ikke har manglet noget [...]. Og det vrøvl er stadigvæk, at jeg ikke kan vurdere at jeg synes det var et dårligt projekt. Eller dårligt ... men jeg synes ikke det var sådan ... jeg synes der var mangler" (i1).

Ad b) Relationen til andre

Rikkens oplevelse af Søren og Regitze er beskrevet tidligere (afsnit I+II). De har en kompleks relation, idet både Regitze (jf. hendes egen beklagelse ved gruppeinterviewet) og Søren har reageret afvisende eller har misset sagen i diskussioner med Rikke, og omvendt. Der er dog en bemærkelsesværdig lighed mellem Søren og Regitze, idet de – på hvert deres niveau – har et stort teoretisk og metodisk overskud, de er begge meget ambitiøse og stiller store krav til sig selv og andre. Deres insisteren på præcision i begreb og metode, deres kritiske refleksionsniveau og stræbsomhed kommer på hver deres måde og niveau til udtryk som en personliggjort stil og ved en udtalt videnskabelig habitus. Rikke reagerer omvendt kraftigt på Søren og Regitze med en bemærkelsesværdig intensitet - hun giver ikke blot igen af samme skuffe, hun 'topper' den lige, og drejer kritikken i en ny retning. Det sidste gør det relevant at forstå det som del i en overlegenheds- og underlegenheds proces. Rikke kan således i nogle situationer synes at opleve sig som et offer, som underlegen, imens Rikke oplever Søren og Regitze som overlegne og afstraffende. Det sidste kan dog også forstås som udtryk for projektiv identifikation, som led i anti-tænkning (evasion by evacuation), idet Rikke overser, at hun ensidigt lægger sin kritik ud på andre og dermed væk fra sig selv. Fx ved at sige, at Regitze *"hele tiden skulle have ret. HELE tiden, altså sådan dræbende HELE tiden."* (i2). Ubehaget lægges ud, egen andel overses. Disse samme processer kan også beskrives som, at Rikke udøver en overlegenhed ved at kritisere og finde fejl ved Søren og Regitze, samtidig med at hun selv indtager en underlegen rolle som offer i sin egen opfattelse. Der er således tendenser til en vekslen mellem overlegenheds- og underlegenhedspositioner, og det kommer i deres mest fastlåste form til udtryk i Rikkens afvisning af det, som Søren har bidraget til projektforløbet med.

Der er imidlertid også udtalelser fra Rikke, som vidner om, at disse tendenser kan være på vej til at opløse sig selv. Endelig skal det understreges, at det teoretiske udgangspunkt her er med til at fremhæve visse mønstre på bekostning af andre. Man kan sige, at jeg med en lup fremhæver visse tendenser af hverdagens hav af oplevelser.

Ad c) Idealisering og afstandstagen til den akademiske kultur, fastlåsthed og frigørelse

Her samles der op på et muligt mønster i de fastlåste positioner, som Rikke synes at indtage i forhold til den akademiske kultur, som hun samtidig er ved at tilegne sig. Forholdet til den akademiske og videnskabelige kultur synes præget af en ambivalens, da Rikke oplever den som både 1) noget uopnåeligt

samt stærkt ønsket (ikke ”*klog nok*” og ”*højtravende og flot*”), 2) som en fremmed og idealiseret kunst-art (”*rigtig rigtig svært og meget meget meget med teori*”) på den ene side (i2), og på den anden side som noget ”*kelister*” (i1) og ”*snobereri. Ikke en skid andet*” (g1).

De skiftende positioner kan bruges til at synliggøre de ambivalente følelser i deres ekstremer, som Rikke har haft i forhold til sit eget uddannelsesprojekt under forløbet. Disse kunne udlægges som stærke drivkræfter bag uddannelsesprojektet på den ene side, og forstyrrende følelser og ’modstand’ på den anden. Men det er for simpelt. Jeg vil i stedet foreslå at forstå dem som *udtryk for Rikkens arbejde med, og vanskeligheder ved at have sig selv med under de store udviklingsprocesser, som hun gennemgår under uddannelsesforløbet på RUC*. Rikke har med andre ord en *sund skepsis* med sig i forhold til det akademiske på den ene side, samtidig med at dele af hendes reaktioner og følelser stammer fra hendes egen tvivlen på egne evner. Denne tro på sig selv og sit eget akademiske værd udvikles gradvist i takt med, at hun også tilegner sig træk ved den videnskabelige habitus, som er i forgrunden i uddannelsen. Jeg vil i afsnit IV fremhæve de frigørende udviklinger hos Rikke, som hendes forløb også vidner om.

Opsummering

Rikkens vanskeligheder med den akademiske kultur er kommet til udtryk i en række forskellige relationer: forholdet til eksamen, forholdet til visse vejledere (fx Søren og vejlederen fra den første dårlige eksamensoplevelse) og visse studerende (fx Regitze). Men de er også kommet til udtryk i form af Rikkens problemer med at tilegne sig den akademiske (videnskabelige) tilgang og sprogbrug. Alle disse relationer vidner om – ikke blot en ’kognitiv’ vanskelighed med at lære begreberne, men – *en følelsesmæssig ambivalens i forhold til at forbinde sig med en akademisk kultur og anvende dens begreber* (både idealisering og afstandtagen). Denne ambivalens synes undervejs i forløbet at have modarbejdet en dybere indoptagelse af en akademisk stil og dermed den særlige videnskabelige tilgang og sprogbrug, som kan udvikles til en habitus. Der er imidlertid også en sund tilbageholdenhed hos Rikke i og med, at hun ikke bare uden videre sælger ud af sin hidtidige selvopfattelse som ergoterapeut. Omvendt er der også en holden fast i sin gamle selvforståelse og en vanskelighed ved at skifte til den nye akademiske selvforståelse *på en nuanceret måde*, og det holder Rikke fastlåst i visse ekstrem-opfattelser, som hæmmer udviklingen af denne habitus.

Det gennemgående mønster kan forstås som indeholdende en tendens til både at underkende sig selv og det akademiske, og til at idealisere sig selv og det akademiske. Rikke føler sig både ikke klog nok *og* i stand til at se ned på det akademiske, samtidig med at hun fantaserer om at få en ph.d. tilbudt *og* opfatter det akademiske som en hel ekstraordinær praksis. Den værdiløse position og Bions underlegenheds-overlegenheds-dynamik fremhæves som en mulig teoretisk forklaring på dette mønster. En kort definition på den værdiløse position som faldgrube:

”Det kommer til udtryk ved, at jeg i den værdiløse position både har tendens til at idealisere udtryk for den alvidende position hos andre (fx skråsikkerhed, overdreven ’videnskabelig’ kompleksitet osv.) og til at føle mig afvist eller utilstrækkelig” (afsnit 4.5.2 b)

Denne underlegenheds-overlegenheds-dynamik kan som nævnt vedligeholde en fastlåsthed, der hæmmer udviklingen af personligheden, fx i form af at tilægge sig en videnskabelig habitus. Jeg argumenterer altså for, at det ikke er manglende evner fra Rikkens side, der psykologisk set holder hende tilbage: det er først og fremmest et selvdestruktivt følelseskompleks, som aktivt modarbejder tilløbene til udvikling.

Denne tendens står imidlertid ikke alene, da der samtidig er tydelige tendenser på det modsatte, nemlig stræbsomhed efter udvikling, som først og fremmest karakteriserer Rikkens engagement i sit uddannelsesprojekt. Og dette kulminerer i Rikkens tilegnelse af aspekter af en psykologisk og en videnskabelig habitus. Dette er temaet for de næste to opsummeringer (del 3, samt afsnit IV).

6.2.6.3 Del 3: Opsummering i forhold til udviklingen af en psykologisk habitus hos Rikke

Jeg vil her samle op på træk ved en psykologisk habitus, som jeg ser, at Rikke har tilegnet sig under uddannelsesforløbet. Det kan være vanskeligt at fremhæve forandringsprocesser, ligesom det er svært præcist at udpege deres baggrund. Det bliver ikke mindre vanskeligt af, at uddannelsesforløbet ikke kan adskilles fra forandringer i Rikkens øvrige familie- og hverdagsliv; to forhold jeg ikke har undersøgt. På samme måde må min egen rolle også påpeges, idet observations- og interviewforløbene i sig selv bidrager til en øget refleksion og opmærksomhed hos Rikke. Men min tilstedeværelse kan dog ikke i sig selv fremme en udvikling, som Rikke ikke selv er parat til eller som hun ikke alle-

rede selv er i gang med. Min tilstedeværelse har altså snarere forstærket eksisterende tendenser hos Rikke,.

Rikke er ikke bare en indlevende informant, der følger min dagsorden og forsøger at give mig det jeg beder om – hun siger fra, hun skifter kontekst, og hun lancerer sin egen forståelse på en overskridende måde, som fører dialogen andre steder hen, end hvor vi startede. Dette vidner om Rikkens *nysgerrighed* på sig selv og andre, et træk som jeg tidligere har fremhævet som karakteristisk for en psykologisk habitus (III, del 1). Dette træk er nemlig forbundet med et mod til at turde kaste sig ud i oplevelser, uden helt at vide, hvor det fører én hen, og det er en forudsætning for at kunne lære nyt om sig selv og andre, hvad jeg med Bion kalder en parathed til at lære (Knowledge).

At blive klogere på sig selv, ens eget psykologiske liv og dynamikkerne i livet med andre, er afgørende for, at man kan bruge sig selv til at forstå andre på en kvalificeret måde, hvad jeg har betegnet en psykologisk habitus. Forløbet omkring tilpasnings-projektet er netop et eksempel på, at Rikke bliver i stand til at se sig selv udefra, og lære via andre og via teori at rumme tidligere utematiserede aspekter af sit eget liv (container-contained). Denne kombination af erfaring og begreb bidrager til udviklingen af selvforståelse hos Rikke (Habermas). Herved bliver Rikke også i stand til at koble egen erfaring og teori på en eksemplarisk måde. Men også i forhold til Rikkens ambivalente følelser omkring det at blive akademiker, sker der en øget refleksion og arbejde med at tage ejerskab af vanskelige følelser og ubevidste temaer. Det er netop denne dobbelte opgave med at *vedkende sig* et tema hos sig selv, og at *italesætte* det over for andre (hvilket kræver en udviklet tænkning i forhold til emnet), som afslører, at man har lært sig selv bedre at kende. I takt med at Rikke opøver en indsigt i sig selv og andre, bliver hun også bedre til at se sig selv og situationer *udefra*, og herved er der mulighed for at udvikle en eksemplarisk opmærksomhed omkring disse fænomener i andre situationer og sammenhænge. Der er jo en sammenhæng mellem det, man kan percipere hos andre, og det man kan genfinde og erkende hos sig selv. Jo mere man kan erkende om egne motiver og ubevidste temaer, jo større mulighed er der for overhovedet at opdage tilsvarende fænomener hos andre i andre sammenhænge. Og selvom det er en implicit del af psykologistudiets formelle uddannelsesforløb, udgør det et væsentligt aspekt i forhold til udviklingen af en psykologisk habitus. Ens evne til at percipere og reflektere i forhold til én selv markerer ens generelle åbenhed og refleksionsniveau i forhold til andre og verden. Via gruppeerfaringerne – og under interaktion med de medstuderende, familie og

venner - opøver Rikke en opmærksomhed i forhold til psykologiske processer, som er karakteristisk for en psykologisk habitus.

Ovenstående kan opfattes som en 'terapeutisering' af målet med Rikkens uddannelsesforløb. Jeg forstår det i stedet som, at Rikke har tilegnet sig en måde at tænke psykologisk på, en psykologisk habitus som er grundlaget for anvendelse af psykologisk viden på en relevant måde, dvs. med en sans for det psykologiske ved sagen. Rikke er også selv opmærksom på, at den psykologiske tænkning ikke er professionsorienteret i sig selv, men en måde at tænke om menneskelige fænomener og situationer på:

”...jeg har ikke en eller anden idé om, at jeg så skal sidde og pille ved folks indre, men måske hellere de konstellationer de arbejder i, ik’. Altså, at vi kan ændre på nogen ting imellem folk, altså jeg skal jo ikke sidde med terapi sådan på den måde.” (i2)

Rikke ser ikke sig selv som terapeut, men som én der fx kunne komme til at arbejde med de konstellationer, som mennesker arbejder i på en arbejdsplads. Rikke har fx en særlig interesse i stress i relation til sundhedsvæsnet (i2). Jeg vil i den forbindelse fremhæve, at det udbytte som Rikke har af kombinationskandidatuddannelsen i psykologi i forhold til et sådant felt er at kunne tænke socialpsykologisk og individpsykologisk, og at dette netop forudsætter en psykologisk sans for fænomenerne til at begynde med (psykologisk habitus).

Men hvad har muliggjort og understøttet udviklingen af træk ved en psykologisk habitus hos Rikke? Det har først og fremmest det faktum, at Rikke har taget udfordringen op i forhold til at kæmpe for at gennemføre universitetsuddannelsen, og dermed – uden at vide det – har åbnet døren til rum med ubevidste temaer, som hun slet ikke vidste, at hun besad, men som (implicit eller eksplicit) kunne fordøjes og/eller blive adresseret. Dette er først og fremmest muliggjort af undervisningsaktiviteter, som har engageret hende, og som har givet rammer for at arbejde fagligt (direkte eller indirekte) med emner og temaer, som vedrører hendes egen livsverden, fagligt og personligt; særligt projektførelserne skal fremhæves her. Hendes eksistens er med andre ord kommet *i spil* i forhold til emner, faglige aktiviteter, undervisere og medstuderende, dette er den første forudsætning for, at hun kan undergå en faglig og personlig udvikling i forhold til at tilegne sig en faglig habitus. Men en lige så vigtig forudsætning er, at Rikke har oplevet socialt støttende og rummende gruppeforløb (container-contained udvekslinger), som både har udfordret og hjulpet hende i forhold til at rumme og navigere i det udfordrende faglige

landskab. Bemærk i øvrigt denne dobbelte forudsætning: at komme i spil er forudsætningen for dannelsesprocesser i forhold til fx at tilegne sig en fremmed habitus. Men omvendt rejser dette også en ekstra udfordring, nemlig *udviklingsfrustration*, som må håndteres som led i denne proces. Det sker bedst i form af (ideelt set) socialt velfungerende gruppekonstellationer, og de fleste af Rikkens projektgrupper har for mig at se også fungeret sådan. En sidste væsentlig forudsætning for Rikkens tilegnelse af en psykologisk habitus, er hendes udholdenhed og mod i forhold til at gå ind i og se på sine følelser og erfaringer, således som hun har vist det i dialogerne med mig. At hun har kunnet gøre det med mig, giver baggrund for at antage, at hun har kunnet gøre det med andre.

Det er imidlertid også en antagelse i denne afhandling, at udviklingen af en psykologisk habitus ikke er én, som først tager sin begyndelse i forbindelse med et psykologistudium. Det antages derimod at være en interesse og et behov, som er vokset frem i løbet af barndommen og ungdommen, som en måde (og et sprog for) at forstå egne erfaringer, sig selv, andre og verden på. Denne interesse og dette 'behov' kan så videreudvikles i lyset af fx et psykologistudium (uden at begrænse sig hertil). Rikke giver udtryk for allerede i forbindelse med gymnasiet at have en interesse i at studere psykologi (i1), ligesom hun har opsøgt psykolog i forbindelse med et vanskeligt gruppeforløb et semester, samt hjælp i forhold til eksamensangst. Igennem Rikkens fortælling får vi også glimtvis indtryk af et barndomstema omkring følelsesmæssig manipulation og overtilpasning, samt en tendens som vokser til at høre og opleve det negative i forhold til særligt Rikkens mor, men også generelt i forhold til betydningsfulde faglige situationer (eksamenssituationen, vejledningsforløb med Søren). I lyset af dette kan man bl.a. forstå Rikkens interesse i psykologi, som drevet af en interesse i og et behov for at forstå sin livsverden bedre, dvs. sig selv, andre og verden. Rikke udtrykte jo første dag på studiet sin interesse i 'det indre' og i feedback. Det er således en interesse, som Rikke allerede har med sig som en *personlig interesse*. Rikkens forhold til psykologi er således ikke kun arbejdsmæssigt, for "*jeg synes jo i det hele taget at psykologien bare er omkring os og i os*" (i1), og det kommer fx til udtryk ved de emner, som Rikke forsøger at tage op i projektforbøene. Dette forstår jeg som udtryk for en interesse i *psykologisk-interessante erfaringer (det ukendte)*, fordi de drager én således som Rikke oplevede det ved tilpasnings-emnet. Men det skal samtidig bemærkes, at Rikkens udbytte af det frustrerende gruppe- og vejledningsforløb med Regitze og Søren på samme måde har givet anledning til refleksion. Det centrale er altså ikke udelukkende, om den studerende skaber projekter med

udgangspunkt i egne problemstillinger, men om det den studerende oplever, giver anledning til nysgerrighed og undren ud fra et ønske om at forstå sig selv, andre og verden bedre. Hvad Bion har beskrevet som at søge *sandheder om livet*, og som en varig kilde til udvikling.

Nu skal der samles op i forhold til den videnskabelige habitus.

6.2.7 IV. Udviklinger i Rikkens videnskabelige habitus

Rikke er som beskrevet udfordret i forhold til at forstå svære akademiske tekster (hvilket essaytilbagemeldingerne afslører), hun har været udfordret i forhold til den akademiske sprogbrug, og hun har længe haft svært ved at stole på det hun selv skriver (afsnit c, Rikkens faglige udfordringer). Endelig spiller Rikkens vanskeligheder med at se sig selv som akademiker også en rolle. Rikke beskriver i stedet sin force som 'arbejdshesten', der får lavet noget; et forhold hun roses af sine medstuderende for. Men sideløbende med dette er der også en tendens til, at sagen eller den reflekterede stillingtagen sættes over styr i de faglige diskussioner og under det faglige arbejde (se afsnit I). Jeg vil sammenfattende konkludere, at Rikke grundlæggende er udfordret på det træk ved den videnskabelige habitus, som handler om at tage stilling på en tydelig måde via teori, empiri og metode. Ser vi denne udfordring i sammenhæng med det tema, som Rikke kalder tilpasning, er det klart, at Rikke må få sin sag for her. For en 'tilpasset pige', der har mere fokus på, hvad andre forventer og gør, end hvad hun selv vil, er det at navigere mellem andres forventninger og at turde tro på sin egen dømmekraft en stor udfordring (se afsnit B; III, del 1). Specialet, hvor Rikke står alene, tydeliggør dette. Rikke har vanskeligt ved at vælge sin teori og at fastholde en kurs (i2, samt se III, del 2). Dette aspekt ved specialet bliver således en stor udfordring for Rikke, hvor hun kommer i spil med sine temaer på godt og ondt, som beskrevet i forbindelse med faldgruben den værdiløse position. Men det er omvendt også den optimale udfordring for Rikke; at stå alene med et projekt for første gang, da det udfordrer hende med netop det, som hun har sværest ved. Det fremgår tydeligt af, at andre aspekter ved specialet (fx empiriindhentningen) er Rikke effektiv og resolut omkring. Hermed også være sagt, at vi alle strander et sted, og at lige dette punkt synliggør en af Rikkens udfordringer. Der er imidlertid også skred i denne problemstilling, da Rikke kort før vores sidste interview har besluttet sig for, hvilke teorier hun vil arbejde med i specialet (i2), ligesom hun senere færdiggør sit speciale (specialeafslutningen når jeg imidlertid ikke at inddrage i denne empiripræsentation). Der er med andre ord også en række væsentlige

udviklinger i Rikkes videnskabelige habitus, som jeg kan beskrive. Rikke når langt i forhold til at få den kritiske teori ind under huden ved kandidatmodulprojektet på psykologi, og hun udvikler en mere nuanceret opfattelse af det at være akademisk (videnskabelig). Disse temaer skal nu udfoldes som led i en beskrivelse af udviklingen i aspekter af Rikkes videnskabelige habitus.

6.2.7.1 At få teorien ind under huden: om at udvikle en videnskabelig habitus via vejledning og gruppeprocesser

Projektgruppen har valgt at tage kritisk teori som deres teoretiske udgangspunkt, og deres vejleder, Søren, støtter gruppen i processen med at komme til en dybere forståelse af antagelserne i denne teori, hvilket bl.a. sker ved feedback på gruppens tekstmateriale. Ved et vejledningsmøde (29. april) midt i projektføreløbet diskuteres gruppens redegørelse omkring kritisk teori. Jeg observerede og noterede bl.a. følgende vejlederfeedback omkring teoriredegørelse og analysebegreber:

Søren: ...vår ikke for bekymret omkring fænomenet leg; det gør børn jo, men I skal være opmærksom på jeres kategorisering af det. Sig, at I nu har taget det kritisk teoretiske udgangspunkt og det er den måde I vil gå til det på.

Rikke: 'Har vi fået teorien ind under huden?'

Søren: hvad angår redegørelsen af jeres udgangspunkt for analysen: ja. Men gå videre nu så I kan komme til vekselvirkningen mellem teori og analyse. For overordnet får I lavet et godt arbejdsblad, men så er der ting der måske skulle udfoldes mere – men det kan I først vide, når I har fået analyseret jeres empiriske materiale, så kan I gå tilbage og rette til, stramme op og udbygge det der viser sig relevant. Så vent og se hvad der er relevant set i lyset af analysen.

Rikke, Regitze, Rosanna: helt sikkert, det giver god mening.

Søren: I har en udfordring – som alle har – og det er at have dialektikken med. Man kommer let til at adskille tingene, [peger konkret på en sætning i vejledningsmaterialet: "Mennesket forstås som skaber af sine omgivelser og dermed både som et socialt og samfundsmæssigt individ."] – Men husk at samfundet også skaber individet.

[Som reaktion på de studerendes ansigtsudtryk siger Søren beroligende:] Søren: "Det sker ikke bare for jer, det sker for alle". Så udnævner én i gruppen til at have dialektikbrillerne på, så I får gennemlæst teksten i det lys.

Rikke: vi har jo skrevet det, men det er rigtig svært at bruge det.

Søren: ja, man skriver det omkring dialektikken, og så glemmer man det.

Rikke: ”Jeg har så svært ved at skrive det - jeg føler jeg ’snyder’, Adorno har jo ikke sagt noget direkte om vuggestuen.”

Søren: du skal ikke vride Adorno så det ser ud som om, at han har udtalt sig om vuggestuen. Du skal anvende ham på en ny sammenhæng.

Regitze: ja, og det er jo så svært for det kræver jo, at vi har forstået ham, så vi kan anvende ham. (vejledningsmøde, 29.04)

Ovenstående situationer er typiske for de vejledningsmøder med Søren, som jeg observerer. De studerende bliver altså kompetent vejledt i forhold til deres problemstilling og den valgte teori på en måde, hvor den kritiske teoris antagelser ikke bare udtrykkes på skrift, men udfoldes i måden de studerende går til problemstillingen på; teorien får kun liv i kraft af dens samspil med det empiriske materiale, som viser hen til konkrete praksisser, som de studerende har observeret i vuggestuen.

Jeg vil imidlertid følge op på tråden omkring at få ’teorien ind under huden’, da det også er et fremtrædende tema i de studerendes gruppearbejde og ved eksamen.

Gruppemøde kort før aflevering

Ved det sidste gruppemøde, som jeg observerer, er det tydeligt, at gruppen er gået ind i den intensive fase; gruppen arbejder meget fokuseret på forskellige afsnit. Men jeg lægger mærke til at noget andet er forandret, nemlig deres sprogbrug. Her et typisk eksempel, som jeg observerer:

Ruth: kan man godt skrive ... [formulering misses]?

Rosanna: ej, er det ikke essentialistisk?

Ruth: arrhh, man kan da snart heller ikke sige noget uden at det skal være helt teoretisk stringent.

Rikke: det skal bare være dialektisk! [siger Rikke og smiler]

Ruth: jeg kommer så meget til at ligge og formulere sætninger i nat. (observationsnoter, 17.05)

Gruppen er blevet meget opmærksomme på deres formuleringer og støtter og driller hinanden i forhold til at holde den teoretiske stringens. Dvs. at undgå essentialistisk sprog og at fastholde en dialektik som udtryk for en særlig menneskeforståelse. Mit formål med dette eksempel er at fremhæve, hvordan gruppen arbejder målrettet i forhold til de udfordringer, som Søren har fremhævet ved vejledningsmødet. Under en teoretisk diskussion, hvor Rikke anvender en række kritisk teoretiske begreber, kommenterer hun fx tørt: ”*nu taler man snart i skriftsprog kan jeg høre*”. Og det er en rammende observation, for gruppen er godt i gang med at tilegne sig en kritisk teoretisk sprogbrug i deres interne mundtlige diskussioner og udvekslinger.

Det er der flere grunde til. På et tidspunkt sidder Rikke og Ruth alene og arbejder på et udkast til konklusion. Af deres samtale fremgår det, at Rosanna er nervøs for eksamen, hvilket jeg spørger ind til:

Rosanna: Søren har flere gange slået ned på vores formuleringer. Det er derfor at jeg siger, at jeg ikke glæder mig til eksamen, for det med det dialektiske er svært at holde

Rikke: Søren har ikke været så pædagogisk i sin feedback. Men han har gjort en del ud af, at det dialektiske er vigtigt. Men på den anden side er det da fantastisk, for for 4 måneder siden ville jeg ikke kunne afgøre, hvad der var ikke-dialektisk [altså essentialistisk].

Rosanna: ja, vi har alle kommet med nogle forudsætninger, som vi ikke var opmærksomme på. (observationsnoter, 17.05)

Rosanna er særligt bekymret for eksamen, som hun oplever som en test i, at hun kan formulere sig i traditionens dialektiske ånd. Rikke og Rosanna fremhæver dog samtidig dette træk, som noget af det nye og interessante, de har fået med sig igennem projektforløbet og fra vejledningen.

Rikkens eksamensoplevelse

Gruppeeksamen foregår på dette tidspunkt som individuelle eksaminer. Jeg får lov at observere gruppens eksamenssituationer, hvor jeg tager noter.

Rikke fortæller, at hun er nervøs, men at hun har arbejdet meget med sit indledende oplæg, og at det giver en vis ro. Hun fortæller, at ’*Jeg skal prøve at holde mig til teorien, og ikke tage dumme vildspor*’. Ved et telefoninterview kort før eksamen fortalte hun, at hun ved eksamen plejer at blive meget nervøs, at gå ud af tangenter og at være meget praktisk (ateoretisk). Det er dog rart at have mig med til eksamen, som et slags vidne, fortæller hun. Under selve eksami-

nationen virker Rikke rimelig rolig, efter at den indledende nervøsitet har lagt sig. Hun svarer på spørgsmålene, men bliver også støttet af Søren som fx det te spørgsmål vedr. den anvendte observationsmetode:

Søren: kan man være ikke deltagende observatør?

Rikke: nej, det kan man ikke. Og vi lærte også, at vi måtte tage del i vuggestuens praksis. Det har været noget af det vi lærte via observationerne, vi kan ikke ikke-deltage. Og vi ønskede ikke at lave objekt forskning.

Censor: hvordan udforsker man subjektets forståelse, det er nemt at sige, men det er svært at gøre. Har du tanker efterfølgende om det?

Rikke: Poulsen [anvendt teoretiker] taler om, at vi ikke må gøre børn til objekter, og det gav god mening, vi skal se dem som subjekter. (eksamensobservation, 07.06)

Eksaminationen forløber ved at Rikke svarer efter bedste evne på de rejste spørgsmål og kommer med relevante svar ved brug af relevante teoretiske begreber eller ledes ind af spor, hvor hun kan komme med relevante refleksioner. Hun taler for mig at se ikke ud af tangenter, og hun har begreberne med sig, selvom der er en vis usikkerhed omkring dem. Ved karakertilbagemeldingen fortæller eksaminator, at det er et 'udmærket oplæg', og at Rikke svarer for sig under eksaminationen. Censor fremhæver visse elementer i oplægget som 'meget relevante', men siger, at der ikke er 'enormt teoretisk højt til loftet. Så tænk næste gang mere 'imod' begreberne, altså at udfordre dem'. Rikke får en god karakter alt i alt.

Rikke selv er meget glad for sin karakter. Efter eksaminerne er vel overståede, taler vi sammen, og Rikke fortæller, at hun for en gang skyld oplevede, at hun var rolig ved eksamen, og at hun kunne være til stede. Rikke fremhæver, at dette er nyt i lyset af hendes tidligere eksamenserfaringer, men hun kan umiddelbart ikke pege på, hvad der er anderledes. Måske de nye vejtrækningsøvelser og det personlige arbejde, som hun er begyndt på i forhold til eksamensangst, har hjulpet, resonerer Rikke. Min tilstedeværelse har måske også virket beroligende på Rikke (container-contained udveksling).

Rikke kan også godt følge eksaminator og censors kritik, for hun 'kunne ikke helt følge med, og måtte flere gange støtte sig op ad Søren', men, 'jeg havde ro!', fortæller Rikke. Rikke giver udtryk for, at hun her har haft sin hidtil bedste eksamensoplevelse; ikke set ud fra karakteren, men vurderet ud fra hendes *oplevelse og præstation*.

Ved gruppeinterviewet beskriver Rikke også sin eksamensoplevelse med Søren, med følgende fortælling:

”Jeg synes simpelthen, at jeg havde sådan en god oplevelse, for første gang i min universitetstid. Jeg synes det var SÅ dejligt at prøve at gå til eksamen og faktisk *høre*, hvad han spurgte mig om. Altså, forstod hvad han spurgte mig om. Og når jeg kom ud, så synes jeg sådan at jeg kunne referere, måske ikke i detaljer, men mere end jeg normalt kan. Normalt så sker der bare sådan et eller andet ... ah, og så går der noget ned, og så oplever man [...] den der ud af kroppen oplevelse med nogen der taler, og man siger bare noget, men hænger det sammen?, ikke. For første gang prøvede jeg at have sådan en oplevelse af, at jeg kunne huske og have en følelse af at være i min egen krop og snakke med dem, sådan helt stille og roligt, helt nede på gulvet. Så det var ret fedt.”
(g1)

Eksamensoplevelsen er altså if. Rikke markant anderledes end hendes tidligere eksaminer. Rikke kaster også lys over hendes tidligere eksamensoplevelser ved at beskrive dem som en ”*ud af kroppen oplevelse*”, hvor hun frem for ”*at være i egen krop*” oplevede, at der bare var ”*nogen der taler, og man siger bare noget*” (g1). Rikke beskriver et totalt kontroltab, hvor hun så at sige mister grebet om sig selv og situationen, og i stedet – oplevelsesmæssigt – bliver reduceret til en tilhører til sin egen eksamen, som en slags hyperopmærksomhed rettet mod alt andet end selve dialogen.

Fortolkning – At få teorien under huden; Rikkes personlige dannelsesforløb

Der er altså flere forhold, der er forandret ved denne eksamensoplevelse: ro til at lytte til eksaminators spørgsmål, en bedre oplevelse af at forstå det (modsat kontroltabet ved at glide ud af sin egen krop), og en ro til at svare og indgå i dialogen. Disse forandringer er bemærkelsesværdige, og kan for mig at se ikke kun forstås som resultatet af vejtrækningsøvelser eller min tilstedeværelse ved eksamen: de må forstås i forlængelse af Sørens vejledning, af gruppens fælles arbejde med projektet, og af en følelsesmæssig udviklingsproces hos Rikke. Jeg vil diskutere disse aspekter hver for sig herunder.

Vejledningens betydning – den skabende mimesis

Ud fra min observation af vejledningss møderne, og ud fra min læsning af den færdige projektrapport, er jeg ikke i tvivl om, at Søren som vejleder har haft en væsentlig betydning som rollemodel i forløbet. Da projektgruppen fx beder om at få udpeget den ’rigtige’ måde at praktisere kritisk teori på af Søren, svarer han:

Søren: der er ikke én måde at gøre det på, der findes ikke en opskrift. I skal tage den kritiske teoris tankeformer og så skal I omsætte det på jeres måde. Der er ingen opskrift. Nielsen, Rasmussen osv. osv. har alle gjort det på deres måde. Grundtanken er dog ens et langt stykke hen ad vejen. (vejledningsmøde, 14.04)

Jeg har tidligere beskrevet Søren som udstrålende en klar videnskabelig habitus i sin måde at tale om og undersøge en problemstilling på, sammen med de studerende, og den kommer til udtryk ved vejledningsmøder i form af udtalelser som denne. De andre i gruppen (særligt Regitze) fremhæver også Søren's betydning eksplicit (g1). Også Rikke kan pege på, at forløbet har bidraget til en udvikling hos hende:

”Men jeg synes også, der er sket en udvikling. Jeg kan ikke finde ud af, om det var kritisk teori, der gjorde det, eller om det bare var det, at nu står man snart før sit speciale og er snart færdig, men det der med pludselig at skulle *skrive* kritisk teoretisk. Altså, det kan jeg huske Søren brugte sindssygt meget tid på. [...]. Altså, det er første gang jeg har oplevet at skrive et projekt, hvor man ligesom skulle sidde og kigge på sine sætninger og være sikker på, at man blev inden for den ontologi eller den epistemologi, der nu var omkring. Jeg har skrevet det i mine projekter før, ”vi har et hermeneutisk et-eller-andet”, men når man så nåede til analysen, så var det jo bare ... hvad betyder det, at være hermeneutisk egentlig? Altså, jeg kunne godt parafrasere fra en eller anden bog og skrive, jamen det betyder noget i retning af...Men at bruge det...” (g1)

Rikke tilskriver ikke forandringen til Søren's vejledning, men hun vedgår, at projektforsøget er første gang, at hun oplevede ”at skulle skrive *kritisk teoretisk*”, altså at opbygge en indsigt i en grad, at de kunne sikre sig, at de holdt sig inden for den kritiske teoris ontologi og epistemologi (g1). Rikke modstiller dette med tidligere projekter, hvor man ganske vist påstod, at man arbejdede inden for et bestemt videnskabsteoretisk ståsted, men ikke kunne omsætte det, når det kom til stykket i analysen, hvormed det blev betydningsløst. Anderledes var det med kandidatmodulprojektet på psykologi, og det er for mig at se fagligt noget af det vanskeligste at opnå for studerende; en præstation jeg uden at tøve vil tilskrive Søren's vejledning samt gruppens samarbejde.

Gruppearbejdets betydning – Regitze som rollemodel

Gruppearbejdet har haft en afgørende rolle, da gruppen er gået helhjertet ind i at indarbejde den kritiske teori i bl.a. deres skrivestil og sprogbrug, som tidligere beskrevet. Men i tillæg til den fælles præstation, vil jeg også fremhæve

Regitzes rolle. Af gruppens diskussioner har jeg kunnet observere, at særligt Regitze har lagt sig i selen, for at den kritiske teori gennemsyrede projektets metodiske og analytiske tilgang. Ved gruppeinterviewet roser de andre studerende da også Regitze for dette. Her med Ruths ord: ”*Det var den diskussion, vi havde, hvor du Regitze var meget: 'at vi er kritiske teoretikere det gør, at vi tænker på en bestemt måde'*” (g1). Ruth henviser her til, at en af gruppens gennemgående diskussioner var, hvor dybe implikationer den valgte teoritradition skulle have. Regitze indtog rollen som kritisk-teoretisk indpisker (mit ord). Jeg har tidligere fremhævet Regitzes faglige styrke, og den er også tydelig ved projektek-samen. Regitze er ganske vist stærkt nervøs i forhold til, om hun kan tale i ’traditionens ånd’ (mit ord). Men hun giver også udtryk for, at hun har besluttet at stole på, at ’det der kommer ud af min mund, er ikke essentialistisk’. Ved eksamen er hun i stand til at blive særdeles udfordret af eksaminator og censor, og at give overbevisende bud på svar på vanskeligt besvarelige spørgsmål. Eksaminator fremhæver netop dette i tilbagemeldingen, og censor støtter op med en kommentar om, at ’*Og det kan du kun hvis du har en vis sikkerhed og står på en platform. Og du gør det uden at blive rigid og uden at tro at du skal svare på dem?*’. Regitze ender med at få en højere karakter end de andre i gruppen. Regitzes faglige engagement har smittet af på gruppen og ikke mindst Rikke, der fremhæver Regitzes perfektionisme som inspirerende (og opslidende) (g1, i2).

Gruppens bidrag til Rikkens udvikling af en videnskabelig habitus bliver desuden tydelig for Rikke selv, da hun skriver speciale alene. Rikke savner særligt styrke til at holde sig selv op på en valgt kurs i sin specialeproces (i2). Men i de tidligere gruppeprojekter blev sådanne vanskeligheder kompenseret for af andre medstuderende:

”Det synes jeg jo er vildt dejligt i et projekt, hvor man er gruppe, at man er flere til at holde hinanden oppe på, hvad det var for en vej man valgte i går, og den bliver man så på, fordi, jamen Ruth siger, ’det er den vej vi har valgt’. Nåh ja, det er rigtigt. Det er den vej. Så man er flere til at huske på, hvor vi skal hen. Det synes jeg nærmest er en umulighed. Jeg er på vej ud af alle mulige veje.” (i2)

Jeg forstår ikke Ruths bidrag som blot et spørgsmål om at huske, hvad man tidligere besluttede.

Jeg forstår det i stedet som støtte til Rikke i forhold til at rumme den frustration og den uvished, som er forbundet med at holde fast i en truffet beslutning, selvom man ikke kan finde garanti for, at den på sigt vil vise sig at være

hensigtsmæssig (eller 'den rigtige'). I et psykoanalytisk perspektiv kan den følelsesmæssige proces forstås som container-contained udvekslinger, hvor Rikkens usikkerhed bliver konverteret af Ruth til et konstruktivt projektfokus. Dette er bl.a. en af styrkerne ved at være i en projektgruppe med studerende, der er forskellige fra én selv, ligesom de har udbytte af de styrker, man selv bidrager med.

I forbindelse med et tidligere projekt har Rikke også beskrevet den tryghed, der ligger i at være flere om at skrive og diskutere et tekstafrsnit i projektrapporten. En tryghed der er vigtig for netop Rikke: ” ... *det er jo en selvtillid kan man sige. Det er jo et eller andet udtryk for, at man vil være sikker på det man skriver. Jeg kan ikke tro nok på mig selv-agtig!*” (i1). Der er to forhold i spil her tænker jeg; via sparring fra en medstuderende omkring teksten støttes Rikke både i at tro på, at det er godt nok, samtidig med, at en sådan proces i sig selv bidrager til at opkvalificere den færdige tekst. I bedste fald lærer de studerende af hinanden, samtidig med at de støtter hinanden, hvilket netop kan forstås som støttende container-contained udvekslinger i forhold til udviklingen af tænkning og til at rumme uvished og angst.

I en mere overordnet betragtning kan man påpege, at det er et problem, at Rikke ikke tidligere har stået alene med disse udfordringer, da hun har valgt at skrive projekt i grupper alle gange. Jeg vil omvendt hævde, at støtten fra de medstuderende på optimal vis har klædt Rikke på til at håndtere specialeudfordringen, som hun nu tager op alene.

Rikkens udvikling i forhold til den videnskabelige habitus

Projektekksamen er en oplagt situation at vurdere de studerendes videnskabelige habitus i. For en eksamenssituation kan udlægges som en intens situation, hvor man 'her og nu' afprøves i forhold til, om man kan reflektere via teori, empiri og metode. I dialogfasen kan studerende reagere på spørgsmål ved fx at falde tilbage i den gamle rille i betydningen gentage eksamensoplæg og dele af projektrapporten, eller de kan vise sig i stand til at se nye sammenhænge og reelt forholde sig til de spørgsmål, eksaminator rejser. Der er med andre ord fokus på det teoretiske meningsniveau hos de studerende. I forhold til Rikke er det oplagt at pege på, at der fra Rikkens første eksamensoplevelse, hvor hun ifølge egne ord ”*præsterede [...] jo at gå ind og fortælle om noget uden at bruge så meget som et begreb*” (i1), til kandidatmodul-eksamen på psykologi, er sket en væsentlig udvikling i Rikkens teoretiske beredskab. Rikke har langt bedre 'greb om' begreberne, ligesom hun har mere 'overhøjde' i selve eksamenssituationen til

at forstå spørgsmålene og til at svare via relevante begreber og refleksioner. Jeg forstår dette som tegn på, at Rikke har inkorporeret disse aspekter af den videnskabelige habitus mere sikkert. Jeg bider også mærke i, at der er sket en udvikling i Rikkes ro og evne til at huske under eksamenssituationen samt selve oplevelsen efterfølgende (g1). At Rikke oplever sig bedre i stand til at huske, kan ud fra psykoanalytisk teori fortolkes som resultatet af et følelsesmæssigt overskud til at forholde sig til og fordøje oplevelsen (Bion: velfungerende alfa-funktion/erfarings-fordøjelse). Alt i alt tegner dette en helt anderledes situation, end den afstrippende bortkastningsproces (-K), som jeg tidligere anvendte til at forklare Rikkes begrebs-blackout under eksamen (III, del 2). Jeg vil derfor antage, at underlegenhed-overlegenhedsdynamikkens tag i Rikke er mindsket under den intensive eksamenssituation specifikt, og hos Rikke generelt. Det må generelt antages at hænge sammen med, at Rikke er blevet i stand til at udholde og fastholde stabile betydningsrelationer og container-contained udvekslinger i forhold til disse temaer i højere grad end før; det drejer sig ikke mindst om en modning af Rikkes opfattelse af, hvad en akademiker er og ikke er, som udgør et opgør med den hidtidige tendens til at idealisere og devaluere selv og andre (den værdiløse positions faldgrube). For et idealiseret billede af videnskab, som noget ”*rigtig rigtig svært og meget meget meget med teori*” (i2), kan føre til urealistiske og næsten mytiske fantasier om, hvad videnskab er og ikke er. Fantasier og forventninger som disse kan nemlig forstyrre det videnskabelige arbejde med fare for, at fokus fjernes fra problemstillingen som fænomen (sagen selv), således at det fx i stedet kommer til at dreje sig om at fremføre teori for teoriernes skyld eller for vejlederens skyld. Rikke beskriver denne opfattelse som én, hun mødte uddannelsen med, og den kan derfor antages at have været en ureflekteret forforståelse hos Rikke. Hendes vanskeligheder under uddannelsesforløbet kan bl.a. stamme fra de afsporinger, som følger af sådan en forforståelse. På samme måde kan vanskelighederne forstås i lyset af de svære processer, som Rikke har skullet undergå for at denne forforståelse kunne udfordres, således at videnskabelig teori og metode i stedet blot opfattes som bud på at forstå aspekter af en sag eller en problemstilling bedre, og ikke som ’sandheder’ i sig selv.

Rikkes ambivalens i forhold til den akademiske kultur kan siges at have aftaget i takt med, at hun tilegner sig en videnskabelig habitus selv og følelsesmæssigt får integreret begge dele på en hensigtsmæssig måde i sin eksistens. Rikke er med andre ord blevet sig selv, men i en forandret betydning, nemlig: en videnskabeligt, begrebsanvendende akademiker. Ved at trække på Bions begreb

om at lære af erfaring og K+L+H sammenkædningerne, kan man sige, at Rikke både har fået nuanceret de sider ved den akademiske kultur, som hun tidligere tog afstand fra (H) (nemlig begrebsnobberi og uforståelighed), og de sider hun idealiserede (L) (det akademiske som noget 'højtravende og flot'), således at hun kan kombinere disse til en mere moden opfattelse af det at være Rikke og akademiker (K).

Ved det sidste interview beskriver Rikke en situation, som peger på denne udvikling i Rikkens videnskabelige habitus i forbindelse med læsning af litteratur til specialet:

”Det er faktisk meget konkret, jeg kan jo se det bare på begreber. Altså, i går aftes lå jeg lige inde i sengen og skulle sådan prøve [at læse en bog om] systemteorien, og pludselig havde jeg set mig selv være næsten halvdelen af bogen igennem. Jeg har selvfølgelig ikke læst hele det der. Og så lå jeg egentlig og tænkte og spekulerede over, hvordan kunne man sætte sundhedsvæsenet ind i, og nå men, så kunne man måske dreje den sådan lidt, og så kommer min kæreste ind og siger: hvad laver du? Altså, jeg lå jo bare med åbne øjne i sengen med en bog ved siden af. Nå men, jeg var lige ved sådan at prøve at strukturere. Altså, sådan var jeg ikke, da jeg startede på RUC; da var jeg slet ikke ... begreberne i bogen, jeg behøvede ikke en fremmedordbog ved hvert ord, vel. Jeg synes, i starten havde jeg rigtig svært ved mange ord, og jeg synes det var mærkeligt, hvorfor det var så vigtigt, hvorfor kan jeg ikke bare sige det sådan som jeg vil sige det. Og pludselig lå jeg der i går aftes og læste en...

Svær teori?

Ja, og kunne egentlig sådan ... ja, var kommet i gang med den syntes jeg, og kunne sætte den i relation til mit projekt allerede ved bare at have skimmet mig lidt igennem. Det kom jeg til at tænke på, det var egentlig ... der har jeg rykket mig, altså at jeg sådan er ved at forstå mere. [...]

Altså, den her oplevelse du beskriver i sengen, med at du sådan kan analysere, og det kommer til dig. Altså, oplever du, føler du at du mestrer det her akademiske halloj mere og bedre?

Jeg føler i hvert fald jeg kan drage flere paralleller nu, også imellem fagene [...]. Jeg er nok blevet bedre til sådan at ... ja, det er måske at analysere. Men i hvert fald sådan at prøve at sætte tingene overfor praksis, for det er jo tit det jeg gør, og det er jo tit det jeg har gjort i mine projekter, og det er måske også det jeg kan, som jeg er god til.” (i2)

Jeg hæfter mig særligt ved den forandrede stemning, som Rikkens fortælling bringer frem: nemlig en frihed, ro og selvtilid i forhold til litteraturlæsningen,

som giver plads til refleksion omkring sagen og en kreativ proces. Det er en anden stemning end den præstationsorienterede og følelsesoverlæssede (angste) stemning, som andre gange førte Rikke til en let-skøjtende tilgang i arbejdet. At Rikke nu ser sig selv om akademiker (i2) hænger uden tvivl sammen med, at hun har opøvet en højere grad af vanemæssig tro på egne evner inden for dette felt. Det fremgår også af ovenstående, at Rikkens interesse i forhold til anvendelse af viden særligt angår praksis. Rikke giver desuden udtryk for, at hendes interesse er at udvikle praksis via teori; denne interesse er den samme, som den hun gav udtryk for den første dag på bachelormodulet på psykologi. Rikke er stadig Rikke, men hun er nu dannet af noget fremmed, som hun dog har gjort til sit eget.

6.2.7.2 At komme på god fod med fremmedordene, men med en kritisk afstand

Jeg har tidligere beskrevet Rikkens momentvise afstandstagen til den akademiske kulturs uforståelighed (III, del 2), men også fremhævet, at den også er udtryk for en sund skepsis. Rikke: ”*Jeg kan godt se, at der er nogle ord der kan udtrykke mange ting bare i det ene ord, det kan jeg jo sagtens se*” (i2). ”Men”, tilføjer Rikke:

”...jeg synes egentlig at en dygtig ... også de forelæsere vi har haft, dem der virkelig bare kan forklare tingene, det er næsten dem der er dygtigst, ikke, uden at skulle bruge 10 fremmedord på at forklare en eller anden lille bitte ting. Og så er der nogen der gør det. Altså også studerende, som sådan gerne vil bruge alle mulige fine ord.” (i2)

Rikke har selv vanskeligt ved at bruge ’alle mulige fine ord’, selvom hun er kommet meget efter det på det seneste, men omvendt besidder Rikke også en sund skepsis over for det jeg har kaldt papegøjesprog, dvs. akademisk sprogbrug, der reelt misser sagen (4.2.1.2). Den underviser, der er dygtig er netop i stand til – ikke blot at forblive på det teoretiske meningsniveau og ’bruge 10 fremmedord’ på at forklare en lille ting, men også - at koble til de oplevede og praktiske meningsniveauer. Jeg skærper her Rikkens pointe. Jeg mener ikke desto mindre, at hendes baggrund bidrager til en sund skepsis, idet hun har øje for faldgruberne ved en akademisk sprogbrug som *reelt ikke* er indoptaget som en habitus (min fortolkning). Denne fortolkning skal selvfølgelig forstås i lyset af, at jeg tidligere har beskrevet og fremhævet en videnskabelig habitus som bl.a. kendetegnet ved en stræben mod at forstå sagen eller problemstillingen bedre, og at akademisk sprogbrug ikke må stå i vejen, men netop skal

understøtte, denne stræben. Vi bevæger os imidlertid her mod pointer, som Rikke ikke selv formulerer.

Rikkens vej frem mod en mere nuanceret opfattelse af akademisk sprogbrug har imidlertid krævet et opgør med tendenser hos hende til både at overidealiserer den og at devaluere den; først herved kan sagen selv i højere grad få lov at træde frem som videnskabens omdrejningspunkt.

6.2.8 Konklusion

Rikkens forløb vidner om, at projekt- og gruppeorganiseringen er i stand til at understøtte særdeles vanskelige og sårbare udviklingsprocesser hos studerende. Rikke havde fra begyndelsen vanskeligheder med den akademiske og videnskabelige disciplin. Man kunne sige, at Rikke har en praktisk habitus fra bl.a. sin baggrund som ergoterapeut, og at hun kæmper med at tilegne sig en mere teoretisk habitus. Men en sådan indgangsvinkel ville for mig at se overse de centrale fænomener, der er i spil i Rikkens forløb, samt de dannelsesprocesser, der finder sted i forløbet. Rikkens vanskelighed ved det akademiske var netop sejlivet og vanskelig at bevæge sig ud af som følge af de følelsesmæssige komplekser, som både ansporede Rikke til energisk at kaste sig ud i og holde fast i sit uddannelsesprojekt, og til at devaluere sig selv og andre i processen (bortkastning af viden). Projekt- og gruppeforløbene kan netop udgøre den helt rette cocktail i forhold til at understøtte og udfordre (i bredeste forstand) Rikke i hendes udviklingsproces. Det betyder både at opleve social støtte og rummelighed i gruppen og hos visse vejledere, og at blive 'udsat for' høje akademiske krav og forventninger på overvældende måder. Der er selvfølgelig overvejelser, som man som vejleder bør tage med sig fra Rikkens forløb (mere herom i afsnit 8, *Diskussion*).

Her vil jeg imidlertid fremhæve nogle af de centrale forudsætninger for Rikkens udviklingsforløb i form af projekt- og gruppeorganiseringen (herunder underviserne og de medstuderende) og endelig Rikkens eget engagement i sit uddannelsesprojekt. De tre elementer rummer som sagt både understøttende og udfordrende dimensioner; gruppeorganiseringen har både været med til at støtte Rikke ved at være flere om at rumme den angst og frustration, som er en del af arbejdsprocessen, ligesom de medstuderende har udfordret og ansporet Rikke i forhold til at angribe en problemstilling anderledes. Regitze er et godt eksempel på den flertydige betydning, som hvert element spiller: hun har både udfordret Rikke i forhold til at holde fast i egne grænser og oplevel-

ser med Søren som vejleder, og konfronteret hende med en anden måde at gribe det faglige arbejde an på (perfektionisten over for arbejdshesten). Projektorganiseringen og underviserne har på samme måde både skabt mulighed for, at Rikke kan tilegne sig aspekter af en psykologisk og videnskabelig habitus, og bragt hele uddannelsesprojektet på afspøringskurs ved netop at stå så fast på denne faglighed (Søren og eksaminator ved det første projekt). Med et uddannelsesforløb som på disse måder 'stritter' i forskellige retninger, forbliver en af de røde tråde i Rikkens forløb udviklingen af hendes egen faglighed i lyset af hendes egne faglige interesser og af hendes livsverden. Netop projektorganiseringen understøtter dette arbejde med at skabe sammenhæng mellem fag og livsverden, og under et uddannelsesforløb så omskifteligt som RUCs kombinationskandidatuddannelse (de studerende følger ikke en storgruppe, da de studerende kan tage de to fag i forskellig rækkefølge). Projekt- og gruppeorganiseringen skaber gode rammer for medlæring studerende imellem, ligesom det kan føre til en kamplads for kamphaners forskellige opfattelser, hvor den fælles sag kan være det første offer. Erfaringerne omkring ens egen adfærd og spejlingen fra de medstuderende skaber imidlertid en væsentlig refleksionsmulighed, hvormed Rikke lærer nye sider af sig selv at kende. Og det på en måde som også bidrager med en eksemplarisk forståelse af psykologiske fænomener. Gruppeorganiseringen er også med til at klæde Rikke på til at stå alene med et projekt, således som hun gør med specialet. At Rikke færdiggør dette speciale alene vidner om, at hun har rykket sig langt i forhold til det, som har vist sig at være en særlig udfordring for hende, nemlig tilegnelsen af en videnskabelig habitus.

Rikkens største udfordring har dog været at holde fast i sig selv uden hverken at gøre sig uimodtagelig for fremmed inspiration (selvfortabelse, skabende mimesis), eller at lade sig overinspirere og bare give køb på sin historiske eksistens som ergoterapeut. Rikke har været i stand til at holde fast i sig selv under en stærk transformationsproces, og dermed forstået at gøre det fremmede til sit eget (dannelsesprocessen). Rikkens forløb vidner dog om, hvor betydningsfuldt det har været for hende ikke at sælge ud af sig selv i mødet med den idealiserede og devaluerede akademiske kultur. Dette vigtige behov for at have sig selv med under processen, har både 'forsinket' tilegnelsesprocessen og har klædt hende godt på til den anden udfordring i dannelsesforløbet, nemlig at udvikle sin egen stemme og standpunkt mere. Altså at blive klogere på, hvad Rikke står for som fagperson.

Rikkens forløb er et eksempel på det eksistentielle drama, der kan opstå i forbindelse med et omvæltende uddannelsesforløb. For Rikke er det også en rejse tilbage i tiden i form af et dramatisk og eksistentielt møde med sin egen historie og med ukendte sider og følelser hos sig selv og andre. Fx sammenfaldet mellem Rikkens historie omkring følelsesmæssig manipulation (fortid) og så de eksempler på vejledningssituationer og gruppemøder på RUC (nutid), som kører af sporet – måske fordi nutid møder fortid, ved at Rikke pludseligt føler sig 'manipuleret' og dermed oplever, at hendes grænser bliver overtrådt. Rikkens på den ene side vanskelighed med at tro på sig selv, og hendes aktive kamp for at præstere og udvikle sig i forhold til studiets aktiviteter, slår på forunderligvis sammen i både et udbytterigt samarbejde med sine medstuderende såvel som en usund rivalisering og misundelse. Det eksistentielle drama angår dog ikke alene de medstuderende eller underviserne; det angår også de faglige projekter Rikke kaster sig ud i, som tilpasningsprojektet viste.

Det er klart, at alle ikke gennemgår det samme forløb eller den samme intensitet, men Rikkens forløb er omvendt ikke at forstå som enestående eller sjældent. Det særlige ved Rikke er derimod den verbale åbenhed og den intensitet, som hun oplever og fortæller om forløbet ud fra. Denne er nemlig forskningsmæssigt en gave i forhold til at få et så rigt kig ind i en studerendes oplevelsesverden. Rikke fremstår som en åben, ærlig og spontan informant og giver derfor et rigt og værdifuldt materiale at arbejde med. Jeg vil derfor hævde, at det ikke er Rikkens oplevelser eller måde at opleve på, som skiller sig ud – mange studerende vil kunne genkende aspekter af Rikkens oplevelser i lyset af deres egne studieerfaringer. Hvad der skiller sig ud, er derimod netop Rikkens sensibilitet og umiddelbarhed.

Som forsker har min forståelse af de i dette kapitel beskrevne temaer kun udviklet sig gradvist, og det har ofte overrasket mig, når et mønster er gået op for mig. De fremhævede sammenhænge og pointer om Rikke er med andre ord kun nogle, som bliver synlige, når man ser rigtig godt efter og har et rigt kendskab til personen, forløbet og de sociale relationer. Som medstuderende eller som vejleder vil man sjældent opfatte eller nå til at tænke over de subtile træk, som jeg har fremhævet og forbundet. Og jeg ville omvendt ikke have været i stand til det, havde det ikke været for nødvendig kollegial sparring i forhold til min egen historie og faldgruber. Rikkens forløb vidner netop om vores virkeligheds skrøbelighed – eller rettere dens følelsesmæssige farvning, afhængigt af hvad vi som eksisterende har i spil og har sat på spil. De udfor-

dringer vi møder kan let overskride vores beredskab og kaste os ud i defensive og selvbeskyttende processer, hvormed verden 'justeres' og gøres 'tålelig' med tab af den fælles tredje sag til følge (Bion: antitænkning mv.). Rikkens forløb tydeliggør udfordringen: hvor har vi i vores eget liv brug for at gradbøje virkeligheden, fordi der er sandheder om livet vi ikke er parate til at tage ind? At arbejde med disse ukendte temaer bringer min egen tvivl frem om, hvad jeg i virkeligheden oplever, og hvad der er op og ned i selv øjensynligt hverdagsagtige situationer. Denne erfaring, og en nysgerrighed i forhold til den, må imidlertid være til stede, hvis vi skal kunne blive klogere på vores (bl.a.) følelsesmæssige og sociale eksistens med andre. Hermed også være sagt, at de selvbeskyttende reaktioner, som vi møder hos Rikke og jeg er almene. For vi er alle et sammensat væsen med en historie og en følelsesfuld krop, som er i spil på et før-refleksivt plan i en sammenblanding med andre og vores fælles aktiviteter. Rikkens nysgerrighed og villighed til at se på sig selv er således forbilledlig for os alle.

7 Empiriske resultater fra psykologistudiet på Aalborg Universitet

Her præsenteres de empiriske resultater fra feltstudiet på Aalborg Universitet. Disse undersøgelser omfatter casestudie af studerendes uddannelsesforløb over tid (7.1), undersøgelser af egne projektvejledningsforløb (7.2), og endelig interview med udvalgte studerende (7.3).

7.1 Undersøgelse 1: casestudie af studerendes uddannelsesforløb over tid

Ligesom på RUC udvælger jeg en bachelorstuderende og en kandidatstuderende til undersøgelse 1. Fra bachelorstudiet følger jeg Agnete og hendes projektforsløb på 2. semester (7.1.1), og fra kandidatstudiet vælger jeg Anita, der er 7. semester studerende på det pædagogiske professionsprogram (7.1.2).

7.1.1 Agnete, 2. semesterstuderende, AAU

Agnete havde deltaget i en online spørgeskemaundersøgelse (undersøgelse 0) på semestret omkring de studerendes baggrund for at vælge psykologistudiet. Agnete udvælges på baggrund af, at hun i det online spørgeskema fremstår som fortællervillig og i stand til at beskrive sine erfaringer. Agnete indgår i en fem-mandsgruppe sammen med Anette, Abelone, Angelina og Ava, og arbejder med et projekt omkring kærlighedslivet i det senmoderne samfund. Vejlederen hedder Berit, og hun er en meget erfaren underviser og vejleder.

Det empiriske materiale består både af et indledende (i1) og et afsluttende (i2) interview med Agnete, observation af 4 vejledningsmøder og 3 seminarer, 7 gruppemøder, samt eksamen og afsluttende gruppeinterview (g1). Af det store empiriske materiale udvælger jeg imidlertid 1) en situation fra gruppeforløbet, samt 2) udtalelser om Agnete baggrund for at vælge studiet, da de kan bidrage med nyt i forhold til de allerede præsenterede empiriske resultater.

1) De skræmmende cykliske processer i videnskabeligt arbejde

Det er de studerendes første reelle projektforløb, og der er derfor meget nyt at forholde sig til, hvilket vækker usikkerhed. Det viser sig fx ved, at de studerende ved vejledningsmøderne både spørger meget ind, samtidig med at de er frustreret over, at Berit ikke kan udtrykke sig 'klart' og 'konkret' nok. Det hele kulminerer ved det tredje sidste vejledningsmøde, hvor gruppen har foretaget deres interview, teoriredegørelse samt udkast til analyse.

Det tredje sidste vejledningsmøde

Der er ca. tyve dage til projektaflevering, og gruppen har sendt det meste af deres materiale og er spændte på Berits feedback ved vejledningen (02.05). Jeg observerer mødet. Berit tager fat på indledningen:

"Berit: Jeg savner: hvad er det for en problemstilling, hvad er det I fascineres af? Frem for fokus på samfundsforhold, så træk jer selv lidt mere ind. Jeres emne er aktuelt i medierne, i et historisk perspektiv osv. [Berit går videre og ønsker også en omstrukturering af delene i indledning, samt at redegørende dele flyttes ned i projektrapporten.]

Agnete: Vi har haft vanskeligt ved at sammenstykke indledningen.

Berit: Okay, men I kunne gå fænomenologisk til værks, hvor I præsenterer fænomenet noget mere, det skal på banen. I skal have et større tilløb. [...]

Berit opsummerer: I skal lave en empirisk kontekstualisering og en teoretisk kontekstualisering i indledningen, og så efter problemformulering kan I have et metodeafsnit, hvor I kort fortæller hvad I gør, og så kommer dispositionen.

Agnete: Suk!

Berit: Suk, hvorfor?

Agnete: For det er svært, hvad er det den indledning skal indeholde?

Berit: Er det da så svært? [siger Berit tydeligt frustreret]

Agnete: Ja, det synes jeg. Jeg har forsøgt at opliste det [læser nogle punkter op]: fænomenologisk intro, noget mere [misset], problemformulering, 'indledningens metode', og så kommer dispositionen.

Berit: Ja, det er det" (vejledningsmøde, min gengivelse, 02.05)

Under vejledningsmødet lægger jeg mærke til, at Anette stirrer irriteret ud ad vinduet de første tyve minutter af vejledningen. Der er en tydelig frustration i gruppen, og det er mest Agnete, som fører ordet ved feedbacken på indledningen, bl.a. da hun har arbejdet med den. Agnete giver udtryk for, at hun synes indledningen er vanskelig at skrive. Det er første gang Berit ser et så udarbejdet indledningsudkast, og den er kun blevet udfærdiget, fordi hun ved sidste vejledningsmøde insisterede på, at gruppen udfærdigede én, med henvisning til, at den ville kunne give overblik over 'opgavens helhed' og give 'sammenhæng' (vejledningsmøde, min gengivelse 11.04). Abelone protestede ellers, da hun 'altid havde ventet til sidst' med at skrive indledning, men Berit insisterede ved at pege på, at *"I har brug for indledningen som styringsredskab. For i indledningen så laver I en projektion omkring det endelige resultat"* (ibid.). Vi vender senere tilbage til indledningens betydning som styringsredskab.

Vejledningen fortsætter i forhold til de studerendes analyse af det empiriske materiale. Allerede ved det forrige vejledningsmøde fremhævede Berit problemformuleringens rolle i analysearbejdet: *"det er jeres problemformulering som bestemmer hvad I skal have med. Så begrund hvad I gør ud fra det"* (ibid.). Berit peger på, at analyserne i det tilsendte materiale er lange og brede, og at de skal struktureres langt mere ud fra problemformulering:

"Berit: Det at I ikke er præcise og klare i relation til problemformuleringen, det bringer jer ikke videre. I skal være sikre på, hvad I gør og hvorfor. I skal stramme gevaldigt op. I har for mange detaljer med. Og I skal være opmærksomme på, hvordan I bruger teorien [Berit giver et eksempel]

Agnete: Er alle vores analyser søgte og ikke sat nok i forhold til problemformuleringen?

Berit: Er alle jeres analyser centrale for det I laver, eller har I fået for meget information som ikke alt sammen er relevant for det I vil vide noget om?

Abelone: Jeg kan ikke forstå hvad det er du siger, hvad er det du vil have os til at gøre? [frustreret]

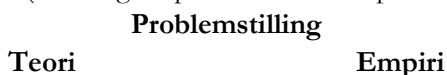
Berit: Jeg vil have jer til at reflektere over, hvad I gør her, hvad formålet med teksten her er. Jeg savner en fed indledning der lægger op til hvad I vil [længere forklaring, misset.]. Det er det med metakommunikation, som jeg mangler her, og som jeg ved er svær. Dele af jeres analyse er central og andre dele er ikke central for jeres problemformulering." (vejledningsmøde, min gengivelse, 02.05)

Berit fremhæver altså, at problemformuleringen skal være strukturerende i analysearbejdet, hvilket kræver en ny gennemarbejdning af det store empiriske materiale, hvilket frustrerer gruppen. Men det gælder også de teoretiske dele af projektet, hvilket Angelina har svært ved at tage ind:

”Angelina: så selvom vi har en masse teori som vi opdager ikke er så væsentlig for vores empiri, så gør det ikke noget, vel?”

Berit: jo, det kan være I skal ind og slette visse afsnit og tilpasse i selve redegørelsen bagefter, når I har lavet analysen.” (ibid.)

Alle projektets dele skal struktureres af problemformuleringen, hvilket er en forståelse, som Berit har talt om ved de tidligere vejledningsmøder og de fælles vejledningsseminarer. Endelig diskuteres selve formålet med den kvalitative forskning; at den ikke bare skal bekræfte teori, men at man fx interesserer sig for ’afvigelserne’ if. Berit (ibid.). Der skal med andre ord ske en udveksling mellem tre størrelser (Berit tegner pile imellem dem på tavlen):



Berits vejledning er en ordentlig mundfuld for de studerende. Men frem for at gå hjem og arbejde videre med analysen, gør Berit meget ud af at anbefale dem at forholde sig til diskussionen. For, forklarer hun:

”Berit: ...gå i stedet til diskussionen. Det er jo en cyklisk proces det her. Arbejd med diskussionen og konklusionen, se hvad det er I gerne vil udsige. Ud fra det kan I vende tilbage. Ud over at problemformuleringen også har en nøglerolle her. [...] ... I må gå til diskussionen og blive så skarpe, at I kan gennemskue hele afhandlingen, og så gennemskriver I indledningen, redegørelse, analyse osv. I må vende tilbage og luge ud. [...]”

Angelina: Kan man det?

Berit: Ja, man kan først blive helt skarp, når man når mod slutningen.” (ibid.)

Berit fremhæver de cykliske¹⁴² processer i det videnskabelige arbejde, hvor man først mod slutningen præcist kan se, hvor man er på vej hen, og at det betyder, at de studerende skal gennemskrive deres materiale i lyset af denne mere præcise forståelse. Denne mere præcise forståelse fremkommer bl.a.

¹⁴² Cyklisk betyder ’regelmæssigt tilbagevendende’ if. Nudansk ordbog.

ved at se på, hvad det er for resultater og pointer de vil fremhæve. Berit serverer det råt for usødet som en del af det videnskabelige arbejde. Der er pause efter 50 minutters vejledning, og her giver de studerende deres frustration frit løb.

Vejledningspausen – frustrationen sættes fri

De studerende går et godt stykke væk fra vejledningslokalet, og stemningen er tyk af frustration. Jeg går med og lytter på:

Angelina: jeg føler mig så dum.

Anette: Ja!

Abelone: Jeg er klar til at droppe ud, jeg er klar til at stoppe her.

Agnete: Det, Berit gør, er at udfordre vores tænkning, vores evne til at reflektere over det vi gør.

Angelina: Det skal jeg love for, hun beder os om at omskrive hele empiri afsnittet.

Ava: Vi må droppe det Berit siger, holde fast i det vi har, og så håbe på en censor, der tænker anderledes end Berit!

Anette: Ja, for vi kan ikke gøre det, som Berit beder om, der er ingen forskelle i vores empirimateriale, så det kan vi ikke skrive frem.

Agnete: jeg kan fint forstå det med at vores empiriafsnit ikke er fokuseret nok i forhold til problemformuleringen.

Angelina: Ja, og vi har også fået valgt for meget teori, som vi bare smider ned over empirien lidt løst. Men hvad er det Berit vil ha' at vi gør?

Abelone: Berit har både sagt, at vi skulle droppe hele analysen og at det bare manglede en indledning, hvad fanden mener hun? Jeg føler, at hun har kastet en badering ud til os, fordi vi er ved at drukne. (observationsnoter, min gengivelse, 02.05)

Agnete virker rolig og klar, hvor de fire andre gruppe-medlemmer er mere ry-stede. Angelina føler sig 'dum', Abelone er klar til at droppe ud, men særligt Avas formulering om, at de må se bort fra Berits kommentarer og håbe det bedste vidner om, hvor stærke følelserne af angst og chok er i situationen. Deres erfaring kan fortolkes som udtryk for, at gultæppet er trukket væk un-

der dem, og de hænger og svæver i intetheden, idet deres faste holdepunkter er blevet bortsprængt – i et kort øjeblik. Bemærk dog Agnetes tidlige kommentar omkring udfordring af tænkning, som ligesom er med til at starte et refleksionsspor blandt gruppemedlemmerne, hvormed de får taget hul på at fordøje vejledningsfeedbacken og finde ny grund under fødderne; Agnetes kommentar minder om Berits tidligere kommentar under vejledningsmødet: ”Jeg vil have jer til at reflektere over, hvad I gør her” (ibid.). Dette refleksionsspor modsvares dog også af det drama-spor, som Abelone ligesom bliver hængende i. Til sidst bliver gruppen enige om at afkræve en uddybning af Berit.

Fornyet samling og det senere forløb

Da de studerende vender tilbage til vejledningsmødet, er de alt i alt mere samlet. De studerende tager fat i de uklarheder og forståelsesspørgsmål, som de står med; særligt Agnete fører an med at spørge opklarende ind og tjekke sin forståelse. De finder bl.a. frem til, at flere delkonklusioner vil hjælpe med at danne overblik, de bliver skarpere på distinktionerne mellem analyse, diskussion og konklusion mv. (ibid.). Vejledningsmødet slutter, og gruppen går til gruppemøde. Her er stemningen nu blevet let. De studerende smiler og pjatter igen, og de koordinerer og fordeler arbejdsopgaverne. Agnete melder sig til at se på indledningen igen (Gruppemøde, 02.05). De deler også deres frustration, som fx da Angelina siger til de andre omkring Berits modeller: ”jeg prøver at forstå det jeg ikke forstår, og så bliver jeg helt sindsygt af det – og så sidder jeg og tænker og tænker -hvad fanen mener hun med det?” (ibid.). Gruppemedlemmerne bruger hinanden til at forstå og omsætte vejledningen og til at håndtere de følelser, der er blevet vakt her.

Ved det næste vejledningsmøde (anden-sidste møde, 09.05) er gruppen meget spændte på Berits feedback, men de overraskes positivt, da hun roser deres arbejde med analysen for den sammenhæng og struktur, de har udviklet via problemformuleringen mv. (ibid.). Da jeg følger gruppen på vej fra dette vejledningsmøde, spørger jeg ind til deres oplevelse:

”Anette: det var bare så fedt, hvem havde regnet med det?”

Angelina: ja, det var bare helt vildt dejligt [...]

Abelone: så har vi åbenbart fattet, hvad hun sagde sidste gang til vejledning. Hvem skulle tro det.” (observationsnoter, min gengivelse, 09.05)

Gruppens produktive arbejde og den gode udvikling fortsætter som et resultat af Berits feedback og de studerendes forsøg på at omsætte den på deres egen måde. Gruppen ender med at aflevere en god rapport, og eksamen går alt i alt godt. Ved gruppeinterviewet fire måneder senere genbesøger vi flere af ovenstående situationer, hvilket jeg vil gøre i forbindelse med en samlet fortolkning.

Fortolkning – cykliske processer og angst ved videnskabeligt arbejde

Jeg har med ovenstående forløbsbeskrivelse villet fremhæve nogle sider af de studerendes projektforbøb, som bliver særligt synlige ved det tredje sidste vejledningsmøde. For det første vil jeg fremhæve opgavens vanskelighed; det er næsten umuligt for studerende første gang, de laver et projekt, at arbejde struktureret ud fra en problemformulering i redegørelserne og analysen. Også selvom de studerende gøres løbende opmærksom på det, som Berit har gjort det. Udfordringen bliver heller ikke mindre af, at dette første projekt også er et kvalitativt empiriprojekt, således som det er tilfældet på 2. semester på psykologistudiet på AAU. Berit står altså over for en udfordrende vejledningsopgave. De studerende har i forløbet op til det tredje sidste vejledningsmøde givet udtryk for, at de har vanskeligt ved at forstå Berits vejledning, og de finder det også vanskeligt at forstå og omsætte hendes feedback ved det tredje sidste vejledningsmøde. Forståelsesvanskeligheder her kan dog bl.a. være udtryk for de væsentlige følelsesmæssige omstillinger, som er forudsat i forhold til at kunne tage vejledningsfeedbacken og dens konsekvenser ind. Gruppemedlemmerne er som beskrevet rystede og chokerede oven på Berits feedback. Ved gruppeinterviewet beskriver gruppemedlemmerne deres oplevelse i pausen således:

”Anette: Vi skulle bare have vores frustrationer ud.

Angelina: Frustration. Det er sådan, jeg husker det. Det var den der [dyb udånding]

Agnete: Man skulle lige prøve at tælle til ti

Ava: hvad er det så, hun vil have? [...]

Angelina: Hvor vi også blev enige om, at så skulle vi virkelig ind og sige, er det det her, du mener eller er det det her, du [Berit] mener? [...] ja, det var rigtig frustrerende faktisk, fordi, vi havde jo følt lidt, at vi havde gjort det, vi skulle.” (g1)

De beskriver en oplevelse af stor frustration, bl.a. i lyset af, at de havde en forventning om, at de havde grebet det rigtigt an til at begynde med, og derfor blev rådvilde ved Berits feedback. Men de er omvendt også opsat på at få klarhed over feedbacken, da vejledningsmødet genoptages, og det er først her, fortæller Abelone senere, at hun er i stand til rigtigt at tage Berits budskab ind: ”først da vi kom tilbage fra pause faldt femøren for mig” (observationsnote, 09.05). Da jeg ugen efter spørger de studerende til deres oplevelse af at genlæse deres analyse i lyset af Berits feedback, medgiver de, at det var for ’ufokuseret’ (Anette), og som Angelina udtrykker det: ”ja, vi gik jo også nærmest bare i gang med at skrive, sådan uden videre.” (ibid.).

Gruppen viste sig forholdsvist hurtigt at udvikle en håndtering af situationen i pausen. Men jeg vil igen fremhæve den refleksions-indstilling, som Agnete slår an i situationen, og som de tager med sig tilbage til vejledningsmødet, ved at arbejde på at sikre sig, at de har forstået Berits feedback. Den samlede situation er for mig at se et eksempel på en container-contained udveksling, da de både sætter ord på deres frustration, og Agnete indleder et refleksionsspor omkring, hvad det er der sker (vi udfordres til at tænke). Lige så stille går de andre fra udtalelser som ’vi må se bort fra Berits feedback’, til nærmere at undersøge, hvad de forstår (at empiriafsnittet er ufokuseret), og hvad de ikke forstår og vil spørge ind til ved genoptagelsen af vejledningsmødet.

Ved det beskrevne vejledningsmøde fremtræder Berits faglige feedback som skarp, kompromisløs og ambitiøs. Berit får de studerende til at se deres tekst med ’nye øjne’ (4.6.2). At Berit kompromisløst insisterer på, at de studerende skal strukturere redegørelsen, analysen og diskussionen i lyset af problemformuleringen, selvom det er sent i processen, kan beskrives som træk ved den videnskabelige habitus, i form af det jeg har kaldt *metodisk kontrol* (Habermas) samt *vedholdenhed* og *ambition* (4.6.2). Berit fremtræder for mig at se som en rollemodel for disse træk ved en videnskabelig habitus; også selvom de studerende ved det efterfølgende gruppeinterview fire måneder senere har vanskeligt ved at sætte ord på noget, de har taget med sig videre fra Berits vejledningsforløb. Gruppen virker under interviewet mest af alt frustreret over, at Berit ikke gjorde det lettere for dem, end hun gjorde. Så det er først, da jeg spørger til deres måde at arbejde med en netop afleveret ugeopgave på, at det går op for Abelone og Ava, at de har grebet indledningen helt anderledes an denne gang:

”Ava: Jo, jeg har tænkt... hmm. Det er rigtigt nok, for hun [Berit] ville have den der indledning; det er det første, man ser, og det er det første indtryk man skal have, så derfor er den sgu nødt til lige at ... [...] der skulle stå et eller andet lige kort.

Abelone: Nu, hvor du nævner det, så før, der havde jeg ikke tænkt over det, men min indledning i den her ugeopgave har [...] taget sig fuldstændigt anderledes ud i forhold til den indledning, jeg lavede ved ugeopgaven før projektet [...], fordi jeg aldrig nogensinde i en indledning kunne drømme om at skrive, hvordan jeg forstår problemformuleringen, hvad jeg forestiller mig at gøre igennem opgaven [...]. Det har jeg gjort denne her gang [...]. Det kan da godt være.. / Det er nok Berits skyld.” (g1)

Både Ava og Abelone gør det klart, at de tidligere havde en antagelse om, at indledningen var ligegyldigt fyld i en opgave (g1), og for Abelones vedkommende at problemformuleringen var selvindlysende; men efter projektførelsen med Berit gør de nu noget ud af indledningen som introduktion til emnebehandlingen.

Jeg vil også fremhæve, at projektgruppen generelt var overrasket over, at de i indledningen skulle inddrage deres egen ’motivation’ og ’undren’, således som Berit anbefaler dem at gøre. Ved gruppemødet efter det tredje sidste vejledningsmøde noterede jeg følgende ordveksling omkring dette emne:

”Agnete: vi skulle starte med fænomen og vores interesse i det [...].

Angelina: Ja, det kan jeg godt følge nu, at vi skal bruge vores egen motivation.

Anette: ja, Berit taler om, hvad der ’fascinerer’ os.

Angelina: ja hun taler altid om vores undren” (observationsnoter, min gengivelse, 02.05)

Jeg forstår ordvekslingen som udtryk for, at de studerende ikke tidligere har kunnet se meningen i at inddrage deres undren i indledningen, hvad Berit netop fordrer dem til under vejledningen. Men efter vejledningsmødet er de studerende ikke længere afvisende over for det – og den inddrages da også i projektrapportens endelige indledning på en klarificerende og rammesættende måde. Dette kan fortolkes som, at de har fået en forståelse for, at deres undren er central for forskningen, og ikke skal undlades, men træde frem som

forskningens udgangspunkt; men også, at denne fremgangsmåde er helt ny for dem.

Dette mønster går igen i forhold til baggrunden for emnevalget. I forbindelse med projektarbejdet, bliver de studerende mere og mere optaget af at anvende projektets teorier til også at forstå deres eget kærlighedsliv og de 'ubevidste processer' (Angelina), de 'roller' og partnertyper de indgår i (Anette) osv. (g1). Som Agnete udtrykker det ved gruppeinterviewet: "*Man kan lære rigtig meget om sig selv på den måde, når man møder noget teori, som man ligesom kan relatere til ens eget liv*" (g1). Men det var *ikke* de studerendes udgangspunkt for emnevalget, fortæller de ved gruppeinterviewet. Agnete, Ava og Anette giver således udtryk for, at der bag deres emnevalg lå en afvejning af flere forhold i form af sociale hensyn (kan jeg samarbejde med dem?), kan jeg overordnet relatere til emnet, og passer det i forlængelse af pensummet fra forrige semester? (g1). De fremhæver bl.a. det stressede gruppedannelsesforløb som årsag til, at disse sikkerhedshensyn blev styrende.

Endelig er der et gennemgående tema i vejledningsforløbet omkring forståelsesbarrierer. De studerende giver under vejledningsforløbet gentagne gange udtryk for, at de ikke helt forstår Berits vejledningsfeedback, og de mener derfor, at Berit ikke er klar i det hun siger. Det fastholdes, selvom de studerende - som vejledningsforløbet skrider frem - bliver bedre og bedre til at forstå feedbacken og spørge opklarende ind; en forandring de selv lægger mærke til (gruppemøde, 09.05, 18.05). Samtidig er der ved gruppeinterviewet stadig en vis frustration i forhold til Berit. Hvad kan disse forhold skyldes? Der er for mig at se ingen tvivl om, at der er en kulturkløft mellem de unge studerende og den erfarne og gennemakademiske forsker Berit, hvormed hun godt kan fanges i situationer, hvor hun får talt hen over hovedet på de studerende, eller får talt for længe (dvs. for detaljeret og 'præcist' et svar). Men det forklarer ikke de studerendes gennemgående oplevelse af ikke at kunne forstå vejledningsfeedbacken. Situationen omkring tredje sidste vejledningsmøde er et godt eksempel på paradokset. Selv ved gruppeinterviewet fastholder Anette og Angelina således, at Berit er uklar i sin tilbagemelding: "*Vi var, igen, ikke helt sikre på, hvad hun mente*" (Angelina, g1). Jeg observerede imidlertid mødet, og har beskrevet Berits fagligt præcise og direkte feedback; jeg mener derfor, at forklaringen skal findes et andet sted, nemlig i den følsomhed, der er i spil i rummet både for de studerende og for vejlederen. En fortolkning lyder derfor: det at skulle fremføre en kritik af de studerendes materiale, når de har en forventning om, at de har gjort et afsnit færdigt, kan være skræmmende og

brutalt som vejleder, ligesom det i sig selv kan være vanskeligt at trænge igennem og lære dem at se deres tekst med *'nye øjne'* (4.6.2). Så for at kunne trænge igennem, eller for at mande sig op til at udfordre de studerendes *'verdensopfattelse'* i det skriftlige materiale, kan man som vejleder komme til at blive ekstra kontant og overse deres reaktioner undervejs. I dette tilfælde vidste Berit nok godt, at det er vanskelige nyheder at komme med, som har implikationer for de studerendes følelse af sikkerhed, ikke mindst når der kun er tyve dage tilbage til projektaflevering; og denne førrefleksive viden kan blande sig med egne følelser af skyld (har jeg nu vejledt godt nok?) og ønsker om at støtte de studerende så godt som muligt i forskningsprocessen. Berit vælger som beskrevet at melde meget klart ud, men det får måske den konsekvens, at de studerende oplever eksistentielt drama og går i baglås. Ved gruppeinterviewet præsenterer jeg en fortolkning om, at gruppen kom til vejledningsmødet med en følelsesmæssig forventning om, at de var på rette spor, og derfor blev de ekstra frustrerede, da Berit vendte tommelfingeren nedad. Hertil svarer Anette: *"Jeg tror også, fordi vi havde brugt så meget tid på det, og så troede vi jo lidt, at hun bare ville have, at vi skulle slette det hele [...]. Jeg troede, vi skulle bare slette det hele og starte forfra."* (g1). Hun beskriver således en følelsesmæssig overreaktion i situationen og tilføjer senere, at hun ligefrem var klar til at skifte uddannelse i det øjeblik. Jeg fortolker videre, og spørger ved gruppeinterviewet, om de simpelthen gik i baglås ved Berits voldsomme nyheder, hvortil Angelina svarer: *"Det kunne sagtens være sådan, for lige så snart man føler, der bliver sagt, at det er noget forkert noget, vi har lavet, så bliver man lidt sådan: [...] så kan vi lige så godt droppe det hele."* (g1). Altså en tilsvarende overreaktion, som selvfølgelig er forståelig, da det er første projektførløb. Agnete peger dog på, at de nok ikke havde haft en så svær oplevelse, hvis Berit havde været i stand til at mærke, at de var *"rigtigt frustrerede"*, og lige samlede op på det (g1). Ud fra min fortolkning, manglede der altså en følelsesmæssig afstemning og sans for de stærke følelser, der bliver sat i spil under vejledningsmødet, på en måde, hvor der blev sat ord på dem og dermed taget hånd om dem (container-contained). Det er med andre ord dette aspekt, der er med til at gøre vejledningsforløb ekstra udfordrende; ikke alene skal den faglige og videnskabelige feedback være præcis og klar, den skal også leveres med øje for de følelsesmæssige implikationer som dannelsesprocesserne fører med sig i form af eksistentielt drama; de studerende frygtede jo helt konkret, at projektet var kørt af sporet, og at de ikke kunne fortsætte uddannelsen. De cykliske processer, som Berit præcist beskriver, er med andre ord vanskelige og frustrerende at stå i (for den studerende og vejlederen), og derfor er det vigtigt også at anerkende følelserne i form af de

brudte forventninger, det eksistentielle drama og den usikkerhed, som bryder frem i processen. Man kan sige, at da Berit ikke gør det i den observerede vejledningssituation, er det op til de studerende selv at forsøge at støtte hinanden og tage hånd om de følelsesmæssige reaktioner i pausen, hvilket de gør. Disse ting sættes selvfølgelig også på spidsen i kraft af, at det er de studerendes første projektførløb, og for vejlederens vedkommende ved, at jeg observerer førløbet og forsker i det. Det tydeliggør med andre ord både de konstruktive og de hæmmende processer.

Jeg vil nu beskrive Agnetes forhold til det at være psykologistuderende.

2) Agnete: jeg har brug for at forstå mit liv psykologisk

Agnete er en ung og reflekterende psykologistuderende, som tidligere har oplevet en livskrise og gået i terapi i den forbindelse, og hun har i kraft heraf tidligt udviklet en interesse for faget og for at arbejde med sig selv (online spørgeskemaundersøgelse, i1, i2). Det mærker jeg tydeligt under de to interviews, som vi afholder. Jeg har imidlertid ikke plads til at udfolde dannelsesprocesser i forbindelse med Agnetes uddannelsesforløb, og begrænser mig i stedet til en enkelt, karakteristisk udtalelse.

Ved det sidste interview spørger jeg ind til Agnetes baggrund for at vælge studiet, og hun fremhæver bl.a. sit eget udbytte af terapiforløbet, ønsket om at hjælpe andre og ikke mindst holdningen ”*man skal snakke om tingene. Man kan ikke tie noget ihjel, i hvert fald ikke i et parforhold*” (i2). Jeg spørger, om Agnete har oplevet, at studiet af psykologien spiller ind i forhold til det private, hvortil hun svarer:

”Mm ... altså ja ... [...] man bliver jo mærket af sit arbejde eller sit fag [...]. Og det synes jeg i høj grad, at jeg kan mærke, at jeg er eller bliver. Jeg vil rigtig gerne forstå ting. Noget min fyr siger: ”*du har bare svært ved at acceptere, Agnete, når der er noget du ikke forstår*”. Og DET har han sikkert ret i, og det irriterer mig grænseløst, når der er noget jeg ikke forstår, når der er noget jeg ikke kan finde sammenhæng i, i mit liv. [...] Og jeg tænker lidt, at det er da også bare, fordi jeg læser det jeg gør, det handler jo netop om at forstå mennesker.” (i2)

Agnete beskriver det næsten som et behov for hende at forsøge at forstå de misforhold, som hun oplever i sit liv, og hun forbinder det med psykologifaget, som ’jo netop handler om at forstå mennesker’ (i2). Jeg kan som sagt bekræfte, at Agnete reflekterer over forhold i sit eget liv; ikke dermed sagt at hun derved bliver sig selv gennemsigtig. Hun møder og roder – på samme måde som alle andre – sig ud i konflikter og reaktionsmønstre, som hun først retrospektivt kan forsøge at forstå baggrunden for. Men behovet for at forstå

ser jeg som udtryk for en psykologisk nysgerrighed, som jeg har fremhævet som et centralt træk ved en psykologisk habitus, og som en forudsætning for at blive i stand til at trække på egen livsverden i forhold til at forstå en faglig sag på en 'reflekteret og hensigtsmæssig måde' (4.6.1).

Opsummering

Agnetes projektforsløb vidner om de store følelsesmæssige udfordringer, der følger med at lære at arbejde videnskabeligt struktureret, hvilket jeg har fremhævet som trakket metodisk kontrol ved en videnskabelig habitus. Berit udgør en rollemodel for og er bærer af dette træk, og jeg viser eksempler på, at de studerende tager aspekter af dette træk med sig videre. Den store frustration, som udløses ved det tredje sidste vejledningsforsløb, vidner imidlertid også om det ekstra behov for støtte, som de studerende har, når de gennemgår så omvæltende dannelsesprocesser, som er forbundet med forskningens 'cykliske processer', som Berit kaldte det. Det eksistentielle drama som viser sig ved stærke reaktioner og usikkerhed, bør også adresseres og understøttes eksplicit.

Gruppens baggrund for emnevalg er styret af sociale og faglige hensyn, og ikke bevidst ud fra et ønske om at forstå sig selv bedre: under projektforsløbet anvender de studerende dog dele af projektteoriene på deres eget liv. Endelig beskrev jeg Agnete som en studerende, der har oplevet et behov for at søge psykologien i forsøget på at forstå sig selv og sit liv bedre; en indstilling som hun bl.a. kan føre tilbage til en tidligt oplevet livskrise og det efterfølgende positive terapiforsløb.

7.1.2 Anita, 7. semesterstuderende, AAU

Da jeg skal vælge en kandidatstuderende på Aalborg Universitet vælger jeg at opsøge det pædagogiske professionsprogram, som jeg selv har været en del af som studerende. Kandidatdelen af psykologistudiet på Aalborg Universitet er struktureret ud fra professionsprogrammer, som bl.a. afholder seminarer for de studerende semestret igennem (se afsnit 4.1). Jeg vælger at spørge lederen af det pædagogiske professionsprogram, da jeg selv har erfaringer med forløbet. Efter at have fået accept af både underviserne og de studerende på professionsprogrammet, observerer og lydoptager jeg deres seminarer under det 7. og 8. semester. Ved disse seminarer mødes de studerende med programmets to undervisere og diskuterer pensumtekster samt de praktiske psykologiopgaver, som de løser to og to som led i professionsprogrammet. Efter at

have observeret seminaret i nogle måneder, vælger jeg at spørge Anita om hun vil deltage i undersøgelsen, da hun virker imødekommende over for mig, og som en umiddelbar fortæller. Senere udvælger jeg også Andrea (7.3.1) og Alice (7.3.2) på baggrund af mine observationer af seminarrækken.

Anita indvilger i at deltage i to interviews. Det empiriske materiale består således af observation af 12 seminarer ved professionsprogrammet spredt over et år, samt et indledende interview på 7. semester og et afsluttende interview på Anitas 9. semester. Men grundet pladshensyn har jeg ikke mulighed for at præsentere en samlet beskrivelse og fortolkning af Anitas dannelsesforløb. Jeg må i stedet indskrænke mig til at udplukke aspekter og beskrivelser, som kan bidrage med nyt i forhold til det allerede præsenterede empiriske materiale. Det sker i form af et eksempel på skabende mimesis, samt en observation om forskningsinteresse.

Den inspirerende underviser

Ved det første interview med Anita spørger jeg, om der er nogle undervisere, der har gjort indtryk på hende under hendes uddannelsesforløb. Hun fremhæver bl.a. underviseren Børge, hvilket er lidt overraskende. For han har undervist i kvantitativ metode og andre fag, som ikke er inden for Anitas interessefelt, men hun har alligevel værdsat hans undervisning. Anita skal lede noget efter baggrunden - ud over at hun kan lide 'personen', hans 'personlighed' (i1) -, men hun når så frem til følgende:

"Det er nok hans sådan kritiske måde at få listet ting ud mellem sidebenene på omkring alle mulige ting. [...] Han er tydelig.

Tydelig?

Det er det, jeg gerne vil sige. Man ved godt, hvad han mener. Han er tydelig i det han siger [...].

Og med tydelig der mener du hans holdning?

Han har simpelthen en holdning til de ting, han står og siger.

Okay. Og det er fedt at høre på, eller ...?

Det er super fedt at høre på. Man kan godt være uenig. [...] Det er rigtig rart med én der er tydelig, så man kan forholde sig til, hvad det er de står og siger." (i1)

Anita fremhæver altså den 'tydelige' stillingtagen, som Børge udviser. Anita oplever ikke, at hun bliver påduttet den, "Man kan godt være uenig" (i1); Børges holdning er snarere én, som lister ud mellem sidebenene. Jeg forstår dette som udtryk for en aktiv stillingtagen, en 'holdning' i forhold til de faglige problemstillinger og de teoretiske perspektiver, som han formidler. Jeg har som studerende selv oplevet Børges undervisning, og beskrivelsen slår mig som rammende.

Fortolkning - Skabende mimesis

I lyset af begrebet om den skabende mimesis kan Børge antages - ved sit eksempel - at frigøre Anita til også at turde tage stilling og stå ved den, trods psykologiens kompleksitet. Han viser med andre ord, at man kan uddifferentiere grundlæggende forskellige positioner, og at man bør have en holdning til disse - frem for at ende i en 'både og' situation. Jeg har tidligere fremhævet denne stillingtagen som et centralt træk ved en videnskabelig habitus (4.6.2).

Sammenfald mellem forsker og forskningsinteresse

Under vores afklaringsmøde om observation og interview mv. fortalte Anita om en observation gjort af en medstuderende, som hun fandt rammende. Den handler om forskerne på studiet og deres forskningsinteresse – her i min gengivelse fra samtalenoterne: er det ikke pudsigt, at underviser X forsker i hukommelse men har svært ved at huske, at underviser Y forsker i umiddelbarhed men er det ikke selv, og at underviser Z forsker i narcissisme og er det selv'. Den pågældende studerende har i hvert fald studset over nogle af de samme sammenfald, som jeg gør mig i denne afhandling, og Anita har fundet den så rammende, at hun har taget den til sig som en 'genial' observation (i1). Det vidner om en refleksion om psykologiske sammenhænge om underviserne, som er udbredt internt blandt de studerende, men som også udgør en del af opbygningen af deres analytiske sans, som jeg har beskrevet som en psykologisk habitus.

Opsummering

Jeg har valgt at udvælge de observationer og oplevelser fra Anitas materiale, som kunne bidrage med noget nyt i forhold til de allerede fremlagte empiriske resultater.

7.2 Undersøgelse 2: Gruppeinterview efter eget projektvejledningsforløb

Som led i undersøgelse 2 spurgte jeg alle de projektgrupper, som jeg vejledte tidligt i mit ph.d. forløb, om de ville deltage i et gruppeinterview om forløbet. Jeg endte med at interviewe tre projektgrupper, og fra disse har jeg udvalgt relevant materiale i forhold til at belyse afhandlingens problemstilling fra to af interviewene. Vejledningsforløbet er fra 2. semester projektføreløbet på psykologistudiet på Aalborg Universitet, og det er et kvalitativt projekt på 25 ECTS.

Empirien ved denne undersøgelse 2 er først og fremmest retrospektiv (se afsnit 5.3 De empiriske undersøgelser). Min egen deltagelse som vejleder tjener kun til at kunne rejse særligt relevante spørgsmål ved det efterfølgende fokus-gruppeinterview. Den færdige rapport og andet relevant empirimateriale (såsom email kommunikation) udgør således et udgangspunkt for at rejse spørgsmål under gruppeinterviewet. Da jeg i denne undersøgelse selv indgår i forløbet som vejleder, kan jeg mere direkte tematisere sammenhængen mellem vejlederens ubevidste temaer, og gruppeforløbet. Jeg fremhæver imidlertid også væsentlige aha-oplevelser hos de studerende og mig selv som forsker og vejleder.

Disse interview udgør noget af det tidligste empiriske materiale, som jeg indhenter i forløbet, ligesom det sker i forhold til de første projektgrupper, jeg vejleder som underviser. Der er således meget nyt for mig, og observationer, jeg gør mig, kommer til at præge og skærpe mine senere undersøgelser.

7.2.1 Den rummende gruppe, 2. semester, AAU

Jeg interviewer en projektgruppe fra mit eget vejledningsforløb, som jeg vil kalde *den rummende gruppe*, et halvt år efter projekteksamen. Gruppen består af Alma, Anisette og Annegrethe. Ved gruppeinterviewet (g1) spørger jeg ind til deres oplevelse af forløbet og hvad de tager med sig derfra. Men jeg stiller også spørgsmål til deres oplevelse af mig som vejleder, særligt i forhold til min vejledning i de metodologiske afsnit, hvor gruppen arbejder med en metode, som jeg ikke selv er helt enig i; jeg spørger derfor, om de har oplevet vejledningen her som opkvalificerende eller revsende, og det er klart det sidste (g1). Anisette uddyber det således: ”Og det kunne også nogle gange lidt virke som om, at du tog det ligesom personligt, hvis man ikke fulgte dine anvisninger, og sådan selv sagde,

jamen, det har vi altså valgt fra, eller det har vi valgt at gøre på en anden måde” (g1). Hvad skyldes min uhensigtsmæssige og hæmmende adfærd på dette område? Jeg vil fortolke temaet, som går igen i andre af mine første vejledningsforløb, ved ’den ambitiøse gruppe’ (7.2.2), da det her sættes på spidsen. Den rummende gruppe fik produceret en solid projektrapport, og eksamen gik godt. Gruppen fremhæver ved gruppeinterviewet, at de havde ”en god eksamen”, og Alma fremhæver bl.a. sin positive ’overraskelse’ over, at jeg som eksaminator var ’open minded’ og ’forstående’ (g1); altså at jeg ikke red mine kæpheste til eksamen (min formulering).

Ved gruppeinterviewet blev jeg også opmærksom på en ureflekteret forventning om, at gruppemedlemmerne ville beskrive et udbytte i forhold til bl.a. det metodologiske udbytte af forløbet – men det var ikke det faglige udbytte, som de selv fremhævede fra forløbet, men det sociale de havde fundet i hinanden. Gruppen, som begyndte som en fire-mandsgruppe, havde i begyndelsen vanskeligt ved at få opbygget et udbytterigt samarbejde, da et af gruppens medlemmer ikke holdt aftaler og var meget frustreret som følge af private forhold, og selvom tiden gik, og hun blev ’rummet’, så bidrog hun ikke med noget til projektarbejdet (g1). Da gruppen til sidst stillede krav om, at hun bidrog – bl.a. ud fra min opfordring -, smækkede hun med døren og gik. De tre resterende brugte derfor hinanden til at blive klogere på, hvad der var sket. Her ud fra Anisettes oplevelse:

”Anisette: ... jeg tror at den der måde med at vi var sådan meget tvunget til virkelig at åbne op for nogle følelser og sådan virkelig snakke om tingene og sige, jeg har det sådan, altså, i den her situation føler jeg på denne måde, osv. osv. Det tror jeg altså, at det har åbnet op for at man er kommet tættere på hinanden.” (g1)

Gruppemedlemmerne fremhæver værdien i at have lært sig selv og andres reaktionsmåder bedre at kende som følge af de opståede behov for at fordøje (mit ord) bruddet, ligesom de har gjort meget ud af at ’rumme’ hinandens processer (g1). Og da jeg tænkte mere over det fra de studerendes perspektiv, gav det god mening; de havde alle tre en interesse i at blive klinisk psykolog, og fandt derfor dette aspekt interessant. Da interviewet er ved at være slut, spørger jeg vanemæssigt, om de har nogen spørgsmål, hvortil Anisette fortæller følgende:

”Anisette: Jeg sidder faktisk og tænker på ... [...] efter at Signe [4. gruppe-medlem] var gået, da havde vi en god snak [...] det synes jeg bare du skal ha-

ve lidt credit for. Vi var virkelig imponerede over, at vi ikke behøvede sige særligt meget uden at du lige vidste, hvad man mente. [...].

Krisemødet der?

Anisette: Ja, det vil jeg sige, det var et top dollar krisemøde, det var virkelig godt gået. Jeg var meget imponeret.

Annegrethe: Ja, også den der fornemmelse af, at man ikke nødvendigvis behøvede virkelig at udtrykke sine følelser 100 %, fordi du også i kraft af din uddannelse sådan forstod hvad det var, vi sagde med de få ord, vi brugte.

Anisette: Det var sådan noget med, at det du sagde svarede til det, man tænkte.” (g1)

Jeg bliver overrasket over, at det Anisette og Annegrethe selv fremhæver fra vejledningsforløbet, er min måde at tage hånd om gruppen efter bruddet på (Alma var syg ved dette vejledningsmøde). De fremhæver, at de trods få ord følte sig forstået i den situation, de havde stået i, bl.a. pga. min ’uddannelse’ som psykolog. De antager altså, at min forståelse for deres situation hænger sammen med, at jeg er psykolog, og deres fremhævelse (’credit’) af det kan fortolkes som udtryk for, at de har følt sig rummet i situationen, og at det er et træk som de anser som centralt for en psykolog. Anisette har tidligere beskrevet sit personlige udbytte af forløbet med det 4. gruppemedlem således: *”det emmer jo ud af det her studie at man skal rumme alle folk, og man skal have åbne arme og hjælpe og alle de her ting. Så det er jo altså dejligt at vide, sådan til når vi nu en gang er færdige, at vi skal altså have en grænse med os selv, med de klienter vi kommer til at stå overfor.”* (g1).

Ud fra gruppens beskrivelser bliver jeg opmærksom på, hvor væsentligt det er, at man som studerende lærer sine egne og andres reaktioner og oplevelser bedre at kende i et støttende miljø, som kan undersøge baggrunden for dem, og hvor man fx kan støtte hinanden i at stille rimelige krav til hinanden (herunder sætte grænser). Det inspirerede mig senere til at fremhæve arbejdet med sig selv som en forudsætning for at kunne agere professionelt i min beskrivelse af en psykologisk habitus (4.6.1).

Endelig vil jeg fremhæve et fænomen, som jeg siden har oplevet flere andre steder, omkring diskussionskultur. Gruppen fortalte ved flere lejligheder under vejledningsforløbet, at de gjorde meget ud af at afprøve argumenter, og at uddele forskellige positioner og så diskutere styrker og svagheder mellem

dem; og ved gruppeinterviewet sker det igen, især Alma, som fx fremhæver en oplevelse af, at de i gruppen virkelig arbejdede for at forstå hinanden, og at give hinanden plads til at sige ”*nå okay, der lavede jeg sku lige en bommert*” (Alma, g1). Under vejledningsforløbet forstod jeg det som led i gruppens forsøg på at udvikle en så god forståelse af sagen som muligt. Men under gruppeinterviewet fremhæver Alma dette forhold igen og igen, og jeg spørger derfor ind til baggrunden for det:

”Ja, jeg er interesseret i dine... fordi altså, det er vel specielt at mærke, på den ene side at man kan diskutere noget vildt og inderligt, og så på den anden side fastholde venskab, altså at [...] venskabet er større end diskussionen [...]. Var det en særlig god oplevelse for dig tænker jeg siden du måske lidt iscenesatte det også?...”

Alma: Ja, det synes jeg. Det synes jeg helt sikkert. Altså, jeg synes det var fedt at opleve at jeg ligesom lidt bevidst selvfølgelig, man kunne være lidt modsat og komme med nogen ... altså, selv om jeg var enig med dem [...]. Så at blive ved med sådan at køre den lidt længere ud, kan man sige, end diskussionerne måske ville blive, hvis vi alle tre var nogenlunde enige. Det synes jeg var lidt fedt, og at vi også bagefter kunne sige, nå ja, ja, det er rigtigt, ja. Nå men, okay, så gør vi sådan og sådan. Og at det ikke bare blev at man blev sur på hinanden eller sådan. Det synes jeg var meget fedt. Det kunne jeg i hvert fald godt lide, sådan at ... ja, at der også var respekt for én, at hvis man var uenig eller virkelig modsat eller ... øeh, ja.

Nu må du stoppe mig hvis jeg spørger for langt ind, men øhh... er der noget i din historie der gør, at du netop er særlig interesseret i at opleve det, altså netop at man kan diskutere og blive gode venner? Det kan være at jeg laver en søgt pointe her, men øh det er jo helt vildt fedt. Men har du tidligere oplevet at der måske ikke var det frirum, og derfor var det ekstra godt?

Alma: Ja... ja... ja ... ja ... ja [siges løbende og stille som svar til det jeg spørger om].

Alma [*stark stemmeføring igen*]: Ja, men det har nok også gjort, at jeg sådan [...] har åbnet mig her på det sidste endnu mere overfor dem, og ... ja, at der nemlig var plads til at jeg var *mig*, kan man sige, lige meget *hvad*. Ja, helt sikkert. [...] Og der tænker jeg også, at de to tøser, de har haft *kæmpe rummelighed*, synes jeg jo i hvert fald” (g1)

Alma kan godt genkende og stå ved en glæde ved at diskutere for oplevelsen af en konstruktiv diskussions skyld, fordi hun ikke har været vant til dette tidligere. Hun medgiver sågar at have kørt nogle diskussioner lidt længere, ved at holde fast i et anderledes standpunkt (som hun egentlig ikke følte for), bare for endnu engang at opleve, at de andre i gruppen kunne rumme det og fastholde fokus på sagen (min fortolkning). Alma har desuden tidligere fortalt, at

hun indgår i et længerevarende psykologforløb. Almas beskrivelser giver mig anledning til følgende fortolkning: at Alma tidligere har været vant til en 'enten er du med mig eller også er du imod mig' diskussionskultur, hvor sagen som fælles tredje går tabt, og hvor ens position i en diskussion har sociale konsekvenser. Men eksemplet viser også, hvor nærende den sagsorienterede diskussionskultur i gruppen har været for Almas udvikling af en tro på muligheden for at gå efter en fælles tredje sag (mit sprog). Dette udgangspunkt har desuden haft en direkte indvirkning på deres videnskabelige arbejde med projektets problemstilling, hvor deres argumentation blev vendt og drejet, hvad projektrapporten og den mundtlige eksamen vidner om.

Opsummering

Den rummende gruppe vidner både om uhensigtsmæssige tendenser i min vejledning (tema for næste afsnit), om de konflikter der kan opstå i et gruppeforløb, og de erfaringer de studerende kan gøre sig ud fra det (fx grænsesætning), samt om hvor stimulerende en sagsorienteret diskussionskultur kan være for det videnskabelige arbejde og for frisættelsen af de personlige potentialer; ikke mindst når man er vokset op under en helt anden dagsorden (Alma). Den sagsorienterede diskussionskultur forudsætter imidlertid netop en rummen af hinandens forskellighed (baggrund, opfattelse) og egen og andres fejlbarlighed.

7.2.2 Den ambitiøse gruppe, 2. semester, AAU

Den sidste projektgruppe, som indvilger i at deltage i et gruppeinterview et halvt år efter eksamen, kalder jeg for den ambitiøse gruppe. Gruppen består af 5 studerende, hvoraf to af gruppens medlemmer har afsluttet en bachelorexamen fra en anden videregående uddannelse. Det er dog første projektforløb for alle gruppens medlemmer. Gruppen er ambitiøs, fortæller de ved det første vejledningsmøde, og jeg oplever, at de studerende er meget engagerede. Ved det senere gruppeinterview viser det sig, at gruppen fra start havde aftalt at 'stræbe efter' en "*tocifret karakter*" (g1).

Gruppen vælger forholdsvis tidligt at basere deres projekt på socialkonstruktivistisk teori, og jeg så der derfor som min pligt at opkvalificere denne teoris svagheder, ved at jeg spurgte ind og udfordrede de studerende i forhold til det de skrev. Samtidig gav jeg udtryk for, hvad man fra en fænomenologisk position ville mene, som modspil. Det førte bl.a. til, at gruppen fik udfærdiget

en meget velargumenteret projektrapport, og ved eksamen var de studerende både i stand til at forsvare deres position og at udsætte det for kritik ud fra andre teoretiske positioner. Censor var imponeret, og de studerende fik en høj karakter.

Det er altså først ved gruppeinterviewet et halvt år senere, at jeg bliver opmærksom på de problematiske sider ved min vejlederstil. Fra vejlederevalueringen er jeg blevet opmærksom på, at jeg har 'prædiket' for meget fænomenologisk videnskabsteori og metodologi, men jeg forstår på dette tidspunkt ikke min baggrund for at gøre det. Det kommer gruppeinterviewet med den ambitiøse gruppe til at kaste lys over.

Jeg vil nu beskrive de studerendes oplevelse af forløbet via udtalelser fra gruppeinterviewet, hvor fire ud af de fem gruppemedlemmer var til stede (sidste informant var på dette tidspunkt udvekslingsstuderende).

Efter at flere af de studerende har lavet sidebemærkninger omkring, at de oplevede meget 'modstand' fra mig, og at jeg stod for en meget stærk fænomenologisk linje, spørger jeg til det:

"Så har I oplevet, at der har været et uforholdsmæssigt pres fra min side som vejleder, eller en manglende støtte?

AB: På en måde skubbede det os hen til at have ansvar for det selv. [...] vi blev jævnlige konfronteret med, hvad det er vi står imod, [...] hvad vi ikke går ind for med den tilgang, vi har valgt. Engang imellem kunne det også være lidt svært, fordi der måske var brug for mere støtte i forhold til det, vi vidste jo ikke 100 %, hvad det her stod for [...].

AF: Jeg vil da være ærlig og sige, at jeg somme tider har syntes, at du kunne stå lidt for fast på din egen holdning i forhold til ... fordi, vi havde jo reelt valgt at sige, nu tager vi socialkonstruktionismen. Og så synes jeg somme tider man godt kunne opleve alligevel [...] sådan lidt 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. Men der var helt klart også noget positivt. [...] Altså, det gav os noget modspil, [...] udfordrede os til at vi skulle være mere reflekteret omkring det her, [...] være velargumenterede for at det her, det kunne stå distancen." (g1)

De studerende beskriver, at de jævnlige oplevede at blive konfronteret med, hvordan deres position adskilte sig fra særligt fænomenologien, og at det tog

tid, før at deres anderledes position blev 'accepteret'. Det bidrog på den positive side til, at deres position blev mere velargumenteret, men det betød også, at de følte sig overladt til sig selv. Da jeg beder gruppen beskrive deres følelser efter en typisk vejledning, beskriver de alle en følelse af at være "frustreret" (g1). Gruppen oplevede fx et vejledningsmøde på denne måde:

"AH: Jeg kan huske på et tidspunkt, hvor det var [...]kommet til sådan et punkt i vores proces, hvor vi var frustrerede over ... hvor vi virkelig havde brug for den her støtte, og 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." (g1)

Det fremtrædende i denne vejledningsbeskrivelse er oplevelsen af skyttegravskrig, altså at jeg frem for at opkvalificere de studerendes position og tilgang, mere kritiserede og udstillede den. En af de studerende fik ved et af de sidste vejledningsmøder adresseret dette, og det blev en vigtig øjenåbner for mig i forhold til at blive mere opmærksom på at lade deres problemstilling og tilgang være i centrum ved vejledningsmødet.

I kraft af gruppeinterviewet kan jeg nu se, at min vejledningsstil var problematisk ved, at gruppen simpelthen var i tvivl om, hvad der var *baggrunden* for feedbacken, og hvad der var intentionen med feedbacken. I forhold til baggrunden for feedbacken, giver AB i hvert fald udtryk for, at hun simpelthen var i tvivl " *om det var sådan et pres du lagde på alle, eller det var bare et pres der lå på os [...]...det kunne jeg ikke helt finde ud af.*" (g1). AB præciserer det ikke, men måske hun nogle gange har oplevet, at gruppen blev ekstra 'presset', fordi de havde valgt en anden tradition end fænomenologien. Gruppen kunne også komme i tvivl i forhold til min intention med vejledningsfeedbacken, fortæller AF. For det kunne 'somme tider virke':

"...sådan lidt provokerende, at man sådan ikke helt vidste, hvornår det her faktisk var et forslag til, at vi skulle lave noget om [...]. Eller om det var noget, at vi bare sådan skulle sørge for at få argumenteret mod, så vi kunne stå stærkere på vores eget. Det er somme tider uklart." (g1)

AF oplevede således at være i tvivl, om vejledningsfeedbacken angik en generel kritik af positionen, et forhold de skulle se nærmere på (som ikke handlede om den teoretiske position), eller om det var et forslag til at styrke positionen.

Det væsentlige er altså, at de var i tvivl om det konstruktive i min feedback, og, fortæller AF, når de var i tvivl, så valgte de at tolke den som en lejlighed til at ”*underbygge mere på vores eget.*” (g1).

Jeg forstår de studerendes beskrivelser som udtryk for en oplevelse af, at jeg - frem for at støtte og opkvalificere deres problemstilling og tilgang som et fælles tredje – kritiserede det og udstillede det. Jeg kan godt genkende disse uhensigtsmæssige mønstre i min vejledningsstil dengang, men i situationen har det ikke været ud fra en bevidst intention. Hvad kan det være for et fænomen, der er i spil i dette forløb?

Fortolkning – usikkerheden og den alvidende position

Ud fra et psykoanalytisk perspektiv skal videnskabelig tænkning udvikles hver gang, ved at udholde den frustration og angst som udfordrer én i situationen, og dette er en varig udfordring i forskning og dermed også under vejledning. Kan man ikke udholde følelserne af frustration og usikkerhed, som følger med at stå over for denne udfordring, tyr man til uhensigtsmæssige måder at håndtere det på. Og det er hvad jeg mener, der har udfoldet sig i det beskrevne forløb; en uhensigtsmæssigt håndteret usikkerhed fra min side har skabt støj i vejledningsprocessen. Det er antageligt blevet mere fremtrædende og tydeligt, end ved mine andre første-gangs vejledningsforløb, da gruppen var særligt ambitiøs og ressourcefuld (bacheloruddannelserne), og da de vælger en tilgang, som jeg ikke er så bekendt med som vejleder. Det har øget min usikkerhed på et ubevidst plan, hvilket jeg antageligt har kompenseret for ved på et refleksivt plan at udfordre og kritisere gruppens tilgang. Ud fra Bions terminologi kan man sige, at jeg ikke har kunnet håndtere følelserne af frustration og usikkerhed i lyset af vejledningsudfordringen hensigtsmæssigt, og har derfor på et ubevidst plan gjort mig fri af ubehaget ved at *øge kritikken (devaluering) og lade dem være alene i processen*; en reaktion som kan beskrives som en alvidende position (4.5.2). Frem for at stå ved og forholde mig til usikkerheden som et vilkår ved videnskabelige forskningsprocesser (og vejledningsforløb), har jeg ubevidst reageret ud fra det alvidende motiv ved at kaste min usikkerhed og utilstrækkelighed ud på de studerende. Bion beskrev netop alvidenhed ved udtrykket ”*tout savoir tout condamner*” (to know everything, to disapprove of everything), og denne hæmmede form for tænkning, hvor sagen mistes, sker netop som reaktion på, at man ikke kan udholde den uvished og usikkerhed, som er til stede i situationerne, hvor der skal tænkes (1962b/1967, p. 117). Den alvidende faldgrube består også i en tendens til at ’mudre’ relationer

sammen, hvilket kan forklare de studerendes oplevelse af ikke at kunne blive klog på undertonerne i min feedback, både mht. baggrunden og intentionen med den. Når min kommunikation har været forurennet af blandede følelsesmæssige signaler i retning af: 'enten gør I som jeg siger eller også udfordrer I mig', så bliver det muligt at forstå AF's oplevelse af at blive provokeret af min vejledningsfeedback.

Baggrunden for at man falder i den alvidende faldgrube, har jeg tidligere beskrevet således:

"Denne position bunder i virkeligheden i en manglende ydmyghed i lyset af verdens uudgrundelighed og er udtryk for et forsvar mod uudgrundelighed ved at antage statiske opfattelser, som var de sandheder" (afsnit 4.5.2)

I forhold til det beskrevne vejledningsforløb kan denne forståelse omsættes til, at jeg - stillet over for hvad jeg har oplevet som en overvældende udfordring; at skulle udvikle videnskabelig tænkning til – har tyet til de forståelser, som jeg anså som sikre sandheder, nemlig min egen fænomenologiske tilgang. Dette forklarer de studerendes oplevelse af gentagne gange at blive forelæst i den fænomenologiske position, som jeg kendte; jeg havde simpelthen brug for at søge hen til en sikker position, og kun over tid blev jeg i stand til at give de studerende fri i takt med, at jeg blev tryk vedderes greb om den socialkonstruktivistiske tilgang. Som AF beskrev det: "*der gik lidt tid før du sådan accepterede, at vi havde en anden tilgang*", og AB havde en tilsvarende oplevelse: "*de sidste to vejledningsmøder vi havde, der synes jeg faktisk også du nærmere os rigtig, rigtig meget, [...] f.eks. da du viser interesse på et tidspunkt for at høre om, hvad vi egentlig synes socialkonstruktionisme var*." (g1).

Hvordan har gruppen kunnet klare sig igennem sådan en ørkenvandring? Ved at trække på hinanden og ved at stå sammen, her i ABs beskrivelse af gruppens reaktion på den oplevede modstand fra min side: "*så vi skulle ligesom samle os omkring det her, og vi skulle bakke hinanden op, og altså ... blive frustrerede sammen, hvis det var vi syntes at det var hårdt at stå alene på den her side, altså. Men det gjorde altså, at vi virkelig gik 100 % ind for det, vi gjorde*." (g1). Denne bakken hinanden op og at blive frustrerede sammen kan ud fra Bions container-contained begreb forstås som en gensidig rummen og hjælpen hinanden med at fordøje og udvikle en tænkning om den vanskelige situation og de ledsagende følelser.

Beskrivelse af eksamenssituationen

Ved eksaminationen oplevede gruppen til sidst den støtte, som de havde savnet under vejledningsforløbet:

”AF: Der oplevede jeg faktisk den støtte, som jeg måske havde savnet igennem vejledningen, da man så kom til eksaminationen hos dig. [...].

AB: Men det var rigtig rart til eksamen, synes jeg. Det synes jeg. Der var en rigtig god støtte. Det var der.

AS: Absolut. [...]

AB: Jeg synes altså, at du hjalp os med at komme frem med vores budskab også.” (g1)

Gruppen oplevede eksaminationen som ’hverdagskost’, for som AH beskriver det:

”AH: Også gennem hele vejledningen, der er man sådan blevet vant til at få stillet de spørgsmål. [...] Man har ligesom været tromlen igennem.

I har været i ilden.

AH: ja

AB: Man sidder ligesom med en fornemmelse af, at man er blevet meget styrket af det personligt, at man lærer at stå ved det, man vil, altså.” (g1)

AH oplevede, at de under vejledningen havde været konfronteret med de kritiske spørgsmål, som også blev rejst ved eksamen, og de havde derved, som AB peger på, udviklet et beredskab i forhold til dem.

Men det hårde vejledningsforløb, hvor gruppen blev ladet alene i store dele af processen, kunne kun falde positivt ud til slut, fordi gruppen var så fagligt stærk og medlemmerne kunne støtte hinanden i processen.

Opsummering

Forløbet er et eksempel på de uhensigtsmæssige måder, som man ureflekteret kan ty til, for at forsøge at opnå en sikkerhed i en usikker situation. Den beskrevne konstellation af en ny vejleder og en ambitiøs projektgruppe, der også skriver deres første projekt, sætter denne usikkerhed på spidsen, og gør det muligt at beskrive disse uhensigtsmæssige håndteringsmåder, og at fortolke

baggrunden for dem. Måden, hvorpå en vejleder reagerer i en sådan situation, er nemlig forskellig afhængig af gruppekonstellationen og vejlederens ubevidste tematik. Med en anden vejleder kunne reaktionen have taget sig anderledes ud. Mine uhensigtsmæssige håndteringsmåder, hvor jeg lader gruppen være alene og er overdrevent kritisk og devaluerende, er typisk for det alvidende motiv. Det var et mønster, som også trådte frem i flere af mine andre vejledningsforløb. At skulle vejlede andre i at udvikle videnskabelig tænkning under projektarbejdet var overvældende første gang, og er den dag i dag stadig en udfordring, da man ikke kan tage det for givet eller udvikle den ved at følge en opskrift. Videnskabelig tænkning må hver gang udvikles i forhold til den fælles tredje sag, projektets problemstilling og de studerendes tilgang. Denne gruppe var stærk nok til at klare dette arbejde. For min part gav vejlederevalueringerne (og ikke mindst interviewet) mig en mulighed for at få stillet skarpt på mine ubevidste temaer og motiver, som påvirkede mit vejledningsarbejde i forhold til projektgruppens problemstilling (den fælles tredje sag).

At blive tilstrækkeligt fri fra selvbeprejdelser til at beskrive dette forløb har krævet flere års fordøjelse og ikke mindst arbejde med mit eget ubevidste motiv. Herved har jeg også kunnet øge min frihed til at fokusere på at gå efter sagen og støtte de studerende under fremtidige vejledningsforløb. Forløbet vidner om det, som jeg tidligere har beskrevet som en nødvendig åbenhed for at undersøge sin egen andel af gruppekonstellationen som vejleder (5.4.2.1 Om at anvende empiri fra egne vejledningsforløb: at vikle sig ind og ud igen). I dette forløb blev de studerende altså ufrivillige medspillere i mit ubevidste tema (ibid.). Denne erkendelse er med andre ord en vigtig del af vejlederens arbejde med at videreudvikle sin vejledningsstil og at styrke sin videnskabelige habitus i forhold til at udvikle videnskabelig tænkning under alle vilkår.

7.3 Undersøgelse 3: Udvalgte studerende

Som beskrevet i afsnit 5.3 består undersøgelse 3 af studerende, som jeg møder i det empiriske felt og som viser sig at have relevante erfaringer. Det er særligt i forbindelse med min observation af seminarrækken ved det pædagogiske professionsprogram på psykologistudiet på Aalborg Universitets kandidatoverbygning (7.-8. semester), at jeg bliver opmærksom på et par andre relevante informanter (se afsnit 7.1.2 for en beskrivelse af professionsprogrammet). Andrea (7.3.1) og Alice (7.3.2) er tilknyttet det pædagogiske

professionsprogram. Anders (7.3.3) er dog tilknyttet det kognitive professionsprogram.

7.3.1 Andrea, 10. semester studerende, AAU

Andrea indgår i det pædagogiske professionsprogram, hvis seminarer jeg har valgt at observere på kandidatdelen af cand. psych. studiet på Aalborg Universitet. Efter et halvt år vælger jeg at spørge Andrea, om hun vil deltage, da hun undervejs bl.a. har givet udtryk for, at praktikforløbet har hjulpet hende til at finde sin egen 'stil', ligesom hun i seminarerne har givet udtryk for en utilfredshed med bachelorstudiets opbygning. Det empiriske materiale består altså i observation af 12 seminarer ved professionsprogrammet spredt over et år, observation af Andreas synopsisseksamen på 8. semester samt hendes praktikrapport¹⁴³, og endelig et interview (i1) på 10. semester, specialesemestret. Det er imidlertid ved samtalen efter eksamen, at jeg bliver opmærksom på et interessant udviklingsforløb, som jeg herunder vil beskrive, efterfulgt af praktikerfaringerne.

Fra 'karakternørd' til at ville lære noget

Jeg observerer Andreas synopsisseksamen, der forløber godt, selvom hun ikke er helt tilfreds med sin præstation. Efter eksamen følger jeg op på hendes kommentar, lige før hun trådte ind til eksamen om, at *"jeg har fulgt min egen interesse denne gang"* (observationsnoter, 21.06, min gengivelse). Andrea fortæller, at hun tidligere har været en 'karakternørd', at hun er gået efter et 10 eller 12-tal, men at hun ikke længere kan lide denne del ved sig selv og er ved at gå bort fra det (ibid.). Med 8. semester synopsisseksamen har hun i stedet besluttet sig for, at *"nu vil jeg lære noget"*, og det ved at tage udgangspunkt i, hvad hun selv har brug for at vide mere om (ibid.)

Jeg spørger ind til, hvad hun mener med karakternørd, og hun fortæller, at 'når jeg ser tilbage på mit forløb, er bachelorprojektet første gang jeg sådan rigtigt tager udgangspunkt i min egen interesse, og anden gang var 8. semester synopsisen' (ibid.). Andrea tilføjer dog, at *"det lyder forkert i mine ører, når jeg siger det, men sådan er det"* (ibid.). Ved det afsluttende interview, som lydoptages, fortæller Andrea, hvordan hun har tilpasset sit studie efter, hvad der gav høje karakterer:

¹⁴³ En refleksionsopgave studerende udfærdiger efter afslutningen af det obligatoriske praktikforløb.

”Altså, jeg siger tit, at jeg først blev interessebetonet, efter at bacheloren var færdig. [...]... selvfølgelig har jeg læst nogle spændende ting på bacheloren, men min motivation har været at læse det, som jeg mente kunne give et godt resultat og bruge det på en måde, som jeg mente kunne give et godt resultat. F.eks. en tilgang som socialkonstruktionisme den er altid akademisk god, fordi der viser du, at du er utrolig god til at gå op i de højere lag, og du kan stille spørgsmålstejn ved almindelige personlige psykologiske teorier f.eks. Men rent personligt så synes jeg selvfølgelig også, at vi jo bliver farvet af vores opvækst, og det er utrolig grundlæggende, hvad vores opvækst har at gøre med vores voksenliv. Og det er jo to modsætninger et eller andet sted, fordi, teoretisk kan jeg noget, som jeg egentlig ikke tror på i praksis på en måde” (i1)

Andrea har både 1) udvalgt hvad hun *læste* ud fra karakterstrategiske hensyn, og 2) *anvendt* det ud fra strategiske hensyn. Ad 1) Andrea har derfor ”*læst det der har været nødvendigt, jeg har ikke læst af interesse.*”; hun har analyseret studiets krav (studieordningen mv.), og så er hun gået direkte efter det (i1). Ad 2) Andrea fortæller, at hun vælger og forbereder teoretiske vinkler (fx socialkonstruktionisme), som er effektive til at give overraskende anderledes perspektiver på en problemstilling og dermed imponere censor og eksaminator, frem for at vælge perspektiver ud fra, hvad hun selv ”*tror på i praksis*” (i1). I stedet handler det om at udvise en akademisk holdning, hvad Andrea formulerer som, at hun har en:

”kritiske holdning til det, jeg beskæftiger mig med teoretisk. En kritisk holdning til de undersøgelser man laver. Jeg skal både påpege det positive, men jeg skal sandelig også påpege det negative ved det, hvordan det kunne være bedre, og hvordan man kunne gøre i fremtiden. Det er meget akademisk.”(i1)

Andrea oplever, at denne fremhævnings af, og vekslen mellem, styrker og svagheder, alternative opfattelser osv. er intet mindre end måden, hun har lært, at ’det skal gøres’ på, på psykologistudiet (i1). Hun kalder det i en anden sammenhæng for ’*akademisk korrekthed*’ (Praktikrapport), og heri består egentligt ikke en personlig stillingtagen, snarere en kritik af alt – herunder sin indgangsvinkel – med en pointe om, at ”*det er ikke godt nok, men det er det vi gør agtigt, eller det kunne være bedre*” (i1). (Dette vil jeg kaldet for *akademisk selvsving*, altså en kontinuerlig bevægelse hvor man reelt aldrig helt lander; mere herom senere). Styrken ved denne akademiske holdning til et fag eller problemstilling beskriver Andrea som en ’klarhed’ over og en ’distance’ til emnet, som gør hende i stand til at være ’sikker’ og til at ’jonglere med’ for og imod argumenter (i1). Det er en måde at arbejde på, hvor man har en ”*tilpas distance til sit em-*

ne” i betydningerne, at man ikke kan ’skændes om det’, dvs. ”*blodet kommer ikke rigtigt op at koge*” (i1).

Andrea fortæller, at hun kun to gange har oplevet at stå i den modsatte situation, nemlig ved sin bacheloreksamen og ved den 8. semestereksamen, som jeg observerede: begge gange oplevede hun eksamenssituationen som ”*forvirrende [...], fordi jeg havde ikke taget stilling til noget. [...] jeg havde svært ved sådan at lande teoretisk eller psykologisk. Og det var lidt den samme oplevelse, samme følelse jeg havde til 8. semester [eksamen] [...], at jeg var for ukonkret, for upræcis, og jeg vadede rundt i det*” (i1). Fællesnævneren for bachelor- og 8. semestereksamen er imidlertid, at hun her undtagelsesvist har valgt at tage udgangspunkt i en problemstilling, som hun interesserede sig for og følte noget personligt for. Bemærk også, at Andrea her beskriver det præcist modsatte af at have en distance til emnet, en klarhed til at jonglere mellem for og imod osv., således som hendes tidligere eksamensoplevelser havde været kendetegnet ved.

Andreas oplevelse kan fortolkes ud fra, at hendes eksistens har været i spil ved bachelor- og 8. semester-eksamen, og dermed har hun været fanget ind af ukendte følelser og processer, hvilket har udsat hende for et tab af klarhed og af kontrol ved eksaminationen. Men netop bacheloreksamen og 8. semester-eksamen har – fortæller Andrea – givet et langt større udbytte (i1), for når man bare går efter en karakter ’taber man hurtigt relevansen’ af det man har læst og præsenteret af syne; hvorimod – fortæller Andrea ved eksamenssamta- len - ’*jeg kan huske bachelorprojektet, som var det i går, jeg skrev det*’ (observationsnoter, 21.06, min gengivelse).

Andrea har imidlertid, som hun fortæller før sin 8. semester eksamen, ’fulgt sin egen interesse denne gang’, og ved interviewet 8 måneder senere undersøger vi baggrunden herfor. Andrea peger på, at skiftet udspang af oplevelser under hendes praktikforløb og under 8. semestereksamen (som ovenfor beskrevet), men at Andrea også fik en ekstra opmærksomhed på det som følge af vores samtale efter eksamen (i1).

Praktik-oplevelserne og Andreas nye indstilling til studiet

Andrea er i praktik som PPR psykolog, og under forløbet oplever hun flere situationer, hvor hun ikke ’slår til’. Andrea beskriver to eksempler fra sin praktik. Én situation hvor hun forbereder sig grundigt på at tale med en dreng om en svær episode, men til hendes store overraskelse kan hun ikke få ham til at sige ét ord om det; ”*Altså, der kunne jeg mærke, hold da op, der slår jeg*

ikke til, min forberedelse slår overhovedet ikke til”, og i situationen føler hun sig ”*handlingslammet*” (i1). I en anden situation er hun – uden at kunne forklare det – i stand til at gennemføre dele af en test med et barn, som hendes praktikvejleder har måttet opgive at gennemføre, uden at Andrea kunne forklare hvorfor (i1). Andrea opsummerer sin oplevelse som, at ”*virkeligheden ikke er den samme som det, man forbereder sig på*” (i1). På samme måde konstaterer hun i sin praktikrapport, at udfordringen med at anvende den tilegnede teori i praksis ”*viste sig at være forholdsvis fremmed for mig*” (Praktikrapport). Disse oplevelser har gjort, at hun nu går anderledes til sit studie og eksamenssituationerne ved at ’følge sin egen interesse’. For som Andrea siger under interviewet:

”...jeg har været utrolig god til eksamenssituationer gennem hele mit liv, næsten. Nemlig fordi jeg har haft den der klarhed og den der distance. Men det har jeg ikke lyst til [mere], fordi jeg synes ikke det ruster mig godt nok til arbejdet bagefter. Der bliver man konfronteret personligt hele tiden” (i1)

Andrea vil ’ruste sig’ til arbejdet som psykolog ved at udfordre sig selv i forhold til problemstillinger, hvor hun er personligt engageret og ikke uden videre kan overskue problemkomplekset, og derved frustreres og presses ud i situationer, hvor hun skal ’tænke kreativt og ud af boksen’ (i1). Hun har netop valgt et emne til sit speciale (10. semester), som hun er personligt engageret i; hun skriver om psykiske følger af abort, et emne hvor hun ’sætter sig selv i spil’, da hun ser det som ’utrolig spændende’ og som ’utroligt personligt’ (i1). Det skyldes, at Andrea er vokset op i en kultur, hvor abort er forbudt ved lov, og fordi ”*grundlæggende synes jeg abort, det er ikke godt*”; men hun vil alligevel lære at arbejde professionelt med emnet (i1). Hun føler dog, at det er først nu, at hun er ’moden’ nok til at give sig i kast med det, da det for hende at se kræver, at hun kan ”*være i frustrationen med, at det måske ikke er så pænt og rent akademisk, og der er nogle konflikter hele tiden, sådan personlige kontra faglige konflikter*” (i1). Arbejdet med denne problemstilling, hvor Andrea ud fra min terminologi har sat sin eksistens *på spil* og dermed også har forberedt sig på, at hendes eksistens kommer i spil på ufrivillige måder, er langt vanskeligere end den distancerede tilgang, hun tidligere anvendte, for:

”... jeg kommer et eller andet sted på dybt vand på en anden måde. Jeg er ikke ligeså sikker i noget, og jeg kan ikke ligeså godt jonglere med på den ene og på den anden side, akademiske overvejelser og sådan nogle ting, fordi jeg bliver blandedt af [...] den holdning jeg har, den råber rigtig højt, den tier ikke stille” (i1)

Det er simpelthen langt vanskeligere at arbejde med et emne, som hun er 'personligt engageret i'; hun kommer på 'dybt vand' og mister sin 'distance til emnet', som giver klarhed, fordi hun har følelser omkring emnet, som 'råber højt', og som nogle gange blænder hende. Men der ligger store overvejelser bag Andreas beslutning om at udfordre sig selv på denne måde:

"...jeg kan sagtens mærke frustrationen i, hvordan jeg skal få det ned på skrift, når jeg er så personligt engageret i det. Det er utrolig svært, men jeg betragter det som en investering i min fremtid, at jeg vælger et emne, som er så personligt tæt på mig. Fordi jeg tror, at man kommer til at stå i det bagefter. Der er nogle ting, der rammer én mere end andre ting. Og jeg vil bruge det her sidste halve år på studiet til at få lært mig lidt bedre, hvordan man så gør, hvordan man stadigvæk er professionel og fagligt dygtig." (i1)

Andrea ser det som intet mindre end en 'investering i sin fremtid' at lære at håndtere den frustration, som følger med at arbejde med et emne på en 'professionel' og 'faglig' måde, selvom hun selv har følelser og holdninger i spil (min formulering). Jeg forstår dette som udtryk for et ønske om at tilegne sig et selvrefleksivt (Habermas) beredskab i forhold til at arbejde professionelt med problemstillinger i praksis, selvom hun selv har personlige følelser omkring det (videnskabelig habitus, 4.6.2).

I kraft af kontrasten til Andreas tidligere måde at udvælge og arbejde med problemstillinger på, kan hun tydeligt beskrive, hvad der er anderledes, når hun sætter sig på spil og dermed i spil (min terminologi), idet hun bl.a. får 'rodet sig ud i nogle mærkelige diskussioner, hvor hun ikke kan bunde' (i1). Men, tilføjer hun, "*Det der er svært ved det, det er nok det med, at man skal igennem en eller anden modningsproces, tror jeg, og den modningsproces er på flere forskellige niveauer*" (i1). Andrea oplever, at arbejdet med en problemstilling indbefatter en 'modningsproces' på flere niveauer som en forudsætning for, at hun kan udvikle en større klarhed omkring sin forståelse af speciale-problemstillingen; det kræver med andre ord et arbejde på flere niveauer.¹⁴⁴

Da jeg spørger ind til, hvordan Andrea vil gribe arbejdet med specialeemnet an, fortæller hun om sin specialevejleders anbefaling og sin tilgang:

¹⁴⁴ Jeg har som bekendt fremhævet Bions begreber om fordøjelse, sammenkædningerne K+L+H mv. som en måde at forstå disse modningsprocesser teoretisk på. Se 4.4.5, 4.4.6.

”...du skal sætte dig selv i spil og [...] du kan meget bedre redde dig i land, når du sætter dig selv i spil, end når du gemmer dig. Og det synes jeg er et rigtig godt råd [fra vejlederen]. Så det er den tilgang, jeg vil have til det. [...]

Og helt konkret, hvordan sørger du for at gøre det? [...]

Jamen, jeg har skrevet en indledning, hvor jeg argumenterer for emnet, og jeg har et afsnit der hedder ”min personlige motivation for det her”, og så fortæller jeg simpelthen, at jeg kommer fra [en kultur hvor abort er forbudt] og at jeg er i den her frivillige rådgivning, som gør, at jeg har mødt de og de ting. Og det som hun [vejlederen] synes, jeg også skal komme endnu mere i spil i indledningen, det er, at jeg mener, at sorgen der er forbundet med at få en abort, det er en forbudt sorg, det er en sorg, som ikke er anerkendt af samfundet, og det vil påvirke kvinden i hendes relation til omverdenen et eller andet sted. Og det skal jeg få mere i spil, fordi det er min egen hypotese, det er ikke noget, jeg kan finde [...] i nogle tekster. Så det skal komme i spil på den måde, og så skal jeg bruge mine interviews og mine teorier til at prøve at diskutere det her. [...]...udforske det [...] og så se, hvad der kommer ud af det. Og være i roen omkring, at det ikke behøver at ende med noget bestemt, altså. Ja. Det er min plan, men jeg ved ikke, hvad der sker, ha ha.” (i1)

Jeg fremhæver Andreas vejledning og tilgang til det emne, som hun er personligt engageret i, da den er eksemplarisk ved, at hun beskriver sin motivation for og baggrund for emnet, og ikke mindst italesætter sin forudantagelse (hypotese), som hun så skal udforske og diskutere ved hjælp af teori og empiri, og så se hvor dette arbejde fører hende hen. Denne tilgang er for mig at se både fordrende for udviklingen af ny videnskabelig viden, såvel som for studerendes dannelsesprocesser.

Andrea har altså nu lagt karakterstrategien bag sig, og hun siger ligefrem, at det ikke er ’ordentligt’, at karakteren skal være motivationen ved et studie som psykologi, der handler om mennesker (i1). Ikke dermed sagt at hun kan lægge karakterens betydning fra sig: ”*jeg er ikke fri for det*”, men hun påpeger, at det er et valg at fremhæve vigtigheden af at lære noget varigt (i1).

Fortolkning af Andreas motiv for at ty til karakterstrategien

Hvorfor er Andrea stødt ind i netop denne dannelsesproces? Hvilket ubevidst tema har ligget til grund for, at Andrea valgte karakterstrategien så ensidigt til at begynde med? I forbindelse med interviewet og i sin 8. semesters praktikrapport giver Andrea udtryk for en række forhold, som hun mener, har bevirket, at hun valgte karakterstrategien (mit ord). Jeg oplister dem her:

A) Andrea påpeger, at studiets eksamenskrav er bygget op, således at hendes karakterstrategi er blevet belønnet; hun gør det, der efterspørges, og hun har derfor et skyhøjt karaktergennemsnit (i1). Men Andrea har også haft en antagelse om, at det at få høje karakterer ligeledes forbereder hende optimalt til praksis feltet: *"Det er jo det, det karakterstræb bundet i. Det er en måde at validere, at du er dygtig"*, dvs. dygtig 'fagligt' (i1). B) Andrea oplever, at den måde hun har lært at forholde sig til psykologisk teori, empiri og metode på, er ved den akademiske holdning (det akademiske selvsving, mit ord). For, oplever hun, *"det er ikke akademisk korrekt at sige, jeg vælger den her teori, og det er det jeg tror på. Man skal hele tiden kritisere, man skal hele tiden stille spørgsmålstejn ved sin egen argumentation, og det er selvfølgelig en styrke ved psykologiuddannelsen vil jeg sige, fordi virkeligheden er mere kompleks end teorierne er. Men på den anden side så efter man har været i praktik, så kan man mærke praksispresset på en måde som gør, at man ikke bare kan sidde og kloge sig selv med refleksioner hele tiden, man er nødt til at handle"* (i1). Men hvorfor har Andrea følt, at det at vælge et standpunkt udelukkes af, at hun skal forholde sig kritisk til det? C) Ovenstående opfattelse fører også Andrea til i sin praktikrapport og ved de observerede seminarer ved det pædagogiske professionsprogram at fremføre en kritik af bachelor-uddannelsen og dens undervisere: uddannelsen har været 'overfyldt med teori', med manglende kobling til praksis, fordi *"det på bachelordelen [har] virket til, at mange af underviserne tilsyneladende har en vis berøringsangst overfor den virkelighed, de underviser om, og at den "akademiske korrekthed" spænder ben for muligheden for rent faktisk at koble teori til praksis."* (praktikrapport). Andrea savner tidligere på uddannelsen at *"blive konfronteret med virkelige situationer og opleve den frustration, der ligger i, når teorierne ikke slår til"* end ved praktikforløbet (ibid.). Hun medgiver dog også, at hun længe under bachelorstudiet havde en antagelse om, at *"teorierne nemlig var virkeligheden, det var måden at forstå verden på"*, og derfor var det først ved kandidatstudiet, at hun fik øje for, at de bare er 'opmærksomhedsledende' (i1). D) Andrea beskriver en studievenindes erfaringer med, at tager man stilling og vælger et teoretisk udgangspunkt *"Så får du bare en dårlig karakter"* (i1). Ergo har Andrea afholdt sig fra det. Men Andrea har ikke oplevet dette på egen krop. Hun har dog oplevet med bachelorprojektet, at tager man et emne, der interesserer én, så kan det meget vel gå ud over præstationen (i1, observationsnoter, 21.06, min gengivelse). E) Andrea peger desuden på, at psykologistudiet rummer mange 'stræbere' pga. det høje karaktersnit, hvormed der let kommer en 'atmosfære' af, at man skal 'præstere' og 'konkurrere' på en årgang (i1). Andrea husker, at hun som førstesemesterstuderende var optaget af *"at placere*

sig i hierarkiet”, at placere sig karaktermæssigt på semestret, hvad hun i dag anser som ’umodent’ (i1).

Med A-E) fremhæver Andrea en række strukturelle vilkår som gør, at hun har følt sig ansporet og i god tro i forhold til at vælge karakterstrategien, og samtidig retter hun en kritik mod studiet for at hun først ved praktikforløbet får øjnene op for, at karakterstrategien og det akademiske selvsving (mit ord) ikke ’ruster’ hende til at stå i praksis, som hun formulerer det (i1). Jeg vil fremhæve kritikken af det, jeg forstår som det akademiske selvsving (mit ord), som Andrea selv har dyrket, og som så nemt kan forveksles med reelt at dygtiggøre sig fagligt; som uddannelsesinstitution er det vigtigt at holde fast i, at studerende (ud)dannes i lyset af en senere praksis og ikke blot for at blive dygtige til at studere (to forhold der ikke nødvendigvis er modsætninger). Andrea har også fremhævet årsager, som udspringer af hende selv, nemlig at hun var ’umoden’ som ung studerende og levede under høje forventninger fra familien og derfor gik op i høje karakterer; hvad der viste sig at ske på bekostning af egentligt at ’lære noget’ (i1). At Andrea er nået frem til denne erkendelse fortolker jeg som et udtryk for, at hun har taget en *sandhed om sit liv* på sig og at hun derved har skabt en handlemulighed (Bion, 4.4.1.1). Når det så er sagt, har hun under interviewet også en tendens til at lægge årsagen til valget af karakterstrategien 1) *ud* på underviserne og uddannelsens organisering (de er berøringsangste, og den konfronterer ikke én med virkelighedens kompleksitet) (a, b, c, d), og 2) *ud* på den konkurrenceprægede atmosfære (e) osv. og undertematiserer derved sin egen aktive andel i forløbet.

Under interviewet søger jeg at komme frem til en større forståelse af Andreas baggrund for at falde i karakterstræber-positionen, og allerede forud for interviewet har jeg studset over sammenfaldet mellem hendes kritik af underviserne for at virke ’berøringsangste’ over for praksis og så hendes egen karakterfokusering. Da Andrea sidst i interviewet har gentaget denne, spørger jeg, om det også kan siges at være gældende for hende, hvortil hun svarer:

”Ja ja, det er helt parallelt til den måde, jeg har gået til opgaven på, altså, jeg har helt klart haft lyst til at have de rene teoretiske linjer og diskutere dem i stedet for frustrationen over, at jeg ikke har svar på noget. Altså, det er helt klart parallellt til den måde jeg belyser underviseren på, det kan jeg sagtens se. Ja.” (i1)

Jeg anser dette som udtryk for nye tankebaner, som jeg har introduceret. Men jeg kan nu ved fortolkning søge at tematisere nogle af de aktive processer og

temaer, som ubevidst har spillet ind på, at hun måtte ty til karakter-strategien. Andrea giver ovenfor udtryk for, at hun hellere ville forholde sig til rene teoretiske diskussioner end at skulle bokse med den frustration, som følger af at tage problemstillinger op fra virkeligheden, fra praksis; for de er svært over-skuelige og konfronterer hende således med, at hun 'ikke har svar på noget' (i1). Denne tendens hos Andrea kan i et psykoanalytisk perspektiv fortolkes som en vigen tilbage fra virkelighedens kompleksitet (hæmning af tænkning), fordi hun følelsesmæssigt har svært ved at udholde den frustration, som hun her konfronteres med (Bion, 4.4.3.2.2). I stedet vælger Andrea *ubevidst* at reducere virkelighedens kompleksitet ved at afholde sig fra at sætte teorierne i forhold til en praksis, eller til det hun 'tror på' (i1) og holder sig derfor inden for en teori-verden, der har 'rene teoretiske linjer' samt klare kriterier for den perfekte præstation (i1).

En anden måde at forstå baggrunden for Andreas valg af karakterstrategien er ved at undersøge det mulige ubevidste motiv bag det. At Andrea under jagen på den høje karakter afholder sig fra at fremføre teorier ud fra sin egen forståelse af en problemstilling, kan fortolkes som, at hun reelt har svært ved at finde sin egen holdning og at stå ved den i en eksamenssituation. Andreas karakter-strategi adfærd kan derfor forstås i lyset af, hvad jeg har beskrevet som den alvidende position (4.5.2). Denne er bl.a. kendetegnet ved at stille meget høje krav til sig selv og om krav om ikke at måtte fejle, hvilket passer på Andrea, der fx udtaler: "*man skal klare sig godt, og der skal ikke være nogen nederlag, helst ikke*", og det betyder: "*jeg begiver mig ikke ud i noget, som jeg ikke er dygtig til*", hvilket er generelt, for "*det SKAL gå godt med ... ja, alle de ting jeg har gang i*" (i1). Med specialeemnet viser Andrea, at hun netop har valgt at udfordre sig selv og dette behov for at undgå at fejle, men af disse udtalelser fremgår det, hvorfor det er så angstfremkaldende, og hvorfor Andrea kan siges at have haft en berøringsangst med praksis. For med så høje krav til sig selv (bl.a. som følge af egne og familiens forventninger) og en så lille fejlmargen, bliver det meget ubehageligt at stille sig selv i uoverskuelige og risikofyldte situationer, såsom når man sætter sig selv på spil eller tager brydetag med virkelighedens kompleksitet. I stedet har hun en ubevidst tendens til kun at gå ind i den type diskussioner, hvor hun er uovertruffen (teori mod teori diskussionerne jf. akademisk holdning). Men Andreas tendens til at ville vide alt og underkende alt (Bion) kan fortolkes som udtryk for en vanskelighed ved at identificere og stå ved sin egen holdning; derfor vælger hun at lade sine egne interesser, meninger og engagement i en problemstilling træde i baggrunden. Dette er alle karakteristiske træk ved den alvidende position. Men omvendt viser hun en stor

styrke i forhold til at kunne veksle mellem forskellige perspektiver i forhold til den samme sag, hvilket jeg forstår som et af den værdiløse positions positive træk. I et dannelsesperspektiv er Andrea udfordret på at finde *sin egen stemme* i processen (dannelsesprocessens 2. bevægelse).

Andrea beskriver en oplevelse af, at ”*det er lidt farligt akademisk at tage stilling*” (i1) ved eksamen, og denne oplevelse kan på samme måde fortolkes i lyset af begrebet om den alvidende position. At hun er tilbageholden med at tage udgangspunkt i sin egen forståelse ved eksamen, at tage tydeligt stilling ud fra det hun tror på osv. (i1), kan fortolkes som en måde at beskytte sig mod at stille sig frem og blive genstand for kritik på sin person, fordi Andrea har svært ved at adskille andres kritik fra sin egen holdning. Ved samtalen efter eksamen giver Andrea fx udtryk for en oplevelse af, at der er mere på spil, når man er personligt involveret i det, man går til eksamen i: ”*fordi man bliver bedømt på noget, man er personligt interesseret i som kommende psykolog, og hvis man så får en dårlig bedømmelse, så går det jo ud over ens forståelse af sig selv som psykolog*” (observationsnoter, 21.06, min gengivelse). At blive bedømt og udsat for kritik kan være pinefuldt, når man som Andrea har en tendens til at tillægge andres mening stor betydning: ”*Det er nok også derfor karakteren er vigtig. Jeg er utrolig påvirket af, hvad andre synes*” (i1). Det er farligt at satse sin egen forståelse, fordi den kan blive dømt ude eller kritiseret af underviserne, hvilket jeg antager, at Andrea har (haft) svært ved at håndtere – så hellere arbejde ud fra stråmandspositioner og være u-involveret i standpunkterne, hvormed hun indgår i eksamensspillet uden at tabe en personlig indsats. Andreas aktive og ubevidste andel kan i skarp form formuleres som, at hun har ændret sin indsats i uddannelsesforløbet til en måde, hvor hun ikke risikerer at blive bedømt forkert ud fra hendes personligt-faglige overbevisninger. Men Andrea har nu vendt 180 grader og udfordrer nu sig selv og tager udgangspunkt i egne overbevisninger (jf. specialeemnet).

Andreas forløb kan således samlet set forstås som en eksemplarisk bevægelse fra en tendens til at falde i den alvidende faldgrube og til et bevidst arbejde med sig selv og egne udfordringer. Denne bevægelse kan fortolkes i lyset af, hvad jeg har beskrevet som en ’tilstræbt afbalanceret position’ (4.5.2), idet Andrea netop sidst i uddannelsesforløbet når frem til at tage udfordringen op omkring at finde sin egen position ved - som Bion formulerer det - at give sig selv ”*room to live as a human being who makes mistakes*” (Bion, 1987 if. Ogden, 2008, p. 76). I samme ånd har hun også taget hul på at lære sin egen teoretiske

menneskeforståelse bedre at kende; ved sit 9. semesters-projekt undlader hun nemlig at jonglere med mange perspektiver og fremhæve sine fravalg (i betydningen akademisk selvsving) og udvælger og argumenterer i stedet for de positioner og opfattelser, som hun anser som relevante i forhold til problemstillingen (i1); dette har jeg med Habermas beskrevet som trækket selvforståelse ved en videnskabelig habitus. Andrea kan altså anerkende at der er flere perspektiver på den samme sag (styrkeside ved den værdiløse position) uden at det afholder hende fra at udvælge og stå ved hendes egen tilgang.

Praktikforløbet: lære om stil og om ”virkelighedens kompleksitet”

Andreas møde med rollen som PPR psykolog var overvældende, og jo mere indsigt hun får i psykologens rolle, jo mere ’præstationsangst’ får hun (i1):

”Altså, jeg synes man kan mærke sin angst for virkeligheden, jo længere man kommer hen i studiet, fordi det bliver meget mere tydeligt for én, at man skal stå i det selv, og man har et utroligt stort ansvar som psykolog, og det har jeg lært fra min praktik, hvor meget psykologens rolle har at sige i en sammenhæng.” (i1)

Dette ansvar (og præstationsangst) bliver ikke mindre af, at Andrea både har fået en forståelse for den handledtvang, som man står over for som psykolog, og for ’virkelighedens kompleksitet’ (i1, Praktikrapport). Andrea fortæller, at hun helt konkret har haft vanskeligt ved at forholde sig til paradoksale eller komplekse sammenhænge: *”Jeg var ikke god nok til at sige ”sådan ser det ud, og sådan er det modsatningsfyldt”. Og så bare acceptere det som det er.”* (i1). Men dette er et af de områder, hvor hun if. eget udsagn har udviklet sig. Hun er nu blevet *”bedre til at være i paradokset”*, fordi der er *” modsætninger i den virkelige verden, hvis man kan sige det sådan”*; på samme måde er hun blevet bedre til at stå i situationer, hvor hun ikke kan give et svar (i1).

Andrea er for mig at se bl.a. blevet bedre til at udholde virkelighedens kompleksitet og paradokser ved at efterligne en af sine praktikvejledere. Andrea giver i hvert fald ved et seminar i det pædagogiske professionsprogram (som jeg observerer) udtryk for, at hun har været meget inspireret af praktikvejledersens frase: *”Det største privilegium for en psykolog er at være i tvivl. Så på den ene side...”* (26.04, også beskrevet i praktikrapporten). Ved denne formulering får praktikvejlederen nemlig gjort sig fri af tidligt at skulle lægge sig fast på en forståelse under fx en konsultation og kan så at sige blive i en undersøgelsesposition lidt længere, frem for at fanges i en ekspertposition. For mig at se hæfter Andrea sig ved denne formulering, da det også giver hende luft i for-

hold til straks at skulle lande på et svar og at have svar på alt, og dermed kan hun lettere udholde den frustration, der er forbundet med at undersøge komplekse problemstillinger. Andrea inspireres også af sine praktikvejledere i forhold til at håndtere det store ansvar, der følger med at være psykolog, nemlig ved at spejle sig i deres meget forskellige 'stile':

”Altså, det åbnede noget op for mig, at de var utrolig forskellige, utroligt forskellige baggrunde, alder og erfaringer. Men de var gode psykologer på hver sin måde. Og [...] det gik op for mig at når jeg kommer ud, skal jeg finde min egen stil og gøre tingene på min måde” (i1)

Andrea beskriver en form for frisættelse i forhold til antagelsen om, at der kun er én rigtig måde at være psykolog på, og i stedet kan hun tage hul på det mere overkommelige projekt at 'finde sin egen stil', inspireret af andre (i1).

Opsummering

Andrea gennemgår en stor udvikling under sit uddannelsesforløb, startende i et karakterstrategisk ekstrem, hvor Andrea fandt en sikkerhed og motivation i at excellere i 'den akademiske korrekthed' (min betegnelse: akademisk selvsving), men på en måde, hvor arbejdet med at finde sin egen stemme, interesse og position trådte i baggrunden. Konfronteret med oplevelser i praktikken af at komme til kort, af at have vanskeligt ved at anvende sin teoretiske viden i praksis, samt som følge af et ønske om at tage udgangspunkt i egne interesser, tager Andrea udfordringen mere bevidst op og arbejder i stedet på at ruste sig til praksis ved at engagere sig i personligt betydningsfulde emner og ved at forholde sig personligt til dem. Dette er mest tydeligt ved specialeemnet, hvor hun bevæger sig lige ind i løvens hule, for både at lære noget om et betydningsfuldt emne, og for at lære at være professionel i forhold til emner, der berører hende; hvad jeg forstår som en stræben mod at udvikle selvrefleksion (Habermas), et træk ved en videnskabelig habitus (4.6.2). Andreas specialevejleder understøtter og ansporer hende til at gå ind i denne udfordring på en videnskabelig og personligt udbytterig måde.

Det beskrevne forløb vidner for mig at se om en dannelsesproces, hvor Andrea bevidst tager fat om sin frygt for at fejle og blive dømt forkert (tager svær sandhed om sit liv ind), og det på en måde, hvor hun indirekte også får adresseret sin vanskelighed ved at turde stå ved sin egen stilling (dannelsesprocessens 2. bevægelse). Hun gør det ved at tage fat på at opbygge sin egen teoretiske menneskeforståelse (9. semesterprojektet), og ved gøre det i for-

hold til et emne hun har stærke følelser omkring (specialet). Andreas forløb kan også forstås som en bevægelse fra en tendens til at falde i den alvidende faldgrube og til aktivt at tage hånd om udviklingen af sin egen psykologiske og videnskabelige habitus. Det gør hun ved at fastholde styrkesiderne ved den alvidende position, og samtidig stræbe mod styrkesiden ved den værdiløse position: nemlig at rumme at der findes flere perspektiver på den samme sag uden at blive overvældet af det.

7.3.2 Alice, 10. semester studerende, AAU

Alice indgår i det pædagogiske professionsprogram, som jeg har valgt at observere på kandidatdelen af cand. psych. studiet på Aalborg Universitet. Alice er en ældre studerende, som har erhvervs erfaring forud for, at hun begynder på psykologistudiet. Jeg bliver opmærksom på Alice, da hun under et pensumdiskussionsseminar for det pædagogiske professionsprogram (7. semester), kaster sig meget engageret ud i en diskussion omkring selvrealisering med underviserne og de andre studerende (seminarobservation, 17.01). Jeg bliver dog ikke klar på, hvad det drejer sig om, så efter seminaret spørger jeg ind til det, og Alice går med til at tage en kort samtale om baggrunden (se herunder). Ved samme lejlighed indgår vi aftale om observation af en senere eksamen (08.03) og et afsluttende interview (i1). Jeg vil nu beskrive observationerne fra disse fire lejligheder.

Seminar diskussionen

Ved pensumdiskussionsseminaret (17.01) for det pædagogiske professionsprogram er to undervisere og 12 studerende samlet, og ud fra en pensumtekst udspinder der sig en diskussion omkring selvrealiseringsbegrebet hen over tyve minutter, som Alice er meget engageret i. Jeg vil her fremhæve den betydning, som Alice tillægger begrebsdefinitionen generelt, med udgangspunkt i selvrealiseringsbegrebet. Jeg både observerer seminaret og lydoptager det. Alice fortæller:

”Alice: Og jeg synes at det er et problem for psykologstanden, når vi ikke har et forskelligt begreb for selvrealisering, og for noget der kommer udefra for eksempel. For så bliver det svært at have en faglig diskussion af, hvad er hvad, og hvad betyder det for mig [...]. Så den her begrebsforvirring ville vi måske ikke have, hvis.. / For når jeg tænker selvrealisering – og der er jeg lidt ortodoks - så er det ud fra dem der har opfundet begrebet og så er det ligesom det. Så kan det godt være vi har nogle andre ting, der er noget andet.

Underviser1: det er jeg så ikke enig i.

Underviser2: jeg er også uenig i din ortodokse udlægning af selvrealisering, og jeg stiller mig kritisk over for det... [diskussionen fortsætter]" (Observation og lydoptagelse, 17.01)

Alice giver klart udtryk for, at et begreb må defineres ud fra dem, der har coinventet det, og ved selvrealiseringsbegrebet er det ud fra Rogers og Maslow. Bemærk at hun ikke blot fremhæver, at man må skele til de betydninger, som begrebet har haft historisk: for Alice betyder begrebet selvrealisering det, som Rogers og Maslow har defineret i sin tid, og alt andet må gives et nyt begreb! Denne 'ortodokse' udlægning udfordres hun på af de to undervisere. Et halvt år senere giver Alice dog udtryk for samme opfattelse ved interviewet.

Kort samtale efter seminaret

Efter seminaret får jeg en kort samtale med Alice. Her får jeg en større forståelse af, hvorfor selvrealiseringsdiskussionen er så vigtig for hende. Det skyldes både, at hun generelt interesserer sig for spørgsmålet, men også, at den udgør et eksempel inden for psykologien på, at '*ingen forskning, ingen ting kan stille sig uden for at være normativ*' (samtalenoter, min retrospektive gengivelse, 17.01). Alice begrundet det sidste med henvisning til Foucault, og hun fremhæver, at netop Foucault er en teoretiker, der har haft stor betydning for hendes opfattelse af psykologien. Alice giver følgende eksempel:

"Psykologi er blevet en gennemsyrende diskurs, som udfolder magt, også selvom man ikke vil gøre det. Bare i min nære familie, som jeg har kendt i mange år, der mærker jeg nu, at jeg bliver henvendt til som et vidensorakel, én der ved bedre, fordi jeg er ved at være psykolog – også selvom de har kendt mig i mange år, og det synes jeg er skræmmende. Vidste jeg, det om psykologien og normativiteten, som jeg gør i dag, så ville jeg ikke have valgt at læse psykologi. Det ved jeg.

Hvorfor?

Fordi det er angstprovokerende at stå over for! Men i dag er jeg glad for at jeg har gjort det." (Samtalenoter, min retrospektive gengivelse, 17.01)

Alice forstår videnskabelig psykologi som normativ, og som en magtdiskurs, hvilket hun selv konkret oplever i andres reaktion på hende som kommende psykolog. Disse to forhold er 'angstprovokerende' at stå over for. Som en måde at understrege dette, siger hun sågar, at havde hun vidst dette dengang, havde hun ikke valgt studiet.

Observation af 8. semesters synopsis-eksamen og efterfølgende dialog

Et år senere skal Alice indhente en tidligere eksamen, som hun har sprunget over, nemlig 8. semesters synopsis-eksamen. Hun har imidlertid på dette tidspunkt været et halvt år i praktik som klinisk psykolog. Ved eksamen (08.03) har Alice i sin synopsis taget udgangspunkt i klienten Rasmus, og forskellige anskuelsesmåder på hans oplevede problemer. Dette vender vi tilbage til senere. Under eksaminationen bider jeg bl.a. mærke i, at Alice fremhæver, at det at være åben for det der udfolder sig i en terapisesession, frem for at følge en på forhånd defineret plan (manual) kræver, at terapeuten bl.a. kan rumme en usikkerhed, når eksperterollen og de på forhånd fastsatte procedurer viger for en åbenhed for det, der sker i sessionen.

Efter eksamen og karakterfeedbacken er overstået spørger jeg ind til Alices opfattelse af psykologi. Hun fortæller bl.a.:

”Tidligere tænkte jeg, at psykologi er et lortefag. Jeg vil have et svar: ja eller nej. For der er meget på spil. For hvad nu hvis jeg vælger forkert. Hvad hvis det havde været bedre for Rasmus, at jeg valgte en diagnose? Osv.” (samtale-noter, min gengivelse, 08.03)

Alice beskriver her sin frustration over, hvor vanskeligt det er at blive klog på psykologiske problemstillinger. Alice fortæller, at hun på den ene side må lægge sig meget op af teori og erfarne kollegaer i forhold til de problemstillinger, hun har mødt i sin praktik, men ’ jeg har meget ansvar for mit valg af intervention. Og det kan være skræmmende.’ (ibid.). Disse emner følges op ved interviewet.

Afsluttende interview

To uger efter eksamen mødes vi til et afsluttende interview, der optages. Alice er startet op på specialet (10. semester), og med de forudgående observationer som baggrund, spørger jeg bl.a. ind til Alices baggrund for at vælge psykologistudiet, skelsættende oplevelser og erkendelser mv. Alice fortæller følgende om sit første møde med Foucault og temaet omkring magt og normativitet det første år på studiet:

”...jeg læser et uddrag af *Klinikkens fødsel* [af Foucault], og det gjorde stærkt indtryk på mig [...]. Jeg havde slet ikke det begreb i forhold til, hvad for en magt ... altså, jeg havde slet ikke tænkt på magt som psykolog. Og så samtidig med det [...] havde vi så samfundsteori, og det gjorde så også stort indtryk på mig. Det her med samfundets betydning. [...] Altså, jeg mener jo, at

der er rigtig meget social kontrol i dag. Det havde jeg bare ikke tænkt over, før jeg fik det fag. Hvis du havde spurgt mig før, så ville jeg nok sige, altså vi lever i år 2000-og-whatever og vi har fuld frihed til at gøre, hvad vi vil. Det havde nok været mit svar. Og der føler jeg ligesom, at det gik op for mig i forbindelse med det fag, at det har vi bare ikke. Det er bare en illusion [...].

Althusser og Asplund gjorde også indtryk på mig [...], det var omkring sociopsykologiens fødsel [...]. Jeg opdagede, at psykologien er sat i verden ifølge de her kritikere, Asplund f.eks. og Foucault, for at kontrollere mennesker, for at kontrollere individet. Der fik jeg godt nok lidt af et kulturchok. Det må jeg sige. Jeg havde godt nok ikke set mig selv som sådan en psykologisk strisser. Det er rigtigt, det kan jeg huske. Jeg gik hjem og sagde, fuck. Det var lige en lammer.

Man kommer der, og vil gerne hjælpe folk, og enten læge eller en anden redningsuddannelse, og så er det psykologi ...

Ja, og så er det bare Stalin.

In disguise simpelthen.

Ja. [...] Der var jeg hjemme og snakke med min kæreste og sagde, det her er jo slet ikke mig [...].

Hvordan ... overvejede du på noget tidspunkt at lade være med at læse videre eller var det ...?

Ja [...], i hvert fald i forbindelse med de her overvejelser, der overvejede jeg meget at stoppe, men jeg synes jo, det er et enormt spændende fag [...]. Men jeg syntes, det var angstprovokerende. Det må jeg indrømme.” (i1)

Der er flere ting i spil i Alices fortælling om aha-oplevelser på psykologistudiets første semester (samfundsteori) og andet semester (Foucault). Alice beskriver på den ene side en aha-oplevelse ved læsning af Foucault omkring, at psykologer udøver en magt og tildeles en magt, og at fx socialpsykologi set fra et kritisk perspektiv er vokset ud af et behov for at kontrollere individer. På den anden side har Alice med kurset i samfundsteori fået øjnene op for, at vi ikke er helt frie, men netop er underlagt forhold, der overstiger individet selv. Denne aha-oplevelse og erkendelse ”*gør op med en eller anden illusion om personlig frihed*”, og – reflekterer Alice sig frem til – ”*det er jo lidt stort, når hele ens verdensbillede pludselig bliver anderledes*” (i1). Denne sidste erkendelse er således voldsom, fordi hendes oprindelige for forståelse udfordres og må revideres. Begge erkendelser er så overvældende, at Alice på et tidspunkt overvejer at stoppe: ”*Jeg gik hjem og sagde, fuck. Det var lige en lammer*” (i1). Både på det personlige

plan (spørgsmålet om frihed) og på det faglige plan (normativitet og magt som psykolog) er der tale om stærke aha-oplevelser som udvikles til teoretiske erkendelser, da Alice senere skriver projekt om emnerne (i1).

Vi mangler imidlertid at forstå baggrunden for, at den første aha-oplevelse omkring magt og normativitet virker så 'angstprovokerende' på Alice, som den gør (i1). "Jeg havde godt nok ikke set mig selv som sådan en psykologisk strisser," fortæller Alice, og heri er noget af baggrunden for, at denne erkendelse var så skræmmende. Jeg vil fremhæve to forhold, nemlig at Alice på den ene side havde en ubevidst forforståelse og forventning omkring, hvad det at fungere som psykolog indebar (tema: antiautoritær frihedskæmper afsløres som strisser), samt hvilken autoritet der var forbundet med dette (tema: fra alvidende sikkerhed til en usikker position). Disse to temaer skal nu beskrives.

Tema: antiautoritær frihedskæmper afsløres som strisser

At det ryster Alice, at man som psykolog udøver en magt, vidner om, at dette billede er helt modsat hendes forventning forud for studiet. Alice beskriver sig selv som 'antiautoritær' og som imod "al den der sociale kontrol" (i1). Men nu fik hun pludseligt øje for, at psykologien som instrument kunne anvendes helt omvendt, fx til at udøve social kontrol. I et foucaultiansk perspektiv er "psykologer [...] magtens agenter" if. Alice, og det er rystende, for "så bliver man lige pludselig en af strisserne" (i1). Hvorfor er det så rystende? Alice fortæller, at hun ikke har tænkt over disse sammenhænge før, det er nyt, men at det måske kan bunde i hendes "kristne opdragelse", da den if. Alice er baggrunden for, at "jeg er så antiautoritær, som jeg er" (i1). Den kirkelige opdragelse bestod if. Alice i "der er én sandhed, og det er sådan og sådan. Det er sort/hvidt, og der er ikke noget, du skal spekulere på, og der er svar på alt" (i1). I lyset af disse livsverdenserfaringer fra sin opvækst i et dogmatisk kirkeligt miljø, og af hendes intentioner om at modvirke social kontrol og generelle selvforståelse som antiautoritær, er det ikke underligt, at læsningen af Foucaults *Klinikens fødsel* er en stærk oplevelse. For, siger jeg i forsøget på at forstå Alices reaktion,

"... Du kan tro, du udfører det gode, men i virkeligheden udfører du bare de etablerede diskurser [...]. Det bliver jo ikke muligt efter, at du er blevet opmærksom på ...

Alice: Det er jeg slet ikke i tvivl om, at det er rigtigt. 100 %, for jeg havde jo lidt set mig selv lidt som sådan en frelsende engel, der kom ned, og så kunne jeg rigtig gøre noget godt her i verden. [...] [Dybt suk, pause] ... Jamen jeg så mig selv som en af præsterne. Altså helt ærligt, jeg er jo bare den sekulariserede verdens moderne præsteskab i virkeligheden, og det er ligesom cirklen

bare er blevet sluttet. Og jeg tænker bare *fuck*, hvordan skete det? [fortælles med vantrø og overraskelse i stemmen] [...] Jeg er gået lige nøjagtig i ..., altså jeg stillede mig lige nøjagtigt derhen, hvor jeg altid har sagt, der vil jeg ikke stå. [...] ... jeg tror Freud kunne få en hel masse ud af det, det tror jeg virkeligt, han kunne. Det er jo skæbnens ironi. Jeg ved ikke, om det er tilfældigt, men det har i hvert fald ikke været bevidst. Så meget kan jeg sige." (i1)

Alice beskriver her sin egen overraskelse over at finde sig selv i en situation, hvor hun som psykolog meget vel kan gentage det 'præsteskab', som hun har brugt lang tid på at gøre op med og adskille sig fra. Det er altså, hvad hun lægger i at være blevet 'en psykologisk strisser' og 'Stalin'; en 'angstprovokerende' erkendelse for Alice. For den sociale kontrol, som hun har oplevet i kirken og som udøvedes af bl.a. præsterne, er hun selv blevet ufrivilligt deltager i; for som psykolog tillægges hun og udøver hun en (definitions)magt over andre, mv.. Men det overvældende syntes mere præcist at bestå i, at "*jeg så mig selv som en af præsterne*" (i1), altså at Alice blev opmærksom på en *ubevidst tendens hos hende selv til at søge en position, som minder om præstens position, trods hendes selvopfattelse som antiautoritær frihedskæmper*. Derfor er det overraskende for Alice at opdage, at hun stillede sig "*lige nøjagtigt derhen, hvor jeg altid har sagt, der vil jeg ikke stå*" (i1), dvs. blev strisser og præst selvom hun ville være antiautoritær frihedskæmper (mit ord) og frelsende engel.

Som jeg forstår det, mødte Alice således psykologistudiet med en selvforståelse som antiautoritær frihedskæmper, men ubevidst med en forforståelse omkring at være en 'frelsende engel', bevæbnet med en *tendens til* en lige så snæver opfattelse af, hvad der er sandheden, som de præster hun har brugt sin ungdom på at gøre sig fri af. Alice antyder selv, at hun ubevidst kan have set psykologien som "*en ny sandhed*", altså som hendes nye kirke (min formulering), men at mødet med bl.a. Foucaults tekst afslørede dette for hende (i1).¹⁴⁵ Det er således de ubevidste aktive tendenser hos hende selv, som hun bliver opmærksom på, og som virker overvældende: "*Freud kunne få en hel masse ud af det*", som hun udtrykker det (i1).

Fortolkning – eksistens i spil, udfordring af forforståelser og et ubevidst tema

At Alice både bliver så påvirket og grundlæggende forandret, kan fænomenologisk forstås som et resultat af, at hele hendes eksistens kom i spil på drama-

¹⁴⁵ Der er også et tema omkring kirkens sandhedstyranni og en tendens hos Alice til at søge en skråsikkerhed (en 'ny sandhed', i1), som skal udfoldes mere i næste *Tema: fra alvidende sikkerhed til en usikker position*.

tisk vis. At Alice har kunnet omsætte mødet med bl.a. Foucaults tekster ved at anvende det i flere senere projekter og opgaver, vidner om, at hun har kunnet fastholde og omsætte aha-oplevelsen til en erkendelse på det teoretiske meningsniveau. Forløbet kan også fortolkes som et eksempel på, at Alices ubevidste forventninger om at være en frelsende engel, der skal udbrede sandhed forklædt som psykolog (det alvidende motiv), satte hende samtidig i en position, hvor denne ureflekterede forforståelse kunne blive udfordret, såfremt hun var modtagelig (eksistens i spil). Dette kan også beskrives positivt, nemlig at Alice med valget af psykologistudiet, og med valget af at følge op på og holde fast i Foucault erkendelsen mv., har kastet sig ud i det, hun ikke kan, men gerne vil (se afsnit 5.4.1), nemlig at blive bedre til at forholde sig nuanceret til betydningsfulde emner og sandhedsdiskurser i sit liv og i samfundet.

Når vi skal forstå baggrunden for, at Alice reagerer så kraftigt på mødet med bl.a. Foucaults arbejde, skal det ikke blot forstås som en følge af det store sammenfald, der er mellem de emner, han diskuterer i *Klinikens fødsel*, og Alices egen historie og livsverden. Det må snarere forstås som en følge af, at hun på den ene side har en selvforståelse som anti-autoritær frihedskæmper (frelsende engel), og på den anden side har et ubevidst behov for den tryghed og sikkerhed, som det giver at være del af et skrāsikkert trossystem (som *ubevidst tema* jf. det alvidende motiv). Denne sidste fortolkning kan kun antydes her og skal nu underbygges og udfoldes nærmere under næste tema.

Tema: fra alvidende sikkerhed til en usikker position, som man må udholde

Alice havde egentlig en drøm om at læse medicin, men hun fravalgte det ud fra praktiske hensyn og læste i stedet psykologi (i1). Ved mødet med psykologistudiet blev hun imidlertid overrasket over at opdage, at hun havde det svært med, at der ikke var så faste svar:

”jeg synes faktisk, at det er svært at skulle ud og løse de opgaver, og så er der ikke svar på noget. [...] det er udfordrende, fordi man hele tiden skal [...] sidde og overveje, om ... Nu talte vi om religion tidligere. Hvordan møder jeg det? Tænker jeg, at denne her person er dybt psykotisk, fordi han/hun ser engle og dæmoner, eller normaliserer jeg det?” (i1)

Denne udtalelse går i to retninger; på den ene side går den i forlængelse af Alices udtalelse efter eksamen omkring, at hun har været frustreret over, at der ikke var et klart ja og nej inden for psykologien; altså en tendens til at be-

tragte psykologen som alvidende. Men på den anden side udviser hun en stor opmærksomhed omkring konsekvenserne af de valg, hun træffer i praksis.

Her modstiller Alice psykologifaget med lægefaget og fortæller følgende om sine erkendelser under studieforløbet:

”Jeg vidste godt, at det [psykologfaget] ville være mere et snakkefag [...]. Jeg vidste simpelthen ikke, at klassifikationssystemerne var så mangelfulde, og at det var så dårligt opbygget. Noget af det er jo simpelthen så utroligt dårligt funderet, at jeg faktisk synes, det er lidt skræmmende. Når man begynder at forstå og læse forskningen, så kan det også være rigtigt ubehageligt at finde ud af, at kejseren har sgu ikke noget tøj på altid. Så jeg var ikke klar over, det var så svævende. Det var jeg ikke.” (i1)

Alice beskriver, at hun er rystet over bredden af det videnskabelige spillerum, og at end ikke klassifikationssystemet omkring psykiske lidelser (ICD-10) er udtryk for den objektivitet og sikkerhed, som hun havde forventet. Alice udviser altså på den ene side en kritisk indstilling til klassifikationssystemet, men på den anden side fremkommer den kritiske indstilling af en skuffet forventning mht. sikker viden, da det var ”*rigtigt ubehageligt at finde ud af, at kejseren har sgu ikke noget tøj på altid*” (i1). Men det ændrer ikke ved, at Alice rammende kan beskrive den udsathed, som hun har oplevet at stå i under praktikforløbet som klinisk psykolog. Man kan ikke uden videre hente entydige anvisninger i den videnskabelige litteratur. På samme måde må man som praktiserende psykolog se det som et vilkår, at man ikke kan tage højde for alt i situationen, altså at man ”*aldrig [...] kan overskue det hele*” (i1). Ved den observerede eksamenssituation gav Alice udtryk for en tilsvarende observation understøttet af pensumlitteratur. At være selvkritisk omkring anvendelsen af psykologisk teori og metode har jeg generelt betegnet som ’*Selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention*’, og det Alice fortæller vidner om, at hun har et vist beredskab på dette område (afsnit 4.6.3 Træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus). Ved interviewet fortsætter hun med på den ene side at beskrive, at man bliver ’dogmatisk’, hvis ”*der ikke [er] plads til tvivlen*”, og at udfordringen på den anden side netop består i, at ”*Man skal jo kunne rumme tvivlen*” som person (i1). Med at udholde presset eller rumme tvivlen i forhold til at agere i praksis forstår Alice:

”Der mener jeg for det første, hvis det ikke er et pres for dig, [...] så tror jeg ikke, du lægger nok i det. Altså, [...] det skal jo ikke være ligegyldigt, hvad du gør for din klient. Det skal ikke være ligegyldigt, hvordan du gør det [...]. Det

skal betyde noget, fordi det har betydning for den klient, og på den måde er det jo et pres. [...] Det skal betyde noget. Du skal reflektere over det.” (i1)

Hvis man ikke mærker ’det kæmpestore ansvar’ som fagperson som et pres - ”*det er jo menneskers liv, man har i hænderne*” (i1) -, så ’lægger man ikke nok i det’ if. Alice. Hun beskriver for mig at se vilkårene som praktiserende psykolog rammende, og hun afslører dermed de følelsesmæssige udfordringer, som hun oplever følger med dette ansvar. Et af de dilemmaer fra praktikforløbet som klinisk psykolog, som Alice vender tilbage til gentagne gange, er terapiforløbet med den unge dreng Rasmus. Ved det observerede eksamensforløb diskuterede Alice bl.a. problemstillinger, som sprang ud af dette terapiforløb. Alice oplevede nemlig, at det både gav god mening at præsentere ham for en forklarende diagnose (Aspergers), og at gøre det modsatte, nemlig at undlade at præsentere begrebet og patalogisere ham (i1). Alice diskuterer længe dette dilemma med sig selv og sin supervisor sideløbende med terapiforløbet, og hun skifter selv holdning frem og tilbage og oplever stærk ambivalens (i1). Alice ender med ikke at præsentere Rasmus for en diagnostisk forklaring på hans vanskeligheder, men ”*selv den dag i dag kan jeg komme lidt i tvivl; var det nu det rigtige?*” (i1). Alice bakser med spørgsmålet om, ”*hvad er det rigtige at gøre, og hvad vil han få mest ud af?*” (i1). Jeg ser det som udtryk for det samvittigheds-mæssige nag, som må være til stede hos en praktiserende psykolog, og det kan forstås som den ’tvivl’, som Alice taler om, at man skal kunne ’rumme som psykolog’, og som sikrer en parathed i forhold til at kunne ændre opfattelse i lyset af en ny og bedre forståelse på et senere tidspunkt (i1). Det er en pointe som så at sige udvikles i fællesskab under dialogen, men selve spørgsmålet om, hvad der fagligt set er hensigtsmæssigt at gøre, er levende og fremtrædende hos Alice. Alice fremhæver således, at hun som kommende psykolog er forpligtiget på at forvalte sin merviden på en hensigtsmæssig måde – altså uden at forfalde til at være rigid/bedrevidende eller til at være passiv og lade stå til. Men dette er netop så vanskeligt i praksis, hvad eksemplet med Rasmus viser, fordi ”*hvis det bare var et enten-eller, jamen så var det jo nemt nok. Så kunne jeg jo bare vælge at sige, i min verden er der slet ikke noget, der hedder diagnoser, og det er lige godt, hvordan man har det.*” (i1). Som færdiguddannet psykolog er man if. Alice ”*forpligtiget*” på at anvende sin merviden på måder, som træffer valg på klientens vegne (i1). Da jeg spørger, hvordan hun finder frem til ’hvad der er godt eller hvad der er det rigtige?’, svarer hun:

”Det er nok deri den største udfordring den består, fordi, jeg skal ikke vælge kun for mig selv. Jeg skal faktisk også vælge for dig f.eks. Hvis du er min kli-

ent, så skal jeg faktisk vælge, hvad jeg mener, der er bedst for dig, og det tror jeg, det ville jeg gøre uanset, om jeg er bevidst om det eller ej. Forskellen er så bare, at jeg er bevidst om det.” (i1)

I lyset af min beskrivelse af en psykologisk og videnskabelig habitus, kan jeg forstå Alices udsagn som udtryk for, at man som praktiserende psykolog må gøre sig sin egen selvforståelse (Habermas) og menneskeforståelse (grundlæggsteori) bevidst, når man som psykolog skal intervenere på en kvalificeret måde. For gør man sig det ikke bevidst, agerer man i stedet ud fra ureflekterede antagelser. Jeg vil dog pege på, at det netop er et hestearbejde at finde ud af, hvad man selv mener og tænker – det kan psykologistudiet ikke forære én, da mange forskellige positioner og opfattelser er mulige inden for faget. Som Alice udtrykker det, så er det netop så ’svært’ at finde ud af, hvad der fx er godt for en klient, da der ikke findes faste svar på disse spørgsmål. Vi har tidligere mødt Alices frustration over, at psykologien ikke kan levere et ja eller et nej (Samtale efter eksamen). Eller sagt med andre ord, så står den studerende selv tilbage med opgaven at tage stilling, at finde ud af sin egen menneskeforståelse. I forlængelse af en diskussion omkring videnskabelighed (se herunder), beskriver Alice det hestearbejde, man er stillet over for som psykologistuderende:

”det stiller jo bare større krav til dig selv som person, [...] fordi så er du sgu nødt til selv at gå i bund med tingene, frem for at du bare læner dig op ad ”jeg læste engang i min grundbog, så derfor”. Her er du virkelig nødt til selv at dykke ned i det og finde ud af, hvad ligger der i det? Hvorfor siger han det?” (i1).

I et dannelsesperspektiv bombarderes studerende med andre ord med forskellige holdninger og opfattelser under uddannelsen (heldigvis!), og i bedste fald tager de udfordringen op, som Alice beskriver det, og forsøger at danne deres egen forståelse (4.6.3+4.6.4).

Men selvom Alice på mange måder overbevisende kan beskrive udfordringerne ved at tilegne sig og anvende psykologi i praksis, så kommer hun også med udtalelser, der vidner om en tendens til at tildække vilkåret omkring tvivl og usikkerhed. Som da hun beskriver baggrunden for, at hun måske har lettere ved at rumme tvivl end andre:

”... det er nok også derfor, at jeg måske nemmere end så mange andre har svært ved / [afbryder sig selv] eller har nemmere ved at rumme tvivlen og sådan noget, fordi det vigtigste for mig er faktisk at udvikle mig. Det er sådan

set mit største mål her i livet, og det fede ved det, det er jo at man aldrig bliver færdig.” (1)

Alice giver udtryk for, at eftersom hun sætter egen udvikling først, har hun lettere ved at rumme tvivl. Det er et prisværdigt ideal, men i lyset af min samlede forståelse af Alice får jeg også indtryk af, at denne tvivls eksistens nok anerkendes og beskrives, men på en distanceret måde. I lyset af det jeg forstår som en fortalelse i situationen, spørger jeg derfor ind til, om Alice da ’ikke også søger sikkerhed?’ (1), hvortil hun svarer: ”Jeg ved ikke, om jeg søger den. Jeg synes, jeg har søgt den, men hvis du spurgte mig, hvad jeg ville ønske, så ville jeg ønske, at den var der [sikkerheden].” (1). Alice gentager altså sin opfattelse af, at sikkerheden er utopi: den er ønskelig, men hun søger den ikke (da det er en utopi), og hun gentager senere i interviewet to gange ”jeg søger den ikke” (1). Det er paradoksalt, da hun jo netop tidligere har beskrevet tvivlen og usikkerheden som en naturlig del af det at agere i praksis som psykolog. Alice kan med andre ord ikke genkende en tendens til at søge sikkerhed hos sig selv. Hun kan dog fremhæve en generel forståelse for, at den praktiserende psykolog skal kunne udholde ’presset’ og ’rumme tvivlen’. Og formentlig som følge af min spørgen ind til faldgruberne som psykolog mv. fremhæver Alice senere i dialogen, at man ”skal passe meget på sig selv [...] som psykolog” og at ”Jeg tror ikke, jeg er anderledes. Det er det, jeg mener. [...] det kan være, at jeg er lidt mere bevidst om nogle ting.” (1). Jeg forstår den sidste udtalelse som udtryk for, at Alice modificerer sin tidligere udtalelse om, at hun har lettere ved at rumme tvivlen; hun har med andre ord ikke en særstilling i forhold til at rumme tvivlen. Men som vi skal se senere, fastholder hun, at hun ikke søger sikkerhed, noget at læne sig op ad. Jeg vil nu samle op og fortolke.

Fortolkning – vanskeligheden ved at rumme uvisheden

Alice kan på en overbevisende måde beskrive nogle af de følelsesmæssige og konkrete udfordringer, som det at agere som psykolog i praksis rejser – men det er ikke ensbetydende med, at hun har udviklet et hensigtsmæssigt beredskab i forhold til at håndtere disse spørgsmål i de konkrete situationer, som jeg kalder selvrefleksion omkring intervention (afsnit 4.6.3). Alice kan siges at være undervejs i denne tilegnelsesproces, og hun har allerede udviklet en stor bevidsthed om vilkårene og de følelsesmæssige udfordringer. Min pointe i et dannelsesperspektiv er imidlertid, at Alice egentlig kommer til at tildække sit eget behov for sikkerhed, og dermed at stå i vejen for denne dannelsesproces. Jeg vil således på den ene side fremhæve, at Alice er særligt bevidst og god til at beskrive de skræmmende vilkår og følelsesmæssige udfordringer som råder,

når man står over for at skulle anvende psykologi i praksis på en *kvalificeret og selvrefleksiv* (ansvarsbevidst) måde (afsnit 4.6.4). Men på den anden side udviser hun også tendenser til at søge en sikkerhed, selvom hun ikke selv kan identificere sig med dette behov (jf. ovenfor). Det er implicit til stede i hendes forventning til, at psykologistudiet kan klæde hende på til at have faste svar. Som Alice udtrykker det på et tidspunkt: ”*Jeg kan godt savne noget mere videnskabelighed nogle gange*” (i1). Alice udviser også disse ubevidste tendenser i forhold til det allerede beskrevne tema omkring begrebsdefinitioner (jf. Alices udtalelser ved pensumdiskussionsseminaret), samt i forhold til opfattelsen af videnskabelig sikkerhed (som minder om den skråsikkerhed som præsten i hendes opvækstmiljø besad). Dette tema skal beskrives i næste afsnit.

Eksempler på hæmmet tænkning – statiske begrebsdefinitioner og videnskabeligheden

Alices ’ortodokse’ holdning til begrebsdefinitioner er tidligere beskrevet ved pensumdiskussionsseminaret (17.01), og under sidste interview giver hun udtryk for samme holdning, nemlig at fx begrebet selvrealisering i teoretisk forstand må være det som Rogers og Maslow ”*taler om*” (i1). For, fortsætter Alice ”*Det kan godt være, der er noget andet, men det bør jo så i min verden ikke hedde det samme, for så kan vi ikke finde ud af at diskutere det rent teoretisk. Så ved vi ikke, hvad vi snakker om.*” (i1). Jeg hæfter mig ved, at Alice insisterer på stringente begrebsdefinitioner ud fra, hvem der først skabte et teoretisk begreb, fordi ’ellers ved vi ikke, hvad vi snakker om’ (i1). Jeg kan følge Alice så vidt, at det selvfølgelig er vigtigt at være præcis i forhold til, i hvilken betydning man anvender et begreb, og gerne med en begrebshistorisk bevidsthed. Men Alice hævder noget andet – som jeg observerede ved pensumdiskussionsseminaret –, nemlig at de oprindelige begrebsgrundlæggers betydning må fastholdes, for ellers kan *hun* ikke holde styr på, hvad vi taler om. Der sker altså en virkelighedsforsimpling her, som ikke er en tilfældighed, da hun fastholder den gentagne gange under interviewet. Fx når hun siger at:

”al den læring, jeg får ud af mudrede diskussioner og mudrede begreber og sådan noget, det kan jeg sådan set ikke bruge til noget, [...] fordi det er ikke sikkert, jeg egentlig ved, hvad jeg har lært noget om. Plus, jeg ønsker jo at sådan set [...] at nogle af vores ting kunne være lidt mere videnskabeligt funderet.

Og hvornår er de det?

Pyh. [...]

Er det f.eks. når det er skarpt defineret?

Det hjælper på det.” (i1)

Alice giver udtryk for, at hun slet ikke kan bruge den læring hun får af ’mudrede begreber’, for så ved hun ikke, hvad hun har lært noget om; som om at præcise begreber er noget i sig selv, og ikke blot den mening, det kan få inden for hendes livsverden og inden for en bestemt tradition og sprogspil. Alice forbinder præcise begrebsdefinitioner med videnskabelighed (i bedste fald). Alice fortæller her mere om sin opfattelse af begrebsdefinitionens rolle i videnskaben:

”Der er i forvejen så meget videnskab, der kan kritiseres; så mange undersøgelser, der kan kritiseres, og det er under 5 % der overhovedet er valide, så det er jo helt ekstremt [...]. Vi kan gøre rigtig mange ting, men en af de ting, vi kan gøre, det er jo at være fuldstændig stringente i vores begrebsafklaring og hvad er det, vi rører ved, hvad er det, vi har med at gøre” (i1)

”Men det er selvfølgelig også noget i forhold til anerkendelse i forhold til andre videnskabelige discipliner og sådan noget, der er vi altså også nødt til lige at gøre et eller andet. Hvis vi gerne vil tages seriøst, så er vi også nødt til selv at holde styr på tingene. [...] Altså, en læge ville jo slå korsets tegn 7 gange og så ville han gå i koma bagefter.

For di ud fra almindelige naturvidenskabelige kriterier, der er vi [psykologien] jo ikke særlig ...

Nej, det er vi ikke, og det er usammenligneligt, det ved jeg godt, og det synes jeg heller ikke er ønskværdigt. Jeg tror, det er en illusion vi har sat op omkring videnskab eller en konstruktion, men vi er stadigvæk nødt til at have et eller andet håndgribeligt, for ellers så kan jeg jo bare gå ud og [kalde hvad som helst for videnskab]” (i1)

Bedre begrebsdefinitioner er en måde at øge undersøgelsers validitet på, og det er selvfølgelig en korrekt observation; jeg bider dog mærke i de implicitte betydninger, som Alice tillægger dette. For disse begrebsdefinitioner er en måde at opnå større videnskabelighed, hvilket er vigtigt når ”under 5 %” af psykologiske undersøgelser er valide. Denne tendens til på den ene side over en bred kam at miskreditere psykologiske undersøgelser, og på den anden side at forbinde videnskabelighed med kvantitative undersøgelser, er paradoksal i lyset af den forståelse af faglighed i praksis, som Alice også har givet udtryk for (jf. ovenfor). For samtidig med, at Alice får forbundet videnskabelighed med et spørgsmål om begrebsdefinitioner i undersøgelser, får hun også

reduceret spørgsmålet om psykologisk videnskabelighed til et spørgsmål om naturvidenskabelighed (jf. lægen der går i koma). Jeg mener, at Alice viser tendenser til at falde i den alvidende positions faldgrube (4.5.2 b), når hun stilles over for den usikkerhed det giver at være konfronteret med virkelighedens tvetydighed (Merleau-Ponty, se afsnit 2.3); en tvetydighed og en ikke-sikker position som man netop må udholde som psykolog (hvilket Alice selv har peget på). Alices antagelser omkring statiske begrebsdefinitioner af teoretiske begreber er imidlertid et (ukonstruktivt) forsøg på at gøre virkelighedens tvetydighed *håndterbar*, ved – frem for at fremhæve denne som foranderlig og kompleks, og som mulig at beskrive via forskellige begreber – at gøre den til et spørgsmål om teksthistoriske begrebsudlægninger; som udgjorde disse begrebsdefinitioner et udsnit af virkeligheden i sig selv. Alices krav om ”*fuldstændigt stringent*” begrebsdefinitioner (i1) kan fortolkes som et forsøg på at skabe overskuelighed ved at antage, at virkeligheden kan kortlægges via begreberne (frem for at skelne mellem fænomen og begreb og med begreber ’pege på’ aspekter ved den komplekse virkelighed i princippet på uendelige nye måder). Jeg mener med andre ord, at Alice udviser tendenser til *hæmning af tænkning ved alvidenbed* (afsnit 4.4.3.2.2), hvormed fx begrebsdefinitionens betydning kommer ud af proportioner, da Alice har vanskeligt ved at håndtere virkelighedens kompleksitet og derfor finder uhensigtsmæssige måder at forsøge at håndtere den på (Bell kaldte det ’pretenders’, afsnit 4.4.3.2.2).

Alice må ubevidst ty til disse forsimplinger, fordi hun har brug for den sikkerhed og tryghed, der ligger i, at et psykologisk fænomen er defineret ved den udlægning, som de første, der beskrev det, tillagde det; og på samme måde har hun brug for den sikkerhed og tryghed, der ligger i at antage, at opbygning af mere valide undersøgelser eller naturvidenskabelig forskning vil føre til en øget videnskabelighed inden for den psykologiske profession generelt og i hendes egen praksis specifikt; altså kort sagt at få ”*styr på tingene*” (i1). Det er tendenser mod en *skeråsikker* og alvidende indstilling til psykologisk teori, empiri og praksis (4.6.3). Det er dog helt naturligt på et eller andet område at nå en grænse for, hvad man kan tage ind på et givent tidspunkt. Det ville med andre ord være overmenneskeligt at forvente, at disse tendenser ikke var til stede et eller andet sted hos den kandidatstuderende (såvel som hos den ph.d. studerende, professoren og den erfarende praktiker, kort sagt alle). For “*Confronted with the unknown, “the void and formless infinite”, the personality of whatever age fills the void [...], provides a form [...] and gives boundaries to the infinite*”, som Bion har formuleret det (1965, p. 171) (se afsnit 4.4.1.3.2). Men kan vi nå

frem til en forståelse for, at vi alle et eller andet sted tyr til uhensigtsmæssige forsimplinger, er vi nået et godt stykke vej, i forhold til at blive opmærksomme på dem, og senere arbejde med dem i det tempo, vi kan holde til.

Sidst i interviewet med Alice gentager hun igen, at hun ville ønske, der var en sikkerhed, og nu mere end nogensinde:

”jeg vil sige, i al den tid, efter jeg har forladt kirken, så har mit ønske aldrig været større end nu, fordi hvor ville det netop være fedt, netop med den her usikkerhed, som vi snakkede om, [...] bare at kunne bede til Gud hver gang og [...] føle den sikkerhed. Så på den måde ville jeg ønske det, men som sagt, jeg ved ikke, om jeg søger den. Det kunne være, jeg ville søge den, hvis jeg havde tid til at søge den. Det ved jeg ikke.” (11)

Alice kan fortsat ikke identificere sig med én, der søger sikker grund under fødderne - men det kunne være, at hun kunne søge den, hvis hun havde tid! Bemærk, at det er følelser, der holder disse usammenhængende udsagn sammen, ikke reflekteret fornuft.

Da jeg svarer ved bl.a. at almengøre behovet for sikkerhed med et ”*Altså, vi kan alle sammen være sådan ”åhh. Gud giv mig nu den løsning”*” (11), fortæller Alice pludseligt, at: ”*Ja, selv efter alt, hvad der er sket, så kan jeg lige så godt indrømme, inden jeg går ind til en eksamen, så siger jeg lige, Gud. Det gør jeg faktisk.*” (11). Alice bliver – ud fra min fortolkning – til sidst i stand til at sætte ord på den oplevede usikkerhed og det behov for sikkerhed, som i pressede situationer kommer til udtryk ved en stille bøn. Det væsentlige er for mig at se, at Alice her indirekte og i et glimt står ved sit ønske om sikkerhed *og dermed tager ejerskab i forhold til sin egen usikkerhed og tvivl*. Alices formulering er stærk: ”*i al den tid, efter jeg har forladt kirken, så har mit ønske aldrig været større end nu*” i forhold til at ”*føle den sikkerhed*” som en skråsikker eller almægtig position indgyder (11). Alice står om et halvt år foran praksis som færdiguddannet psykolog, og hun mærker presset som aldrig før. Og selvom man gerne vil være selvstændig, udholde presset, rumme tvivlen og bære den anden i sine hænder på ansvarlig vis, så er det en kolossal udfordring at tage på sig med åbne øjne, således som Alice er i gang med. I disse situationer har vi alle brug for støtte. Og en måde vi kan støtte hinanden på i disse processer er ved selv at beskrive og tage ejerskab over vores usikkerhed, og ved gensidig udveksling af anerkende, rumme og modne de vanskelige følelser, som følger med store dannelsesprocesser.

Opsummering

Alice viser både træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus i form af selvrefleksion i forhold til intervention, og tendenser i forhold til skrår-sikkerhed og hæmmet tænkning ved alvidenhed (den alvidende position) ved at tillægge begrebsdefinitioner og (natur)videnskabelighed en overdreven sikkerhedsskabende effekt. Jeg har forsøgt at tydeliggøre, hvordan Alices styrker og vanskeligheder er intimt forbundne, idet hendes kritiske refleksion omkring magt, normativitet og social kontrol, samt hendes rammende beskrivelser af de følelsesmæssige udfordringer hun oplever stillet over for praksis, samtidig udspringer af et ubevidst tema omkring alvidenhed og behov for sikkerhed. Dette har bl.a. baggrund i opvæksten i det kirkelige miljø, men ikke alene, da hun så at sige både får sin energi fra opgøret med dette, såvel som gentager mønstre og andre komplekser herfra (jf. præsteskabets). Når det er sagt, vidner Alices forløb om stærke dannelsesprocesser. Alice er således et eksempel på en studerende, der på mange måder har taget de interessante emner og udviklende udfordringer op, som har kastet sig over hende (eksistens i spil), også selvom de var angstprovokerende og fik hende til at overveje at springe fra studiet (fx mødet med Foucaults tekster). Ikke dermed sagt, at hun er fri af sine komplekser. Man må snarere sige, at de følger med os som et nærende og hæmmende livstema, der altid er udbytterigt at blive klogere på.

Med sin sidste kommentar - ”*så kan jeg lige så godt indrømme, inden jeg går ind til en eksamen, så siger jeg lige, Gud*” (11) - åbner Alice også døren på klem til i højere grad at tage sin udsathed ind under vores samtale. Alice siger selv i en sidebemærkning, at ”*en af mine forsvarsmekanismer det har jo altid været intellektualisering og så er psykologi jo bare et fucked up fag [at vælge at studere]*” (11). Alice kender altså sin egen tendens til at male vanskelige problemstillinger over ved at tale dem på afstand i stedet for at tale dem frem og mærke dem. Men på samme måde som psykologiske begreber kan skabe afstand og støj, kan de også bringe indsigt i egne processer. Alice virker således til at have et beredskab i forhold til at studse over sin egen adfærd og oplevelser. Endelig kom hun også frem til, at hun ’ikke er anderledes’ (11), hvad jeg forstår som, at hun angiver, at heller ikke hun kan siges at have lettere ved at udholde tvivlen end andre. Hun har ikke en særstilling som kommende psykolog, som udviklingsorienteret eller noget andet (vi kan højst være mere bevidste om de mulige processer, der kan være i spil i vores liv; hvilket ikke gør det lettere at tage dem ind!). Denne position er en mere ydmyg indstilling, som åbner op for en parathed til at lære

mere om sig selv og andre (Bion, 4.4.6); denne indstilling er en forudsætning for at afløse skråsikkerheden eller usikkerheden med en 'sikkerhed' (vel vidende at man aldrig kan være helt sikker) i at anvende sig selv til at forstå andre via psykologisk teori og metode; kort sagt at danne en psykologisk og videnskabelig habitus, og Alice synes godt på vej (afsnit 4.6.3). Det skal dog understreges, at denne 'sikkerhed' ikke er statisk, ikke er en endestation, men kendetegnet ved en varig nysgerrighed på sig selv og sin praksis, og hvor udgangspunktet netop er at vi ikke kan undgå den udsatte position eller på et eller andet område at forsimple og gøre virkelighedens kompleksitet mere håndterbar (jf. hæmmet tænkning, antitænkning mv.). Man må 'passe meget på sig selv som psykolog', som Alice italesætter det, og i forhold til en dannet psykologisk og videnskabelig habitus handler det netop om, at vi ved at anerkende den blivende udfordring kan øge vores beredskab til at opdage, når vi handler uhensigtsmæssigt og fx søger uhensigtsmæssige former for sikkerhed, således som den værdiløse og den alvidende position er eksempler på, og således som vi så det i form af de tidligere omtalte forsimplinger ('pretenders') i forhold til Alices opfattelse af begrebsdefinitioner og naturvidenskabelig videnskabelighed. Skal dette lykkes, er vi dog helt afhængige af andres støtte og ansporing til at tage fat om de vanskelige følelsesmæssige aspekter, som er en fast del af teoretiske og praktiske undersøgelser af komplekse og frygtindgydende fænomener og problemstillinger. Kun via gensidige container-contained udvekslinger, kan den enkelte styrkes i sin egen evne til at modne betydningsfulde relationer og håndtere mangel-situationer. Vi er afhængige af hinanden i forhold til at rumme lidt mere af virkelighedens uendelighed (Infinite, Bion) og tvetydighed (Merleau-Ponty).

7.3.3 Anders, 9. semesterstuderende, AAU

Anders er cand. psych. studerende på Aalborg Universitet, og tilknyttet det kognitive professionsprogram på kandidatstudiet. Anders er i forskningspraktik og jeg møder ham på et praktik-erfaringsudvekslingsmøde, som jeg deltager i som observatør af andre studerende ved det pædagogiske professionsprogram. Anders fanger min opmærksomhed, da han ved mødet giver udtryk for, at han godt kan stille sig op og undervise – men ville finde det angstprovokerende, hvis han skulle sidde som klinisk psykolog. Efter mødet kontakter jeg Anders, og han indvilger i at deltage i et interview. Jeg beskriver herunder praktikerfaringsudvekslingsmødet samt interviewet (i1).

Praktikerfaringsudvekslingsmødet

Ca. 13 studerende fra forskellige professionsprogrammer er samlet til et uformelt erfaringsudvekslingsmøde (8. semester). Formen ved mødet er, at en studerende fortæller om sine erfaringer eller problemstillinger fra praktikken og får derefter feedback fra de andre studerende (tillempet reflekterende team modellen). Jeg hæfter mig ved Anders' udtalelse under en dialog, som jeg har noteret som følger:

Anders: Jeg har haft forskningspraktik [på Aalborg Universitet] samt undervist yngre studerende i nogle mindre seminarhold.

Medstuderende : Nu er du selvfølgelig dygtig, men er det ikke lidt angstprovokerende at stille sig op og undervise, og nu kan I bare spørge løs i fem minutter?

Anders: Nej, jeg kan godt lide at undervise faktisk. Jeg ville synes det var meget mere angstprovokerende at skulle sidde med en klient. At undervise har været en behagelig rolle synes jeg. (observationsnote, 13.07, min gengivelse)

Anders' interesse i at forske og undervise virker naturligt for ham, hvorimod det at sidde over for en klient er 'angstprovokerende'; og for den medstuderende kunne det antages at være lige omvendt. Jeg bliver interesseret i at forstå mere om Anders' baggrund for at opleve det sådan, og han indvilger i at deltage i et interview senere (i1).

Interviewet

Anders har nu afsluttet praktikforløbet på 8. semester samt eksaminerne på 9. semester, da jeg interviewer ham. Jeg indleder med at spørge ind til Anders' baggrund for at vælge at læse psykologi:

"I 3.G. da var jeg sikker på, at jeg skulle læse naturvidenskab. Jeg var sikker på, jeg skulle læse statistik. Men så var jeg inde på Århus Universitet, der var 3 dage hvor vi kunne være med [...] og så fandt jeg ud af, at jeg slet ikke var matematisk nok, ha ha. [...] Og så tænkte jeg, hvad fanden gør man så, ha ha. Og så ved jeg egentlig ikke lige, hvorfor det landede på psykologi, det var sådan lidt, psykologi og arkæologi eller noget mikrobiologi." (i1)

Da Anders' gymnasiedrøm om en naturvidenskabelig uddannelse ikke helt viste sig realiserbar, valgte han psykologi. Anders præsenterer det som, at det var et tilfældigt valg.

Under studiet udvikler Anders' interesse sig mod det mere metodologiske. Anders fortæller, at han i de første projekter på 2., 4. og 6. semester stod for de metodologiske og videnskabsteoretiske afsnit, hvilket både dækker fænomnologi og hermeneutik ved det kvalitative 2. semesters projekt, samt det statistiske ved det kvantitative 4. semesters projekt (i1). Det er en interesse, som Anders har fortsat med at dyrke på kandidatoverbygningen (7.-10. semester), hvor han valgte det kognitive professionsprogram. I kraft af bachelorstudiet er Anders også blevet afklaret med, hvad han ikke interesserer sig for:

”Men jeg har måske fundet ud af, at jeg nok ikke skal være terapeut, fordi det er ikke lige det, der tiltaler mig. Det tiltaler mig egentlig mere at være [...] konsulentpræget eller undervisning” (i1)

Anders fortæller senere, at han vidste at han ikke ville søge det kliniske (terapeutiske) professionsprogram, da ”*psykodynamiske arbejdsmetode*” ikke ’tiltaler’ ham (i1). På det kognitive professionsprogram har Anders også kunnet dyrke sin interesse i metodologiske refleksioner i forhold til empirisk forskning, fx interview:

”Jeg tror meget, det er etik omkring det her med at spørge og hvordan man spørger. Det synes jeg er rigtig vigtigt og at være opmærksom på, hvad man spørger om, og hvilke svar man så får ud af det.” (i1)

Denne metodologiske refleksion omkring spørgeteknik og den senere fortolkning i forhold til empirisk materiale, har Anders også i forhold til anvendelsen af teori:

”...jeg tror da altid, man på en eller anden måde har noget med indeni, som farver éns forforståelse for det arbejde, man laver, og det er vel også bare i forhold til de teorier f.eks. man vælger at arbejde med, det vil jo også være farvet af, hvad man selv synes lyder som nogle fornuftige teorier...” (i1)

I lyset af min beskrivelse af træk ved en videnskabelig habitus (afsnit 4.6.2), kan dette udsagn forstås som udtryk for trækket selvforståelse (Habermas) – mere herom herunder.

Anders havde også et stort udbytte af praktikforløbet på Aalborg Universitet: ”*jeg fandt ud af det her med, at jeg kunne faktisk rigtig godt lide det her undervisningsaspekt*”, og desuden fik han mulighed for at bidrage til nogle forskningsopgaver med afsnit omkring forskningsetik mv. (i1). Anders fremhæver særligt én feedback fra praktikvejlederen (undervisningslektor), som gjorde indtryk:

”Hun syntes, jeg skulle blive mere klar teoretisk, hvor jeg stod, og det kan jeg egentlig ... da hun sagde det, der syntes jeg egentlig nej, man skal være åben. Men kan egentlig godt efter noget tid [...] se, ja, det er lettere, hvis man ligesom bekender kulor, at det er her, jeg er, og siger jeg hører til nogenlunde. Men derfor kan jeg godt stadigvæk have god forståelse for at I ser andre steder, men det er her, jeg hører til. Og [...] det gør det egentlig lettere også for andre at placere én.” (i1)

Jeg forstår dette som udtryk for en aha-oplevelelse og som et område, hvor Anders har udviklet sig, da han med egne ord ”er gået fra, at vi skal vide noget om alting til, at vi måske bliver nødt til at være klar over, hvor vi bevæger os ud fra” (i1). Det er stadig rimeligt nyt, men de nye spørgsmål handler nu mere om ”hvor placerer jeg mig selv i højere grad, og hvad er det så, jeg fravælger i den proces eller tilvælger.” (i1). Det betyder, at Anders (modsat tidligere) i dag anser det som centralt, at finde teoretiske perspektiver, som han kan ’se sig selv i’, for at man kan være ”autentisk i det, man laver og oprigtig i, at man tror, det her det vil være nyttigt” (i1). På samme måde ser Anders det som en opgave at blive reflekteret omkring ’sit grundlæggende menneskesyn’, ”altså hvordan tror jeg mennesket sådan er skruet sammen, sådan lidt mere grundlæggende” (i1). Anders fortæller, at han generelt er interesseret i de ’nyere’ teorier, fx positiv psykologi, narrativ teori, postmodernistisk teori (i1). Men ikke psykoanalytisk teori, da den ikke passer ”lige til sådan som jeg ser det, fordi jeg synes måske, det bliver sådan et lidt negativt billede af det at være menneske” (i1).

Da jeg selv forsker i spørgsmål omkring udviklingen af en faglig og videnskabelig habitus, bliver jeg interesseret i Anders’ opfattelse og spørger ham bl.a. om, hvad han ser som idealet for en god psykolog:

”Det var et svært spørgsmål, synes jeg. Idealet for en psykolog? Jeg tror, det er én, der er teoretisk nuanceret og som kan se problemstillinger ud fra flere forskellige synspunkter, og som er villig til at gå ud over sin egen forståelsesramme, også i kommunikationen med andre faggrupper, og som har en god, bred grundviden om mennesket. [...] at man er empatisk, [...] og hører efter, hvad det er, den anden siger i stedet for bare at stå og stampe og holde på sit eget. Det tror jeg er det, jeg synes er vigtigt.” (i1)

Anders fremstår for mig som en nuanceret, metodologisk og teoretisk reflekteret psykologistuderende, der har gjort sig gode overvejelser omkring arbejdet inden for den psykologiske profession. Med afsæt i praktikvejlederens feedback har han desuden taget hul på et væsentligt træk ved en videnskabelig habitus, nemlig at blive reflekteret omkring sin egen selvforståelse (Haber-

mas) eller menneskeforståelse, i tillæg til de selvrefleksive træk Anders udviser i forhold til empirisk metodologi (se afsnit 4.6.2, 4.6.3). Jeg har ganske vist kun et interview at basere det på, men det er det indtryk, som jeg sidder tilbage med.

Men Anders kommer også med udtalelser omkring psykologifaget, som overrasker mig:

”Altså, ser du ... er det et anderledes fag at gå ind i, psykologi, end det er f.eks. at læse til ingeniør?”

Nej, det tror jeg faktisk ikke. Jeg bliver selvfølgelig utrolig opmærksom på, hvad andre mennesker gør omkring mig, men min broder bliver utrolig opmærksom på alle mulige små tekniske dippedutter, som jeg aldrig lægger mærke til. Så jeg tror, man bliver alle sammen meget mere opmærksom på det felt, man arbejder indenfor og opdager mange flere forskellige nuancer.

[...] Hvordan kommer det f.eks. til udtryk?”

Jeg tror måske bare, jeg lægger mærke til nogle flere detaljer sådan i f.eks. kommunikationen, som min broder måske ikke lægger mærke til. Ja, jeg har måske også et mere nuanceret syn, sådan [...] alle de der populære med ’nu har vi lige pludselig hjernens et eller andet huttelihut og den eneste sandhed’ [...], og så bliver jeg måske sådan lidt aaah, måske man også kunne se det på en anden måde [...].

Nu siger du, at det farver vores måde at se verden på og vores særlige emner bliver vi særligt gode til at forholde os kritisk til. Er der andre ... hvordan påvirker det dit privatliv? Gør det noget ved din måde at leve dit liv på for eksempel?”

Det tror jeg ikke. Jeg tænker ikke så meget på, at jeg er psykologistuderende, når jeg er sammen med mine venner og min familie og sådan noget. Der går jeg ikke ind og analyserer min familie og sådan noget. Det tror jeg også, det er sådan lidt bevidst, at jeg har valgt, det vil jeg ikke. Det har jeg ikke lyst til. Men ... nej, det tror jeg ikke. Det har jeg lagt lidt til side, for jeg synes også, at man kan også overanalysere alting, og lige pludseligt bliver det utroligt komplekst, noget som egentlig er godt som det er.” (i1)

Anders fremhæver, at man både ved at studere ingeniør-videnskab og psykologi får en særlig ’opmærksomhed’ og en mere nuanceret forståelse af sit eget felt end lægpersoner. Anders er ”*utrolig opmærksom på, hvad andre mennesker gør*” fx mht. kommunikation, men direkte adspurgt har studiet ikke påvirket Anders’ privatliv (i1). Senere nuancerer Anders dog denne udtalelse ved at sige, at ”*jeg [skal] da ikke kunne sige, at der ikke har sneget sig noget som helst psykologi ind.*”

Det, tror jeg, er næsten umuligt at sige” (i1). Anders kan dog ikke finde eksempler på det under interviewet.

I ovenstående citerede dialog spørger jeg direkte til, om det at studere psykologi har påvirket Anders’ måde at leve sit liv på, men Anders fremhæver blot, at han ikke ’analyserer’ sin familie, for man kan ’overanalysere’, ”*og lige pludseligt bliver det utroligt komplekst, noget som egentlig er godt som det er” (i1)*. Denne sidste formulering er bemærkelsesværdig, da det selvfølgelig kan være problematisk at bringe sin psykologiske merviden i spil i forhold til sin familie på en eksplicit og direkte måde. Men derfra til at ’vælge’ at afholde sig fra at reflektere over sit eget liv og andre betydningsfulde personers adfærd, der er for mig at se et stort spring. Jeg fremhæver det, da et af de træk, som jeg forbinder med en psykologisk habitus, netop består i en nysgerrighed i forhold til sit eget liv med andre. Dette synes fraværende hos Anders, hvilket er temaet for næste afsnit.

Tilbageholdenheden i forhold til at anvende psykologien på sig selv

Jeg forfølger emnet omkring Anders’ forhold til psykologien og spørger ret konfronterende ind:

”Og du føler ikke, [...] at psykologi sådan begynder at krybe ind i privatliv og ind i din måde at analysere din familie eller føre diskussioner på om bestemte emner [...]?”

Nej, det synes jeg egentlig ikke. Nej, jeg tror, jeg har delt det sådan rimeligt, at det er en karriere at være psykolog; at det er en profession, og så skal der også være plads til ikke at være psykolog.

Og tidligere sagde du det som om det var et valg. Altså, har du gjort det som et valg eller har det bare været naturligt for dig at adskille?”

Egentlig er det kommet rimeligt naturligt, synes jeg, at dele det op, men jeg har da tænkt over det nogle gange, at det her, det skal ikke overtages af psykologi. Det er familien, og det hører til et andet sted.

Har du nogle venner [på studiet], for hvem det er anderledes, eller har de det på samme måde? [...]

Det er faktisk ikke noget, vi har snakket så meget om, lige præcis det, så det ved jeg faktisk ikke helt.

Så i psykologiserer så heller ikke hinanden inden for gruppen?”

Nej, det gør vi faktisk ikke. Det gør vi ikke nej. Det er også bare ... når vi er uden for arbejde, så er det hygge” (i1)

Anders giver både udtryk for, at det har været naturligt for ham at adskille psykologi og familie, men også, at han nogle gange har tænkt (og valgt) ”*at det her, det skal ikke overtages af psykolog?*” (i1). For Anders er der med andre ord studielivet med psykologi, og så er der familielivet. Denne opdeling overrasker mig, og jeg spørger derfor rundt om emnet. Anders afviser fx, at han har en opfattelse af, at den faglige person kan adskilles helt fra den private. De to sider hører sammen, fortæller han, for selvfølgelig skal man ikke lade følelserne ”*blive helt hjemme. Hvis man aldrig bliver påvirket af noget der sker omkring én mens man er på arbejde, så skal man nok finde sig et andet arbejde, tror jeg?*” (i1). Anders har fundet opdelingen helt naturligt, også i forlængelse af sine gruppeforløb.

Da jeg senere i interviewet spørger ind til emnet på en ny måde, får jeg dog trådt Anders for nær. Jeg spørger direkte om der er en grund til, at det har været naturligt for Anders *ikke* at have interesseret sig for sit familieliv psykologisk:

”[suk] Ja, hvorfor har det det? Måske fordi jeg er meget glad og tilfreds i, hvad jeg har af familie og venner, og jeg har det måske sådan, at der er ingen grund til at grave problemer frem, når jeg egentlig synes, jeg har det rigtig godt og er rigtig heldig.[...] Jeg har ikke behov for at lave nogle problemer ud af noget.

Ville man lave problemer, hvis man spurgte ind? Nu vender jeg din egen formulering rundt? [...]

Der var en af mine veninder, der havde en meget sjov oplevelse med en psykolog, som hun ... hun var bare til sådan noget gruppesupervision. Hun syntes egentlig også, hun havde et rigtig dejligt liv og var godt tilfreds, men hun fik lige pludselig skabt nogle problemer, som hun overhovedet ikke syntes, var der. Så det tror jeg godt, man kan” (i1)

Anders siger her – ud fra min fortolkning – tydeligt fra ved at præsentere venindens oplevelse ved supervisionen. Jeg understreger derfor, at alle positioner er respektable, selvom jeg spørger så vedholdent ind til emnet, og derefter forlader jeg det ved interviewet.

I forhold til det Anders fortæller, er det selvfølgelig muligt at en psykolog kan lave rav i den ved >at gå ind hvor man ikke er inviteret<, og man skal derfor være varsom både som psykolog og terapeut, - og som interviewer med fortolkninger. Men at en psykolog kan ’skabe problemer’ som ikke er der (”*det tror jeg godt, man kan?*” i1), er vel en risiko, der er mest overhængende i de tilfælde, hvor klienten har meget vanskeligt ved at finde ud af, hvad hun selv

tænker og mener, eller hvor klienten ukritisk tager psykologens fortolkning som udtryk for sandheden, uden at efterprøve den i forhold til sit eget liv. Historien om veninden rummer altså en tvetydighed, når vi husker, at det vi taler om, er Anders' forhold til sit eget privatliv, hans egen psykologiske refleksion over det, og her er hans holdning, at *"der er ingen grund til at grave problemer frem, når jeg egentlig synes, jeg har det rigtig godt"* (i1). Udsagnet er også tvetydigt, for det kan både betyde, at der er ingen grund til at skabe problemer, hvor der ingen problemer er, eller det kan betyde, at der er ingen grund til at forholde sig til problemer når det alt i alt går okay; altså en frygt for at tematisere problemer fx fordi man frygter, at det kan sætte relationer eller ens egen selvforståelse over styr. Det sidste er en fortolkning, og ud fra det tilgængelige materiale kan jeg ikke blive klog på, hvad der er op og ned. Det er således både muligt, at Anders' livshistorie og aktuelle liv er så godt, og hans beredskab til at adressere og tale om det der er svært så effektivt, at der ingen væsentlige problemer er; dette er hvad Anders flere gange hævder under interviewet (i1). Men det omvendte kan også være tilfældet, nemlig at Anders ubevidst afholder sig fra at reflektere over de vanskelige forhold i sit liv, fordi det er for smertefuldt og uhåndterbart. Hvis jeg skal nå frem til en større forståelse af emnet, må jeg fortolke på det samlede mønster.

Fortolkning – forsøg på at forstå det samlede mønster

Der er nogle indirekte forhold, der taler for det sidste. Anders giver to gange udtryk for, at psykodynamisk (psykoanalytisk) teori ikke 'tiltaler' ham, da det bl.a. giver *"et lidt negativt billede af det at være menneske"* (i1); men Anders undgår jo også at dvæle ved (grave i) de negative sider ved sit eget liv. Det er også værd at bemærke, at Anders generelt fremhæver, at han ikke har tænkt over den opdeling, han laver, den har bare forekommet ham naturlig – på nær i en enkelt formulering, hvor han siger, at han *"har da tænkt over det nogle gange, at det her, det skal ikke overtages af psykologi. Det er familien"* (i1). I lyset af dette kan Anders' baggrund for ikke at *"grave problemer frem"* (dvs. afdække eksisterende forhold) ved at dvæle ved sin livsverden psykologisk, netop være en frygt for, hvad han finder af negative forhold, eller hvad det at stille kritiske spørgsmål kan føre til i bredeste forstand (i1).

Anders giver udtryk for, at han under bacheloruddannelsen fandt ud af, at han ikke skulle være terapeut, og ved praktikerfaringsudvekslingsmødet bed jeg netop mærke i hans formulering omkring, at det at sidde over for en klient var 'angstfremkaldende' (modsat at undervise). Da jeg ved interviewet spørger ind til hans udtalelse ved erfaringsudvekslingsmødet, fortæller han følgende:

”[ordene siges tøvende og langsomt] Jeg tænker, det bliver pludselig meget mig, der kommer til at skulle have en relation til én person, hvor der ikke ligesom er... [Anders taler normalt tempo igen] i sådan en samtale kommer der jo ikke 10 nye perspektiver på det, som der kan komme en god diskussion i sådan en klasse f.eks. Så der bliver det utrolig vigtigt, hvordan jeg agerer, tænker jeg, i forhold til det her ene menneske. Og som regel vil det også være sværere problematikker i terapier. I undervisning, som jeg lavede, var der jo ikke ... altså, vi kunne godt tage nogle svære emner op, men [...]det var ikke sådan på et personligt plan. Så jeg tænker også, når man sidder med en enkelt, så er det også et enormt ansvar, som jeg ser på en lidt anden måde, når jeg underviser, for de kan også komme med andre indspark, når de sidder 30 [personer].” (1)

Anders er ikke interesseret i at arbejde som terapeut, da det bl.a. ofte drejer sig om svære personlige problematikker. Det er altså ikke blot fordi, det ligger uden for hans interesseområde; det handler snarere om, at han anser det for et formodentligt u håndterbart stort ansvar at stå med (’enormt ansvar’); i modsætning til undervisningssituationen, som han har det fint med at stå med. Men det kan også tænkes at handle om, at Anders ikke rigtig ville vide, hvad han skulle stille op med sig selv i en terapisisituation – altså, at den refleksion over det psykologiske liv, som man praktiserer i terapirummet, er ham fremmed i hans eget liv. Formuleringen, ”*det bliver pludselig meget mig, der kommer til at skulle have en relation til én person*”, kan altså i dette lys forstås som udtryk for Anders’ rådvildhed i en sådan situation. I lyset af det samlede materiale er det altså muligt at se en sammenhæng mellem, at Anders afholder sig fra at tematisere og reflektere over eventuelle problemer i sit eget liv og familieliv, og at Anders ikke føler sig tryk ved at kaste sig ud i det arbejde med sig selv som det terapeutiske arbejde ville konfrontere ham med: han har så at sige ikke trådt de stier i sit privatliv, som er forudsætningen for at kunne arbejde med sig selv som en del af terapeutisk arbejde med andre.

Det skal dog understreges, at man som psykolog ikke er påkrævet at skulle arbejde terapeutisk – hvis det ikke er ens interesse, kan man undlade det. Anders kan ikke se sig selv lave terapi, ligesom den studerende ved erfaringsudvekslingsmødet ikke kunne se sig selv i en undervisningssituation. Hvor det første klart forudsætter en stærk psykologisk habitus, forudsætter det sidste en stærk videnskabelig habitus. Min pointe er imidlertid, at det bedste udgangspunkt for både terapi og undervisning i psykologi er en dannet psykologisk og videnskabelig habitus; altså at man sagtens kan rette sig mod særlige arbejdsfelter under sin uddannelse, men at en cand. psych. ideelt set må besidde et minimum af træk ved både en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus for at udfylde sit arbejde optimalt. Firkantet sagt forudsætter en videnska-

belig habitus, som Anders tegner til at besidde væsentlige træk ved, en sans for fænomenerne og problemstillingerens psykologiske aspekter, for at være psykologisk (qua den psykologiske habitus). Hvis man ikke har gjort sig erfaringer med at beskrive, stå ved, forholde sig reflektivt, undersøgende og undrende til vanskelige problemstillinger i sin egen livsverden, hvordan skal man så kunne gøre det på en nuanceret og selvkritisk måde i forhold til andres livsverden – det være sig klienter, informanter, caseanalyser mv.?

En måde er selvfølgelig at undgå de 'sværere problematikker', som er en del af terapiforløb, og Anders retter sig da netop også mod konsulent, forsknings- og undervisningsverdenen, hvor han kan bringe sin metodologiske og videnskabelige styrker i god anvendelse.

Mine konfronterende spørgsmål omkring opdelingen gør også indtryk. For da jeg spørger, hvordan det er at deltage i interviewet, fortæller han:

"Jeg synes egentlig, det har været meget interessant, fordi du har fået stillet nogle spørgsmål, som man måske ikke har stillet sig selv, og som man måske ikke har tænkt over selv før, så det er egentlig meget sjovt. [...] Sådan nogle spørgsmål som det her med at skille rollerne, som egentlig har været meget naturligt for mig, men som jeg måske ikke har tænkt så meget over, men bare har gjort.

Hvorfor bliver det interessant at tænke over f.eks.?

Fordi, nu kommer du med en anden præsentation af det, hvor du lægger op til, at det er meget svært at skille ad, og sådan har jeg ikke tænkt det før selv, så det er altid interessant at få det modsatte perspektiv på det." (1)

Anders giver udtryk for, at interviewet vækker interessante spørgsmål, og han fremhæver eksemplet med de adskilte roller som et område, han ikke har tænkt over, men bare har gjort. Med dette udsagn virker Anders heller ikke afvisende i forhold til at tænke nærmere over emnet.

Opsummering

Anders' historie kan således fortolkes som et eksempel på, at 1) vores livsverden (måden vi forholder os til os selv og andre) begrænser og præger den færdige kandidats anvendelse af psykologisk teori og metode i et fremtidigt arbejde, såfremt vi antager, at Anders' manglende forholden sig til problemer i sin egen livsverden er det, der får terapeutrollen til at fremtræde skræmmende for ham. Og 2) at Anders i stedet har fundet frem til sine egne styrker, nemlig metodologiske spørgsmål i forhold til forskning samt undervisning, og at han dermed har fundet en måde, hvor han kan anvende sine forcer. Han

har – via praktikvejlederens feedback – desuden set udviklingspotentialet i at blive mere afklaret i forhold til sit eget teoretiske ståsted. Det indblik jeg får i Anders' faglige beredskab vidner om, at han har tilegnet sig træk ved en videnskabelig habitus i form af selvforståelse og selvkritik (metodologisk).

8 Diskussion af de empiriske resultater

Jeg strukturerer diskussionen i lyset af problemformuleringens fire dele, nemlig dannelsesprocesser, tilegnelsen af træk ved en psykologisk habitus, tilegnelsen af træk ved en videnskabelig habitus, tilløb til dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Jeg vil diskutere dette på tværs af det empiriske materiale fra empirifelterne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet. Jeg vil dog minde om, at forskningsdesignet ikke har et komparativt formål, og min intention i denne diskussion er netop også at diskutere den fælles tredje sag, i lyset af de forskellige empiriske resultater. Da diskussionen går på tværs af de forskellige undersøgelser og felter, vil jeg her opliste hovedinformanternes navne og afsnit-nummer, opdelt efter felt:

Psykologistudiet på **Roskilde Universitet**:

Undersøgelse 1 - Nøgleforløb

- Afsnit 6.1: Rose, bachelormodulstuderende, projektførløb med Sara som vejleder.
- Afsnit 6.2: Rikke, kandidatmodulstuderende, fulgt i ét år, med projektførløb og Søren som vejleder.

Psykologistudiet på **Aalborg Universitet**:

Undersøgelse 1 – Nøgleforløb

- Afsnit 7.1.1: Agnete, bachelorstuderende, projektførløb med Berit som vejleder.
- Afsnit 7.1.2: Anita, kandidatstuderende.

Undersøgelse 2 - Gruppeinterview med mine egne projektgrupper

- Afsnit 7.2.1: Den rummende gruppe (Alma)
- Afsnit 7.2.2: Den ambitiøse gruppe

Undersøgelse 3 - Udvalgte informanter:

- Afsnit 7.3.1: Andrea, 10. semesterstuderende.
- Afsnit 7.3.2: Alice, 10. semesterstuderende.
- Afsnit 7.3.3: Anders, 9. semesterstuderende.

Diskussionen er således opdelt i fire afsnit:

- a) Hvad der antænder, understøtter og hæmmer dannelsesprocesser
- b) Tilegnelsen af træk ved en psykologisk habitus
- c) Tilegnelsen af træk ved en videnskabelig habitus
- d) Tilegnelsen af træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus
- e) Fremadrettede spørgsmål og diskussioner

Under afsnit a-d vil jeg både diskutere væsentlige aspekter ved temaet i lyset af det empiriske materiale og til slut perspektivere i forhold til resultaternes implikationer for den studerende og underviseren.

8.1 a) Hvad der antænder, understøtter og hæmmer dannelsesprocesser

Skal vi forandre vores sans for og forståelse af vores verden og et felt, skal vi ikke blot tilegne os viden på det teoretiske meningsniveau, men netop inkorporere og forandre os på det æstetiske og praktiske meningsniveau, hvilket jeg betegner tilegnelsen af en faglig habitus. Skal universitetsuddannelse lykkes i forhold til at videregive de bedste træk inden for professionen til de studerende, må de studerende gennemgå dannelsesprocesser. Vigtige forudsætninger for disse dannelsesprocesser har jeg bl.a. beskrevet som eksistentielt drama og eksistens i spil. Herved vil jeg understrege, at det er hele vores krop, vores følelser og forhold til os selv og andre, som sættes i svingninger, og som vibrerer på ofte overraskende og ufrivillige måder. Engagement og interesse er med andre ord noget der har os, som fører os, samtidig med at vi indgår i spillet og sågar øger engagementet ved at sætte os selv aktivt på spil i processen. I de forløb, som er beskrevet i det empiriske materiale, møder vi eksempler på stærke dannelsesprocesser. Roses reaktion på at opdage sin egen udviklingsrejse under sit RUC studieforløb, er fx så stærk, at hun momentant har svært ved at genkende sig selv som aktiv agent i aha-oplevelsen; i stedet tilskriver hun mig indsigten ved at kunne læse hendes tanker. De stærke aha-oplevelser og nye erkendelser kan således være ledsaget af en oplevelse af at miste fodfæstet for en stund, at blive kastet ud i et intet, i og med at tidligere faste holdpunkter smuldrer. Men kan man finde støtte hos andre og i sig selv i disse svære stunder (container-contained), kan man finde ny grund under fødderne i betydningen at have gennemgået en transformation, - og i en ud-

dannelsessammenhæng - en dannelsesproces. Roses forløb vidner netop ud fra min samlede fortolkning om en stor udvikling i forhold til et vanskeligt ubevidst tema, nemlig at tænke alene og at turde stå alene.

Også hos Rikke møder vi stærke eksempler på dannelsesprocesser. Rikke giver igennem hele det krævende projektføreløb udtryk for, at hun finder Sørens vejledning utilstrækkelig, kulminerende i udtalelserne om, at hun ikke tænker på ham eller anerkender hans bidrag til den færdige projektrapport; en stærk følelsesmæssig reaktion som kulmination på et vanskeligt og anderledes krævende forløb for Rikke; men samtidig oplever Rikke for første gang at få en teoretisk måde at tænke på helt ind under huden (mere herom senere). Eksemplerne fra Roses og Rikkens forløb vidner om, hvor meget et uddannelsesforløb kan bringe i spil; det er så at sige hele eksistensen som står og falder med disse spørgsmål (i situationen), og der udspiller sig derved reelt et eksistentielt drama, hvor dine og mine følelser, fortid, nutid og fremtid 'slår sammen' og blandes til stærke oplevelser og reaktioner.

Men både Roses og Rikkens gruppeforløb vidner også om, at de ubevidste temaer ikke udfolder sig i et tomrum eller blot som udtryk for individuelle problemstillinger: Rose har en tendens til at blive mindre selvstændig i kraft af den samlede gruppes ubevidste grundantagelse om, at det kunne få sociale konsekvenser at udfordre hinandens forståelse. Og ligeså relationel er Rikkens reaktion på Søren, hvad vi får et indblik i, da Rikke også reagerer afvisende på mig som følge af min alvidende attitude under sidste interviews diskussion omkring validitetsbetragtningen. Fælles for disse eksempler er, at det ikke er processer, der udspiller sig som alene individuelle forhold; det er relationelle forhold, som opstår og udspiller sig her, men som selvfølgelig også er forankret i de forskellige deltageres egen livshistorie og livsverden (denne forstås eksistentiel-fænomenologisk som både min og fællesmenneskelig). På samme måde er 'vedligeholdelsen' af ureflekterede forforståelser og ubevidste tematikker relationelle forhold; om det så sker i rammen af projektgruppen, studieveninden eller læsegruppen.

Med disse grundlæggende observationer på plads, handler resten af afsnittet om eksistens i spil, vanskeligheden ved at holde sig til sagen samt perspektiveringer.

Når eksistensen kommer i spil, øges chancerne for udvikling af en faglig habitus

Når eksistensen kommer i spil, øges både engagementet, såvel som de ubevidste tematikker og ureflekterede forforståelsers implikationer. Det tydeligste eksempel møder vi hos Rose. Hun valgte – uden selv at være bevidst om det – at arbejde med eksistentialet psykologi på en måde, så den kom til at bekræfte (og klart udtrykke) den forforståelse, hun havde brug for; ud fra min fortolkning talte den med andre ord til hendes livsverden, således som jeg tidligere har argumenteret for. Det er bl.a. den trygge gruppekonstellation, som muliggjorde, at Rose kunne tage emnet op og italesætte sin forståelse så klart og direkte, som hun gjorde det ved eksamensoplægget og ved selve den mundtlige eksamen. At Rose på denne måde fik sat sin eksistens i spil, mener jeg er en central baggrund for, at Rose har vanskeligt ved at forholde sig til bachelorprojektets problemstilling på en nuanceret måde. I et dannelsesperspektiv kan man dog vende den rundt og sige, at i kraft af gruppens stærke fællesskab har de og Rose turdet kaste sig ud i arbejdet med følelsesmæssigt betydningsfulde emner og teoretiske tilgange, hvormed deres forforståelser kan komme tydeligere til udtryk, og hvormed chancen for at de bliver udfordret øges. Det blev beskrevet, hvordan Rose både udfordres på sin ensidige forståelse ved eksamen, og hvordan hun ni måneder senere kan indtage en mere nuanceret forståelse. Under projektføreløbet fik Rose altså 'viklet sig' mere ind i sit ubevidste tema; en proces, som på paradoksalt vis også muliggjorde, at hun kunne blive udfordret på den under eksamen, og kunne 'vikle sig ud af det igen' (6.1.2.1 og metodologifsnit 5.4.2.1).

Roses faglige dømmekraft hæmmes altså af sammenfaldet mellem projektets problemstilling og Roses ubevidste tema omkring frihed. Jeg mener, at dette er et udbredt og alment fænomen, som ganske vist kommer til udtryk i forskellige former for hæmning af tænkning eller anti-tænkning (Bion), hvilket diskuteres nærmere i afsnit c. Et sjældent, men stærkt eksempel på denne type sammenfald har jeg tidligere beskrevet i form af den 1. semester studerende, der i sin ugeopgave helt undlod at forholde sig til casehovedpersonens moder i sine analyse af casehovedpersonens skoleproblemer (Bion, 4.4.3.3.1). Faderens rolle blev derimod endevendt på en måde, hvor helheden misses, og den faglige analyse bliver dermed skævvredet og ufuldstændig. Som opgave-retter kender jeg ikke den studerendes baggrund, men kunne ved feedbackmødet gøre opmærksom på, at denne undladelse havde implikationer for opgavebehandling; dette giver den studerende mulighed for selv at undersøge bag-

grunden, hvis hun kan og vil. At arbejdet med problemstillinger, teori og metode på denne måde kan sætte ureflekterede forforståelser (teoretisk meningsniveau) og ubevidste tematikker (æstetisk og praktisk meningsniveau) *i spil*, bringer dem både til udtryk og frem i lyset, således at der er mulighed for, at de kan blive udfordret, italesat og reflekteret over.

Vanskelighederne forbundet med at tage udgangspunkt i sin interesse (undren)

Men at sætte sin eksistens på spil, at følge sin interesse, er udfordrende både set fra de studerendes perspektiv og fra vejlederperspektivet, som dækkes i næste afsnit.

Afhandlingens resultater vidner om meget forskellige måder at gå til (ikke mindst projektførelses) emnevalg på. *Rikke* går fx bevidst efter at få sit eget emne omkring overtilpasning som projektgruppens emne. På samme måde, men i en mere bevidst form, giver *Alice* udtryk for at anvende projekter og synopsis til at fordybe sig i dilemmaer og emner, som hun aktuelt bokser med fagligt og menneskeligt; det skal gøre en 'forskel i mit arbejde og i mit liv', som hun udtrykker det (samtalenoter, min gengivelse, 08.03). *Rose* derimod var glad for emnet om soldater, men så det blot som en mulighed for at arbejde med eksistentiel psykologi, og havde således ikke øje for de temaer i hendes livsverden, der blev sat i spil. *Rose* giver heller ikke udtryk for tidligere at have valgt problemstillinger ud fra egen interesse; projektgruppen var i stedet afgørende (altså sociale hensyn over faglig interesse). *Agnetes* projektgruppe skrev ganske vist om et emne, som de senere kunne relatere meget personligt til, nemlig kærlighedslivet i det senmoderne; men det der lå til grund for emnevalget indledningsvist var først og fremmest sociale hensyn (kan vi samarbejde?), faglige hensyn (passer emnet til pensumrammen?) samt at de kunne relatere til emne generelt (7.1.1) Og endelig mødte vi *Andrea*, som længe bevidst *fravalgte* personligt interessante emner, da det hæmmede hendes klarhed og evne til at jonglere teoretisk i jagten på den høje karakter. *Andrea* oplever imidlertid også, at de høje karakterer *ikke* ruster hende til at agere i praksis, og hun ændrer derfor denne praksis ved specialet. Hos *Rikke/Alice*, *Rose*, *Agnetes* gruppe og *Andrea* møder vi altså eksempler på fire forskellige måder at forholde sig til de åbne elementer i uddannelsen på. Et generelt udbytte af at eksistensen kommer i spil er dog fagligt set udviklingen af en større bevidsthed om ens egen menneskeforståelse på det teoretiske meningsniveau; hvad jeg med Habermas har kaldt selvforståelse, og fremhævet som et træk ved en videnskabelig habitus (4.6.2). Dette udfoldes yderligere i afsnit c).

Ud over at de emner og problemstillinger, som bringer de studerendes eksistens i spil, øger deres engagement og dermed mulighed for at gennemgå dannelsesprocesser, giver det også de studerende en mulighed for at lære at arbejde selvrefleksivt (Habermas) med psykologiske problemstillinger (træk ved en videnskabelig habitus); det kan ske i forbindelse med metodologiske spørgsmål i relation til kvalitativ forskning (kan man observere neutralt osv.), og i forhold til en generel refleksion omkring de ontologiske og epistemologiske vilkår ved videnskabelig undersøgelse (kan man undersøge uhildet eller må man konfrontere sig med sine forudantagelser osv.). Dermed være sagt, at såfremt man går til studiet på denne måde som studerende, stiller det én over for ekstra krav. Dette skal diskuteres i næste afsnit.

Perspektivering: implikationer for den studerende og underviseren

Den studerende

I lyset af den præsenterede opfattelse af dannelsesprocesser, kan studerende bidrage til deres egen dannelsesproces, øge oplevelsen af meningsfuldhed samt præge deres uddannelse, ved at gøre en indsats i forhold til at finde frem til, hvad der *interessere* dem, ved de kursuseksaminer, hvor man har en indflydelse.¹⁴⁶ Det lyder mere ligetil, end det i virkeligheden er, for vi har sjældent en klar og præcis forståelse af, hvad vores nye interesse er, til at begynde med. Rikkens interesse i temaet omkring tilpasning var netop et, som hun først efter noget tid blev opmærksom på som et, der drog hende. Et andet forhold er gruppesammensætningen, hvor Bion har beskrevet den sunde gruppe som i stand til at værdsætte forskellighed og samtidig samarbejde i forhold til en fælles tredje sag; man skal med andre ord dele en interesse i en vis grad, ikke være 'ens'.

Underviseren

Hvordan kan man støtte de studerende i processen med at udfordre sig selv optimalt under studiet? Det er en svær balancegang. Men som underviser består der for mig at se en særlig opgave i at tilskynde de studerende til at finde en problemstilling i projektarbejdet, synopsis mv, som *interessere* dem inden

¹⁴⁶ Det er klart, at studerende på samme måde kan bidrage til deres dannelsesproces, øge oplevelsen af meningsfuldhed samt præge deres uddannelse, ved at engagere sig i aktiviteter uden for uddannelsen, fx relevant frivilligt arbejde, forskningsassistent arbejde osv.. Men i denne afhandling holder jeg mig primært til aktiviteter inden for uddannelsens rammer.

for studieordningens rammer; for det skaber kort sagt grobund for det engagement (eksistens i spil), som er forudsætningen for, at studerende kan tilegne sig træk ved en faglig og videnskabelig habitus (ingen engagement - ingen habitus). Med Negt vil jeg tale om vigtigheden af både at tilgodese og understøtte den studerendes arbejde med sin egen interesse, samt vigtigheden af at denne opkvalificeres og bringes i forhold til mere almene spørgsmål inden for faget, som led i at understøtte deres udvikling af selvrefleksion ved anvendelsen af videnskabelig viden. Men paradoksalt nok kan det virke forkert for de studerende at inddrage deres egen motivation eller undren i fx indledningens argumentation for emnebehandlingen, således som det fx var tilfældet med Agnetes 2. semester projekt; Berit måtte instruere dem af flere omgange til at forstå deres undren som central for forskningsprocessen og den valgte indgangsvinkel (7.1.1).

Det skal da også understreges, at det kan være vanskeligt at indkredse sin undren, for den er snarere i maven som uklare og førsproglige følelser, end som klar tanke og begreb. Derfor kan det som vejleder både være udbytterigt at forsøge at give de studerende ord for deres undren, ligesom det kan være vigtigt at være tilbageholdende, således at de studerende selv kan være styrende i forhold til at præcisere denne undren og problemstilling, fx i form af problemformuleringen. Vejlederen har dog en særlig forpligtigelse i forhold til at opkvalificere projektet fagligt (mere herom senere under afsnit c).

Ikke hermed sagt, at man som underviser skal gøre sig neutral eller holdningsløs under vejledning og undervisning. Jeg mener ikke, at man skal lægge sig selv til side som fagperson og menneske, men snarere bringe sig selv i spil i den fælles tredje sags tjeneste. Det er med andre ord igennem den man er, at man kan bidrage til at belyse sagen, eller som det er tilfældet med vejlederen, at man kan understøtte de studerende i deres proces. Men det kræver selvfølgelig netop, at man kan hæve sig over sit eget udgangspunkt (sin egen ynglingsteori og metode osv.) ved selvrefleksion, og dermed anerkende det, som jeg grundlagsteoretisk har beskrevet som, at fænomenet (eller sagen) går forud for begrebsliggørelsen af den. Det betyder, at vores empiriske og teoretiske behandling af en problemstilling på det teoretiske meningsniveau, således må sættes i lyset af fænomenet som oplevet og levet på det hhv. æstetiske og praktiske meningsniveau. For at sikre en sådan sagsorienteret tilgang, er det vigtigt løbende at have øje for en ubalance i det følelsesmæssige engagement i et projekt – begge veje (fravær af engagement /overinvolvering), og både hos vejlederen og de studerende. I den forbindelse er det hensigtsmæssigt at pro-

jekter fx forløber over et længere stykke tid, da det muliggør en fordøjelse af de følelser som kan holde en nuanceret forståelse tilbage (Bion). Vejlederen har dog et ansvar for at adressere ubalancer, fx ved overinvolvering i betydningen at den studerendes evne til at tænke om sagen på en nuanceret måde er sat ud af kraft som følge af et eksistentielt drama. Underviseren er omvendt også ansvarlig for at observere sig selv og den reaktion, som han får fra de studerende, samt at arbejde med egne forforståelser og afspejlinger af ubevidste temaer og hæmmende dynamikker. For der er selvfølgelig også faldgruber forbundet med dette vejledningsarbejde, som på mange måder ligner en forskningsproces, hvor man er udfordret i forhold til at udvikle videnskabelig tænkning i forhold til sagen (Bion). Som mit eget vejledningsforløb af den ambitiøse gruppe viste, kan fx vejlederens manglende evne til at udholde frustration og usikkerhed føre til en søgen mod det kendte, hvilket kan fjerne fokus fra at opkvalificere de studerendes problemstilling og tilgang som et fælles tredje. Disse krav til vejlederens refleksion og ansvarsområder kan virke unødvendige, men de skal forstås i lyset af sagen selv: at udvikle psykologisk og videnskabelig viden om tilværelsesfænomener (Bion) rejser netop denne ekstra-udfordring, da vi uden at bemærke det kan være viklet ind i det, som vi skal forholde os professionelt og fagligt til.

De eksempler vi har mødt på, at studerende har ubevidste temaer, som holder dem tilbage i projektarbejdet, vidner samtidig om den betydning, som en underviser, der har øje for dem, kan have for at opkvalificere de studerendes arbejdsproces, ved at udfordre uhensigtsmæssige arbejdsprocesser med sagen. Ikke mindst de studerendes adfærd under gruppevejledningen samt deres skriftlige materiale kan tydeliggøre visse mønstre. Det kræver ikke en psykoanalytisk uddannelsesbaggrund at blive opmærksom på mislyde i det videnskabelige arbejde, men et fagligt blik på problemstillingen samt en forståelse af, hvad der fremmer og kan hæmme videnskabelig tænkning og samarbejde om sagen. Vejlederen skal altså ikke grave i de personlige historier i forsøget på at forstå, hvad der foregår (men gerne hos sig selv!) – en vejleder skal vejlede i forhold til de studerendes arbejde med problemstillingen, herunder de tendenser, som hæmmer dette arbejde.

Har man som vejleder sans for og en teoretisk baggrund for at opfange mønstre i form af 'mislyde' i de studerendes arbejde med problemstillingen (fx i form af hæmmet tænkning eller en hæmmende diskussionskultur i gruppen), kan man adressere de ureflekterede forforståelser eller de uheldige implikationer for det faglige arbejde *på det faglige felt*, således at de studerende får mulighed for at forholde sig til det i den grad, de kan tage det ind. Dette kan selvfølgelig rejse en problematik omkring *feedback i forhold til studerendes ubevidste tematikker*, da de har baggrund i det personlige eller private felt; men man må netop forholde sig til de tendenser og problemer, som viser sig i den studerendes faglige arbejde. Som mit eksempel med den studerende, der i ugeopgaven helt havde udraderet casepersonens moder, viser, kan man som vejleder nogle gange stå i vanskelige feedbacksituationer. Det er selvfølgelig vigtigt at holde sig på det faglige område for ikke at blive uetisk og invaderende, og fx pege på de faglige mangler eller problematiske mønstre i de studerendes arbejde, og så lade det være op til de studerende selv at koble disse til evt. personlige temaer. Som da Sara ved Roses bachelormodulprojekt holdt en side fra projektgruppens diskussion frem med en understregning af alle de opblødende 'kan' formuleringer, som gjorde deres stillingtagen udflydende (6.1.2.2). Men har man sans for fænomenet, kan man - ud over at påpege det - i tillæg også anerkende, hvor vanskeligt et arbejde det er fx at udvikle klar tænkning, og dermed indirekte adressere den usikkerhed eller angst, der kan ligge bag, og rumme den (container-contained).

8.2 b) Tilegnelsen af træk ved en psykologisk habitus

Arbejdet med egen erfaring som forudsætning for at forstå andres

Ud fra mit interview med den rummende gruppe (eget vejledningsforløb) blev jeg tidligt i forskningsforløbet klar over, hvor vigtigt det er at lære sig *selv at kende* for opbygningen af en habitus og et beredskab i forhold til at anvende sig selv til at forstå *andre* (en psykologisk habitus). Det er helt banalt og basalt, men det betyder ikke, at det er en udfordring, som psykologistuderende nødvendigvis tager op som en del af deres uddannelse. Et langt stykke hen ad vejen er dette arbejde nemlig ikke tematiseret i uddannelsen, hvor der i stedet er et stort fokus på psykologisk teori, empiri og metode. Først i forbindelse med cand. psych. uddannelsens kursus i klinisk psykologi (5. semester) samt kandidatuddannelsen (fx praktikforløbet eller ved et klinisk professionsprogram),

kan studerende møde et fagligt behov for at lære sig selv bedre at kende. Et langt stykke hen ad vejen udgør det at lære om sig selv altså kun et implicit område ved den formelle uddannelse. Men sådan mener jeg ikke, at det bør være, da udviklingen af en psykologisk habitus bør understøttes. Også selvom der ikke kan opbygges eksaminer omkring det, kan psykologiske uddannelser i lyset af denne afhandling med fordel adressere dette emne, fx i forhold til de gruppeorganiserede uddannelsesforløb såsom projektarbejdet, således at de studerende kan få en indsigt i sammenhængen mellem person og fagperson, og således at de kan klædes på til at navigere etisk og informeret i overlappet mellem det arbejdsmæssige og det private.

De fleste studerende tager dog selv fat om dette ud fra en nysgerrighed, og andre gør det fx ud fra et ønske om at få et konstruktivt projektførløb. Ved introduktionen til bachelormodulet på psykologi gav Rikke således udtryk for, at hun forventede, at *”det er nogle særlige mennesker, der læser psykologi”*, dvs. som er interesseret i det ’indre’ og i feedback (øvelsesnoter). Mange studerende indleder da også projektførløb med en ’lad os lære hinanden bedre at kende-middag’. Det er dog klart, at dette ikke nødvendigvis fører til, at studerende udvikler et større kendskab til sig selv; det kræver et personligt arbejde som skal være drevet af en personlig nysgerrighed såvel som støttende relationer i forhold til at udholde den frustration (container-contained), som er forbundet med at udvikle tanker om vanskelige forhold (mangel-situation). I det empiriske materiale har vi mødt eksempler på studerende, som havde en tendens til ikke at forholde sig så meget til deres eget følelsesliv. Af casen om Rose fremgik det fx, at hun ikke havde en vane omkring at dele sin usikkerhed med nogen af sine medstuderende; i stedet finder hun påskud, når hun ønsker deres feedback på en tekst, hun er usikker på. Af hendes stærke reaktion på at tale med mig kan også udledes en uvanthed i forhold til at italesætte vanskelige, personlige emner (hvad hun gør over for mig, fordi hun forventer, at jeg som psykolog kan læse hende) (6.1.1). Senere tager Rose ejerskab over disse erfaringer, og ser noget positivt i at have fået indblik i den udviklingsrejse, hun har gennemgået under uddannelsesforløbet på RUC (Rose, i2). Roses forløb vidner således om, at studerende ikke nødvendigvis har et beredskab til at forholde sig til deres eget følelsesliv. Anders havde fx uden at tænke nærmere over det fundet det nødvendigt at adskille psykologien fra sit familieliv; han så ingen grund til at grave i det, når nu det gik så godt. Jeg præsenterer en anden forståelse ved at pege på den mulige forbindelse der kan være mellem

denne indstilling og hans eksplicitte afvisning af at kunne se sig selv i terapeutrollen, fordi det ville blive for intenst for ham.

Min pointe er ikke, at alle skal dannes med den kliniske psykolog som ideal; min pointe er derimod, at man må begynde med sit eget liv, for at kunne udvikle en psykologisk habitus forstået som en *sans for de psykologiske aspekter af en problemstilling eller en oplevelse hos andre!* Heri består netop Negts dannelsesstanke, nemlig, at det er, når vi tager udgangspunkt i egne interesser ud fra egen erfaring og oplevet konflikt at man kan udvikle sig. Det er ikke alene i forhold til faglige projektføreløb, men også i forhold til hverdagslivets konflikter og problemstillinger. Dette arbejde med at gå ind i sine egne vanskelige oplevelser, og se nærmere på dem, understøttes selvfølgelig ofte af, at man møder medstuderende, der har samme nysgerrighed og refleksionsinteresse (det er jo psykologi). Omvendt så kan man have gode grunde til at afstå fra dette, og af samme grund rette sig mod psykologiske arbejdsfelter (som undervisning, forskning mv.), som i mindre grad sætter person-kontakten i centrum, end fx terapi, udredning mv. gør.

Jeg nævnte før, at studerende med fordel kunne forholde sig både til deres eget liv med andre i verden; men min forskning viser også, at studerende forholder sig til underviserne på en psykologiserende måde. Ved startvanskelighederne under Rikkens kandidatmodulprojektføreløb fortolker Regitze fx Sørens tilbageholdenhed, som et udtryk for en 'nervøsitet' (6.2.5), ligesom interviewene med mine egne projektgrupper viste, at de studerende på forskellige måder havde diskuteret min adfærd i forsøget på at forstå den. At underviserne er objekt for de studerendes 'analyse' og granskning, så vi også ved et eksempel fra Anitas interview. Her gengav hun en medstuderendes observation omkring paradokser i underviserens forhold til deres forskningsinteresse (her i min gengivelse): 'er det ikke pudsigt, at underviser X forsker i hukommelse men har svært ved at huske, at underviser Y forsker i umiddelbarhed men er det ikke selv, og at underviser Z forsker i narcissisme og er det selv'; og det er tilmed rammende sammenhænge (Anita, samtalenoter). At undervisere på denne måde udgør analyseobjekter for de studerende, er en naturlig del af udviklingen af deres psykologiske habitus, da underviserne er nogen de alle sammen kender; på samme måde som de medstuderende udgør analyseobjekter for de studerende imellem.¹⁴⁷

¹⁴⁷ I en faglig sammenhæng er det selvfølgelig vigtigt at lære, hvad man kan tillade sig at udtale sig om i forhold til navngivne andre, og hvad man ikke kan; et forhold der

Jeg vil nu vende tilbage til de eksempler på studerende, som aktivt tager fat i deres eget liv som forudsætning for at kunne forholde sig til andre. Vi så fx hvordan Rikkens emne omkring tilpasning både førte til en 'angstanfaldsagtig' aha-oplevelse og til et aktivt valg om at opsøge emnet under projektforsløbet på bachelormodul i psykologi (6.2.2). En psykologisk habitus handler ikke mindst om en nysgerrighed omkring oplevelser og erfaringer, andres og ens egne, og Rikke er et godt eksempel på en studerende, der kommer til studiet med en sådan nysgerrighed. Den gør også, at vi kommer langt omkring ved de to afholdte interviews. Alice er også god til at beskrive de følelsesmæssige dimensioner af det hun selv står i, hvilket jeg også har fremhævet som et centralt træk ved en psykologisk habitus, da det nemlig forudsætter, at man endnu engang kan nedsænke sig i de vanskelige oplevelser og beskrive dem uden at tildække dem eller intellektualisere dem for meget.

Den nysgerrighed, som jeg forbinder med en psykologisk habitus, er også tydelig hos Agnete. Agnete fortæller fx at hun er blevet opmærksom via sin kæreste på, at hun har et stort behov for at forstå (7.1.1). Dette behov kan forstås som et, der driver deres nysgerrighed i forhold til psykologiske aspekter (fx ubevidste temaer og følelser) ved situationer og oplevelser. Men Roses og Anders' eksempel viste netop, at denne vane og dette beredskab til at undersøge ømtålelige emner, ikke kan tages for givet. I et psykoanalytisk perspektiv forudsætter det en evne til at udholde frustration at kunne gå ind i vanskelige oplevelser og følelser, således at de kan blive gjort til genstand for refleksion (tænkning), og det er dermed et arbejde vi let kan undgå at gøre.

I min beskrivelse af træk ved en psykologisk habitus fremhæver jeg imidlertid også, at dette personlige arbejde med at lære sig selv at kende, netop skal gøre én i stand til at trække på livsverdenserfaringen på en 'reflekteret og hensigtsmæssig måde', dvs. hvor man både kan lade sig gribe af egne og andres oplevelser, og hvor man kan træde ud af denne grebthed igen, som forstadie til en forklarende analyse af, hvad der er mit og hvad der er dit (4.6.1).

ofte først tematiseres på cand. psych. uddannelsens 7. semester i forbindelse med introduktionen til den psykologiske profession og de Ethiske principper for nordiske psykologer. Dette diskuteres endvidere i diskussionens afsnit e).

Når den psykologiske habitus smitter – skabende mimesis

Rikkens klyngevejleder og projektvejleder på bachelormodulprojektet på psykologi, Susanne, er et godt eksempel på, at en psykologisk habitus kan 'smitte'.¹⁴⁸ Rikke oplevede, at det med at "anerkende" hinanden "det gjorde Susanne sindsygt meget ud af"; "hun var fantastisk at have som klyngevejleder", da hun fik sat en ramme for seminaret, hvor 'der ikke var noget der var dumt', og hvor man blev introduceret for hinanden og anvendte hinandens navne (via navnemærker) (i1). Og selvom hun insisterede på at "man skulle lære at argumentere om teorien" (i1), oplevede Rikke ikke, at Susanne var afvisende, selv når man fik sagt noget sludder:

"Hun sagde til den første klynge, "det her rum, der skal vi have lov at være, og vi skal anerkende hinanden". Hun brugte det og hun blev ved med at bruge det. Hvor andre [undervisere] bare sådan, "nå hej og velkommen, ja nu skal I høre, vi har en tekst og nu går vi i gang". Altså, jeg kunne ligeså godt have læst dansk og så læst en psykologisk tekst." (i2)

Rikke oplevede, at Susanne som en af de få praktiserede det hun underviste i, og Rikke følte sig inspireret af hendes person; hun var "sådan meget i rummet, hun var der, og sådan meget afslappet" husker Rikke (i1). Man kan måske sige, at Rikke oplever, at Susanne hviler i sig selv, og at hun havde en markant faglig habitus. Som klyngevejleder og vejleder fremstår Susanne altså for Rikke som anerkendende og som i stand til at skabe et anerkendende arbejdsmiljø, samtidig med, at hun fremstod tydelig rent fagligt. If. Rikke var det 'rigtig rart' at være en del af og meget lærerigt. Og selvom Rikke i en sidebemærkning giver udtryk for, at Susannes person jo ikke er en "man kan tage med videre" (i1), så er det netop, hvad hun gør. Rikkens gribende lyst til at efterligne aspekter af Susannes faglige stil og person er udtryk for den skabende mimesis (Kemp, Ricoeur), i forhold til fx at være rummende omkring de studerendes frygt for at udtrykke sig fagligt i plenum i klyngen, at give udtryk for at alle tanker er okay, og ved at få hele personen (navne) osv.. Fænomenologisk set er Susannes faglige kvaliteter knyttet til hendes særlige kropslige eksistens (stil), som Rikke rammende beskriver som at være afslappet, farverig og kraftfuldt til stede i rummet, og at denne stil fremgår som et eksempel til efterfølgelse for Rikke selv.

¹⁴⁸ Da jeg ikke har observeret nogle af disse klyngeforløb forbliver dette et udtryk for Rikkens oplevelse. Nedenstående citater har ikke været præsenteret før.

Et psykoanalytisk perspektiv på baggrunden for at man er interesseret i, og har forudsætningerne for, at lære at percipere og tænke psykologisk

I lyset af Bions teori om tænkning, hvor det netop er tankernes pres som medfører et behov for at udvikle en tænkning om det, kan man sige, at vores motiv for at studere psykologi bl.a. ligger i et behov for at finde et sprog og en viden om erfaringer, som har gjort indtryk på os i vores liv, reflekteret eller ej. Altså at studerende bl.a. kommer til studiet, fordi visse følelsesmæssige erfaringer har resulteret i et pres af tanker, som dermed har skabt et behov for at udvikle en tænkning, og et behov for at videreudvikle denne tænkning i lyset af bl.a. psykologisk teori og udvekslingen med andre personer med samme interesse. Oplevelsen af fx tab eller store familiemæssige omvæltninger skaber kort sagt et behov for at forstå det, og for at blive bedre til at kunne bære og håndtere det. Omvendt udgør dette netop også forudsætningen for, at man kan udvikle en psykologisk habitus, en måde at percipere og tænke på. For hvis den ikke skulle vokse ud af egne erfaringer, hvor skulle den så komme fra, på en måde der 'siddet i kroppen'? Det betyder ikke, at studerende nødvendigvis er bevidste om sådanne sammenhænge, eller er bevidst om deres behov for at forstå sig selv og deres liv med andre bedre; Agnete var fx blevet gjort opmærksom på dette træk af sin kæreste. Studerende forholder sig derimod ofte til disse erfaringer indirekte, ved fx at arbejde med problemstillinger som har ligheder med de temaer, som de bokser med i deres eget liv. Et godt eksempel på dette er Roses projektforsøg på bachelormodul på psykologi, hvor spørgsmål om individuel frihed og determinisme også kunne sættes i forhold til Roses personlige boksning med dette tema. Det er således ud fra et psykoanalytisk perspektiv ikke en tilfældighed, at studerende søger psykologistudiet.

Perspektivering: implikationer for den studerende og underviseren

Den studerende

At studere psykologi på universitetet er – selvom det ikke står nogen steder – også en invitation til at reflektere over sit eget liv, forholdet til betydningsfulde andre og medstuderende mv. Måden, man forholder sig til sig selv på, er afgørende for muligheden for at tilegne sig en psykologisk habitus, da det indbefatter at opbygge en nysgerrighed i forhold til egne erfaringer ('hov, det var en pudsigt reaktion, hvad mon det handler om?'), et mod til at gå ind i dem som de er, ved at beskrive dem og dermed indlede en proces med at eje dem som de er, og at gøre det ved at dele dem og reflektere over dem med

andre betroede. At modne sit forhold til en oplevelse kræver ofte to (container-contained), og opbygningen af varige og gensidige personlige relationer er således afgørende for tilegnelsen af træk ved en psykologisk habitus.

Underviseren

Den psykologiske habitus kommer helt grundlæggende til udtryk ved underviserens psykologiske forståelse for en problemstilling eller et fænomen, og viser sig fx ved de anvendte eksempler i undervisningen, ved underviserens måde at skabe et trygt og sagsorienteret seminarrum samt i vejlederens understøttelse af de studerendes udvikling af videnskabelig tænkning i forhold til deres projekts problemstilling (container-contained). Den skabende mimesis i forhold til en psykologisk habitus er altså ikke forbeholdt de anvendte fag og undervisere, såsom kliniske undervisere mv., men er netop en sans for hvad der er i spil i et felt og en situation. Denne opfattelse ændrer imidlertid ikke ved, at en underviser på et universitet skal beskæftige sig med det faglige i forhold til en uddannelse, og altså ikke skal agere 'terapeut' eller coach for studerende. En underviser og vejleder bør dog arbejde for at fremme faglig udvikling via bl.a. en sans for dannelsesprocesser, ubevidste temaer og faldgruber (værdiløs/alvidende) hos sig selv, således at han kan tage ejerskab over egne tendenser, og dermed sikre en rummelighed i forhold til de studerendes processer.

8.3 c) Tilegnelsen af træk ved en videnskabelig habitus

Det præsenterede empiriske materiale rummer mange eksempler på, at følelser spiller en afgørende rolle i både udviklingen af ny videnskabelig forståelse, såvel som afsporinger af forsøgene på at udvikle den. Roses og Rikkes forløb tydeliggjorde fx de vanskeligheder og den angst, som kan være forbundet med at skulle forpligte sig på hhv. en problemformulering eller et teoretisk udgangspunkt for specialet; men en total afkobling til emnet, som Andrea havde tendens til at vælge at gøre, er blot udtryk for det modsatte ekstrem, og alle tre eksempler er således udtryk for en vanskelighed ved at forholde sig til den frustration, som følger med at arbejde med noget betydningsfuldt og vanskeligt (selvom baggrunden for det er forskellig ved de tre nævnte eksempler). Der er med andre ord et medfølgende følelsesmæssigt arbejde, som vi nemt kan komme til at undlade at gøre (bevidst og ubevidst), når vi skal ud-

vikle videnskabelig tænkning i forhold til en sag eller felt. Der er et væsentligt og pågående følelsesmæssigt arbejde forbundet med det at arbejde videnskabeligt, da vi for at kunne håndtere og forholde os til komplekse fænomener, eller for at være åben for grundlæggende nye forståelser end de hidtidige, må fordøje, udholde og modne vanskelige følelser og oplevelser.

Gruppeorganiseringens hæmmende og fremmende betydning for det videnskabelige arbejde med en fælles tredje sag

Gruppeorganiseringen virker både befordrende for, og hæmmende i forhold til, det videnskabelige arbejde med en problemstilling, i form af hhv. modnende container-contained udvekslinger og ubevidste temaer, grundantagelser og motivers indvirkning. Disse er også i spil ved individuelt arbejde med en videnskabelig problemstilling såsom ved en synopsis eller et speciale. Det gruppeorganiseringen gør er med andre ord at *forstærke* de både hæmmende og fremmende processer, afhængigt af den konstellation og de grundantagelser som gruppe-medlemmerne tilsammen skaber og udlever (ubevidst). Vi kan derfor sige, at gruppen kan *øge* de individuelle medlemmers udholdenhed og evne til at modne de vanskelige oplevelser, som er forbundet med at kunne udvikle kreativ og ny forståelse i forhold til en problemstilling. Og omvendt er der ikke noget, der kan bidrage til *afsporingen* af et sagsfokuseret videnskabeligt arbejde, som de grundantagelser, der kan opstå i et gruppearbejde, hvor studerende på tid skal samarbejde om at identificere en problemstilling, og undersøge den via psykologisk teori, empiri og metode. Projekt- og gruppeorganiseringen rummer med andre ord alle de ingredienser, som der skal til, for at skabe udviklende dannelsesprocesser såvel som destruktive angreb på egen og andres udvikling. I praksis er det dog sjældent enten-eller, idet gruppeforløbene indeholder både fremmende og hæmmende processer i forhold til at udvikle videnskabelig tænkning omkring en fælles tredje sag. Skal vi forfine den fantastiske gave til uddannelsesverdenen, som projekt- og gruppeorganiseringen er i kraft af dens indbyggede dannelsespotentialer, må vi fremme studerendes og underviseres forståelse for de både hæmmende og fremmende processer og fænomener, som er forbundet med disse forløb. Jeg vil kort beskrive nogle af de fremmende og hæmmende processer, som afhandlingen har afdækket.

Roses forløb på bachelormodulet er et eksempel på de hæmmende processer, der kan opstå, når en gruppekonstellation forstærker individuelle ubevidste temaer; Roses vanskelighed ved at tænke alene og stå alene forstærkes og ved-

ligeholdes af de andre, hvormed gruppens grundantagelse (det er farligt at skille sig ud og kritisere andre) kommer til at spille hæmmende ind på gruppens videnskabelige arbejde. Dette kommer konkret til udtryk ved gruppens vanskeligheder med at strukturere projektet via problemformuleringen, samt med at tage stilling i diskussionen. I forhold til Rose ser vi det ved hendes radikaliserede forståelse af frihed og ansvar i forhold til projektets problemstilling. I et psykoanalytisk perspektiv skal dette ikke forstås som udtryk for en kognitiv begrænsning hos Rose, men derimod som et udestående følelsesmæssigt fordøjelsesarbejde, der holder hende tilbage i forhold til en mere kompleks og nuanceret forståelse af problemstillingen. At kunne forholde sig til komplekse fænomener og problemstillinger er med andre ord et spørgsmål om at udvikle en kropslig rummelighed via ubevidst fordøjelse samt at modne de kognitive-følelsesmæssige sammenkædninger (L+H+K links).

Omvendt er gruppen så modig og trykghedsgivende, at de studerende rent faktisk er i stand til at tage et emne og nogle teorier op, som de brænder for, og som ud fra min fortolkning er et eksempel på eksistens i spil, som er centrale for at muliggøre dannelsesprocesser (jf. forrige afsnit a.).

I Rikkens gruppeforløb så vi, hvordan Rikke og Regitze af forskellige grunde bidrog til, at den fælles tredje sag under de konkrete diskussioner blev sat over styr ved hhv. at ville have ret og ved at holde for meget på sit eget. Det førte til, at jeg ved flere gruppemøder observerede tendenser til, at Rikke blev styret af ubevidste motiver i form af ønsker om at udtrykke sig og at fastholde sin position i en diskussion (at få ret), og i form af ønsker om at fastholde en betydningsfuld, eksisterende forforståelse (validitetsbetragtningen som katelem) (6.2.4.1). Men omvendt fremstod projektgruppen samlet set som så sund og moden, at den et langt stykke hen ad vejen kunne rumme Rikkens ubevidste afsporinger og alligevel holde fokus på projektet uden sociale konsekvenser; på samme måde som gruppen både rummede og til sidst sagde fra over for Regitzes sololøb i forhold til at styre projektet og agere teoretisk ekspert på den kritiske teori.¹⁴⁹ Ved gruppeinterviewet medgiver de alle sammen således, at de har kunnet diskutere så det bragede, uden at det førte til sociale gnidninger. Ud fra min fortolkning førte det dog til, at sagen flere gange var i fare for at ryge i baggrunden.

¹⁴⁹ Jf. Regitzes bekendelse ved gruppeinterviewet samt Rikkens sigen fra ved et sent gruppemøde; se afsnit 6.2.4.1.

Et andet eksempel på gruppens betydning ved udviklingen af videnskabelig tænkning, så vi ved Agnetes 2. semester projektforløb (7.1.1). Gruppen blev af vejlederen Berit opfordret til atter at gen-skrive indledningen samt at re-strukturere alle analyseafsnittene i lyset af problemformuleringen, hvilket kastede gruppen ud i stærke følelser af rådvildhed og angst. Som Ava udtrykte det ”*Vi må droppe det Berit siger, holde fast i det vi har, og så håbe på en censor der tænker anderledes end Berit!*” (observationsnoter, 02.05). Mødet med det videnskabelige arbejdes ’cykliske processer’, som Berit kalder det, er skræmmende og frustrerende, men ikke desto mindre et af de træk som jeg forbinder med en videnskabelig habitus (metodisk kontrol, 4.6.2). Men gruppens gensidige støtten hinanden, inspireret af hinandens initiativer og udveksling af container-contained processer, bidrog ud fra min fortolkning til, at gruppen atter kunne holde til at få deres hidtidige greb om problemstillingen sprængt, således at et mere struktureret og præcist greb kunne blive skrevet frem i projektet.

Endelig så vi ved den rummende gruppe (eget vejledningsforløb), at Alma næsten bevidst benyttede sig af muligheden for at fastholde spændingsforholdet i diskussionerne, simpelthen ved at indtage den modsatte position af de andre, også selvom hun reelt ikke var uenig i de andres position. Alma er vokset op med det modsatte, altså at det ikke har været muligt på samme måde at have intense diskussioner og uoverensstemmelser, uden at det havde sociale konsekvenser. I en vis forstand genopbygger hun en saglig diskussionskultur, selvom hun udfordrer den for at få den bekræftet igen og igen under gruppeforløbet. At tale om verden som man oplever den og forstår den, uden at det fx skal censureres af sociale hensyn, er i et Bionsk perspektiv en forløber for, at sagsorienteret videnskabelig tænkning kan udvikles. Vi så et tilsvarende mønster hos Rikke, om end ledt af et andet motiv og med et andet udtryk, men grundtemaet er det samme, nemlig at nyde en diskussionskultur, hvor man uden sociale konsekvenser kan holde fast i sin egen opfattelse. Alma og Rikke støttes af de rummende og sagsorienterede grupper til at opbygge en tillid til en saglig diskussionskultur.

Min forskning viser med andre ord, at studerende ikke altid kan forholde sig sagsorienteret (sagligt, objektivt) til en problemstilling; dette er bl.a. hvad inkorporeringen af den videnskabelige habitus skal støtte de studerende i at gøre; altså at at opbygge og udvikle et vanemæssigt beredskab til at gå efter sagen ud fra sagen selv, frem for i lyset af sociale hensyn eller personlige ønsker om at dominere mv. Men at gå til sagen selv som et fælles tredje i fænomeno-

logisk forstand kan være en vanskelig vane at tillægge sig, da vores forudgående livserfaringer spiller afgørende ind her.

Men også en relevant anvendelse af videnskabelig teori, empiri og metode på det teoretiske meningsniveau er vanskelig at tilegne sig, da man over for nye problemstillinger nødvendigvis må *anvende* eksisterende psykologisk teori, empiri og metode på nye måder eller på nye områder, i forsøget på at forstå problemstillingen bedre end hidtil (Gadamer). Og følger vi endvidere Bions antagelse om, at tænkning ikke er statisk, men at den skal udvikles på ny hver gang ved kontinuerlige fordøjelsesprocesser og ved udholdelse af frustration og angst, står både studerende og vejledere principielt over for den samme udfordring hver gang; nemlig at udvikle relevant og sagsorienteret videnskabelig tænkning om den aktuelle problemstilling. Opbygningen af en videnskabelig habitus handler således ikke om at opbygge et katalog af viden, men om at udvikle en kreativ og undersøgende tænkning om en sag. Det giver et pres.

Afrunding: Rikkens og Roses projektforsløb vidner om, hvor svært det generelt er at fastholde projektets problemstilling som en fælles tredje sag, og det vil sige at bidrage konstruktivt til undersøgelsen af den, frem for at forfalde til fx tovtækning eller passivitet. Vi så således, at Rikke havde en tendens til at gøre diskussionerne til et spørgsmål om at vinde eller tabe, hvorimod Rose havde det modsatte behov, nemlig en tendens til at udligne forskelligheder og at undgå, at diskussioner kører op og går ud over 'den gode stemning'. Sagen som fælles tredje træder altså nogle gange i baggrunden pga. ubevidste motiver. Hermed også være sagt, at der kun er tale om tendenser, der momentant viser sig blandt andre konstruktive tendenser. Men deres eksempler vidner om, at udviklingen af en sund diskussionskultur og et struktureret arbejde med en problemstilling – begge centrale forudsætninger for videnskabeligt arbejde – udgør noget af det vanskeligste at udvikle hos studerende (og alle andre), da vores ubevidste motiver og temaer spiller ind i kombination med ubevidste grundantagelser i gruppen. Gruppearbejdet skaber et - på mange måder - oplagt rum for at tilegne sig en videnskabelig habitus, da udfordringen med at holde diskussionen på sporet, at finde frem til sin egen holdning ved at blive inspireret af de andres, sættes på spidsen her og bliver mere tydelig. Men samtidig øges også risikoen for stærke afsporingstendenser, der kan være vanskelige at agere i forhold til som gruppemedlem og vejleder. Mere herom under perspektivering.

At gøre andres træk ved en videnskabelig habitus til sit eget – skabende mimesis

På samme måde som aspekter ved den psykologiske habitus kan smitte og inspirere som en skabende mimesis, kan et videnskabeligt beredskab også. I afsnit 4.6.2 beskriver jeg en række træk ved en videnskabelig habitus, som gør den studerende i stand til at bruge sig selv via psykologisk teori og metode til at undersøge en problemstilling. Et centralt træk ved, og dermed en forudsætning for, en videnskabelig habitus er tilegnelsen af psykologisk teori og metode. At *tilegne sig* teori og metode vil ikke bare sige, at man kan redegøre for det, men at man kan *anvende* den på en ny sammenhæng (Gadamer 2.3.1.3, Ricoeur 2.3.1.4), en forskel som Rikke beskrev på denne måde:

”Jeg har skrevet det [teoriens ontologi og epistemologi] i mine projekter for, ”vi har et hermeneutisk et-eller-andet”, men når man så nåede til analysen, så var det jo bare ... hvad betyder det, at være hermeneutisk egentlig? Altså, jeg kunne godt parafrasere fra en eller anden bog og skrive, jamen det betyder noget i retning af...Men at bruge det...” (Rikke, g1)

Som det fremgik af Rikkes forløb, var tilegnelsen af kritisk teori skelsættende for hende i og med, at hun ikke på samme indgående måde tidligere havde oplevet at få teorien ind under huden (6.2.7.1). Som hun beskrev det: ”*det der med pludselig at skulle skrive kritisk teoretisk. [...] Altså, det er første gang jeg har oplevet at [...] skulle sidde og kigge på sine sætninger og være sikker på, at man blev inden for den ontologi eller den epistemologi, der nu var omkring*” (Rikke, g1). Denne form for inkorporering af psykologisk teori og metode er forudsætningen for dannelsen af en videnskabelig habitus, og Søren som vejleder (såvel som Regitze som medstuderende) udgjorde en afgørende rollemodel i denne proces (skabende mimesis). Selvfølgelig sideløbende med Rikkes eget engagement og arbejdsindsat. Men Rikkes forløb vidner netop om, at det kan være vanskeligt at give sig hen til en teoretisk tradition på denne måde, når man har en tendens til at falde i den værdiløse position; Rikke har kort sagt vanskeligt ved at indlade sig på den overgivelse og *selvfortabelse* (dannelsesprocessens første bevægelse: søge at blive som mesteren), som det er at knytte sig til et teoretisk udgangspunkt eller en dygtig rollemodel som Søren, da hun herved oplever at blive mere sårbar for kritik og afvisning. Udfordringen er imidlertid lige så stor, hvis man har tendens til at falde i den alvidende position, da netop udviklingen af en fleksibel og nuanceret forståelse via andre end de idealiserede perspektiver og rollemodeller er vanskelig for disse personer; herved er det dannelsesprocessens anden bevægelse, nemlig udvikling af *sin egen stemme* og

kritiske tilgang til et felt eller problemstilling, som man har svært ved. Hvad Kemp beskrev som: at kritisere mesteren og gøre det lidt bedre end ham (afsnit 4.2.3.1, 4.2.2.2). Med distinktionen mellem en ensidig og en eklektisk tilgang til psykologisk teori og metode, og hhv. den bagvedliggende alvidende position og værdiløse position, har jeg både villet muliggøre en beskrivelse af disse hæmmende ubevidste tendenser såvel som tydeliggøre de konstruktive udviklingsveje og gruppekonstellationer. Begreberne omkring de ubevidste motiver eller faldgruber er relevante på de områder, vi har vanskeligt ved: Rikke har fx ikke, som vi lige har set, vanskeligt ved at identificere sig med en underviser som Susanne; men det er ikke for hendes teoretiske stil eller holdning, men for hendes psykologiske habitus (se afsnit b). Rikke har derimod vanskeligt ved at lære af hendes modsætning, vejlederen Søren, hvorfor deres konstellation både er potentielt ekstraordinær udbytterig såvel som udsat for misforståelser og eksistentiel drama.

Undervisere er i bedste fald rollemodeller for en videnskabelig habitus. Vi mødte et generelt eksempel på dette, da Anita beskrev underviseren Børge som én, hun har været inspireret af som psykolog. Det skyldes if. Anita, at *"Han har simpelthen en holdning til de ting, han står og siger"* (i1). Før, fortsætter hun, *"Det er rigtig rart med én der er tydelig, så man kan forholde sig til, hvad det er de står og siger"* (i1). Børge underviser i bl.a. kvantitativ forskningsmetodologi, og han udgør for mig at se en rollemodel for Anita i forhold til det træk ved en videnskabelig habitus, som jeg har kaldt begrundet stillingtagen ud fra psykologisk teori, empiri og metode (Anita, 7.1.2).

I det empiriske materiale mødte vi også flere eksempler på undervisere, der på forskellige måder havde udfordret de studerendes eksisterende forforståelser og tilgange til videnskabelig teori og metode. Rikke beskrev fx under eksamen sin nye erkendelse af, at *"... vi måtte tage del i vuggestuens praksis. Det har været noget af det vi lærte via observationerne, vi kan ikke ikke-deltage."* (eksamensnoter, se afsnit 6.2.7.1). Projektgruppen blev med andre ord opmærksom på en ureflekteret forforståelse (fordom) omkring en distanceret objektivitet, som viste sig ikke at være fremmede for observationsarbejdet i vuggestuen. Ved gruppeinterviewet uddyber Ruth denne erfaring og antagelse hos gruppen på denne måde (ikke tidligere præsenteret citat):

"Ruth: Vi havde en forestilling om, at vi ikke skulle gå ind og forstyrre deres naturlige gang, færden, både børn og voksne. Det er lidt det, der gjorde, at man skulle ikke gå ind og forcere en eller anden situation eller ..."

Forði så?

Ruth: Forði så blev det falsk et eller andet sted. Så er det ikke sandt, det, vi observerer. At vi så senere fandt ud af, jamen du kan ikke se dig ud af, altså du kan ikke have ingen indflydelse på dine omgivelser, fordi du sidder der. Og så må man jo udnytte det til det bedste og så sige, jamen vi er her, og det har en indflydelse. [...]

Regitze: Det er vel en traditionel vidensforståelse, at man skal være objektiv, [...] så tror jeg simpelthen at det ligger så meget på ryggraden den der ide om ikke at blande sig” (g1)

Under gruppens observation blev projektgruppen opmærksom på en ureflekteret antagelse, hvor distance og uberørthed udgjorde kriteriet for objektiv videnskabelighed ved observation. Denne forforståelse blev de udfordret til at diskutere af Søren under vejledningen, og de tager den siden op i den færdige projektrapport: *”I begyndelsen søgte alle tre observatører at forholde sig forholdsvis passive og de observerede derfor fra et tilbagetrukket sted. Det var egentlig ikke dette, der var hensigten med observationerne, idet vi netop ønskede at være deltagende.”* (projektrapporten). Udfordringen af denne forforståelse førte således til en central aha-oplevelse for gruppen, som bidrog til udviklingen af en mere nuanceret refleksion omkring observationsmetode og metodologi (selvrefleksion).

Anders oplevede også at få en forforståelse udfordret. Under sit praktikforløb blev han udfordret på sin mere personligt distancerede måde at forholde sig til psykologisk teori og metode på, da hans praktikvejleder opfordrede ham til at blive mere bevidst som sit eget udgangspunkt. Det betød, at Anders, med sine egne ord, *”er gået fra, at vi skal vide noget om alting til, at vi måske bliver nødt til at være klar over, hvor vi bevæger os ud fra”* (Anders, i1). Anders ser det nu som sin opgave at blive mere afklaret omkring sit eget ’grundlæggende menneskesyn’ (ibid.). Dette vil jeg med Habermas forstå som udviklingen af en selvforståelse, og som et centralt træk ved en videnskabelig habitus. Udfordringen med at få opbygget en reflekteret menneskeforståelse, og at få udfordret grundlæggende forforståelser, er temaet for næste afsnit.

Opbygningen af en reflekteret menneskeforståelse, ved at få egne forforståelser udfordret

Alice beskriver det hestearbejde det er at blive klar over, hvad man skal mene om et emne eller en problemstilling, altså blive reflekteret i forhold til sin egen menneskeforståelse (selvforståelse, Habermas). Dette arbejde forudsæt-

ter, at man ikke tager udsagn for pålydende. Som Alice udtrykker det: ”*du [er] sku nødt til selv at gå i bund med tingene, frem for at du bare læner dig op ad ’jeg læste en gang i min grundbog, så derfor’*. Her er du virkelig nødt til selv at dykke ned i det og finde ud af, hvad ligger der i det? Hvorfor siger han det?” (Alice, i1). Det er hvad jeg kalder et hestearbejde, og det er selvfølgelig ikke et, man kan gøre i forhold til alle problemstillinger og spørgsmål, og i en uddannelsessammenhæng viser det netop udbyttet og nødvendigheden af det eksemplariske princip, således at det er de mest betydningsfulde og centrale spørgsmål for faget og den studerende, der tages grundigt op (Negt, 4.2.3.3.1). Alices eget eksempel var fx spørgsmålet om normativitet i psykologisk intervention, samt ikke mindst forforståelsen omkring frihed og social kontrol; begge forhold er eksempler på, at Alices oprindelige forforståelser blev udfordret og behovet for at nuancere dem blev tydeligt. Dette arbejde tog Alice bl.a. fat på i de efterfølgende projekter og pensumopgaver, hvor det var muligt. I forhold til den eksemplariske dimension kan det tilføjes, at ved at lære at arbejde med en problemstilling via psykologisk teori, empiri og metode på denne måde, er man som studerende klædt godt på til at anvende det på nye sammenhænge, da de kort sagt potentielt tilegner sig træk ved den videnskabelige habitus i processen i form af en måde at undersøge og tænke om en problemstilling på.

Alices forløb rummer desuden et stærkt eksempel, der viser modsætningen til videnskabelig tænkning, da hun beskriver sin opdragelse i et kirkeligt miljø som én, hvor der var dogmatiske tendenser til at antage, at ”*der er én sandhed [...]. Det er sort/hvidt, og der er ikke noget, du skal spekulere på, og der er svar på alt*” (Alice, i1). Hun ser den videnskabelige indstilling som en måde ikke at tage påståede sandheder for givet. I en ikke tidligere citeret udtalelse beskriver Alice sin ’provokation’ over, hvad hun oplever som en berøringsangst hos sine medstuderende i forhold til et tabubelagt emne, som hun præsenterer for dem som et projektemne, nemlig seksuelle krænkelser mellem søskende. ”*Det skal du passe på med*” husker Alice deres reaktion som, men ”*som videnskabsmand [...]. Så skal du da ikke passe på med at undersøge noget*”, tordner Alice (i1). Den videnskabelige habitus kan netop siges at være kendetegnet ved en videnskabelig undersøgelse via psykologisk teori og metode, hvormed vi ’ser’ bedre efter, frem for at gå ud fra overtagede forståelser eller at vige tilbage fra at stille spørgsmål til tabubelagte emner.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Selvfølgelig skal man passe på med, *hvordan* man undersøger en problemstilling. Men principielt kan jeg med Alice sige, at en forsker eller videnskabsmand ikke bør holde sig tilbage fra at undersøge noget, der er samfundsrelevant.

Hos Andrea mødte vi et eksempel på en studerende, som overvejende valgte at arbejde med problemstillinger ved projekt og synopsis, som hun havde et distanceret følelsesmæssigt forhold til, da det gav hende et overskud i det analytiske arbejde i jagten på den høje karakter. Andreas karakter-strategiske tilgang til sit studie førte bl.a. til, at hun under praktikforløbet havde svært ved at anvende sin teori i praksis. Et forhold som fx projektorganiseringen plejer at klæde de studerende på i forhold til, ved at lade det være op til de studerende at vælge en interessant problemstilling og ved selvstændigt at undersøge den. Men som følge af, at Andrea ikke tog udgangspunkt i problemstillinger, som hun havde et personligt engagement i forhold til, og som følge af, at hun ikke fremføre de teoretiske perspektiver ved eksamen, som hun selv 'troede på', havde hun reelt ikke megen erfaring med at undersøge en kompleks problemstilling ud fra, hvad hun anså som relevante teorier. Hun havde ikke oparbejdet sin egen *menneskeforståelse* (selvforståelse). Ved den karakterfokuserede tilgang lærer hun heller ikke at arbejde med betydningsfulde problemstillinger på en *selvrefleksiv* måde. For at ruste sig til praksis, og for at blive bedre til at arbejde selvkritisk med følsomme emner, vælger Andrea at tage udfordringen op ved sit speciale (og gøre det modsatte af karakterstrategien), nemlig at tage udgangspunkt i en problemstilling hun er personligt engageret i, og ved at eksplicite og udfordre egne forudantagelser via psykologisk teori, empiri og metode på en åben måde.

Og i en mere almen forstand udvikler vi selvforståelse, når vi kan sætte teorien i forhold til vores eget liv. Agnete og hendes projektgruppes arbejde med en problemstilling omkring kærlighedslivet er et eksempel på, at de ved at arbejde teoretisk med problemstillingen samtidig bliver klogere på deres eget liv, selvom det ikke var gruppens bevidste årsag til at vælge emnet. Som Agnete udtrykker det: ”*Man kan lære rigtig meget om sig selv på den måde, når man møder noget teori, som man ligesom kan relatere til ens eget liv*” (g1). Min pointe er dog, at denne udvikling af en forståelse af de interviewede informanternes liv og deres eget liv via teori, er med til at opbygge de studerendes menneskeforståelse og selvforståelse (Habermas).

Perspektivering: implikationer for den studerende og underviseren

Den studerende

Alt hvad der skinner, er ikke nødvendigvis guld. Studerende er på den ene side prisgivet deres undervisning og vejledning, og på den anden side rummer de en modstandskraft i forhold til at underkaste alting en grundigere under-

søgelse. Og denne kritiske og undersøgende indstilling til ting må i princippet gælde alt, hvilket er et træk ved den videnskabelige habitus som jeg har kaldt selvrefleksion (Habermas).

Desuden er det en væsentlig udfordring og opgave ved videnskabeligt arbejde at forsøge at holde sig til sagen, ved faglige diskussioner og ved skriftlige arbejder, ved bl.a. at gå efter bolden frem for manden. Det stiller én over for opgaven at udvikle en bevidsthed omkring egne afsporings-motiver og -tendenser, som vi nok alle kan finde i en eller anden form, såsom at ville have ret, at undgå at blive uheldigt bemærket, eller hvad det nu kan være.

Underviseren

Undervisere udgør selvfølgelig rollemodeller for en videnskabelig habitus, og det både ved undervisning, seminarundervisning, praktikvejledning og vejledning. Særligt i projektvejledningsforløbene, hvor kontakten med de studerende er størst, påhviler der underviseren en særlig balancegang. Vejlederens opgave er selvfølgelig at opkvalificere, udfordre og understøtte de studerendes projekt og ideer via teori, empiri og metode i forhold til at udvikle en solidt videnskabelig rapport. Men samtidig påhviler der vejlederen en opgave i at have øje for de følelsesmæssige implikationer, som svære forskningsprocesser og nye erkendelser har for de studerende, og som kan være skræmmende og frustrerende at stå alene med. Berit beskrev fx præcis forskningsprocessens cykliske processer, men lod de studerende stå alene i forhold til at håndtere den frustration, som blev sat i spil.

I lyset af denne afhandling kan en yderligere vejlederopgave på psykologistudiet beskrives, i form af en opmærksomhed omkring hæmning af tænkning og anti-tænkning, altså steder og områder, hvor studerende eventuelt sidder fast i ureflekterede forforståelser og ubevidste temaer, således at man under vejledningen kan støtte særligt op omkring og sågar udfordre de studerende på de forforståelser, som er problematiske *på det faglige felt*. En baggrundsviden om hæmning af tænkning kan støtte vejlederen i denne proces – men den er ikke en forudsætning for, at det sker. Vi så fx hvordan Sara og censoren udfordrede Roses unuancerede faglige opfattelse ved eksamen, fordi hendes position kaldte på det. Men ved vanskelige forløb er der brug for en indsigt i ubevidste tematikkens indvirkning på vores evne til at tænke. Et særligt tydeligt eksempel på et emne, hvor den studerendes tænkning i forhold til en problemstilling var hæmmet, hørte jeg fra en kollega, der vejledte et enmandsprojekt omkring prostitution. Den kvindelige studerendes erklærede intention var at afsløre og gøre op med den samfundsmæssige fejlantagelse om, at prostitu-

tion var skadeligt for den prostituerede! Når vejlederen gik ind og udfordrede denne antagelse, blev han mødt med beskyldninger fra den studerende om, at vejlederen reproducerede samfundsdiskursen. At udfordre og opkvalificere et sådan projekt forudsætter en forståelse for, hvordan følelser og ubevidste temaer kan spille ind på vores refleksive og videnskabelige tænkning på måder, som kan få en studerende til på nogle områder at hæmmes i sit beredskab til at udvikle tænkning, og dermed have vanskeligt ved at undersøge sin egen position.

At kunne yde et sådant vejlederarbejde stiller dog samme krav til supervision og selvrefleksion som hos alle andre, der arbejder med følelsesmæssigt betydningsfulde emner (som fx terapeuter). For det er sin sag at skille tingene ad og bestemme, hvad der reelt er op og ned i en vejledningssituation: er de studerende ikke åbne for den forståelse vejlederen præsenterer, eller udviser de i stedet en selvstændighed ved at gå egne veje? Som mit eget vejledningsforløb viste, kan vejlederens ubevidste tema spille hæmmende ind i de studerendes arbejde med en problemstilling. Mit eget vejledningsforløb af den ambitiøse gruppe viste, at vejlederens usikkerhed kan gøre, at opkvalificeringen af de studerendes problemstilling og tilgang som et fælles tredje i stedet forstyrres af et sikkerhedsbehov. Nemlig en ureflekteret tendens til at få de studerende til at beskæftige sig med teori og metode, som allerede var kendt og som indgød en sikkerhed.

8.4 d) Tilegnelsen af træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus

I det empiriske materiale har jeg fremhævet, hvordan studerende har tilegnet sig træk ved en psykologisk habitus, en videnskabelig habitus, såvel som træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. I den forbindelse er det værd at understrege, at man ved at tilegne sig træk ved en habitus ikke dermed har opnået et stadie; psykologisk og videnskabelig tænkning skal i forlængelse af Bion opfattes som én, der skal udvikles hver gang, og dermed som én, man ikke kan tage for givet. På samme måde forstår jeg den 'tilstræbt afbalancerede position' bag en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, som netop en position man hele tiden må stræbe ved at arbejde med det, man har svært ved, og ved (mere eller mindre bevidst) at tage ejerskab over egne motiver og ubevidste temaer (4.5.2). Selv en bærer af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus er heller ikke fritaget fra at kunne være grundlæg-

gende gal på den; den er dog for mig at se fagfællesskabets bedste sikkerhed i forhold til at dens medlemmer har et beredskab til kritisk og kvalificeret at kunne undersøge sin egen praksis såvel som at forstå sig på det felt, man retter sig mod som professionel (fx som kandidat i psykologi, som klinisk psykolog etc.). Udviklingen af en faglig 'sikkerhed' må netop forstås som det modsatte af både en *usikkerhed* og en *skråsikkerhed*, ved i en vis forstand at tage det bedste fra begge indstillinger med sig, i betydningen at udvikle den bedste forståelse af sagen som muligt, og at turde tro på denne, men at holde sig åben for at rejse spørgsmålet på ny med potentielt helt nye forståelsesbud (4.6.3). Sagt med andre ord i forhold til udviklingen af denne 'sikkerhed': *vi er der aldrig helt, men må altid prøve at vokse med opgaven*, og dette er selve udfoldelsen af det beredskab, som karakteriserer en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. Dette er også, hvad Bion kalder parathed til at vide (K) og at lære af erfaring; om det så drejer sig om *sandheder om livet* eller om udviklingen af videnskabelig tænkning i forhold til en sag via psykologisk teori, empiri og metode. Begge dele forudsætter et beredskab i forhold til, og en refleksion over, egen forforståelse og ubevidste temaer, samt tendenser til former for hæmmet/anti-tænkning (værdiløs/alvidende position), som kan spille ind i processen på hæmmende måder (mere herom under perspektivering).

Andreas forløb er et eksempel på de omveje og det møde med vanskelige sandheder om livet, som er hhv. den lige vej til og forudsætningen for dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. Andreas tidligere karakterstrategi kan teoretisk beskrives som en tendens til at falde i den alvidende position, hvor det at tage aktiv stilling ud fra sig selv undgås (ved at holde sig inden for en teori-verden). På denne måde kan hun på en alvidende måde jonglere med teoretiske argumenter, dvs. med skråsikkerhed og uden reelt at kunne blive fanget på et forkert ben, for hun kan altid inddrage et nyt perspektiv. Men herved vanskeliggøres tilegnelsen af en videnskabelig habitus også, hvilket Andreas praktikerfaringer viste: hun havde svært ved at anvende teorien i praksis, hvilket kom bag på hende. Bl.a. ud fra disse erfaringer skifter Andrea spor, og kaster sig ud på 'dybt vand' på måder, som jeg forstår som karakteristisk for dannelsesprocesser; hun sætter sig selv på spil og dermed i spil, og accepterer det kontroltab og den 'modningsproces' som er forbundet med denne måde at 'lære på' (hvad jeg kalder inkorporering af en habitus). Og selvom Andrea ikke har øje for de ubevidste tematikker, som jeg i et psykoanalytisk perspektiv har fremhævet, er hendes bevidste arbejde med at 'ruste sig' til praksis tydeligt, og det på en måde, som netop adresserer de områ-

der, som hun har vanskeligt ved, og som hun tidligere har undgået ved sin karakter-strategi. Andreas udviklingsforløb kan derfor - ud fra de mønstre jeg tidligere har beskrevet under den 'tilstræbt afbalancerede position' (4.5.2) – forstås som et arbejde med at tage ejerskab over sine svage sider (de negative sider af den alvidende position), holde fast i de konstruktive, og arbejde frem mod det, som hun har svært ved, nemlig aktiv personlig stillingtagen ud fra sig selv. Det er ikke en bevægelse væk fra de tendenser man har med sig, men et arbejde med at tæmme de negative sider og fremelske de manglende styrkesider. Som Andrea udtrykker det: ”*jeg er uenig i at man skal stræbe efter noget for præstationens skyld. Det er jeg uenig i. Men jeg er ikke fri for det. Det er noget helt andet.*” (Andrea, i1). Ved at stræbe mod det, som jeg teoretisk forstår som en 'tilstræbt afbalanceret position', har Andrea givet sig de bedste vilkår for at tilegne sig en dannet psykologisk og videnskabelig habitus *på hendes måde*.

Alices forløb viste eksempler på processen med at tilegne sig træk ved en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. Under sit praktikforløb på 8. semester konfronteres hun med et fagligt dilemma i forhold til klienten Rasmus, hvor hun har vanskeligt ved at vælge mellem at præsentere ham for en diagnostisk kategori eller at undlade det; hun får supervision på sagen, reflekterer frem og tilbage, taler med Rasmus, og kaster sig ud i det hun tror på, men med en fortsat tvivl. Om Alice har handlet hensigtsmæssigt eller ej i forhold til Rasmus kan ikke diskuteres her, men Alices oplevelse vidner både om en nybegynders rådvildhed *og* om den tvivl, som må udholdes, for at man kan være parat til senere at udvikle og evt. forandre sin forståelse (se herunder). Alices forløb vidner samtidig om, hvor skræmmende det er at blive bevidst om den magt og den normativitet, som gør det komplekst at intervenere selvrefleksivt (Habermas) og ansvarsfuldt over for medmennesket. Alice siger ligefrem, at havde hun kendt til disse komplekse vilkår for udøvelsen af psykologi på forhånd, havde hun ikke valgt uddannelsen. For hun må ud fra min fortolkning konstatere – bl.a. konfronteret med Foucaults arbejde – at man på den ene side ikke kan blive fri af denne kompleksitet og tvetydighed uden at skorte på sit ansvar, og på den anden side findes der ingen genveje til at opnå en blivende sikker position eller 'rigtige' svar i betydningen en vished – for vi må altid på ny forholde os til mennesket foran os i dets helhed (hvad jeg forstår som udtryk for en helhedstænkende tilgang; 4.5.1). Alice er fx blevet opmærksom på, at en skråsikker indstilling såvel som en passiv indstilling er det modsatte af at forvalte sin merviden som fagperson på en hensigtsmæssig måde. Jeg beskriver dette som, at opnåelsen af en sikkerhed udgør en

balancegang mellem skråsikkerhed og usikkerhed. Det kræver at man udholder en vis tvivl eller snarere frustration (jf. ovenfor). At være 'sikker' – siger jeg med Bion – forudsætter en fortsat stræben mod at være parat til at vide (K), og det vil sige til potentielt at forstå en problemstilling eller en intervention anderledes. Alices behov for at ty til en unuanceret opfattelse af videnskabelighed (som naturvidenskab) og begrebsdefinitioner (som statistiske) vidner om, at dette er en kæmpe mundfuld at tage ind og udholde. Denne udfordring stiller sig særligt tydeligt for Alice i lyset af hendes livsverden og baggrund, men udfordringen er stor for os alle.

Vi så også Andrea bokse med samme udfordring, nemlig at håndtere sin usikkerhed hensigtsmæssigt i forhold til det fremtidige arbejde som psykolog. Andrea blev meget inspireret af sin praktikvejleder, der fastholdt, at hun som psykolog gerne måtte være i tvivl, som en måde ikke at skulle have svar på alt, og som en måde at give sig selv lov til lige at vende problemstillingens aspekter en ekstra gang i forsøget på at forstå den så godt som muligt. Andrea bliver også klar over, at høje karakterer i sig selv ikke ruster hende til arbejdet som psykolog; det gør kun det personlige arbejde med at udvikle en stillingtagen i forhold til en betydningsfuld problemstilling, da hun herved opbygger en menneskeforståelse og over sig i at arbejde selvkritisk. Målet med eksamen bør således ikke være at opnå en karakter (fx ved at dyrke akademisk selvsving), men at forberede sig til arbejdet efter studiet, ved bl.a. at forholde sig selvstændigt til en problemstilling via psykologisk teori, empiri og metode, og dermed tilegne sig en psykologisk og videnskabelig habitus (7.3.1).

Endelig har jeg fremhævet Anders som et eksempel på en studerende, som ganske vist forfulgte sin interesse i bl.a. metodologiske spørgsmål, og som udviste klare træk af en videnskabelig habitus, men som omvendt havde en tendens til ikke at forholde sig psykologisk til sit eget familieliv og dermed sig selv. Denne manglende nysgerrighed i forhold til sit eget liv, som jeg forstår som et centralt træk ved en psykologisk habitus, kommer bl.a. til udtryk ved, at Anders er på bar bund i forhold til at støtte andre i denne proces i en terapeutisk sammenhæng. Nok har Anders ikke interesse i at arbejde som klinisk psykolog, men sammenhængen vidner for mig at se om et så væsentligt fravær at træk ved den psykologiske habitus, at det kan spille begrænsende ind på hans virke som psykolog – om det så bliver som underviser, forsker, konsulent eller noget helt fjerde. Ved interviewet giver Anders dog udtryk for, at han ikke har tænkt nærmere over sin adfærd på dette område, og meget

kan således ske det sidste semester og frem (7.3.3). Men i en principiel forstand er Anders eksempel centralt, da det aktualiserer afhandlingens begreb om en dannet psykologisk og videnskabelig habitus; altså at studerende i psykologi er stillet over for den dobbelte udfordring, både at kunne udholde at ”have fænomenet som erfaret inde på livet, og kunne anlægge en distanceret analytisk og teoretisk begribelse af det, før de kan sættes optimalt i spil i forhold til hinanden” som jeg tidligere har formuleret det (4.6.3).

Perspektivering: implikationer for den studerende og underviseren

Den studerende

Hvordan kan den studerende selv bidrage til dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus? Afhandlingens bidrag til dette spørgsmål skal på den ene side ses i ’de eksemplariske dannelsesværdier’, som beskrives nedenfor, samt i form af distinktionen mellem en ensidig, eklektisk og helhedstænkende tilgang, samt den alvidende, værdiløse og den tilstræbt afbalancerede position (4.5, 4.6.4). Tanken er, at distinktioner som disse kan bidrage til en øget refleksion hos studerende omkring deres udgangspunkt og tilgang til psykologisk teori og metode, ud fra princippet om, at jo mere man kan forstå om de grundlæggende positioner i feltet, jo mere aktivt kan man arbejde mod at udvikle en forståelse af sin egen position og tage ejerskab over dens styrker og udfordringer. I distinktionen mellem en alvidende og en værdiløs position står begrebet om et ubevidst tema eller motiv centralt. For at blive klogere på dette aspekt må man opøve en nysgerrighed og et mod til at identificere *egne* ubevidste mønstre og til at tage ejerskab over dem; hvis det fx er meningsfuldt at forstå sig selv som bærer af en tendens til at falde i den alvidende position, rummer den værdiløse positions positive træk væsentlige udviklingspotentialer (og omvendt). Fokuset på denne distinktion skyldes, at det er en kongstanke i afhandlingen, at der ikke er noget mere ødelæggende for udvikling af sandheder om livet på det personlige plan, såvel for udviklingen af videnskabelig tænkning om en sag eller problemstilling på fagligt plan, end de to faldgruber, som jeg har kaldt den alvidende position og den værdiløse position. Den første antager, at man kender svaret på forhånd, hvilket kan afholde én fra at opdage, at man kan se sagen anderledes eller mere nuanceret; og ved den sidste position afholder man sig fra at danne en reflekteret holdning og dermed at bidrage med sin egen forståelse, og dermed at indlede en reel undersøgelsesproces (sat på spidsen). Begge positioner er udtryk for uhenigtsmæssige måder at håndtere en oplevet usikkerhed eller angst på, men af

mangel på bedre tyr vi til dem, og det måske oftere end vi almindeligvist antager.

Hvordan identificere sin egen position? I forhold til distinktionen mellem den alvidende og den værdiløse position, kan man som en tommelfingerregel sige, at den *position* eller *tilgang* til psykologisk teori og metode, som man har svært ved at acceptere *hos andre* (fx den alvidende, ensidige), både giver et fingerpeg om ens egen faldgrube (den værdiløse, eklektiske), såvel som afslører udviklingspotentialer; for den position man har en tendens til at være afvisende over for eller irriteres over *hos andre*, rummer samtidig noget af det *man selv* har sværest ved *og* brug for i forhold til sin videre udvikling. Det er dog en central tanke, at man ikke bare skal væk fra sin egen position og mod noget bedre, men at bevægelsen snarere er at tage sin egen position på sig med de styrker den indeholder, og så stræbe mod at videreudvikle den mod en mere afbalanceret position i kraft af den modsatte positions styrker, som et varigt arbejde med sig selv som fagperson (se desuden afsnit 4.5.2 og 4.6.4).

Endelig skal det understreges, at de distinktioner som jeg her foreslår, blot er *mit bud på* centrale og rammende distinktioner i forhold til feltet universitetspsykologi og i forhold til psykologistuderendes tilegnelse af en psykologisk og videnskabelig habitus. Dermed også være sagt, at andre distinktioner og forståelser kan være mere rammende for andre. Det blivende ved ovenstående tilgang er nok snarere kredsen om det ukendte, de ubevidste temaer som udspringer sig i forholdet til os selv og andre, og som kommer til udtryk i måden vi undersøger og tænker videnskabeligt på via teori, empiri og metode.

Underviseren

Ud over at man som fagperson (psykolog) og videnskabsmand kan agere rollemodel for de studerende (skabende mimesis) ved ens måde at anvende og diskutere psykologisk teori, empiri og metode på, kan selve undervisningsaktiviteterne desuden planlægges med et dannende sigte for øje. I Negt-redegørelsen har jeg fremhævet tre dimensioner ved undervisningsaktiviteter, som indeholder en 'eksemplarisk dannelsesværdi' i forhold til tilegnelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus, nemlig:

1. "Undervisningsaktiviteternes nærhed til de individuelle interesser i lyset af egne erfaringer og konflikter
2. De aspekter ved disse interesser, som angår *faglige* og mere almene samfundsmæssige sammenhænge

3. Den betydning, som undervisningsaktiviteterne kan have i forhold til at udvikle *selvrefleksion omkring anvendelsen af viden ved intervention* (og alle de træk som forudsættes heraf jf. en dannet habitus) hos de studerende, ved at *udfordre* de fagligt mest centrale og de personligt mest problematiske *forforståelser* hos de studerende” (afsnit 4.2.3.3.1)

Jeg vil anvende ovenstående i forhold til forelæseren og projektvejlederen.

Som *forelæser* kan man i lyset af ovenstående stræbe mod med sin undervisning at ramme ned i temaer og eksempler, som de studerende kan relatere til ud fra deres livsverden og forståelseshorisont (pkt. 1), og som samtidig er fagligt og samfundsmæssigt relevante (pkt. 2). Denne udvælgelsesproces må selvfølgelig også ske ved at tage udgangspunkt i ens egne faglige interesser, erfaringer og oplevede konflikter (pkt. 1+2). Det betyder bl.a. undervisning, som bruger tid på at præsentere eksemplariske eksempler fra virkeligheden, som de studerende kan relatere til, og som undervisningens teori, empiri og metode kan *anvendes* i forhold til i processen med at belyse og blive klogere på aspekter af den (pkt. 3) (fænomenologisk set ud fra en distinktion mellem fænomen og begreb; mellem den komplekse virkelighed vi lever i, og de teoretiske forsøg på at forstå aspekter ved den bedre). I denne proces er det væsentligt både at fastholde en nuanceret tilgang (fx trække på flere traditioner, metoder etc.), og at melde egen begrundede opfattelse ud, hvorved man som underviser udviser den selvrefleksion ved anvendelsen af psykologisk teori og metode, som er så central for de studerende at tilegne sig.

Som *projekt- eller synopsis-vejleder* kan man for det første arbejde for at aflive de fordomme, som går på, at man som studerende skal have et personligt *afkoblet* forhold til de teorier og problemstillinger, som de arbejder med, således som vi så det hos Andrea (faren ved overinvolvering er tidligere diskuteret). Da det største udbytte kommer af at følge sin interesse (pkt. 1), bør studerende opfordres til at forfølge disse, så længe de kan opkvalificeres i forhold til kurssets/fagets ramme samt en samfundsmæssig relevans (pkt. 2). Ikke dermed sagt, at de studerende 'skal' sætte sig bevidst på spil, altså vælge eksistentielt dramatiske emner – det bør være helt op til dem selv. Så længe de følger deres interesse og de erfaringer og konflikter, som de ser som relevante at arbejde med, er grundlaget for det engagement og den eksistens i spil, som er forudsætningen for tilegnelsen af en habitus, sikret. I empirimaterialet findes flere eksempler på dette; Rikkens bachelormodulprojekt om tilpasning i en arbejdssammenhæng, Roses bachelormodulprojekt omkring soldaters eksistentielle vilkår, Alices 2. semester projekt om social kontrol osv.

Endelig udgør vejlederen rollemodel for de studerendes tilegnelse af de relevante træk ved en videnskabelig habitus, kulminerende i selvrefleksion ved anvendelsen af viden (pkt. 3).

8.5 e) Fremadrettede spørgsmål og diskussioner

Afhandlingen afdækker også nye udfordringer og spørgsmål. Jeg vil fremhæve et spørgsmål som vi har mødt forskellige afskygninger af afhandlingen igennem, nemlig balancen mellem den indsigt som psykologisk merviden kan udstyre os med, over for hensynet til og respekten for medmenneskets privat-sfære. Dette er en problematik, som også mit eget empiriske arbejde har tydeliggjort for mig som ny forsker, i form af vigtigheden af, og vanskeligheden ved, at finde den rette etiske balance mellem at følge den forskningsmæssige interesse, men uden at blive krænkende, fx i form af de spørgsmål jeg forfølger eller de forståelsesforslag, som jeg præsenterer informanterne for. Interviewet med Rikke, Anders og Rose indeholdt elementer, hvor jeg ikke fik holdt den rette balance. Denne problemstilling har noget generelt i sig for psykologfaget, både i forhold til de studerendes anvendelse af psykologisk viden på hinanden, familie og venner, samt i forhold til vejlederens handlemuligheder, når hun støder på personlige problemstillinger der influerer det faglige arbejde; det sidste er en problemstilling, som er direkte overførbart til praktiserende psykologer i praksis som kollegaer og i supervisionsammenhænge. For når nu vores forhold til os selv og nære andre i privatlivet har betydning for kvaliteten af vores professionelle arbejde med andre, er det relevant i forskningen og inden for professionen at undersøge og diskutere, hvad man som studerende, medstuderende/kollega og underviser/supervisor kan og bør gøre, når man bliver opmærksom på forhold, der underminerer det professionelle beredskab?

9 Konklusion

Afhandlingens problemformulering, *hvordan dannes en psykologisk og videnskabelige habitus hos psykologistuderende*, skal nu besvares. Jeg har undersøgt dette spørgsmål ved *på den ene side* at beskrive afhandlingens eksistentiel-fænomenologiske grundlagsteori (menneskeforståelse) såvel som en teoretisk baggrundsforståelse af *sagen*, dvs. habitus (Bourdieu, Merleau-Ponty), dannelsesprocesser (Gadamer, Merleau-Ponty, Kemp, Negt), træk ved en psykologisk habitus (Bion, Merleau-Ponty) og træk ved en videnskabelig habitus (Habermas, Ricoeur, Merleau-Ponty). *På den anden side* har jeg præsenteret resultaterne fra det gennemførte kvalitative forskningsdesign, hvormed jeg empirisk har undersøgt de studerendes uddannelsesforløb og erfaringer ved observation, dokumentanalyse og interview.

Denne beskrivelse overser imidlertid de cykliske processer, som er forudsætningen for udviklingen af en besvarelse af problemformuleringen. Lad mig derfor understrege afhandlingens eksistentiel-fænomenologiske forskningsmetodologiske princip, som består i en kontinuerlig vekslen mellem spørgsmål og svar (den hermeneutiske cirkel) som led i processen med at udvikle en større forståelse af afhandlingens sag: tilegnelsen af træk ved en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende. I denne proces har jeg både italesat mine egne forudantagelser for at tydeliggøre 'spændingsforholdet' mellem min forståelseshorisont og informanternes forståelseshorisont (Gadamer), og fremhævet sagen selv ud fra dens oplevelsesmæssige og praktiske meningsniveau som forskningens omdrejningspunkt. Det betyder også, at den præsenterede teoretiske forståelse af dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus har været forpligtiget på sagen og er udviklet i lyset af den. De empiriske resultater har med andre ord spillet en afgørende rolle for den endelige teoretiske forståelse af de studerendes dannelsesprocesser, som resultat af den forståelse jeg efter endt empirifase havde opnået, og som resultat af den forståelse jeg udviklede via den efterfølgende vekslen mellem empiri og teori, spørgsmål og svar og nye spørgsmål, som led i afrapporteringsfasen.

For også i afhandlingen at fastholde et 'spændingsforhold' skelner jeg mellem *beskrivelser* af de studerendes erfaringer og adfærd ud fra mine observationer og deres interviewfortællinger, og teoretisk understøttede *fortolkninger* som udtryk for mit forsøg på at forstå de studerendes erfaringer og adfærd bedre (Ricoeur og fortolkningsbuen). Jeg fremhæver herved, at de fortolkninger, som jeg udvikler, er udtryk for mit forsøg på at forstå sagen, og med distinktionen mellem beskrivelse og fortolkning inviteres læseren og forskerfælles-

skabet til at efterprøve og sågar udvikle en bedre forståelse af den fælles tredje sag, end jeg her har kunnet. Hvis det imidlertid er lykkedes mig nogle steder at præsentere beskrivelser og fortolkninger, som vækker genkendelse i lyset af læserens livsverdenserfaringer, er det eksistentiel-fænomenologiske mål om at udvikle eksemplarisk betydning opnået.

Hvordan dannes en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende så i lyset af mine undersøgelser ved psykologistudierne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet?

Jeg vil først og fremmest fremhæve, at studerende ofte kommer til universitetet med en naturlig og intuitiv interesse i at lære mere om sig selv, andre og verden via psykologisk teori, empiri og metode, om end med forskellig vægt og baggrunde. Alice bekræfter fx sit uddannelsesengagement som helt afhængig af, at hun kan se, at det gør en 'forskel' i forhold til hendes arbejde eller hendes liv. De studerendes engagement og interesse driver dem til enten bevidst at kaste sig ud på 'dybt vand' (eksistens på spil) eller uintenderet at beskæftige sig med problemstillinger, teorier, metoder eller mennesker, som af den ene eller anden vej bringer deres *eksistens i spil*. Det skyldes ikke mindst, at det er naturligt for os at lægge sider af os selv ind i de aktiviteter og sammenhænge, som vi engagerer os i, og at vi – når vi er engageret – gribes af spillets bevægelse (Gadamer), hvormed potentielt alt fra vores livsverden (fortid, nutid, fremtid, min livsverden, din livsverden) kan føre os med sig på dramatiske måder (eksistentielt drama, Merleau-Ponty). Denne forståelse er selvfølgelig forankret i Merleau-Pontys eksistentielle fænomenologi, hvormed vores levede krop altid allerede er ude i de aktiviteter, vi deltager i, på måder som ikke er gennemsigtige for os selv. Hermed også være sagt, at dannelsesprocesser kan sætte stærke følelser, temaer og reaktioner i spil hos de studerende, således som det er beskrevet i afhandlingen, og det stiller derfor særlige krav til de studerende og til undervisernes indsigt i processerne at sikre et konstruktivt udbytte. Af det jeg allerede har berørt i diskussionen, vil jeg særligt fremhæve vejlederens opgave med at støtte de studerende i og anerkende den frustrerende forskningsproces, samt at være opmærksom på eventuelle tendenser til hæmning af tænkning i de studerendes (og ens egen) måde at forholde sig til problemstillingen, teorien eller metoden på. Desuden vil jeg fremhæve de studerendes fælles opgave med at støtte hinanden i processen ved at søge at tage ejerskab over egne vanskelige følelser og sætte ord på (fx usikkerhed og utilstrækkelighed), og stræbe efter at sætte sagen som et fælles tredje først i gruppearbejdet. Og endelig har den enkelte studerende og un-

derviser en unik mulighed for at være nysgerrig i forhold til egne ubevidste tematikker og mønstre i adfærd og reaktioner. Fx inspireret af afhandlingens beskrivelse af en værdiløs position og en alvidende position, da de for mig at se udgør typiske *faldgruber* for psykologistuderende og undervisere, i betydningen ødelæggende adfærd i forhold til udviklingen af sandheder om livet såvel som til udviklingen af en bedre forståelse af sagen via psykologisk teori, empiri og metode (videnskabelig tænkning). Disse motiver kan vi kun komme til livs ved at ved at studse over de potentielle tegn på ubevidste temaer og konflikter, som flyder rundt i vores arbejds- og familieliv, således at vi kan opdage mønstrene og tage ejerskab over dem.

I en mere generel betragtning er vigtige forudsætninger for dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus selvfølgelig studerendes kontakt med og oplevelser af fremragende forskere og undervisere, der kan fungere som rollemodeller (skabende mimesis). Jeg vil dog også pege på, at netop udviklingen af en psykologisk habitus ofte forbliver forholdsvist utematiseret i undervisningen på uddannelsernes første år (RUC, AAU), og dermed i stor grad overlades til de studerende selv. Der ligger her en opgave med at beskrive den dobbelte udfordring, som psykologistuderende står over for, i forhold til både at leve sig ind i og forstå fænomenet som levet, og at analysere og objektivere det via psykologisk teori og metode i forsøget på at forstå det bedre.

Men selvom man skulle mene, at en videregående uddannelse med rette kan forvente, at studerende kommer med et engagement og en faglig interesse, vil jeg påpege, at dette ikke altid er nok, for at det kan omsættes til dannelsesprocesser, der muliggør tilegnelsen af en faglig habitus. For afhandlingen viser flere eksempler på, at dette sunde engagement kan blive sat i baggrunden på grund af sociale tryk, skyhøje præstationsforventninger som medfører et behov for karaktermæssige bekræftelser, frustration ved mødet med virkelighedens kompleksitet og egen utilstrækkelighed, for at nævne nogle. Der er med andre ord måder at undgå at inklude sig på dannelsesprocesser såvel som måder at begrænse intensiteten af disse på, hvilket kan være forårsaget af et ubevidst behov for at beskytte sig selv fra oplevelsen af angst eller frustration. Disse tendenser er dog sjældent bevidste hos eller intenderet af de studerende, der oplever dem som nødvendige og hensigtsmæssige handlemåder, selvom de i virkeligheden er udtryk for defensive forsøg på at passe på sig selv. Anders' og Roses adskillelse af psykologien fra familielivet, Andreas' karakterstrategi er eksempler på dette. Disse tendenser har det til fælles, at de

afholder os fra at gå i lag med det, som har *betydning for os og faget*, og fra at komme ud, hvor vi ikke kan bunde, og hvor vi ikke har kontrol med 'spillet'. Det betyder, at disse studerende ikke på samme måde gribes af spillet og føres af det, således at de i den sekundære bevægelse i fællesskab med andre kan bringe sig på land igen i en transformerende dannelsesproces, der forandrer og udvikler dem i form af tilegnelsen af træk ved en psykologisk og videnskabelig habitus. I en positiv udlægning kan jeg derfor beskrive nogle af forudsætningerne for, at studerende undergår dannelsesprocesser som: 1) overskud og modet til at tilsidesætte egne tryghedsbehov, således at den fælles tredje sag og de faglige hensyn kan få prioritet, og 2) en modifikation af studerendes forventninger til sig selv og hinanden, såfremt disse forleder dem til at tabe uddannelsens overordnede mål af syne; fx når studerende går mere op i at være fejlfri eller at få en høj karakter end at lære noget under et uddannelsesforløb.

Jeg vil uddybe uddannelsesinstitutionen og dens underviseres betydning for at muliggøre studerendes dannelsesprocesser:

Ad 1) Uddannelsesinstitutionen kan understøtte de studerendes oplevelse af *tryghed*, så de kan få mod og overskud til at beskæftige sig med de betydningsfulde og svære faglige spørgsmål og problemstillinger for netop dem. Det kan ske ved, at undervisere og særligt projektvejledere har øje for den usikkerhed, uvished og frustration, som er en del af dannelsesprocesser i kontakten med de studerende; og det kan ske ved at lave gruppeorganiserede undervisningsaktiviteter. For medmennesket (i form af vejlederen eller den medstuderende) kan via gensidige container-contained udvekslinger støtte den enkelte studerende i forhold til at udholde frustration og uvished, og dermed give en faglig sag prioritet over defensive tryghedshensyn. Men som afhandlingen også har vist, kan gruppeorganiseringen også fungere som gemmested for den enkelte, eller vise sig at hæmme den enkelte eller arbejdet med den fælles tredje sag som følge af ubevidste grundantagelser (dynamikker) i gruppen. Og de samme afsporinger kan snige sig ind i vejledningsforløbet, således som mit egen vejledning af *den ambitiøse gruppe* viste. At italesætte uvisheden og frustrationen og tage hånd om tryghedsbehovet, således at arbejdet med den faglige sag kan få prioritet, kræver med andre ord en indsats af den enkelte, af studentgruppen, af vejlederen såvel som af uddannelsesinstitutionen, som skal rammesætte det.

Ad 2) Uddannelsesinstitutionen i form af undervisere og vejledere kan nå langt ved at tydeliggøre uddannelsens (del)mål for de studerende undervejs i uddannelsen (se herunder), ligesom det kan være udbytterigt at informere om nogle af de processer, der kan indgå i uddannelsesforløbet. Fx ved at fremhæve, at vejen til at lære noget nyt bl.a. sker ved at blive opmærksom på fejltagelser, og ved at vi må revurdere vores hidtidige forforståelser og antagelser; vi må kort sagt give os selv lov til at være mennesker på vej mod en større forståelse af os selv, andre og verden, og af psykologisk teori og metode, selvom sådanne aha-oplevelser kan være skræmmende. Hvad angår uddannelsens overordnede mål må det kort sagt ikke bare være at skabe fremragende *studerende*, således som Andrea med sin karakterstrategi var ved at udvikle sig til, for som uddannelsesinstitution har vi kun de studerende til låns: de er rettet mod et fremtidigt arbejdsmarked - om det så er som forsker, underviser, praktiserende psykolog eller HR konsulent - og det er til dette arbejde, at de skal rustes. Der findes mange måder at beskrive psykologiuddannelsens mål på, men for mig at se er det vigtigt netop at beskrive målet på en måde, som rækker ud over psykologistudiets egne rammer, hvorfor jeg taler om dannelsesprocesser og om tilegnelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus. If. denne afhandling kan målet med psykologiuddannelsen med andre ord være, at studerende lærer at ”*bruge sig selv via psykologisk teori og metode til at forstå andre og verden på en kvalificeret, selvrefleksiv (selvkritisk), selvstændig og sikker måde*” (Operationalisering af en dannet psykologisk og videnskabelig habitus, afsnit 4.6.4).¹⁵¹ Denne opfattelse af målet med psykologistudiet er fx uforenelig med ’akademisk selvsving’ i betydningen at forholde sig til psykologisk teori og metode på en måde, som er afkoblet fra virkeligheden (det være sig de studerendes livsverden og/eller fra sammenhænge i det samfundsmæssige liv). Både undervisere og studerende har et ansvar for at undgå akademisk selvsving. ”*Husk nu*”, som en underviser på mit første semester engang udbrød, ”*at vi skal lære for livet, og ikke blot for en karakter!*”. Men selvom det kan være en vigtig pointe, ændrer det ikke ved, at studiets eksamensformer og undervisningsaktiviteter bør understøtte målet med uddannelsen på en tydelig måde. Uddannelsesinstitutionens undervisere har med deres måde at organisere undervisningen, studiets eksamensformer og øvrige undervisningsaktiviteter, samt ved

¹⁵¹ Denne målbeskrivelse bør selvfølgelig afstemmes i forhold til uddannelsens fokus og længde, ligesom vægtningen altid vil blive tilpasset ud fra de studerendes eget uddannelsesprojekt. Men målbeskrivelsen indeholder for mig at se eksemplariske dimensioner, som både er relevante for studerende på psykologistudiet på Roskilde Universitet såvel som cand. psych. uddannelsen på Aalborg Universitet. Se afsnit 4.6.

deres eget eksempel (skabende mimesis), en afgørende indflydelse på, om de studerende understøttes i deres arbejde mod at opfylde uddannelsens mål. Går man ud fra afhandlingens forslag til målbeskrivelse, er det klart, at det er vigtigt, at de studerende løbende under uddannelsen konfronteres med virkeligheden (fx ved empiriske forløb) samt beskrivelser af virkeligheden i form af anekdoter, casebeskrivelser mv. i forbindelse med den teoretiske undervisning, således at begreber kan bringes til live i de studerendes livsverden på det praktiske og oplevelsesmæssige meningsniveau. Jeg vil generelt i forlængelse af afhandlingens begreb om en dannet psykologisk og videnskabelig habitus fremhæve de undervisningsaktiviteter, hvor de studerende har mulighed for at præge deres uddannelse på en selvstændig og engageret måde, og det bedste eksempel herpå er det projekt- og gruppeorganiserede arbejde.

Uddannelsesinstitutionen, underviserne og de studerende kan altså på forskellig vis bidrage til, *at der rent faktisk finder dannelsesprocesser sted under de studerendes uddannelsesforløb.*

10 Referenceliste

- Andersen, H. (2007). Jürgen Habermas. In: H. Andersen og L. B. Kaspersen (eds.), *Klassisk og moderne samfundsteori*, 4. ed., pp. 367-389. Hans Reitzel
- Arendt, H. (1946). What Is Existenz Philosophy?, *Partisan Review* 13(1): 34-56.
- Bell, D. (2011). Bion: the phenomenologist of loss, in: C. Mawson (ed.) *Bion Today*, pp. 81-101. Routledge.
- Bengtsson, J. (2006). *Å forske i sykdoms- og pleieerfaringer – livsverdensfenomenologiske bidrag*. Redigeret værk. Høyskoleforlaget.
- Billow, R. M., 2003, *Relational Group Psychotherapy: From Basic Assumptions to Passion*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bion, W.R. (1959). Attacks on Linking. *Int. J. Psycho-Anal.*, 40:308-315. *International Journal of Psycho-Analysis*, 40: 308-315.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups and other papers* (dansk oversættelse fra 1993). London: Tavistock.
- 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].
- 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. (1991). *A memoir of the future*. Vol I-III. Karnac Books
- Bion, W.R. (1994). *Cogitations*. (New extended edition, edited by F. Bion). Karnac Books.
- Blaikie, N. (2009). *Designing Social Research. The logic of anticipation*. Polity.
- Blumer, H. (1954). "What is Wrong with Social Theory." *American Sociological Review* 18: 3-10.
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice* (oversættelse af *Le sens pratique*, 1980). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L, J, D. (1996). *Refleksiv Sociologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde : omkring teorien om menneskelig handling*. (oversættelse af *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action* fra 1994) Hans Reitzels Forlag.

- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. (oversættelse af Le sens pratique, 1980). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2008). To psykologier. *Psyke & Logos*, 29(1): 36-52.
- Brinkmann, S. (2009). *Psyken. Mellem synapser og samfund*. Aarhus Universitetsforlag.
- Burgaard, L. (1983). Introduktion til Bion og hans gruppeteorier. *Agrippa – psykiatriske tekster*, 5, nr. 2, s. 106-121.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge
- Caper, R. (1999). *A mind of one's own. A psychoanalytic view of self and object*. Routledge.
- Carr, D. (2007). Foreword to the New Edition. In: P. Ricoeur, *Husserl: An Analysis of His Phenomenology*, translated from the French by E. G. Ballard and L. E. Embree, foreword to the new edition by David Carr. Northwestern University Press.
- Christensen (2003). *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion*. Roskilde Universitetsforlag.
- Compton, J. (1997). Existential phenomenology. In: L. Embree (ed.), *Encyclopedia of Phenomenology*, pp. 205-209. Dordrecht: Kluwer.
- Crossley, N. (2001a). The phenomenological habitus and its construction, *Theory and Society* vol. 30 p. 81–120.
- Crossley, N. (2001b). *The social body. Habit, identity and desire*. Sage.
- Crossley, N. (2005). Sociology and the Body. In: C. Calhoun & C. Rojek & B. Turner (eds.). *The SAGE Handbook of Sociology*, (pp. 442-457). Sage.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data*. 2, udgave. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (2004). Kritisk pædagogik. In: E. L. Dale & K. Krogh-Jespersen (eds.), *Uddannelse og dannelse*, pp. 251-290. Klim.
- Dastur, F. (2000a). *Telling time. Sketch of a phenomenological chronology*. The Athlone Press.
- Dastur, F. (2000b). World, Flesh, Vision. In F. Evans & L. Lawlor (eds.), *Chiasms - Merleau-Ponty's Notion of Flesh*, pp. 23-49. Suny Press.
- Dastur, F. (2002). *Dire le temps. Esquisse d'une chronologie phénoménologique*. 2. Ed. (Første udgave: 1994) Encre Marine, Livre de poche.
- Dastur, F. (2004). *La phénoménologie en questions. Problèmes et controverses*. Paris: Vrin.
- Dastur, F. (2014) *Questioning Phenomenology*. Transl. by Robert Vallier. Fordham University Press.

- De Waelhens, A. (1947). De la phénoménologie à l'existentialisme. In: A. De Waelhens, J. Wahl, J. Hersch & E. Levinas (eds.), *Le Choix, le monde, l'existence* (pp. 37- 70). Grenoble, Paris, B. Arthaud.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6) 769-782
- Dreyfus, H. (1962). Merleau-Ponty's Existential Phenomenology. *M.I.T. Publication in the Humanities*, Number 69.
- Dreyfus, H. (2001). *On the Internet*. Routledge.
- Egebak. N. (1964). Maurice Merleau-Ponty og fænomenologien. Perspektiv, årg. 12, nr. 3, s. 34-37. Kan hentes på www.livsverden.dk/egebak
- Egebak. N. (1967). *Indskrifter. Essays om fænomenologi og æstetik*. Arena,
- Egebak. N. (1969). *Beckett Palimpsest. Et bidrag til skriftens fænomenologi. En semio-logisk analyse*. Arena, Fredensborg.
- Egebak. N. (1980). *Psykoanalyse og videnskabsteori. Fem kapitler af en Freud-læsning*. Berlingske Forlag, København.
- Elle, B. (2007). Artiklerne 'eksemplarisk læring' samt 'erfaring', In: *Gads Psykologileksikon*, 2. ed, p. 138, 154. Gads Forlag.
- Elle, B. (2010). Perspektiver på trainee-ansættelse og læreruddannelse, in: B. Elle & J. Gulløv (red.), *Trainee i Gentofte Kommune - Følgforskning om lærerstudenternes arbejde i praksis*, pp. 12-54. København: Professionshøjskolen UCC.
- Elle, B. (2011). Udvikling af en professionsuddannelse. *Dansk pædagogisk tidskrift*, vol. 59, nr. 4., pp. 7-15.
- Emanuel, R. (2001). A-Void – An Exploration of defences against sensing nothingness. *International Journal of Psychoanalysis*, Vol 82. P. 1069-1084.
- Embree, L. & Mohanty, J. N. (1997). Introduction. L. Embree (ed.), *Encyclopedia of Phenomenology*. (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer.
- Embree, L. et al., (ed.). (1997). *Encyclopedia of Phenomenology*. Dordrecht: Kluwer.
- Embree, L. (1998). *Phenomenological movement*. In: E. Craig, E. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. (pp. 333-343). Routledge.
- 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.
- Gadamer, H. G. (2000). Boundaries of Language. In: L. K. Schmit (ed.), *Language and Linguisticality in Gadamer's Hermeneutics*, pp. 9-18, Lexington Books.
- Gadamer, H. G. (2005). *Truth and Method*. 2. Ed. Continuum.
- Gadamer, H. G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. 2. Ed. Århus: Academica.

- Giorgi, A & Giorgi, B. (2008). Phenomenological psychology. In: C. Willig & W. Stainton-Rogers, *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, (pp. 165-178). London: Sage Publications.
- Giorgi, A. (2008). Concerning a Serious Misunderstanding of the Essence of the Phenomenological Method in Psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, Volume 39, Number 1, 2008 , pp. 33-58
- Glover, N. (2009). *Psychoanalytic Aesthetics : An Introduction to the British School*. London, GBR: Karnac Books.
- Grondin, J. (1994). *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. London: Yale University Press.
- Grondin, J. (2003a). *Hans-Georg Gadamer. A Biography*. London: Yale University Press.
- Grondin, J. (2003b). *Philosophy of Gadamer*. Durham, GBR: Acumen.
- Grotstein, J. (2003). Introduction, in: R. M. Billow, *Relational Group Psychotherapy: From Basic Assumptions to Passion*, Pp. 13-28. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Grotstein, J. (2007). *Beam of Intense Darkness. Wilfred Bion's Legacy to Psychoanalysis*. London, GBR: Karnac Books.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*, Klim, Århus.
- Habermas, J. (1968a). *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"* Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1968b). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1972). *Erkendelseskritikkens krise*. (Monde nr. 2), oversættelse af den første fjerdel af *Erkenntnis und Interesse* fra 1968. Kurasje.
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and Human Interests*. 2. Ed. London: Heinemann
- Habermas, J. (1999/1970). Hermeneutikkens krav på universel gyldighed. I: J. Gulddal & M. Møller (eds.): *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. 206-235. Gyldendal.
- Habermas, J. (2005). *Teknik og videnskab som 'ideologi'*. Det Lille Forlag.
- Hammond, M., Howarth, J. & Keat, R. (1991). *Understanding phenomenology*. Oxford: Blackwell.
- Harré, R. & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage Publications.
- Hass, J. (2008). Ontologi er kun mulig som fænomenologi : Heideggers metodologiske overvejelser i Væren og Tid. In: T. S. Wentzer & P. A. Sørensen (eds.), *Heidegger i relief : Perspektiver på Væren og Tid*, (pp. 23-46). Århus : Klim.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Niemeyer, Tübingen.

- Heidegger, M. (1988). *The Basic Problems of Phenomenology*. Revised edition. A. Hofstadter (Transl). Bloomington: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og Tid*. Dansk oversættelse af Sein und Zeit. Forlaget Klim.
- Henry, M. (1993). *The Genealogy of Psychoanalysis*. Stanford University Press.
- Hoeller, K. (1993). Phenomenology, psychology, and science, II. In K. Hoeller (Ed.): *Merleau-Ponty and Psychology* (pp. 143-154). New Jersey: Humanities Press.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung 1,1, S. 1-323.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Northwestern University Press.
- Højberg, H. (2004). Hermeneutik. In: L. Fuglsang & P. Bitsch (eds.), *Videnskabssteori i samfundsvidenskaberne : på tværs af fagkulturer og paradigmer*, 2. ed., pp. 309-347. Roskilde Universitetsforlag.
- Højbjerg, K. (2012). Pierre Bourdieus praktikteori udlagt gennem eksempler fra forskning i professionalisering af undervisningspraksis. In: A. Bilfeldt, J. Bloch-Poulsen, T. Børsen, M. L. Gammelby, K. Højbjerg & A. J. Jacobsen (eds.), *Refleksiv Praksis – Forskning I Forandring*, pp. 44-66. Aalborg Universitetsforlag.
- Høydahl, K. (1992) ”Å sortere i det terapeutiske landskap”. Bae, B. & Waastad, J.E. (red.), *Erkjennelse og Anerkjennelse*, pp. 144-173. Oslo : Universitetsforlaget.
- Jacobus, M. (2005). *The Poetics of Psychoanalysis: In the Wake of Klein*, OUP Oxford.
- Jensen, T. K. (1990). Sygepleje som etisk know-how – Hermeneutik og livsverden, menneskesyn og metode. In: T. K. Jensen, L. U. Jensen & W. C. Kim (Eds.), *Grundlagsproblemer i sygeplejen* (pp. 135-173). Philosophia.
- Johansen, M. B. (red.) (2002). *Dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jung, H. Y. (1965). Wang Yang-Ming and existential phenomenology. *International Philosophical Quarterly* 5 (4), pp. 612-636.
- Jørgensen, A. (2007). *Oversætters indledning*. I: H.-G. Gadamer, Sandhed og metode, pp. vii-xxviii. Academica.
- Jørgensen, A. (2009). *Hans-Georg Gadamer*. Forlaget Anis.
- Jørstad, J. (1974). Forord. In: W. Sæther, *Kvinnen, kroppen og angsten*, (pp. 7-8). Gyldendal Norsk Forlag.
- Jørstad, J. (1988). *Sådan er livet – Sådan er du og jeg*. Gyldendal.

- Keller, H. D. & Keller, K. D. (2011). Interview som evalueringsmetode: kvalitative interview forankret i professionel kernekompetence og praksisforståelse kan forene praktisk tilgængelighed med solid metodeanvendelse. *Cepra-striben*, Nr. 10, s. 21-27.
- Keller, K. (1995). Kroppen giver mening. *Psykolog Nyt*, nr. 14, s. 6-9.
- Keller, K. D. (2001a). Miljøpsykologiens fordomme og den kropslige fornuft. *Psyke & Logos* 22(2), pp. 537-555. Kan hentes på www.livsverden.dk/keller.
- Keller, K. D. (2001b). Intentionality in Perspectival Structure. *Chiasmi International: Trilingual studies Concerning Merleau-Ponty's Thoughts*. årg. 3, s.375-397.
- Keller, K. D. (2005). The corporeal order of things: the spiel of usability. *Human Studies*. årg. 28, nr. 2, s. 173-204. Kan hentes på www.livsverden.dk/keller.
- Keller, K. D. (2006). Den demokratiske holdning. Om det politiske og identiteten. *Psyke & Logos* 27(1). pp. 111-135. Kan hentes på www.livsverden.dk/keller
- Keller, K. D. (2008a). 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. (2008b). Phenomenological Understanding of Psychosis. *Journal of the Society for Existential Analysis*, 19.1. pp. 17-32.
- Keller, K. D. (2009). Sundhedsfagligt Udviklingsarbejde - en metodologisk vejledning. *Udvikling og Innovation*, UCN. Kan hentes på www.livsverden.dk/keller.
- Keller, K. D. (2012a). 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.
- Keller, K. D. (2012b). Institution og eksistens. In: K. D. Keller (red.), *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi*, s. 263-280. Aalborg Universitetsforlag.
- Keller, K. D. (red.) (2012c). *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi*. Aalborg Universitetsforlag.
- Keller, K. D. (unpub.). Fænomenologisk forskningsmetode. Forelæsning i kurset Kvalitativ metode på psykologistudiet ved Aalborg Universitet, d. 03.10.06. Kursusbeskrivelse samt forelæsningsnoter. Kan hentes på: www.livsverden.dk/kvalitativ.
- Keller, K. D. (unpub.2). *Erkendelsesinteresser og videnskabskategorier* (i flg. Habermas). Undervisningslide fra feb. 2000.

- Keller, K. D. (unpub.3). Om problemerne vedrørende bacheloruddannelsen i psykologi ved Aalborg Universitet (oktober 2006).
- Keller, K. D. (unpub.4). *Self and Community. On the corporality of recognition*. Paper presented at the 26th meeting of the Merleau-Ponty Circle. Sept. 2001 at the University of North Carolina, Astonville.
- Kemp, P. (1972). *Sprogets dimensioner*. København, Berlingske forlag
- Kemp, P. (1977). *Nye franske filosoffer*. 2. ed. Vinten.
- Kemp, P. (2001). *Praktisk visdom. Om Paul Ricoeurs etik*. Forum.
- Kemp, P. (2005a). Den romantiske løgn. Kronik i *Information* d. 28. april 2005.
- Kemp, P. (2005b). The Role of the Master: Hermeneutics in Mimetic Education. In Imamichi, T. (Ed.): *Perspectiva Nova Eco-Ethices, Revue Internationale de Philosophie Moderne, Acta institutionis philosophiae et aestheticae* Vol. 22, Centre International pour L'Étude Comparée de Philosophie et d'Esthétique, Tokio, 2004 (2005), p. 71-88.
- Kemp, P. (2006). "Mimesis in Educational Hermeneutics" in *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 2, 2006, p. 171-184.
- Kemp, P. (2012a). Anderkendelse af Ricœur / Ricœur og anderkendelsen. In: K. D. Keller (red.), *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi*, s. 171-178. Aalborg Universitetsforlag.
- Kemp, P. (2012b). *Filosofiens verden. Kritik – Etik – Pædagogik – Religion*. Tiderne Skifter.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren som pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*, 2. udgave, Hans Reitzel, København.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskaberne 1. Humanioras historie og grundproblemer*, 2. udgave. Roskilde Universitetsforlag.
- Kristensen, J. E. & Schmidt, L-H. (2003). Da humaniora ville være videnskab – Humanioras historie indtil år 1900. In: Collin, F. & S. Køppe (red.). *Humanistisk videnskabsteori*, (pp. 41-60). København: Danmarks Radios Forlag.
- Kristensen, O.S. & Nielsen, K.N. (2006) *Med professionens øjne. To artikler om professionen psykologi*. Psykologisk Skriftserie. Aarhus Universitet.
- Krogh, L. & Wiberg, M. (2013). Problemorienteret og projektorganiseret undervisning, in: L. Reinecker (et al.), *Universitetspædagogik*, pp. 215-228. Samfundslitteratur.
- Kuhn, C & Rasmussen, K. (1975) Indledning til den danske udgave. I: O. Negt, *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. Til teori og praksis i arbejderuddannelsen*. (pp. 7-28). Kurasje 1981.

- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels forlag.
- Køppe, S. (1990). *Virkelighedens niveauer: de nye videnskaber og deres historie*. Gyldendal
- Køppe, S. (2003). Psykoanalyse In: Collin, F. & S. Køppe (red.). *Humanistiske Videnskabsteori*, pp. 225-246. København: Danmarks Radios Forlag.
- Køppe, S. (2008). En moderat eklekticisme. *Psyke & Logos*, årg. 29, nr. 1, pp. 15-35.
- Larsen, S. N. (2002). Dannelse er mere end uddannelse, *Asterisk*, 4, (pp. 12-13).
- Lau, R. W. K. (2004). Habitus and the Practical Logic of Practice: An Interpretation. *Sociology*, Volume 38(2): 369–387, SAGE Publications. Lieberkind, J. & Bergstedt, B. (2005). *Dannelse mellem subjektet og det almene. En antologi*. (Eds.). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- López-Corvo, R. (2003). *The dictionary of the work of W. R. Bion*. London: Karnac.
- Lübcke, P. (red.) (1982). *Vor tids filosofi. Engagement og forståelse*. København: Politikens forlag.
- Madsen, P. (1987). Erkendelse og interesse, in: J. Habermas, *Samtalens fornuft* (pp. 63-82), Rosinante.
- Maton, K. (2008). Habitus. In: M. Grenfell (ed.), *Pierre Bourdieu : Key Concepts*, (pp. 49-66). Durham, GBR: Acumen.
- Meltzer, D. (2005), Thought Disorder: A Distinct Phenomenological Category. *British Journal of Psychotherapy*, 21: 417-428.
- Meltzer, D. (2008 [1978]). *The Kleinian Development*. Karnac.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1947). *Humanisme et terreur, essai sur le problème communiste*. Paris: Gallimard, 1947. Translated by John O'Neill under the title *Humanism and Terror: An Essay on the Communist Problem* (Boston: Beacon Press, 1969).
- Merleau-Ponty, M. (1964a). *The Primacy of Perception*. Nebraska: North Western University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1964b). *Signs*. Nebraska: North Western University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1970). *Themes from the Lectures at the Collège de France, 1952-1960*, trans. by John O'Neill, Evanston: Northwestern University Press.

- Merleau-Ponty, M. (1988). *In Praise of Philosophy and Other Essays*, Evanston, ILL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1993a). Filmen og den nye psykologi. *Philosophia*, 22 (3-4), (pp.11-24).
- Merleau-Ponty, M. (1993b). Phenomenology and psychoanalysis. I K. Hoeller (Ed.): *Merleau-Ponty and Psychology* (pp. 67-72). New Jersey: Humanities Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994/1945). *Kroppens fænomenologi*. Delvis oversættelse af *Phénoménologie de la perception*. Det lille forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1999/1945). Hvad er fænomenologi? (Oversættelse af forordet til *Phénoménologie de la perception* (1945), pp. i-xvi). In 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. (2003). *Nature. Course Notes from the Collège de France*. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne lectures 1949-1952*. Northwestern University Press.
- 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*). In: K. D. Keller (red.), *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi*, s.145-198. Aalborg Universitetsforlag.
- Michelsen, K., Posselt, G. & Klausen, S. H. (2008). *Filosofiske leksikon*. Gyldendal.
- Mikkelsen, M. & B. Krasnik (2012). Kritikere: Universiteter har afskaffet dannelsen, *Kristeligt Dagblad*, 10. marts.
- Mikkelsen, M. (2012): Morten Østergaard vil kæmpe for både-og-universiteter, *Kristeligt Dagblad*, 17. marts.
- Molander, B. (1996). *Kunskap – ett fortsatt sökande*. Daidalos, Göteborg.
- Moran, D. (2011). Edmund Husserl's phenomenology of habituality and habitus. *Journal of the British Society for Phenomenology*, Vol. 42, No. 1, January 2011.
- Mortensen, J. (2013). *Livsverden og fænomenologi i moderne sociologi. Habermas, Luhmann, Giddens*. Med indledning og efterskrift af B. S. Nielsen. Frydenlund.

- Mortensen, K. V. (2010). Om at være klinisk psykolog. I: S. Lunn (ed.), *Fra kromosomer til metaforer*, 2010, pp. 111-134, Dansk psykologisk Forlag
- Negt, O. (1971). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, O. (1975). *Sociologiske fantasi og eksemplarisk indlæring. Til teori og praksis i arbejderuddannelsen*. Kurasje 1981.
- Negt, O. (1994). Hvad skal en arbejder vide og forstå for at finde sig tilrette i verden idag? – Spørgsmålet om nye samfundsmæssige nøglekvalifikationer. In: B. S. Nielsen, K. Larsen, H. S. O. & K. Weber (eds.), *Arbejde og subjektivitet – En antologi om arbejde, køn og erfaring*. Roskilde Universitetscenter.
- Nerheim, H. (1995). *Vitenskap og kommunikasjon. Paradigmer, modeller og kommunikative Strategier i helsefagenes vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget Oslo.
- Netherlands. In: A. Tymieniecka (ed.), *Phenomenology world-wide: foundations, expanding dynamisms, life-engagements : a guide for research and study*. pp. 265-273. Kluwer.
- Nielsen, B. S. (1997). Det eksemplariske princip. In: K. Weber, B. S. Nielsen & H.S. Olesen (eds.), *Modet til fremtiden*. (pp. 269-316). Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, H. K. (2001). *Kritisk teori og samtidsanalyse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Nygaard, C. (2005). Introduktion til samfundsvidenskabelige analysemetoder. In: C. Nygaard (ed.), *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*, (pp. 9-20). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Oddli, H.W. & Kjøs P. (2002). Å velge i et mangfold av terapimodeller. *Tidskrift for Norsk Psykologforening* vol 39 sd. 403-410.
- Ogden, T. H. (2007). Reading Harold Searles. *The International Journal of Psychoanalysis*, 88: 353–369.
- 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.
- Olesen, S. G. (2006). Kontinental og analytisk filosofi (afsnittene om fænomenologer). In: H. S. Jensen, O. Knudsen & F. Stjernfelt, *Tankens magt. Vestens idehistorie*. Bind III, pp. 1992- 2004, 2014-2018. Lindhardt & Ringhof.

- Olsen, O. A. & Køppe, S. (1996). *Psykoanalysen efter Freud – Bind I & II*. Gyldendal.
- Ostrow, J.K. (1990). *Social Sensitivity - A Study of Habit and Experience*. SUNY Press.
- Pahuus, M. (1978). Kompedium i humanvidenskabernes filosofi (2. rev. udg.). Aalborg : Aalborg Universitetscenter. Institut for sprog, kommunikation og kulturhistorie, Afdelingen for videnskabsforskning.
- Pahuus, M. (1988). Livsverdenens ubestemmelighedskarakter. *Philosophia*, 17, 1-2, pp. 13-25.
- Pahuus, M. (2003). Hermeneutik, In: Collin, F. & S. Køppe (red.). *Humanistisk Videnskabsteori*, pp. 139-170. København: Danmarks Radios Forlag.
- Pahuus, M. (2005). K.E. Løgstrups eksistentielle fænomenologi. *Slagmark*, 42, pp.117-127. Kan downloades fra www.livsverden.dk/pahuus
- Pahuus, M. (red.) (2013). *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Parsons, M. (2000). *The Dove that Returns, the Dove that Vanishes*. London: The new library of psychoanalysis.
- Pedersen, P. M. (2009). Hvor sidder den professionelle dømmekraft? *Gjallerhorn*. Nr. 9, s. 16-23.
- Pedersen, S. H., Lunn, S. & Poulsen, S. (2010). Affektregulering Holding, Containing og Spejling. *Psyke & Logos*, 31, pp. 552-576.
- Phillips, J. (1999). From the unseen to the invisible. In: D. Olkowski & J. Morley (eds.). *Merleau-Ponty, Interiority and exteriority, psychic life and the world* (pp. 69-88). State University of New York Press.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosof, Maurice Merleau-Ponty*. København: Semi-forlaget.
- Rasmussen, T. H. (2006). *Hermeneutik og Pædagogik En aktuel indføring*. København: Semi-forlaget.
- Rendtorff, J. D. (1998). Det sårede Cogito. Paul Ricœurs subjekthermeneutik. In Mads Hermansen og Birgitte Tuft: *Fortælling og fortolkning – videnskabsteoretisk set*, pp. 13-30, Danmarks Universitetsforlag, København.
- Rendtorff, J. D. (1998b). Jean-Paul Sartres filosofi. Hans Reitzels Forlag.
- Rendtorff, J. D. (2003) Henry: Affektivitetens genkomst. In: P. Lübcke, (red.). *Franske filosofi: engagement og struktur* (pp. 99-102). København: Politikens forlag.
- Rendtorff, J. D. (2004). Fænomenologien og dens betydning. In: L. Fuglsang & P. Bitsch (eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne : på tværs af fagkulturer og paradigmer*, 2. ed., pp. 277-309. Roskilde Universitetsforlag.

- Ricœur, P. (1957). Phénoménologie existentielle. *Encyclopédie Française*, XIX, 10.8 - 10.12, Paris: Larouse.
- Ricœur, P. (1967). *Husserl. An analysis of his phenomenology*. Kapitel 8: Existential phenomenology (pp. 202-212). Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1975). Phenomenology and Hermeneutics. *Notis* Vol. 9, No. 1, Symposium Papers to be Read at the Meeting of the Western Division of the American Philosophical Association in Chicago, Illinois, April 24-26, pp. 85-102.
- Ricoeur, P. (1978). The task of hermeneutics. In: M. Murray (ed.), *Heidegger and modern philosophy – critical essays*, (pp. 141-160). Yale University press.
- Ricoeur, P. (1979). *Fortolkningsteori*. Vinten.
- Ricoeur, P. (1983). On Interpretation, in: A. Montefiore (ed.), *Philosophy in France Today*. (pp. 175—197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1991). *Explanation and Understanding* [chap. 6]. In P. Ricoeur, FROM TEXT TO ACTION - Essays in Hermeneutics, II, (pp. 125-143). Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*. Aschehoug & co.
- Ricoeur, P. (2000). *The Just*. (David Pelauer trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- Ricœur, P. (2012). Den eksistentielle fænomenologi. In: K. D. Keller (ed.), *Den menneskelige eksistens – introduktion til eksistentiel fænomenologi*, pp 33-42. Aalborg Universitetsforlag.
- Rosenbaum, B. (2000). *Tankeformer og talemåder - En undersøgelse af skizofrenes ud-sigelse, tankeforstyrrelse og kommunikation*. Multivers
- Rouse, J. (2005). Merleau-Ponty's Existential Conception of Science. In: Taylor Carman (ed.), *Cambridge Companion to Merleau-Ponty*, (pp. 265-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandler, P. C., (2005). *The language of Bion : a dictionary of concepts*. London: Karnac .
- Sarauw, L. L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stilevelser*. Ph.d. afhandling fra Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Saugstad, P. (2001). *Psykologiens historie. En indføring i moderne psykologi*. Gyldendal.
- Schermer, V. L. (2003), 'Building on "O": Bion and Epistemology', in Robert L. Lipgar and Malcolm Pines (eds.), *Building on Bion: Roots* (London: Jessica Kingsley, 2003), 226-53.
- Seebohm, T. M. (2004). *Hermeneutics. Method and Methodology*. Kluwer Academic Publishers.

- Silberbrandt, H., 2005, Indledning, i: P. Bourdieu, *Viden om viden og refleksivitet. Forelæsninger på Collège de France 2000-2001* (pp. 7-13). Hans Reitzel.
- Silverman, H. J. (1993). Merleau-Ponty's new beginning: preface to the 'The experience of others'. In K. Hoeller (Ed.): *Merleau-Ponty and Psychology* (pp. 25-32). New Jersey: Humanities Press.
- Symington, J. & Symington, N. (1996). *Clinical Thinking of Wilfred Bion*. Routledge, London.
- Symington, N. (1993). *Narcissism : a new theory*. London: Karnac Books.
- Symington, N. (1996). *The making of a Psychotherapist*. London: Karnac Books.
- Søndergaard, P. (2009). En lysende fremtid. *Psykolog Nyt*, (4), p. 35.
- Thornquist, E. (2006). *Videnskabsfilosofi og videnskabsteori for sundhedsfagene* (oversat af Ulla Nielsby). Gads Forlag
- Thuesen, M. (2012). Terapeutisk forandring gennem terapeutens egne emotionelle processer. *Psyke og Logos*, Årg. 33, (1), pp. 66-86.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. 2. ed. Albany, NY: SUNY Press.
- Vermote, R. (2011). Bion's critical approach to psychoanalysis, in: C. Mawson (ed.) *Bion Today*, pp. 349-365. Routledge.
- Welsh, T. (2010). Translator's introduction. In: M. Merleau-Ponty, *Child psychology and pedagogy*, pp. ix-xix). Northwestern University Press.
- Widell, P. (1982). *Habermas: Enheden af teori og praksis*. In: P. Lübcke (ed.), *Vortids filosofi. Engagement og forståelse*, pp. 271-279. Politikens Forlag.
- Zachariae, B. (2007). Evidensbaseret psykologisk praksis. *Psykolog Nyt*, 12 (pp. 16-25). Dansk Psykolog Forening.

Resumé: Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende

Afhandlingen er en empirisk undersøgelse af psykologistuderendes tilegnelse af træk ved en psykologisk og videnskabelig habitus ved psykologistudierne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet. Herved bidrager afhandlingen til den overordnede diskussion om, hvad målet med og kvalitet i en universitetsuddannelse skal forstås som.

Som udgangspunkt for studiet af psykologistuderendes dannelsesprocesser indføres en analytisk distinktion mellem en psykologisk habitus (fænomen orienteret), og en videnskabelig habitus (teoretisk/metodisk). Herved tydeliggøres de studerendes dobbelte opgave der består i, at man må lære at trække på sin egen livsverden på en kvalificeret måde, når man skal forstå andre (psykologisk habitus), men at denne psykologiske sans for problemstillingen også må opkvalificeres via videnskabelig teori og metode, hvis man skal agere professionelt i sit senere arbejde (videnskabelig habitus). Denne helhed kaldes en dannet psykologisk og videnskabelig habitus.

Resumé af afhandlingens hoveddele:

Grundlagsteorikapitlet (kap. 2). Afhandlingens grundlagsteori (forforståelse) diskuterer de grundlæggende ontologiske, epistemologiske, etiske og metodologiske spørgsmål af betydning for afhandlingens problemstilling og den teoretiske begribelse af den. Det sker ved at italesætte en eksistentiel fænomenologi baseret på Merleau-Ponty, Heidegger, Gadamer og Ricoeurs arbejde, og ved at fremhæve livsverdenen som fænomenologiens omdrejningspunkt, hvorved oplevelse, krop og tanke hænger sammen i et udelt hele på tværs af mennesker. I afhandlingen fremhæves en distinktion mellem livsverdenens tre 'niveauer' i form af det æstetisk (oplevelsesmæssige), praktiske og teoretiske meningsniveau, hvormed vi altid er i oplevelse, og hvormed det teoretiske meningsniveau udgør en reduktion af livsverdens helhed. Dette fremhæves også ved distinktionen mellem eksistensdimensionerne person, anden (gruppe, samfund) og kontekstualiseret verden som et fælles tredje (fælles livsverden). Ekspliciteringen af grundlagsteorien gør det desuden muligt at inddrage og anvende psykoanalytiske og kritisk teoretiske perspektiver på problemstillingen i tillæg til de eksistentiel-fænomenologiske.

Kvalitativ forskningsmetodologi og forskningsdesign (kap. 3+5). Afhandlingen præsenterer en eksistentiel-fænomenologisk tilgang til kvalitativ metodologi, med vægt på sagen selv som et fælles tredje (virkelighedsforankring), gennemskuelighed og eksemplarisk beskrivelse, samt et forudgribende forskningsdesign med bl.a. ekspliciterede forudantagelser. Det er sket ved både at trække på fænomenologer som Keller, Heidegger, Gadamer og Ricoeur, foruden Blaikes arbejde med hensyn til forskningsdesign. I afhandlingen præsenterer jeg med andre ord et nyt bud på en fænomenologisk forskningsmetodologi, som går på tværs af de traditionelle dikotomier mellem 1) induktion og deduktion, og 2) mellem at beskrive og at fortolke. Det gør jeg ved hhv. 1) at fremhæve den hermeneutiske cirkels veksel mellem spørgsmål og svar, mellem forudantagelser og en revision af disse i lyset af de empiriske observationer og resultater, som en cyklisk proces mod en bedre forståelse af sagen (Gadamer), og ved 2) at forstå al fænomenologisk forskning som nødvendigvis *beskrivende*, men samtidig fremhæve *fortolkningens* vigtighed ved kvalitativ forskning (Heidegger, Ricoeur).

Empirien er indsamlet på hhv. psykologistudiet på Roskilde Universitet (RUC) og på Aalborg Universitet (AAU). Psykologistudiet på RUC er en kombinationskandidatuddannelse med to års basisstudium efterfulgt af en specialisering i to fagmoduler, hvoraf psykologi kan være den ene. Psykologistudiet på AAU er derimod en femårigt kandidatuddannelse i psykologi (cand. psych.). Empirien er derfor indsamlet som to selvstændige studier af de to forskningsfelter (dvs. ingen komparative undersøgelser).

Det empiriske materiale fra RUC består af interview og re-interview med to studerende; én på bachelormodulet og én på kandidatmodulet. Desuden observation af deres projektføreløb og gruppeinterview med deres respektive projektgrupper (i alt 4 interview og 2 gruppeinterview og 2 observationsføreløb).

Det empiriske materiale fra AAU består af interview og re-interview med to studerende; én på bachelorstudiet og én på kandidatstudiet. Desuden hhv. observation af og gruppeinterview med projektgruppen, og observation af seminarføreløb (i alt 4 interview, 1 gruppeinterview og 2 observationsføreløb). Derudover interview med tre kandidatstuderende, og endelig gruppeinterview med to projektgrupper som jeg selv har vejledt (i alt 3 interview og 2 gruppeinterview).

Teoretisk begribelse af problemstillingen (kap. 4). Til at beskrive centrale træk ved en psykologisk habitus og en videnskabelig habitus, trækker jeg på bidrag fra Merleau-Ponty, Gadamer, Ricoeur, Bion og Habermas. I en fænomenologisk fortolkning af Bourdieus habitusbegreb, fremhæves vanen som central for at forstå en professions opbyggede beredskab til at agere hensigtsmæssigt og professionelt i forhold til faglige problemstillinger; denne habitus angår ikke mindst det æstetiske (oplevelsesmæssige) og praktiske meningsniveau hos den enkelte professionsudøver, uden at begrænse sig hertil. Ved mine beskrivelser af træk ved en psykologisk habitus og ved en videnskabelig habitus præsenterer jeg en ny måde at forstå universitetspsykologi på, nemlig ved at tage udgangspunkt i fagets dilemma: at tilegne sig en både psykologisk habitus og en videnskabelig habitus og at forene dem i en dannet psykologisk og videnskabelig habitus. Disse træk udgør projektets baggrundsforståelse i forhold til fortolkning af det empiriske materiale. Den består altså af en to-benet struktur: den psykologiske habitus' sans for fænomenerne og udholdenhed i forhold til at undersøge og beskrive dem på den ene side, og den videnskabelige habitus' objektiverende greb om fænomenet på den anden side, hvor en metodisk undersøgelse og en teoretisk forklaring af sagen skal videreudvikle den umiddelbare forståelse. Disse to 'ben' må dog i bedste fald kombineres, hvormed den umiddelbare forståelse informerer den videnskabelige begribelse, og det på en måde som videreudvikler vores forståelse af sagen selv; beredskabet eller denne indstilling kalder jeg en dannet psykologisk og videnskabelig habitus.

Til at forstå dannelsesprocesserne trækker jeg på Gadamer, Kemp og Negts arbejder og fremhæver på den ene side den nødvendige selvfortabelse og engagement i undervisningsaktiviteten (*eksistens i spil*), og på den anden side den nødvendige bevægelse tilbage til sig selv ved at udvikle sin egen stemme. Med dannelsesprocessen forstår jeg inkorporeringen og tilegnelsen af træk ved en psykologisk og videnskabelig habitus, hvilket ikke mindst muliggøres af studerendes personliggjorte efterligning og inspiration af undervisere og medstuderende (den skabende mimesis). Til at forstå de hæmmende og afsporende dynamikker i dannelsesprocesserne, i det videnskabelige arbejde og gruppearbejdet, trækker jeg på psykoanalytikerens Bions teori om følelsernes indflettethed i vores reflektive tænkning. If. Bion må man udholde og håndtere frustration og uvished i arbejdet med at udvikle en grundlæggende ny eller kompleks forståelse af et menneskeligt fænomen; og er man ikke i stand til dette som individ eller inden for gruppen, hæmmes eller afspores det videnskabelige undersøgelsesarbejde.

De empiriske resultater (kap. 6+7). Afhandlingen viser, at uddannelsesudbytte- og kvalitet må forstås ud fra, i hvor høj grad det lykkes at præge den psykologistuderendes måde at se (percipere), handle og tænke på en faglig og videnskabelig måde på. Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus må ikke mindst forstås ud fra et socialt og følelsesmæssigt perspektiv på de intra- og interpersonelle processer, som er forbundet med at forandre sin person og verdensforståelse på en grundlæggende måde. Via beskrivelser og fortolkninger af studerendes uddannelsesforløb indkredses fænomenet *eksistens i spil* som afgørende for, at de studerende engagerer sig på måder, som bringer dem i netop de situationer (på dybt vand), hvor de kan udvikle sig mest. Særligt projekt- og gruppeorganiseringen er eksemplarisk i forhold til at understøtte og muliggøre disse dannelsesprocesser, og i afhandlingen beskrives eksempler på, hvordan stærke følelser og processer bringes i spil (eksistentielt drama) i forbindelse med de studerendes arbejde med en faglig problemstilling og psykologisk teori og metode. Men skal *eksistens i spil* bidrage *konstruktivt* til de studerendes dannelsesprocesser kræver det en tilsvarende indsigtfuld vejledning. Afslutningsvist argumenteres der for, at en øget viden om disse fremmende og hæmmende processer kan hjælpe de studerende med at tilegne sig træk af en psykologisk og videnskabelig habitus.

Summery in English: The formation of a psychological and scientific habitus in psychology students

This thesis presents an empirical examination of the formation [Bildung] of aspects of a psychological and scientific habitus in psychology students at the Departments of Psychology at Roskilde University and Aalborg University. It contributes to the ongoing debate on the objective of and the quality of a university education.

The examination starts from an analytical distinction between a psychological habitus and a scientific habitus. In this way the double challenge of students of psychology is elucidated, consisting in 1) a need to learn how to understand other people in a qualified way in the light of our own lifeworld (psychological habitus), 2) but that this psychological sense for the case in question must be enriched by the use of scientific theory and method, if the students are to be able to act in a professional way when times come (scientific habitus). This unified whole is called a cultured (formed) psychological and scientific habitus.

Abstracts of chapters:

Foundational theory (chap. 2). The foundational theory (pre-understanding) of the thesis describes the fundamental ontological, epistemological, ethical, and methodological approach to the research question. The thesis presents an existential phenomenology based on the work of Merleau-Ponty, Heidegger, Gadamer and Ricoeur by underlining the primacy of the life-world within phenomenology. Hence we are in a position to understand the intertwining of experience, body, and thought in a way that is not limited to the physical body, but shared intersubjectively. It is possible to make a distinction between three levels of the lifeworld; the aesthetic (experiential) level, the practical level and the theoretical level of meaning. This distinction must be understood in the sense that we inescapably experience in an immediate sense, and that the theoretical level of meaning is an abstraction of the wholeness of the lifeworld. This existential phenomenological foundational theory acts as the platform on which the contributions from critical theory (Habermas, Negt) and psychoanalysis (Bion) are based.

Qualitative research methodology and research design (chap. 3+5). An existential-phenomenological perspective on qualitative research methodology is put forward, stressing the phenomenon itself as an intersubjectively shared phe-

nomenon. Other hallmarks are the transparency and exemplary meaning, as well as a controlled enquiry and an explication of fore-meanings with regard to the research phenomenon. This is based on the work of the phenomenologists Heidegger, Gadamer, Ricoeur and Keller, as well as Blaikie with respect to research design. Thus a new phenomenological research methodology is presented, which bridges the traditional dichotomies between 1) induction and deduction, and 2) between a descriptive enquiry and an interpretive enquiry. I suggest that 1) the hermeneutical circle is understood as a dialectic between questions and answers, between fore-meanings and the revision of these in the light of the empirical observations and findings, as a continuous process towards a better understanding of the phenomenon itself (Gadamer), and that 2) phenomenological research is always necessarily descriptive, but at the same time the value of interpretation must be stressed for qualitative research methodology (Heidegger, Ricoeur).

The empirical material is collected at the Departments of Psychology at Roskilde University (RUC) and at Aalborg University (AAU) respectively. The study of psychology at RUC is a combination master's programme with two subjects, of which psychology can be one of them. The study of psychology at AAU, though, is a full five year Master's programme in psychology (cand. psych.: i.e. graduate in applied psychology). The empirical material is therefore collected as independent field studies.

The empirical material from RUC consists of an interview and a second interview with one student at the bachelor level and the master's level respectively, as well as observations of, and group interviews with, their group members (4 interviews and 2 group interviews and 2 observations).

The empirical material from AAU consists of an interview and a second interview with one student at the bachelor level and the master's level respectively, as well as observations of, and group interviews with, their group members, and observations of seminars (in all 4 interviews, 1 group interview and 2 observations). Furthermore, interviews with three students at the master's level, and finally group interviews with two groups I supervised myself (in all 3 interviews and 2 group interviews).

Theoretical concept of the case in question (chap. 4). In order to describe central features of a psychological habitus and a scientific habitus, I draw on Merleau-Ponty, Gadamer, Ricoeur, Bion, and Habermas. In a phenomenological interpretation of Bourdieu's concept of habitus, the habit is emphasized as cen-

tral to understand the habitually incorporated readiness at the aesthetic and practical level of meaning. In my descriptions of features of a psychological habitus and a scientific habitus, I present a new way of viewing the development of professionalism within university psychology, by taking the dilemma of the profession as my starting point: to acquire both a psychological habitus and a scientific habitus and to unite them in a moulded psychological and scientific habitus. These features constitute the background understanding of the thesis as regards the interpretation of the empirical material. So, it consists of a two-legged structure; the sense of the psychological habitus of the phenomena and the perseverance as regards examining and describing them on the one hand, and the objectivity of the scientific habitus on the other, where a methodical examination and a theoretical explanation of it is supposed to develop further the immediate understanding. These two 'legs' must, however, be combined, so that the immediate understanding informs the scientific concept, this in a way that further develops our understanding of the case itself: the readiness or this attitude I call a moulded psychological and scientific habitus.

In order to understand the processes of formation I draw on the works of Gadamer, Kemp, and Negt, and I emphasize on the one hand the necessary self-abandonment and engagement in the educational activity (*existence at stake*), and on the other the necessary movement back to oneself by developing one's own voice. By the processes of formation I understand the incorporation and the acquisition of features of a psychological and scientific habitus, which is made possible through the students' personalized imitation and inspiration of teachers and fellow students (the creating mimesis). To understand the restrictive and derailing dynamics in the processes of formation, in the scientific work and the group work, I draw on the theory of the psychoanalyst Bion about the feelings interweaving our reflective thinking. According to Bion we must endure and manage frustration and uncertainty in the work of understanding something basically new or complex.

The empirical results (chap. 6+7). The thesis shows that the benefits and the quality of education must be understood to what extent we succeed in influencing the way the student of psychology perceives, acts and thinks in a professional and scientific way. The formation of a psychological and scientific habitus must furthermore be understood from a social and emotional perspective in the intra- and interpersonal processes which are connected with changing one's person and understanding of the world in a basic way. Through de-

scriptions and interpretations of the education of the students, the phenomenon of *existence at stake* is pinned down as crucial for the students' engagement in ways that put them in exactly the situations (in deep water) where they can grow the most. Especially the organization in groups is exemplary when it comes to supporting and making possible these processes of formation. The thesis presents examples of how strong emotions and processes are put at work (existential drama) in connection with the students' work with a research question and psychological theory and method. But if *existence at stake* are to contribute *constructively* to the formation of the students, well-informed supervision is required. Finally, I argue that an increased knowledge of these promoting and restrictive processes can enhance the students' formation of a psychological and scientific habitus.

Afhandlingen er en empirisk undersøgelse af psykologistuderendes tilegnelse af en psykologisk og videnskabelig habitus ved psykologistudierne på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet. Teoretisk bygger afhandlingen på den eksistentielle fænomenologi (Merleau-Ponty), samt perspektiver fra psykoanalysen (Bion) og kritisk teori (Habermas, Negt).

Der peges på, at studerende i psykologi står over for en dobbelt udfordring. De skal både have en sans for de praktiske fænomener 'bag' teorien og metoden ved at trække på egen livsverden, OG de skal lære at undersøge sagen via relevant teori, empiri og metode på en analytisk og selvrefleksiv måde for at forstå dem bedre og for at kunne intervenere i feltet.

Afhandlingen er et bidrag til debatten omkring, hvad målet med en universitetsuddannelse mere generelt skal forstås som. Der argumenteres for, at en universitetsuddannelses kvalitet må forstås ud fra, i hvilken grad den er i stand til at understøtte de studerendes tilegnelse af en faglig habitus. Habitusbegrebet fremhæves her som en måde at forstå den færdige kandidats opbyggede beredskab til at percipere, tænke og handle på bestemte vanemæssige måder. Med dannelsesbegrebet bliver det muligt at tematisere de processer og udviklingsforløb, som er forbundet med at inkorporere en professions habitus i sin egen habitus på en selvstændig måde. Disse dannelsesprocesser er imidlertid både vanskelige og sårbare, og både studerende, undervisere og studieledelsen kan derfor drage nytte af den præsenterede viden, således at processerne kan understøttes og udvikling fremmes.

Ph.d.-afhandlinger fra Ph.d.-programmet *Hverdagslivets Socialpsykologi* er let redigerede afhandlinger fra ph.d.-uddannelser, der er gennemført ved programmet. Seriens udgivelser præsenterer de enkelte ph.d.'ers konkrete forskningsprojekter.

Forskeruddannelsesprogrammet *Hverdagslivets Socialpsykologi* inddrager de nyeste teoretiske og metodologiske diskussioner i en tværfaglig udforskning af hverdagslivet. Hver afhandling er et teoretisk, metodisk og/eller empirisk pionerarbejde i udfoldelsen af dette forskningsfelt.