

Pædagogisk Psykologisk Uddannelsesrådgivning 2004-2011

DPU - Danmarks institut for Pædagogik og
Uddannelse

Anders Dræby Sørensen

Rapport

Pædagogisk Psykologisk Uddannelsesrådgivning
Anders Dræby Sørensen, 2011



Pædagogisk Psykologisk Uddannelsesrådgivning

2004-2011

Anders Dræby Sørensen

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

ISBN: 978-87-7507-358-0
DOI: 10.7146/aul.115.105

Indhold

DEL 1 Fagligt grundlag	
1. Rådgivningsområdet som fagområde	3
2. Tilpasning, compensation og støtte på uddannelsesområdet	4
3. Code of ethics (etiks kodeks)	7
DEL 2 Faglige grundperspektiver	
4. <i>Læring</i> : Læringspraksis og –kontekst	9
5. <i>Relationer</i> : Relationer i psykoanalysen	16
6. <i>Eksistens</i> : Læringsorienteret eksistentiel metode	39
DEL 3 Faglige referencer	
7. Litteratur for rådgivningsområdet	70
8. Lovsamling	71
DEL 4 Metode	
9. <i>Overordnet</i> : Den integrative model for studierådgivning	72
10. <i>Visitation</i> : Typer af studiemæssige vanskeligheder	79
11. <i>Visitation</i> : Learning assessment guide	80
12. <i>Visitation</i> : Dynamisk målgruppedifferentiering	82
13. <i>Counselling</i> : Basic counselling skills	83
14. <i>Counselling</i> : Counselling i en specialpædagogisk sammenhæng	85
15. <i>Counselling</i> : Educational counselling: Erfaringsbaserede refleksioner over eksempler på destruktivt-inautentiske livsstrategier	89
16. <i>Vejledning</i> : Dispensationsmuligheder i forbindelse med prøver	95
17. <i>Sagsstøtte</i> : Principper for sagsstøtte	106
18. <i>Advisory</i> : Anvendelse af advisory	106
19. <i>Studiestøtte</i> : Studiestøtte i akademisk faglig praksis	107
20. <i>Studiestøtte</i> : Generel studiestøtte	118
DEL 5 Redskaber til drift	
21. Erfaringer med studiestøttepersoner	120
22. Retningslinjer for journalføring	123
DEL 6 Faglig kompetenceudvikling	
23. Intern supervision	126
24. Rådgivningstræning i triader	128
DEL 7 Terminologi	
Appendix D. Dansk-Engelsk Rådgivningsordbog	131

DEL 1: FAGLIGT GRUNDLAG

Kap. 1. Rådgivningsområdet som fagområde

Rådgivningsområdet er et pædagogisk område, der er læringsorienteret og har et eksistentiel-fænomenologisk grundlag.

Mere præcist er rådgivningsområdet et pædagogisk videns- og praksisområde, der arbejder med læringsorienteret muligheds-, menings- og deltagelsesfremmende inklusion i uddannelse og samfund af studerende med specifikke studiemæssige vanskeligheder i relation til psykiske og neurologiske lidelser gennem brug af undersøgelse, metoder og viden på et eksistensfilosofisk –og fænomenologisk grundlag. Som erkendelses- og interventionsstrategi tages der udgangspunkt i den enkelte studerendes egen oplevelse af sine studievanskeligheder og forventninger til sit studieliv og betones en ansvarsfremmende målsætning.

Vigtige støttefag for den filosofisk baserede specialpædagogik er:

- *Sociologi* i forbindelse med fokuset på inklusion
- *Pædagogisk psykologi* i forbindelse med fokuset på læring

Rådgivningsområdet varetager studierådgivning, der bl.a. adskiller sig fra følgende fag:

- *Studievejledning*, idet studierådgivningen omhandler inklusion af studerende med vanskeligheder og ikke informationsbaseret vejledning af studerende omkring optagelse, gennemførelse og udslusning.
- *Studenterrådgivning*, idet studierådgivning omhandler specifikke og ikke generelle studiemæssige vanskeligheder
- *Klinisk psykologi*, idet studierådgivning er et pædagogisk og ikke et psykologisk fag, der ikke varetager vurdering og behandling af psykiske lidelser
- *Psykoterapi*, idet studierådgivning er et pædagogisk fag, der beskæftiger sig med udvikling af studerendes læringmuligheder og –deltagelse i uddannelse og ikke et psykologisk eller sundhedsfagligt fag, der beskæftiger sig med terapi og symptompalindring.

Kap. 2. Tilpasning, compensation og støtte på uddannelsesområdet

I det følgende vil jeg beskrive den støtte, som gives til studerende med psykiske lidelser og psykosociale handicap ved Aarhus Universitet.

Det overordnede mål er at arbejde for et inkluderende universitet ved at forbedre mulighederne for deltagelse i læringsmiljøet og læringsprocesserne på universitetets

uddannelser for studerende med specifikke studiemæssige vanskeligheder. Denne målsætning skal samtidig ses i lyset af den officielle danske handicappolitik, ifølge hvilken personer med handicap skal inkluderes i samfundet. Uddannelse betragtes i den forbindelse som den primære vej til inklusion på arbejdsmarkedet og dermed i samfundet.

Den inkluderende indsats over for studerende med psykiske lidelser og psykosociale handicap er baseret på tre overordnede principper.

Princip 1 Generel inklusion

Indsatsen over for studerende med psykosociale handicap er først og fremmest baseret på et princip om generel inklusion i uddannelses- og arbejdsmarkedskontekst. Målet er således at støtte de studerendes deltagelse i det læringsmiljø og de læringsprocesser, som uddannelsen i en bred forstand danner rammerne om med henblik på at udvikle deres handlepotentialer i forhold til den fremtidige arbejdssituation. Støtten finder derfor også sted på uddannelsesinstitutionen som en del af læringsmiljøet og ikke ved at tage de studerende ud af deres studiemiljø og give dem specialundervisning på en ekstern institution. PPU er en integreret del af universitetssystemet og indsatsen er rettet mod at facilitere de studerendes deltagelse i læringsprocesserne og læringsmiljøet inden for rammerne af systemet. Målet hermed er dels at undgå, at støtteindsatsen finder sted som et tilbud, der er uafhængigt af og ikke forbundet med de studerendes uddannelsesforløb. Samtidig er målet at undgå, at de studerende klientgøres og ekskluderes ved at blive underlagt et specialpædagogisk tilbud, der ikke er en del af deres øvrige uddannelsesmiljø. Ambitionen er nemlig at støtte de studerende som studerende i en bedre deltagelse i det sociale liv, læringsmiljøet og læringsprocesserne på selve uddannelsesinstitutionen.

Princip 2 Studerende som studerende

Dette leder frem til det andet princip, som består i, at PPU lægger vægt på at møde alle studerende som studerende. Den studerende betragtes således som en person med et psykosocialt handicap i en bestemt uddannelsessammenhæng eller med andre ord som en studerende med nogle individuelle studiemæssige vanskeligheder. Derfor lægges der også vægt på, at indsatsen ikke tager udgangspunkt i den psykiatriske diagnose, som de studerende har. For det første fordi målet med indsatsen ikke er behandlende men give de studerende bedre mulighed for at blive fastholdt i at gennemføre en uddannelse med henblik på at kunne komme ud på arbejdsmarkedet. Derfor anskues de studerende ikke ud fra en patologisk afvigelse fra en psykisk normal funktionsevne, der skal behandles. De anskues ud fra nogle individuelle vanskeligheder i forhold til at kunne deltage i uddannelsens læringsmiljø og læringsprocesser. Hermed er der heller ikke bare tale om at støtten skal tage form af kompensation i forhold til psykiske vanskeligheder, fordi der heri ligger noget passivt. I stedet retter indsatsen sig så vidt muligt mod en udvidelse af handlemuligheder eller kompetenceudvikling i forhold til at kunne deltage på lige fod med andre. Disse studerende skal opfattes som studerende, der skal leve op til de samme krav om kvalitet og mål i uddannelsen som alle andre, men ud fra deres individuelle situation.

Derfor tages der også udgangspunkt i de studerendes egen oplevelse af vanskelighederne ud fra den livssituation, de er i. Ambitionen er at møde de studerende som hele personer med et studieliv. Lige så vel som de ikke skal identificeres med en diagnose og klientgøres, er det også vigtigt at man ikke ender i den anden grøft og kommer til at understøtte en proces, hvor disse personer ensidigt kommer til at identificeres sig med at være studerende. Som det ses hos så mange andre personer på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet i dag, kan der nemlig også ligge en stor risiko for stress og eksistentiel tomhed ved at man som menneske investerer for meget af sin identitet og sit liv i en ensidig arbejds- eller studiefunktion.

Princip 3 Proaktiv indsats

At der lægges vægt på de studerendes egen oplevelse af situationen henviser samtidig til, at indsatsen så vidt muligt skal være proaktiv. Målet med indsatsen er ikke bare at skabe compensation og tilpasning men at fremme de studerendes egen evne til at mestre tilværelsen. Derfor sigter indsatsen mod at være ressource- og kompetenceudviklende og –afklarende, så de studerende i højere grad kan fungere som aktive medspillere i samfundet, der er aktivt inddraget i udformningen af deres liv og uddannelsesforløb. De studerende skal ikke ensidigt holdes ansvarlige for deres liv og uddannelse men lære at forholde sig til deres eget ansvar, så de ikke ender i en passiv patient- eller klientrolle. Den specialpædagogiske indsats ser det som en af sine udfordringer at lade de studerende forholde sig til deres eksistentielle fordring om hvad de vil, skal og ønsker med deres liv. Snarere end at foreskrive mål med tilværelsen for de studerende, er indsatsens mål at på den ene side at være garant for uddannelsessystemets krav og kvalitet og gennemførelse men samtidig også at være i stand til at møde de studerende som personer med individuelle mål, ønsker og forventninger til tilværelsen. De studerende skal hverken bruge støtteindsatsen eller deres diagnose som en sovepude men udfordres i deres stillingtagen til tilværelsen.

Den specialpædagogiske indsats over for studerende med psykosociale handicap og psykiske lidelser

Selve indsatsen over for universitets studerende med psykosociale handicap er baseret på 4 forskellige typer af tiltag:

1. Faglig kompetenceudvikling og –mestring

Studerende med psykosociale handicap oplever ofte vanskeligheder med deltagelse i de konkrete faglige læringsprocesser og i det faglige læringsmiljø. Vanskeligheder med at deltage i det sociale miljø eller vanskeligheder med koncentration, hukommelse og udholdenhed kan gøre det vanskeligt at deltage i den faglige læring. Derfor tilbydes disse studerende ofte akademisk faglig studiestøtte, som er baseret på en forestilling om, at et universitetsstudie er at sammenligne med et praktisk håndværk. Ud fra et mesterlæreprincip tilknyttes den studerende en faglig mentor, som typisk er en ældre studerende eller en færdig kandidat fra samme fagområde. Ordningen er formaliseret gennem SU styrelsens SPS ordning og mentoren får løn for det, så der er tid til den studerende.

2. Social og personlig kompetence- og ressourceudvikling

Mange studerende med psykosociale handicap oplever sociale og personlige vanskeligheder og udfordringer i deres studie, som ikke kan afhjælpes gennem den faglige studiestøtte men som afhjælpes gennem rådgivningssamtaler med en pædagogisk psykologisk rådgiver. Rådgivningsforløbets formål er at forøge den studerendes læringsmuligheder ved at hjælpe den studerende til at håndtere de specifikke studierelaterede følelsesmæssige, adfærdsmæssige og tankemæssige vanskeligheder omkring den konkrete deltagelse i det faglige læringsmiljø på uddannelsen, der hverken varetages i det faglige studiestøtteforløb eller inden for rammerne af det psykiatriske behandlingssystem. Det være sig vanskeligheder omkring deltagelse i f.eks. sociale relationer til andre studerende og ansatte på uddannelsesstedet og evnen til at håndtere studierelaterede præstationer og forventninger, der ikke alene udgør en nødvendig betingelse for at kunne deltage i den faglige læring på en tilstrækkeligt kompetent måde men også udgør en nødvendig betingelse for at kunne få optimalt udbytte af det faglige studiestøtteforløb. Rådgivningsforløbet omfatter således læringsorienterede samtaler omkring psykiske problemer, der er konkret knyttet til gennemførelsen af studiet. Disse samtaler fokuserer på direkte intervention i den studerendes psykiske vanskeligheder på en måde, der samtidig ikke dækkes i en eventuel behandling, og de må varetages af personer, der har tilstrækkelig uddannelse inden for det pædagogiske og psykologiske fagområde.

3. Kompensation

For flere studerende med psykosociale handicap er det nødvendigt at sætte ind med decideret kompensation for deres studiemæssige vanskeligheder. Det kan være at deres studiearbejdsevne er påvirket i en sådan grad, at de skal have udarbejdet en særlig studieplan eller have dispensation fra nogle bestemte eksamensregler. Det hjælper PPU med ud fra den indstilling, at der kun må være tale om kompensation og aldrig positiv særbehandling. Det er vigtigt – især for de studerendes egen skyld – at alle studerende skal leve op til de samme krav om kvalitet og mål i uddannelsen og ender med at få et eksamensbevis, der er lige så meget værd, som det alle andre får. I nogle tilfælde kan kompensationen være særlige hjælpemidler, som f.eks. en diktafon, der kan gøre det muligt at optage undervisningen, hvis problemer med opmærksomhed eller koncentration, gør det vanskeligt at være med i timerne på en tilstrækkelig måde. For studerende med et mere omfattende psykosocialt handicap er det desuden muligt at søge handicaptillæg til SU, der skal kompensere for, at de ikke kan varetage et studiejob ved siden af studiet og på den måde supplere deres ordinære SU.

4. Miljø- og holdningspåvirkning

Den sidste type tiltag består i miljø- og holdningspåvirkning inden for uddannelsessystemet. Lige som i resten af samfundet er der her mange fordomme over for personer med psykiske lidelser og psykosociale handicap, som kan udgøre en barriere i forhold til deltagelsen i læringsmiljøet og læringsprocesserne. Nogle af disse fordomme vil i sig selv forsvinde i takt med at det bliver mere almindeligt at

se personer med psykiske lidelser og psykosociale handicap som en naturlig del af studiemiljøet. I andre tilfælde kan det være nødvendigt at informere lærere, medstuderende og andre om de særlige forhold, der gør sig gældende for studerende med psykosociale handicap. Det er dog også vigtigt, at man i den forbindelse ikke kommer til at pakke disse studerende ind i vat men sørger for at de får mulighed for at være studerende som alle andre.

Kap. 3. Code of ethics (Etisk kodeks)

The Counselling and Support Centre's Code of Ethics (Code) is the written document that supports the culture of ethical and efficient counseling to the students of the University of Aarhus provided by this centre. The Code describes the behavior expected of counselors that perform these services.

§1. Each person encountered shall be treated with courtesy, fairness, dignity and respect as an individual. We shall work to maintain an environment free from discrimination and from harassment.

§2. The confidentiality of the client shall be protected in all cases, as dictated by danish law.

§3. The right and responsibility of each individual to participate in decisions affecting their own education and student life shall be maintained. We shall always work in the best interests of the client. Counselling shall be provided to the extent and length of time necessary for the learning needs and well being of the clients.

§4. Conflicts of interest shall be avoided. No person shall misrepresent themselves or the centre.

§5. The highest standards of honesty, integrity and ethics shall be maintained in all aspects of work related conduct and professional responsibilities. The highest quality of counseling possible shall be offered, delivered with professional responsibility and competency.

DEL 2. FAGLIGE PERSPEKTIVER

Kap. 4. Læringspraksis og -kontekst

Den pædagogiske psykologi er den del af psykologien, der beskæftiger sig med læringsadfærd og læringsprocesser. Inden for den pædagogisk-psykologiske fagtradition har man de seneste årtier oplevet en stigende interesse for teorier, der rummer et øget fokus på begreber som "praksis" og "kontekst". Det er nemlig blevet tydeligt, at betydningen af konteksten og den konkrete menneskelige praksis må

inddrages som væsentlige for forståelsen af lige netop læringsadfærd og -processer. Denne udvikling omhandler samtidig et opgør med den klassiske pædagogisk-psykologiske fokusering på individualistiske, universalistiske og essentialistiske beskrivelser af menneskets psykiske udvikling og de hertil knyttede pædagogiske greb, der i et vist omfang er forbundet med det moderne vestlige samfunds betoning af skolastisk undervisning og læring.

I et bredere idéhistorisk perspektiv reflekterer udviklingen bl.a. (1) filosofiens pragmatiske vending bort fra den klassiske epistemologis forestilling om erkendelsen som subjektets afspejling af en objektiv virkelighed til fordel for en betoning af den menneskelige erfarings fundering i en praktisk omgang med virkeligheden – som vi ser det fra og med Wittgenstein forestilling om sproget, som en social praksis der er indvævet i en livsform og Heideggers konceptualisering af menneskets grundmodus som en væren-i-verden (Schanz (1989)) – og (2) den delvist heraf følgende postmoderne rekonceptualisering af viden som et lokalt og praktisk fænomen (Pinlinghorne (1999)).

I det følgende vil jeg gøre rede for 3 pædagogisk psykologiske teorier og den betydning, som begreberne praksis og kontekst har i disse teorier.

Lev Vygotskys virksomhedsteori

Opgraderingen af praksis- og kontekstbegreberne inden for den pædagogiske psykologi finder bl.a. sted i sammenhæng med en revitalisering i 1980'erne af den sovjetiske *virksomhedsteori* (aka den kulturhistoriske skole), der er præget af en samfundsvidenskabelig genstandsorientering og erkendelsesinteresse. Denne skole opstod i 1920'erne som en reaktion mod idealistiske forestillinger om psyken som noget naturgivet og individbundet, og den anfægter, at virkeligheden (objektet) er et produkt af menneskets bevidsthed. Med afsæt i Vygotsky vender virksomhedsteorien sig mere generelt mod mange fagpsykologiske traditioners interesse for det intrapsyke til fordel for en fokusering på forholdet mellem individ og omverden som præget af en aktivitetsformidlet vekselvirkning. Med udgangspunkt i den *dialektiske materialisme* antages det således, at menneskets psykiske strukturer har et vist biologisk fundament men først og fremmest udvikles gennem dets *virksomhed*, der som menneskets sammenhængende handlinger er rettet mod objekter, og samtidig er virksomheden et udtryk for psyken. Menneskets virksomhed er en betegnelse for subjektets målbestemte og aktive forbindelse med virkeligheden på det individuelle niveau, der udspringer af menneskets motiver. Samtidig er virksomheden en del af den *menneskelige praksis*, som i henhold til et marxistisk vokabular er indbegrebet af menneskets virke på det overindividuelle samfundsmæssige niveau. Praksis er endvidere grundlaget for den menneskelige erkendelse og står et dialektisk forhold til teori (Hansen (1993), 76). Virksomheden afsejler menneskets konation og er *kulturelt formidlet* via sprog, teorier, redskaber og institutioner, og dermed kan individets emotionelle og kognitive udvikling siges at have et materielt socialhistorisk fundament (Hedegaard (2006), 32; Lindqvist (2004), 78; Christensen (2005), 185). Mere præcist mener Vygotsky, at den menneskelige læringsproces har to niveauer, hvor den (1) først finder sted interpsykisk inden for rammerne af en social udveksling for (2) dernæst intrapsyke at foregå som *internalisering* i dannelsen af indre psykisk struktur (Vygotsky (2000), 91; Bråten (2006), 23) – et begreb Leontjev udskifter med begrebet *interiorisering* for at markere, hvordan der er tale om en involverende proces, som finder sted i samspil med andre (Leontjev (2002), 66). Gennem betoningen af

sammenhængen mellem udviklingen af de psykiske strukturer og de sociale kulturhistoriske forhold tematiseres konteksten altså som betydningsfuld for læringen (se også Højholt (1999)). I Leontjevs begrebsapparat er læring betegnelsen for en skabende tilegnelse af en *real* omverden gennem virksomhed, som altså er forløber for den psykiske udvikling, der bl.a. viser sig i forståelse og viden (Mammen (1994), 203). Mennesket former og omformer sig selv gennem virksomhed, og virksomheden er både materiel og social. Ifølge Vygotsky er det samtidig kun den læring, der finder sted inden for *zonen for den nærmeste udvikling* – som området imellem individets aktuelle erfaringstrin og dets kulturbestemte potentielle udviklingstrin i en given aldersperiode – der kan føre til udvikling.

Donald Schön og den reflekterede praktiker

Læringsbegrebets opgradering de seneste årtier handler blandt andet om at anskue viden og kompetencer, som noget der skabes gennem menneskets aktive virke i en praktisk sammenhæng i stedet for som noget, der bliver overleveret og passivt modtaget. Denne opfattelse så vi eksisterede i virksomhedsteorien, og idéhistorisk set kan man i et vist omfang spore opfattelsen helt tilbage til Aristoteles' konceptualisering af *phrônesis* som betegnelse for en særlig praktisk livskunst (Aristotle (1994), ch. 6). I de sidste 10-15 år er Vygotskys teorier som sagt blevet genopdaget som led i et forstærket fokus på, hvad der egentlig sker i den pædagogiske praksis. Schön er en af de teoretikere, der har haft en stor plads i denne udvikling, bl.a. med hans interesse for læringsprocesserne i den professionelle praksis.

Schöns udgangspunkt er en kritik af et bestemt syn på professionel viden, som han benævner den *tekniske rationalitets model*, hvor man ifølge Schön forstår professionel aktivitet som:

”...en instrumentel løsning af problemer, som er regelsat gennem anvendelsen af videnskabelig teori og teknik (Schön (2001), 29)”

Den tekniske rationalitet er en positivistisk praksisepistemologi, hvis opkomst kan ses i nøje sammenhæng med fremkomsten af vores moderne historiske periode, som Heidegger kaldte *teknikkens tidsalder*, hvor den videnskabelige og instrumentelle fornuft bliver dominerende (Heidegger (1999)). Siden Hobbes og Bacon har der været en tendens til at opfatte den empiriske videnskab som den eneste form for positive viden om verden og den anvendte praktiske viden som en problemløsningsorienteret viden om forholdet mellem mål og middel (Schön (2001), 39). I sin rene form er positivismen en antirealistisk erkendelsesteoretisk retning, der alene mener, at erkendelse kan foregå gennem sanseerfaring, og at sandhedsværdien af en vidensform kan begrundes gennem logisk argumentation. På baggrund af en sådan erkendelse kan man nomotetisk opstille generelle love om virkeligheden, som gør det muligt at gribe ind i og kontrollere den, og der eksisterer således en indre sammenhæng mellem videnskab og teknik.

Denne praksisepistemologi tager udgangspunkt i lægevidenskab og jura som prototyper på professionel praksis og antager, at en professions systematiske vidensbasis har 4 væsentlige egenskaber: ”Den er specialiseret, tydeligt afgrænset, videnskabelig og standardiseret (Schön (2001), 31)”. Viden forstås ud fra en hierarkisk model, hvor den professionelle praksis er sekundær viden, der anskues som anvendelse af primær basal videnskab. På den måde placeres grundforskere i toppen af en rangorden, hvor praktikerne placeres nederst, og det medfører i et vist omfang

en tillidskrise til de professionelle, som de personer der praktiserer eller anvender videnskab.

Ifølge den tekniske rationalisme er professionel praksis lig en problemløsningsproces (ibid 43). Teoridannelse er i den forbindelse konkret set baseret på en problemafgrænsning, hvor der søges en løsning (ibid, 45). Derfor er den tekniske rationalitet også afhængig af en problemformuleringsproces, hvor det er muligt at opstille klare mål og definere den relevante kontekst. Det forudsætter, at teoretisk viden er eksplicit og kan artikuleres udtømmende i sproglig form, og at anvendelsesorienteret erkendelse er konstitueret af eksplicit viden og regelbaserede færdigheder. Dette videnssyn betegnes gerne det *skolastisk vidensparadigme*, hvor der indgår en opfattelse af, at teoretisk viden er kontekstfri, objektiv og neutral og går forud for kunnen. Det er underforstået i denne opfattelse, at læring er et subjekts *tilegnelse* af ydre reproducerbar viden, og at individet er en isoleret informationsbearbejder (Wackerhausen (2004), 220).

Den tekniske rationalitet indebærer en opfattelse af, at professionel viden er det samme som at anvende videnskabelig teori og teknik på instrumentelle problemer, hvilket indebærer en vis afstand mellem den teoretiske viden og de problemer i virkeligheden, som praktikerne skal løse. Derfor ønsker Schön at etablere en alternativ praksisepistemologi, som hvor praksis betegner en professionel gruppe, der deler fælles traditioner inden for et område. Praksis er altså ikke som hos Vygotsky indbegrebet af menneskets samfundsmæssige virke eller for den sags skyld dets samlede individuelle handlinger. Praksis er et socialt og pragmatisk fænomen som man lærer at kende ved at blive indviet i fællesskabets sprog, traditioner og handlemønstre.

I modsætning til den tekniske rationalitets forståelse ønsker Schön en pragmatisk anderledes opfattelse af viden og læring, hvor der gives plads til det forhold, at praktikere ofte har en ekspertise, som det i et vist omfang er svært at forklare mundtligt eller skriftligt. I den forbindelse trækker Schön bl.a. på Polanyis begreb om *tavs viden*, der dækker over det faktum, at "we can know more than we can tell (Polanyi (1983), 4)". Vi mennesker kan med andre ord besidde en tavs, individuel viden, der ikke er sprogligt artikulérbar. Nogle dimensioner ved vores viden og kompetence falder altså uden for sprogets grænser og uden for grænserne af de eksakte regler og procedurer. Schön pointerer i forlængelse heraf, at professionelle har en rationel viden i praksis, som indeholder nogle tavse dimensioner, hvor tænkning og handling er indbyrdes forbundne:

"Vores viden ligger som regel indbygget i vores handlemønstre og i vores fornemmelse for den materie, vi har med at gøre" (Schön (2001), 51)

Handlinger er således ikke styret af forudgående rationelle overvejelser, men af en ikke nødvendigvis umiddelbart bevidst viden, der er snævert forbundet med selve handlingen. I den forbindelse taler Schön om henholdsvis *refleksion-i-handling* og *viden-i-handling*, som – i modsætning til forestillingen om at man applicerer viden på instrumentelle beslutninger – dels dækker over den know-how, der er indlejret i intelligent handling, og dels over den viden, som den enkelte har erhvervet sig inden for den profession, der praktiseres. Begrebet refleksion-i-handling henviser dermed til, at kompetence ikke er konstitueret af eksplicit viden kombineret med regelbaserede færdigheder i at anvende denne viden over for bestemte problemer, men består af konkret praktisk rationalitet. Som alternativ til vidensforståelsen i den tekniske

rationalitet er viden hermed ikke bare handlingsorienteret men også kontekstbundet. Her er Schön meget påvirket af Dewey, der som led i et *pragmatisk* filosofisk projekt betonedede, at viden aldrig kun er teori men altid har et social-praktisk aspekt. Dewey opererer i den forbindelse med et begreb om *refleksiv erfaring*, der er kendetegnet ved en kreativ problemløsningsproces, og hans erfaringspædagogiske læringsbegreb omkring "learning by doing" henviser tilsvarende til, at erkendelse ikke er en passiv beskuen af verden, men at mennesket konstant er i interaktion med sin omverden, og regulerer sin virksomhed i forhold til de reaktioner det modtager (Ibid, 64; Illeris (2006), 150).

Schön nuancerer Deweys pragmatiske læringsteori og pointerer at læring sker gennem praksisbundet refleksion, således at refleksion-i-handling ændrer den eksisterende viden-i-handling. Praktikerne kan godt gøre sig overvejelser over sin praksis gennem en *refleksion-over-handling*, men viden skabes gennem refleksion-i-handling i praksis hvorigennem den professionelle praktiker opgraderer sin kompetence:

"Gennem denne reflekterende konversation afdækker den praktiserendes forsøg på at løse det redefinerede problem nye fund, som kræver ny refleksion-i-handling. Der bliver tale om en spiralproces, der fører gennem forståelse, over handling og frem til ny forståelse. Man kommer til en forståelse af den unikke og uklare situation gennem forsøget på at ændre den, samtidig med at den ændres gennem forsøget på at forstå den (Schön (2001), 119)"

I denne udforskende og testende læringsproces følger vi ikke regelbundne teknikker og etablerede skemaer for at nå et forudbestemt mål, altså teknisk problemløsning, men benytter os snarere af en slags situationsbestemt og dialogisk praktisk fornuft nærmest svarende til Aristoteles' distinktion mellem *technê* og *phrônesis*.

"Når en praktiserende skal finde fornuft i en situation, som han opfatter som unik, så ser han den som noget, der allerede eksisterer i hans repertoire. At se denne grund som noget handler ikke om at indordne den i en kendt kategori eller under en kendt regel" (ibid, 124)

Refleksion-i-handling er endvidere karakteriseret ved at være udforskende og eksperimenterende og fører hele tiden en forandring af forholdene med sig med henblik på at skabe bedre målopfyldelse (ibid, 146). Læring er derfor noget, der foregår hele tiden, fordi der vedvarende opstår problematiske situationer, som man må handle ud fra og derved lærer noget nyt. Gennem refleksionen opstår der nye teorier og hypoteser, der passer til den specielle situation, og læringen er dermed en kognitiv proces.

Modsat Vygotskys læringsteori ser Schön altså ikke læring som en internaliseringsproces – læringen sker ikke udefra-og-ind men implicit i en konkret praksis. Derimod har Vygotskys virksomhedsteori og Schöns neopragmatiske refleksionsteori det til fælles, at de i et vist omfang indeholder et socialkonstruktivistisk element, dermed at viden, handlinger og læring opfattes som sociale fænomener, der er situeret i bestemte praktiske kontekster. I den forbindelse er det imidlertid vigtigt at bide mærke i, at Schön kun implicit tematiserer den kulturelle mediering af viden og læring idet den forstås som noget, der er knyttet til bestemte professionssammenhænge, og altså ikke som Vygotsky anskuer fænomenerne i en

brede sociohistorisk kontekst. Alligevel er både Vygotsky og Schön fælles om at anskue det sociale samspil som væsentligt for viden.

Situeret læring og mesterlære som social praksis

Schön var opsat på at gøre op med den positivistiske praksisepistemologis opfattelse af, at professionel viden var det samme som at anvende videnskabelig teknik og teori på instrumentelle problemer. Som alternativ ville han gennem en reflektiv praksisepistemologi vise, hvordan den professionelle praksis styres af en anderledes logik. Noget tilsvarende præsenterer Lave og Wengers i 1990'erne en forståelse af læring som social praksis, der eksplicit gør op med den skolastiske forståelse af læring. Lave og Wengers er i den forbindelse stærkt inspirerede af den kulturhistoriske tradition hos Vygotsky og andre, som de blandt andet kombinerer med et socialantropologisk perspektiv (Illeris (2006b), 121).

Denne forståelse af læring som forbundet med en social praksis skal blandt andet ses som et alternativ til funktionalistiske læringsforståelser, der anskuer læringsmekanismer som et generelt anliggende omkring "tilegnelse og assimilation" (Lave (2004), 49), altså som et 'isoleret' spørgsmål om tilpasning. Herunder indebærer teorien ikke mindst et opgør med den konventionelle kognitivistiske forståelse af læring som en intellektuel proces, der foregår inde i erkendende subjekt, som lærer noget om et eksternt objekt gennem dannelsen af kognitive strukturer. I sådanne læringsforståelser kommer man til at forstå viden om dekontekstualiseret, hvilket vi bl.a. så tidligere i opgaven i forbindelse med den skolastiske forståelse af undervisning og læring.

Generelt forsøger Lave og Wengers at ophæve subjekt-objekt-dikotomien ved at henvise til et begreb om *situeret virksomhed* og her er inspirationen fra den sovjetiske tradition markant (ibid, 34). Den sociale praksisteori understøttes eksplicit af den marxistiske historiske tradition og forsøger at bryde de dualismer, der bl.a. omhandler subjekt-objekt-dikotomien og struktur-aktør-dikotomien ved at lægge vægt på:

"... den gensidigt relationelle afhængighed mellem aktør og verden, virksomhed, mening, kognition, læring og indsigt. Den fremhæver, at mening forhandles socialt, og at personer-i-virksomhed tænker og handler interesseret, engageret. Denne opfattelse hævder tillige, at læring, tænkning og indsigt er relationer mellem mennesker i aktivitet i, med og udsprunget af den socialt og kulturelt strukturerede verden. Denne verden er socialt konstitueret; objektive virksomhedsformer og –systemer på den ene side og aktørers subjektive og intersubjektive forståelser af dem på den anden, konstituerer gensidigt både verden og dens oplevede former" (ibid. 47)

Mennesket er ikke primært en kognitiv-enhed men beskrives af Lave og Wengers som en person-i-verden og person-i-virksomhed – med et vokabular der minder om Heideggers fundamentalontologiske fænomenologi. Videskabsteoretisk og epistemologisk set nærmer Wengers og Lave sig med ovenstående udtalelse desuden en socialkonstruktivistisk position, hvor erkendelsen anskues som formet af den sociale kontekst, som den er indlejret i. Begrebet om kontekst er altså ganske afgørende, som vi også så det hos Schön og Vygotsky. Modsat den forståelse af Vygotsky, som jeg præsenterede tidligere, vender Lave og Wengers sig i den

forbindelse ganske afgørende imod forståelsen af læring som en internaliseringsproces:

"I modsætning til læring som internalisering har læring som stigende deltagelse i praksisfællesskaber at gøre med hele personen, som handler i verden" (Ibid. 46)

Læring og viden er relationelle elementer, og konteksten skal forstås som det *relationssystem*, hvori sådanne aktiviteter og funktioner har mening. Viden og læring er med andre ord kontekstsensitive, og fælles kulturelle og politiske-økonomiske meningssystemer er med til at konstituere læring som social praksis. Mennesket kan ikke forstås uafhængigt af dets materielle vilkår og er grundlæggende set et relationelt væsen, og det er relationerne, som giver mening til fænomenerne viden og læring og ikke omvendt.

Læring består mere konkret i, at man *forandrer sig som person* i forhold til de muligheder, som et relationssystem aktiverer, og læring indebærer derfor en konstruktion af identitet (ibid, 49). I forlængelse af Vygotsky kan læring altså siges at handle om udvikling, og hermed bliver læring også et fænomen, der skal forstås langt bredere end i dens traditionelle forbindelse med undervisning. Ved at benytte læringsbegrebet bliver det faktisk også netop muligt at undgå de traditionelle associationer med en bestemt tankegang, som begrebet undervisning medfører, og det er også en af grundene til at bruge læringsbegrebet. Læringsbegrebet revitaliseres i høj grad som modtræk til den opvurdering af formaliseret uddannelse, som også har kendetegnet de seneste årtier – og den skolastiske synsvinkel generelt – og som vi bl.a. ser aktuelt med den stigende akademisering af mange professionsuddannelser og den udbredte "tankpasserpædagogik", hvor pædagogik betragtes som et spørgsmål at overføre kontekstfri og neutral viden til et subjekt. Samtidig har en stor del af den traditionelle pædagogisk-psykologiske forskning altså fokuseret på de formelle aspekter ved uddannelse og i den forbindelse analyseret læring som indre processer i den enkelte person og har dermed overset den sociale praksis, som den lærende befinder sig i. Endelig har den generelle teknologiske udvikling og forøgelse af det almene vidensniveau i samfundet sat mere fokus på udviklingen af såkaldte bredere og mere avancerede arbejdskvalifikationer og -færdigheder, hvilket også er med til at flytte orienteringen fra begreber om uddannelse og undervisning mod en mere omfattende forståelse af læring og herunder i stigende grad orientere sig fra begreber om viden og kvalifikation til et begreb om kompetence.

Dette er blot nogle af grundene til interessen for at beskæftige sig med et praksisnært læringsbegreb, der tager højde for læringsprocessen som kontekstuel (Andersen (2007), 71). Hos Lave og Wengers bliver *praksisfællesskabet* udgangspunktet for undersøgelsen, og dette begreb skal med funderingen i virksomhedsteorien og den marxistiske terminologi forstås bredere end i forbindelse med Schöns tanker om professioner og professionelle. Schöns idé om en praksis minder mere om begrebet fællesskab end om det begreb om praksis, der, i en vis lighed med det marxistiske praxisbegreb, benyttes som:

"... en betegnelse for fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling" (Wenger (2004), 15)

Begrebet praksisfællesskab bruges mere konkret til at beskrive subjekters deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne deler en fælles forståelse af, hvad de laver og hvad, det betyder for dem. Begrebet *legitim perifer deltagelse* benyttes så til at beskrive, hvordan hver enkelt deltager i fællesskabet på sin måde, og at læreprocesserne både forudsætter deltagelse i praksisfællesskabet og samtidig er en grundlæggende bestanddel af dette fællesskabs indhold (ibid, 51). Hermed ser vi, at viden ikke er noget, der overføres og internaliseres, men noget der dannes gennem deltagelse i en praksis og dermed altså i en læringsproces og ikke i undervisning. Viden er i den forbindelse ikke kontekstfri men er derimod defineret som viden i praksis inden for et praksisfællesskabs kompetencesystem (Wengers (2004), 164-6).

Læring er knyttet til det kontekstuelle og lokale, hvilket bl.a. tematiseres gennem en revitalisering af begrebet om *mesterlære*. Dette læringsbegreb er meget praksisnært og kan tjene som et alternativ til betoningen af den skolastiske undervisning samtidig med, at mesterlæren henviser til en socialt organiseret læringsform i et praksisfællesskab uden formel undervisning, der er blevet mindre synlig i takt med den tiltagende fokusering på formaliseret uddannelse (Nielsen (2004), 13; Lave (2004b)). I mesterlæren er læring og anvendelse af det lærte forbundet og ikke adskilt, hvilket svarer til den opfattelse, som Schön lagde for dagen i sin kritik af den tekniske rationalitet. Der kan så dels være tale om en personcentreret tilgang til mesterlære, hvor der fokuseres på relationen mellem mesterlærer og lærling, hvor mesteren synliggør den praktiske refleksion for lærlingen som dermed indøves – som hos Schön – i en refleksion i handling. Der kan også være tale om en decentreret tilgang til mesterlære, hvor det afgørende - som hos Lave – er den legitime perifere deltagelse i praksisfællesskabet. Hermed bliver det muligt at anskue læring som et generelt fænomen, der foregår igennem deltagelse i mange typer af praksis og langt fra er bundet til skoleviden i undervisning og formel uddannelse (Dreier (2004), 77). Derfor vil en person også deltage i flere forskellige praksiskontekster

Litteratur

- Andersen, P.Ø. (red)(2007): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Kbh.: HR
- Aristotle (1994): *The Nichomachean Ethics, Aristotle XIX*. UK: Loeb
- Bang, J. (1998): Læring og kompetence. In *Psyke & Logos*: 19, 415-434
- Bruner, J. (2004): *Mening i handling*. Århus: Klim
- Bråten, I. (red.)(2006): *Vygotsky i pædagogikken*. Kbh.: Frydenlund
- Christensen, G. (1995): *Psykologiens videnskabsteori*. Roskilde: RUF
- Dreier, O. (2004): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In Nielsen & Kvale (red) *Mesterlære*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Hansen, H.H. (1993): *Den kulturhistoriske skole og virksomhedsteorien*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole
- Hedegaard, M. (2006): Udvikling, lære- og undervisningsvirksomhed eksemplificeret ved en drengs udvikling af motiver. In Bisgaard (red): *Pædagogiske teorier*. Kbh.: Billesø
- Heidegger, M. (1999): *Spørgsmålet om teknikken*. Kbh.: Gyldendal
- Højholt, C. (1999): Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn? In Axel (red): *Virksomhed, viden, læring*. Århus: AUF
- Illeris, K. (2006): Erfaringspædagogik og projektarbejde. In Bisgaard (red): *Pædagogiske teorier*. Kbh.: Billesø og Baltzer
- Illeris, K. (2006b): *Læring*. Roskilde: RUF

- Lave, J. (2004): Læring, mesterlære, social praksis. In Nielsen & Kvale (red) *Mesterlære*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. & E. Wenger (2004): *Situeret læring*. Kbh. Hans Reitzels Forlag
- Leontjev, A.N. (2002): *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Lindqvist, G. (red): *Vygotsky om læring som udviklingsvilkår*. Århus: Klim
- Mammen, J. (1994): *Virksomhedsteori i udvikling*. Århus: Psykologisk skriftserie
- Nielsen, K. et. al (2004): Mesterlære som aktuel læringsform. In Nielsen & Kvale (red) *Mesterlære*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Pilkinghorne (1999): Postmodern Epistemology of Practice. In Kvale (ed.) *Psychology and Postmodernism*. London: Sage
- Polanyi, M. (1983): *The Tacit Dimension*. Mass.: P. Smith
- Schanz, H.J. (1989): Wittgenstein og den pragmatiske vending. In *Slagmark*: 13
- Schön, D. (2001): *Den reflekterede praktiker*. Århus: Klim
- Vygotskij, L. (2006): Værktøj og symbol i barnets udvikling. In Illeris (red) *Tekster om læring*. Roskilde: RUF
- Wackerhausen, S. (1999): *Tavs viden, pædagogik og praksis*. Kbh.: Undervisningsministeriet
- Wackerhausen, S. (2004): Det skolastiske paradigme og mesterlære. In Kvale (red) *Mesterlære*. Kbh.: HRF
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Kap. 5. Relationer i psykoanalysen

I løbet af de seneste årtier har en lang række historikere, sociologer og kulturanalytikere været optaget af at påvise, hvordan vores nuværende idéer om *selvet* og de tilknyttede forestillinger om menneskelig identitet, autonomi, individualitet, frihed, valg og selvrealisering har en kompleks historisk, social og kulturel herkomst og derfor ikke kan påberåbe sig nogen status af universel gyldighed (se f.eks. Foucault (1992a+b); Porter (1997); Rose (1998); Martin (2006)). Samtidig er det fra disse historisk, socialt og kulturelt orienterede videnspositioner blevet gjort gældende, at det vestlige menneske gennem tidens løb har haft forskellige forestillinger og grundantagelser om sig selv med vidt forskelligt betydningsmæssigt indhold, der har været dybt afhængige af menneskets konkrete samfundsmæssige kontekst. At vores relation til os selv fundamentalt set afhænger af den sammenhæng vi lever i, betyder i denne horisont at videnskaben og filosofien heller ikke på nogen måde kan finde frem til en essentiel og transhistorisk subjektivitet hinsides vores kontekstbundne erfaringer af os selv. Sådanne aktuelle socialkonstruktivistiske bestræbelser på at forstå selvet som helt igennem et historisk og sociokulturelt fænomen skal for det første ses på baggrund af, at selvet i det hele taget er blevet genstand for større og større opmærksomhed inden for human- og samfundsvidenskaberne de senere år. For det andet skal de omtalte bestræbelser anskues som led i et mere omfattende forsøg på at gøre op med essentialistiske og universaliserende teoridannelser omkring mennesket og det menneskelige, ifølge hvilke fænomener som selvet, identiteten, individet og den menneskelige væren er karakteriseret ved stabilitet, kohærens, enhedslighed og almenhed. Som alternativ til sådanne teoridannelser udvikles der disse år nemlig mange nye forestillinger om mennesket og dets væremåde som karakteriseret ved

differentialitet, kontekstualitet og relationalitet – en nyorientering, der ikke mindst også har vist sig nødvendig for forståelsen af det menneskelige i en senmoderne virkelighed, hvor mennesket virker i en verden mærket af bl.a. globalisering, kompleksitet, uforudsigelighed, irreversibilitet og øget forandringshastighed (Sørensen (2005)).

En stor del af disse tendenser til at skabe nye former for forståelse af mennesket og dets måde at være til på er stærkt forbundet med et forøget human- og samfundsvidenskabeligt fokus på spørgsmålet om *menneskelige relationer* og deres betydning for vores erkendelse, kommunikation, udvikling, livskvalitet, kultur og socialitet mv. (Perlman (2006)). Dette fokus har også vist sig inden for det fagpsykologiske felt i tilknytning til en stigende opmærksomhed mod den betydning, som mellemmenneskelige relationer og interaktioner har for den menneskelige væren og menneskets psykiske liv – for hvorledes det enkelte menneske eksisterer og udvikler sig i en nær og gensidig sammenhæng med andre mennesker. Omdrejningspunktet for dette kapitel er i den forbindelse at redegøre for, *hvordan der aktuelt foregår en stigende problematisering af mellemmenneskelige relationers indflydelse på udformningen af vores selv inden for psykoanalysen samt at diskutere, hvilke perspektiver en sådan relationstænkning har*. Denne fagpsykologiske retning er ikke ene om at interessere sig for det, vi her skal kalde *det relationelle selv*, men ved at gribe fat om psykoanalysen er det muligt at demonstrere en idéhistorisk udvikling hen imod en relationel opfattelse af selvet. Samtidig er det dog også kapitlets hypotese, at det relationelle aspekt faktisk er til stede i psykoanalysen helt fra deres begyndelse, men at spørgsmålet om relationer efterhånden har fået en meget større betydning. Derfor retter det følgende kapitel sig mod at redegøre for nogle centrale karakteristika ved *psykoanalysen*, hvis udvikling i forståelsen af psykologien som systematisk praksis og akademisk videnskab følgende skal beskrives som den forløber i 6 faser, med særligt henblik på at undersøge, hvorfor og hvordan betydningen af menneskelige relationer i stigende grad inddrages.

Metateoretisk perspektiv

Dette kapitel tager sigte på at sammenligne forskellige teorier om menneskets selv inden for en bestemt fagpsykologisk retning ud fra et bestemt tematisk fokus på betydningen af måden, hvorpå vi er til, oplever og handler i samspil med andre. Med andre ord omfavner kapitlet både et teoriniveau og et praksisniveau, og for at kunne skabe refleksion og bevidstgørelse i forhold til teoriernes forskellige udgangspunkter og deres forhold til praksis, er det også nødvendigt med et metateoretisk niveau.

1. Teori og praksis: I dette kapitel behandles teori og praksis ud fra en afvisning af de radikale socialkonstruktivisternes og –konstruktionisternes tilbøjelighed til at gøre menneskets væremåde og erfaringsdannelser til helt igennem sproglige konstruktioner og produkter. Samtidig bygges der dog også på en forståelse af, at vores erfaringer og teorier udfolder sig inden for praktiske livssammenhænge og således er afhængige af tid, sted og situation. Dette indebærer derfor også en afvisning af den positivistiske forestilling om, at nyere teorier eller videreudviklinger af gamle nærmest per se har større gyldighed og sandhedsværdi end deres respektive ophav, og at teoridannelse sker uafhængigt af forandringer i menneskets materielle, mentale, sociale og kulturelle vilkår. Som

antydnet indebærer dette ikke en afvisning af, at der gives en objektiv virkelighed, men det påstås dels at menneskets materielle vilkår, mentale forestillinger, sociale dynamikker og kulturelle forandringer påvirker dets oplevelse af denne virkelighed på væsentlige områder (jf. Jørgensen (2002), 18). Og dels påstås det, at viden og teorier udvikles omkring menneskets problematiseringer af praktiske forhold i dets faktiske virkelighed, der på en påtrængende måde fremstår som diskuterbare eller uforklarlige, for på den måde at kunne begrebsliggøre, give mening til og lette forklaringen og håndterbarheden af disse forhold inden for en eller anden livssammenhæng (jf. Foucault (1992a), 11). Teorier og begreber skal derfor forstås som meningsgivende eller nyttegørende struktureringsredskaber for erfaringer af forhold i en kompleks praktisk virkelighed, der omvendt påvirkes af den måde, vi oplever, intervenerer i og skaber teorier om praksis på.

2. I det almenpsykologiske felt: Dette kapitel er et almenpsykologisk projekt med en antropologisk synsvinkel og handler altså om karakteren af den menneskelige psyke som sådan med fokus på mellemmenneskelige relationers betydning for selvet. Som allerede beskrevet vil omdrejningspunktet i den forbindelse være den måde, hvorpå menneskets relationer gennem tiden er blevet problematiseret inden for en bestemt fagpsykologisk tradition. I henhold til det skitserede metaperspektiv vil de til enhver tid fremherskende psykologiske teorier og metoder på forskellig vis afspejle nogle væsentlige dimensioner i deres samtidskultur, og det vil også gælde teorierne inden for psykoanalysen. Samtidig er det også gjort gældende, at den menneskelige psykologi udfolder sig inden for rammerne af en bestemt historisk, social og kulturel kontekst, der både vil påvirke karakteren af psyken og de problemstillinger, som teorierne etableres omkring – herunder forhold ved selvet.

3. Selvet: Der har eksisteret mange forskellige konceptioner og begrebsliggørelser af mennesket med vidt forskelligt betydningsindhold i de vestlige idéers historie. Begrebet om selvet er i den forbindelse heller ikke et begreb, der kan gives én bestemt definition, og det bruges ofte synonymt med andre begreber som subjekt, personlighed, identitet og jeg. Meget bredt formuleret kan man dog lade begrebet selv henvise til en refleksiv egenskab eller den gruppe af forestillinger, der repræsenterer individet, som henviser til, at man oplever sig som en nogen og forholder sig til sig selv. I overensstemmelse med at begrebet selv både bruges i flæng med andre begreber om det menneskelige individ og som en mere specifik betegnelse for det subjektive, vil denne opgave anvende selvbegrebet på begge måder i overensstemmelse med idéen om, at forestillinger om mennesket afspejler historisk og kulturelt forankrede problematiseringer af mennesket. Psykoanalysen etableres og forandrer sig under og i overgangen mellem modernitet og senmodernitet som sociokulturelle epoker, hvilket altså må tænkes at afspejle sig i teoridannelsen og de aspekter ved menneskets væren, der problematiseres. Overordnet set karakteriserer moderniteten adfærds- og erfaringsformerne i det postfeudale industrialiserede Europa. og disse er kendetegnet derved, at mennesket i sin forståelse af og omgang med sig selv og virkeligheden installerer sig selv som sit eget og virkelighedens referencepunkt i stedet for at forstå sin væren som bestemt af en kosmisk eller guddommelig verdensorden. Nu forestiller mennesket sig både at

kunne gøre sig selv, sin fysiske omverden og sine sociale sammenhænge gennemsigtige for sin erkendelse og mulige at beherske ved hjælp af teknik. Som Foucault gør opmærksom på, markeres denne antropologiske vending blandt andet med Kants fremstilling af mennesket som et autonomt og selvtransperent erkendende subjekt, der ved også at være genstand for erkendelsen kan gøre sig til selvstændigt objekt for viden (Foucault (1999)). Samtidig udtrykker Kant i den forbindelse i høj grad det moderne skisma imellem en liberalistisk-humanistisk forståelse af selvet som et subjekt udstyret med en fri vilje styret af det bevidste jeg og en mekanistisk forståelse af mennesket, der som objekt er et fysisk væsen styret af naturens lovmæssigheder. Samtidig gør Køppe og Olsen opmærksom på, at disse to menneskeopfattelser flankeres af en romantisk-humanistisk forståelse af subjektet som udstyret med en inderliggjort følsomhed og en autentisk væren (Køppe (1997)). Disse tre menneskeopfattelser afspejler på hver deres vis forhold i den tidlige modernitet: (1) Troen på oplysningsfornuften, videnskabens og teknologiens velsignelser, dannelsen af det borgerlige samfund med rettigheder for alle mennesker; (2) Fremvæksten af naturvidenskabeligt funderede videnskaber om mennesket og etableringen af mennesket som ressource i det kapitalistiske produktionsapparat; (3) Samt opnormeringen af intimsfæren med etablering af privatlivet i kernefamilien og den personliggjorte tilværelse i borgerskabet. I det 20. århundrede eroderes idéen om det frie autonome subjekt imidlertid på flere fronter, og man begynder i stedet at konceptualisere mennesket som indlejret i dets væren-i-verden (Heidegger) eller en sprogligt medieret virkelighed funderet i en praktisk livssammenhæng (Wittgenstein) eller andre sproglige, kulturelle og strukturelle sammenhænge. Samtidig begynder oplæsningen af de traditionelle fællesskaber, opløsningen af kernefamilien, den stigende sociale mobilitet og de hastigt forandrende krav til produktivitet og udvikling i den nye kapitalisme at ændre menneskets grundvilkår på en måde, som gør det mere sat af end sættende for sine omgivelser og man begynder at forstå selvet som kontekstuel, relationelt eller differentieret (Sørensen (2005)).

Psykoanalytisk perspektiv

Psykoanalysen udgør den fagpsykologiske retning, der skal behandles som centralt teoretisk og praktisk perspektiv på relationers betydning for det menneskelige selv. Som indledning til dette afsnit er det hensigtsmæssigt at foretage en kort markering af, hvad der i denne opgave overhovedet menes med betegnelsen psykoanalyse, og hvordan der vil blive gjort rede for den som fagpsykologisk retning: Det er ikke ualmindeligt at skelne mellem psykoanalyse og *psykodynamisk teori og praksis*, hvor sidstnævnte udspringer af og er udviklet med teoretisk og metodisk inspiration fra Freuds oprindelige lære men uden at overholde de særlige regler og konceptualiseringer, der gælder for den klassiske psykoanalyse – som betegnelse for en form for sammenhængende (1) terapeutisk metode, (2) metode til analyse psykiske processer og (3) almenpsykologisk teori om personligheden – med dens fokus på idéerne om ubevidste processer, konflikter og forsvar, Ødipus-komplekset og seksualitetens betydning for udvikling af personlighed og neurose. I denne opgave vil begrebet psykoanalyse, i overensstemmelse med en anden opfattelsesmåde, imidlertid blive brugt som fællesbetegnelse for både den klassiske psykoanalyse og for de senere retninger, der er udviklet i direkte forlængelse heraf, og som i fællesskab

danner konturerne af én sammenhængende tankeformation omfattende en flerhed af skoler, tekniske terminologier og kliniske praksisformer (jf. f.eks. Mitchell (1995); Westen (1999)). Samtidig vil der i redegørelsen for psykoanalysen blive lagt særligt vægt på den måde, hvorpå menneskelige relationer er blevet behandlet inden for denne tankeformation fra Freud og frem til i dag. Dette vil endvidere især ske med henblik på at kunne gøre rede for de aktuelle udviklingstendenser i psykoanalysen, som flere har benævnt en *relationel vending*, og som bl.a. har udmøntet sig i etableringen af en egentlig *relationel psykoanalyse* (Mitchell (2003), xiii). Hermed peges der dels på, hvordan det traditionelle psykoanalytiske paradigme i de seneste årtier er blevet udfordret indefra gennem udviklingen af en forståelse af, at psyken har en relationel karakter, og på hvordan denne forståelse har fået vidtfavnende indflydelse på tværs af forskellige skoler og kliniske modaliteter. Dels peges der på, hvordan denne tendens kan siges at afspejle sig i fremkomsten af en såkaldt sjette fase inden for de psykoanalytiske teories historie, der gør relationer til sit centrale fokus. I det følgende skal der gøres rede for begge disse dimensioner med baggrund i en afdækning af psykoanalysens historiske udvikling og etablering i et bestemt videnskabshistorisk landskab.

Etableringen af den videnskabelige psykologi

Med henblik på at beskrive etableringen af psykoanalysen, kan det være væsentligt at se på nogle træk ved det fagpsykologiske landskab i slutningen af det 19. århundrede. For en idéhistorisk betragtning er det først og fremmest muligt at anskue Freuds dannelse af psykoanalysen i Østrig som en del af samtidens bestræbelser på at gøre det tidligere filosofiske studie af psykologi til et empirisk videnskabeligt studium. Psykoanalysen fremkommer nemlig nogenlunde parallelt med, at psykologien i Tyskland etableres som en eksperimentel videnskab på et selvstændigt grundlag – omendskønt med et ganske andet fokus end psykoanalysen:

Idéhistorisk set kan psykologien siges at etablere sig i det 19. århundrede som en selvstændig videnskab om det mentale liv gennem en udparcellering og videnskabeliggørelse af nogle bestemte problemstillinger vedrørende psûché eller sjælen, der hidtil var blevet behandlet på et filosofisk grundlag (Saugstad (1998) kap.1-3). Denne videnskabeliggørelse involverer et forsøg på at opstille nogle nye krav til empiri samt opfylde nogle mere skærpede krav til teori og metode. Ifølge Christensen dannes hermed konturerne af en specialvidenskab, som, med afsæt i Habermas' refleksioner over forholdet mellem videnskabelig erkendelse og interesse, forefindes i en overordnet placering i et spændingsfelt mellem tre videnskabelige hovedområder: Humanvidenskab, naturvidenskab og samfundsvidenskab (Christensen (2005), 81; Bertelsen (2003), 23). Betragter man psykologiens videnskabshistorie, er der imidlertid stor forskel på hvilket videnskabeligt hovedområde, som de forskellige retninger inden for psykologien lægger vægt på at forstå dem selv i tilknytning til samt, hvilke genstandsmæssige emneområder inden for menneskets mentale liv, der er interessefokus.

Psykologiens etablering som videnskab henregnes ofte til Wundt (og Fechners psykofysik), der udvikler en systematisk empirisk udforskning af *bevidstheden*, som psykologiens ontologisk afgrænsede genstandsfelt med brug af eksperimentelle metoder efter naturvidenskabeligt forbillede. Dette hænger dels sammen med, at man i det 19. århundredes eksperimentalpsykologi betragter psykologiens genstand som nært tilknyttet fysiologiens genstand, og i Wundts udlægning af det psyko-fysiske

problem er psykiske bevidsthedsprocesser og fysiologiske nervesystemsprocesser korresponderende og to parallelle aspekter af samme fænomen. Ud fra en atomistisk associationistisk tilgang til bevidstheden – som bygget op af associerede elementer – iagttager eksperimentalpsykologien forholdet mellem ydre stimulus og indre respons gennem undersøgelse af det, som antages at være bevidsthedens elementære funktioner (primært sansning og perception)¹. Disse betragtes som målbare og kontrollerbare – og dermed kvantificerbare – størrelser, og gennem metodisk reduktionisme forsøges det at borteliminere den subjektive oplevelsesdimension (qualia)(Christensen (2005), 52-5; Saugstad (1998), 97-115). Der er med andre ord tale om en videnskab med et mekanistisk menneskesyn, hvor spørgsmålet om selvet som sådan ikke melder sig som relevant. Wundts eksperimentelle psykologi kan i den forbindelse betragtes som et forsøg på at etablere psykologien som en objektiv eksperimental gren af naturvidenskaben i positivistisk forstand, der som nomografisk videnskab skal finde almene lovmæssigheder for bevidstheden². Videnskaben knytter her an til en realistisk og empiristisk erkendelsesteori og baseres på introspektive studier i laboratoriet med henblik på at sikre kontrollerede settings med kalkulerbare fejlkilder.

Første fase: Forførelsesteorien

Psykoanalysen repræsenterer ikke et lukket logisk system men et stadigt uafsluttet produkt af forskning og klinisk erfaring, og Freuds teoretiske udvikling kan da også beskrives som en gradvis erkendelsesproces i flere stadier, hvoraf det første af disse stadier kan siges at repræsentere psykoanalysens første bølge. Denne position havde også den nomotetiske naturvidenskab som ideal, men modsat Wundts videnskabelige psykologi var den ikke en eksperimentel psykologi, og dens praksis var heller ikke lokaliseret til laboratoriet. Freuds ambition om at etablere en videnskabelig psykologi udsprang nemlig ikke primært gennem inspiration fra datidens eksperimentelle naturvidenskabelige laboratorieforskning men under indflydelse af terapeutiske erfaringer i tilknytning til det *terapeutiske fokus* på patologier inden for psykiatrien og neurologien, især de ikke-psykotiske neurosetilstande som hysteri, hypokondri og neurasteni, der især forekom blandt hjemmegående kvinder fra borgerskabet med manglende beskæftigelsesmuligheder (Køppe (1997), 123). På daværende tidspunkt var videnskaben mest interesseret i de svære psykiske lidelser, der enten blev opfattet gennem en socialdarwinistisk optik som degenerative sygdomme eller – og især - via den nye neurofysiologi som organisk funderede nervelidelser i hjernen. Trods den stigende udbredelse blandt borgerskabets kvinder var de lettere neurosetilstande derfor videnskabeligt udforskede og meldte sig derfor som uforklarlige og uhåndterlige for lægevidenskaben. På baggrund af empirisk-terapeutiske erfaringer problematiserede Freud disse tilstande og lancerede en ny forståelse af hysteriens

¹ Hermed ligner Wundt sine filosofiske forgængere, de britiske filosofiske empirister, der forfægtede associationismen.

² Ifølge den positivistiske tradition fra Comte, Mill og Mach er alle former for videnskabelig viden defineret ved at må være baseret på analyse af direkte sanseerfaringsmæssig erkendelse gennem brug af en ensartet videnskabelig metode (som regel induktion). På baggrund af observation af objektive empiriske kendsgerninger kan man nemlig nå frem til en sand videnskabelig forklaring af lovmæssighederne i verden, og den logiske positivismisme hos bl.a. Carnap og Ayer siger tilsvarende, at vores udsagn kun kan være kognitivt meningsfulde ved at give et realistisk og verificerbart billede af den iagttagelige verden, mens udsagn om uverificerbare vurderinger, værdier og andre subjektive fænomener er kognitivt meningsløse og derfor ikke kan gøres til genstand for videnskab (jf. Ayer (1990)).

ætiologi og terapi³, hvor fokus blev flyttet fra neurofysiologiens optagethed af hjernen til bevidstheden: Hysteri var ikke en hjerne- men en bevidsthedslidelse, hvis årsag var undertrykkelse af bestemte patogene oplevelser med et *traumatiserende* indhold af *seksuel* karakter, som var inkompatibelt og i konflikt med personens øvrige bevidsthedsindhold. Dermed blev oplevelserne gennem *fortrængning* dissocieret fra bevidstheden i en *spaltning af psyken* og omordnet til *ubevidste* idéer, der ved hjælp af *forsvaret* blev holdt aktivt ude af "tænkeforegangen" (Freud (1980), 105; (2004), 226). Med distinktionen mellem det bevidste og det ubevidste område overskred Freud den simple bevidsthedspsykologi, og dette *topiske aspekt* i spaltningsteorien var associeret med et *økonomisk aspekt*, ifølge hvilken fortrængningen og forsvaret betød, at affekterne forbundet med de traumatiske oplevelser blev udkanaliseret i medieret form som patologiske symptomer – modsat umiddelbart som seksualitet og aggression. I perioden mellem 1895 og 1897 forstod Freud disse traumatiske reminiscenser ud fra den såkaldte *forførelsesteori*, ifølge hvilken årsagen til hysteriens symptomer var traumatiske oplevelser i barndommen i form af seksuelle overgreb fra voksne – oftest incestuøs forførelse. Som Foucault gør opmærksom på, afspejlede og artikulerede Freud hermed samtidigt en voldsomme interesse for seksualitetens betydning for subjektets konstitution i sin teori (Foucault (1994)). Hvor Wundts undersøgelse af sansningernes association til bevidstheden i kontrollerede laboratorieeksperimenter gjorde menneskets livsverden til en biasfaktor, angav Freuds teori med andre ord en *menneskelig relation i en social kontekst som årsag til psykoneurosen*, derved at et andet menneske udefra invaderer bevidstheden på en destruktiv måde ved at introducere seksualiteten i det præmature og af naturen uskyldige barns erfaringsverden: En i barndommen rationelt uforståelig erfaring, der er forbundet med stærke affekter, som på dette tidspunkt bliver ufuldstændigt eller forkert afreageret. Barndomserfaringen finder sted i en initial fase, og efter pubertetens indtræden "gentages" den i en ny fase af en ny hændelse og fortrænges i den ombæring med forsinkelse af forsvaret som affektladet attentatindring og udløser et traume (Freud (1980), 113). Den genaktualiserede oplevelse kan med andre ord ikke bemestres, og som et resultat af den hermed sammenhængende fortrængning bliver de voldsomme affekter forbundet med det ydre sanseindtryk konverteret til et kropsligt symptom, der ikke kan påvises at have et neurologisk, dvs. objektivt grundlag. Freud opdagede i forbindelse hermed, at det ved hjælp af *den frie associations metode*, som en psykoanalytisk taleterapi, var muligt at give det fortrængte materiale en mulighed for at komme til udtryk ved at blive genoplevet og afreageret og dermed afstedkomme en frigørelse fra de uhensigtsmæssige psykoneurotiske reaktionsmåder.

I tilknytning til disse analytiske erfaringer med hysterien opstillede Freud i *Udkast til en videnskabelig psykologi* en naturvidenskabeligt inspireret almenpsykologisk refleksmodel over personligheden som et dynamisk system af kvantitativt opfattet psykisk energi. I denne model overførtes Helmholtz' princip om energiens konstans i lukkede systemer fra thermo- til psykodynamikkens område, ud fra antagelsen om at de psykiske processer forsynes med drivkraft fra energi, og at denne energi må følge de samme love som andre energiformer i naturen. Individet besidder derfor en konstant mængde psykisk energi gennem sit liv, der kan dirigeres i forskellige retninger, og de patologiske tilstande måtte forstås som resultat af en opstemning af energi på grund af traumet. Kunne denne energitilvækst ikke afreageres, kom

³ Freud inddelte de mildere nervøse lidelser i aktualneuroser (neurasteni, angstneurose) og psykoneuroser (hysteri, tvangsneuroser), hvoraf kun de sidstnævnte var relevante for psykoanalysen (Olsen (1997), 123)

systemet under tryk, og energien blev i henhold til det økonomiske aspekt udladet på en uhensigtsmæssig måde, kropsligt eller psykisk. Hvor de kliniske beskrivelser havde en tendens til udelukkende at beskrive psykoneuroserne som mentale lidelser i psykologiske termer (jf. Freud (2004), 189) påstår Freud her, at de psykologiske processer forløber parallelt med fysiologiske processer. I forhold til det psykofysiske problem kan denne personlighedsmodel siges at være forbundet med en monistisk identitetsteori, hvor psyken har to ækvivalente sider, der kan beskrives på kvalitativt forskellige niveauer: En neurofysiologisk og en mental side

"Bevidsthed er her den subjektive side af en del af de fysiske foregange i neuronsystemet, nemlig af sansningsforgangene (Freud (1980), 43).

I tillæg til at etablere psykoanalysen som en analytisk metode og en terapeutisk teknik forsøgte Freud således på baggrund af analytiske erfaringer og nogle naturvidenskabelige teorier at opstille almene modeller og hypoteser om personligheden og det psykiske apparat, der skulle kunne forklare menneskets bevidsthed og adfærd men uden en ambition om at suspendere det subjektive aspekt som i den eksperimentelle laboratoriepsykologi. I den forbindelse er det væsentligt, at Freuds psykologiske videnskabsteori knytter an til en kantiansk inspireret anti-realistisk erkendelsesteori, hvor virkeligheden i sig selv ligger uden for erkendelsens rækkevidde – derfor skal hans videnskabelige hypoteser omkring det psykiske apparat også opfattes som skematiske konstruktioner til forklaring af nogle ellers uforklarlige fænomener og relationer og ikke forveksles med selve virkeligheden (Madsen (1986), 250-3). Samtidig må det tilføjes, at Freud i sine refleksioner over personligheden og dens udvikling også lægger vægt på livshistorien og betydningen af kulturelle faktorer, hvorfor psykoanalysen må inddrage kvalitative idiografiske metoder i form af hermeneutisk fortolkningsvirksomhed i kombination med at trække på idealet om at være en nomotetisk naturvidenskab. Freud adskiller sig således fra den positivistiske tradition ved inddragelsen af humanvidenskabelige metoder og adoption af teorier og modeller fra f.eks. fysikken på andre genstandsområder, samtidig med at han inddraget filosofisk refleksion og syntesedannelse fremmed for den rent erfaringsbaserede teoridannelse.

Anden fase: Driftsteorien

Efter 1897 opdager Freud, at mange af hans neurotiske patienter faktisk ikke er incestofre, og han forlader derfor forførelsesteorien som hypotesen om, at årsagen til enhver psykoneurose er en seksuel forførelse. I stedet ændrer han sin teori fra at omfatte reelt eksisterende forførelser til at omhandle undertrykte seksuelle ønskefantasier i barndommen. Med denne teori om den *infantile seksualitet* får neuroseteorien et nyt grundlag, der overordnet set er forbundet med en ændret opfattelse af det relationelle aspekt omfattende en forskydning fra et inter-psykisk fokus på mennesker i den ydre virkelighed og deres indvirkning på psykiske processer til et intra-psykisk fokus på den indre verden: Årsagen til neurosens udvikling var dybest set ikke længere den voksnes udefra kommende seksuelle korrumpning af det uskyldige barn, men et endogent pres fra barnets egne seksuelle ønsker, og i denne teoriudvikling bliver konkrete relationer til andre sekundære (Mitchell (1988), 2-3; (2003), x). Ifølge Freud var en sådan konfliktuel seksualitet imidlertid ikke kun et kendetegn for

neurotikerens barndom men for alle menneskers barndom, og teorien om den infantile seksualitet blev endvidere baseret på den såkaldte *driftsteori*:

Kilden til den psykiske energi må nu søges på det kropslige plan i driftspirringer fra fysiologiske processer i organismens indre – modsat ydre pirringer fra sansestimuli – og *målet* for disse drifter er at søge spændingsudløsning (Freud (1974), 124). I første omgang skelner Freud mellem *selvopretholdelses-* eller *jegdrifter* (forbundet med ernæringsfunktionens processer) og *seksualdrifter* som energikanaler, og drifterne kommer i den forbindelse til udtryk på det psykiske plan enten gennem energiformen *jeginteresse* som følelsen *sult* eller gennem energiformen *libido* som følelsen *kærlighed* (ibid 93). På dette plan er drifterne repræsenteret som dispositioner for noget bestemt på den måde, at deres mål som motiverende kræfter er at tilfredsstille menneskets medfødte fysiologiske behov ved at være rettet mod *objekter* for opnåelse af behovstilfredsstillelsen (ibid. 128) – relationer til omverdenen konstitueres altså sekundært som midler for menneskets behov. På aktionsplanet med de motoriske reaktioner viser drifterne sig så som tilbøjeligheder til at handle således, at der faktisk opnås behovstilfredsstillelse og spændingsophør. Fra den såkaldte *energi-økonomiske synsvinkel* kan drifterne hermed siges at repræsentere fysiologiske krav til det psykiske og handlingsmæssige liv og ved at anskue drifterne som de mest oprindelige funktioner i subjektet, involverer driftsteorien for alvor en forskydning af psykologiens genstandsfelt bort fra associationismens interesse for sansningernes relation til bevidstheden.

Fra den *dynamiske synsvinkel* knyttes drifterne nært til to psykiske processtyper relateret til to funktionsprincipper, hvilket for Freud er forbundet med en idé om, at det psykiske apparat styres af to modsatte kræfter. I barnets første leveår styres det først og fremmest af *primærprocesser*, der uden hensyn til realiteter forløber umiddelbart mod uhæmmet tilfredsstillelse af barnlige behov og ønsker efter *lystprincippet* som en tendens til at opnå lyst og undgå ulyst. Disse primærprocesser står i modsætning til det voksne menneskes senere udviklede *sekundærprocesser*, der fungerer regulerende for tilfredsstillelsen af ønsker og behov efter *realitetsprincippet* som tendensen til at orientere sig efter de fysiske, moralske og kulturelle reale betingelser. Personligheden som helhed rummer både primærprocesser og sekundærprocesser, og efter den tidligste barndom er det sekundære system sæde for jegdrifterne mens de konfliktuerende seksualdrifter mest findes i det primære system. Det sekundære system er mere præcist identisk med det endeligt udviklede jeg, som er Freuds begreb for selvet, og dets funktion er at regulere primærsystemets processer. I den tidligste barndom findes alle drifterne imidlertid i det primære system, og barnet udvikler et lystjæg, der, uden at drage grænser mellem individ og omverden, kun har sig selv og ikke noget fremmed objekt som genstand for tilfredsstillelse. I individets normale udvikling overskrides denne primære narcissistiske fase, og jegdrifterne retter sig mod ydre objekter, danner sekundærsystemet og går mod at binde seksualdrifterne til jegdrifternes ydre objekter – efter visse partialobjekter i første omgang moren – som objektlibido i introjicering af objekterne i *tilknytningen*. Lykkes tilknytningen til disse objekter ikke bliver seksualdrifterne bundet til individets eget jeg som jeglibido i en sekundær og patologisk *narcissisme*, der kan føre til psykoser (ibid 90).

Fra den *topografiske synsvinkel* er de omtalte primærprocesser identiske med processerne i det såkaldte *ubevidste* erindringsystem, som fungerer efter lystprincippet ved at rumme hele personlighedens energi- og motivationsgrundlag. Teorien om det ubevidste markerer en decentrering af det bevidste subjekt og en ny

forståelse af det menneskelige subjekt som rummende forskellige kvaliteter og kræfter, hvorfor individet ikke længere kan forstås i henhold til den liberalistiske subjektoplevelse som "herre i sit eget hus". Ud over at være utilgængeligt for bevidstheden er forestillingsindholdet i det ubevidste umiddelbart, ufornuftigt og nonverbalt og repræsenterer lyst-jeg'et som et tidligt stadie i individets udvikling. For at de psykiske processer i det ubevidste kan blive bevidste i *systemet af bevidst forestillingsindhold* må de først overføre deres impulser til det *førbevidste system* med verbale forestillinger og her få sekundærproces-karakter. Som det sekundære system indeholder det førbevidste og det bevidste til sammen det endelige fornuftsbetonede og realitetsorienterede jeg, og mens dette jeg har et normalt udviklet forsvar, som består i at foregribe og tolerere ulyst på en hensigtsmæssig måde, skyldes neurosen enten, at nogle ubevidste forestillingsimpulser hindres adgang til at oversættes og få bevidst udtryk af et patologisk forsvar, eller at andre forestillinger fortrænges fra det bevidste eller førbevidste til det ubevidste system og derfor heller ikke kan få realitetsorienteret og fornuftsbetonet udtryk i bevidstheden. Disse forestillinger er nemlig uforenelige med jeg'et og stedet for at få et normalt udtryk i det bevidste system, presser forestillingerne sig på og kommer til udtryk som neurosens forstyrrede psykopatologiske bevidsthedsformer. Som allerede nævnt er der hermed tale om visse ønskeforestillinger forbundet med seksualdrifter, og i barndommen bestemmes seksualiteten ud fra en række partialdrifter, der er knyttet til forskellige erogene kropszoner og udvikles i en række successive psykoseksuelle stadier (den orale, anale, falliske og genitale fase). I overensstemmelse med romantikkens dannelsesideal skyldes neuroser i voksenlivet en forstyrret udfoldelse af nogle elementer i den infantile seksualitet. Disse elementer konvergerer udviklingsmæssigt ved at blive samlet under den genitale seksualitet omkring 5 års alderen i organiseringen af det såkaldte Ødipuskompleks, hvor barnet ønsker at have sex med den modsatkønnede forælder og derfor destruere den samkønnede forælder (Quinodoz (2004, 62). De objektbindinger som jeg'et her etablerer er forbundet med erfaringen af relationer til nogle faktiske primærpersoner i den småborgerlige kernefamilie, og igen ses det at relationsaspektet faktisk er til stede i den klassiske psykoanalyse. Ud fra et almenpsykologisk perspektiv skal disse faktiske relationer imidlertid i høj grad forstås intrapsykisk – hvilket involverer en forskydning af forståelsen af det incestuøse element bort fra en interpsykisk tematisering – og dermed også som sekundære i forhold til udviklingen af individets psykiske apparat. Mens Freud forstod sin teori som universel, er det her ikke uvæsentligt at bide mærke i, at den afspejler refleksion over nogle problemstillinger i forbindelse med den opnormering af intimsfæren, der gjorde sig gældende med etableringen af den borgerlige kernefamilie som væsentlig, men ikke altdominerende, samfundsmæssig mikroenhed i samtiden og derfor ikke er så almenyldig, som den gerne vil være (jf. Køppe (1997)).

Tredje fase: Jegpsykologien

Det relationelle aspekt bliver mere eksplicit i egopsykologien, der kan siges at blive indledt med Freuds etablering af en strukturel model for funktionsområderne i personligheden i kølvandet på en revidering af driftsteorien.

Den tidlige driftsteori var som nævnt baseret på en antagelse om, at neuroser skyldtes konflikter mellem fornufts- og realitetsorienterede kræfter i det førbevidste system og følelses- og lystorienterede kræfter i det ubevidste system. I sit kliniske arbejde bemærker Freud omkring 1920 imidlertid i stigende grad den problemstilling,

at nogle patienter udviser aggressiv eller gentagen selvdestruktiv og ulystfuld adfærd og at deres lidelse derfor tilsyneladende ikke er funderet i en konflikt mellem realitets- og lystprincippet (Freud (1976), 33). Som løsning omfordeler Freud driftsøkonomien til en grundlæggende driftsdualisme mellem *dødsdriften*, som søger tilbage mod en uorganisk livstilstand, og *livsdriften*, der under ét omfatter jeg- og seksualdrifter og er forbundet med energiformen libido (Freud (1998), 18). Menneskets psykiske lidelser fremkaldes gennem undertrykkelse af drifterne i det enkelte individ, men Freud gør, i lighed med statsteoretikeren Hobbes, også opmærksom på, at en vis moderat social kontrol af i et hvert tilfælde primitive seksuelle impulser og især dødsdrifter er nødvendig for samfundets opretholdelse og kulturens udvikling (Freud (1975)). Med andre ord spiller sociale relationer en væsentlig rolle for det kulturelle menneskes overlevelse og dannelse som selv, uden at det enkelte menneske som sådan er hverken bevidst om eller tilfreds med denne undertrykkelse, og denne tilsyneladende ubevidste fornuftsmæssige selvkontrol ser Freud også i den kliniske praksis.

Freud reflekterer fra 1920'erne i stigende grad over den problemstilling, at patienterne ikke synes at være bevidste om alle de fornuftsbetonede og realitetsorienterede sider af dem selv, der indgår som forsvars- og fortrængningselementer i neurosens underliggende konflikt og f.eks. viser sig som skyldfølelse, forbudspålæggelse og selvstraffende adfærd (Freud (1976), 173). Konflikten foregår med andre ord ikke så meget mellem det bevidste og det ubevidste men inden i det ubevidste, hvorfor der måtte indgå flere forskellige funktionstyper end jeg'et i det psykiske apparat (Freud (1998), kap 1). Parallelt med de tre topiske dimensioner ubevidst-førbevidst-bevidst bliver der således tale om de tre strukturdimensioner det-jeg-overjeg som delkomponenter af selvet: *Det'et* indeholder alt biologisk nedarvet og de fysiologisk bestemte drifter som primærprocesserne samt senere fortrængt materiale, og i begyndelsen af barnets udvikling er det dominerende og uadskilleligt fra *jeg'et*, der som spæd identitetsfølelse repræsenterer individets forestilling om sig selv (Køppe (1997), 379). Det psykiske apparat består mao. af et uddifferentieret jeg-det, men grundet påvirkninger fra den ydre verden får jeg'et imidlertid gradvis en mere selvstændig funktion ved at agere formidler mellem denne verden og det'et. I lighed med den tidligere udviklingsbeskrivelse bliver jeg'et især udkrystalliseret fra det'et ved at indgå i tilknytninger til og identificeringer med andre mennesker i omverdenen som objekter, hvormed aspekter af objekternes værdier, egenskaber og personlighedstræk internaliseres og aflejres i jeg'ets egen karakter (Freud (1976), 174). Her får mellem menneskelige relationer altså igen en forøget status for selvets udvikling, og dette forøges i forlængelse af barnets opdagelse af umuligheden i ødipuskonflikten. Nu fortrænges ødipuskomplekset til det'et, og barnet vender tilbage til mere stabile relationer til forældrene for at udvikle identificeringen med dem og senere med andre vigtige personer. I den proces aflejres forestillinger om forældrenes aktive egenskaber som *over-jeget* i form af idealer og moralbud, som jeg'et hele tiden må adlyde, samtidig med at det må indrette sig efter de kærlighedsobjekter, det møder i sit liv. Kulturens sociale kontrol aflejres også i overjeg'et som delvist ubevidste mekanismer til regulering af det jeg, der ved uddifferentieringen fra det'et udvikler sine egne funktioner som har *selvopretholdelse* til opgave: udadtil ved at håndtere stimuli og indadtil ved at kontrollere driftskravene fra det'et og opfylde kravene fra overjeget og i forhold til sig selv opretholde sin selvstændighed samt mekanismen *angst* til at skabe ressourcemobilisering ved farer (Freud (1994), 45). Ud fra et almenpsykologisk perspektiv er det altså interessant, at den nye strukturelle model for selvet betyder, at

mellemmenneskelige relationer får en forøget betydning i forståelsen af selvets udvikling. Mens den tidligere driftsteori lagde vægt på barnets ønsker til objekter begynder Freud altså at undersøge måden, hvorpå disse libidoobjekter selv bliver internaliseret i barnet. Driftslivet vedbliver med at være den grundlæggende motor i den menneskelige organisme, men udviklingen af menneskets psykologi og personlighed i stigende grad sker i et samspil mellem de konstitutionelle drifter og konkrete relationer til andre mennesker om end disse etableringen af disse grundlæggende set også må forstås ud fra driftsøkonomien.

Selv om dette er et almenpsykologisk projekt, skal det desuden bemærkes, at relationsaspektet også er fremtrædende i Freuds psykoanalyse forstået som terapiform: Som tidligere antydte beror terapien i udgangspunktet på relationen mellem en frit associerende patient og en fortolkende analytiker, hvilket Foucault gør opmærksom på indebærer en adoption og udvidelse af bekendelsesritualet i det kristne pastorale (Foucault (1994)). Mens psykotikerens jeg-organisation er opløst og derfor ikke kan reddes gennem analyse, er analytikerens opgave i denne relation at hjælpe den neurotiske patients jeg, der er knapt så svækket i dets konflikt med det'et og overjeget (Freud (1994), 47). Neuroserne har som nævnte deres oprindelse i barndommen, således at den ellers modne voksne blot ligger under for konflikter, hvori vedkommende allerede led nederlag som barn. Hensigten med analysen er at overvinde *modstanden* og fjerne fortrængningerne så det ubevidste gøres bevidst, og det modne jeg får en mulighed for at løse sine konflikter på ny ved hjælp af analytikeren, der i et vist omfang må "træde i forældrenes" sted og repræsentere et mere hensigtsmæssigt overjeg (ibid 48). Som led i analysen vil patienten i form af *overføring* også reproducere sit ambivalente forhold til forældrene til analytikeren, der grundet sin manglende evne til at tilfredsstille patientens kærlighedsbehov i den positive overføring vil fremkalde en gentagelse af patientens oprindelige oplevelse af nederlag i barndommen i den negative overføring. Analytikeren må her gøre patienten opmærksom på, hvordan overføringen er en afspejling af relationer i fortiden, og den nuværende relation mellem analytiker og patient bliver altså på flere måder et redskab til at skille fortid fra nutid og skabe helbredelse.

Freuds psykoanalyse markerede et opgør med idéen om det autonome subjekt med en fri bevidsthed uden at havne i rent mekanistisk menneskeopfattelse, og må med sin opfattelse af jeget som koordinerende instans i forhold til virkeligheden, samvittigheden og drifterne placeres mellem en psykodynamisk determinisme og libertarianisme (Bertelsen (2005), 40). Det programmatisk fokus på jeg'et som central struktur videreføres og forstærkes i den såkaldte jegpsykologi, hvor børneanalytikeren Anna Freud bl.a. videreudviklede teorien om jeg'ets forsvarsmekanismer ud fra refleksion over erfaringer fra det praktiske arbejde med børn. Freud antog at jeg'et anvendte forsvarsmekanismer som strategier for at beskytte sig mod angst, og Anna gjorde gældende at denne beskyttelse viste sig ved, at jeg'et ubevidst forvrængte opfattelsen af virkeligheden gennem f.eks. fortrængning, benægtelse, projektion og rationalisering (Freud (1984a+b)). Disse forsvarsmekanismer udvikles fra infantile til mere komplicerede former i barndommen som tilpasningsstrategier barnet gradvist lærer sig og automatiserer i mødet med omverdenen, og hermed påpeges det igen at mennesket ikke er nogen ø men udvikler sig i relationer til andre. Denne betoning af barnets tilpasning til dets sociale miljø videreudvikles i andre dele af jegpsykologien, der overordnet lægger meget vægt på sammenhængen mellem drifterne og jegudviklingen (Mitchell (1995), ch 2).

Fjerde fase: Interpersonel psykoanalyse, objektrelationsteori og tilknytningsteori

Mens jegpsykologien overordnet set problematiserede de sociale relationers betydning som sekundære ud fra menneskets grundlæggende motivering fra drifter, får relationernes betydning en langt mere fremtrædende status fra 1950'erne – i det følgende beskrevet i tre typer af teorier. Baggrunden er blandt andet, at patienternes symptombilleder begyndte at ændre sig i den kliniske praksis, ved at flere patienter udviste lidelser i dag bl.a. kendt som såkaldte personlighedsforstyrrelser, der involverer markante brist i de interpersonelle relationer. Som Jørgensen gør opmærksom på, er fremvæksten af disse lidelser i høj grad en konsekvens af udviklingen i den senmoderne kultur med modsætningsfyldte krav og samt eroderingen af de traditionelle fællesskaber som kernefamilien, og dermed kan forandringen af den psykoanalytiske teori også siges at afspejle en materiel, kulturel og socialt påvirket forandring af den menneskelige psykologiske konflikter (Jørgensen (2006), ch 2). Med vægt på systematisk refleksion over de nye kliniske erfaringer lægges der nu på forskellig vis an til en omvurdering af driftsteoriens status sådan, at menneskets motiver helt grundlæggende anskues som rettet mod relationer til objekter i stedet for at være rettet primært mod behovstilfredsstillelse og sekundært mod objekter.

1. Denne såkaldte relationelle vending af psykoanalysen markerer mere en fokusændring end fremkomsten af en radikal og væsensforskellig teoridannelse inden for psykoanalysen ved at udgøre en markant uddybelse af relationsaspektet i jegpsykologien. Vendingen initieres allerede i 1930'erne med Sullivans *interpersonelle psykoanalyse*, der tager afsæt i et erfaringsbaseret opgør med Kraepelins neuropsykiatriske fremstilling af skizofrene som levende i deres egen verden og afskåret fra relationer med andre mennesker (Mitchell(1995), 60). Hertil gør Sullivan gældende, at den skizofrene lige omvendt er ekstremt følsom over for sit interpersonelle miljø, og at psykopatologi generelt hverken skal forstås neurofysiologisk, som hos Kraepelin, eller ud fra individets indre psykiske processer, som i den klassiske psykoanalyse, men ud fra de dysfunktioner, som patienten varetager i sine interpersonelle relationer. Hos Sullivan bliver begreberne om *selv* – i stedet for *jeg* – og *interaktion* afgørende for forståelsen af disse forstyrrelser i samspillet med andre, idet de må begribes ud fra den måde, hvorpå selvet grundlæggende udvikles gennem tilpasningsstrategier i interaktionen med andre mennesker i det interpersonelle miljø. I jegpsykologien antog man, at mennesket er et individ stillet over for den sociokulturelle omverden, og at det ved at være dannet af konstitutionelle drifter og et jeg formet gennem interaktion med denne omverden har en grundlæggende væremåde, hvori det er udspændt imellem en lystorientering og en forsvarende regulering af denne lystorientering. Lidt parallelt hermed antager Sullivan, at mennesket helt fundamentalt set er et relationssøgende socialt væsen, der i sin grundlæggende væremåde er udspændt mellem et *behov for tilfredsstillelse* og et *behov for tryghed*, som hver især genererer *integration* med andre mennesker (Sullivan (1997), 37-45). Mens Freud så videre antog, at neuroserne var funderet i utilfredsstillede og undertrykte ønsker og fantasier, ser Sullivan imidlertid ikke menneskets indre behov for tilfredsstillelse eller tryghed som muligt problemskabende dimensioner i dem selv.

Årsagen til de psykiske konflikter skal derimod søges i den måde, hvorpå *angst* introduceres fra andre mennesker i den interpersonelle interaktion – i første omgang moren – og overtages som erfaring af barnet. Barnets angst opstår altså gennem en såkaldt *empatisk linking* i interaktionen med moren eller andre omsorgsgivende personer som en konsekvens af barnets registrering af deres angst, og angsten bliver et grundmønster for enhver disintegration i forhold til en harmonisk interpersonel situation og dermed for dets behov for tilfredsstillelse og tryghed. Sullivan anskuer psyken som dynamiske størrelser, og mens tilfredsstillelse og tryghed er en *konjunktiv dynamik*, der integrerer barnet i interpersonelle situationer, er angsten derimod så en *disjunktiv dynamik*, der lige netop disintegrerer barnet fra det sociale miljø. Gennem personifikationer udvikler barnet mentale repræsentationer af de interpersonelle erfaringer, og barnet etablerer på den baggrund en grundlæggende erfaringsmæssig skelnen i sig selv mellem en prototypisk forestilling om en *god mor* for oplevelser præget af tryghed og behovstfredsstillelse og om en *dårlig mor* for oplevelser præget af angst (ibid 111-124). Dernæst etablerer barnet en erfaring af, at nogle af dets adfærdsformer genererer angst hos moren eller andre omsorgspersoner, mens andre aktiviteter fremkalder afslappet og positiv respons, og på den baggrund etablerer barnet så en grundlæggende erfaringsmæssig skelnen mellem en prototypisk forestilling om et *godt mig* og et *dårligt mig* – samt endelig en forestilling om et *ikke-mig* ud fra erfaringen af at fremkalde intens dissocierende angst. Jeg har antydnet, hvordan jegpsykologien i stigende grad problematiserede jegets tilpasning til sin omverden uden dog i særlig grad at specificere denne omverden, og her går Sullivan et skridt videre ved at beskrive, hvordan barnet vil tilpasse sig sit interpersonelle miljø på baggrund af disse grundlæggende erfaringsdannelse. Individet er nemlig lige præcist ikke en selvstændig enhed, idet dets selv er uadskilleligt fra dets interpersonelle miljø, og således udvikler barnet sit *selvsystem* i interaktionen med andre i en vedvarende bestræbelse på at forøge oplevelsen af behovstfredsstillelse og tryghed og formindske oplevelsen af angst (ibid 164-8). Sullivan taler desuden om, at selv-systemet tillige udfører *sikkerhedsoperationer* som kortsigtede manøvrer for at undgå angst og styre erfaringen i retningen af det kendte og trygge interpersonelle miljø. Disse operationer betyder dog, at de angstforårsagende situationer reelt set bevares som angstfremkaldende, og ændres individets selvforståelse ikke vil det som voksen angst udløses i typer af situationer, der i opvæksten udløste angst. Lig Freud skal grunden til det voksne menneskes psykopatologiske problemer skal således søges i den måde, selvsystemet er udviklet i den tidlige barndom. Ved svære lidelser som skizofreni og personlighedsforstyrrelser domineres dette system af forestillinger om dårlig mor, dårlig mig eller ikke-mig med det resultat, at selvet præges af meget begrænsede forestillinger om, hvordan det skal agere for at undgå angst og opretholde trygge relationer til andre og måske af, at dele af selvet endda dissocieres. Desuden beskriver Sullivan, hvordan mekanismen *selektiv uopmærksomhed* kan medføre, at sådanne dominerende dårlige forestillinger om én selv og andre bliver selvforstærkende og søges bibeholdt, fordi meget veletablerede forestillinger skaber tryghed om end de er nok så negative (ibid 319).

2. *Objektrelationsteorien* grundlægges bl.a. hos Fairbairn, der tog udgangspunkt i at problematisere en stigende udbredelse af trangen til at gentage ulystbringende adfærd blandt patienterne i den kliniske praksis, som f.eks. gentagen opsøgen eller opretholdelse af lidelsesfulde relationer til andre. Freud havde haft vanskeligt ved at forklare sådan adfærd ud fra driftsteoriens hedonistiske idé om en grundlæggende

lystorientering hos mennesket, hvorfor han havde lanceret den lidt svært anvendelige idé om dødsdriften. Fairbairns løsning på gentagelsesproblematikken tager ud fra systematiske refleksioner over erfaringer i den kliniske praksis afsæt i en omvendelse af driftsteorien, ifølge hvilken menneskets libidoenergi ikke er lystorienteret men rettet mod objekter (Fairbairn (2006), 137). I lighed med Sullivan anser Fairbairn nemlig mennesket som et grundlæggende socialt væsen, der i sin væren først og fremmest søger relationer med andre mennesker, og psykopatologi må i den forbindelse forstås ud fra konstitutive forstyrrelser i menneskets relationer. Allerede Freud havde i driftsteorien sådan set fremsat idéen om at ethvert individ søger objekter, men nu fremstilles altså idéen om at menneskets psyke fundamentalt set er social og interaktiv, og at vi som et udtryk for vores integrale og deltagende natur søger objektrelationer som et mål i sig selv og ikke som middel til at få tilfredsstillende underliggende behov (ibid 60). Libidoen er som objektsøgende princip en funktion af jeget, og i modsætning til Sullivan problematiserer Fairbairn altså subjektet ud fra termen *jeg* som i jegpsykologien, men tematiserer i overensstemmelse med Sullivan - og den øvrige psykoanalytiske tradition – individets udvikling i barndommen som central: I den tidligste udviklingsfase befinder barnet sig ifølge Fairbairn ikke som hos Freud i en primær narcissistisk fase, men i en *infantil afhængighedstilstand*, hvor barnets jeg symbiotisk falder sammen med billedet af moren i en primær identifikation (ibid 145). Herefter etableres gradvist *indre objektrelationer*, forstået som barnets indre dannelse af relationer formet gennem samspilserfaringer med det ydre objekt, der er funderet i en klar differentiering af jeget og objektet. Barnet relaterer sig altså til forældrene gennem den kontakt de sørger for, og denne form for kontakt bliver mønster for den måde barnet fremover vil indgå i relationer til andre, uanset om kontakten er lidelsesfuld. En tilfredsstillende forældrekontakt vil medføre at barnet gradvist udvikler et voksent *jeg* nogenlunde svarende til Freuds endelige realjeg med en *moden afhængighed* af relationer til andre mennesker i den omgivende verden og på udadvendt vis kan indgå i samfundslivet. Med denne betoning af objektrelationernes betydning for udviklingen kan Fairbairn, sammen med Sullivan, på sin vis vende tilbage til Freuds ætiologiske opfattelse fra forførelsesteorien (Køppe (1996), 546). Psykopatologi skyldes nemlig svære problemer i de tidlige objektrelationer, derved at barnet har savnet tilfredsstillende ydre objekter og som patologisk erstatning for de manglende virkelige relationer til sådanne derfor må vende sig fra den eksterne virkelighed og etablere relationer til indre internaliserede objekter præget af uklar differentiering mellem jeget og objektet. Nærmere bestemt vil de negative aspekter ved de afvisende ydre omsorgsobjekter blive fraspaltet og internaliseret som henholdsvis *det indre afvisende objekt* (den afvisende del forældrene) og *det indre ophidsende objekt* (den del af forældrene barnet længes efter) og det oprindelige jeg vil blive fraspaltet en antilibidinal og en libidinal jegdel, der knytter an til henholdsvis det afvisende og det ophidsende objekt. Gennem fraspaltningen og internaliseringen af deres negative aspekter som fantaserede indre tilstedeværelser af de utilfredsstillende forældre kan barnet skabe en indre og ellers umulig relation til de negative sider af forældrene samt en for sig selv helt uundværlig ydre relation til de ydre betydningsfulde objekter som gode omsorgspersoner og dermed altså opnå en vis grad af tryghed i forhold til dets omverden. Imidlertid vil den indre splittelse i jeget skabe konflikter og forhindre separationen og individuationen og dermed udviklingen af en moden afhængighed i relationen til andre mennesker, og barnet vil blive ved med at forme sine relationer efter det mønster som de tidlige internaliserede relationer repræsenterer. Som hos

Sullivan er terapirelationens mål at skabe bevidsthed hos patienten om gentagelsen af disse negative relationsmønstre og en forståelse af, at vedkommende kan indgå i andre typer af relationer.

Hos Winnicott genfindes Sullivans og Fairbairns fremhævelse og videreudvikling af jegpsykologiens idé om, at kvaliteten af de tidlige relationer har betydning for barnets udvikling, og om hvorvidt det i den udvikler sig normalt eller psykopatologisk. For Winnicott sker denne teoridannelse på baggrund af systematiske refleksioner over observation af forbindelser mellem måden, hvorpå voksne mennesker i den kliniske praksis viser forstyrrelser i forhold til at opleve dem selv som et selv med en identitet og de forskellige måder, hvorpå mor-barn relationer finder sted i begyndelsen af livet. Winnicott benytter som i jegpsykologien begrebet jeg om den regulerende funktion af de psykiske mekanismer, mens han betegner subjektiviteten i oplevelsen af identitet med begrebet *selv*. Og, en normal udvikling, hvor individet som voksen har en solid oplevelse af at have et integreret og sandt selv med evne til at hævde sin individualitet og en følelsesmæssig modenhed til at hvile i sig selv og kunne være alene, kræver at det har dannet et godt *indre objekt* i barndommen, som det er i konstant kontakt med. Forudsætningen for en normal udvikling med etableringen af et sådant godt indre objekt er tilstedeværelsen af en *tilstrækkeligt god mor* (den-almindeligt-hengivne-morfaktor), der kan respondere beskyttende, omsorgsfuldt og tilfredsstillende på det særlige barnets egenartede væremåde (Winnicott (2000), 21, 47). Denne *primære moderlige optagethed* vil en psykisk og fysisk normalt fungerende mor almindeligvis udvikle fra slutningen af graviditeten og dermed kunne præstere en tilstrækkeligt god *holding, håndtering og objektrepræsentation*, som er Winnicotts betegnelse for morens 3 basale omsorgsfunktioner. Moderens udøvelse af holding faciliterer spædbarnets jegorganisering fra et uintegreret stadium, hvor barnet og moren opleves som et symbiotisk eet i en primæridentifikation, til et integreret selv med en differentieret oplevelse af noget er ikke-MIG og at "Jeg ER" (ibid 67). Samtidig understøttes integrationen mellem kroppen og psyken gennem håndteringen og integrationen mellem objektverdenen og barnets realisering gennem objektpræsentationen. Disse tilpasningsfunktioner i de første leveår er afgørende for at barnet kan udvikle sig fra en tilstand af *absolut afhængighed*, hvor det oplever sig selv som omnipotent, til en tilstand af *voksene uafhængighed*, hvor barnet erkender moderens selvstændige eksistens og gennem realitetsprincippet dermed sin egen almagt som illusorisk. Barnet har fra fødslen sin egen inderste personlighedskerne, *det sande selv*, der viser sig i dets helt særlige måde at relatere sig til omverdenen på. Er moren ikke en tilstrækkeligt god nok mor ved ikke at spejle eller tilpasse sig og beskytte barnets subjektivitet og hermed kunne rumme dets forskellige følelser, vil barnet udvikle et *falsk selv* som forsvar for det sande selv – et uintegreret selv, der afspejler morens utilstrækkelighed og er udtryk for barnets føjelighed over for andre menneskets forventninger og tilpasning til deres adfærd (Winnicott (1996), 188). Menneskets evne til stabil og moden erfaring af sin egen væren og til interpersonel realitetstestning udvikles altså i tidlige mellem menneskelige relationer, og svigtes barnet i denne udvikling vil det have en dårlig evne til at erfare sig selv som et individ med en sammenhængende og kontinuerlig væren, lige som at dets oplevelse af andre vil være påvirket af projektioner.

3. Lige som Sullivan, Fairbairn og Winnicott lægger Bowlbys *tilknytningsteori* vægt på relationerne frem for drifterne som determinerende for personlighedsdannelsen, og viser hvordan kvaliteten af de tidlige relationer mellem barnet og de betydningsfulde

omsorgspersoner og disses konkrete væremåder over for barnet påvirker arten af barnets selvopfattelse og nære relationer som voksenalderen og kan forklare fremkomsten af psykopatologiske lidelser. Med Bowlby gøres det, som hos Sullivan, imidlertid helt klart, at der som i Freuds forførelsesteori er tale om konkrete relationer til andre mennesker og ikke ønskefantasier om seksuel tilfredsstillelse som i Freuds driftsteori, eller som i den tendens til at problematisere relationer til indre fantaserede objekter, vi så hos Fairbairn (Bowlby (2003), 112). Og, mens de andre omtalte relationsteoretikere havde været præget af en markant tendens til at nedtone problematiseringen af den menneskelige værens fysiologisk-biologiske dimensioner fra Freuds psykoanalyse, integrerer Bowlby modsat disse andre indsigter fra etologien og de kognitive videnskaber i hans refleksioner over observationer af især børns og deres mødres adfærd (ibid 11). Ifølge Bowlby besidder mennesket en række biologisk forankrede adfærdsformer, der som et instinktivt repertoire til en vis grad er forprogrammerede, og som i et sædvanligt miljø udvikles i løbet af de første levemåneder. Som hos dyrene gælder dette ved siden af seksuel adfærd og spiseadfærd især *tilknytningsadfærden*, der livet igennem aktiveres som beskyttelse mod farer, når mennesket er bange eller under stor belastning (ibid 134). Mennesket er med andre ord forudprogrammeret til at udvikle sig socialt samarbejdende, og tilknytningsadfærden udvikles med begrundelse i en separationsangst, en angst for at blive forladt af tilknytningspersonen og dermed efterladt alene, hvilket er den ultimative risikofare for barnet. Mens *tilknytningen* repræsenterer barnets emotionelle oplevelse af tryghed, når tilknytningspersonen er til stede, repræsenterer *forladtheden* således barnets emotionelle oplevelse, når tilknytningspersonen er fraværende eller utilgængelig. Barnets tilknytningsadfærd aktiverer forældrenes komplementære instinktive *omsorgsadfærd*, og den almindelige følsomme mor vil hurtigt indstille sig på at sætte sig ind i og afpasse sig barnets rytme og adfærd (ibid 17). At Bowlbys bog er skrevet i 1980'erne og således i en tid med radikalt forandrede kønsrollemønstre end i de andre teoretikers samtid viser sig for øvrigt ved, at han tilkender faren en mulig ligeværdig rolle som tilknytningsfigur for sit barn (ibid 19). Uanset kønnet er forældrenes opgave at kunne forsyne barnet med en *sikker base*, hvorfra det kan vende sig ud i verden på egen hånd, og samtidig kan vende tilbage til, når det er ked af det eller bange (ibid 55). Gradvist vil barnets forventninger til forældrenes forventede adfærd internaliseres og blive en del af barnets personlighed som dets *indre arbejdsmodeller* (ibid 144). De indre repræsentationer som barnet har af dets relationer til betydningsfulde andre i dets omgivelser etableres således som betydningsfulde erfaringsmæssige og kognitive strukturer og får således en afgørende indflydelse på udviklingen af barnets selv. Disse indre arbejdsmodeller har en adaptiv funktion i forhold til perceptionen af virkeligheden og de fungerer som et skema barnet vil lægge ned over nye relationelle samspil i sit liv. Det betyder også, at kvaliteten af det tilknytningsmønster og de indre arbejdsmodeller et menneske udvikler afhænger af den måde, hvorpå moren – og faren – har behandlet det og været i stand til at drage omsorg og skabe en sikker base. En accepterende og omsorgsfuld tilknytningsfigur med en sikker base vil fremkalde et menneske med et positivt selvværd og med sikre tilknytningsmønstre og et mod på at træde ud i og til i livet, mens en afvisende og ukærlig tilknytningsfigur med en usikker base vil fremkalde et menneske med et negativt selvværd og med usikre og defensive tilknytningsmønstre.

Femte fase: Selvpsykologien

Freud brugte ikke begrebet selv men kun begrebet jeg, mens Sullivan brugte begrebet selv på en lidt udefineret måde, og Winnicott gjorde brug af selvbegrebet uden dog helt klart at adskille det fra jegbegrebet. Hos Kohut udvikles en egentlig *selvpsykologi* på grundlag af en systematisk problematisering af forhold ved narcissistiske personlighedsforstyrrelser af mindre sværhedsgrad med uspecifik vantrivsel og gennemgående tomhedsfølelse, der udgjorde en stadig større del af den psykoanalytiske praksis og ikke lod sig forklare tilstrækkeligt inden for den eksisterende teori: Et lidelsesmønster, der ifølge Lasch er udpræget i den senmoderne vestlige kultur og afspejler bagsiden ved nogle grundlæggende strukturer og mekanismer i vor tids levevis og sociale væren (Lasch (1983)). Ifølge Freuds jegpsykologi måtte menneskets psykiske normalitetsgrad forstås ud fra graden af, hvor godt det lykkes jeg'et at omforme drifternes energi fra det'et til realitetsorienterede og veltilpassede handle- og oplevelsesmåder. I den sammenhæng skulle den sekundære – og patologiske – narcissisme som allerede nævnt forstås derved, at i stedet for at der sker en overskridelse af den primære narcissistiske selvoptagethed med udviklingen af det modne objektrettede jeg geninvesteres libidoen i jeget som svar på objektfrustrationer. Kohuts tidlige *selvpsykologi i begrænset forstand* arbejder i stort omfang videre med terminologien og modellerne fra Freuds jegpsykologi og tilføjer selvstrukturen som betegnelse for en kontinuert indre erfaring, der omfatter indholdet af driftsmæssigt ladede selvrepræsentationer i det psykiske apparat (Kohut (2000), 10). Denne driftsladning (narcissistisk libido) henviser til, at der udvikler sig en normal narcissisme normalt efter den primære fase, som ikke skal opgives til fordel for objektkærlighed. Ifølge Kohut etableres der på det tidligste narcissistiske udviklingstrin et *arkaisk grandios selv*, der er drevet mod oplevelser af en slags omnipotens og befinder sig i en slags homeostatisk ligevægt. Skal barnet realisere et sundt selv fordrer det, at omsorgspersonerne reagerer på barnets behov og ønsker med en *optimal frustration*, hvormed dets fuldkommenhedsideal brister op andet udviklingstrin. Barnets psykiske struktur vil reagere på denne forstyrrelse ved parallelt at etablere to nye systemer, der skal være fuldkomne: (1) Barnet investerer en del af sin narcissistiske libido og dets arkaiske krav i det *grandiose selv*, der betegner et integreret kropsselv drevet af barnets ambitioner; (2) resten investeres i barnets omsorgspersoner, hvormed *det idealiserede forældreimago* etableres som fuldkommengjort selvobjekt drevet af barnets idealer – modsat objektrelationer tilhører selvobjektet på sin vis den ydre verden men er helt afhængigt af den intrapsyke oplevelse (ibid 31). På det tredje udviklingstrin brister disse to systemer, dels ved at det grandiose selv afsløres som uvirkeligt og mere modererede elementer indbygges i ambitionerne hos *det reale modne selv*, der besidder en grundlæggende tillid til at være værdifuldt og kunne forstås af andre. Dels svigter forældrene i forhold til forventningerne om fuldkommenhed, hvorfor der forudsat psykisk modenhed sker en gradvis *omformende internalisering* og *depersonalisering* af aspekter ved objektimagoet som nu bliver funktioner den indre struktur selv udfører (ibid 50). Mislykkes transformationerne af den arkaiske narcissisme og dens krav ikke på grund af forstyrrelser i forholdet til det idealiserede objekt vil selvet have svigtende funktioner udtrykt ved diffus narcissistisk sårbarhed, resekualisering af konflikter eller opsøgen af ydre ideelle skikkelser.

I Kohuts senere *selvpsykologi i udvidet forstand* skabes mere distance til jegpsykologiens teoriapparat, og selvet opfattes nu som den centrale psykiske instans og ikke bare et indhold i psyken – den centrale psykodynamik udgår altså hverken fra

drifter eller jegfunktioner men måden, hvorpå vi gennem vores fornemmelse for os selv organiserer vores psyke og væremåde. Dette selv er så lige præcist ikke bare et indre anliggende men angår som måden, hvorpå vi relaterer os til andre mennesker og vores kultur. Samtidig udvikles og formes det rudimentære selv i barnets tidlige interaktioner med dets centrale selvobjekter, der fra begyndelsen forholder sig til barnet, som om det allerede har et selv, og som vil reagere empatisk på nogle bestemte potentialer hos barnet (Kohut (2001), 79). Selvet er således relationelt formet og kerneselvet, som oplevelsen af at være et uafhængigt og integreret selv, er ifølge Kohut organiseret som centrum for to poler svarende til en udvikling af den tidlige selvpsykologi: En *spejlingspol* for det grandiose-ekshibitionistiske selv, der er grundlaget for selvbilledet og via empatisk spejling fra selvobjekterne under sunde forhold omdannes til realistiske ambitioner; og en *idealiseringspol* for det idealiserede forældre-billede, der er grundlaget for individets evne til at etablere idealer og nære og stabile forhold til andre mennesker (ibid 135). Hermed er selvet i sin dynamik karakteriseret ved to måder at relatere sig til sine omgivelser på, nemlig dels som de selvudtryk, hvormed individet skaber indtryk hos andre og derved spejler sig i deres reaktioner, og dels som de relationer til andre og kulturværdier, hvormed individet giver sig selv en oplevelse af at have meningsfulde mål med sit liv. Således har relationer til andre mennesker en meget afgørende funktion for selvets udvikling og væremåde, og i overensstemmelse med den psykoanalytiske tradition gør Kohut relationen til forældrene og eventuelle andre centrale omsorgspersoner centrale for senere livsomstændigheder. For mennesket kræver udviklingen af et stabilt kerneselv, at det barndommen understøttes af tilstrækkeligt gode selvobjekterfaringer i forhold til spejling og idealisering – altså at omsorgspersonernes evne til at levere en empatisk intersubjektiv relation er determinerende for barnets evne til at integrere de to poler i kerneselvet og opnå en sund narcissisme. Og, Kohut angiver uddybende, hvordan ethvert menneske i sin udvikling har behov for at opleve: (1) at det kan identificere sig med en ligestillet anden; (2) at det kan smelte sammen med en idealiseret anden; og (3) at det kan blive spejlet af en bekræftende og empatisk anden. Omvendt vil svigt fra selvobjekterne gennem mangelfuld eller fraværende spejling eller traumatisk skuffelse over deres evner som idealer medføre dannelsen af et mangelfuldt eller infantilt selv. Modsat Freuds klassiske psykoanalyse fokuserede på evnen til en hensigtsmæssig regulering af de indre kropslige drifter, henviser den sene Kohuts selvpsykologi til selvets dannelse i sammenhæng med grundlæggende dynamikker som evnen til rettedhed mod det idealiserende og spejlende samt påvirkning fra og tilknytning til selvobjekterne og kulturværdierne. Selv om Kohut lige som Winnicott, Fairbairn, Bowlby og Sullivan henviser til, at mennesket har et "indre anliggende", peger han lige som disse på et kronisk traumatiserende interpersonelt miljø i barndommen som årsag til psykiske lidelser, og viser hvordan selvets udvikling ikke blot er en indefrakommende genese men endnu mere et spørgsmål om relationer til andre.

Fase 6: Den relationelle psykoanalyse

Skal man pege på en sjette fase i psykoanalysens historie kan det enten være affektteorien hos Tomkins eller den relationelle psykoanalyse, der fra 1980'erne formuleres hos Mitchell og andre. Her skal sidstnævnte skitseres, om end der lige så meget som en ny fase er tale om et forsøg på at ekspliciterer, integrere og videreudvikle relationsaspektet hos især Sullivan, Fairbairn, Winnicott, Bowlby og andre. Ifølge Mitchell sker dette fordi, at problemerne i vores nuværende livsverden skyldes

forstyrrelser i de mellem menneskelige relationer og for derfor at kunne præsentere en praktisk anvendelig integrativ relationel psykoanalyse, der både indeholder et eksplicit alternativ til uansvarlige relativisme i den radikale socialkonstruktivisme og til den anakronistiske objektivisme i jegpsykologiens drift-forsvarteori (Mitchell (1998), 9; (1999), xvi). Ifølge Mitchell er relations- og driftsmodeller for det første uforenelige, og han afviser derfor Kohuts forsøg på at integrere dem på en afbalanceret måde. For det andet betragte han helt afgørende relationer og ikke drifter som grundlæggende for menneskets psykiske liv og beskriver, hvordan vi udvikler os og virker som et selv i en *relationel matrix* med andre (Mitchell (1988), 3). Menneskets udvikling er fra begyndelsen en udfoldelse af dets basale sociale natur i denne relationelle matrix, og som relationelt kan selvet ikke forstås som adskilt fra de andre. Det betyder ikke, at det intrapsyke ikke tilkendes nogen eksistens, men da psyken fundamentalt set er interaktiv, må dette indre forstås som afledet af det interaktionelle felt (ibid 61; (2003), 57). Ifølge Mitchell må en relationel psykoanalyse baseres på et multidimensionel syn på disse interaktioner, hvorfor han beskriver, hvordan de finder sted inden for et hierarki af stadig mere komplicerede relationsformer: (1) Ikke reflektiv adfærd; (2) Affektiv gennemtrængelighed; (3) Selv-andre konfigurationer og (4) Intersubjektivitet (ibid 59-66). Samtidig gør han gældende, at psykiske lidelser udspringer fra konflikter i de mellem menneskelige relationer, der internaliseres i den tidlige udvikling og reaktualiseres i voksenlivet. Men Mitchell vender sig også imod infantilismen som betegnelse for den tendens, vi hidtil har set i psykoanalysen, til at drage en parallel mellem disse lidelser mangelfulde omsorgsrelationer i første leveår (Mitchell (1988), 146). Skaderne er interaktive, relationelle produkter som med "det indre barn" vil udtrykke sig i fremtidig erfaring, men psykopatologien afspejler ikke tidspunktet for svigtet men den grad og intensitet hvormed det har præget barnet et eller andet sted i dets udvikling fra spæd til voksen. Og sådan ser konturerne af den almenpsykologiske dimension i en del af den relationelle psykoanalyse ud, der måske glimrer ved at være mere af et teoretisk projekt end et projekt, som udspringer fra problematiseringen af nogle uforklarlige forhold i den kliniske praksis. Dette gælder dog ikke den relationelle psykoanalyse som terapi, hvor det afsluttende skal bemærkes, at Mitchell i lighed med andre samtidige terapeuter gør meget ud af at undersøge det relationelle aspekt i den terapeutiske relation og fremhæver to-person aspektet heri: Både patient og analytiker er farvet af en subjektivitet, der vil påvirke terapien (Mitchell (2003), ch 4). Modsat den klassiske psykoanalyse hos Freud er det pastorale segment altså nedtonet til fordel for en betoning af, at terapeuten ikke besidder nogen objektivitet.

Afslutning og perspektivering

Dette projekt har fulgt problematiseringen af det relationelle aspekt i psykoanalysens udvikling gennem udvalgte nedslag i teorien. Det er beskrevet, hvordan relationer får en stadig mere udpræget betydning på baggrund af forskelligartede problematiseringer af nogle ændringer i symptombilledet i den kliniske praksis og et omfattende opgør med teoribygningen i den klassiske psykoanalyse. Om end anes det også, at lige netop psykoanalysen er tungt præget af sin arv fra traditionen fra urfaderen Freud og derfor måske lige så meget er teoretisk idealistisk som materialistisk i sin refleksive bevægelse gennem det klinisk-empiriske landskab. Godt nok forsøger Mitchell og andre gennem etableringen af den såkaldte relationelle psykoanalyse at slippe tøjlerne fra Freud, og det synes at virkelige hændelser og relationer i det faktiske liv får mulighed for en privilligering over elementer i fantasien. Men, den nye "teori" er stadig

så båret af overleverede begreber og modeller og så svagt empirisk funderet i konkret videnskabelig refleksion, at den ikke kan siges at rumme en reel ny orientering af psykoanalysen. Konsekvenserne er dog klare i forhold til, at man åbner for en opfattelse af mennesket som formet i sine relationer til andre, hvilket er mere adækvat i forhold til en forståelse af tilværelsen i den senmoderne virkelighed. En mere analytisk vidtrækkende udgave af en forståelse af det relationelle selv kunne dog passende indtegrere andre fagpsykologiske perspektiver på det relationelle aspekt. Det gælder blandt andet den stigende inddragelse af relationer i forståelsen af selvet, der findes i den britiske eksistensanalyse hos f.eks. Deurzen. Den eksistenspsykologiske tradition har gennem sin ambition om at etablere psykologien som en rent idiografisk videnskab fra begyndelsen været meget lidt optaget af de indre biologisk funderede sider af den menneskelige væren til fordel for en filosofisk inspireret betoning af menneskets eksistens frem for det essens – det er måden, hvorpå mennesket er til i verden, der er afgørende for, hvem det er og ikke omvendt: "Mennesket er ikke andet, end hvad det gør sig selv til" (Sartre (1997), 47). Selv om allerede Binswanger påpegede at mennesket er karakteriseret ved en væren-i-verden med sig selv (Eigenwelt), de andre (Mitwelt) og tingene (Umwelt) og dermed underforstod en relationel opfattelse af mennesket, har eksistenspsykologien dog haft en tendens til at betone den første individualistiske position i forlængelse af Kierkegaard tematisering af selvet som et selv, der forholder sig til sig selv (Kierkegaard (1963), 73). I de senere år er en art relationel vending imidlertid begyndt at melde sig i eksistenspsykologien og det er som nævnt bl.a. sket hos Deurzen, der betoner at selvet er et forhold, der som en grundlæggende væren-verden forholder sig til (1) sin egen krop og tingene i den fysiske dimension af sin verden; (2) andre mennesker i den sociale dimension; (3) sin egen angst, autenticitet og frihed i den personlige dimension og (4) værdier og overbevisninger i den spirituelle dimension. Samtidig betoner Deurzen, i lighed med at Mitchell beskriver den intrapsyke eksistens som afledt af den interpsyke, at selvets formes af relationerne i disse dimensioner og at dets personlige forhold til sig selv i et væsentligt omfang er afledt af dets relationer i de andre dimensioner (Deurzen (2002)). Endelig skal det kort bemærkes, at også dele af den sociologisk udsprungne socialkonstruktivistiske psykologi problematiserer relationer ud fra et fokus mod konstruktionen af identitet og subjektivitet i hverdagsdiskurserne i den mellem menneskelige interaktion (Burr (2003), 23). Med andre ord undersøges menneskers samtaler som udtryk for en verden, der skabes i den sociale interaktion, og deres identitet og subjektivitet konstrueres gennem positionering inden for diverse diskurser. Da vi alle indskrives os i forskellige og ofte modsætningsfyldte diskurser, som vi bruger aktivt som ressourcer, konstrueres vores identiteter og subjektpositioner også gennem forskellige diskursive ressourcer, og identiteten er derfor fragmenteret, multipel og relationel. Vores såkaldte psykologiske egenskaber såsom vores personlighed henviser derfor ikke til stabile indre fænomener e.l. men er kun tilstede i diskurser som effekter af sproget, og idet forskellige diskurser giver mening til forskellige aspekter af vores liv kan en person beskrives ved hjælp af alle de positioner vedkommende indtager inden for diskursive sammenhænge. Af samme grund skal følelser, tanker og lignende ikke problematiseres som interne strukturer bag menneskers sproglige udtryk, men gennem den måde, de fungerer på for folk som intentionel social adfærd i interaktion med andre ud fra antagelse om at mennesker er aktører i en social sfære (Burr (2003), 131). Som alternativ til personlighedsbegrebet taler Gergen om, at mennesket må opfattes som *et relationelt selv*, og vi benytter *narrativer*

til at konstruere og strukturere vores erfaringer af os selv i de mange forskellige relationer, vi indgår i, til en oplevelse af sammenhængende identitet over tid (Gergen (1997), 195). Den konstruktivisme, som socialkonstruktionismen involverer er dog væsensforskellig fra den videnskabelige refleksion over den kliniske praksis, der findes i psykoanalysen og eksistenspsykologien, og på mange måder er det meget forskellige opfattelser af det relationelle selv, der fremkommer.

Litteratur

- Ayer, A. (1990): *Sprog, sandhed og logik*. Kbh.: Det lille Forlag
- Bertelsen, P. (2005): *Personlighedspsykologi*. Kbh.: Frydenlund
- Burr, V. (2003): *Social Constructionism*. London: Routledge
- Binswanger, L. (2004): The existential analysis of thought. In May (ed): *Existence*. US: Aronson
- Bowlby, J. (2006). *En sikker base*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Christensen, G. (2005): *Psykologiens videnskabsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Deurzen, E (2002): Predictable difficulties In Svare (ed) *Philosophy in Society*. Oslo: Unipubforlag
- Fairbairn, W. (2006 [1952]): *Psychoanalytic Studies of the Personality*. London: Routledge
- Foucault, M. (1992a): *The Use of Pleasure*. London: Penguin
- Foucault, M. (1992b): *The Care of the Self*. London: Penguin
- Foucault, M. (1994): *Viljen til viden*. Kbh.: Det lille Forlag
- Foucault, M. (1999): *Ordene og tingene*. Kbh.: Spektrum
- Freud, A. (1984a [1936]): *Jeg'et og forsvarsmekanismerne*. Kbh.: Hans Reitzel
- Freud, A. (1984b [1965]): *Normalitet og patologi i barndommen*. Kbh.: Hans Reitzel
- Freud, S. (1974 [1911-5]): *Metapsykologi I*. Kbh.: Hans Reitzel
- Freud, S. (1975 [1948]): *Kulturens byrde*. Kbh.: Hans Reitzel
- Freud, S. (1976 [1920-5]): *Metapsykologi 2*. Kbh.: Hans Reitzel
- Freud, S. (1980 [1895]): *Udkast til en videnskabelig psykologi*. Kbh.: Hans Reitzel
- Freud, S. (1998 [1941]): *Psykoanalysen i grundtræk*. Kbh.: Det lille Forlag
- Freud, S. & J. Breuer (2004 [1895]): *Studies in Hysteria*. London: Penguin
- Gergen, K. (1997): *Virkelighed og relationer*. Kbh.: DPF
- Jørgensen, C.R. (2002): *Psykologien i senmoderniteten*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Jørgensen, C.R. (2006): *Personlighedsforstyrrelser*. Kbh.: Akademisk Forlag
- Kierkegaard, S. (1963): *Samlede værker, bind 15*. Kbh.: Gyldendal
- Kohut, H. (2000 [1971]): *Analysen af selvet*. Kbh.: Det lille Forlag
- Kohut, H. (2001 [1977]): *Selvets psykologi*. Kbh.: Det lille Forlag
- Køppe S. & O. Olsen (1996): *Psykoanalysen efter Freud 1-2*. Kbh.: Gyldendal
- Køppe S. & O. Olsen (1997): *Freuds psykoanalyse*. Kbh.: Gyldendal
- Lasch, C. (1983): *Narcissismens kultur*. Kbh.: Gyldendal
- Madsen, K.B. (1986): *Psykologiens historie indtil 1945*. Kbh.: Gyldendal
- Martin, R. & J. Baressi (2006): *The Rise and Fall of Soul and Self*. NY: Columbia U.P.
- Mitchell, S. (1988): *Relational Concepts in Psychoanalysis*. London: Harvard University Press
- Mitchell, S. (1995): *Freud and Beyond*. US: Basic Books
- Mitchell, S. (1998): The Analyst's Knowledge and Authority. In *Psychoanalytic Quarterly*. 67; 1-31
- Mitchell, S. (ed)(1999): *Relational Psychoanalysis – the Emergence of a Tradition*. NY: Analytic Press
- Mitchell, S. (2003): *Relationality*. London: Analytic Press
- Perlman, D. (2006): *The Cambridge Handbook of Personal Relationships*. Cambridge: CUP
- Porter, R. (red.)(1997): *Rewriting the Self*. London: Routledge
- Quinodoz, J-M (2004): *Reading Freud*. Routledge: London

- Ritchie, T. (red)(2005): *Relationer i psykologien*. Kbh.: Billesø og Balzer
- Rose, N. (1998): *Inventing our Selves. Psychology, Power and Personhood*. London: Cambridge U.P.
- Sartre, J-P.(1997): *Eksistentialisme er en humanisme*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Saugstad, P. (1998): *Psykologiens historie – en indføring i moderne psykologi*. Oslo: Gyldendal
- Sullivan, H. (1997 [1953]): *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton
- Sørensen, A. & H.J. Thomsen (red) (2005): *Det svære liv – om lidelsen i den moderne kultur*. Aarhus: AUP
- Winnicott, D. (1996): *Familien og den individuelle udvikling*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Winnicott, D. (2000): *Spædbørn og deres mødre*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Kap. 6. Læringsorienteret eksistentiel metode

Siden psykoanalysens dannelselse har det været almindeligt at forstå psykoterapi som en medicinsk metode til behandling af psykopatologiske tilstande ved hjælp af psykiske midler. Inden for fagpsykologien diskuteres og bedrives psykoterapien da også almindeligvis inden for rammerne af den kliniske psykologi, der kan beskrives som et psykologisk fagområde under medicinen, som omfatter den videnskabelige undersøgelse og anvendelse af psykologi med henblik på at vurdere, diagnosticere, forebygge og behandle psykologisk dysfunktion. Siden begyndelsen af det 20. århundrede har den medicinske forståelse af psykoterapi imidlertid været udfordret af særligt én alternativ ambition om at etablere en psykoteraeutisk praksis med basis i en mere helhedsorienteret forståelse af mennesket, hvis mål ikke er helbredelse men et alternativt telos, der bliver beskrevet med begreber som autenticitet og blomstring⁴. Hermed tænkes der specifikt på den *eksistentielle psykoterapi* og det tilknyttede vidensfelt *eksistentiel psykologi*, der fra 1920'erne og frem har forstået sig selv med udgangspunkt i en reaktion imod reduktionistiske, mekanicistiske og funktionalistiske tendenser i den moderne medicin og dens fundering i distinktionen mellem normale og patologiske livsfunktioner og -processer (Sørensen 2009, 220). Den eksistentielle psykoterapi udgør den mest centrale anvendelse af den eksistentielle psykologi, og som *anvendelsesorienteret metode* er dens mål ikke at skabe normalitet for patienten gennem eliminering af patologiske symptomer men derimod at fremme livsudfoldelse for klienten gennem udvikling af åbenhed, frihed og mulighed i forhold til tilværelsen. Dette gælder især den seneste udvikling inden for den eksistentielle psykoterapi, der er centreret omkring dannelsen af den britiske *eksistensanalyse*, som skal danne udgangspunkt for denne opgave.

Det tilbagevendende begrebs- og forklaringsproblem for eksistensanalysen er så, at den på én gang ønsker at forstå sig selv som psykoterapi, der almindeligvis begribes som en medicinsk teknologi, og samtidig ønsker at tage afstand fra den medicinske forståelsesramme (det normale og det patologiske, sygdom og sundhed), de medicinske institutioner (sundhedsvæsnet), den sundhedsfaglige metodeopfattelse (behandling) og de sundhedsfaglige praksismål (normalisering / helbredelse). Intentionen med nærværende analyse er at præsentere muligheden for at anvende et andet forståelses- og begrebsapparat på eksistensanalysen, ved at perspektivere den

⁴ Den eksistentielle terapi udgør et af de ældste og det mest fremtrædende men ikke det eneste forsøg på at etablere en alternativ forståelse af psykoterapi.

ud fra en pædagogisk psykologisk indfaldsvinkel. Hypotesen er således, at det er mere frugtbart at forstå eksistensanalyse som *anvendt pædagogisk psykologi* i form af en *læringsorienteret metode*, og at denne alternative forståelse gør det mere muligt at tydeliggøre forskellen mellem eksistensanalyse og mere udprægede medicinske eller sundhedsfaglige former for psykoterapi. Med andre ord er hovedspørgsmålet således (1) *om det giver mere mening at forstå eksistensanalyse som en læringsorienteret metode end som en behandlingsorienteret metode*, hvilket suppleres af et underspørgsmål om (2) *hvor vidt en sådan perspektivering åbner og udvider eller lukker og begrænser rækkevidden af eksistensanalysen som anvendelsesorienteret form for psykologi*.

I det pædagogisk-psykologiske felt

Efter som analysen tager sigte på at undersøge eksistensanalysen fra et pædagogisk psykologisk perspektiv, er det nødvendigt at gøre et ophold ved den pædagogiske psykologi, som den del af psykologien, der beskæftiger sig med undersøgelse af *læringsadfærd* og *-processer* samt interventionsformer, som fokuserer på udvikling af læringsprocesser og tilrettelæggelse af effektive læringsmiljøer. Traditionelt har den pædagogiske psykologi taget udgangspunkt i et begreb om *indlæring*, der har været snævert knyttet til undervisning, instruktion og informationstilegnelse inden for rammerne af skole- og uddannelsesinstitutionerne. De senere år er fagområdet imidlertid blevet udvidet med et bredere *læringsbegreb*, der orienterer sig mod *forandringsprocesser* som det væsentlige i enhver læring, der af Knud Illeris defineres som:

”.. enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris 2007, 15)

Som forandringsproces udgør læring med andre ord den del af den menneskelige udvikling, der ikke omfattes af modning, og mens pædagogik er et selvstændigt fagområde, der omfatter den teori og praksis, som omhandler mål, midler, sammenhænge og forhindringer i relation til udvikling af værdier, viden og kunnen hos den enkelte, kan den pædagogiske psykologi i forlængelse heraf beskrives som:

”...en psykologisk disciplin, der angår målrettede påvirkningsprocesser overfor personer, grupper og systemer tilrettelagt med den hensigt at skabe vedvarende forandringer af viden, færdigheder, holdninger, erkendelse og muligheder” (Koester 2009, 535-6)

Lige som klinisk psykologi er den pædagogiske psykologi et anvendelsesorienteret underområde af fagpsykologien og ikke af fagpædagogikken, men samtidig kan den beskrives som et sådant, der fokuserer på at identificere problemer og løsninger af psykologisk karakter inden for det pædagogiske område. Hermed adskiller den pædagogiske psykologi sig fra den kliniske psykologi, som er det anvendelsesorienterede underområde af fagpsykologien, der fokuserer på at identificere problemer og løsninger af psykologisk karakter i relation til det psykopatologiske og psykiatriske område⁵. Selv om den kliniske psykologi er en del af fagpsykologien og ikke af lægevidenskaben, kan den dermed beskrives som en del af

⁵ Ifølge Michel Foucault udspringer den kliniske psykologi da også i relation til fremkomsten af psykiatrien og asylet (Foucault 2003)

det moderne medicinske kompleks, og almindeligvis omfatter den også psykoterapien som en psykologisk behandlingsform. Intentionen med denne opgave er som sagt at undersøge, hvor vidt eksistensanalysen rent faktisk udgør en form for psykoterapi, der ikke omfatter behandling af psykopatologiske fænomener og dermed ikke er en del af den moderne medicin. For at vende tilbage til analysens hovedspørgsmål bliver anliggendet således at skitsere en *eksistentiel forståelse af læring* som baggrund for en undersøgelse af, hvorvidt det kan oplyse eksistensanalysens anliggende og særegenhed alternativt at beskrive den som en læringsorienteret metode. Analysens hypotese er med andre ord, at eksistensanalysen kan beskrives som en metode til undersøgelse og påvirkning af vedvarende forandringer af viden, værdier, kunnen, erkendelse og muligheder hos mennesker, der ikke bedre eller samtidigt kan beskrives som en klinisk-psykologisk metode til vurdering, diagnosticering og normaliserende behandling af mennesker med psykopatologiske problemer. I den kognitive og behavioristiske tradition er det allerede almindeligt at betragte psykoterapi som en pædagogisk indlæringspraksis, og derfor bliver det både et nødvendigt led i den overordnede analyse af hovedspørgsmålet at foretage en *komparativ analyse* imellem eksistensanalyse og medicinske former for psykoterapi og imellem eksistensanalyse og kognitiv og behavioristisk psykoterapi. I forbindelse med sidstnævnte bliver det vigtigt at afgøre, hvor vidt hypotesen om, at eksistensanalyse kan begribes som en læringsorienteret metode, der ikke samtidig er en behandlingsorienteret metode, er ækvivalent med det kognitive og behavioristiske perspektiv på psykoterapi eller om sidstnævnte i stedet omfatter en indlæringsorienteret metode, der samtidig er en helbredelsesorienteret behandlingsmetode og dermed en medicinsk teknologi. Hermed påpeges det også, at den brede forståelse af læringsprocesser kan omfatte vise typer behandlingsmæssige helbredelsesprocesser men ikke dækker dem alle og vice versa.

Kontrasterende perspektiver på psykoterapi

Det følgende tager først sigte på en beskrivelse af den moderne medicin og psykopatologi samt psykoanalysen som eksempel på en behandlingsorienteret form for psykoterapi, og dernæst på en redegørelse for den kognitive og behavioristiske opfattelse af psykoterapi og læring.

Psykoterapi i et medicinsk perspektiv

Moderne medicin og psykopatologi

Idéhistorisk set er vor tids psykoterapi opstået i nær tilknytning til fremkomsten og udviklingen af den moderne medicin i det 19. århundrede, der satte sig for at kunne forklare og helbrede menneskelivet og dets sygdomme på et empirisk videnskabeligt grundlag (Ellenberger 1994; Foucault 1993; Porter 1999, XII). Fra slutningen af det 19. og langt ind i det 20. århundrede udvikledes psykoterapien især omkring psykoanalysen, der blev etableret af Freud som en eksplicit medicinsk disciplin på baggrund af Joseph Breuers behandling af Anna O. ved hjælp af den metode, hun benævnte *samtalekur* (Freud 2001, case 2). Psykoanalysen var imidlertid ikke blot en psykologisk behandlingsmetode men også en almenpsykologisk teori, der forstod de behandlingskrævende neuroser ud fra en medicinsk forståelsesramme som patologiske reaktioner på undertrykt psykisk energi, som havde et fysiologisk udspring. Psykoanalysens forståelsesramme var altså forankret i den moderne medicin, der på sin side etableredes som et omfattende teknologisk kompleks ved indgangen til det 19. århundrede med afsæt i dannelsen af den kliniske hospitalsmedicin. Denne klinisk-

patologiske rationalitetsform var i begyndelsen baseret på en systematisk iagttagelse og tre-dimensionel kvantificering af sygdomme som afvigende (patologiske) livsprocesser, der manifesterede sammenhænge mellem ydre sygdomssymptomer og indre vævslæsioner (Foucault 1993). Hermed var grundstenen lagt for udviklingen af den moderne medicin som et omfattende teknologisk kompleks af videns-, ekspertise- og tekniske interventionsformer, der opererer med en grundlæggende bipolaritet imellem *normal* og *patologisk funktionalitet* i erkendelsen af *menneskelivet* som dets genstandsfelt, og som strategisk søger at optimere dette livs funktionelle *overlevelses-* og *tilpasningsmuligheder* gennem teknisk påvirkning og manipulation (Rose 1998, 50). Den moderne medicins ontologi defineres således gennem en essentialistisk forståelse af menneskets væsen som overlevelses- og tilpasningsorienterede *livsfunktioner* i normale og patologiske variationer og en sammenhængende essentialistisk forståelse af sygdomme som klare helheder med tydelige manifestationer af symptommønstre, der følger egne love og kan klassificeres gennem brug af kliniske *diagnoser* og behandles gennem brug af *terapeutiske teknikker* eller forebygges gennem brug af *profylaktiske teknikker* med henblik på at forøge livskvantitet eller livskvalitet (Sørensen 2002a; 2010). I dag udgør den moderne medicin som sagt et omfattende kompleks af institutioner, professioner, vidensfelter og teknikker, der på mange måder er forskelligartede i erkendelsesinteresser, videnskabsteoretiske tilgange og metodeopfattelser, men dog har en bestemt funktionalistisk ontologi tilfælles og i sin kerne er forblevet centreret omkring en *epistemologisk* bestræbelse på at forklare de generelle lovmæssigheder for normale og patologiske livsfunktioner som kausale processer med bestemte virkninger og årsager, og en *teknisk* bestræbelse på at eliminere og forebygge patologiske livsformer gennem behandling og profylakse og sikre og forbedre normale livsformer (Jensen 1986). Det er centralt for den nærværende analyse, at begrebet *behandling* således dækker et særligt teknologisk fænomen inden for den moderne medicin, som tager sigte på at skabe *helbredelse* i form af raskgørelse, sygdomseliminerende eller kurering gennem normalisering af patologiske tilstande. Hermed omfatter behandling bestemte typer af helbredelsesorienterede forandringsprocesser, der er delvis overlappende men hverken synonyme med eller dækkede af lærings- og modningsfænomenerne.

Michel Foucault har beskrevet, hvordan den dominerende erfaring af galskaben i perioden mellem det 18. og 19. århundrede transformerer sig fra at være distribueret inden for henholdsvis en juridisk og en religiøs forståelsesramme og institutionssammenhæng til at blive genstand for psykiatrien som nyt speciale inden for denne fremadstormende funktionalistiske medicin og for asylet som ny medicinsk institution (Foucault 2003, del III). Galskab er dermed ikke længere udtryk for en moralsk fejl eller en guddommelig straf men derimod en *sygdom i menneskesindet*, der kan forstås analogt med somatiske sygdomme som afgrænsede symptomatiske manifestationer af patologiske forstyrrelser af specifikke livsfunktioner med en forklarlig ætiologi, der kan klassificeres gennem brug af kliniske diagnoser (Sørensen 2002b, 172). I løbet af det 19. århundrede adopteres den klinisk-patologiske rationalitet således af psykiatrien, der begynder at anskue psykopatologiske symptomer som manifestationer af vitale funktionsfejl i hjernen med genetiske eller biologiske årsager (Shorter 2001, 100). På dette tidspunkt er interessen for empirisk forskning i de psykopatologiske fænomeners natur større end interessen for klinisk intervention, og etableringen af den moderne videnskabelige psykiatri tilskrives gerne den tyske læge Emil Kraepelin, der ved overgangen til det 20. århundrede udviklede et system til klassifikation af

sindssygdommene i to hovedtyper, mani-depressivitet og dementia praecox, som han antog skyldtes genetisk eller biologisk fejlfunktion (Kraepelin 2009).

Klassisk psykoanalyse

Inden for denne medicinske erfaringshorisont etableres psykoanalysen med udgangspunkt i en klinisk interesse for terapeutisk behandling af *neuroser* som lettere sindsslidelser, der ikke var genstand for den konventionelle psykiatri og asylet. På det teknologiske niveau omfatter etableringen af psykoanalysen som psykoterapeutisk metode en udvikling fra eksperimenter med hypnosebehandling til dannelse af en egentlig samtalebaseret behandlingsform, hvor den neurotiske patient gennem brug af den såkaldte frie associationsmetode blev bevidstgjort om konflikter i barndommen. Freud opfattede fortrængningen af disse konflikter som årsagen til de psykopatologiske neurosesymptomer, der blev betragtet som udtryk for en psykisk sygdom, og bevidstgørelsen af fortrængningen betød at symptomerne forsvandt og patienten blev normal (Freud 1992, 68). Den psykoanalytiske psykoterapi blev altså skabt som en helbredelsesorienteret behandlingsteknologi, og da det var væsentligt for Freud at kunne legitimere psykoanalysen inden for det medicinske sandhedsregime, bestræbte han sig på, at den terapeutiske praksis kunne forstås som anvendt psykologisk videnskab med et medicinsk fundament. Således blev neuroserne allerede meget tidligt i Freuds teoridannelse forklaret som udtryk for undertrykkelse (fortrængning) af psykisk energi til et *ubevidst* oplevelsesniveau, og energierne havde et parallelt neurofysiologisk niveau (Freud 1980, 43). Den traditionelle psykoanalytiske psykoterapi var altså orienteret mod helbredelse gennem *italesættelse* af undertrykt psykisk energi knyttet til fortrængt ubevidst materiale, hvormed dette blev bevidstgjort og ikke længere fremkaldte patogen spænding. Med lanceringen af sin *driftsteori* kunne Freud gøre gældende, at kilden til den psykiske energi stammede fra menneskets indre, idet mennesket basalt set var et driftsvæsen, og at den psykopatologiserende fortrængning var udtryk for en konflikt imellem fornufte- og realitetsorienterede og følelses- og lystorienterede dimensioner i psyken (Freud 1974, 124). Den indledende teori om det ubevidste oplevelses- og erindringsystem, der rummede hele personlighedens energi- og motivationsgrundlag ved at være sæde for driftsprocesserne, markerede en decentrering af det bevidste subjekt og en ny forståelse af det menneskelige subjekt som rummende forskellige kvaliteter og kræfter, hvorfor individet ikke længere kunne forstås i henhold til den cartesianske-kantianske og liberalistiske subjektoplevelse som "herre i sit eget hus". I sit afsluttende metapsykologiske arbejde udviklede Freud en mere omfattende model over psyken som en kultiveret struktur af funktionerne *jeg*, *det* og *overjeg*, og han kunne dermed endelig give en sammenhængende forklaring på psykopatologiske fænomener, der var analog med den klinisk-patologiske rationalitet. De psykoneurotiske symptomer blev således opfattet som direkte virkning af en intrapsykisk funktionsforstyrrelse på det ubevidste oplevelsesniveau, hvis årsag var psykoseksuelle konflikter i samspillet mellem de konstitutionelle drifter og relationer til forældrene på bestemte udviklingsstadier i barndommen. Neuroser var med andre ord betingede af psykiske fænomener fra barndommen, således at den ellers modne voksne ligger under for konflikter, hvori vedkommende allerede led nederlag som barn, og i sin bestræbelse på at rationalisere sine kliniske erfaringer introducerede Freud hermed en væsentlig dybdehermeneutisk forklaringsdimension i form af den psykoanalytiske *livshistorie*. Som filosofen Martin Heidegger senere proklamerede er denne livshistorie dog slet ikke en reel historie men blot en simpel naturalistisk kausalkæde af årsag og virkning

og dermed en ekstrem manifestation af den beregnende medicinske tænkningens dominans (Heidegger 1987: 202).

Ganske væsentligt måtte neuroserne som sagt ikke blot forstås som psykisk betingede men også behandles med psykiske midler, der beror på relationen mellem en frit associerende patient og en fortolkende analytiker, hvilket filosofen Foucault gør opmærksom på dækker en adoption og transformation af bekendelsesritualet fra den kristne pastorale inden for en bioteknologisk erfaringshorisont (Foucault 1994). Strategien i den klassiske psykoanalytiske psykoterapi er som sagt at fjerne forsvaret og modstanden i fortrængningerne, så det ubevidste gøres bevidst, og efterhånden blev dette i stigende grad forstået som åbningen af en mulighed for den voksne til at løse sine konflikter på ny ved hjælp af analytikeren. Sidstnævnte må i et vist omfang støtte den neurotiske patients jeg, der er klemmt i en konflikt mellem det'et og overjeg'et, ved at "træde i forældrenes sted" og repræsentere en mere modnet psyke (Freud 1998, 47-8). Efterhånden fik *overføringen* et centralt fokus i den psykoanalytiske psykoterapi, idet den betegnede den måde, hvorpå patienten *projicerer* sit ubevidste forhold til forældrene på terapeuten, der følgelig må indtage en neutral analytisk holdning som "spejl" og derfor også anerkende og fortolke sin egen *modoverføring* forstået som de ubevidste reaktioner patienten fremkalder hos terapeuten (Freud 1992, 119). Som en vigtig forudsætning for at erkende og opløse det ubevidstes indhold, skal disse overføringer efterfølgende analyseres som afspejlinger af relationer fra fortiden, og den terapeutiske relation bliver dermed et middel til at skille fortid fra nutid og skabe helbredelse.

Nyere psykoanalyse

Psykoanalysen har gennemgået en omfattende udvikling efter Freud, men opfattelsen af den psykoanalytiske psykoterapi som en helbredelsesorienteret behandlingsform baseret på idéen om et ubevidst oplevelsesniveau eksisterer stadigvæk. Freuds psykologiske teorier og terapeutiske metoder udsprang af klinisk refleksion, og det var væsentligt for ham, at den psykoanalytiske psykoterapi havde en videnskabelig psykologisk basis. Inden for de omfattende konturer af den såkaldte "relationelle vending" af psykoanalysen betragtes psykoanalytisk psykoterapi også i høj grad som anvendt klinisk psykologi. Imidlertid har man i nyere teoridannelser gradvist forladt forestillingen om, at psykopatologiske fænomener er en virkning af ubevidste konflikter i menneskets intrapsyke udvikling som kultiveret driftsvæsen i barndommen (Mitchell 1995, 215). Mens den klassiske psykoanalyse i det væsentlige problematiserede relationers betydning som sekundære i forhold til menneskets primære motivering fra drifter har man inden for den interpersonelle psykoanalyse, objektrelationsteorien, tilknytningsteorien, selvpsykologien og den relationelle psykoanalyse nemlig på forskellig vis givet relationer ontologisk forrang for drifter og intrapsyke strukturer. Disse tendenser kommer stærkest til udtryk i den nyeste retning, den relationelle psykoanalyse, hvis repræsentant Stephen Mitchell helt afviser betydningen af drifter og beskriver de interpersonelle relationer som bestemmende for alle intrapsyke forhold. Det er samtidig et gennemgående træk for alle de forskellige nyere retninger inden for psykoanalysen, at man gradvist er holdt op at betragte psykopatologiske fænomener som et udtryk for, at mennesket på et ubevidst plan er i konflikt med sig selv, og i stedet har man videreudviklet og ekspliciteret forståelsen af psykopatologiske fænomener som et produkt af (mønstre i) konkrete relationer til nære personer i den tidlige opvækst, der gentages i voksenlivets forhold til en selv og andre. På forskellig vis har man således udviklet alternative psykopatologiske modeller, der fokuserer på

den betydning, som utilstrækkelighed af gode omsorgsgivere, nære relationer og tryk tilknytning har for en forstyrret psykisk udvikling (Sullivan 1997, 37-45; Fairbairn 2006, 137-145; Winnicott 1996, 188; Winnicott 2000, 21, 47; Bowlby 2003, 112, 144, Mitchell 1988, 61; Mitchell 2003, 57-66). De forskellige teorier konceptualiserer denne utilstrækkelighed på forskellig vis men fælles for dem alle er en gennemgående antagelse om, at psykiske lidelser ikke udspringer af en fortrængt indre konflikt med driftsbehovene fra et bestemt tidspunkt barndommen men snarere af en forhindring af den normale psykiske udviklingsproces, som skyldes utilfredsstillende relationer og manifesterer sig i forstyrrelser i relationsmåden. Ifølge Mitchell udspringer psykiske lidelser f.eks. fra mangelfulde omsorgsrelationer og konflikter i de mellem menneskelige relationer i løbet af opvæksten, der internaliseres og reaktualiseres i voksenlivet, og det er intensiteten af og ikke tidspunktet for svigtet, der har betydning for graden af individets psykopatologiske funktionsmåder.

I den klassiske psykoanalyse bestod helbredelse i den *frigørelse* af *undertrykte* impulser, fantasier og erindringer, som blev skabt gennem fortolkning af de forklædte former, som disse fænomener udspillede sig gennem i den analytiske situation og af den modstand, som patienten udøvede over for fænomenerne i analysen. I nyere psykoanalyse fører forskydningen fra driftsmæssig til relationel patologiforståelse til, at helbredelse i stedet består i, at patienten opnår indsigt i sin relationelle måde at fungere på og udvikler nogle nye indstillinger til sig selv og andre (Mitchell 1995, 241). Patientens patologiske relationsmåde viser sig ved, at patienten agerer på en måde, som synes at fremkalde de samme interpersonelle problemer igen og igen og dermed hele tiden fører til de samme negative erfaringer. Patientens vanskeligheder med at håndtere relationer og de gentagne belastende relationsmønstre i vedkommendes måde at have relationer til andre mennesker og sig selv på, udspiller sig også i den terapeutiske relation, og terapeuten opgave er ikke længere blot at lytte og fortolke men at håndtere den relationelle kerne i patientens vanskeligheder og respondere på patientens individuelle behov, så der skabes en god og rummende relation, der kan være afsæt for korrigerende og identitetsstabiliserende relationelle erfaringer (Jørgensen 2006, 339-341). Derfor skal terapeuten heller ikke længere blot agere som et neutralt spejl men som den ene pol i en intersubjektiv relation og gøre ansvarligt brug af sin egen personlighed i terapien (Mitchell 2003, 131-4). Uanset om psykoanalytisk psykoterapi betragtes som en psykologisk metode til behandling af undertrykte forestillinger eller forstyrrede relationsmåder, er målet med behandlingen, at patienten forandrer hele eller dele af sin personlighed og bliver i stand til at fungere på et mere modent psykisk udviklingstrin. I den klassiske psykoanalyse er dette udviklingsperspektiv overvejende regressivt, idet det handler om at eliminere neurosens årsager i tidlige barndomsbegivenheder. I den nyere psykoanalyse er ambitionen stadig at eliminere negative dispositioner men nu forskydes fokus til at skabe indsigt og bevidsthed i de hidtil delvist ubeviste måder, hvorpå patienten gentager umodne fastlåse relationsmønstre til sig selv og andre med store følelsesmæssige omkostninger, og på den baggrund åbne for udvikling af mere modne og tilfredsstillende relationsformer. Det kan gøres gældende at den psykoanalytiske psykoterapi indeholder en implicit læringsproces men den udviklingsproces, der faciliteres er i endnu større omfang en personlig modenhedsproces og under alle omstændigheder forstås den terapeutiske proces som en behandlingsorienteret helbredelsesproces.

Aktualiserende udblik til psykoterapi som klinisk fag

Indtil for få år siden var psykoanalysen den dominerende retning inden for psykoterapien, hvilket har påvirket opfattelsen af psykoterapi som en behandlingsmetode. I Danmark betragtes psykoterapi enten som en *alternativ sundhedsmetode* af Sundhedsstyrelsen eller som et *konventionelt sundhedsfag*, der varetages inden for henholdsvis psykiatrien og dermed den sekundære sundhedstjeneste, eller af delvist privat praktiserende læger og psykologer, som det offentlige yder tilskyd til gennem sygesikringen og dermed som en del af den primære sundhedstjeneste (Vallgård 2006). Sundhedsstyrelsen udarbejder da også kliniske praksisvejledninger for hensigtsmæssig brug af psykoterapi (Hougaard 2008), og inden for vor samtids sundhedsregime og sundhedsproducerende institutioner forstås psykoterapi altså som en helbredelsesorienteret behandlingsteknologi, der bedrives af sundhedsprofessionelle inden for rammerne af eller på grænsen til det etablerede sundhedsvæsen.

For at nævne et udenlandsk eksempel, har det nationale sundhedsvæsen i England tilsvarende udarbejdet en lang række kliniske praksisvejledninger for brug af psykoterapi i behandlingen af psykiske sygdomme (NICE 2004a+b; 2005; 2006). I dette land er psykoterapi desuden på vej til at blive en beskyttet profession, og det engelske National Health Security yder tilskud til udvalgte typer af psykoterapi ud fra en forståelse af psykoterapi som:

"...a type of *talking therapy* that can often prove useful in *treating* emotional problems and mental health conditions"
(<http://www.nhs.uk/Conditions/Psychotherapy>)

Der findes i dag over 200 forskellige teoretiske tilgange til eller orienteringer inden for psykoterapi, men den omtalte helbredelsesinteresse kan sige at være gennemgående element for hoveddelen af disse.

Psykoterapi og læring i et kognitivt og behavioristisk perspektiv

I den kognitive og behavioristiske tradition er det ikke ualmindeligt at betragte psykoterapi som en pædagogisk praksis, der tager sigte på indlæring, og den skal derfor skitseres med henblik på at undersøge eventuelle forskelle og ligheder med eksistensanalysen (Hougaard 2004, 38).

Den behavioristiske tilgang

Behaviorisme: Adfærdsterapien opstod i 1950'erne som en anvendt indlæringspsykologi med baggrund i behaviorismen. Mens psykoanalysen betragtede henholdsvis drifter og relationer som psykologiens primære genstandsfelt sætter behaviorismen fokus på *adfærden* som psykologiens primære genstandsfelt, idet man ville etablere en eksperimentel videnskabelig psykologi efter naturvidenskabeligt forbillede, hvor alle ikke-iagttagelige faktorer blev elimineret (Christensen 2005, 63). Som nomotetisk videnskab båret af en teknisk erkendelsesinteresse skal psykologien således beskæftige sig med observerbare, målelige og reproducerbare fænomener i samspillet mellem individers adfærd og hændelser i omgivelserne med henblik på at kunne udlede generelle lovmæssigheder⁶. Modsat psykoanalysen afviser man altså spekulationer over menneskets indre liv, og antager at menneskets adfærdsmæssige

⁶ Jf. Habermas' inddeling af naturvidenskaberne som båret af en tekniks erkendelsesinteresse, samfundsvidenskaberne som båret af en frigørende erkendelsesinteresse og humanvidenskaberne som båret af en praktisk erkendelsesinteresse (Habermas 2005)

reaktionsmåder kunne forklares ud fra et indlæringsperspektiv uden reference til indre mentale forhold. Når indlæringsprocesser bliver centrale for behaviorismen var det så fordi, at menneskets adfærd forklares som medfødte eller *indlærte reaktioner* (Berliner 2007, 7). Behaviorismens indlæringsforståelse bygger med andre ord på en simpel mekanicistisk indlæringsmodel, ifølge hvilken enhver form for indlæring kan forklares som en *ændring af adfærd udvirket af ydre hændelser*. For behaviorismens grundlægger John Watson skulle alt kunne udtrykkes i grundlæggende stimulus-respons relationer, idet adfærd blev betragtet som determineret af ydre *stimuli*. For ham var behaviorismen en objektiv adfærdsvidenskab, der fra en realistisk position antog, at der eksisterer en bevidsthedsuafhængig omverden, som vi oplever, og opgaven var at kunne forudsige og dermed kontrollere menneskets adfærd (Andersen 2006, 74). Den behavioristiske adfærdspsykologi blev blandt andet videreudviklet af B. F. Skinner, der fremhævede, hvordan det er *konsekvensen* af en adfærd, som afgør sandsynligheden for, at vi handler som vi gør (Santrock 2008, 232). Derfor spiller fænomener som belønning og straf en væsentlig rolle for vores indlæring, og inspireret af Ivan Pavlov's lære om betingede reflekser (klassisk betingning) introducerede Skinner begreberne *positiv forstærkning*, hvor frekvensen af en respons stiger, fordi den følges af en belønnende stimulus, og *negativ forstærkning*, hvor frekvensen af en respons stiger, fordi den følges af fjernelse af en ubehagelig stimulus. *Operant betingning* bliver dermed betegnelsen på en indlæringsproces, hvor konsekvensen af en adfærd medfører forandringer i sandsynligheden for, at adfærden forekommer. Skinner accepterede eksistensen af indre mentale tilstande som led i en årsagskæde af adfærd men fastholdt, at indre hypotetiske faktorer var unødvendige for forklaringen af indlæringsprocesser, og at den eneste måde at forbedre de interne tilstande var gennem manipulation af samspillet mellem miljø og adfærd. Behavioristen Clark Hull mente lige som Skinner, at mennesket kunne opfattes som en slags maskine, men modsat denne antog han eksistensen af *drifter* som indre, motivationelle årsagsfaktorer for adfærd og beskrev *vanedannelse* som et resultat af læring (Saugstad 1998, 406-7). Den kognitive behaviorist, Edward Tolman, gik videre i dette spor og fremsatte en teori om, at al adfærd er formålsrettet, og han måtte derfor antage eksistensen af kognitive processer og beskrev indlæring som forbundet med udvikling af kognitive strukturer (ibid, 416-8). For Tolman betegnede kognition de psykiske tanker-, perceptions-, hukommelses- og læringsprocesser hvorigennem vi bearbejder informationer fra omverdenen, og han var bl.a. af den opfattelse, at vi perciperer omverden gennem mentale repræsentationer i form af kognitive kort.

Adfærdsterapi: Den tidlige adfærdsterapi var især i USA et forsøg på at anvende Skinners teori om operant betingning til brug for terapeutisk intervention forstået som en pædagogisk praksis, der sigtede på indlæring gennem *adfærdsmodifikation* (Hougaard 1998, 135). Lige som i psykoanalysen og det psykiatriske felt blev psykiske problemer anskuet som patologiske fænomener, der nu bare blev set som *adfærdsproblemer*, som så var udtryk for fejl i interaktionen mellem individets adfærd og det omgivende miljø snarere end som undertrykte forestillinger eller andet (Clark 2009, 5). Mens den psykoanalytiske psykoterapi var baseret på samtale havde adfærdsterapien (BT) fokus på kontrol af det omgivende miljø gennem brug af teknikker til operant betingning i form af positiv og negativ forstærkning og straf (Corey 2005, 238). Det drejede sig bl.a. om såkaldte token-economics programmer, hvor patienterne kunne opnå belønning ved at fremvise ønsket adfærd og opgive uønsket adfærd (Andersen 2006, 86).

Mens den tidlige amerikanske adfærdsterapi var baseret på Skinners indlæringspsykologi og især blev anvendt over for psykotiske og udviklingshæmmede patienter, var den tidlige engelske adfærdsterapi i højere grad baseret på Hulls indlæringspsykologi, og fokus blev rettet mod neurotiske lidelser som f.eks. angstproblemer, der blev anskuet som udtryk for dysfunktionel adfærd. Angstlidelser, som fobier, blev dels anskuet som reaktioner, der var indlærte gennem traumatisk betingning, og drivkræfter mod undgåelse af angstfremkaldende stimuli (Clark 2009, 8). Hans Eysenck anførte denne skole og han anskuede den indlærte dysfunktionelle adfærd som selve lidelsen og ikke blot et symptom, og løsningen var derfor at *aflære* den igen.

Adfærdsterapien er blevet videreudviklet til forskellige former for problemløsningstræning, selvtillidstræning og social-skills-træning, hvis mål er at lære patienten en mere hensigtsmæssig adfærd. Mens den psykoanalytiske terapeuts rolle var at lytte og fortolke og senere udvikle en rummelig relation er adfærdsterapeutens rolle mere aktiv og direktiv, da vedkommende skal fungere som en slags lærer eller problemløser. Idet psykopatologiske fænomener anskues som udtryk for fejlindlæring eller mangelfuld indlæring kan adfærdsterapien anskues som et korrigerende indlæringsforløb og dermed som en form for pædagogisk praksis. Imidlertid forbliver adfærdsterapien i det store hele inden for en medicinsk horisont, idet det psykopatologiske begrebsapparat fastholdes, og symptomatologi og ætiologi blot forklares inden for en indlæringsmæssig forståelsesramme.

Den kognitive tilgang

Det kognitive: Den kognitive terapi opstod i et forsøg på at kombinere elementer fra adfærdsterapien med en anvendelsesorienteret brug af den kognitive psykologi og kognitionspsykologien. Det er allerede beskrevet, hvordan Tolman indføjede et kognitivt element i behaviorismen for at kunne forklare menneskers adfærd. Den deciderede kognitive psykologi og kognitionspsykologi etableres som en bestræbelse på at kunne forklare, hvad der faktisk foregår i de interne mentale processer og funktioner, der i det meste af behaviorismen blev betragtet som en såkaldt "black box" (Klausen 1998, 21). Mens den behavioristiske tilgang lagde vægt på menneskets observerbare adfærd og den klassiske psykoanalyse lagde vægt på drifterne og eksistensen af en ubevidst dimension i psyken, lægger den kognitive tilgang med andre ord vægt på *kognition* i form af menneskets mentale erkendelsesprocesser, og læring består i at skabe *mentale repræsentationer* og lagre dem i hukommelsen.

Kognitiv psykologi: En af pionererne i disciplinen er den kognitive udviklingspsykolog Jean Piaget, der problematiserer fænomenet læring gennem undersøgelser af, hvordan der dannes bestemte *kognitive strukturer* gennem barnets udvikling, og hans teori kaldes også *genetisk epistemologi*, idet den dermed omhandler erkendelsens genealogi. Lige som filosofen Immanuel Kant betragtede Piaget nemlig ikke individets tilgang til verden som direkte men som formidlet gennem erkendelse, og læring foregår ved, at de kognitive strukturer udvikles i menneskets aktive tilpasning til omverdenen. Udgangspunktet er, at mennesket ønsker *homeostase*, og denne ligevægt mellem miljøet og den enkelte foregår ved en konstant tilpasning eller *adaption* af erkendelsen (Piaget 2000,26). En uligevægt kan således enten bearbejdes gennem processerne *assimilation*, hvor nye informationer passes ind i de eksisterende kognitive strukturer, eller *akkomodation*, hvor der sker en ændring af de kognitive strukturer, så de kan omfatte de nye erfaringer (Holgersen 1998, 84; Hansen 2007, 31). Piagets kognitive teori er ikke bare strukturalistisk men også *konstruktivistisk*, idet

udviklingen af kognitive strukturer mere konkret foregår ved, at der skabes indre *skemaer*, som er mentale repræsentationer, der som hypotetiske konstruktioner organiserer erkendelsen (Santrock 2008, 37).

Kognitionspsykologi: Den moderne kognitionspsykologi er en naturvidenskabeligt orienteret psykologisk disciplin, der er præget af en teknisk erkendelsesinteresse i et nomotetisk forsøg på at begribe almene lovmæssigheder i udforskningen af menneskets indre intellektuelle processer. Lige som behaviorismen er den materialistisk og forstår mennesket som en kompleks maskine men med udgangspunkt i hjernens funktioner og processer, og derfor trækker den også på neurovidenskaberne. Mens de tidlige behaviorister anså mennesket som en passiv organisme, der responderede på omgivelserne, anskuer kognitionspsykologien mennesket som en aktiv aktør (Matlin 2005, 25). De kognitive processers funktion er at bearbejde information over sanser til perceptuel bearbejdning og lagring i hukommelsessystemer. Læring begribes som i den traditionelle indlæringspsykologi i høj grad stadig som indlæring men forstås nu som tilegnelse og omstrukturering af viden og færdigheder, der er en central del af informationsbearbejdningen, som involverer brug af kognitive funktioner som perception, opmærksomhed, tækning, hukommelse og sprog. Lige som hos Piaget er det en central tanke, at læring indbefatter dannelse af kognitive strukturer som bevarer og organiserer de elementer, som indgår i situationer, og at vores kognitive processer bearbejder information ud fra kognitive skemaer, der repræsenterer generaliseret viden om situationer eller hændelser (ibid, 274).

CT: Allerede i 1950'erne udviklede George Kelly en kognitiv tilgang til psykoterapien, der tog udgangspunkt i en forestilling om, at mennesket udvikler personlige konstruktioner af virkeligheden, og at psykopatologi var et udtryk for, at disse konstruktioner var inadækvate i forhold til personens livssituation. Formålet med psykoterapien var følgelig at bistå patienten i en forandring af dennes konstruktioner, så de var mere adækvate (Saugstad 1998, 505). Etableringen af den moderne kognitive terapi (CT) tilskrives dog Aaron Beck, hvis metode i udgangspunktet var møntet på behandling af depressive patienter. Den kognitive terapibegrebsapparat er primært udviklet på et klinisk grundlag som fundament for anvendt kognitiv terapi og fører senere gradvist over i udviklingen af en kognitiv-behavioristisk terapi. Traditionen inddrager dog også adfærdsterapeutiske metoder og behavioristiske begreber, som f.eks. forstærkning og belønning samt adfældsregistrering og færdighedstræning, og kognitive begreber, idet Beck f.eks. trækker på Piagets begreber om adaptation og skemaer.

Beck vender sig imod den psykoanalytiske psykoterapis fokus på usynlige kræfter og de livshistoriske motiver bagved de psykopatologiske symptomer. Især reagerer han imod Freuds forestilling om depression som et udtryk for, at patienten vender aggressive og hadefulde følelser, som egentlig er rettet mod omverdenen, ind mod sig selv. Beck tager udgangspunkt i sine kliniske erfaringer med depressive patienter og retter i stedet fokus mod de tanker, der knapt er skjult bag den bevidste opmærksomhed lige som, at han er mest interesseret i den aktuelle logik i hans patienters symptomer. Derudover oplever han ikke, at hans patienter er fulde af aggressive følelser men derimod har et negativt syn på dem selv og deres verden og egentlig ønsker accept. Dette fører ham til idéen om, at individets adfærd og følelser i høj grad er bestemt af måden, hvorpå det tankemæssigt strukturerer sin verden (Clark 2009, 13). Mens han i hovedtræk godtager den diagnostiske opfattelse af depression

som et psykopatologisk fænomen med en bestemt symptomatologi, beskriver han depression som et udtryk for aktivering af en *kognitiv triade*, hvor patienten fortolker sine erfaringer af sin verden, sig selv og sin fremtid på en negativ måde, hvilket fører til de depressive symptomer i form af nedtrykthed, viljesløshed, undgåelse, selvmordsønsker, fysisk depravering og øget dependens (Beck 1970, 255-6). Beck udvikler en kognitiv model for depression, der tager udgangspunkt i en forståelse af kognitiv læring, som er inspireret af Piaget. I overensstemmelse med Piagets konstruktivistiske tilgang antager Beck, at forskellige erfaringer fører individet til at aktivt at danne skemaer, der indeholder grundlæggende antagelser om dem selv, fremtiden og verden, og som bruges til at organisere perception og evaluere adfærd. Betingelsen for udvikling af depression er så, at patienten har indlært et depressivt skema:

"His interpretation of his experiences, his explanations for their occurrence, and his outlook for the future, show respectively, themes of personal deficiency, of self-blame, and of negative expectations. These idiosyncratic themes pervade not only his interpretations of immediate environmental situations but also his free associations, his ruminations, and his reflections" (ibid, 285)

Ifølge Beck opretholdes de depressive skemaer ved hjælp af *systematiske logiske fejlslutninger* (kognitive forvrængninger) i den depressive persons tænkning, der kan bestå i *arbitrær inferens, overgeneralisering, selektiv abstraktion, overdrivelse, underdrivelse, personalisering og dikotom tænkning*. Med integrationen af flere behavioristiske elementer i den senere kognitive terapi er man desuden begyndt at fokusere på, hvordan negative skemaer og antagelser også opretholdes af *dysfunktionelle livsstrategier* som f.eks. undgåelse og afhængighed. I begyndelsen opererede Becks teori kun med ét begreb for antagelser, nemlig skemaer, men senere foreslog Christine Padesky at skelne mellem *dysfunktionelle antagelser* og mere grundlæggende *dysfunktionelle skemaer* (Mørch 2005, 25). Ifølge Beck aktiveres disse dysfunktionelle skemaer og antagelser af kritiske hændelser, som f.eks. tab, hvilket fører dem til produktion af *negative automatiske tanker* om nutiden, fortiden eller fremtiden, der vedvarende dukker op og er associeret med ubehagelige følelser. Det er de automatiske negative tanker, der manifesterer sig i de øvrige symptomer på depression, som så igen fører til flere negative automatiske tanker, hvormed en ond cirkel indledes. Hovedstrategien i den kognitive terapi er at mindske symptomer og løse problemer, hjælpe patienten til at udvikle bedre mestringsstrategier og omforme grundlæggende skemaer og antagelser. Konkret tager terapien udgangspunkt i en identifikation og analyse af patientens problemer, hvorefter der opstilles behandlingsmål og en plan for behandlingen, der kan beskrives som en læringsproces, hvorigennem patienten hjælpes til at afdække dysfunktionel tænkning, realitetsteste sine idéer og udvikle mere adaptive tankeformer, og læringen består således i en omstrukturering af de kognitive strukturer (Beck 1970, 319-326;).

CBT: Efter Becks etablering af den oprindelige kognitive terapi er den gradvist blevet udviklet med integration af flere adfærdsterapeutiske og kognitionspsykologiske indsigter til en egentlig kognitiv-behavioristisk tradition (CBT) og med en udvidelse til også at omfatte andre psykopatologiske fænomener som f.eks. angst og misbrug⁷

⁷ I Danmark benyttes begreberne kognitiv terapi og kognitiv adfærdsterapi / kognitiv-behavioristisk terapi nogenlunde synonymt, mens det i en angelsaksisk sammenhæng er mere almindeligt at skelne, om end begreberne ofte også benyttes synonymt her.

(Hawton 2009). David Clark og Adrian Wells har f.eks. udviklet en *kognitiv model for social fobi*, der knytter an til den generelle kognitive forståelse af at, det er individets forventninger og fortolkninger, som giver anledning til negative følelser, og at angsttilstande skyldes systematisk overvurdering af faren i en given situation (Clark 2009b, 54). Grundlaget for social fobi er, at patienten på baggrund af tidlige erfaringer har udviklet en række basale dysfunktionelle antagelser om sig selv i sociale situationer, der fører til, at vedkommende fortolker normale sociale interaktioner på en negativ måde. Disse antagelser udløses i sociale situationer, og de negative fortolkninger aktiverer et angstprogram med tre komponenter, der består af: (1) de somatiske og kognitive angstsymptomer; (2) den sikkerhedsadfærd, som patienten udøver med henblik på at reducere sociale farer som f.eks. flugt og undgåelse; og (3) et skift i opmærksomhed til selvfokus (Clark 2009c, 127-8). Patientens angstlidelse er imidlertid ikke kun begrænset til sociale situationer men omfatter også *negative forventninger* til kommende sociale situationer og *negativ efterbearbejdning* af sociale situationer med følelser af skam og fiasko. Social fobi er med andre ord også et psykopatologisk fænomen, der skyldes mangelfuld indlæring af kognitive og sociale strukturer og færdigheder, og terapien retter sig specifikt imod denne mangelfuldhed gennem en korrigerende læringsproces, der blandt andet omfatter adfærdsekspiriment og efterprøvning af forventninger (ibid, 140-3). I dag er den kognitive-behavioristiske terapi udviklet til at omfatte en række overordnede behandlingsstrategier, som Nicole Rosenberg oplister som (1) en *pædagogisk strategi*, der siger til at patienten uddannes i sin psykiske sygdom, (2) en *indsigtsgivende strategi*, der sigter på, at patienten opnår bedre kendskab til sine egne mentale processer og (3) en *problemløsnings- eller mestringsstrategi*, der sigter på at patienten opnår bedre færdigheder til at håndtere sine problemer (Rosenberg 2007, 244). Alle disse strategier kan beskrive som læringsorienterede strategier inden for rammerne af en klinisk pædagogisk metode, der, modsat især den klassiske psykoanalyse, lægger hovedvægten på nutiden, og bestræber sig på at patienten aflærer dysfunktionelle og maladaptive tankemønstre og indlærer mere funktionelle og adaptive færdigheder og strukturer i forhold til sin livssituation.

Skematerapi: I 1990'erne opstod 'anden bølge' af den kognitive-behavioristiske tradition, der ikke mindst forbindes med Jeffrey Youngs såkaldte *skema-terapi*, som bl.a. adopterer elementer fra tilknytningsteori, objektrelationsteori og neurovidenskab. Skematerapien er primært udviklet til behandling af patienter med personlighedsforstyrrelser, der har vist sig svære at behandle med traditionel kognitiv korttidsterapi⁸. Den beskrives som en *klinisk pædagogisk metode*, der i behandlingen af de omtalte patienter tager udgangspunkt i såkaldte *tidligt utilpassede skemaer*, der, i en videreudvikling af indsigterne fra Piaget, Beck og kognitionspsykologien, defineres som:

”...ekstremt stabile og vedvarende temaer, som udvikles i barndommen, uddybes hele livet igennem og resulterer i en udtalt grad af dysfunktion (Young 2009, 21)

Inspirationen fra den nyere psykoanalyse viser sig ved, at årsagerne til indlæringen af et af skemaområderne *manglende kontakt og afvisning, forringet selvstændighed og ydeevne, defekte grænser, ydrestyrelse og overdreven vagtsomhed og hæmning* antages at være, at forældrene og det sociale miljø ikke har været i stand til at dække

⁸ Det seneste årti har man talt om fremkomsten af en tredje bølge, der bl.a. omfatter mindfulness og dialectic behavior therapy (DBT). Dette skal ikke gennemgås her og der henvises til bl.a. Swales 2009.

nogle grundlæggende behov i barndommen, der defineres som: *sikker tilknytning til andre, autonomi og identitetsfølelser, frihed til at udtrykke behov og følelser, spontanitet og leg og realistiske grænser og selv-kontrol* (Young 2003, 10). Er forældrene og det sociale miljø derimod optimalt, vil barnet gennemgå en sund udvikling inden for alle områderne. Udvikler barnet alligevel utilpassede skemaer inden for et af områderne, vil det gennem livet *vedligeholde* dem ved hjælp af kognitive filtre og selvdestruktive adfærdsmønstre, *blokere* for udløsningen af dem ved hjælp af kognitiv, følelsesmæssig eller adfærdsmæssig undgåelse eller *overkompensere* for dem gennem kognitive eller adfærdsmæssige mønstre (ibid, 34). Terapien kan beskrives som en læringsproces, der deles op i en *undervisnings- og vurderingsfase*, hvor behandlingsmålet er at lære klienterne at styrke sunde skemaformer, så de kan lære at navigere, forhandle med eller neutralisere deres dysfunktionelle skemaformer, og en *forandringsfase*, hvor målet er at lære kognitive, følelsesmæssige og adfærdsmæssige forandringer med henblik på at hjælpe klienten med at bekæmpe de utilpassede skemata og destruktive håndteringsmåder.

Sammenfatning: Sammenlagt kan den kognitive terapi beskrives som mere specifik og strategisk end den psykoanalytiske psykoterapi, og modsat sidstnævnte forstås den kognitive terapi eksplicit som en klinisk pædagogisk metode, der gennem et korrigerende læringsforløb søger at behandle udtryk for fejlindlæring eller mangelfuld indlæring af kognitive, adfærdsmæssige og til dels sociale skemaer og fædigheder. Med sin bestemmelse af den psykoteraeutiske indlæringsproces som en behandlingsstrategi og sin tilknytning til det psykiatriske diagnoseapparat og den bipolære medicinske ontologi i form af normale og patologiske livsfunktioner forbliver den kognitive tradition dog funderet i den moderne medicin. Lige som den klassiske psykoanalyse er den kognitive terapi i det væsentlige en klinisk baseret videnskab og teknologi båret af en teknisk erkendelsesinteresse, der efter naturvidenskabeligt forbillede søger at opstille generelle lovmæssigheder og tekniske interventionsprincipper på baggrund af erfaringer med psykopatologiske fænomener i praksis. Modsat især den klassiske psykoanalyse trækker den kognitive terapi dog i et vist omfang på den eksistentielle tradition, idet den ikke tager udgangspunkt i et decentreret subjekt men fremhæver det enkelte menneskes ansvar for sit eget liv og mulighed for at træffe valg og ændre på sine livsbetingelser (Rosenberg 2007, 247). Den kognitive terapi er også mere fænomenologisk orienteret end psykoanalysen, idet den afsværges fortolkning til gengæld på en fokusering på psykiske fænomener, som de opleves af patienten. Til gengæld er den kognitive terapi også mere direktiv og strategisk end psykoanalysen, idet den er struktureret omkring klare behandlingsmål og –processer, og idet terapeuten indtager en meget aktivt intervenserende rolle som lærer eller konsulent snarere end som et lyttende og fortolkende spejl eller en rummende relation. Modsat behaviorismen og adfærdsterapien er den kognitive terapi, ligesom psykoanalysen, orienteret mod indre mentale processer, og mens den første bølge af den kognitive terapi adskiller sig fra psykoanalysen ved primært at være orienteret mod bevidste processer og til dels adfærdsmæssige processer ud fra en nutidig synsvinkel, er det ligheder mellem skematerapien og den nyere psykoanalyse i orienteringen mod betydningen af nære relationer i opvæksten og delvist ubevidste indlejrede psykopatologiske mønstre i patientens væremåde. Mens behaviorismen i høj grad anså mennesket som en passiv maskine, og den klassiske psykoanalyse opfattede mennesket som behersket af dybe irrationelle kræfter, er den kognitive terapi

stærkt rationalistisk i dens betoning af mennesket som tænkende væsen og den terapeutiske styrkelse af patientens rationalitet og selvkontrol (ibid, 248).

Eksistensanalyse som læringsorienteret metode

Mens den kognitive og behavioristiske tradition i høj grad opfattede psykoterapi som en pædagogisk indlæringsmetode, er det ikke almindeligt at opfatte psykoterapi som en læringsorienteret metode inden for den eksistentielle tradition, og det er derfor nødvendigt at fremlægge en eksistentiel forståelse af læring. Som vi så var den kognitive tilgang til læring og psykoterapi baseret på et filosofisk princip om at kognition er det konstituerende aspekt for menneskets psykologi, og at kognitivt indhold og strukturer forbinder adfærd og følelser. Den psykoanalytiske tilgang var derimod baseret på et filosofisk princip om at henholdsvis driftsbehov og relationsbehov er grundlæggende for menneskets psykiske liv, og at psyken indeholder et ubevidst bearbejdningssystem. Efter som både eksistensanalyse og eksistentiel læring er funderet i principper fra eksistensfilosofien og eksistens-fænomenologien, er det nødvendigt først at skitsere dette fundament.

Eksistensfilosofisk og eksistensfænomenologisk fundament

Det er almindeligt at identificere eksistensfilosofiens fremkomst med Søren Kierkegaard og Friedrich Nietzsche og dens videre transformation til eksistensfænomenologi med især Martin Heidegger og Jean-Paul Sartre, og retningen kan kondenseres til 6 centrale principper: (1) Den eksistentielle tilgangs mest centrale princip indfanges med Sartre's udsagn om at *eksistens går forud for essens*, hvormed der lægges afstand til de essentialistiske forståelser af mennesket i bl.a. psykoanalysen, behaviorismen og den kognitive tilgang, der alle definerer mennesket ud fra en eller flere bestemte essentielle livsfunktioner (Sartre 2008a, 30). *Hvad* mennesket er, kan ifølge den eksistentielle tilgang nemlig ikke bestemmes generelt men må forstås ud fra det enkelte menneskes eksistens, dets *hvordan*, der henviser til den måde, hvorpå det står ud og ind i verden. Eksistens betegner menneskets grundlæggende væremåde, som ifølge Sartre må forstås ud fra menneskets ontologiske frihed, hvilket også formuleres derved at mennesket er fordømt til frihed, idet det ikke selv har valgt at leve men er givet den fordring at forholde sig i frihed i eksistensen. I sig selv er mennesket derfor intet, men bliver til gennem de valg det træffer og har derfor et grundlæggende ansvar for sig selv. Ifølge Heidegger må menneskets eksistens tilsvarende forstås ud fra dets ontologiske bestemmelse som mulighed, der henviser til at mennesket altid må forstå sig selv ud fra et grundlæggende felt af muligheder, som det er kastet ind i (Heidegger 1993, 143). (2) Det andet princip består i en idé om *forbundethed*, der henviser til, at idet mennesket står ud i verden som eksisterende står det også altid allerede ind i verden i en ontologisk relaterethed med sig selv, andre mennesker og tingene i verden, der er en integreret del af menneskets selvforståelse. Heidegger beskriver således, hvordan mennesket som en *der-væren* (Dasein) grundlæggende set er en *væren-i-verden* og som led i denne struktur altid allerede er i en *med-væren* med andre mennesker (Heidegger 1993, 22-27, 118). Sartre beskriver lignende, hvordan mennesket bliver et selv gennem en grundlæggende *væren-for-andre*, der er formidlet gennem visheden om de andres blikke (Sartre 2008b, 280). (3) Det tredje princip består i en fænomenologisk idé om *subjektivitet*, der henviser til, at selv om mennesket ikke er et isoleret subjekt, står det

altid ud i verden igennem et bestemt perspektiv eller en bestemt horisont med en bestemt intention, og det afgørende er derfor verden, som den opleves. Fænomenologien tager med andre ord udgangspunkt i, at mennesket er et bevidst væsen, som reagerer på sine oplevelser, og Heidegger beskriver dette således, at mennesket altid er karakteriseret ved en forstående åbenhed over eksistensen i en intentionel sørgen for sig selv, andre mennesker og tingene i verden (Heidegger 1993, 386). (4) Det fjerde princip består i en idé om *eksistentiel uvished*, der henviser til, at eksistensen i dens åbne, forbundne ståen ud aldrig er givet eller bestemt én gang for alle men må forstås som en værensproces, der altid allerede er i tilblivelse eller i gang med at blive realiseret som mulighed eller frihed (Spinelli 2007, 52). Kierkegaard fremstiller dette ved, at man som menneske konstant er i en *vorden*, og Nietzsche beskriver menneskets livsudfoldelse som karakteriseret ved en *viljen til magt*, idet tilværelsen er en bliven gennem en konstant bemægtigelse (Nietzsche 1993a). (5) Det femte princip består i en idé om *eksistentiel angst*, som er den grundlæggende oplevelse, der følger af menneskets konfrontation med den eksistentielle uvished. Mens psykoanalysen og den kognitive tilgang forklarede angsten som et psykopatologisk fænomen, er den i et eksistentielt perspektiv altså et uundgåeligt vilkår ved eksistensen, som det ikke handler om at behandle væk men om at forholde sig til. For Heidegger afsløres angsten således som en grundstemning i menneskets åbenhed, der henviser til den grundlæggende intethed og meningsløshed i eksistensen som mulighed (Heidegger 1993, §40). (6) Det sjette og sidste princip består i en idé om *autenticitet*, som er en måde mennesket kan – og i visse udlægninger bør – være til på i sit forhold til sin eksistens i konfrontationen med uvisheden og angsten. Kierkegaard beskriver, hvordan mennesket er et selv, som er et forhold, der forholder sig til sig selv, og som i mødet med angsten kan flygte eller påtage sig den opgave at blive et sandt menneske (Kierkegaard 1963a+b). Nietzsche beskriver, hvordan mennesket i konfrontationen med fraværet af endegyldige sandheder enten kan flygte ved at overtage gængse udlægninger af sandheden eller som overmenneske skabe sin egen mening med tilværelsen (Nietzsche 1993a+b). Heidegger beskriver, hvordan mennesket er et værende, der i sin væren forholder sig til sin egen væren, og som i mødet med angsten har muligheden for at forholde sig i *egentlighed* eller *uegentlighed* til eksistensen (Heidegger 1993, 42). Endelig beskriver Sartre, hvordan mennesket kan benægte sin grundlæggende frihed i *ond tro* eller tage den til sig i *god tro* (Sartre 2008b).

Eksistentiel læring

Modreaktion: Den eksistentielle læringsforståelse hos Paul Colaizzi og Carl Rogers rummer først og fremmest et opgør med den traditionelle pædagogiske psykologis fokusering på universalistiske og essentialistiske beskrivelser af menneskets psykiske udvikling og de hertil knyttede pædagogiske greb, der i et vist omfang er forbundet med det moderne vestlige samfunds betoning af skolastisk undervisning⁹. Det er underforstået i det *skolastisk vidensparadigme*, at læring er et subjekts *tilegnelse* af ydre viden, og at individet er en isoleret informationsbearbejder (Wackerhausen (2004), 220). Denne læringsforståelse gjorde sig bl.a. gældende i den behavioristiske opfattelse af læring som det passive individs mekaniske indlæring af reaktionsmåder, der fulgte generelle lovmæssigheder. Piaget og kognitionspsykologien forbliver i et vist omfang inden for rammerne af den klassiske forståelse, idet de ser individet som informationsbearbejder og har en tendens til at opfatte kognition som et

⁹ En tredje central eksistentiel læringssteoretiker er Peter Jarvis, der her er udeladt af pladshensyn (Jarvis 2005)

selvtilstrækkeligt fænomen. Samtidig er især Piaget fælles med Colaizzi og Rogers om at adskille sig fra behaviorismen ved at knytte an til et bredere læringsbegreb, der indbefatter den lærendes aktive påvirkning af læreprocessen i et samspil med sine omgivelser.

Fra et endnu mere situationsfokuseret praksislæringsperspektiv beskriver Donald Schön den klassiske læringsopfattelse i sammenhæng med en bestemt forståelse af professionel praksis, der er behersket af en teknisk rationalisme, ifølge hvilken professionel praksis er lig en problemløsningsproces (Schön (2001), 31, 43). Derfor er den tekniske rationalitet også afhængig af en problemformuleringsproces, hvor det er muligt at opstille klare mål og definere den relevante kontekst. Det forudsætter, at teoretisk viden er eksplicit og kan artikuleres udtømmende i sproglig form, og at anvendelsesorienteret erkendelse er konstitueret af eksplicit viden og regelbaserede færdigheder. Denne opfattelse af professionel praksis stemmer godt overens med opfattelsen af viden og praksis i adfærdsterapien og det meste af den kognitive terapi, der opfatter terapeuten som en lærer eller konsulent, der med baggrund i en generel viden om psykopatologiske fænomener og nogle forholdsvist standardiserede metoder skal assistere en strategisk og korrigerende indlæring af funktionelle færdigheder og strukturer hos patienten.

Colaizzi: Hermed ligger især adfærdsterapien og i lidt mindre grad den kognitive terapi umiddelbart tæt på en fundering i Colaizzi udlægning af den traditionelle læringspsykologi som et felt, der definerer og måler læring som en fremadskridende udvikling i præstation (Colaizzi 1998, 186). Rent faktisk er Colaizzis angrebepunkt da blandt andet også den behavioristiske indlæringsteori, der sammen med andre læringsforståelser identificerer læring med opnåelsen af et præstationskriterium. I disse analytiske forståelser af læring som en passiv og nærmest ubevidst informationstilegnelse eller indlæring af adfærdsmønstre tages det dermed for givet, at læring skal måles og er kvantificerbar, og alternativt opstiller Colaizzi en udlægning af *genuin læring* som:

”Den virksomhed, hvorunder den lærende uddrager indholdet af et materiale, som er meningsfyldt, og som man ikke havde nogen tidligere viden om, og som er sandt for ham” (ibid, 195).

Som i den kognitive teori er læring altså en aktiv proces, men modsatte denne er Colaizzis teori en *læringsfænomologi*, der omhandler læringsfænomenet, som det viser sig i den lærendes oplevelse af verden. Det centrale i den genuine læringsproces er derfor, at den lærende gennem læringsvirksomheden uddrager et læringsindhold, som er en *mening* med virkeligheden og dermed vedrører en oplevelse af sandhed. Mens den kognitive læring alene omfatter en forandring af kognitive færdigheder og strukturer, er denne genuine læring mere radikal, idet den involverer en kropsligt og personligt oplevet omstrukturering af den lærendes verdensanskuelse (ibid, 201). Efter som den eksistentielle orientering afviser den cartesisk-dualistiske opsplitning af krop og mentalitet omfatter eksistentiel læring altså ikke en snæver forandring af adfærdsmæssige eller kognitive reaktionsmåder og strukturer men en mere omfattende forandring af den lærendes oplevelse af mening med sin livsverden, hvor et vitalt område af vedkommendes eksistens bliver ”forandret i sit inderste væsen” (ibid, 202). I den eksistentielle læring er den lærende aktør i sin egen læring, der altså handler om forandringer i personens oplevelse af mening med sin verden, som vedkommende kan forholde sig både praktisk, følelsesmæssigt og reflekterende til, og som ændrer personens faktiske deltagelse i sin verden. Læringsindholdets væsen er kort sagt en

mening i forhold til vores liv, og læringen er en refleksiv proces, der kræver at vi foretager et eksistentielt *valg*, hvormed det lærte bliver inkorporeret i vores aktuelle liv og erfaringer og dermed bliver en del af vores levede virkelighed (ibid, 202). Læring beskrives som en vanskelig og til tider meget langsom og smertefuld proces, da den udfordrer vores hidtidige tanke- og handle-mønstre, og i et vist omfang modsvarer den genuine læring således den personlige udvikling, der faciliteres i psykoanalysen. For en nærmere betragtning overskrider den genuine læring imidlertid også denne forandringsproces, idet Colaizzi eksplicit beskriver den som en bevægelse mod det *autentiske selv* og dermed som en autentisk udskillelsesproces, hvor læring vedrører den enkelte lærendes *væren-i-verden* (ibid, 206). Lige som i den kognitive terapi involverer genuin læring altså et valg men et mere omfattende et af slagsen, der kræver, at jeg sætter noget på spil og omstrukturerer min verden i en eksistentiel overskridelse og forandring af mit liv, hvor jeg tager mit ansvar for min egen eksistens på mig selv i stedet for at leve uegentligt eller i ond tro, som 'man' gør. Eksistentiel læring er for den enkelte og er forbundet med at påtage sig livet, så læring og eksistens hænger sammen, og Colaizzi adskiller den derfor også fra *programmeret læring*, der kan siges at være på spil i kognitiv terapi og især adfærdsterapi (ibid, 205).

Rogers: Mens Colaizzi fokuserer på læringsprocessens psykologiske indhold, fokuserer Rogers mere på lærerens muligheder og lærings-situationen i hans skelnen mellem *ordinær* og *signifikant læring* (Rogers 2000, 116). Den ordinære læring svarer til skolastisk læring, der fokuserer på instrumentel informationstilgængelighed og vidensformidling, og den modsvarer i et vist omfang Colaizzi's begreb om traditionel læringspsykologi. Således er der her tale om en læreproces, der ikke er eksistentielt involverende, idet den ikke har nogen personlig relevans for det hele menneske indeholdende følelser, erfaringer, livsvilkår osv. Den signifikante læring modsvarer derimod næsten Colaizzi's begreb om genuin læring og omhandler læring, der ikke kun er akkumulation af viden og færdigheder men derimod er en *erfaringsbaseret og anvendelsesorienteret proces, som adresserer den lærendes ønsker og behov*. Modsat den ordinære læring er den signifikante læring således karakteriseret ved at gøre være *personligt involverende og have gennemtrængende indflydelse på den lærende*, og den er ækvivalent med *personlig forandring og vækst*. Som hos Colaizzi gør den signifikante læring en forskel ved at have en mening for den enkelte, idet den involverer hele personen, og hermed lægger Rogers eksplicit afstand fra den kognitive læringsforståelse, idet signifikant læring ikke kun omhandler kognitive processer men også oplevelser, følelser, intuition og mening (ibid, 117). Ifølge Rogers er den signifikante læring drevet af engagement og et indre behov for nysgerrighed, og han kritiserer især behaviorismens forestilling om indlæring for at omhandle simpel dressur, der ikke tager højde for menneskets grundlæggende frihed og ikke har noget med egentlige menneskelige læringsprocesser at gøre (Rogers 1994, 297). Læringsforståelsen hos Rogers er imidlertid ikke så radikal som hos Colaizzi idet den ikke betoner læring som livsombrydende, og den modsvarer dermed i et vist omfang også psykoanalysens mål om personlige udvikling, om end Roger's idé om signifikant læring så lige præcist ikke er forbundet med en intention om normalisering eller helbredelse men derimod personlig vækst og forandring. For at kunne facilitere signifikant læring peger Rogers på vigtigheden af, at læreren har *oprigtighed*, og kan forholde sig som person med identitet, *kompetence til at acceptere og skabe tillid*, og *kompetence til empatisk forståelse*. Disse elementer genfindes i det væsentlige i Roger's krav til en kompetent terapeut, og de er ikke uforenelige med terapeutens rolle

i den kognitive terapi og den nyere psykoanalyse, om end idéen om oprigtighed dels overskrider terapeutens lærerrolle i adfærdsterapien og neutralitetsidealet i den klassiske psykoanalyse. Samtidig lægger Rogers vægt på, at det enkelte menneske sættes i centrum, og at læringssituationen ikke styres af standardiserede programmer, hvormed han adskiller sig væsentligt fra den pædagogiske praksis, der er impliceret i adfærdsterapien og den kognitive terapi. Mens den ordinære læringstilgang, som i adfærdsterapien og den kognitive terapi, lægger vægt på læringsresultatet, betoner Rogers vigtigheden af læringens forudsætninger, og for at kunne facilitere signifikant læring som en non-direktiv proces må læreren bl.a. skabe et positivt læringsmiljø, afklare den lærendes intentioner, tilvejebringe læringsressourcer, afbalancere intellektuelle og følelsesmæssige læringsdimensioner og dele sine følelser og tanker med den lærende uden at være dominerende. Som hos Colaizzi betyder læring en forskel men hvor Colaizzi betoner den livsombrydende karakter beskriver Rogers noget mere moderat, hvordan den mest signifikante læring finder sted, hvor truslen mod det lærende 'selv' er reduceret til et minimum.

Eksistensanalyse som læringsorienteret metode

Den eksistentielle psykologi og psykoterapi udvikles i et forsøg på at korrigere den psykoanalytiske psykoterapi og give den et mere humanistisk fundament. I den forbindelse markerer traditionen ikke bare negativt en specifik afstandtagen fra reduktionismen i den freudianske metapsykologi men en generel reaktion mod mekanicistiske og scientistiske tendenser i psykologi og psykoterapi. Positivt er traditionen funderet i en bestræbelse på at udvikle en psykoterapeutisk praksis, der ikke er funderet i en nomotetisk epistemologi og teknisk erkendelsesinteresse men i en ideografisk epistemologi og erkendelsesinteresse. I den forbindelse omfatter den eksistentielle tradition en udvikling i 6 disparate faser kulminerende med den britiske eksistensanalyse, der gennemgående har trukket på den eksistensfilosofiske og – fænomenologiske tradition i etableringen af et psykologisk begrebsapparat, som er udviklet som grundlag for anvendt psykoterapi¹⁰. I det følgende vil den mest centrale position inden for den britiske eksistensanalyse blive skitseret som led i undersøgelsen af dens mulige læringsorientering¹¹:

Emmy van Deurzen

Genstandsfelt: Den britiske eksistensanalyse etableres i 1980'erne af Deurzen, der negativt adskiller eksistensanalysens genstandsfelt fra den konventionelle psykiatri, psykoanalysen, adfærdsterapien og den kognitive terapi ved helt at afvise forståelsen af eksistentielle tilstande ud fra medicinske begreber om normalitet og patologi og dermed den binære medicinske ontologi. I stedet lancerer hun positivt en forståelse af psykoterapiens genstand som menneskers *livsproblemer*, der alternativt må forstås ud fra etiske og moralske begreber (Deurzen 2003, 23). De berørte mennesker forstås følgelig heller ikke som patienter men som *klienter*, og deres livsproblemer opfattes netop ikke som udtryk for, at de er syge "men trætte af livet eller ubehjælpssomme, når det drejer sig om at leve" (ibid, 49). Disse livsproblemer er hverken manifestationer af specifikke dysfunktioner, afvigelse eller mangeltilstande men befinder sig inden for et

¹⁰ Disse 6 faser omfatter: 1) daseinsanalyse, 2) logoterapi, 3) humanistisk psykologi og personorienteret terapi, 4) Laings eksistensfænomenologiske psykiatri, 5) den amerikanske eksistentielle psykoterapi, og 6) den britiske eksistensanalyse (Sørensen 2009).

¹¹ Ud over Deurzen er eksistensanalysen især repræsenteret ved Ernesto Spinelli, der her udelades af pladshensyn

kontinuerligt spektrum af livstilstande som udtryk for forskelligartede vanskeligheder i forhold til at komme overens med *tilværelsens udfordringer*. Ifølge Deurzen må livet grundlæggende opfattes som en vedvarende konfrontation med daglige udfordringer i form af dilemmaer, paradokser og forhindringer, hvor oplevelser af lykke er undtagelsen snarere end reglen (Deurzen 1998, 132). I forlængelse af eksistensfilosofien og –fænomenologien beskriver Deurzen, hvordan mennesket uundgåeligt oplever *angst* i konfrontationen med sine udfordringer og har en tendens til at flygte ind i fælles kulturelle forestillinger om det snarligt realiserbare perfekte og problemfri liv (Deurzen 2003, 47-8; 2009, 19). Derfor opleves kriser også som massive skuffelser, der underminerer troen på tilværelsen og i værste fald kan føre til fortvivelse og fortabelse. Livsproblemer er således resultatet af en vildledende livsanskuelse, der leder én ind på et livsspor med desillusionering, selv-destruktivitet og elendighed, og i overensstemmelse med den eksistentielle traditions forfægtelse af en evigt afslørende og afdækkende åbenhed for eksistensen, kan denne vildledning også beskrives som en lukket og undvigende måde at være til på, der fører til en oplevelse af tilværelsen som *meningsløs* (Deurzen 1999, 15, 197).

Relationalitet: Inspireret af den eksistensfænomenologiske tradition beskriver Deurzen uddybende, hvordan menneskets eksistentielle udfordringer udspiller sig i dets primære *relationsbundethed*. I en afstandtagen fra den cartesianske og kantianske konception af mennesket som et selvberørende individ og dens forskelligartede arvetagere i intrapsyke og –personelle teorier om psykologi, psykopatologi og psykoterapi, der eksplicit omfatter den klassiske psykoanalyse og den kognitive terapi, betoner Deurzen således menneskets relationelle og kontekstuelle beskaffenhed (ibid, 133). Uddybende angiver Deurzen, at relationerne er primære i forhold til den sekundære dannelse af selvopfattelsen, og med tildelingen af en sådan konstitutiv ontologisk status til relationer lægger Deurzen sig delvist op af den nyere psykoanalyse, der dog alene var interesseret i betydningen af mellemmenneskelige relationer for menneskets psykiske konstitution (Deurzen 1999, 137). Deurzen fokuserer derimod på betydningen af eksistensens relaterethed for konstitutionen af menneskets eksistentielle væren-i-verden, og denne relaterethed beskrives som udspændt i 4 overordnede sfærer, der hver især omfattes og domineres af *polære modsætninger* (Deurzen 1999, 139). I modsætning til essentialistiske kategoriseringer og typologiseringer af menneskelige karakteristika og psykiske strukturer, angiver disse sfærer på fænomenologisk vis grundlæggende dimensioner ved menneskets oplevede erfaringer i sin eksistens. Selvet kan her modulere sin relation til verden i fire forskellige modaliteter eller niveauer, og sfærenes relationelle modalitet angiver, at selvet ikke er eller har en essens men er et medium for eksistensens manifestationer i-verden, der tilsammen konstituerer et *verdenskort*, som har grænser og modsætninger. I modsætning til den klassiske psykoanalyser karakteristisk af psyken som et psyko-dynamisk felt af psykiske kræfter, karakteriserer Deurzen i den sammenhæng menneskets eksistens som involveret i et firedimensionelt *værens-dynamisk* kraftfelt af spændingsfyldte relationsmodi:

”Vi reguleres først og fremmest af fysiske, biologiske og naturgivne kræfter. Vi er for det andet indfældet i et socialt og kulturelt netværk. For det tredje reguleres vi af vores egen personlighed, karakter og psykiske processer. Endelig formes vi af vores relation til den overordnede betydningsramme, hvorigennem vi oplever verden og skaber mening i den ud fra den ideologiske og åndelige dimension”(Deurzen 1999, 141)

Med bestemmelsen af menneskets ontologi som en simultan væren-i en fysisk, en privat, en social og en spirituel dimension er eksistensanalysens ontologi altså mere omfattende end både psykoanalysens, adfærdsterapiens og den kognitive terapi. Mens disse ontologier hver især indeholdt en væsensbestemmelse af mennesket ud fra en række afgrænsede livsfunktioner, fastholder Deurzen samtidig, at mennesket ikke kan beskrives som et afgrænset væsen men altid allerede er i gang med at eksistere i et konstitutivt samspil med sig selv, naturen, andre mennesker, kulturen og værdierne, samt at menneskets natur er kendetegnet ved en iboende fleksibilitet og frihed i forhold til, hvordan det vil opfatte og reagere på sine faktiske begrænsninger og omstændigheder. Eller formuleret omvendt eksisterer mennesket på ethvert niveau i en udspændthed mellem determinisme og indeterminisme, og mens menneskets tilværelse på den ene side er et felt af frihed og muligheder, er det på den anden side begrænset af fakticiteten, og friheden indbefatter også en fordring om at forpligte sig og tage ansvar for eksistensen og anerkende frihedens modsætning i form af nødvendighed, umulighed og andre menneskers frihed (Deurzen 2003, 39-41). Verdenskortet med de 4 sfærer udgør ikke en essentialistisk forklaringsmodel men skal først og fremmest forstås som 4 generelle beskrivelsesniveauer for udforskningen af det enkelte menneskes særegne situation, og mens psykoanalysen indeholdt en stratificering af psyken i forskellige oplevelsessystemer (ubevidste, førbevidste og bevidste) og strukturer (jeg, det og overjeg) afviser Deurzen, at det bevidste selvs eksistens er decideret opdelt i uddifferentierede ontologiske departementer (Deurzen 1999, 270). Selv om Deurzen opererer med 4 beskrivelsesniveauer kan hendes projekt således sige at omfatte en anti-reduktionistisk reaktion imod den naturvidenskabeligt orienterede psykologis bestræbelse på at uddestillere psyken i analyserbare delelementer, og hermed afvises ikke blot psykoanalysens men også adfærdsterapiens og den kognitive terapi fundament (ibid, 133). Ganske som hos Rogers og Colaizzi involverer eksistensanalysen i den forbindelse også en afvisning af enhver form for dualisme til gengæld for det hele menneske, der altid allerede er kropsligt og mentalt situeret i en levende virkelighed.

Tilværelsens mål: Ifølge Deurzen består tilværelsens mest grundlæggende udfordring ikke i at overvinde livets dilemmaer og paradokser og skabe en perfekt tilværelse men derimod i at acceptere dem og gøre brug af dem i en kreativ udfoldelse af livets modsætninger og spændinger (Deurzen 2003, 48). I stedet for at frygte livets udfordringer og flygte fra dem skal mennesket nemlig involvere sig i alle livets dimensioner og imødekomme angsten i en bestræbelse på at følge dén retning i livet "som éns samvittighed tilsiger én som den rigtige og således forme sin egen skæbne" (ibid, 80). Denne udfordring er ikke blot en etisk fordring om forsoning med livets realiteter men også en etisk fordring om opgivelse af falske håb og indtagelse af en ydmyg attitude i en moralsk besindelse på at man er indfældet i en større sammenhæng:

"Den moralske styrke er her at opgive forestillingen om at være skabt og frelst af gud [...] Vi må leve op til den udfordring, der ligger i blot at være en del af det, der er, og lære at udfylde vores rolle" (Deurzen 1999, 174).

Mennesket har ikke medfødte evner til at håndtere denne opgave men er stillet den fordring at lære den gennem erfaring i mødet med verden, og analogt med Colaizzis redegørelse for den eksistentielle læring som en krævende og smertefuld proces angående meningskabelse i den enkeltes eksistens, beskriver Deurzen i den forbindelse hvordan:

"At *lære* at leve indbefatter, at man stiller sig ansigt til ansigt med tilværelsens uundgåelige smerte og lidelse [...] Den kunst skal *læres* og kan kun *læres* gennem erfaring" (2003, 34-5)

Tilværelsens mål er i den forbindelse ikke et medicinsk mål om psykisk normalitet, funktionalitet, overlevelse eller adaptivitet men et mål udtrykt ved kunsten at leve, der indeholder en etisk fordring for det enkelte menneske om at skabe *mening* i sin egen verden med sin egen holdning til tilværelsen (Deurzen 1999, 249). I overensstemmelse med især den eksistentielle psykolog Viktor Frankl beskriver Deurzen mennesket som karakteriseret ved en gennemtrængende *længsel efter mening*, og demonstrerer hvordan mennesker kan finde mening i deres eksistens på hvert af de 4 erfaringsniveauer (Deurzen 1999, 202).

Eksistensanalysens mål: Fra et eksistentiel perspektiv kan tilværelsen i den sammenhæng beskrives som en *eksistentiel rejse* præget af behov for mening, og eksistensanalysen kan beskrives som en proces, hvor man udforsker, hvad der kan gøre tilværelsen meningsfuld. Hermed knytter Deurzen eksplicit eksistensanalysen an til den antikke konception af etik som en praktisk reflekteret livskunst, hvis telos var afbalanceret menneskelig livsudfoldelse eller blomstring (eudaimonia) (Deurzen 2006, 216). Tilsvarende bestemmes den eksistensanalytiske *psykoterapi* ikke som en medicinsk behandlingsform men ud fra dens etymologiske oprindelse i det oldgræske sprog som en *omsorg for sjælen* (Deurzen 1998, 134), og målet for den eksistensanalysen beskrives med, at klienten opnår:

"...en sådan beherskelse af kunsten at leve, så tilværelsens udfordringer kan bydes velkommen med glæde i stedet for frygt og undgåelse" (Deurzen 2003, 50)

Hermed ekspliciteres det altså, at målet med terapien ikke er et medicinsk behandlingsmål om at helbrede patienter, men at et etisk mål om, at klienterne *lærer* at se tilværelsens udfordringer i øjnene og leve med større ekspertise og lethed inden for en sammenhængende meningsramme (ibid, 49-50).

"Målet er at sætte folk i stand til modigt at stå i tilværelsens spændingsfelt på en måde, der gør dem værdige og giver dem et nyt liv, samtidig med at de forholder sig til sammenhængen og perspektivet i den verden, de lever i [...] Målet er aldrig blot at nå frem til en eller anden form for kompromis midt mellem eller at udtynde de spændinger, der ligger i tilværelsen, men nærmere at maksimere sin evne til at udholde spændingerne og tillade, at de omfatter hele ens tilværelse fra den ene ende af spektret til den anden" (Deurzen 1999, 15/305)

Som i adfærdsterapien og den kognitive terapi bestemmes den eksistensanalytiske terapies mål således som et *læringsmål* og terapien følger som et læringsforløb, men modsat de førstnævnte terapiformer dækker denne læringsproces altså ikke over en normaliserende behandling af psykopatologiske tilstande, der koncentrerer sig om overlevelsens- og tilpasningsspørgsmål. Samtidig involverer denne læringsproces ikke en korrigerende indlæring af specifikke adfærdsmæssige, kognitive eller sociale færdigheder og strukturer, men, i overensstemmelse med Colaizzi's læringsforståelse, en autentisk udskillelisesproces, hvor læring vedrører den lærendes oplevelse af mening i sin verden i en bevægelse mod det autentiske selv. Denne læring indbefatter, at klienten tager ansvar for sin egen eksistens i stedet for at leve inautentisk, og det endelige mål er derfor ikke overlevelse eller tilpasning men *autenticitet*, hvilket ifølge Deurzen handler om, at klienten lærer at leve sin egen *sandhed* med livet (Deurzen 1998,

148; 2003,51). Eksistensanalysen er således funderet i et læringsmål, der på den ene side er individuelt og ikke-kategorisk ved at omhandle det enkelte menneskes egne valg, og på den anden side er præskriptivt ved at betone den *egen*-tlige sandhed som ledemotiv og en fremhævelse af *Gelassenheit* som kriterium for den læringsmæssige modningsproces (Deurzen 1999, 249).

”Sandheden om livet er langt mere kompleks og mangfoldig, end vi kan forestille os. Den individuelle søgen efter mening i tilværelsen er dybest set personlig. Vi kan imidlertid godt lære af hinandens udforskninger...”(Deurzen 1999, 17)

Inden for eksistensanalysens rammer bliver personlig fremgang således bestemt som aktiv styring af ens egen udviklingsproces mod meningsfuld sammenhæng i tilværelsen ud fra ens egne værdier og standarder. Idet personlig fremgang ikke defineres som en helbredelsesproces, er det ifølge nærværende analyse hypotetisk muligt at forstå den som en eksistentiel læringsproces, hvor eksistensen bliver forandret i sit inderste væsen ved at få mening. Svarende til Roger’s beskrivelse af forudsætningerne for signifikant læring, beskriver Deurzen, hvordan denne proces forudsætter klienternes fulde engagement og:

”evne til at foretage velunderbyggede valg, både i forhold til sit eget liv og sine holdninger hertil” (Deurzen 2003, 28)

Det centrale for denne evne er *hensigten* i samtidssituationen, der kan beskrives som den måde, mennesket indretter sig mod fremtiden på i samtiden ud fra fortiden, og idet eksistensanalysen dermed er sensitiv over for det fremtidige og fortidige er den ikke snævert nutidsfokuseret som adfærdsterapien og til dels dele af den kognitive terapi. Idet mennesket er kastet ind i nutiden fra fortiden og imod fremtiden, er dets forventninger og medbragte antagelser nemlig centrale for evnen til at udnytte dets frihedspotentiale og styre sin egen udvikling mod ønskerne for fremtiden. Evnen og paratheden til forandring afhænger derfor også af:

”... hvilke meningsopfattelser den enkelte i sit livsløb har skabt vedrørende sig selv og sit forhold til sin omverden” (ibid, 15)

Idet fortiden alene har relevans ud fra samtiden gennem den mening, som den tilskrives i samtiden og for den indflydelse, som den har på relationsmåden og evnen til at udnytte frihedspotentialet, er eksistensanalysen ikke som i den klassiske psykoanalyse henvist til en arkæologisk regression til lidelsens objektive udspring i barndommen. Samtidig er eksistensanalysen fælles med især den senere psykoanalyse og den kognitive terapi om at betone, hvordan den enkeltes lidelse hænger sammen med de dispositioner, som vedkommende bringer med sig i sin bevægelse fra fortiden mod fremtiden. I lighed med både psykoanalysen, adfærdsterapien og den kognitive terapi er eksistensanalysens taktik også at facilitere en bearbejdning eller omkalfatring af denne dispositionelle dimension, men for det første forstås denne facilitering ikke som en behandling men som et spørgsmål om læring og for det andet beskrives den dispositionelle dimension ikke som udtryk for en meningsløs dysfunktion i form af et neurotisk forsvar mod fortrængt materiale, en gentagen af forstyrrede relationsmåder fra opvæksten, en mangelfuld indlæring af adækvate reaktionsmåder eller et maladaptivt mønster i erkendelsen men et system af meninger omkring selvet, omverden, andre mennesker og eksistensens sammenhæng, der i livsløbet har udfældet sig og er bestemmende for, hvordan den enkelte møder sig selv og virkeligheden (Deurzen 2003, 15, 27). Dette meningssystem

indeholder en række antagelser omkring verden i alle de 4 dimensioner, der er forbundet med værdier, adfærdsformer, følelser og emotioner, men modsat den kognitive terapi er det afgørende ikke, at disse antagelser er negative og skal korrigeres men at de skal afklares som led i at lære kunsten at leve.

Terapeutens rolle: Ikke alle mennesker har brug for hjælp i deres eksistentielle bevægelse mod autenticitet, men som Deurzen skriver, kan den originale kunstner have brug for en *lærer*, der kan hjælpe mennesker til at "udvikle deres evner på deres egen, personlige måde ved at være tro mod det, de værdsætter" (Deurzen 2003, 53). Den eksistensanalytiske terapeuts opgave er at indtage rollen som denne lærer men uden at være direktiv, specifik og strategisk som i adfærdsterapien og den kognitive terapi. I modsætning til disse terapiformer tolererer eksistensanalysen heller ikke:

"... færdighedstræning som et farbart alternativ for mennesker, som har vanskeligheder med at leve meningsfuldt på deres egen måde. At forsøge at instruere mennesker, der føler sig fremmedgjorte, i specifikke færdigheder eller udtryksmåder, kan virke mod hensigten og resultere i mere snarere end mindre fremmedgørelse" (ibid, 51)

Modsat adfærdsterapien og den kognitive terapi er lærerens opgave er således på ingen måde at undervise eller instruere i specifikke færdigheder eller blot fascilitere specifik færdighedsindlæring, men derimod, som i Rogers' idé om signifikant læring og Colaizzi's idé om genuin læring, at fascilitere en meningsfokuseret proces, der involverer hele personen. Denne proces omfatter ikke en frigørelse af undertrykt materiale, som i den klassiske psykoanalyse, men derimod fascilitering af en tilskyndelse til at leve livet efter egne standarder, der er funderet i en afdækning og udvikling af antagelser, talenter og idealer, som allerede findes (ibid, 53-5). Ganske væsentligt fremhæver Deurzen, hvordan lærerens rolle i den forbindelse ikke, som i adfærdsterapien og den kognitive terapi, er, at være en god tekniker, der kan operationalisere eksplicit viden og regelbaserede færdigheder i en problemløsningsproces, eller en god strateg, der kan styre en målorienteret proces, men derimod at fungere som en *mentor* i kunsten af leve (ibid, 58).

"Erfaringen vil sandsynligvis bære større frugt, hvis der på de rette tidspunkter er adgang til en eller anden form for *vejledning* fra et oplyst medmenneske. Uden en sådan er intet lettere for den enkelte end at fortvivle og blive bitter i stedet for livsklog. Udsættes man for livets grænsesituationer [...] kan man kun overvinde dem, såfremt man kan finde retningen og motivationen til at fortsætte rejsen, komme hvad komme vil. En sådan beslutsomhed skal næsten uvægerligt *læres* i en kritesituation af en erfaren ældre person på et kritisk tidspunkt" (Deurzen 2003, 35)

Deurzen beskriver eksplicit den eksistentielle rejse som læreproces, der kan kræve kyndig støtte fra en person, som må indtage en rolle, Deurzen altså beskriver med begreber som lærer, vejleder og mentor. Disse begreber definerer netop pædagogiske og ikke medicinske funktioner, og den eksistentielle terapeut kan indtage denne rolle forudsat at vedkommende er moden og livserfaren nok, hvilket implicerer at vedkommende selv må have gennemgået en berigende eksistential læringsproces og have opnået indsigt i tilværelsens uundgåelige paradokser gennem personlige kriser og personlig modenhed og kvalitet i forhold til kunsten at leve (Deurzen 1998, 102; 2003 59-60). Terapeuten er således ikke en teknisk ekspert men en *klog person*, der kan stille sig til rådighed for klientens livsomstrukturerende læringsproces ved at besidde

livsklogskab og –erfaring og som er i stand til at forholde sig åbent til alle slags mennesker og tage ansvar for andre (Deurzen 1998, 112).

Den terapeutiske proces: Den omtalte læringsproces er centreret omkring en deskriptiv *fænomenologisk* udforskning af klientens måde at opleve tilværelsen, verden og sig selv på, der kan hjælpe klienten til at komme til rette med tilværelsen. Udgangspunktet for processen er en treleddet afklaring af klientens *antagelse, værdier* og *talenter*, der adskiller sig fra den kognitive tilgang ved ikke at anskue grundlæggende antagelser og deres implicite værdisystem som det negative resultat af en indlæringsproces, der skal konfronteres og korrigeres gennem direktion, men som en iboende *indre guide*, der skal udforskes og ekspliciteres (ibid, 157). Terapien er imidlertid ikke blot en psykologisk udforskningsproces men tager form af en *filosofisk dialog*, hvor terapeuten skal hjælpe klienten til at finde sine egne svar på livets udfordringer gennem brug af refleksion. På sin vis bliver denne dialogiske proces dog også direktiv og præskriptiv, idet lærerens rolle er at fungere som påmindelse om klientens egen indre sandhed og som katalysator for dennes samvittighed, idet sigtet med læringen er, at den skal føre til konfrontation med snarere end flugt fra livets udfordringer. Gennem tildelingen af en rolle til terapeuten som livsklog mentor bliver et spørgsmål, om Deurzens tilgang nu også formår at leve op til sin egen vision om at respektere klientens perspektiver og ikke blive dirigerende. Imidlertid imødegår Deurzen denne indvending ved at fremhæve, hvordan eksistensanalyse ikke docerer en bestemt måde at være på over for alle klienter men er et møde imellem to mennesker, hvor den ene i kraft af sin livsklogskab kan hjælpe den anden med en eksistentiel undersøgelse af vedkommendes antagelser og værdier, som kan bane vej for en mere konstruktiv brug af dennes talenter i forhold til at leve livet (Deurzen 2003, 51). Eksistensanalysen er en kunstart i ordets oprindelige græske betydning, og for at kunne udøve den er det ikke alene nødvendigt, at terapeuten selv har gennemgået en eksistentiel læringsproces og kan forholde sig tillidsskabende, oprigtigt, empatisk og lyttende i den terapeutiske situation i overensstemmelse med Roger's fordringer til at kunne fascilitere en signifikant læringsproces. Terapeuten må også have gennemgået en professionel læringsproces, således at ikke bare kan understøtte den eksistentielle læringsproces ved at basere det eksistensanalytiske forløb på de eksistentielle principper men også så at vedkommende kan sætte sine egne biasskabende holdninger og forudfattede meninger i parentes og rette opmærksomheden mod klientens umiddelbare oplevelser af fænomener; undgå at gå ind i en forklaring af klientens oplevelser og holde sig til en deskriptiv udforskning; samt undgå at foretage vurderinger og hierarkiseringer af de oplevelser, som klienten beskriver (Deurzen 1999, 252-67, 290-5). Hermed opfylder Deurzen forudsætningerne for at kunne fascilitere en signifikant læringsproces, hvor der lægges vægt på at terapeuten skal skabe et frugtbart læringsmiljø og hjælpe til at afklare klientens intentioner og iboende ressourcer i en afbalancering af de forskellige aspekter af klientens væren.

Selv om Deurzen er fælles med den nyere psykoanalyse om at betone menneskets relaterethed, er den eksistensanalytiske dialogs fokus ikke relationen mellem terapeut og klient, og det væsentlige er heller ikke som i psykoanalysen at anskue terapien som en gentagelse af klientens relationer til betydningsfulde andre (ibid, 235). I forlængelse af eksistensfilosofien og –fænomenologien betragter Deurzen i sidste ende *selv-relationen* og ikke den mellemmenneskelige relation som det centrale for eksistensanalysen. Det væsentlige i terapien er derfor også klientens forhold til og møde med sig selv, ud fra en sammenhængende idé om, at mennesker

forholder sig til andre mennesker og verden, lige som de forholder sig til sig selv. Klienternes måder at relatere sig til andre mennesker på er derfor også udtryk for vigtige motiverende kræfter i deres bestræbelse på at skabe mening i forhold til dem selv og ikke for forsvarsmekanismer i relationen til andre, og terapeutens rolle er følgelig ikke som i psykoanalysen at fungere som et forældresubstitut eller et godt objekt men som et alter ego. Fordi der lægges afgørende vægt på forståelse har bestemte terapeutiske teknikker en langt mere underordnet funktion end i psykoanalysen, adfærdsterapien og den kognitive terapi, og da det er det unikke møde mellem terapeut og klient og i klientens forhold til sig selv, som er det afgørende for læreprocessen, gives der heller ikke betydning til diagnostik og standardiserede praksisregler.

Udfyldende komparativ analyse

Eksistensanalysen definerer både sit genstandsfelt og sit tekniske og epistemologiske forehavende i ikke-medicinske kategorier og forståelsesrammer og adskiller sig hermed fra både psykoanalysen, adfærdsterapien og den kognitive terapi. Med bestemmelsen af eksistensanalysens genstandsfelt som livsproblemer forbliver eksistensanalysen imidlertid bundet til den behandlingsorienterede psykoterapis målgruppe, idet en begrebsmæssig omformulering af karakteren af målgruppens fokustilstande ikke medfører, at målgruppens tilstande i sig selv hverken ændrer substans eller at målgruppen udvides eller indskrænkes gennem en sådan redefinering. Samtidig vælger Deurzen at fastholde betegnelsen psykoterapi om eksistensanalysen, og uanset at hun så definerer psykoterapi som sjæleomsorg i stedet for psykisk behandling, vil det i praksis være de samme typer af tilstande og personer, der selekteres til eksistensanalytisk psykoterapi som til andre former for psykoterapi. Ifølge Wittgenstein får begreber ikke betydning ved at repræsentere fænomener men gennem den fælles brug, vi gør af dem, og i vores samtid bruges begreberne livsproblemer, psykiske dårligheder og sindslidelser nærmest i flæng uden for en snævert teknisk-professionel begrebsramme, lige som at den folkelige forståelse af fænomenet psykoterapi indeholder nogle bestemte betydningsassociationer og forforståelser (Wittgenstein 1995, 242). Eller kort sagt lykkes det umiddelbart Deurzen at godtgøre, at eksistensanalysens målgruppe ikke er syge mennesker, og at eksistensanalysen ikke er en behandlingsteknologi, men for en nærmere betragtning er det i et vist omfang de samme personer, der vil opsøge et eksistensanalytisk forløb som enhver anden form for psykoterapeutisk samtaleforløb uanset terapeutens teoretiske orientering, og psykoterapeuten vil også tage imod de samme mennesker med de samme vanskeligheder, uanset om de har en eksistensanalytisk eller en anden træningsbaggrund.

Ser vi alene på målgruppeselektion og -afgrænsning, adskiller eksistensanalysen sig dog fra andre former for psykoterapi ved at fordrer en forholdsvis høj refleksionskapacitet, hvilket betyder at personer med en relativt lav refleksionskapacitet vil have et fraværende eller lavt udbytte af eksistensanalysen. Såfremt eksistensanalysen reelt ønsker at fremtræde som en metode til personlig udvikling, der ikke er bundet af det medicinske perspektiv, er det nødvendigt at den ikke bare overtager den medicinske psykoterapis psykopatologi-genstand og forsøger at omdefinere den i etiske termer. Den bliver nødt til at definere sit genstandsfelt helt uafhængigt af psykopatologien, og her kommer Spinelli tættere på en løsning gennem bestemmelsen af eksistensanalysens genstand som *eksistentielle udfordringer*, hvilket

medfører, at han kan udvide eksistensanalysen fra at dække psykoterapi til også at dække coaching (Spinelli 2007; 2009).

Udfyldende pædagogisk-psykologisk perspektivering

I eksistensanalysen handler personlig udvikling ikke om integration af bestemte strukturer i psyken, udvikling af modne relationsmåder, færdighedsudvikling eller udvikling af bestemte kognitive strukturer men om udvikling af det unikke individs orientering efter mening i tilværelsen, der beskrives med termen "kunsten at leve". Omdrejningspunktet for udviklingsprocessen er en forandring af det enkelte menneskes selvbevidsthed og i det forudgående er det med anknytning til Deurzens egen sprogbrug fremhævet, hvordan denne kan beskrives som en læringsproces. Eksistensanalysen indeholder ikke en eksplicit lærings teori, men ved at bringe især Colaizzi's læringsbegreb på spil i forhold til eksistensanalysen bliver det mere muligt at tydeliggøre forskellen fra mere medicinske former for psykoterapi. Adfærdsterapien og den kognitive terapi er også funderet i en læringsorientering, men dette er i vidt omfang forbundet med et ret snævert begreb om korrigerende indlæring af mangelfuldheder, der mere overordnet set er omfattet af en helbredelsesorienteret behandlingsstrategi. Både Roger's og Colaizzi's læringsbegreber er snarere baseret på en ambition om at overskride indlæringspsykologien og det skolastiske paradigme med henblik på at revolutionere den traditionelle læringspsykologi i undervisningssituationer end på en ambition om at udvide læringsforståelsen til andre livs- og praksissammenhænge. Alligevel kan deres læringsforståelser fungere som en væsentlig del af det manglende led i forhold til den omtalte frigørelse af eksistensanalysen fra den medicinske og psykopatologiske kontekst. Ved at knytte det etiske dannelses aspekt i Deurzens teori om meningsfokuseret livskunst an til en forestilling om eksistentiel læring og samtidig omdefinere eksistensanalysens genstandsfelt fra livsproblemer til eksistentielle udfordringer, er det umiddelbart muligt at skitsere konturerne af en læringsorienteret metode til livsudvikling, der har et bredt anvendelsesområde strækkende sig fra den traditionelle psykoterapis målgruppe over målgruppen for livscoaching og ind i feltet for vejledning og mentorship. For at afgøre hvor vidt der er belæg for etableringen af eksistensanalysen som en anvendt pædagogisk-psykologisk metode med et sådant anvendelsesområde, vil det være nødvendigt at udvikle metodeprincipperne og læringsforståelsen i sammenhæng med erfaringsbaserede undersøgelser.

En videreførelse af analysen må tage afsæt i de sammenhængende spørgsmål om, hvilken form for læring eksistensanalysen nærmere bestemt kan facilitere for mennesker med eksistentielle udfordringer og hvilke former for eksistentielle udfordringer en læringsorienteret eksistensanalyse kan give mennesker mening til. En konkretisering af dette projekt må først og fremmest tage afsæt i en nærmere bestemmelse af fænomenet eksistentielle udfordringer, hvilket er en forudsætning for at kunne selektare fokuspersoner til en psykologisk undersøgelse af eksistensanalysen som læringsorienteret metode. I overensstemmelse med eksistensanalysens eksistensfænomenologiske fundament vil en sådan undersøgelse først og fremmest skulle benytte et *deskriptivt fænomenologisk metodeperspektiv* og have et *kvalitativt design*:

Deskriptive fænomenologiske undersøgelser har som regel en forholdsvis begrænset undersøgelsesgruppe, hvor der tilstræbes maximal variation, og det væsentlige for nærværende undersøgelse vil være at rekruttere undersøgelsespersoner, der både repræsenterer en erfaringsspredning i forhold til de

former for eksistentielle udfordringer, som de oplever, og hvor der samtidig er deltager, som deler en fælles erfaring af eksistentielle udfordringer men til gengæld adskiller sig indbyrdes i forhold til demografiske variable.

Efter som den fænomenologiske undersøgelsen af eksistensanalysen omhandler psykologisk intervention i aktørers oplevelse af deres livsverden, er det bedst at benytte en *case-studie-tilgang*, og indsamling af empiri vil derfor bestå i kvalitative beskrivelser af aktørers livsverden i det eksistentielle samtaleforløb baseret på observationer eller samtalereferater i form af journaler eller lignende (D'Amato 1997). Undersøgelsen kan også tage udgangspunkt i *semi-strukturerede forskningsinterviews*, hvor det på forhånd er væsentligt at klargøre de problemstillinger omkring erfaringen af de eksistentielle udfordringer, der skal danne udgangspunkt for interviewguiden (Langridge 2007, 65): Hvad er kriterierne for, om personen oplever en eksistentiel udfordring eller ej, hvad er kriterierne for, om personen har gennemlevet eksistentiel læring eller ej i forbindelse med den eksistensanalytiske proces, hvad er det intenderede outcome af den eksistensanalytiske proces etc. I alle tilfælde vil det empiriske materiale bestå i tekster frem for tal og teksterne vil efterfølgende skulle analyseres gennem dekontekstualisering og rekontekstualisering af deres meningsbærende indhold.

Undersøgelsen vil først og fremmest være præget af en idiografisk interesse i udviklingen af den eksistensanalytiske praksis, idet tilgangen ikke opererer med antagelsen om universelle lovmæssigheder og generelle interventionsstandarter i hverken læringsprocesser, eksistentielle udfordringer eller eksistensanalytisk interventionsmetode. Det overordnede formål i et sådant fænomenologisk psykologisk studie er at udforske en række personers personlige oplevelser af og erfaringer med en eksistensanalytisk proces i forhold til oplevelsen af forskellige typer af eksistentielle tilstande (Wedin 2008, 88). Det vil i den forbindelse være afgørende, at der opereres med principperne for den eksistensanalytiske metode på en sådan måde, at interventionens anliggende på forhånd defineres som en bred livslæringsproces i forhold til et relativt afgrænset område af eksistentielle tilstande.

Afslutning

Den nærværende analyse har taget sigte på at undersøge, hvor vidt der er belæg for at forstå eksistensanalysen som en læringsorienteret og ikke en behandlingsorienteret metode. Med afsæt i eksistentielt læringsbegreb har analysen i den forbindelse demonstreret, at det rent faktisk giver mening at forstå eksistensanalysen i et pædagogisk psykologisk perspektiv og at dette tjener til at adskille eksistensanalysen fra mere behandlingsorienterede former for psykoterapi som adfærdsterapi, kognitiv terapi og psykoanalyse. Det er imidlertid også godtgjort, at eksistensanalysen i sin nuværende form endnu er mere eller mindre ufrivilligt bundet af medicinen og psykopatologien men at en eksplicitering af dens implicite læringsdimension både vil kunne ryste eksistensanalysen fri af medicinen og hypotetisk set udvide dens anvendelsesområde til at dække et bredt felt af eksistentielle tilstande.

Referencer

- Andersen, Niels 2006 En behavioristisk og adfærdsmodificerende pædagogik. In Bisgaard og Rasmussen (red) *Pædagogiske teorier*. Værløse: B&B
Beck, Aaron 1970 *Depression*. Philadelphia: PUP
Beck, Aaron 1991 *Cognitive therapy and the emotional disorders*. London: Penguin

- Berliner, Peter 2007 Adfærdspsykologi og læring In Ritchie (ed) *Teorier om læring*, Værløse: B&B
- Bowlby, John 2006 *En sikker base*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Christensen, Gerd 2005 *Psykologiens videnskabsteori*. Roskilde: RUF
- Clark, David & Christopher Fairburn (ed) 2009 *Science and practice of cognitive behaviour therapy*. Oxford: OUP
- Clark, David 2009b Panic and generalized anxiety. In Hawton (ed) *Cognitive behavior therapy for psychiatric problems*. Oxford: OUP
- Clark, David 2009c Panic disorder and social phobia. In Clark (ed) *Science and practice of cognitive behaviour therapy*. Oxford: OUP
- Colaizzi, Paul 2004 Læring og eksistens. In Hermansen (red) *Fra læringens horisont*. Århus: Klim
- Corey, Gerald 2005 *Theory and practice of counselling and psychotherapy*. Belmont: Thomson
- D'Amato, Rik (ed.) 1997 *Psychological perspectives in intervention*. Long Grove: Waveland
- Deurzen, Emmy van 1998 *Paradox and passion in psychotherapy*. Chichester: Wiley
- Deurzen, Emmy van 1999 *Eksistentielle dimensioner i psykoterapi*. Kbh.: Hans Reitzel
- Deurzen, Emmy van 2002 Predictable difficulties in daily living. In Herrestad (ed.) *Philosophy in society*. Oslo: Unipubforlag
- Deurzen, Emmy van 2003 *Eksistentiel samtale og terapi*. Kbh.: Hans Reitzel
- Deurzen, Emmy van 2006 From psychotherapy to emotional wellbeing. In Deurs (red) *Psykoterapi i Danmark*. Kbh.: Psykoterapeutforeningens forlag
- Deurzen, Emmy van 2009 *Psychotherapy and the quest for happiness*. London: Sage
- Ellenberger, Henri 1994 *The Discovery of the Unconscious: History and Evolution of Dynamic Psychiatry*. NY: Basic Books
- Fairbairn, W. 2006 *Psychoanalytic studies of the personality*. London: Routledge
- Foucault, Michel 1993 *Birth of the Clinic*. London: Routledge
- Foucault, Michel 1994 *Viljen til viden*. Kbh.: Det lille Forlag
- Foucault, Michel 2003 *Galskabens historie*. Kbh.: Det lille Forlag
- Freud, Sigmund 1974 *Metapsykologi 1*. Kbh.: Hans Reitzels
- Freud, Sigmund 1980 *Udkast til en videnskabelig psykologi*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Freud, Sigmund 1992 *Afhandlinger om behandlingsteknik*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Freud, Sigmund 1998 *Psykoanalysen i grundtræk*. Kbh.: Det lille Forlag
- Freud, Sigmund 2001 Studies on Hysteria. In Sigmund Freud *Complete works vol. II*, London: Vintage
- Habermas, Jürgen 2005 *Teknik og videnskab som ideologi*. Kbh.: Det lille Forlag
- Hansen, Kirsten 2007 Læring og kognition. In Ritchie (red.) *Teorier om læring*. Værløse: B&B
- Hawton, Keith et al (ed) *Cognitive behavior therapy for psychiatric problems*. Oxford: OUP
- Heidegger, Martin 1987 *Zollikoner Seminare*. Frankfurt a.M.: V.K.
- Heidegger, Martin 1993 *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer

- Holgersen, Svend-Erik 1998 Barnets kognitive udvikling. In Hansen (red.)
Kognitionspsykologi. Kbh.: Unge Pædagoger
- Hougaard, Esben 1998 *Psykoteraapiens hovedtraditioner*. Kbh.: Psykologisk Forlag
- Hougaard, Esben 2004 *Psykoteraapi*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag
- Hougaard, Esben 2008 Psykoteraapi for angstlidelser og unipolar depression. In:
Psykolognyt: 6
- Illeris, Knud 2007 *Læring*. Roskilde: RUF
- Jarvis, Peter 2005 *Towards a comprehensive theory of human learning*. London:
Routledge
- Jensen, Uffe Juul 1986 *Sygdomsbegreber i praksis*. Kbh.: Munksgaard
- Jørgensen, Carsten René 2006 *Personlighedsforstyrrelser*. Kbh.: Akademisk Forlag
- Klausen, Tove 1998 Træk af kognitionspsykologiens historie. In Hansen (ed.)
Kognitionspsykologi. Kbh.: Unge Pædagoger
- Kierkegaard, Søren 1963a *Begrebet angst*. In Samlede værker bind 6. Kbh.:
Gyldendal
- Kierkegaard, Søren 1963b *Sygdommen til døden*. In Samlede værker bind 15. Kbh.:
Gyldendal
- Koester, Thomas (red) 2009 *Psykologi. Teori, anvendelse, praksis*. Kbh.: Frydenlund
- Kohot, Heinz 2001 *Selvets psykologi*. Kbh.: Det lille Forlag
- Kraepelin, Emil 2009 [1899] *Psychiatrie*. BiblioLife
- Langridge, Darren 2007 *Phenomenological psychology. Theory, research and
method*. London: Prentice Hall
- Lemma, Alessandra 2008 *Introduction to psychopathology*. London: Sage
- Matlin, Margaret 2005 *Cognition*. US: Wiley
- Mitchell, Stephen 1988 *Relational concepts in psychoanalysis*. London: HUP
- Mitchell, Stephen 1995 *Freud and beyond*. NY: Basic Books
- Mitchell, Stephen 2003 *Relationality*. London: Analytic Press
- Mørch, Merete & Nicole Rosenberg 2005 *Kognitiv teraapi*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- NICE (National Institute for Clinical Excellence) 2004a *Clinical Guideline for the
management of anxiety*. London: NICE
- NICE 2004b *Depression*. London: NICE
- NICE 2005 *Posttraumatic Stress Disorder*. London: NICE
- NICE 2006 *Obsessive-compulsive Disorder*. London: NICE
- Nielsen, Klaus 2007 Behaviorisme og social-kognitiv indlæringsteori. In Karpatschhof
(ed) *Klassisk og moderne psykologisk teori*. Kbh.: Hans Reitzel
- Nietzsche, Friedrich 1993a *Moralens oprindelse*. Kbh.: Det lille Forlag
- Nietzsche, Friedrich 1993b *Afgudernes ragnarok*. Kbh.: Gyldendal
- Piaget, Jean 2000 Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien. In Illeris (red) *Tekster om
læring*. Roskilde: RUF
- Porter, Roy 1999 *Ve og vel*. Kbh.: Rosinante
- Richards, David 2007 *Behaviour therapy*, In Dryden (ed.) *Handbook of individual
therapy*. London: Sage
- Rogers, Carl 1994 *Freedom to learn*. Upper Saddle River: Prentice Hall
- Rogers, Carl 2000 *Hvad er læring?* In Illeris (red.): *Tekster om læring*. Roskilde
Universitets Forlag
- Rose, Nikolas 1998 *Medicine, history and the present*. In Colin Jones (ed.) *Power,
Medicine and the Body*. London: Routledge

- Rosenberg, Nicole 2007 *Kognitiv terapi*. In Karpatschof (ed) *Klassisk og moderne psykologisk teori*. Kbh.: Hans Reitzel
- Santrock, John 2008 *Educational psychology*. Singapore: McGrawhill
- Sartre, Jean-Paul 2008a *Existentialism & humanism*. London: Methuen
- Sartre, Jean-Paul 2008b *Being and nothingness*. London: Routledge
- Saugstad, Per 1998 *Psykologiens historie*. Oslo: Gyldendal
- Schön, Donald (2001): *Den reflekterede praktiker*. Århus: Klim
- Shorter, Edward 2001 *Psykiatriens historie*. Kbh.: Munksgaard
- Smith, Jonathan & Virginia Eatough 2006 Interpretative phenomenological analysis. In Glynis (ed.) *Research methods in psychology*. London: Sage
- Spinelli, Ernesto 2007 An existential approach to coaching psychology. In Palmer (ed.) *Handbook of coaching psychology*. London: Routledge
- Spinelli, Ernesto 2009 *Eksistentiel psykoterapi i praksis*. Kbh.: Hans Reitzel
- Sullivan, Harry 1997 *The interpersonal theory of psychiatry*. NY: Norton
- Swales, Michaela 2009 *Dialectical Behaviour Therapy*. Hove: Routledge
- Sørensen, A.D. 2002a The Problematization of Death in Modern Medicine. In Gormsen et. al. (ed.) *Ethics, Rights and Death in Modern Medicine*. Aarhus: Philosophia Press
- Sørensen, A.D. 2002b Den biologiske psykiatri renæssance og det antidepressive menneske. In: *Slagmark* 35, 159-183
- Sørensen, A. D. 2009 Eksistentialisme i psykologi, psykiatri og psykoterapi. In: Amdisen et. al. (ed.) *At tænke eksistensen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Sørensen, A. D. 2010 Depression – Existential suffering or biological malfunction? In *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 3
- Vallgård, Signild et. al. 2006 *Sundhedsvæsen og sundhedspolitik*. Kbh.: Munksgaard
- Wackerhausen, Steen (2004): Det skolastiske paradigme og mesterlære. In Kvale (red) *Mesterlære*. Kbh.: HRF
- Wedin, Lage & Rolf Sandell 2008 *Psykologiske undersøgelsesmetoder*. Århus: Klim
- Winnicott, Donald 1996 *Familien og den individuelle udvikling*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Winnicott, Donald 2000 *Spædbørn og deres mødre*. Kbh.: Hans Reitzels
- Wittgenstein, Ludwig 1995 *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Young, Jeffrey et al. 2003 *Schema therapy*. London: Guilford
- Young, Jeffrey 2009 *Kognitiv terapi. Personlighedsforstyrrelser*. Kbh.: Hans Reitzel

DEL 3. FAGLIGE REFERENCER

Kap. 7. Litteratur for rådgivningsområdet

Bøger

- Emmy van Deurzen *Existential counselling and psychotherapy in practice*
- Ernesto Spinelli *Eksistentiel psykoterapi i praksis*

- Peter Jarvis (ed) *Human learning*
- Kathryn Geldard *Practical counseling skills – an integrative approach*
- Jakob Pedersen *Perspektiver på supervision*
- Emmy van Deurzen & Sarah Young (ed.) *Existential perspectives on supervision*
- Lotte Rienecker & Peter Stray Jørgensen *Studiehåndbogen*
- *SPS-Håndbogen*
- WHO *ICD-10 Psykiske lidelser og adfærdsforstyrrelser*
- Alessandra Lemma *Introduction to psychopathology*
- Lotte Rienecker & Peter Stray Jørgensen *Den gode opgave*
- Mads Hermansen (red.) *Fra læringens horisont*
- Knud Illeris (red.) *Tekster om læring*
- Steinar Kvale (red.) *Mesterlære*
- Eva Johannessen et. al. *Rådgivning. Traditioner, teoretiske perspektiver og praksis*
- WHO – *ICD-10, Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser*
- Claus Leick & Martin Vestergaard *Håndbog om åbenhed – for offentligt ansatte*
- *Sociale ydelser 2010 – Hvem, hvad og hvornår*
- Susan Hart & Rikke Schwartz *Fra interaktion til relation – tilknytning hos Winnicott, Bowlby og Fonagy*
- Kjeld Fredens *Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik*
- Darren Langdrige *Phenomenological psychology*
 - Peter Fonagy *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*
 - Emmy van Deurzen *Everyday mysteries*
 - Malcolm Hughes & Anita Wolfolk (ed.) *Psychology in education*
 - Erik Simonsen & Bo Møhl *Grundbog i psykiatri*
 - Tony Atwood *Aspergers syndrom*
 - Per Thomsen & Dorthe Damm *Et liv i kaos*
 - Per Lauvås & Gunnar Handal *Vejledning og praktisk fagteori*
 - Stephen Palmer & Alison Whybrow *Handbook of Coaching psychology*
 - Knud Illeris *Læring*
 - Anders Gade *Klinisk neuropsykologi*

Artikler

- Ortega Y Gasset – *Goethe from within*
- Paul Colaizzi – *Eksistens og læring*
- Carl Rogers – *Hvad er læring?*
- Jean Lave & Etienne Wenger – *Legitim perifer deltagelse*
- Donald Schön *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling*
- Edvard Befring *Specialpædagogikk: perspektiver og tilnærminger*

- Birgit Kirkebekk *Handikaphistoriske temaer*
- Ernesto Spinelli & Caroline Horner *An existential approach to coaching psychology*

Kap. 8. Lovsamling for rådgivningsområdet

Hermed følger de love og bekendtgørelser, der per oktober 2010 er relevante for Rådgivningsrådets praksis:

- LBK nr. 985 af 21/10/2009: Bekendtgørelse af lov om universiteter (universitetsloven)
- BEK nr 250 af 15/03/2007: Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse ved universitetsuddannelser (karakterbekendtgørelsen)
- BEK nr 867 af 19/08/2004: Bekendtgørelse om eksamen ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen)
- BEK nr 231 af 22/03/2006: Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om eksamen ved universitetsuddannelser
- BEK nr 338 af 06/05/2004: Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne (uddannelsesbekendtgørelsen)
- BEK nr 864 af 05/07/2007: Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne (bindende afleveringsfrist for specialer og nye kandidattitler)
- BEK nr 819 af 02/07/2007: Bekendtgørelse om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelse (SPS-bekendtgørelsen)
- LBK nr 661 af 29/06/2009: Bekendtgørelse af lov om statens uddannelsesstøtte (SU-loven)
- BEK nr 455 af 08/06/2009: Bekendtgørelse om statens uddannelsesstøtte (SU-bekendtgørelsen)
- LBK nr 946 af 01/10/2009: Bekendtgørelse af lov om aktiv socialpolitik
- LBK nr 1034 af 29/10/2009: Bekendtgørelse af straffeloven (Straffeloven)
- LBK nr 1365 af 07/12/2007: Bekendtgørelse af forvaltningsloven (Forvaltningsloven)

DEL 4 - METODE

Kap. 9. Den integrative model for studierådgivning

Dette kapitel omhandler en erfaringsbaseret model for studierådgivning af studerende med psykiske vanskeligheder udarbejdet ved PPU. Modellen tager udgangspunkt i at

skabe sammenhæng mellem de behov, som studierådgivningens kunder har og de metoder, der benyttes til at håndtere de studerendes vanskeligheder med.

Studierådgivningens primære og sekundære kunder

PPU er en offentlig kundeorienteret virksomhed, hvor det umiddelbart er muligt at identificere en række væsentlige kunder for rådgivningen:

1. Rådgivningen er først og fremmest rettet mod at servicere studerende med psykiske vanskeligheder, som ønsker hjælp til at blive optaget på uddannelsen, gennemføre den og blive udsluset på arbejdsmarkedet.
2. Rådgivningen betjener i den forbindelse også universitetet, der som statslig virksomhed ønsker at skabe optimale forhold for sin produktion af uddannelse og herunder sørge for at så mange studerende gennemfører deres uddannelse på så kort tid som muligt efter nogle bestemte kvalitetsmål og –kriterier, som alle studerende skal leve op til.
3. Herunder servicerer rådgivningen også en politisk interesse, idet universitet er en politisk styret statslig produktionsvirksomhed af arbejdskraft og PPU er særligt baseret på et bestemt lovgrundlag samt en bestemt handicappolitik.
4. Ved at producere arbejdskraft servicerer universitetet hermed også det danske arbejdsmarked og studierådgivningen har en særlig rolle i forhold til at facilitere produktionen af kvalificeret arbejdskraft.
5. Endelig er studierådgivningen en reflekteret praksis, der har en vidensdelingsfunktion i forhold til andre institutioner.

Studierådgivningens mål

Som uddannelsesinstitution er universitetets overordnede mål er at producere arbejds- og forskningskompetencer, der i henhold til Bologna-processen kan inddeles i faglige, intellektuelle og praktiske kompetencer. I henhold til Lov om Specialpædagogisk støtte er PPU's mål at skabe compensation for specifikke studie vanskeligheder, der kan nedsætte studie gennemførelsesmuligheden for studerende på grund af fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser. Tager man udgangspunkt i den danske handicappolitik er målet med den uddannelses- og beskæftigelsesorienterede indsats over for personer med handicap at skabe integration ved at fremme lige muligheder og lige deltagelse i samfundet gennem udviklingen af et rummeligt arbejdsmarked. PPU kan på den baggrund helt overordnet siges at være rettet mod at skabe integration gennem compensation. Som faglig funktion tager studierådgivningen sigte på at indløse den opgave ved at udvide deltagelses- og mulighedsfeltet for studerende med psykiske lidelser gennem facilitering af (1) tilgængelige rammer for optagelse på, gennemførelse af og udslusning fra universitetsuddannelse og (2) forandring via læring, der integreres som personlig udvikling.

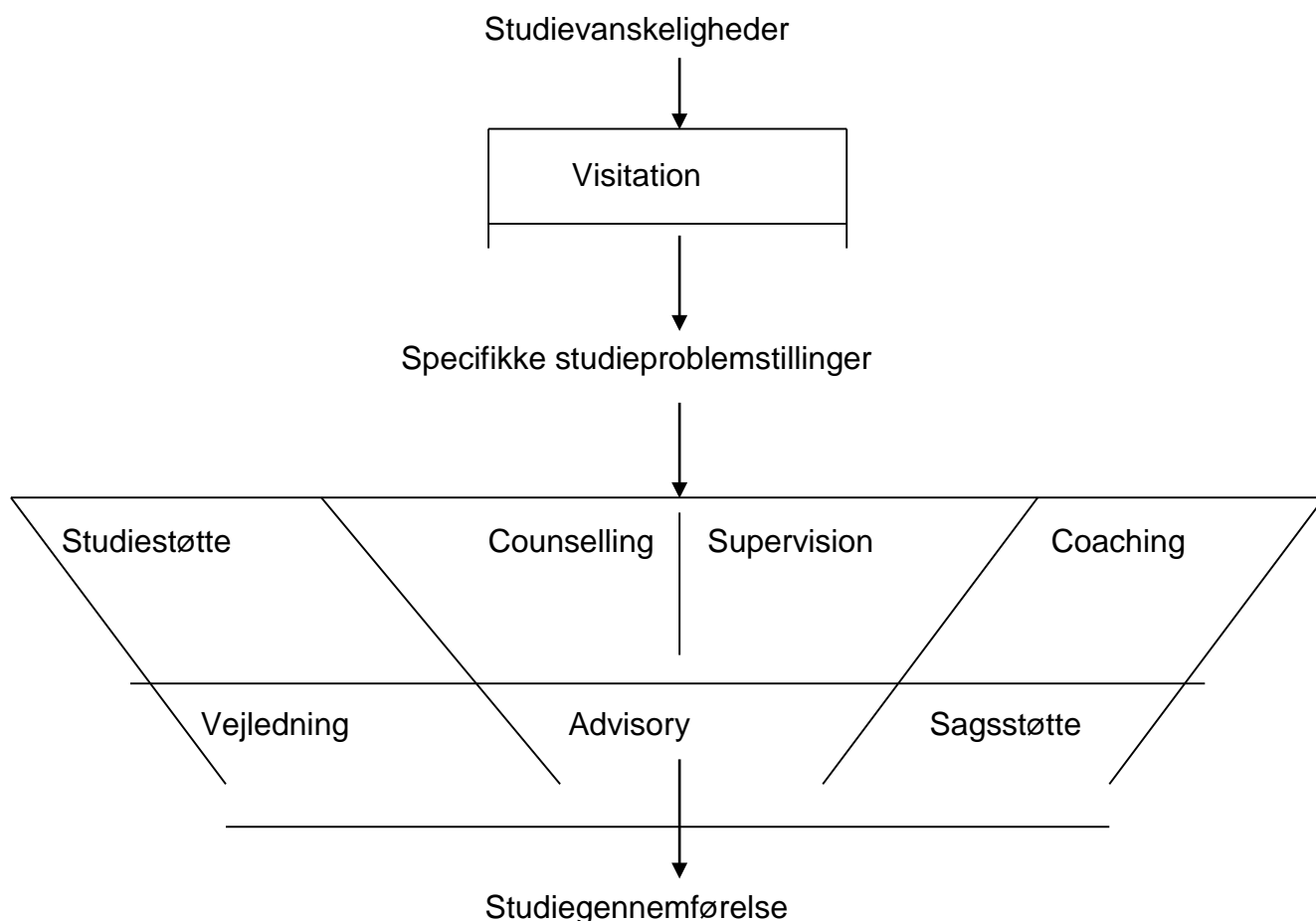
Studierådgivningen som produktionsproces

Studierådgivningen kan beskrives som en produktionsproces i to trin:

Trin 1: Visitationen

I visitationen møder den studerende frem med sine specifikke studie vanskeligheder som f.eks. dårlig koncentration, manglende lyst til studiet eller vanskeligheder med at få det hele til at hænge sammen på uddannelsen. Studierådgivningens første trin er visitationen, der gennem

en eller flere afdækkende samtaler tager sigte på at omforme studie vanskelighederne til mere identificerbare studieproblemstillinger, f.eks. problemer med negativt selvværd i forhold til studiepræstationer, problemer med at indgå i relationer til medstuderende og lærere eller problemer med at skabe sammenhæng i den daglige kompetencetilegnelse på uddannelsen. Ofte vil studie vanskelighederne dække over flere konkrete problemstillinger, der er indbyrdes forbundne.



Med baggrund i en identifikation af problemstillinger sættes der i andet trin af modellen ind med en eller flere overordnede praksistilgange med henblik på at kunne skabe løsninger på studieproblemstillingerne. Løsningerne kan være forandringer, der viser sig ved at den studerende bedre formår at leve op til uddannelsens kvalitetskrav og –mål. Men løsningen på mange af de studieproblemstillinger, som følger af psykiske lidelser, kan også vise sig ved at den studerende f.eks. fastholdes i sit studie, bliver mere tilfreds med sig selv og sin studieproces eller måske finder ud af, at vedkommendes liv skal ændre retning og ikke længere er foreneligt med uddannelsen. Studierådgivningsmodellen afspejler altså ikke kun et snævert krav om kvalitetskontrol gennem forøget STÅ produktion men et langt mere helhedsorienteret syn på de studerende,

hvor det ikke er muligt at opstille almengyldige kriterier for indsatsen. På PPU orienterer indsatsen sig for det første ikke mod de studerendes handicap eller psykiske sygdomme, men for det andet heller ikke bare mod de studerende som studerende. Indsatsen retter sig mod at forbedre studielivet for en række individuelle personer under uddannelse, der har specifikke studievanskeligheder. Succesen vil derfor afhænge af de kriterier, som kan stilles op i samtalen mellem rådgiveren og den enkelte studerende som mere eller mindre konkrete studieløsningsformer. Disse løsningsformer giver en forbedret studie gennemførelsesproces for den enkelte ved at udvide vedkommendes deltagelses- og mulighedsfelt under uddannelsen og på vejen ud på arbejdsmarkedet. Eksempler på mere overordnede løsningsformer kan være:

- Bedre evne til at håndtere eksamenssituationer
- Fastholdelse i uddannelsen på trods af svære eksistentielle problemer
- Bedre evne til at identificere egne ønsker til livet og en mere autentisk tilgang til valg og gennemførelse af uddannelse
- En mere overskuelig studietilværelse gennem nedbringelse af antal rejserede eksaminer
- Bedre evne til at deltage i sociale relationer med andre studerende og undervisere

Løsningsformerne og succeskriterierne vil altså være snævert sammenhængende med de konkrete studieproblemstillinger, som identificeres i visitationsprocessen.

Trin 2: Den integrative indsatsmodel

Den omtalte indsats omfatter en pragmatisk brug af en eller flere former for tilgange ud fra, hvad der vurderes som bedst i den givne sammenhæng med henblik på at udvide mulighedsfeltet for studerende med psykiske lidelser gennem facilitering af (1) tilgængelige rammer for optagelse på, gennemførelse af og udsulning fra universitetsuddannelse og (2) forandring via læring, der integreres som personlig udvikling. Da indsatsen samtidig er baseret på en overordnet idé om at studerende med psykiske lidelser ikke skal udskilles i specialuddannelsesforløb med kvalitetskrav og –mål tilpasset deres individuelle behov men integreres ved at få mulighed for at leve op til uddannelsens generelle og specifikke kvalitetskrav, kan modellen overordnet set kaldes integrativ. Modellen arbejder nemlig ikke blot ud fra en bestemt vision og en bestemt idé, men bringer kun metoder og teorier i spil, der kan støtte en grundlæggende forestilling om, at alle mennesker bør have lige muligheder og lige adgang til deltagelse i det videregående uddannelsessystem, givet at deres motivation og kognitive evner ellers er tilstrækkelige. Hvilke tilgange der bruges, afhænger som sagt af en pragmatisk vurdering i forhold til de problemstillinger, som afdækkes i visitationsforløbet eller senere, men modellen bygger samtidig på et spektrum af 7 forskellige former for direkte samtalebaserede tilgange, der så hver især rummer en vifte af forskellige teorier og metoder:

1. **Vejledning:** Vejledningen er en informationsorienteret virksomhed, der bidrager til at den vejledningssøgende udvikler sig til at varetage sine studie- og uddannelsesopgaver på en kvalificeret og selvstændig måde. Vejlederen skal derfor hjælpe den vejledningssøgende til at nå et bevidsthedsniveau, som kan forankres i intentioner og handling ved at vedkommende bliver i stand til at træffe valg i sit uddannelsesforløb, der er formålstjenstlige for vedkommende. Det kan være valg om f.eks. tilrettelæggelse af eksamen, udlandsophold, studieskift, udskydelse af fag, orlov og håndtering af økonomiske forhold.
2. **Counselling:** Counselling (ansvarsskabende rådgivning) er en problemløsningsorienteret virksomhed, der tager sigt på at hjælpe den studerende med at forandre sig så vedkommende selv bliver i stand til at afdække og tage ansvar for at løse konkrete problemer med følelser, tanker og handlinger, der er relateret til studiet og skaber hindringer for studie gennemførelse. Det kan være problemer med selvværd i forhold til præstationer, manglende evne til at skabe tilknytning til andre studerende, problemer med at afstemme forældres ambitioner med egne ambitioner, vanskeligheder med at begå sig blandt andre i undervisningssammenhænge osv. Counselling kan især bruges til at hjælpe studerende med lidt dybere men ikke alt for omfattende studieproblemstillinger af personlig karakter til at blive mere selvhjulpne og selvtilstrækkelige.
3. **Advisory:** Advisory (adviserende rådgivning) er en problemløsningsorienteret virksomhed, der tager sigte på at give den studerende anbefalinger til, hvordan de løser konkrete studierelaterede problemer. Modsat vejledning, counselling og terapi er advisory dirigerende og ikke direkte rettet mod at gøre den studerende selvtilstrækkelig. Tilgangen kan bruges i særlige tilfælde, hvor den studerende vurderes at have behov for helt konkrete råd og ikke for selv at nå frem til en selvbevidsthed, der kan forankres i intentioner og handling.
4. **Coaching:** Coaching er en resultatorienteret virksomhed, der tager sigte på at give den studerende instruktion, retning og feedback med henblik på at gøre dem i stand til at nå deres mål og forbedre deres præstationer. Det kan dreje sig om studerende, der har brug for at få mere fokus på de ressourcer de allerede har og som er i stand til at identificere nogle klare mål i deres studieforløb, som de gerne vil indfri.
5. **Studiestøtte:** Studiestøtten omfatter støtte til at lære at lære på uddannelsen og kan i udgangspunktet opdeles i 2 forskellige typer:
(a) Den faglige studiestøtte tager udgangspunkt i et princip om faglig mesterlære og retter sig mod at facilitere en læring af hvordan man specifikt lærer en bestemt faglighed på et bestemt studie med en bestemt kultur. Den faglige studiestøtte er især anvendelig til studerende, der har svært ved at skabe fagligt overblik, har svært ved at strukturere og forstå faglige problemstillinger og den

konkrete læringsproces på et givet studie, har vanskeligt ved den intellektuelle bearbejdelse af bestemte typer opgaveløsning, ikke får nok udbytte af undervisning eller ikke har læsegruppe pga. o.l. (b) Herimod retter den studietekniske studiestøtte sig mere mod at facilitere en læring af generelle strategier til læsning og skrivning samt almindelig strukturering af studiehverdagen, der kan forøge den almindelige læringsproces. Den studietekniske studiestøtte er især egnet til studerende, der har specifikke kognitive vanskeligheder med at læse eller skrive, generelle problemer med koncentration om studiearbejde o.l.

6. Sagsbehandling: Er en virksomhed, der som led i studierådgivningen foregår forud for afgørelser truffet på PPU eller blandt andre offentlige myndigheder. Sagsbehandling omfatter blandt andet vejledning af den studerende og indhentelse af oplysninger. Det kan dreje sig om studerende, der ønsker at søge yderligere støtte eller rådgivning ved PPU, dispensation fra relevante eksamensbestemmelser ved studiemyndigheder, økonomisk støtte ved kommunen eller SU styrelsen e.l.

Den integrative model, det andet trin i studierådgivningen, kan omfatte et længere forløb eller ligge direkte i forlængelse af visitationen. Det væsentlige er, at tilgange og dertilhørende teorier og metoder altid retter sig efter de konkrete problemstillinger, som afdækkes i første trin af studierådgivningen. Ofte vil studierådgiveren flexe mellem flere forskellige tilgange såvel som mellem flere forskellige teorier og metoder i et længere forløb og ofte endda i en enkelt samtale. I nogle tilfælde kan det være en idé at lægge nogle bestemte rammer ned over eller en bestemt kontrakt ind i forløbet. Det vil afhænge af den enkelte studerendes problemstillinger. Meget omfattende forløb hvor flere tilgange og måske flere rådgivnings- og vejledningsfaglige instanser indgår kan dog med stor fordel struktureres omkring en procesmodel som f.eks. Personal Development Planning eller klare indgåede kontrakter om mål og resultat. For studerende med mere diffuse problemstillinger og måske mere omfattende psykiske lidelser kan det derimod være en fordel ikke at lægge for snævre rammer eller for snævre aftaler ned over forløbet. Ofte vil det være nødvendigt at planlægge forløbet som en sammensætning af flere forskellige tilgange. F.eks. kan mange studerende, der for faglig eller studieteknisk studiestøtte ved en person ansat på den studerendes fag have gavn af at få løbende counselling, coaching eller terapi lige som der kan være behov for enkeltsamtaler omkring vejledning og sagsbehandling i forbindelse med valgmuligheder, tvivl og lignende, der opstår undervejs.

Hvad kræves af faglige og personlige kompetencer for at kunne anvende modellen
Den studierådgiver, der skal kunne anvende modellen på en effektiv måde vil være nødsaget til at have en række faglige og personlige kompetencer.

Hvad de faglige kompetencer er det umiddelbart muligt at identificere følgende:

- Teorier og metoder: Vedkommende skal have en grundig indsigt i teorier og metoder, der kan bringes i anvendelse som led i den overordnede problemløsningsstrategi
- Viden om uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet: Vedkommende må have en konkret viden om den kontekst, den studerendes studieforløb skal forstås i for at kunne give en kompetent studierådgivningen.
- Viden om regler og studieadministrative instanser: For at kunne give ordentlig vejledning og sagsbehandling må vedkommende have en grundig indsigt i disse forhold.
- Viden om sociale myndigheder og sundhedsmyndigheder: Da mange studerende med psykiske lidelser enten er tilknyttet sundheds- og socialvæsenet eller burde være, er det en stor fordel at have viden om disse instanser, hvordan de fungerer og hvordan man eventuelt henviser til dem og de tilbud de har.
- Viden om psykiske lidelser: Da målgruppen er studerende med psykiske lidelser er det helt nødvendigt at vedkommende har en vis viden om psykiske lidelser og den måde de forstås på inden for forskellige tilgangsvinkler.

Skal de faglige kompetencer udspecificeres ift. de forskellige metodiske tilgange, kan følgende opstilles:

Tilgang	Krævede kompetencer	Anbefalet litteratur
Visitation	<ul style="list-style-type: none"> • Viden om psyko- og neuropatologi • Viden om sociale myndigheder og sundhedsvæsen • Viden om studier og uddannelse • Viden om læring • Viden om relevant jura 	<ul style="list-style-type: none"> • WHO: ICD 10 for psykiske og adfærdsmæssige forstyrrelser • Reinecker og Jørgensen: Studiehåndbogen • Lovsamling for rådgivningsområdet • Vestergaard og Leick: Håndbog om åbenhed • Krasnik & Valgård m.v.: Sundhedsvæsen og sundhedspolitik • SPS-håndbogen • Intern artikel om dispensationsmuligheder • Tekster om læringsteori
Sagsstøtte	<ul style="list-style-type: none"> • Viden om relevant jura 	<ul style="list-style-type: none"> • Lovsamling for rådgivningsområdet
Vejledning	<ul style="list-style-type: none"> • Viden om studier og uddannelse • Viden om relevant jura 	<ul style="list-style-type: none"> • Intern artikel om dispensationsmuligheder • www.studiemetro.au.dk • Studieordninger • Reinecker og Jørgensen: Studiehåndbogen
Studiestøtte	<ul style="list-style-type: none"> • Viden om studieteknik, opgaveskrivning, didaktik, læring 	<ul style="list-style-type: none"> • Intern artikel om faglig studiestøtte • Reinecker og Jørgensen: Den gode opgave • Reinecker og Jørgensen: Studiehåndbogen • Tekster om mesterlære

Counselling	<ul style="list-style-type: none"> • Viden om counselling • Viden om læring 	<ul style="list-style-type: none"> • Bøger Spinelli og Deurzen omkring eksistentiel samtalepraksis • Bog om Practical Counselling skills • Tekster om læring af især Colaizzi, Rogers og Lave & Wenger • Intern artikel om counselling i specialpædagogisk sammenhæng
Supervision	<ul style="list-style-type: none"> • Viden om supervision • Viden om studie- og læringsprocesser 	<ul style="list-style-type: none"> • Deurzen om supervision • Intern artikel om faglig studiestøtte • Reinecker og Jørgensen: Den gode opgave • Reinecker og Jørgensen: Studiehåndbogen • Tekster om mesterlære

Hvad de personlige kompetencer angår er det svært at udpege nødvendige kompetencer men erfaringen siger, at følgende egenskaber kan være væsentlige:

- Relationskompetencer, herunder kontaktevne og empati, er de vigtigste personlige egenskaber at besidde i et arbejde med personer, der er meget sårbare og skrøbelige og kan have svært ved at begå sig i livet på lige fod med andre
- Fordomsfrihed og respekt for anderledeshed, er en vigtig ingrediens for at kunne møde den anden i øjenhøjde og indgå et samarbejde om at gøre den anden selvhjulpne og selvtilstrækkelig
- Mod og evne til selvrefleksion og selvindsigt, er en central dimension for mennesker, der skal arbejde med personer med psykiske lidelser. Dels er det nødvendigt at kunne skelne mellem egne og andres problemstillinger, og dels er det nødvendigt at kunne indgå i en løbende dialog med sig selv og selvudviklingsproces for både at blive professionelt kompetent til at kunne udføre arbejdet og samtidig ikke brænde ud eller blive kynisk.
- Selvkompetence og kongruens: Skal studierådgiveren kunne indgå i et nært relationsarbejde med andre er det nødvendigt at vedkommende kender sig selv og sine egne grænser, samt kan fremstå som sammenhængende i forhold til det vedkommende siger og det vedkommende gør og viser.
- Menneskekundskab og livserfaring. I arbejdet med andre mennesker kan det være en fordel, at man har oparbejdet en erfaring med den måde andre mennesker reagerer og er til på samt selv har prøvet at mærke kriser og eksistentielle konflikter på egen krop.
- Åbenhed, tålmodighed og nærvær. Er vigtige egenskaber, der kan være med til at skabe tillid og give rum til den studerende samtidig med at de er disse egenskaber, der kan være med til at gøre forskellen mellem et rutinepræget arbejde og et arbejde med dybe mellem menneskelige relationer og udveksling for studierådgiveren.

- Etisk bevidsthed. Er væsentligt i forhold til at tænke over, hvordan man omgås andre mennesker man står i en autoritetsrelation til, hvis liv man kan være med til at påvirke i en dårlig eller en god retning og hvis tillid og sårbarhed man får åbnet for.

Endelig er det væsentligt at det daglige arbejde som studierådgiver kræver overvejelse over den adfærd man udviser, når man er sammen med de studerende:

- Høflighed udvises altid over for de studerende og kan være med til at fremme tillid og åbenhed. F.eks. anbefales det, at man altid giver hånd til den studerende som start på samtalerne, hvilket angiver respekt og er med til at sætte en relationel ramme om samtalen.
- Imødekommenhed bør tilstræbes, hvilket blandt andet viser sig ved at man ikke er afvisende i sin attitude og sit sprog, tager de studerendes problemer alvorligt, ikke viser tegn på at man er i fuld gang med at lave noget andet og egentlig hverken har tid eller lyst til at tale med de studerende o.l.
- Ansvarlighed er væsentligt for at den studerende kan få tillid til studierådgiveren og forløbet kan fungere. Mange tilgange bestræber sig på, at den studerende skal opnå selvansvar og ejerskab over sine egne problemstillinger, men dette kræver også at studierådgiveren kan tage sit ansvar som medspiller i den udviklingsproces parat og er ansvarlig over for hvad vedkommende skriver af udtalelser, møder man har med den studerende og lignende.

Kap. 10. Typer af studiemæssige vanskeligheder

De studiemæssige vanskeligheder kan kategoriseres ift. følgende:

1. **Studie: Fagligt** (forstå faglige og akademiske begreber etc.).
2. **Studie: Kognitivt** (arbejdshukommelse, langtidshukommelse, koncentration, opmærksomhed, tænkning, abstraktion, tankemønstre etc.).
3. **Studie: Arbejdsproces** (struktur, overblik, planlægning, deadlines, tasking, træffe beslutninger etc..).
4. **Studie: Motivation og energi** (motivation, udtrætning, spontanitet og umiddelbarhed, initiativ, mod, lyst,)
5. **Socialt: Sociale relationer** (evne til grænsedragning og kontakt; befinde sig i undervisningssammenhænge og læsegruppe-sammenhænge mv. med andre mennesker; deltage i sociale sammenhænge; indgå i relationer til medstuderende, lærere og andre autoritetspersoner; kontakt og relation til vejleder; påvirkning fra relationer til familie, partnere og venner etc.)
6. **Socialt: Sprog og kultur** (deltagelse i institutions- og studiekultur, kulturelle værdier, idealer og normer på eller i uddannelsen; forstå hvad det vil sige at studere på et dansk universitet, når den studerende kommer fra et andet land med en anden tradition for læreprocesser; vanskeligheder med kropssprog, med at udtrykke sig på dansk samt at formulere sig mundtligt og skriftligt på akademisk dansk etc.)

7. **Individuelt: *Selvrelation*** (selvværd, selvtillid, præstationer, udholdenhed, selvidentitet, patientidentitet, studieidentitet etc.):
8. **Individuelt: *Livsstrategier*** (livsmål og –projekter, misbrug, spiseadfærd, tryghedsbehov etc.):
9. **Individuelt: *Krop og fysiske relationer*** (døgnrytme, søvn, smerter, hovedpine, seksualitet, kropsbillede):

Kap. 11. Learning assessment guide

Læringsvision	Formelt: Det overordnede læringsmål i uddannelsen Personligt: Det personlige læringsmål i og med uddannelsen
1. Intellektuel	Evne til at processuere det abstrakte Evne til at processuere information, der gemmes i hukommelsen Evne til matematisk-logisk problemløsning
2. Emotionel	Potentiale for læring af emotional management skills
3. Adfærd	Evne til organisering og planlægning, performans
4. Eksistentiel	Evne til autentiske valg, forfølgelse af livsmål og livsprojekter i uddannelse Evner til genuin læring og selvtilenelse i læringspraksis og studieproces samt evner til selvrefleksion og –opmærksomhed i lærings- og studieprocesser Evne til at identificere og øge selvværd og selvtillid i læringsprocesser og –praksis Evne til at drage selvomsorg i studie og læring Evne til selvforståelse og erkendelse af egne muligheder og begrænsninger i studie og læringspraksis Evne til at tage ansvar
5. Sociale	Evne til konflikt- og grænsehåndtering i studierelationer og læringsmiljø Evne til tilknytning, nærhed og adskillelse i studierelationer og læringsmiljø Evne til at vise, modtage og kommunikere følelser, meninger,

	<p>omsorg, empati, anerkendelse, ros, feedback og konstruktiv kritik Evne til at håndtere social tilstedeværelse og social angst i studierelationer og læringsmiljø Evne til at forstå andre menneskers og sociale gruppers motiver, idealer og bevæggrunde Evne til at invitere til og indgå i dialog Evne til at skabe og indgå i fælles opmærksomhed</p>
6. Kulturelle	<p>Forståelse og tilegnelse af faglige koder og begreber Almen akademisk socialisering og tilegnelse af studiespecifik studie- og læringskultur, herunder værdier, normer, identitet, roller og idealer Tilegnelse af fremmedkulturelle traditioner for uddannelse og læring</p>
7. Sproglige	<p>Generel evne til at ressonere, løse problemer og lære ved hjælp af sprog Evne til at forstå og tilegne sig sprog Generel evne til non-verbal kommunikation og formidling Generel evne til verbal kommunikation og formidling Generel evne til skriftlig kommunikation og formidling</p>
8. Kropslige	<p>Evne til at processuere information gennem kropsbevægelser, -kontrol og -udtryk Motoriske evner til at lære noget gennem praksis som f.eks. at spille violin eller køre cykel</p>
9. Musiske	<p>Forståelse og processuering af lyd, rytme og lydmønstre samt relationer mellem lyde Evne til at processuere rim og anden auditorisk information</p>
10. Naturistiske	<p>Evne til at percipere, forstå og arbejde med elementerne i fysikkens/naturens verden</p>

Læringsmål	De konkrete mål for læring i studierådgivningen, der kan opstilles på baggrund af assessment
Læringsstrategier	Strategierne til at nå læringsmålene
Interventionsstrategier	De tiltag, der iværksættes for at opfylde læringsstrategierne

Kap. 12. Dynamisk målgruppedifferentiering

Den dynamiske målgruppedifferentiering er tænkt som et vejledende udgangspunkt for iværksættelse af støtte og rådgivning inden for den integrative model for studierådgivning. Det er væsentligt at fastholde, at målgruppedifferentieringen er et dynamisk udgangspunkt, der er vejledende for indsatsen og ikke repræsenterer en statisk ontologisk kategorisering af målgruppen, som er stramt retningsgivende.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
Undermålgruppe	Psykiske lidelser	Svære psykosociale handicap	Psykiske udviklingsforst.	Neurologiske handicap
Diagnostisk	Depression Angst, forbi og OCD Personlighedsfst. Spisefst.	Skizofreni Svær bipolar	Asperger ADHD	Cerebral parese Epilepsi Hjerneskode
Primær behandlingsaktør	Alm. læge Speciallæge Privat psykolog / psykoterapeut Psyk. specialklinik	Det psykiatriske system	Det psyk. system Speciallæge	Neurologisk system Speciallæge Neuropsykolog
Primær behandlingsform	Psykotering Psykofarmaka (antidepr.)	Psykofarmaka (antipsykotika mv.) Social terapi	Psykofarmaka Social- pædagogik	Neurologisk
Epidemiologisk	Prævalens 15-20%	Prævalens 0,5-1%	Prævalens 1-2%	
Pædagogisk hovedstrategi	Udvikling og forandring i uddannelse	Kompensation og fastholdelse i uddannelse	Kompensation og fastholdelse i uddannelse	Kompensation og fastholdelse i uddannelse
Eksistens	Udvikling og forandring af muligheder	Erkendelse af ressourcer og begrænsninger	Erkendelse af ressourcer og begrænsninger	Erkendelse af ressourcer og begrænsninger
Læring	Udvikling	Kompensation	Kompensation	Kompensation
Inklusion	Udvikling	Fastholdelse	Fastholdelse og udvikling	Fastholdelse
Primære metoder	Counselling Coaching Faglig studiestøtte Vejledning	F/G studiestøtte Sagsstøtte Vejledning Advisory	F/G studiestøtte Sagsstøtte Vejledning Advisory Coaching	F/G studiestøtte Sagsstøtte Vejledning

Kap. 13. Basic counselling skills

A. Learning counselling skills: Læreprocessen i trin

1. Ubevidst inkompetence
2. Bevidst inkompetence
3. Bevidst kompetence
4. Ubevidst kompetence

B. Tilstedeværelsesfærdigheder:

1. Hold åben positur
2. Oprethold konstant og direkte øjenkontakt
3. Vær bevidst om ansigtsudtryk
4. Benyt en passende fysisk setting

C. Observations- og lyttefærdigheder:

1. Fokuser på inkongruens og inkonsistens mellem klientens verbale og nonverbale udtryk
2. Lyt til klientens erfaringer, handlinger, følelser og tanker
3. Lyt til stilheden, giv den plads og afbryd den eventuelt.
4. Lyt til dine egne reaktioner

Minimal respons:

1. Minimal verbal respons
2. Minimal non-verbal respons

Minimal respons:

1. Minimal verbal respons
"Aha", "Jeg hører, hvad du siger", "Fortæl noget mere", "Hmm", "Ja".
2. Minimal non-verbal respons
Bevægelser, ansigtsudtryk, matching

D. Reflekterende færdigheder:

Omring indhold:

1. Gentagelse
2. Parafrasering
3. Opsummering

Omring følelser:

4. Refleksion af følelser

Giver mulighed for at kommunikere din forståelse af klientens perspektiv, hvilket giver basis for at opbygge tillid i relationen, opmuntre til udforskning og hæmme umoden fokusering samt kommunikere empatisk forståelse og accept og endelig for at tjekke om du har forstået klienten korrekt.

E. Undersøgende færdigheder:

Spørgsmål:

1. Undgå 'hvorfor'-spørgsmål
Kan virke bebrejdende og kan skabe intellektualisering
2. Brug kun lukkede spørgsmål, hvis der er behov for at få svar på et specifikt anliggende.
3. Brug så vidt muligt åbne spørgsmål
 - Invitation til at åbne op
 - Kan bruge til informationssøgning
 - Kan bruges til at afklare, hvad klienten har sagt
 - Kan forøge klientens bevidsthed (hvad sker der inden i dig lige nu)
4. Brug spørgsmål, hvor du er direkte, klar og formålsindivende
5. Undgå enten-eller-spørgsmål, multiple spørgsmål, ledende spørgsmål

Kan hjælpe til at skabe fokus og være specifik
Kan virke forhørende og skal ikke bruges for meget.

Udtalelser:

Kan bruge som alternativ til spørgsmål, når spørgsmål virker påtrængende.

Litteratur:

Culley, Sue & Tim Bond 2006 *Integrative counselling skills in action*, London: Sage
Geldard, Kathryn & David Geldard 2005 *Practical counselling skills*, NY: Palgrave

Kap. 14. Counselling i en specialpædagogisk kontekst – rammer og formål

På rådgivningsområdet består en af kerneydelserne i pædagogisk studierådgivning (rådgivningsforløb), der er en særlig version af konceptet counselling.

Educational counselling eller counselling psychology?

Counselling er en problemorienteret samtaleform, hvis benævnelse og fremkomst beror på, at det oprindeligt kun var læger, der måtte praktisere psykoterapi og psykoanalyse. Counselling er altså en samtalemetode, der opstår inden for den historiske tradition for psykoterapi, men som også i dag bruges i en langt bredere sammenhæng end begrebet psykoterapi, f.eks. som career counselling.

Counselling er imidlertid ikke synonymt med psykoterapi, selv om de grundlæggende faglige principper som regel er de samme. Ofte skelner man mellem counselling og psykoterapi ved at sige, at psykoterapi er en behandlingsmetode, der retter sig mod normalisering, integrering eller genoprettelse af omfattende psykiske tilstande forstået som patologiske tilstande, mens counselling er en mindre intervenserende metode, der retter sig mod løsning, afklaring eller håndtering af mindre omfattende psykologiske problemer.

Ofte bruger man begrebet 'counselling psychology' for at adskille denne oprindelige eller traditionelle brug af begrebet counselling som en metode, der er beslægtet med psykoterapi (en slags "psykoterapi light"), fra nyere anvendelser af begrebet som f.eks. career counselling, der er tæt beslægtede med begrebet guidance.

I Danmark oversættes begrebet counselling psychology som regel med begrebet psykologisk rådgivning, og det er denne fordanskning af et angelsaksisk begreb, der bl.a. kommer til udtryk i Studenterrådgivningens oprettelse. Helt præcist er '*studenterrådgivning*' en oversættelse af den engelske term 'student counselling', der imidlertid ofte også oversættes med studievejledning i en dansk sammenhæng.

På RSC's rådgivningsområde bruges begrebet counselling i en lidt forandret betydning, idet formålet ikke er at praktisere psykologisk rådgivning men derimod 'pædagogisk rådgivning' eller 'pædagogisk-psykologisk rådgivning' i en uddannelses- eller studiesammenhæng. Den mest præcise engelske oversættelse af begrebet pædagogisk *studierådgivning* vil være 'educational counselling'. At der er tale om pædagogisk studierådgivning viser sig ved, at formålet med rådgivningen er at forøge den enkelte persons læringsmuligheder, -ressourcer og -deltagelse i en uddannelsessammenhæng med henblik på den gode studie gennemførelse.

I rådgivningsområdets pædagogiske studierådgivning benytter vi indsigter fra den psykologiske rådgivning men i en helt anden sammenhæng og med et helt andet formål end det er tænkt i den psykologiske rådgivning. Vi bruger især – men ikke kun – principper, færdigheder og indsigter fra den eksistentielle psykoterapi og counselling, som justeres og integreres i en læringsorienteret pædagogisk studiemæssig sammenhæng.

Den eksistentielle psykoterapi og counselling adskiller sig i sin selvforståelse men ikke i sin praksis og i sit anvendelsesfelt fra andre beslægtede behandlingsteknologier. Når indsigterne herfra alligevel kan benyttes i en pædagogisk studiekontekst er det fordi,

at den eksistentielle rådgivning opererer med et helhedsorienteret begreb om menneskelig udvikling, der ikke er (direkte) synonymt med begreberne modning og helbredelse.

Mens den eksistentielle psykologiske rådgivning sigter på at skabe autenticitet for dens klienter er formålet med den eksistentielle specialpædagogiske studierådgivning at facilitere en læringsproces på flere niveauer, der gør den enkelte i stand til at blive inkluderet i uddannelse og dermed arbejdsmarked på en måde, hvor vedkommende virkelig gør sine muligheder med blik for egne potentialer og begrænsninger.

Fra kritisk til involverende indstilling

Mens den eksistentielle psykologiske rådgivning historisk set er opstået og har udviklet sig gennem et mellemværende med den konventionelle psykiatri, som den samtidig er snævert forbundet med, spiller den pædagogisk studierådgivning bold på et helt andet baneområde og har principielt set ikke noget udestående med det konventionelle psykiatriske og klinisk psykologiske felt. Hvor den eksistentielle psykologiske rådgivning indtager en kritisk og dermed negativ indstilling til den konventionelle psykiatri og kliniske psykologi, indtager den pædagogiske rådgivning en værdimæssigt neutral og samarbejds-mæssigt positiv indstilling til det sundhedsfaglige system. Den pædagogiske rådgiver er i stand til at samarbejde på en konstruktiv måde med aktører og myndigheder inden for sundhedssystemet og betragter sundhedssystemet og uddannelsessystemet som to forskellige domæner, der kan drage nytte af udveksling. Mens den eksistentielle psykologiske rådgivning herunder opponerer imod normalitetsforestillinger i sundhedssystemet, indtager den pædagogiske rådgivning en anden positiv attitude og er bevidst om, at sundhedssystemet har sine begreber og grundforestillinger, der ikke kolliderer med men kan være parallelle med et læringsorienteret perspektiv.

Mens den eksistentielle psykologiske rådgivning i flere varianter har involveret en implicit eller eksplicit kritik af systemer, institutioner og magtrelationer mv., varetages den eksistentielle specialpædagogiske studierådgivning inden for institutionens rammer og på systemets præmisser og sigter på at give den enkelte en selvtrouende autentisk deltagelse i det etablerede samfund. Den eksistentielle psykologiske rådgivning knytter i den sammenhæng an til en tradition inden for det humanvidenskabelige område for at betragte magtstrukturer, systemer og institutioner negativt ud fra et kritisk blik. Herimod anlægger den pædagogiske rådgivning et differentieret blik på systemer, magtstrukturer og institutioner, der anskues som produktive ressourcer.

Pædagogisk studierådgivning som læringsorienteret metode

Med særligt udgangspunkt i den modificering af den eksistentielle tilgang kan den pædagogiske studierådgivning beskrives som en læringsorienteret metode på flere niveauer:

1. Kognitiv læring	Tilegnelse, bearbejdning, hukommelse, opmærksomhed i uddannelse Kognitive kompetencer
--------------------	--

2. Kompetence- og deltagelsesmæssig videns- og praksislæring	Deltagelse i uddannelsens læringsmiljø og udvikling af formelle og uformelle kompetencer Læringskompetencer Afklaring og udvikling af læringsressourcer og – barrierer Relationskompetencer i uddannelsessammenhæng Studieværen-i-uddannelsesverden
3. Eksistentiel læring	Uddannelsen som led i livsprojekt og livssammenhæng Afklaring og udvikling af mulighedsfelt i forhold til studie- og arbejdsliv Studiet som identitetsudviklings- og selvforståelsesproces Væren-i-verden som studerende Eksistentiel selvkompetence og autenticitet i uddannelse

I det omfang den pædagogiske studierådgivning orienterer sig mod læring på især niveau 3 – men også dels niveau 2 – er den særligt inspireret af den eksistentielle samtalepraksis.

Forskellen mellem eksistentiel-pædagogisk rådgivning og eksistentiel psykoterapi og psykologisk rådgivning

Den eksistentielle-pædagogiske studierådgivning trækker i et vist omfang på indsigter og metoder fra den eksistentielle psykologiske rådgivning og psykoterapi. Nedenstående er angivet nogle forskelle i skematisk form med eksempler:

	Counselling psychology og psykoterapi	Educational counselling (pædagogisk studierådgivning)
Genstandsfelt	Psykiske og eksistentielle lidelser	Studiemæssige vanskeligheder
Mål	Psykisk sundhed og autenticitet	Studiegennemførelse og jobparathed (som autentisk inklusion)
Fokus: Relationer	Relationer til andre mennesker <i>Ex. relationer til forældre, venner, partnere, nye mennesker, barndommen etc.</i>	Studiemæssige relationer til andre mennesker <i>Ex. relationer til medstuderende og lærere, indflydelsen af forældres forventninger på studiearbejdsevnen etc.</i>
Fokus: Ansvar	Ansvar for og ejerskab over eget liv	Ansvar for og ejerskab over eget studieliv, ansvar for eget studie og for at være studerende.
Fokus: Selvforhold	Selvværd, selvforståelse, identitet, angst	Selvværd i studie, studieidentitet, eksamens- og præstationsangst

Fokus: Mission	Tilpasning, overlevelse, det gode liv, livsprojekt, de rigtige livsvalg	Studiet som led i livsprojekt, de rigtige studievalg, det gode studieliv
---------------------------	---	--

Ind imellem kan den pædagogiske studierådgiver, som led i opbygningen og vedligeholdelsen af en god relation, eller fordi det har direkte betydning for muligheden for studie gennemførelse, i et sekundært omfang inddrage samtale om eller lytning til emner, der normalt ville høre hjemme i en terapeutisk eller psykologisk rådgivningsmæssig samtale, men det skal altid ske som noget underordnet og altid med sigte på studie gennemførelsen. Den pædagogiske studierådgiver holder bevidst og fokuseret sin praksis og sine samtaler klart adskilt fra psykoterapeutiske forløb og fra samtaler, der ikke overordnet set er læringsorienterede og har et gennemgående studiesigte.

Den eksistentielle grundtone i den pædagogiske rådgivning henviser til, at læringskompetencer og –ressourcer skal forankres i en forestilling om den eksistentielt selvkompetente studerende, der er i stand til at tage ansvar for egen læring og eget studieliv. De fleste studerende er ikke i besiddelse af denne studiemæssige selvkompetence i tilstrækkelig grad, og den pædagogiske rådgivning tager sigte på, at udvikle den studerendes selvkompetence som forankringspunkt for den studiemæssige læring som led i et selv troværdigt/autentisk uddannelsesforløb, der er et integreret element i den studerendes livsprojekt. Faciliteringen af den genuint selvforankrede læringsproces og -deltagelse skaber engagement, involvering og ansvar i uddannelsen og studielivet for den studerende og øger samtidigt den studerendes employability og evne til udgang på og inklusion i arbejdsmarkedet.

Mens den eksistentielle psykologiske rådgivning fokuserer på et mål om autenticitet, der i de traditionelle varianter omhandler den individuelle selvberoenhed, fokuserer den eksistentielle pædagogiske rådgivning på et mål om hensigtsmæssig og effektiv studie gennemførelse, der subsidiært forstås som eksistentielt selvkompetent eller autentisk inklusion i uddannelsessystemet med henblik på udgangen på arbejdsmarkedet.

Et bredere felt

Den pædagogiske studierådgivning rækker langt ud over, hvad der er mulig agenda for psykoterapien og den psykologiske rådgivning. Ud over at den pædagogiske studierådgivning er snævert studie- og ikke bredt psyke- eller eksistensorienteret i sit fokus, rækker den også samtidigt ud over, hvad en især eksistentiel psykologisk rådgivning og psykoterapi vil beskæftige sig med, f.eks.:

- Studievaner og evnen til strukturering og planlægning af studieliv
- Evnen til hukommelse, koncentration og opmærksomhed i studiet
- Evnen til forståelse og afkodning af studiekultur
- Planlægning af studie gennemførelse
- Planlægning af arbejdsmarkedsudslusning

Således vil den pædagogiske studierådgivning også lægge sig tæt op ad og i nogle tilfælde overlappende med egentlig studie vejledning og også erhvervsvejledning.

Kap. 15. Educational Counselling: Erfaringsbaserede refleksioner over visse destruktivt-inautentiske studielivsstrategier

I counsellingarbejdet med studerende med psykiske lidelser kan begrebet om *autenticitet* synes abstrakt. En måde at anskueliggøre fænomenet på kan være at kaste blikket på en række *destruktivt-inautentiske livsstrategier*, som er forekommende blandt *nogle*, men ikke alle, af disse studerende. De nærværende refleksioner er bygget på erfaringer fra egen praksis og supervisionen af rådgiverne, samtidig med at de trækker på en *integreret eksistentiel-psykodynamisk teoribaggrund* med et *læringsorienteret studiesigte* for øje. I det følgende udfoldes første skridt i udviklingen af et pædagogisk counselling (Educational counselling) perspektiv på destruktivt-inautentiske studielivsstrategier ved at diskutere disse strategier i et integreret eksistentielt-psykodynamisk perspektiv. Andet skridt, der ikke behandles i nærværende, vil bestå i at diskutere den specifikke læringsteoretiske dimension i forståelsen af og interventionen over for disse strategier.

Del 1: Destruktivt-inautentiske studielivsstrategier i et integreret eksistentielt-psykodynamisk perspektiv

Autenticitet-Inautenticitet er en grundproblematik i den eksistentielle tradition, der er behandlet udførligt i eksistensfilosofien blandt filosoffer som Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger og Sartre. Bevæger man sig over i den eksistenspædagogiske rådgivningspraksis kan det være nødvendigt at bringe abstraktionen ned på et konkretionsniveau uden dermed at miste blikket for grundproblematikken.

Det meste af eksistensfilosofien er udfærdiget på et samfundsmæssigt tidspunkt, hvor mennesket måtte kæmpe med stramme sociokulturelle normer, som det set fra eksistensfilosofiens side blev en opgave at afklare sig selv i forhold til. I senmoderniteten er menneskets problem i lidt højere grad, at det er overladt så meget til sit eget selvrealiseringsprojekt og sin egen individualisme, at det dets opgave nu mere er at virkeliggøre sig selv i en forpligtelse på relationerne til andre mennesker, og denne problematik kommer faktisk ikke til sin ret hos selv relationelt orienterede eksistenspsykologer som Emmy van Deurzen og Ernesto Spinnelli. Samtidig opstår de eksistentielle og psykiske lidelser ikke længere så meget i kølvandet på den påtrængende socialitet, som de tidlige eksistenstænkere samt Freud – der jo godt nok ikke var eksistentialist - opbyggede deres teori omkring, endsige søgen efter et individuelt ståsted i verden, som de tidlige eksistenstænkere og især Irving Yalom forfægter, som de gør i fraværet af tilstrækkelige relationer til andre mennesker. Derfor kan det være nødvendigt at udbygge den eksistentielle counsellingpraksis med indsigter fra dele af især psykologien, der eksplicit behandler konsekvenserne af mangelfulde relationer. Hermed havner vi – eller min konstante søgen gjorde – sjovt nok hurtigt tilbage i psykoanalysen, men i den del af den psykodynamiske tradition, der er udviklet i USA og England efter anden verdenskrig. Ronald Laing udgør nok den eneste repræsentant for den eksistentielle praksis, der faktisk har forsøgt at indoptage dette problem aspekt fra den moderne psykoanalyse i sin teori og praksis, der imidlertid blev så farvet af samtidens opgør med stivnede magt- og socialstrukturer i

velfærdssamfundene, at hans teorier kun kan finde begrænset anvendelse i vor tid. Derfor nævnes han heller ikke i det følgende, om end hans begrebspar omkring ontologisk utryghed vs. ontologisk tryghed og hans hermed sammenhængende konceptualisering af det todelte selv blandt skizoide patienter heller ikke er helt åndeligt fraværende.

Kigger vi på moderne relationsorienterede psykoanalytikere som især Ronald Fairbairn, Donald Winnicott og James Masterson - og i et vist omfang John Bowlby - udviklede de på flere måder en pendant til den eksistentielle traditions skelnen mellem autenticitet og inautenticitet ved, eksplicit hos Winnicott og Masterson, at skelne mellem det falske og det sande selv. Kernepointen her er, at menneskebarnet er så afhængigt af opmærksomhed og ubetinget kærlighed fra sine nære omsorgspersoner, at det i tilfælde af omsorgssvigt udvikler et adaptivt falsk selv, der skal beskytte det mod dets maladaptive og derfor skrøbelige sande selvkerne. Næsten som en pendant forstås den inautentiske væremåde i den eksistentielle tradition i et vist omfang som et værn imod den eksistentielle angst, som den autentiske væremåde indebærer. Kobler vi de to traditioner får vi et bud på baggrunden for selvdestruktive adfærdsmønstre: Negativ identitet, relationalitet og adfærd mv. udgør som livsstrategier et beskyttende værn omkring den genuine selvudfoldelse, som den pågældende person ikke har tilstrækkelig evne for selvkærlighed og selvomsorg til at manifestere. I et psykoanalytisk perspektiv indeholder det truede eller sårede kerneselv ikke bare sårbarhed og mangelfuldt udviklet selvværd men også de negative følelser, som sorg, vrede og aggression, som det lille barn ikke lærer at håndtere som integrerede dele af sig selv, fordi forældrene ikke giver barnet ubetinget accept, når det græder, er vred etc. Kigger vi på den baggrund på det voksne menneske med en sådan opvækst, er dette ikke i stand til at være til stede i sig selv, især når det oplever negative følelser, fordi det ikke har gennemgået den tilstrækkelige modning som barn. Det kan være med til at forklare de stærke kræfter, der gør sig gældende, når nogle voksne mennesker gentager selvdestruktive adfærds- og relationsmønstre, der forhindrer dem i en autentisk livsudfoldelse. Den eksistentielle angst bliver nemlig for stor at udholde på en måde, der ikke bare simpelt handler om at acceptere de eksistentielle grundvilkår, som beskrevet i eksistensfilosofien, og derfor må dette menneske hele tiden beskytte sig selv gennem angstdæmpende inautentiske livsstrategier, uanset hvor skadelige de så end er (et ekstremt eksempel er her borderlinepatienter, der cutter i dem selv for at 'overdøve' deres grundlæggende indre smerte ved at leve). Det pågældende voksne menneske evner med andre ord ikke at tage ansvar for sit eget liv, fordi ubehaget ved dette er for voldsomt. Kigger vi snævert på psykiske lidelser i det perspektiv, er de altså manifestationer af, at det lidende menneske ikke er i stand til at tage ansvar for sit eget liv, fordi dets evne til selvomsorg og selvkærlighed er så underudviklet, at det oplever et uoverstigeligt ubehag ved at være ved og i sig selv. Derfor må det beskytte sig selv gennem forskellige livsstrategier, der så at sige dæmper og fjerner opmærksomheden fra ubehaget, selv om disse strategier så manifesterer sig ved eller resulterer i udviklingen af psykopatologiske tilstande i en klinisk forstand.

5 eksempler på destruktivt-inautentiske studielivsstrategier

1. Den mest paradoksale inautentiske livsstrategi blandt studerende med psykiske lidelser består i en påtagelse af en sygdoms- eller patientidentitet, der

overskygger deres studieliv. Her kan det umiddelbart synes, som om det pågældende menneske vedgår sig sine negative psykiske adfærds- og følelsesmønstre. Men sygdoms- eller patientidentiteten og opholdet ved de patologiske symptomer udgør lige præcist et beskyttende værn imod det, som den pågældende studerende opfatter som allermest angst- og utryghedsprovokerende, nemlig at indse, at ansvaret for at blive bedre og påtage sig opgaven for at drage selvomsorg og selvkærlighed i sidste ende er vedkommendes egen opgave. I stedet indebærer sygdoms- eller patientidentiteten en ansvarsforflygtigelse, der kan forklare og dermed give tryghed i dette menneskes misere: Grunden til, at jeg har det skidt og handler som jeg gør, er at jeg har den og den diagnose! Derfor er det også pga. min diagnose, at min eksamen ikke gik så godt. Og så er der ikke noget at gøre ved det. Uden at komme nærmere ind herpå er denne ansvarsforflygtigelse blot én variant af en mere omfattende én af slagsen. Nemlig at man altid opfatter det som noget andets eller nogen andres skyld, at eens liv ikke gik, som man ville, eller at man har det skidt. Det er ikke altid forkert, at andre mennesker eller udefrakommende faktorer eller forestillinger om eens egen personlighed rent faktisk har skyld i denne sammenhæng. Og der kan også være rigtigt mange – og sommetider gode - grunde til, at man som menneske har udviklet sig derhen, at man knytter an til en forestilling om, at ansvaret ikke er eens eget valg at tage. Det opleves samtidig sjældent som et valg, som man på nogen måde selv har foretaget. Men set fra et pragmatisk synspunkt kan denne erkendelse, forståelse eller forklaringsform samtidig være med til at fastholde een i lidelsen og gøre, at man ikke indser, at javel, det var ikke min skyld, at jeg kom hertil, men jeg har så til gengæld selv ansvaret for at komme videre, og så længe jeg skyder det ansvar for mig, ja, så bliver jeg hængende, hvor jeg er. Og så får jeg måske rent faktisk ikke realiseret mit studieliv på den måde, som jeg inderst inde gerne ville.

For at blive ved sygdoms- eller patientidentiteten: Den pædagogiske – og ikke psykoterapeutiske – strategi i forhold til studerende, der benytter sig af denne livsstrategi kan være at hjælpe dem til at udvikle en studieidentitet, der har et mere positivt og uddannelses- og samfundsinkluderende indhold og kan give dem give ejerskab og ansvar for egen læring i uddannelsen.

Kodeord: Studieidentitet

2. En anden og umiddelbart modsatrettet inautentisk livsstrategi for studerende, kan være at de investerer al deres identitetsforståelse i en studieidentitet. Dermed kan studieidentiteten, som en falsk livsstrategi og udtryk for et falsk, selv være med til at beskytte den studerende imod den angst og det ubehag, der er knyttet til at skulle træde ud i livet som voksen og tage sit ansvar for dette hele liv på sig. Miseren for denne studerende er som regel (1) dels, at vedkommendes præstationer som studerende, i egen selvoptik, bliver et udtryk for vedkommendes værd som menneske. Bag det falske selv lurer det truede

sande selv, og kan studiepræstationerne og studieidentiteten ikke udgøre en tilstrækkelig kompensation for og værn mod angsten og det skrøbelige selv, blottes dette sande selv som personen ikke er i stand til at elske eller måske endog erfare, og hele verden ramler sammen. I de værste tilfælde dækker denne inautentiske livsstrategi nemlig ligefrem over en underliggende erfaring af intethed eller total tomhed, fordi den autentiske eller sande del af vedkommendes væren er helt uopdyrket. Afdækkes denne intethed pga. nederlag i studiet og lignende, kan den studerende kastes ud i dyb en depression. Hver eksamen bliver dermed en kamp for livet, og derfor oplever disse studerende også en uoverstigelig angst for ikke at klare sig i studiet. (2) Dels at alle andre sider af tilværelsen skubbes til side for at give plads til studiet, så venner, familie og andre interesser forsvinder ud af opmærksomhedsfeltet, hvilket er med til at give studiet en uproportional betydning for den studerendes liv og samtidig paradoksalt nok mindsker muligheden for at samle den nødvendige energi og det overskud, der skal til for at varetage og gennemføre studiet. Hermed kan den studerende havne i en uhensigtsmæssig og selvuigennemsigtig ond spiral, hvor den tiltagende krampagtige bestræbelse på at gennemføre studiet som det eneste potentielt kontrollerbare forankringspunkt i livet er den udslagsgivende faktor, der resulterer i, at den studerende rent faktisk kan ende med at blive forsinket i og måske endda må afbryde studiet. Kontrol skaber her mere kontrol, der ender med tabet af kontrol.

Den pædagogiske rådgivningsstrategi i forhold til disse studerende kan være at fasilitere deres evne til (at lære) selvomsorg i deres studieliv og lære at forankre studiet i et autentisk livsprojekt, der omfatter det hele liv: Husk at give plads til venner, familie og interesser og vær god ved dig selv i dit studieliv etc. Læringen af evnen til selvomsorg i studiet øger samtidig den studerendes selvværd i studiet og kan dermed også forbedre studie gennemførelsen på en god måde. Kodeord: Studiet i det hele liv.

3. Selv om Kierkegaard er den første, der behandler den narcissistiske væremåde, er idéen om narcissisme primært udviklet inden for psykoanalysen. I dag anvendes begrebet primært som et skældsord i vores hverdagsprog om mennesker, der ikke overholder jantelovens rammer. Man skal derfor være forsigtig her. Også fordi narcissisme har en positiv variant i form af det menneske, der føler genuin selvkærlighed. Men der kan alligevel være god grund til at konceptualisere et anderledes begreb om negativ narcissisme som en destruktiv livsstrategi, der findes blandt visse studerende. Den negative narcissistiske livsstrategi dækker over udviklingen af en inautentisk selvoptagethed, der skal levere et substitut for den selvkærlighed, som vedkommende ikke føler over for sin autentiske livsudfoldelse eller sit sande kerneselv, om man vil. Hermed bliver opmærksomhedsbehov og præstationer et beskyttende værn for den studerende, som omgivelserne samtidig ofte vil opfatte som selvrosende og opmærksomhedskrævende og måske arrogant på

den ufede måde. Den studerende vil være optaget af sine gode præstationer, sine udmærkede kvalifikationer og sin status og måske give udtryk for, at vedkommende er hævet over andre. Disse studerende vil have vanskeligt ved at involvere sig på en deltagende måde i deres omgivelser og vil kunne opleve ensomhed, fordi mennesker i deres omgivelser ender med at tage afstand fra dem eller bare ikke kan komme ind på livet af dem. Da disse studerende ikke har selvindsigt i deres grundproblematik, vil de, i tilfælde af, at de mødes i rådgivningen, ofte henvende sig med andre problemer: Depression pga. ensomhed eller evig jagt på at opnå den anerkendelse, der alligevel aldrig opnås som tilfredsstillende når den kommer, fordi det i virkeligheden ikke er dem selv der får den, men deres falske eller inautentiske selv; eller psykiske problemer fordi deres omgivelser ikke giver dem den accept, som de behøver og derfor ikke honorerer den status eller den værdi, som de føler, de har behov for.

Den pædagogiske rådgivningsstrategi for disse studerende kan være at hjælpe dem til at lære at leve et mere ydmygt og deltagende studieliv, hvor det er deres evne til at føle sig godt tilpas, som de er i studiesammenhænge, der får fokus, uden at det dermed behøver at påvirke deres studie gennemførelse eller karakterer. Ofte tværtimod, og dette er vigtigt. Det er her også vigtigt, at rådgiveren ikke forveksler disse studerende med studerende, der har selv troværdige ambitioner i studiet og brænder for deres studie og for at få anerkendelse for det. Man skal passe meget på med at lede efter negative narcissistiske tilbøjeligheder hos andre mennesker. De viser sig oftere negativt i menneskers infantile aggressionsreaktioner på krænkelser og manglende anerkendelse end positivt i deres ambitioner og behov for anerkendelse. Og dette kan igen være udtryk for så meget andet. I et eksistentielt perspektiv er denne forsigtighed endnu vigtigere, fordi man skal være varsom med at udpege mennesker, der står ud eller frem i kraft af en autentisk udskillelsesproces, som negativt narcissistiske – og narcissismen har som sagt, som behandlet hos især psykoanalytikeren Heniz Kohut, ikke bare en negativ form men også en positiv. Koderord: Involvering og selvbesindelse i studiet

4. Den negative perfektionisme udgør en særlig variant af eller slægtning til den negative narcissistiske tilbøjelighed. Perfektionisme kan være et positivt udtryk for en livsstrategi, der er båret af ambitioner og positiv motivation. Omvendt udgør den negative perfektionisme ikke et positivt forsøg på at præstere det perfekte men et negativt forsøg på at undgå at præstere det modsatte. Den negative perfektionist er med andre ord angst for at begå fejl og udvise mangler, fordi det vil blotte det uelskelige sande selv. Samtidig er det dette uelskelige sande selv, der rummer muligheden for et autentisk livsprojekt, og den pædagogiske rådgivningsstrategi for disse studerende, der ofte kommer til udtryk i manglende evne til at opfylde deadlines, eksamensangst og skriveblokeringer, består kort sagt i at lære dem at acceptere deres fejl i uddannelsen som en acceptabel del af dem selv: Det er godt at være mig, og det er godt, det jeg gør, selv om jeg skulle hænde at præstere dårligt. Det vigtige

er, at jeg kommer godt og effektivt igennem mit studie og får mit diplom på en måde, jeg kan være bekendt med over for mig selv. Igen skal rådgiveren udvise en forsigtighed med at forveksle negativ og positiv perfektionisme. Der er ikke noget i vejen med at ville gøre tingene godt, absolut tværtimod, men det er uhensigtsmæssigt, hvis det skal invalidere ens studieliv og forhindre en hensigtsmæssig studie gennemførelse, at man er fyldt af angst for at fejle eller præstere dårligt. Præsterer disse studerende endeligt godt, giver det dem som regel ikke nogen egentlig tilfredsstillelse. 5 minutter efter er de fulde af bekymring for den næste eksamen eller den næste præstation. Dels fordi deres drivkraft er angsten for at fejle og ikke for det modsatte og dels fordi, at den person, der præsterer godt i virkeligheden ikke er et udtryk for deres sande selv eller autentiske væren men derimod for en inautentisk livsstrategi knyttet til deres falske beskyttende selvsystem.

Kodeord: selvaccept i studiet

5. For en overfladisk betragtning er en modsætning til den negativt narcissistiske eller negativt perfektionistiske studerende den ængstelige eller evasive studerende. Disse studerende giver umiddelbart udtryk for en eksplicit angst, der umiddelbart kan tolkes et helt andet sted end de foregående eksempler. Her foregriber den studerende altid tingenes gang ved på forhånd at stemme sig selv hjem. Jeg er sikker på, at min eksamen går dårligt, og derfor tager jeg allerede nu sorgerne på forskud. Eller, der er så meget, der kan gå galt i mine studier – og helt sikker vil det – at jeg allerede nu må have det dårligt. Og det nemmeste er ikke at involvere mig i noget i mit studie, fordi jeg føler et ubehag ved det, og det går alligevel galt. Disse studerende er bekymrede og tilbageholdende i deres studie, kan være angste for at deltage i studiegrupper og forpligtende sammenhænge, og søger ofte en konstant bekræftelse fra andre på, at det hele nok skal gå. Også selv om et positivt svar i den sammenhæng på at det rent faktisk nok skal gå højst dæmper deres bekymring i 5 minutter. Men alligevel vil de konstant appellere til at nogen hjælper dem, bekræfter dem og tager over. Disse studerende er umiddelbart i nærmere kontakt med deres sande selv end de andre omtalte studerende – ja, og det ville Kierkegaard nok ikke være helt enig i – men de evner alligevel ikke et autentisk livsprojekt. Fordi den mere fundamentale angst for at indgå i det og faktisk påtage sig et ansvar for det er alt for stor. Fra et psykoanalytisk perspektiv udtrykker de et behov for, at andre mennesker skal indløse det behov, som de ikke fik stillet i deres barndom. Nemlig at blive taget op og blive trøstet og få at vide, at det hele nok skal gå. Fra et eksistentielt perspektiv er deres utryghed ved at tage et ansvar for og deres angst for at involvere sig i deres genuine livsprojekt så stor, at de hele tiden forsøger at undgå det og på forhånd dømmes det ude. Den pædagogiske strategi må her være at hjælpe

disse mennesker til at finde frem til de ressourcer og de evner til at tage ansvar, som de rent faktisk varetager et sted i forhold til deres studie. Ellers var de aldrig kommet ind på det, men de kan bare ikke se det – af gode grunde måske, men disse grunde hjælper dem ikke videre i deres studie. Mange af disse studerende har som sagt store vanskeligheder med at indgå i studiegrupper, overholde deadlines og gennemføre eksaminer, alene af den grund, at de altid allerede har dømt projektet ude på forhånd. Hjælp dem til at se deres evne til succes i studiet, som de allerede har besidder et eller andet sted!

Kodeord: Kan selv i studiet

6. Misbrugsstrategien er ikke en decideret studielivsstrategi men er så indvævet i studielivet og påvirker evner for læringsdeltagelse i en sådan grad, at den skal diskuteres her.

Mis-bruget henviser til den måde, en sociokulturelt accepteret eller udbredt brug af behovsobjekter og nydelsesmidler kan antage en uhensigtsmæssig form, der i forlængelse af nærværende kan forstås som en destruktivt-inatulentisk livsstrategi. Misbruget er med andre ord et eksempel på strategier inden for rammerne af den falske væren, der har til formål at afskærme, dæmpe eller fjerne vedkommende fra den uoverstigelige angst, der er forbundet med at være ved sig selv. Her er der ofte tale om følelser af ubehag, vrede, sorg, tomhed, ensomhed eller selvhad, der dæmpes eller så at sige overdøves gennem misbrug af midler, der fjerner opmærksomheden fra eller lindrer de negative følelser koncentreret omkring det sande / autentiske selv.

Spiseforstyrrelser udgør et udtryk for en misbrugsstrategi, hvor mis-bruget af mad i en eller anden form tjener som en beskyttende falsk livsstrategi. Det mest markante eksempel er anorektikeren, for hvem den stærkt kontrollerede fødeindtagelse for det første tjener som middel til at overdøve en radikal angst og et radikalt ubehag ved at være ved sig selv. Går vi nærmere ind i denne livsstrategi ser vi, at den først og fremmest findes blandt yngre kvinder ved den overgang til voksenlivet, der er så angstprovokerende og ukontrollabel for disse kvinder, at de afskærmer sig fra den ved at hænge sig selv fast i noget, de trods alt kan kontrollere, nemlig fødeindtagelsen, der er en kulturelt vigtig adfærd blandt især kvinder, og hvis kontrol allerede er en socialt accepteret måde at kanalisere sin eksistens på. Det anorektikeren ikke er i stand til, er så at sige at tage tilværelsen på sig selv og varetage ansvaret for det, fordi vedkommende lige præcis ikke oplever sig selv som værende i stand til det og føler et så stort ubehag ved at være i kontakt med det ofte kritiserede og negativt fokuserede sande selv, Et andet eksempel er bulimikeren, hvor den misbrugende spiseadfærd bliver en så overtagende livsstrategi at den formår at afholde

Epilog til del 1

Dækker de omtalte refleksioner nu ikke generelle snarere end specifikke studiemæssige vanskeligheder? I et vist omfang vil der ganske vist være tale om et overlap, men det er alligevel min påstand, at de omtalte studiemæssige vanskeligheder enten primært eller mest eksplicit findes i rådgivningsområdets målgruppe af studerende med psykiske lidelser og psykosociale handicap. Er disse studiemæssige vanskeligheder så afgrænsede til studerende med en bestemt psykiatrisk diagnose? Nej og ja, min erfaring fra egen praksis og supervisionen af rådgiverne er, at nogle af de omtalte vanskeligheder forekommer i differentieret grad i forskellige dele af målgruppen, altså at de også forekommer i forskellig grad og af nogle typer mere i nogle andre diagnostisk afgrænsede grupper end andre, men at de dog overordnet set forekommer blandt studerende med et bredt spektrum af diagnoser fra skizofreni og bipolar lidelse over studerende med Aspergers syndrom til studerende med depression, angstlidelser og personlighedsforstyrrelser. Og, diagnoserne er her samtidig mindre væsentlige end registreringen af disse former for vanskeligheder blandt de enkelte studerende.

Som afslutning på mine refleksioner vil jeg bede den læsende rådgiver om at besinde sig på det hun/han lige har læst. Teorien og måden problemstillingerne er beskrevet på udspringer i væsentlig grad af et psykologisk og psykoterapeutisk begrebsapparat. Betyder det så, at refleksionerne ikke er relevante for en pædagogisk rådgivningspraksis? Nej, men det betyder, at rådgiveren hele tiden, i denne sammenhæng, skal holde tungen lige i munden og ikke falde i den psykoterapeutiske gryde. Selv om de nævnte eksempler er beskrevet med psykoterapeutiske konnotationer, er de også beskrevet som afgrænsede problemstillinger, hvis løsning ikke omhandler helbredelsen/udviklingen af den hele psykiske tilstand. Derfor er interventionsperspektivet snarere et counsellingperspektiv. Samtidig er der lagt vægt på, at sigtet ikke er at løse problemstillingerne som sådan men at skabe mulighed for studie gennemførelse. Forskydningen fra counselling psychology til educational psychology består i at anskue interventionsformerne fra et læringsperspektiv. Alle de nævnte eksempler medfører direkte vanskeligheder for den studerende ift. at indgå i læringsprocesser og læringsdeltagelse. Fra rådgiverens synsvinkel er det derfor også vigtigt at afbalancer sig fra en fagpsykologisk tilgang og fokusere på interventionen som en læringsstrategi, der skal lære den studerende at varetage sine læringsressourcer på en mere hensigtsmæssig måde, som optimerer muligheden for autentisk inklusion i uddannelse.

Bowlby, John *En sikker base*, Det lille Forlag

Deurzen, Emmy van *Everyday mysteries, existential dimensions in psychotherapy*,
London: Sage

Masterson, James *Det truede selv*, Hans Reitzels Forlag

Winnicott, Donald *Spædbørn og deres mødre*, Hans Reitzels Forlag

Kap. 16. Dispensations-muligheder i forbindelse med prøver

Dette kapitel handler om muligheden for at søge om dispensation (fravigelse) fra regler om prøver ved de mellemlange (MVU) og lange videregående uddannelser (LVU) på baggrund af *usædvanlige forhold*.

Artiklen tager udgangspunkt i et overordnet princip om, at alle studerende skal leve op til de generelle og specifikke krav til mål og kvalitet i uddannelserne, som stilles i uddannelsesbekendtgørelser og studieordninger. Formålet med den omtalte dispensationsmulighed er alene at kunne give lige vilkår for de studerende i forbindelse med prøverne, der er et af flere virkemidler til at sikre uddannelsernes mål og kvalitet. Således udgør dispensationerne en mulighed for at kunne tilbyde særlige prøvevilkår for enkelte studerende som kompensation for usædvanlige forhold, der kan påvirke direkte at påvirke deres prøvesituation på en negativ måde. I den forbindelse giver dispensationsmuligheden altså ikke hjemmel til at praktisere positiv særbehandling, og derfor bør dispensationer kun gives, så der så vidt muligt kompenseres for de usædvanlige forhold, uden at der hermed slækkes på kravene til mål og kvalitet.

Mål og krav i mellemlange og lange videregående uddannelser

Det danske uddannelsessystem består af forskellige niveauer, som strækker sig fra folkeskolen til de lange videregående uddannelser. De lange videregående uddannelser udbydes først og fremmest af universiteterne, og i overensstemmelse med europæisk standardstruktur omfatter de bachelor-, kandidat- og ph.d.-uddannelser samt diplom- og masteruddannelser.

<i>Europæisk standardstruktur for lange videregående uddannelser</i>		<i>Danske grader</i>
First cycle	Degree level	Bachelor Professionsbachelor Diplom
Second cycle	Master level	Master Kandidat
	Doctoral level	Ph.d.

De mellemlange videregående uddannelser udbydes blandt andet af en række centre for videregående uddannelser, og de omfatter blandt andet professionsbacheloruddannelser.

Det er videnskabsministeriet, som er ansvarligt for universiteterne og regulerer deres udbud af uddannelser, mens de videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner er underlagt Kulturministeriet, officersuddannelserne er underlagt Forsvarsministeriet og de mellemlange professionsbacheloruddannelser er underlagt undervisningsministeriet.

Tager du en mellemlang videregående uddannelse vil den som skulle give dig faglig ballast til at kunne udøve et bestemt erhverv eller en bestemt jobfunktion, og koblingen mellem teori og praksis er væsentlig for mange af uddannelserne. Tager du lang videregående uddannelse, er den kendetegnet ved at skulle give dig stor faglig bredde og dyb specialiseret indsigt inden for et eller flere fagområder. På de højere uddannelsesinstitutioner i Danmark findes der flere hundrede forskellige uddannelser, men lige meget hvilken du bliver optaget på, er alle uddannelserne fælles om at indeholde nogle særlige *mål* og om skulle leve op til bestemte krav om *kvalitet*.

Generelle mål og kvalitetskrav

Som studerende på en lang videregående uddannelse er det et generelt mål med din uddannelse, at du skal erhverve en kompetenceprofil med nogle bestemte faglige, intellektuelle og praktiske kompetencer:

- **Faglige kompetencer**

Disse kompetencer er specifikt relateret til den enkelte uddannelse eller det enkelte fag og dækker f.eks. specialkompetence inden for et fagområde, indsigt i tilgrænsede fagområder og tværfaglige kompetencer.

- **Intellektuelle kompetencer**

Disse kompetencer er almene kompetencer, der ikke er snævert koblet til den enkelte uddannelse eller det enkelte fag og dækker f.eks. evne til analyse og abstrakt tænkning, en vidensøgende indstilling, kommunikative færdigheder og evne til at strukturere egen læring.

- **Praksiskompetencer**

Disse kompetencer er rettet eksplicit mod varetagelse af erhvervsfunktioner og dækker f.eks. praktiske færdigheder, professionel etik og ansvarlighed.

Eller med andre ord skal du tilegne dig evnen til selvstændigt at varetage erhvervsfunktioner ved at kunne anvende en række almene evner samt nogle særlige færdigheder og kundskaber inden for et eller flere fagområder. Et fagområde består i den forbindelse af et fag eller en gruppe af beslægtede fag inden for et af overordnet fagfelt, der f.eks. kan være humaniora, teologi, samfundsvidenskab, naturvidenskab, sundhedsvidenskab, teknisk videnskab, kreativitet eller kunst.

Samtidig er det et generelt krav til din uddannelse, at kvaliteten af de omtalte faglige, intellektuelle og praktiske kompetencer befinder sig på et højt niveau. Det betyder i almindelighed, at uddannelserne skal være forskningsbaserede, og at du forventes at opbygge en række konkrete kompetencer af en kaliber, der kan beskrives ved nogle opadstigende udviklingstrin. Denne trinfølge er her skitseret ved forløbet fra bachelor- til kandidat- til ph.d.-niveau:

- **Bachelorniveau**

En bachelor skal have grundlæggende kendskab til og indsigt i sit fags metoder og videnskabelige grundlag. Disse egenskaber skal kvalificere bacheloren til videreuddannelse på et relevant kandidatstudie samt til ansættelse på arbejdsmarkedet.

Intellektuelle kompetencemål: En bachelor skal kunne beskrive, formulere og formidle problemstillinger i en videnskabelig sammenhæng, foretage analyser ved brug af videnskabelig metode og strukturere egen læring

Faglige kompetencemål: En bachelor skal kunne vurdere og anvende metoder inden for fagområdet og demonstrere indsigt i centrale discipliner, teorier og begreber inden for fagområdet.

Praktiske kompetencemål: En bachelor skal kunne analysere praktiske problemstillinger i en professionel sammenhæng samt træffe og begrunde faglige relaterede problemstillinger.

- **Kandidatniveau**

I forhold til bacheloren skal en kandidat have udbygget sin faglige viden og selvstændighed således, at kandidaten selvstændigt kan anvende videnskabelig teori og metode inden for fagområdet. Disse egenskaber skal kvalificere kandidaten til videre forskning (ph.d.-uddannelse) og ansættelse på arbejdsmarkedet i stillinger til at varetage højt kvalificerede funktioner, der er relevante for og kræver sagkundskab i det pågældende område.

Intellektuelle kompetencemål: Kandidaten skal kunne kommunikere om faglige problemer, formulere og analysere videnskabelige problemstillinger og selvstændigt fortsætte egen kompetenceudvikling og specialisering.

Faglige kompetencemål: Kandidaten skal selvstændigt kunne vurdere hensigtsmæssigheden af forskellige metoder for analyse og faglig problemløsning, have en udvidet faglig horisont samt demonstrere evne til at indgå forskningsarbejdet og have forståelse for dets implikationer.

Praktiske kompetencemål: Kandidaten skal selvstændigt kunne træffe og begrunde fagligt relaterede beslutninger og forestå udviklingsarbejde på baggrund af videnskabelige, teoretiske eller eksperimentelle metoder.

- **Ph.d.-niveau**

I forhold til kandidaten skal den færdige ph.d. have udbygget sin faglige viden og selvstændighed således, at vedkommende på internationalt niveau kan udføre forsknings-, udviklings- og undervisningsopgaver i relationer til institutioner og organisationer, hvor der forudsættes et bredt kendskab til forskning.

Intellektuelle kompetencemål: En ph.d. skal kunne formidle store mængder af viden både mundtligt og skriftligt samt selvstændigt kunne formulere og strukturere større forskningsprojekter.

Faglige kompetencemål: En ph.d. skal kunne gennemføre forskning på internationalt niveau, vurdere hensigtsmæssigheden af forskningsmetoder,

demonstrere specialistforståelse for faglige teorier og metoder og udvise ansvarlighed i forhold til egen forskning.

Praktiske kompetencemål: En ph.d. skal kunne planlægge og varetage det faglige ansvar for komplekse udviklingsopgaver på grundlag af videnskabelige teorier eller eksperimentelle metoder og træffe beslutninger på baggrund af et kompleks dokumentationsgrundlag.

Specifikke mål og kvalitetskrav

Er du studerende på en mellemlang eller lang uddannelse indeholder din uddannelse også nogle specifikke mål og kvalitetskrav, som er fastsat i uddannelsens studieordning.

De specifikke mål for din uddannelse angiver hvilke specielle kompetencer, som lige netop den uddannelse skal give dig inden for uddannelsens fagområde. Samtidig angiver målene også, hvad det er for nogle erhvervsfunktioner, som disse faglige kompetencer skal medføre, at du kan udøve efter at have færdiggjort din uddannelse. Det betyder samlet, at den undervisning, vejledning og anden læring du modtager under din uddannelsen skal have et indhold, der sikrer opfyldelsen af uddannelsens specifikke mål.

Studerer du f.eks. under bachelorordningen i statskundskab, er målet med din uddannelse at give dig nogle bestemte færdigheder og kundskaber inden for det politologiske fagområde, som vil sætte dig i stand til at arbejde i den offentlige eller private sektor med at analysere politiske og samfundsmæssige fænomener. Derfor står det studieordningen for din uddannelse, at den bl.a. skal indeholde moduler i økonomi og sociologi. Er du derimod studerende ved uddannelsen i lægevidenskab, skal din uddannelse indeholde moduler i bl.a. anatomi, medicinsk genetik og socialmedicin. Ellers får du ikke tilegnet dig de konkrete faglige kundskaber og færdigheder, som uddannelsesstedet har vurderet, at en færdiguddannet læge skal have erhvervet sig fra universitetet.

Studieordningen angiver samtidig nogle specifikke krav til den faglige kvalitet i din uddannelse. For at du kan opfylde det specifikke mål med din uddannelse, stiller uddannelsen således krav til niveauet af dine kompetencer inden for uddannelsens fagområde. Derfor lægges der vægt på, at du tilegner dig de relevante kundskaber og færdigheder i overensstemmelse med nogle kvalitetskriterier, som er nøje fastlagt i studieordningen.

Studerer du f.eks. under bachelorordningen i Idéhistorie, er et af de specifikke delmål med din uddannelse, at give dig indsigt i filosofiens historie. Denne indsigt vurderes nemlig at udgøre en af forudsætningerne for, at du kan opfylde uddannelsens hovedmål, som består i at blive selvstændigt i stand til at analysere idéhistoriske emner. Samtidig vurderes det dog også at være en forudsætning for, at du kan opfylde hovedmålet, at din indsigt i filosofiens historie lever op til et bestemt

kvalitetskriterie. Derfor stiller din studieordning krav om, at du tilegner dig et klart overblik over hele den europæiske filosofis historie og kan karakterisere markante filosofihistoriske retninger og positioner.

2. Formålet med prøverne

Hvad du end studerer, er din uddannelse altså tilrettelagt efter nogle nøje fastlagte mål med uddannelsen og en række specifikke krav til kvaliteten af de faglige kompetencer, som du skal tilegne dig for at kunne opfylde disse mål. Som en del af denne tilrettelæggelse er din uddannelse forbundet med eksamen, som indeholder nogle forskellige prøver. Disse prøver anvendes til at understøtte og evaluere din uddannelses forløb mod de opstillede mål. Således anvendes prøve- og eksamenssystemet som et virkemiddel til at sikre, at du lever op til denne målopfyldelse og som en mulighed for at kunne dokumentere, i hvilken grad du gør det.

Eksamen som pædagogisk redskab

Prøverne er for det første et pædagogisk redskab, der dels har til formål at indgå som basis for uddannelsesinstitutionens evaluering af den undervisning, vejledning og anden læring, som du og andre har modtaget i uddannelsen, med henblik på fremtidig udvikling. Samtidig fungerer prøverne som et element i den løbende evaluering, som du selv skal foretage under din læringsproces, og som udgør en af forudsætningerne for, at du kan forbedre din læring og træffe relevante valg i dit efterfølgende studiearbejde

Dels har prøverne også et pædagogisk formål med at understøtte din læring som studerende ud fra en forestilling om, at den bedste læring af viden og kompetencer skabes gennem aktiv deltagelse og tilegnelse. Igennem prøveforberedelse og prøveafleggelse styrkes du nemlig i den læringsproces, der omfatter erfaringsdannelse gennem det konkrete arbejde med forsknings- og undervisningsmaterialet kombineret med en refleksion, der forøger muligheden for, at du rent faktisk kan opnå den faglige kompetenceforøgelse som uddannelsen sigter mod.

Prøverne som redskab til sikring af kvalitet og målopfyldelse

For det andet bruges prøven som et praktisk og konstruktivt redskab til at sikre kvaliteten af din uddannelse og hermed opfyldelsen af dens fastsatte mål. Prøverne indgår hermed som et led i de krav, uddannelsen stiller til dig om, at du tilegner dig nogle specifikke færdigheder og kundskaber på et bestemt niveau inden for din uddannelses fagområde. Således udgør prøverne uddannelsesstedets redskab til at styre din kompetenceudvikling efter uddannelsens mål. Det gør prøverne konkret ved at bedømme om og i hvor hvilken grad, du i dit uddannelsesforløb har tilegnet dig de faglige færdigheder og kundskaber på et niveau, som uddannelsens kræver, for at du opfylder dens mål.

Gennem prøverne bedømmes dine præstationer altså efter nogle fastlagte kriterier for kvaliteten af deres faglige indhold. I nogle tilfælde består formen af dine prøver i en større skriftlig opgave, og så har din studieordning fastlagt nogle lidt andre regler for

hvilke kriterier, dine præstationer skal bedømmes efter. Ved bedømmelsen af dit bachelorprojekt, kandidatspeciale og masterprojekt eller en anden større skriftlig opgave, lægges der også mest vægt på kvaliteten af det faglige indhold i dine præstationer. Men samtidig lægges der også vægt på kvaliteten af dine stave- og formuleringsevner i en grad, som er angivet i studieordningen for din uddannelse. Vægten er mindre men dog betydende

Prøverne som redskab til dokumentation af kompetencer

Endeligt anvendes bedømmelsen fra prøverne også som en mulighed for at du og uddannelsesinstitutionen kan dokumentere, hvorvidt og i hvor høj grad du har opnået de faglige kompetencer, som du skal tilegne dig gennem uddannelsen. Ved at du i prøverne bliver bedømt på baggrund af nogle målbare, gennemsigtige kriterier, er det nemlig både muligt for dig selv, uddannelsesstedet og andre at få et retvisende billede af dine præstationer og vurdere i hvilket omfang, du har erhvervet dig uddannelsens nøglekompetencer og dermed opfyldt dens fastsatte mål.

Når du har aflagt prøverne, og hvis du har bestået dine prøver, får du udstedt et eksamensbevis fra din uddannelsesinstitution. Har du fulgt enkeltfag, udstedes et bevis for den gennemførte prøve, men har du gennemført en hel uddannelse, udsteder uddannelsesinstitutionen et samlet eksamensbevis til dig. På beviset står hvilke prøver, du har bestået og med hvilken bedømmelse.

3. Ansøgning om dispensation ved prøver

På din uddannelse har du i nogle tilfælde mulighed for at søge dispensation fra regler for prøverne. At dispensere betyder at fritage dig fra en eller flere af de bestemmelser, der er gældende for indholdet og formen af prøverne på din uddannelse.

Dispensation forudsætter usædvanlige forhold

I princippet kan du søge dispensation om næsten alt, der vedrører prøveforholdene i din uddannelse. Da dispensation omhandler fritagelse fra gældende prøveregler, kan du dog kun søge dispensation, hvis det foreligger usædvanlige forhold af relevans for prøvesituationen. Formålet med dispensationen er nemlig at ligestille dig med andre studerende i prøvesituationen. Derfor skal det konkret vurderes, at ændrede prøvevilkår er nødvendige for, at du kan gennemføre prøven på lige vilkår med andre.

Du kan i den forbindelse ikke blive fritaget for at skulle leve op til de krav om kompetencemål og –kvalitet, der er indbefattet i din uddannelse. Du kan kun søge om at opnå særlige vilkår for den måde disse mål- og kvalitetskrav sikres og bedømmes på. Det er ikke meningen, at dispensationen skal kompensere for et dårligere fagligt standpunkt.

Din ansøgning om dispensation skal altid begrundes.

Dispensation må ikke medføre en sænkning af niveauet

Som sagt kan du i princippet søge om dispensation fra næsten alle eksamensregler, men aldrig lempes på de kravene til det faglige niveau og de faglige mål i uddannelsen.

Hvem kan give dig dispensation?

Hvis du vil søge om dispensation fra en eksamensregel, er det væsentligt at vide, hvem der har kompetencen til at give dig dispensation. Den dispenserende myndighed er – med mindre andet er anført – den, der har udstedt reglen. På de forskellige uddannelser vil det typisk være studienævnet, der er den kompetente myndighed. Dispensationsansøgninger stiles til dit studienævn.

Hvor får du information om dispensationspraksis på lige netop dit uddannelsessted?

Der findes ikke en fast praksis for, hvornår der gives dispensation. En fritagelse fra eksamensregler sker altid på baggrund af en konkret vurdering af den enkelte ansøgers situation.

Inden du indsender din dispensationsansøgning, kan du opsøge studievejlederen på din uddannelse. Vedkommende kan nemlig være bekendt med lignende sager og derigennem informere om, hvad praksis plejer at være.

Hvilke oplysninger er nødvendige for din ansøgning om dispensation?

Inden du som studerende søger dispensation, er der tre typer af oplysninger, du skal have klarlagt. Disse oplysninger skal fremgå af din ansøgning til den dispenserende myndighed:

HVAD søger du om dispensation til? Modtageren af din dispensationsansøgning ved som udgangspunkt ikke, hvad du gerne vil opnå med dispensationsansøgningen. Derfor er det vigtigt, at du gør dig klart, hvad du ønsker at søge dispensation til og beskriver dette præcist.

HVORFRA søger du dispensation? Inden du som studerende søger dispensation, skal du sætte dig ind i den eller de bestemmelser, som du ikke mener, skal gælde for dig, og som du derfor søger dispensation fra. Disse bestemmelser er typisk formuleret i studieordninger.

HVORFOR du søger dispensation? Når du har sat dig ind i, hvilken bestemmelse du ønsker dispensation fra, skal du overveje, hvorfor netop denne bestemmelse ikke skal gælde for dig, når den gælder for alle andre. Derfor skal din begrundelse både indeholde en forklaring på, hvorfor det er nødvendigt med en dispensation i netop dit tilfælde og en sandsynliggørelse af, at en dispensation faktisk kan afhjælpe dine vanskelighederne forbundet med de udsædvanlige forhold.

Du skal huske at vedlægge dokumentation for de usædvanlige forhold, som ligger til grund for din dispensationsansøgning. Dokumentationen skal være udfærdiget af en fagperson, der afhængigt af de usædvanlige forholds karakter kan være:

Læge

Læge- eller speciallægeerklæring om diagnose og behandling i forbindelse med sygdomsforhold eller sundhedstilstand herunder også ulykkestilfælde, skadelige påvirkninger og psykiske lidelser (psykiatrisk speciallægeerklæring).

Psykolog

Psykologerklæring om psykiske funktionsevne

Læsepædagog e.l.

Erklæring om skrive- og læsevanskeligheder

En lægeerklæring eller anden form for dokumentation udgør en nødvendig men ikke altid en tilstrækkelig dokumentation.

Andre formalia og frister for ansøgning om dispensation

Inden du indsender din dispensationsansøgning, skal du huske, at den skal være forsynet med underskrift for at være gyldig.

I visse tilfælde er der frister for dispensationsansøgninger. Det er derfor vigtigt, at du spørger studievejlederen på dit uddannelsessted, om din ansøgning skal indsendes inden en given dato for at kunne blive behandlet i tide (Mange dispensationsansøgninger vedrører prøven og skal være modtaget og færdigbehandlet ved alle berørte instanser inden prøvetilmeldingsperiodens udløb).

Selv om der ikke er en frist for din dispensationsansøgning, bør du aflevere den hurtigst muligt.

Behandling af dispensationsansøgningen

Når din dispensationsansøgning modtages hos den kompetente myndighed, bekræftes modtagelsen de fleste steder ved datostempling. Datostemplingen tjener din retssikkerhed, idet du, hvis du ellers har indsendt ansøgningen i tide, kan henvise til datoen, hvis f.eks. prøvetilmeldingsperioden eller andre frister udløber.

Din dispensationsansøgning vil typisk blive behandlet på et møde i studienævnet, hvor der foretages en konkret vurdering af, hvorvidt ansøgningen kan imødekommes på baggrund af de anførte forhold og af den vedlagte dokumentation. Vurderingen sker ud fra bestemmelser og praksis på området og med baggrund i de anførte forhold.

Hvis din dispensationsansøgning imødekommes, vil du og andre berørte parter modtage afgørelsen. Du skal opbevare en modtaget afgørelse omhyggeligt, da den senere vil skulle vedlægges afledte ansøgninger og henvendelser, f.eks. prøvetilmeldinger.

Hvis du derimod får helt eller delvist afslag på din ansøgning, kan afslaget ikke ankes til anden myndighed med mindre, der foreligger retlige fejl eller mangler i forbindelse med behandlingen af din ansøgning.

4. Former for dispensation

For at du kan opnå dispensation fra en eksamensregel, skal der foreligge usædvanlige forhold. Her er det ikke muligt, at gengive alle tænkelige situationer af den art, der kan

karakteriseres som usædvanlige forhold. I stedet beskrives kendte tilfælde, hvor der er mulighed for at opnå dispensation, og hvilke ændringer du kan søge om.

Hvornår er der tale om usædvanlige forhold?

En ansøgning om dispensation fra en prøveregel kan være relevant, hvis du er tvunget til at studere på særlige vilkår, f.eks. på grund af et varigt fysisk eller psykisk handicap, der generer dig i gennemførelsen af din uddannelse. Er du ordblind er det ofte muligt at få lempet vilkårene ved skriftlig eksamen, for at ligestille dig med dine medstuderende. I nogle tilfælde er der også mulighed for at opnå dispensation fra en eller flere eksamensregler, hvis du har et andet modersmål end dansk.

Er du gravid, ramt af kortvarig sygdom eller uarbejdsdygtig i en mindre periode, er du ikke underlagt omstændigheder, der kan vurderes at være mere ekstraordinære end de begivenheder, som et menneske almindeligvis kan blive udsat for.

Hvilke ændringer kan du søge om?

Du kan kun få godkendt ændringer, som forholdene muliggør. Dispensationsmyndigheden kan derfor vælge at afvise din ansøgning med henvisning til, at forholdene ikke muliggør de ændringer, du søger om. Derfor er det en god idé at orientere sig vedrørende de ændringsmuligheder, der typisk imødekommes.

Ændringerne, du kan søge om, er som oftest:

- **Forlængelse af prøve- eller forberedelsestiden**

Du kan ansøge dit studienævn om forlænget prøve- eller forberedelsestid ved dokumentation for f.eks. sprogvanskeligheder, dysleksi, synshandicap og motoriske vanskeligheder

Har du et handicap, som gør, at du hurtigt bliver træt, kan der indlægges hvilepauser i prøvetiden.

- **Ændring af eksamensform**

Kan du dokumentere særlige vanskeligheder i forbindelse med aflæggelse af skriftlig eksamen, kan du i visse tilfælde opnå tilladelse til at aflægge mundtlig eksamen i stedet.

Kan du dokumentere særlige vanskeligheder i forbindelse med aflæggelse af mundtlig eksamen, kan du tilsvarende opnå tilladelse til at aflægge skriftlig eksamen i stedet.

Er du synshandicappet, kan du søge om fritagelse for eksamination i kort og billedstof.

- **Særskilt lokale**

I visse tilfælde kan det være nødvendigt, at din eksamen afholdes i et særskilt lokale. Det bliver især aktuelt, hvis hensynet til andre eksaminander kræver det.

- **Brug af særlige tekniske hjælpemidler**

Hvis du kan dokumentere et særligt behov for det, kan du søge om at måtte benytte særlige tekniske hjælpemidler under prøven, f.eks. pc, skrivemaskine, CCTV, kompenserende soft-ware eller lignende.

- **Særligt udformede eksamensopgaver**

Er du ordblind, synshandicappet, hørehandicappet eller lignende kan du søge om særligt udformede eksamensopgaver. F.eks. kan der i sådanne tilfælde være behov for at eksamensspørgsmålene affattes ved hjælp af punktskrift, storskrift, lydbånd mv.

- **Bisidder**

Hvis du kan dokumentere et særligt behov for det, kan du søge om assistance fra en bisidder til den praktiske gennemførelse af eksamen. Bisidderen kan f.eks. assistere dig under prøven ved at hjælpe med oplæsning, opslag i ordbøger, skrivning af noter eller lignende. Bisidderen tager aldrig selvstændigt initiativ, og følger kun dine direkte anvisninger.

- **Sekretær**

Hvis du i forbindelse med en skriftlig eksamen ikke selv er i stand til at skrive i hånden eller på pc, kan du søge om assistance fra en sekretær. Sekretærens opgave er i den forbindelse at indskrive din eksamensbesvarelse. Før afleveringen af eksamensbesvarelsen kan du gennemse den eller få den læst op.

Da der er en mulighed for, at sekretærassistance kan komme til at påvirke din eksamenspræstation, er det kun i sjældne tilfælde, at du kan søge om den form for hjælp. Det er f.eks. muligt for dig at søge om sekretærhjælp, hvis du er stærkt bevægelseshandicappet eller meget synshandicappet.

- **Lempelse af sprogkrav**

Hvis du ikke har dansk som modersmål, kan du søge om dispensation til at besvare dine eksamensopgaver eller få dem formuleret på et andet sprog, såfremt forholdene gør det muligt og prøven ikke forudsætter fremstilling på dansk.

- **Brug af særlige ordbøger**

Hvis det er nødvendigt for at gennemføre skriftlige prøver, kan du søge om tilladelse til at medbringe særlige ordbøger til prøven. Det er f.eks. muligt, hvis du har et andet modersmål end dansk eller har dysleksi.

Eksempler på usædvanlige forhold

Nedenfor angives nogle kendte tilfælde, hvor der kan opnås dispensation.

- **Dispensationer for studerende med sprogvanskeligheder**

Har du et andet modersmål end dansk, kan du søge om særlige prøvevilkår. Hvis prøven ikke forudsætter fremstilling på dansk, kan du søge om lov til at aflægge prøven på et fremmed sprog. Du kan også søge om at få forlænget prøvetiden eller om tilladelse til at bruge ordbøger. Endvidere er det muligt at

søge om dispensation fra vægtningen af dine stave- og formuleringsevner ved bedømmelsen af dine større skriftlige opgaver, medmindre stave- og formuleringsevnen er en væsentlig del af prøvens formål.

- **Dispensationer for studerende med dysleksi (ordblindhed)**

Har du dyslektiske vanskeligheder, kan du søge om at få forlænget prøvetiden. Du kan også søge om at få prøven særligt tilrettelagt ved f.eks. at få ændret skriftlig prøve til mundtlig prøve eller få prøvespørgsmålet oplæst.

- **Dispensationer for studerende med synshandicap**

Hvis du har et synshandicap, kan du søge om at få forlænget prøvetiden og/eller få særligt tilrettelagte prøver. Generelt kan du opnå fritagelse for eksamination i kort og billedstof. I andre tilfælde kan det dreje sig om prøver udformet på særlige medier som punktskrift, storskrift, lydånd eller lignende. Du kan også søge om at måtte benytte særlige hjælpemidler, f.eks. CCTV eller IT-hjælpemidler som en pc med synshandicapkompenserende software. Endeligt kan du søge om at få assistance fra en sekretær eller bisidder til opslag, oplæsning, skrivning af noter mv.

- **Dispensationer for studerende med hørehandicap**

Er du døv eller hørehæmmet, kan du søge om at få forlænget prøvetiden og få tilrettelagt eksamensformen efter dine særlige behov, f.eks. få ændret mundtlig til skriftlig prøve. Du kan også søge om at få assistance fra tolk til mundtlig prøve mv.

- **Dispensationer for studerende med bevægelseshandicap**

Hvis du er bevægelseshæmmet kan du søge om at få forlænget prøvetiden. Du kan søge om lov til at aflægge prøven i et særligt indrettet lokale, eventuelt i dit eget hjem. Du kan også søge om at bruge særlige hjælpemidler under prøven som handicapkompenserende IT-hjælpemidler eller særlige møbler og andet inventar. Har du et handicap, som gør, at du hurtigt bliver træt, kan du søge om, at der indlægges hvilepauser i prøvetiden.

- **Dispensationer for studerende med psykiske vanskeligheder**

Har du psykiske vanskeligheder, som i særlig grad generer dig i prøvesituationen, kan du søge om at aflægge eksamen under særlige vilkår. Har du f.eks. stærke angstforstyrrelser i form af panikangst, agorafobi, socialfobi eller enkelfobi, kan du søge om at aflægge eksamen i et særligt lokale eller under andre særlige vilkår som f.eks. ændring af mundtlig eksamen til skriftlig eksamen eller omvendt. Hvis du har en dokumentarbar meget lav stresstærskel kan du søge om at få prøven særligt tilrettelagt ved f.eks. at få ændret skriftlig eller mundtlig prøve til skriftlig hjemmeopgave, få forlænget prøvetiden eller få tidspunkterne for flere på hinanden følgende prøver særligt planlagt. Hvis du har meget nedsat koncentrationsevne kan du også søge om at få prøven særligt tilrettelagt eller om at få forlænget prøvetiden.

Litteratur

Bologna følgegruppens arbejdsgruppe om QF (2003): Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser ("Qualifications Framework"). Endelig rapport tiltrådt af Bologna følgegruppen 15. januar 2003

Kap. 17. Principper for sagsstøtte

Sagsstøtte er støtte til studerende i forbindelse med behandlingen af deres sager hos de sociale myndigheder.

Det er væsentligt, at rådgiveren aldrig fungerer som den studerendes advokat. Dette forhold er afgørende i forhold til kontakten til andre instanser inden for institutionens rammer. Det er også vigtigt i forhold til kontakten til de sociale myndigheder om end støtten til den studerende her kan tage en anden form.

Den mest udbredte støtte er støtte i forbindelse med revalideringssager.

Kap. 18. Anvendelse af advisory

Advisory betyder råd-givning i ordets traditionelle danske betydning som givning af råd.

Advisory er bl.a. anvendeligt i tilfælde, hvor den studerendes evne til selvrefleksion ikke er tilstrækkeligt udviklet.

I advisory indtager rådgiveren rollen som ekspert, der kan guide den studerende ved at fremlægge de valg og handlinger, som ifølge rådgiveren er de mest passende i situationen.

I advisory er tilgangen til den studerende således direktiv og rådgiveren formidler en viden, der forventes at føre til en bestemt form for adfærd hos den studerende. En forudsætning for brugen af advisory er, at den studerende i et eller andet omfang accepterer brugen af tilgangen.

Advisory kan bl.a. være anvendeligt til studerende med Aspergers syndrom, der kan have behov for mere håndfaste og entydige retningslinjer. Det samme gælder f.eks. studerende med ADHD, ligesom at advisory kan være anvendeligt til f.eks. studerende med OCD.

Kap. 20. Studiestøtte i akademisk-faglig praksis

Ved PPU har 'studiestøtte i faglig praksis' været anvendt som specialpædagogisk støtteform siden 2001. Det begyndte med etableringen af en særskilt støtteordning for en ung kvindelig studerende, der som følge af hendes dyslektiske vanskeligheder havde meget store problemer med at gennemføre et kursus i græsk propædeutik. Som et forsøg på at kompensere for disse følger ansattes en kandidatstuderende i klassisk filologi, der skulle fungere som den studerendes personlige studiestøtte i det pågældende kursus. Forsøget viste sig at være en stor succes, og siden er denne type af støtte blevet udvidet til at omfatte andre studerende med vanskeligheder i flere forskellige fagsammenhænge. I dag foregår anvendelsen af ordningen under supervision af en konsulent og er efterhånden ved at være etableret som en organiseret og systematiseret specialpædagogisk støtteform ved PPU. Det følgende giver en afklaring af støtteformens pædagogiske indhold og struktur samt en indsigt i dens anvendelsesmuligheder ved hjælp af et praktisk eksempel.

Formålet med støtteformen

Studiestøtte i faglig praksis skal først og fremmest forstås som en specialpædagogisk støtteform. For det andet må dens indhold og struktur forstås ud fra den uddannelsesmæssige sammenhæng, som støtteformen er opstået i. Ved PPU har formålet med et studiestøtteforløb i faglig praksis således hele tiden været at tilbyde:

En kompensationsmulighed til studerende, der som følge af en fysisk, psykisk eller psykosocial funktionsnedsættelse har et specifikt læringshandicap i forhold til den akademiske læring og akademiske læringskompetence, som deres universitetsuddannelse kræver.

Derfor kan det heller ikke beskrives, hvad et studiestøtteforløb i faglig praksis er, uden kort at redegøre for betydningen af begreberne 'akademisk læring' og 'akademisk læringskompetence'.

Akademisk læring og læringskompetence

Indholdet af begrebet akademisk læringskompetence henviser til fænomenet 'akademisk læring', som f.eks. kan beskrives med udgangspunkt i de faglige mål og ønskede slutkompetencer, man har opstillet for læringsforløbene i universitetsuddannelserne.

Læringsmål og læringselementer

De overordnede regler for formen og indholdet af de danske universitetsuddannelser er angivet i Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universitetet (Uddannelsesbekendtgørelsen) fra Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. Ifølge denne bekendtgørelse skal en universitetsuddannelse generelt set kvalificere "den studerende til selvstændigt at varetage erhvervsfunktioner på baggrund af kundskaber og metodiske færdigheder inden for et eller flere fagområder" (BEK 338/06/2004). Her dækker begrebet akademiske læring umiddelbart den praksis,

gennem hvilken de studerende tilegner sig dette kvalifikationsgrundlag, som udgør læringsmålet.

I den omtalte bekendtgørelse arbejder man endvidere med en overordnet uddannelsesstruktur, der inddeler kvalifikationsgrundlaget på to niveauer:

Bachelorniveau: På dette niveau er formålet med uddannelsen, at den studerende skal tilegne sig en bred faglig viden og kunnen samt de teoretiske og metodiske kvalifikationer til selvstændigt at blive i stand til at identificere, formulere og løse komplekse problemstillinger inden for fagområdet.

Kandidatniveauet: På dette niveau skal bachelorniveauets grundlag opkvalificeres, så den studerendes evner videreudvikles til at bestride mere specialiserede erhvervsfunktioner samt til at deltage i videnskabeligt udviklingsarbejde og kvalificere til forskeruddannelse.

I Uddannelsesbekendtgørelsen opereres der ikke med skarpe begrebmæssige afgrænsninger af de elementer, der er indeholdt i læringsmålene. Det gøres derimod i forbindelse med Bologna-processen, hvor Danmark arbejder sammen med en række andre europæiske lande på at skabe nogle fælles retningslinier for uddannelsespolitikken. Således har man i denne proces valgt at anvende 'kompetence' som et nøglebegreb i bestræbelsen på at etablere et samarbejde om en sammenlignelig kvalitetssikring af uddannelserne. Følger man Bologna-processens brug af dette begrebsapparat kan man beskrive akademisk læring som den 'kompetenceudviklingsproces', hvor de studerende gennem specifikt tilrettelagte udviklingsforløb skal tilegne sig nogle specifikke læringselementer i form af:

Praktiske kompetencer: Færdigheder rettet eksplicit mod varetagelse af erhvervsfunktioner.

Faglige kompetencer: Specialkompetencer inden for et fagområde og tværfaglige kompetencer relateret til den enkelte uddannelse eller det enkelte fag.

Intellektuelle kompetencer: Almene teoretiske og metodiske kompetencer, kommunikative færdigheder og evne til strukturering af egen læring, der ikke er snævert koblet til den enkelte uddannelse eller det enkelte fag.

Det væsentlige i beskrivelserne af læringsmålene og -elementerne i både Uddannelsesbekendtgørelsen og Bologna-processen er, at hensigten med det akademiske læringsforløb bestemmes som noget andet og mere end bare tilegnelse af viden. Således kan de læringselementer, der er indeholdt i en universitetsuddannelse, groft inddeles i tre former:

Viden og kunnen alment eller inden for et fag, hvor et fag skal forstås som en epistemologisk ramme, der bruges til at ordne viden om en bestemt

sag eller et bestemt genstandsområde. Jura er f.eks. et fagområde, der beskæftiger sig med retlige spørgsmål i den offentlige og den private sektor; pædagogik er et fagområde, der beskæftiger sig med læreprocesser mens almen videnskabsteori er det fag, der beskæftiger sig med grundlaget for de andre fagområders tilgange til deres genstande.

Kompetencer, der betegner de praktiske, intellektuelle og/eller faglige evner til at bringe viden og kunnen i anvendelse i forhold til håndtering af problemstillinger alment inden for et eller flere fagområder.

Metakompetencer, der betegner evner til at reflektere over de forskellige problemstillinger alment eller inden for et eller flere fagområder, så vedkommende bliver i stand til at problematisere eksisterende viden, udvikle ny viden og løse nye opgaver m.m.

Læringsmålene for de to overordnede niveauer i den generelle uddannelsesstruktur beskriver så, at den studerende skal kunne demonstrere disse kapaciteter på henholdsvis et grundlæggende niveau for bacheloruddannelsen og et udvidet og specialiseret niveau for kandidatuddannelsen.

Læringsprocesser og -former

På baggrund af læringsmålene og -elementerne for vore universitetsuddannelser kan akademisk læring altså beskrives som en kompetenceudviklingsproces. Hermed er der imidlertid ikke sagt noget om akademisk læring som den *psykologiske proces* igennem hvilken individet tænkes at udvikle kompetencerne eller de *pædagogiske arbejdsformer*, der skal føre til denne udvikling.

Psykologisk proces: Betragter man den individuelle læring som en psykologisk proces, kan man generelt beskrive denne som en løbende kognitiv og emotionel virksomhed, hvor der skabes en udvikling af videnskapaciteter gennem *erfaring og øvelse*.

I en akademisk læringshorisont er målet at udvikle en række helt bestemte videnskapaciteter på et meget højt niveau, og dette stiller også nogle krav til *kompleksiteten af den psykologiske læringsproces*. Skal den universitetsstuderende opnå evne til at analysere, syntetisere og vurdere komplekse problemstillinger inden for et eller flere fagområder, kræver det således nogle reflekterede former for læring. Den nystartede lægestuderendes tilegnelse af viden om de menneskelige knoglevævsstrukturer i faget histologi, den datalogistuderendes overvejelser i forbindelse med løsning af en opgave i javaprogrammering såvel som den teologistuderendes fordybelse i et specialeemne om kirkens rolle i det postmoderne samfund dækker over læreprocesser, der ikke bare sker tilfældigt eller ubevidst men kræver en vis grad af refleksion.

Afhængigt af, hvilket fag eller fagområde man studerer, er der også tale om væsensforskellige læreprocesser - det kræver således ikke brug af de samme bevidsthedsformer at lære løsning af avancerede matematikopgaver, som det gør at lære at kæde historiske begivenheder sammen, få indsigt i miljølovgivning eller at spille

klaver i uddannelsen musikvidenskab. Hvert fag eller fagområde er forbundet med sin egen praksis, har sin egen sag og sit eget genstandsområde, sine egne traditioner, teoridannelser og måde at syntetisere, analysere og vurdere sine egne problemstillinger på, og læringen af viden, kunnen, kompetencer og metakompetencer er følgelig også en meget fagafhængig psykologisk proces. Den psykologiske evne eller disposition, som det kræves af individet for at kunne tilegne sig disse videnskapaciteter kan vi kalde *akademisk læringskompetence*.

Den akademiske læringskompetence har endnu en central komponent, som kan kaldes *metalæring* eller "at lære at lære". For at blive kandidat i odontologi bliver man nødt til at opnå en bevidsthed om, hvordan man bedst lærer at tilegne sig viden og kunnen, metoder og teknikker mv. inden for det odontologiske fagområde. Man skal ganske enkelt lære at studere odontologi, lægevidenskab, etnografi, erhvervsøkonomi, psykologi eller andet alt afhængigt af ens studieretning, og denne evne til at studere dit eller dat på et universitet kræver en særlig metalæringsproces.

Pædagogiske arbejdsformer: Valget af pædagogiske arbejds- eller læringsformer afhænger både af ideer om individets psykologiske læringsprocesser og uddannelsens læringsmål.

Forelæsningsformen og andre skolastiske undervisningsformer afspejler en *lærerorienteret* opfattelse af, at læring finder sted ved mekanisk overførelse af viden fra lærer til den studerendes "mentale lager" (den såkaldte containermodel). Læringens succes kan så afgøres ved en skriftlig eller mundtlig eksamen, hvor lagringen af viden testes. Overordnet set er sådanne mekaniske læringsformer bedst egnede, når målet er faktisk viden og regler for kombination af fakta.

Mere aktive og dialogbaserede læringsformer afspejler derimod en *læringsorienteret* forestilling om, at læring finder sted ved dynamisk udveksling imellem lærere og studerende eller blandt de studerende. Her afgøres læringens succes i højere grad ved vurdering af aktiv deltagelse med f.eks. casebehandling, opgaveløsninger eller lignende eller eksamensformer, der betoner selvstændighed, selve arbejdsprocessen eller samarbejdsevner som fri hjemmeopgave, portfolio-baseret eksamen, projektarbejde og problembaserede opgaver, praksis- og målgruppeorienterede opgaver mv. (jf. Andersen (2004))

Valget af pædagogiske læringsformer afhænger også af læringsmålene. Overordnet set er mekaniske læringsformer bedst egnede når målet er viden. Et performativt mål om kompetencer og metakompetencer, hvor viden skal kunne bringes i anvendelse, indløses derimod bedre ved andre læringsformer.

Studiestøtte i faglig praksis som akademisk mesterlæreforløb

Der kan være forskellige grunde til, at den studerende har et specifikt læringshandicap i forhold til den akademiske læring og akademiske læringskompetence som følge af en funktionsnedsættelse. Læringshandicappet kan f.eks. vise sig på følgende måder:

Svære koncentrationsvanskeligheder i forhold til at studere eller store udholdenhedsproblemer og tendenser til udsættelse, studieskift osv.

Manglende overblik over studiet og svære vanskeligheder med at strukturere og planlægge studieforløbet

Kognitive indlæringsvanskeligheder

Problemer med at befinde sig i undervisningssituationer, læsegruppesammenhænge og andre situationer med andre mennesker

Læringshandicappet kan desuden variere i omfang. For nogle studerende er det hele studiesituationen og den akademiske læringsproces, der forstyrres, mens det for andre studerende er læringen af specifikke fag eller fagelementer. Baggrunden for læringshandicappet varierer også fra studerende til studerende og kan tage sig ud som følger:

Neurologiske skader på hjernen, der giver kognitive forstyrrelser. Skaderne er f.eks. pådraget ved ulykker og viser sig ved hovedpine og koncentrations- og hukommelsesproblemer mv.

Psykiske funktionsnedsættelser, f.eks. Aspergers syndrom, DAMP/ADHD og lignende, der kan give vanskeligheder med at lære forskellige fagområder (f.eks. de humanistiske kulturfag, samfundsfag og lignende, der kræver en høj forståelsesgrad), dårlig situationsfornemmelse med en forstyrrende indvirkning på undervisningssammenhænge o.l., vanskeligheder med at strukturere studiet og forstå substansen i fagene (f.eks. hænger nogle af disse studerende sig meget i detaljer, som ikke er relevante for læringsituationen).

Psykiske lidelser som depression, angst, fobi, personlighedsforstyrrelse, OCD, PTSD skizofreni og lignende, der kan give vanskeligheder med koncentration og hukommelse, energi og motivation, problemer med at møde op til undervisning, engagere sig i studiet, udholde præstations- og arbejdspress ved eksamen, overskue studiesituationen mv.

Psykiske lidelser som moderate og svære personlighedsforstyrrelser og skizofreni, der kan give forstyrrelser i forhold til selvopfattelse, livsprojekter og mål og indebærer utilstrækkeligt udviklet dømmekraft, evne til langsigtet planlægning og til at kontrollere adfærd og følelsesmæssige reaktioner. Sådanne lidelser kan give vanskeligheder i forhold til at lave rationel planlægning og træffe kompetente valg i forhold til uddannelse og studiehverdag.

Psykosociale lidelser som depression, social angst, visse personlighedsforstyrrelser, paranoid psykose, skizotypiske lidelser og

skizofreni, der giver problemer i forhold til at indgå i sociale sammenhænge og være sammen med andre mennesker.

Svær ordblindhed, der giver problemer i forhold til at strukturere større skriftlige opgaver, overordnet studieplanlægning, evne til at fange substans i fagene mv.

Formålet med studiestøtte i faglig praksis er at *kompensere for den negative indvirkning af disse funktionsnedsættelser på de studerendes læringskompetence og læringsproces*, så de får mulighed for at gennemføre deres uddannelse på lige fod med andre. Dermed er studiestøtte heller ikke en terapeutisk praksis, der tager sigte på at behandle de studerende for deres vanskeligheder med henblik på at gøre dem "raske". Det er derimod en *specialpædagogisk praksis, der tager sigte på at yde en pædagogisk assistance, som skal imødekomme disse studerendes særlige behov med henblik på at gøre deres læring mere effektiv og sikre kvaliteten i deres uddannelse*.

Det udgør i den sammenhæng en meget central del af studiestøtten, at dens formål ikke alene er at forbedre de studerendes læring men også at øge deres læringskompetence. På den måde får studiestøtten nemlig en *proaktiv funktion*, hvor det optimale mål med studiestøtteforløbet er, at de studerende gradvist lærer at regulere deres egne læringsprocesser og kan virke som studerende uden fremtidig studiestøtte. Dette mål skal dog kun ses som optimalt i forhold til den gruppe af studerende, der kan tænkes at udvikle en højere grad af kompetence til og ansvar for egen læring mens en gruppe af studerende med visse personlighedsforstyrrelser og skizoide lidelser lige præcist ikke besidder evne til en sådan kompetenceudvikling.

For at disse formål kan indløses, skal studiestøtteforløbet opfylde nogle bestemte betingelser.

1. For det første skal studiestøtten ikke simpelt forstås som *hjælpe lærerundervisning* eller *faglig lektiehjælp*. Hermed understøttes den studerende godt nok i sin læring gennem supplerende formidling af indsigt i faglige stof, men en sådan støtteform bør ikke være kompensationsberettiget, da den studerende allerede må antages at modtage undervisning. Endnu mere afgørende formår en sådan støtteform heller ikke at betone den studerendes egen læringsaktivitet og evner dermed heller ikke i at forbedre den studerendes læringskompetence.
2. For det andet skal studiestøtten ikke simpelt forstås som en *støttepædagogisk indsats*, hvor den studerende får bistand til at skabe struktur og overblik i sin studiehverdag. Hermed understøttes den studerende godt nok i at planlægge sin læreproces som en skematisk opbygning men modtager ikke den faglige sparring og vejledning, der skal til for at mestre læringen inden for uddannelsens fag eller fagområde.

Studiestøtteforløbet skal derimod forstås som en mellemting mellem et "traditionelt mesterlæreforløb" og et "moderne vejledningsforløb".

Studiestøtte i faglig praksis som mesterlæreforløb

Betragter man det at studere henholdsvis nationaløkonomi, polsk, astronomi, sociologi eller et andet fagområde ved et universitet som en kunst, kan studiestøtteforløbet anskues som oplæring af en mindre kompetent person (novice eller lærling) ved en mere kompetent person (mester) inden for fagområdet. Mesteren skal altså mestre en højere grad af ekspertise end den studerende og vil derfor typisk skulle være en ældre studerende, en færdig kandidat eller en phd-studerende inden for fagområdet, som får funktion af at være faglig støtteassistent. Med betonelsen af mesterlæren fokuseres der ikke på undervisningssituationens direkte mundtlige formidling af teknisk og rationel viden om fakta og regler men en mere ikke-skolemæssig pragmatisk oplæring i en læringspraksis, der er indlejret i bestemt tradition, som både den studerende og den faglige støtteassistent, deltager i (jf. Kvale (2004) del 1). Assistentens opgave er at udvide den studerendes evne til at beherske de forskellige opgaver og elementer i læringen og dermed give den studerende mulighed for at løse nogle problemer i læringsprocessen, som vedkommende ikke ville evne alene. Assistenten skal kort sagt have en indsigt i faget, dets problemstillinger, de forskellige praktiske og teoretiske metoder, der benyttes osv., så vedkommende kan støtte den studerende i at lære faget og reflektere over dets problemstillinger.

En yngre lægestuderende kan f.eks. få faglig støtte i faget anatomi af en ældre lægestuderende eller en læge, der i kraft af sit overblik over første del af lægestudiet, den faglige indsigt i faget anatomi og de elementer, der er vigtige at lære og bliver vægtlagt ved eksamen mestrer viden om anatomi og "kunsten at lære anatomi". Således kan vedkommende hjælpe den yngre studerende til at få overblik over det meget vanskelige fag, hvilke elementer er væsentlige og ikke-væsentlige, hvordan forbereder man sig til undervisningen, hvordan drager man nytte af præparater og anatomisk atlas i læringen osv. For at kunne udfylde denne opgave, er det væsentligt at assistenten stadig har sit eget studieforløb i erindring, så vedkommende kan huske og sætte sig ind i den studerendes vanskeligheder og på bedste vis kan tilrettevise den studerende og demonstrere, at det "ikke skal gøres sådan, men det skal gøres sådan". Hermed peges samtidig på, at støtten være knyttet til den studerendes løbende daglige studiearbejde og undervisning med udgangspunkt i de reelle problemer, der mødes i studiearbejdet.

Studiestøtte i faglig praksis som vejledningsforløb

Mens mesterlæren beror på oplæring ved en faglig autoritet skal studiestøtteassistenten også formå en mere tilbagetrukket rolle som vejleder i et uddannelsesforløb. Det er således ikke bare væsentligt at assistenten opmuntrer den studerende til selv at deltage aktivt i læringsprocessen men om nødvendigt også

opretholder en distance, som er tilstrækkelig til, at den studerende gradvist lærer at varetage sit eget læringsforløb på en kvalificeret og selvstændig måde og ikke bare øver sig på assistentens studiemåde under dennes korrigeren. Man kan også sige, at den studerende skal føres frem til en bevidsthed om egen studiepraksis, så den forankres i intentioner og handlinger (jf. Lassen (2002), kap. 2)). Her må assistenten altså tage udgangspunkt i den enkelte studerendes livssituation og eksistentielle grundlag mv. for at hjælpe den pågældende frem til at udføre læringen ud fra de evner, erfaringer og værdier, som vedkommende har (jf. Lauvås (2002), kap. 2)).

Forestiller man sig en phd-studerende og cand. mag. i filosofi, der ansættes som faglig støtteassistent for en andetårsstuderende i filosofi er det f.eks. vigtigt, at assistenten ikke bare forsøger at overføre sine egne studievaner til den studerende. Vedkommende må tage udgangspunkt i, at den studerende lige præcist er en anden person med nogle andre evner (måske er vedkommende hjerneskadet og kan kun læse 1 time om dagen), værdier (vedkommende vægter måske andre ting end det studiemæssige i tilværelsen højt og har ingen ambition om at blive forsker som assistenten) og erfaringer (assistenten er måske vant til at skrive opgaveafsnit i hånden først for at arbejde med en personlig skrivestil mens den studerende har bedre erfaringer med at skrive opgaverne direkte ind).

Case – et studiestøtteforløb i faglig praksis

Frank er bachelorstuderende i idéhistorie ved Aarhus Universitet. Tre år før iværksættelsen af studiestøtteforløbet er Frank udsat for en trafikulykke, hvor han pådrager sig postcommotionelt syndrom, som han stadig lider af og ifølge sin læge vil skulle udholde flere år endnu. Syndromet manifesterer sig ved voldsom hovedpine, kvalme samt koncentrationsbesvær, hukommelsesproblemer og udtalt lysfølsomhed. De fysiske vanskeligheder opleves at kræve meget i forhold til planlægning og strukturering af tingene i hverdagen, hvor der skal sættes tid af til ro og afslapning.

Siden ulykken har Frank haft store problemer med at læse, og overskrider han en daglig studieaktivitet på ½-1 time om dagen, rammes han af svære hovedpineanfald, der kan vare op til 1 uge ad gangen. Som en direkte følge heraf har Frank midlertidigt måttet afbryde sin bacheloruddannelse i idéhistorie og er i mellemtiden blevet bevilget revalidering til en uddannelse som kunsthåndværker. Denne uddannelse er meget praktisk anlagt og kræver ikke de store intellektuelle anstrengelser, hvorfor Frank har forholdsvis let ved at være elev uden at skulle generes af sine fysiske vanskeligheder.

Iværksættelsen af studiestøtteforløbet opstår, fordi Frank har fået lyst til at genoptage sin bacheloruddannelse i idéhistorie sideløbende med, at han færdiguddanner sig som kunsthåndværker. Han har hørt, at Aarhus Universitet har et center, der hjælper studerende med særlige behov og har derfor fået mod på at starte med studierne igen. På centret besluttet det at iværksætte et studiestøtteforløb i faglig praksis for Frank, og der ansættes en færdiguddannet kandidat med hovedfag i idéhistorie til at varetage forløbet som faglig støtteassistent. Ved det første møde mellem Frank og assistenten

aftaler de rammerne for afviklingen af de 30 konfrontationstimer, som de har til rådighed.

Frank skal skrive en 15 siders opgave om et idéhistorisk emne med baggrund i læsning af 3 hovedværker af mindst 200 siders længde inden for middelalderens tænkning samt relevant oversigtslitteratur om periodens idéer og historiske begivenheder. Frank skal selv finde frem til både værker og emne, som han har 4 måneder til at læse og få skrevet om. Da Frank kun kan arbejde ½ - 1 time om dagen, kræver processen meget nøje planlægning næsten ned i mindste detalje.

Frank har tidligere indarbejdet en særlig læringsform i forhold til sit studie. Før han blev udsat for ulykken plejede han at gå til denne type skriftlige opgaver ved at bruge flere måneder på at finde litteratur, fordybe sig i ideer og begivenheder og langsomt finde frem til en problemstilling. I løbet af de sidste 2-3 uger før dennes aflevering skrev Frank så opgaven stort set "lige ud af landevejen" - dvs. uden brug af disposition og med opgavens indledning til sidst, når han vidste, hvad opgaven reelt kom til at handle om.

Denne læreproces passer imidlertid ikke længere til Franks livssituation. Skulle han på nuværende tidspunkt gennemføre en så omstændig forberedelse til opgaveskrivningen og efterfølgende skrive opgaven uden en forudplanlagt struktur, ville det være umuligt for ham at nå inden for 4 måneder. Franks evner kræver, at opgaven involverer så lidt læse- og skrivearbejde som overhovedet muligt, og derfor må processen have en meget stram opbygning. Sammen lægger Frank og assistenten derfor sammen en nøje plan for processen, der tager udgangspunkt i hans evner, ønsker for opgavens indhold samt assistentens viden om akademisk opgaveskrivning og det idéhistoriske fagområde. De starter med at dele processen op i en forberedende fase og en arbejdsfase, som hver især indeholder nogle sideløbende arbejdsspor:

Forberedende fase (½ måned)	1. Problemafklaring (problemformulering) 2. Litteratursøgning og læsning (disposition)
Arbejdsfase (3 måneder)	1. Arbejde med problemformulering 2. Arbejde med disposition 3. Arbejde med indledning 4. Arbejde med opgaveform og -tekst 5. Læsning

I planen er der lagt ½ måned ind til at opsnappe eventuelle forsinkelser. Med hensyn til de praktiske forhold mellem Frank og assistenten aftaler de at mødes én gang om

ugen på PPU, hvor Frank medbringer relevante arbejdsmaterialer som opgaveprodukt og noter mv.

Forberedende fase: De første to uger skal dels gå med at finde frem til en problemstilling, som Frank vil skrive om. Denne del skal munde ud i en foreløbig problemformulering. Dels skal Frank finde frem til den litteratur, som problemstillingen skal baseres på. Sammen med problemformuleringen skal litteraturafklaringen munde ud i en foreløbig disposition.

Frank er en anelse skeptisk over for arbejdsformen, især fordi han ikke er vant til at arbejde procesorienteret med disposition af hverken opgave eller arbejdsproces, men kun har været vant til at arbejde resultatorienteret og derfor har koncentreret sig mod den helt færdige opgave. Inden for 2 uger har han dog fået produceret en lidt løs problemformulering samt fundet 3 hovedværker og to oversigtsværker om middelalderfilosofi, som han har tænkt sig at basere formuleringen på.

Arbejdsfase: Denne fase deler Frank og assistenten op i fem dimensioner, som skal diskuteres og evalueres hver eneste uge.

Problemformuleringen og dispositionen er elementer, som tages op hver uge til kritisk evaluering – passer de til opgaven eller passer de ikke? Skal der rettes til osv.

Frank er vant til at skrive indledningen til sidst. Assistenten beder ham om at starte med at skrive den allerede fra starten mens han begynder at læse. Indledningen er et redskab, forklarer assistenten ham, der sammen med problemformuleringen og dispositionen skal hjælpe ham til at forstå opgaven som en tænkeproces, hvor hans fokus og tankeaktivitet hele tiden skrives ned og omskrives i stedet for bare at være i hans bevidsthed. Her kan det nemlig antage en meget "uhåndgribelig størrelse" og fokus flyder nemt ud i digressioner og afledte manøvrer.

Frank skal begynde at skrive opgaven med det samme. I starten er det bare dispositionen, der føres over på et andet papir som overskrifter og underoverskrifter. Så kan Frank lige så stille og roligt begynde at skrive små overvejelser ind under overskrifterne, føje dem sammen til tekststykker, flytte rundt osv. Opgaveteksten bliver overordnet set disponeret efter elementerne i den klassiske retorik (prolog, diskussion, epilog mv.), der leverer strukturen for fremstillingen af en akademisk argumentation. Samtidig viser jeg Frank, hvordan man inden for rammerne af denne struktur med faglig fordel kan opbygge en fremstilling af en diskussion af flere hovedværker i en idéhistorisk sammenhæng efter en bestemt model. Disse strukturer og modeller udgør en helt ny arbejds- og produktskabelon, som Frank nu får mulighed for at lære efter under assistentens kyndige støtte og autoritet – men hele tiden forsøger assistentens indsats at føje sig efter Franks behov og det sted i processen, som han befinder sig. Samtidig får Frank undervejs i opgaveskrivningsprocessen mulighed for at vende og diskutere fremstillingen af opgavens detaljeargumentation med assistenten, uden at denne på noget tidspunkt går ind og dikterer opgavens indhold.

Frank skal læse litteraturen til opgaven, samtidig med at han arbejder på de 4 andre dimensioner. Efter en vurdering af, hvor mange sider af den og den type litteratur, som

Frank kan læse om dagen, laves en plan for læsningen 3 måneder frem. Det giver Frank et overblik over hele læringsprocessen, som assistenten kan mærke, at Frank har behov for. Frank udtrykker decideret lettelse over overskueligheden, da han har en tendens til at blive stresset og få efterfølgende hovedpineanfald, hvis denne mangler. Arbejdet med læsningen kræver også nogle bestemte teknikker. Frank er vant til at kunne læse 2-3 gange for at kunne opnå en god forståelse af indholdet. Det er der ikke længere tid til, så Frank og assistenten finder frem til, hvordan Frank kan anvende et godt, overskueligt og senere nyttigt noteapparat.

De fem elementer sættes sammen i en ugeplan, der ser ud som følger:

Mandag	Arbejde med noter
Tirsdag	Skrive
Onsdag	Skrive
Torsdag	Læsning Møde med assistenten, gennemgå de 5 dimensioner
Fredag	Læsning
Lørdag	Læsning
Søndag	Fri, eventuel redigering

Undervejs i forløbet bliver alle 5 dimensioner rettet og korrigeret og ugeplanen og læseplanen undergår nogle rettelser og korrektioner efterhånden som Frank når frem mod afslutningen og løber ind i sygdomsperioder og andre uforudsete begivenheder. Som faglig støtteassistent er det vigtigt at kunne bevare overblikket over hele forløbet, især når den studerende ind imellem mister det. Tab af overblik kan føre til oplevelse af håbløshed, tendenser til opgiveness og stress. En væsentlig opgave er derfor at være tovholder og styrmand, men også hele tiden at vende tanker og overvejelser om forløbet med den studerende, så begge hele tiden har en fornemmelse af, hvor man er. Den studerende skal have faglig sparring og kritik undervejs i forløbet. Men her skal assistenten også formå at holde sig tilbage, så man ikke kommer til at dirigere indholdet og hele udformningen af opgaven mens hele tiden husker, at den studerendes aktive læringsproces må være i centrum og målet.

Studiestøtteforløbet afsluttes med at Frank afleverer sin opgave, som han får bedømmelsen 9 for. Et resultat, der svarer til det karakterniveau, som Frank befandt sig på før ulykken.

Litteratur:

Andersen, Hanne Leth (2004): *Eksamensformer: valg med konsekvenser*. Aarhus: Center for Kulturforskning

Bologna følgegruppens arbejdsgruppe for QF (2003): *Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser ("Qualifications Framework")*. Kbh.: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.

Gustavson, Bernt (2001): *Vidensfilosofi*. Århus: Klim

Hermansen, Mads (red.)(1999): *Fra læringens horisont*. Århus: Klim

Illeris, Knud (1999): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag

Kvale, Steinar mfl. (red)(2004): *Mesterlære – læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzels.

Lassen, Liv M. (2004): *Rådgivning – kunsten at hjælpe*. Kbh.: Hans Reitzels

Lauvås, Per m.fl. (2002): *Vejledning og praktisk fagteori*. Århus: Klim

Undervisningsministeriet (2002): *Nøglekompetencer – forskerbidrag til det Nationale Kompetenceregnskab*. Kbh.: Sekretariatet for Det Nationale Kompetenceregnskab, Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2002): *NKR-projektintroduktion*. Kbh.: Sekretariatet for Det Nationale Kompetenceregnskab, Undervisningsministeriet.

Winther-Jensen, Thyge (2002): *Kompetence og livslang læring – om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet & Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Love og bekendtgørelser:

Bekendtgørelse om bachelor- og universitetsuddannelser ved universiteterne (BEK 338/06/2004). Kbh.: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling

Kap. 20. Generel studiestøtte

Den generelle studiestøtte befinder sig i omegnen af den faglige studiestøtte, men har et mindre fagligt sigte.

Den generelle studiestøtte varetages af en rådgiver og har et proaktivt og ansvarsfremmende sigte.

Den generelle studiestøtte kan omfatte følgende:

Studieteknisk studiestøtte

Hermed lægges fokus på generel opkvalificering i studie-, læse-, skrive- og opgaveteknik, som f.eks.:

- Notatteknik
- Opgaveskrivning
- Memoreringsteknik

Studielæringsorienteret studiestøtte

Hermed lægges fokus på generelle læringsstrategier i forbindelse med uddannelse, som f.eks.:

- Læringsstil
- Undervisningsdeltagelse
- Præsentationsteknik

Læringsrammeorienteret studiestøtte

Hermed lægges fokus på rammerne for læringsdeltagelsen, f.eks.:

- Strukturering af studiehverdag
- Planlægning af studieforløb

Sociokulturel deltagelsesorienteret studiestøtte

Hermed lægges vægt på generel opkvalificering i kunsten at deltage i sociale og kulturelle sammenhænge i uddannelsen, som f.eks.

- Akademisk studiekultur
- Det skjulte curriculum
- Identificering og kvalificering af relevante sociale studiefærdigheder

Det er væsentligt, at studiestøtten foregår inden for rammerne af en eksistentiel ansvarsfokuserende tilgang, hvor den studerendes evne til selv at tage et ansvar fremmes.

DEL 5: REDSKABER TIL DRIFT

Kap. 21. Erfaringer med studiestøttepersoner

Nedenstående er baseret på erfaringer med studiestøtte og skal ikke betragtes som faste procedurer.

Hvornår skal jeg bruge en instruktør og hvornår skal jeg bruge en Undervisningsassistent?

Folk med en kandidatgrad ansættes som undervisningsassistenter og folk med mindre eller ingen grad ansættes som instruktører.

Såfremt der er tale om en specialestuderende, er det altid bedst at bruge en færdiguddannet kandidat. Meget gerne en phd-studerende, der skal ansættes på særlige vilkår. Generelt har de færdiguddannede en større viden og er gode at bruge som studiestøttepersoner til kandidatstuderende.

Såfremt der er tale om en bachelorstuderende, er det generelt bedst at bruge kandidatstuderende som instruktører, da de er inde i studiemiljøet og næsten lige selv har været igennem fagene. Fagene kan være lavet meget om siden de færdiguddannede havde dem, og derfor er det i så tilfælde ikke altid godt at bruge undervisningsassistenter.

Såfremt der er tale om førsteårsstuderende kan det komme på tale at bruge en ældre bachelorstuderende som instruktør.

Hvem er egnede til at være instruktører og undervisningsassistenter?

Der er ingen tommelfingerregler, men det kan være fornuftigt at ansætte personer, som er:

1. Jævnt fagligt dygtige. Det er godt at have en person, der er god til sit fag. Med mindre der er tale om meget begavede studerende, kan det sommetider være en hæmsko med alt for fagligt dygtige personer, da (a) de kan have en tendens til at hæve niveauet for langt væk fra den studerendes eget ståsted og (b) de omfatter i nogle tilfælde personer, som er vant til at intellektualisere meget over tingene og derfor ikke altid er lige gode til at være præsente i konkrete situationer med andre – så tjek f.eks. om de har lavet andet end at studere.
2. Gode pædagogiske kvalifikationer. Det kan være en idé at se efter folk, der har erfaringer med undervisning eller andet, da de har mere professionel sans for formidling og læringsproces.
3. Vejledningskompetencer. Ofte er studievejlederne fra fagene meget kvalificerede til at lave faglig studiestøtte, da de ud over det faglige også kender alle de kulturelle og regelmæssige forhold omkring studiet.
4. Lille erfaring med omsorgsarbejde. Kan være et godt tegn, da det ofte viser, at der er tale om mennesker med interesse for at arbejde med andre mennesker. Personer med stor interesse for psykoterapi o.l. kan dog have en alvorlig

Studiestøttepersionen kan have behov for særskilt information, såfremt:

1. Det er en studerende med nogle meget svære psykiske vanskeligheder, f.eks. udtalt borderline
2. Den studerende er meget usikker på at skulle møde studiestøttepersionen

Hvad skal der ske under den første samtale med studiestøttepersionen og den studerende

Den første samtale har to formål: At skabe match mellem den studerende og studiestøttepersionen og at skabe rammer og retningslinjer for det videre forløb.

Trin 1: Jeg plejer gerne at indlede med at introducere de to personer for hinanden og derefter fortælle kort om, hvad rammerne for studiestøtten er:

- Det er ikke undervisning, terapi eller simpel lektiehjælp
- Der er så og så mange timer til rådighed
- Den studerende har brug for støtte til det og det fag og har helt overordnet set behov for hjælp til f.eks. struktur, koncentration eller lignende.

Trin 2: Herefter gør jeg meget ud af, at den studerende får lov til selv at præsentere sine egne behov og vanskeligheder for studiestøttepersionen. Nogle få studerende vil gerne fortælle studiestøttepersionen, hvorfor de har disse vanskeligheder. Men generelt er de studerende ikke interesserede i at afsløre sig selv over for studiestøttepersionen – og slet ikke på dette tidspunkt.

Studiestøttepersionen får lov til at respondere tilbage på den studerendes præsentation, fortælle om sine egne kompetencer og der opstår som regel hurtigt en dialog.

I nogle tilfælde vil studiestøttepersionen spørge ind til den studerendes problemer, og her er jeg som regel affejende og vil prøve at dirigere samtalen et andet sted hen. Det drejer sig meget om situationsfornemmelse – kan man mærke at det ikke er hensigtsmæssigt at tale om den psykiske lidelse e.l. eller ej. I visse tilfælde kan det derimod være relevant at inddrage den tilgrundlæggende funktionsnedsættelse. Det drejer sig især om tilfælde med dysleksi eller asperger syndrom.

I nogle tilfælde vil studiestøttepersionen opdage, at han/hun faktisk ikke kan hjælpe den studerende under denne dialog, og forløbet afbrydes allerede her.

I nogle tilfælde vil den studerende og studiestøttepersionen helt evident ikke fungere, og jeg vil eventuelt lade studiestøttepersionen vide, at jeg vender tilbage med et svar på "jobsamtalen":

Trin 3: Såfremt jeg finder, at der er match mellem de to, afbryder jeg dialogen med et spørgsmål om, hvorvidt de mener at kunne gå i gang med studiestøtten. Herefter introducerer jeg de nærmere rammer for studiestøtten:

- Der skal udarbejdes en plan for forløbet den første gang de to mødes
- Der skal foretages løbende evalueringer undervejs.

- Den studerende og studiestøttepersionen er altid velkomne til at henvende sig, hvis der er det mindste
- Det anbefales at afholde studiestøtten i et lokale på universitetet og generelt ALDRIG hjemme hos nogle af dem.
- Studiestøttepersionen skal udfylde et oplysningsskema og aflevere på centret hurtigst muligt sammen med kopi af skattekort.
- Studiestøttepersionen skal aflevere timesedler hver måned inden den 20.

Trin 4: Jeg anbefaler at den studerende og studiestøttepersionen udveksler adresse, telefonnumre mv. og aftaler et første møde.

Kap. 22. Retningslinjer for journalføring

Introduktion til journalføring

Enhver rådgiver, der har samtaler med studerende, skal føre skriftlig journal.

Journalføringen har flere formål:

1. Journalen er uundværlig som kommunikationsredskab mellem rådgivere indbyrdes
2. Journalen er i visse tilfælde nødvendig for udarbejdelsen af udtalelser.
3. Oplysningerne i journalen kan desuden være grundlag for sagsbehandlingen klagesager.
4. Endelig dokumenterer journalen rådgiverens faglige virksomhed i forbindelse med faglederens tilsyn med kvaliteten af rådgiverens arbejde.

Journalnotater skal foretages snarest efter, at samtalen har fundet sted. Den journalførende rådgivers navn skal anføres ligesom dato. Forkortelser af metoder, diagnoser og andet kan anvendes, men bør være umiddelbart forståelige for andre rådgivere.

Oplysninger i journalen må ikke slettes eller gøres ulæselige. Er det nødvendigt at rette eller tilføje i journalen, skal det ske på en sådan måde, at den oprindelige tekst bevares. Det skal fremgå, hvem der har foretaget rettelsen eller tilføjelsen og hvornår.

Rådgiveren kan foretage en sortering eller resumering i journalen af indkomne erklæringer og resultater mv. forudsat, at alle relevante oplysninger fremgår af journalen, og at kilderne hertil kan identificeres.

Den studerende kan ikke stille krav om at få bestemte oplysninger slettet eller tilført journalen.

Respekten for den studerendes integritet kræver, at adgangen til journalen er begrænset til det personale, der tager del i rådgivningsarbejdet med den pågældende studerende. Journalen skal opbevares sikkert og kopier må ikke cirkulere uden for PPU.

Journalindholdet

En journal består af stamoplysninger (navn, CPR osv.) og oplysninger i forbindelse med rådgivningsarbejdet herunder:

1. Baggrunden for til kontakten til PPU
2. Den studerendes tilstand og situation
3. Den medicinske sygehistorie (anamnesen), den aktuelle behandling ved læge eller andet, eventuel brug af lægemidler og hvilke samt komplikationer og bivirkninger herved, diagnoser.
4. Fundene ved visitationssamtalen omkring studiemæssige vanskeligheder i forhold til deltagelse i læringsmuligheder og læringsprocesser.
5. Indikationer for og resultater af rådgivnings- og støttetilbud
6. Kernepunkterne i indholdet af rådgivnings- og støttetilbud
7. Planer eller aftaler om videre opfølgning
8. Beslutninger truffet på konferencer og i supervision
9. Henvisning til andre instanser og eventuelt oplysning om resultaterne heraf.

Journalens opbygning

Den pædagogiske journal indeholder 4 typer af tekst, der angives med overskrift i teksten:

1. INDLEDENDE

Skrives i forbindelse med førstegangssamtalen eller det indledende forløb med den studerende og kan indeholde informationer som:

- Anamnese og diagnose/funktionsnedsættelse mv.
- Social og økonomisk situation
- Studiesituation, studietrin og studieforløb
- Den studerendes oplevelser af studievanskeligheder
- Typen af studiemæssige vanskeligheder
- Specialpædagogisk indsats i form af rådgivnings- og støttetilbud
- Refleksion og indtryk

2. LØBENDE

Skrives i forbindelse med den løbende kontakt af relevant karakter og kan inddeles i 4 punkter:

- i. Kontaktform
- Samtale, mail, brev, telefon etc.
- ii. Indhold
- Indhold af samtale e.l., status etc.
- iii. Plan
- Fremadrettet handlingsplan, studieplan, mål, indsats etc.
- iv. Refleksion
- Pædagogiske refleksioner mv.

3. OPSUMMERING

Bruges såfremt flere samtaler skrives sammen til et sammendrag, eller der laves en opsummering på tidligere journalføring

4. EVALUERING

Ved semesterafslutning eller løbende med evaluering af planer, refleksioner. Eventuelt indsættes evalueringsrapporten.

Journalens omfang

Det bør tilstræbes, at journalen har et omfang, der begrænser sig til det mest nødvendige. Rådgiveren bør derfor bestræbe sig på at journalføre det essentielle i den studerendes sag, og en god tommelfingerregel kan være at lade 1-5 linjer være vejledende for omfanget. Journalen bør ikke overstige 10 linjer.

DEL 6 – KOMPETENCEUDVIKLING

Kap. 23. Intern supervision

Formål: Supervisionen tager udgangspunkt i den *eksistentielle approach*, som rådgivningsrådets praktiske virke er funderet i.

Supervisionen er en *hjælp* til rådgiverne i deres eksistentielt orienterede arbejde med andres studiesituation, et forum for *eksistensfaglig udvikling* og et redskab til *kvalitetssikring* af den daglige rådgivningspraksis.

Organisatorisk og fagligt set er formålet med supervisionen:

- At rådgiverne får *støtte* i forhold til deres studieorienterede klientarbejde af en supervisor, der er uddannet i eksistentiel samtalepraksis og supervision og har overblik over fagområdet praktiske dimensioner og lærer dem fagets metoder, doxa og etikregler.
- At rådgiverne bliver *undervist* i eksistentiel samtalepraksis, og at den eksistentielle samtalemåde bliver implementeret i den daglige rådgivningspraksis.
- At rådgiverne får mulighed for at tale om svære arbejdssituationer og særligt belastende tilfælde ud fra en eksistentiel approach.

Indholdsmæssigt set er formålet med den eksistentielle supervision bl.a.:

- At hjælpe supervisanden med at undersøge *relationen* mellem klient og supervisand, herunder det perspektiv at være til stede med den Anden (den studerende) i dennes verden og dermed som en vigtig indgang til, *hvordan* det er at være klienten i dennes verden ud fra den opfattelse, at klientens reaktioner og antagelser *altid* har en *meningsfuldhed* for klienten. Formålet med supervisionen er derfor heller ikke at være et forum for teknisk problemløsning men et forum for *forståelse* og *udforskning*.
- At hjælpe supervisanden med at undersøge og anerkende det verdensbillede, de selv bringer med ind i samtalen og gøre dem i stand til at bringe deres daglige rådgivningspraksis i overensstemmelse med deres egne værdier og evner.

Individuel supervision

Individuel supervision er særligt velegnet til den enkelte rådgivers egen kompetenceudviklingsproces.

Individuel supervision foregår ved, at den enkelte rådgiver får supervision alene. Supervisanden får derfor alene den støtte, feedback, konfrontation og faglighed, som supervisor giver fra sig.

Supervisionen følger ikke en bestemt forløbsprocedure eller et bestemt indholdsprogram men udvikler sig ud fra den udfordring, som supervisanden tager op, gennem kreativ og konstruktiv udforskning af udfordringen.

Supervisionen indledes med at supervisanden fremlægger et bestemt arbejdsproblem, som vedkommende prøver at få mening med; en samtale eller en situation eller et forløb, som vedkommende har funder særligt svært eller udfordrende, eller tilsvarende.

Den individuelle supervision foregår ved en samtale på ½ til 1 time mellem supervisor og supervisand.

Grupp supervision

Grupp supervision er særligt velegnet til hele rådgivningsgruppens fælles kompetenceudviklingsproces. I gruppen får den enkelte rådgiver et stort udbytte af at høre på den supervision, som kollegerne får og dels får man også mulighed for at få sine kollegers refleksion omkring den problemstilling, man selv arbejder med. Samtidig giver grupp supervisionen de enkelte gruppemedlemmer mulighed for at få træning i selv at arbejde med supervision og kollegial sparring.

På rådgivningsområdet foregår grupp supervisionen som en struktureret grupp samtale på 1½ til 2 timer, hvor en supervisor på skift er i dialog med en af gruppemedlemmerne. De øvrige deltagere lytter med og er et refleksions- og baggrundsteam, som bidrager med deres ressourcer.

Første del af supervisionen følger en turnus- / rotationsordning, hvor rådgiverne på aftalt skift fremlægger en case.

Anden del af supervisionen er fri.

Litteratur om eksistentiel supervision:

Deurzen, Emmy van & Sarah Young 2009 *Existential perspectives on supervision*. London: MacMillan

Kap. 24. Rådgivningstræning i triader

Triaden er en metode til rådgivningstræning med tre positioner:

Klient Som klient udvælger du et anliggende, du gerne vil tale om. Det skal være et håndterligt, og derfor ikke for personligt tungt, anliggende, der samtidig er substantielt nok til at være passende for træning. Det kan f.eks. være omkring de personlige relationer til studerende eller til kolleger mv.

Rådgiver Selv om træningen er en delvist "kunstig" session, er det væsentligt at du accepterer rådgivningspositionen og bruger træningen som en mulighed til at udforske dine evner og bruge de færdigheder, der skal trænes i den pågældende praksissession. Vær åben over for feedback og for at kunne bruge den til at udvikle dig selv og din tilgang med.

Observatør Som observatør giver du feedback direkte til rådgiveren og undgår i den forbindelse at blive blandet ind i selve håndteringen af klienten ved ikke at diskutere klientens anliggende. Beskriv hvad du ser og hører og hvad dine synspunkter er omkring det. Forsøg ikke på at give en fortolkning.

Observatørens rolle er afgørende for træningen. Det er vigtigt at være tæt nok på til at du kan se og høre, og samtidig være uden for øjenkontakt med både klient og rådgiver. Din opgave er at koncentrere dig om, hvad der sker mellem klienten og rådgiveren snarere end at koncentrere dig om historien eller om løsningen på problemer. Din feedback er vigtig for rådgiverens mulighed for at udvikle sig fagligt.

Hvad skal du se og lytte efter:

- Rådgiverens opmærksomhed og kropssprog
- Hvordan denne opmærksomhed bidrager til forståelse
- Hvor meget rådgiveren kan stille ind på klientens sprog
- Hvor godt samler rådgiveren op på ikke-verbale sprog og signaler

Hvad skal du kigge efter hos klienten:

- Hvilke responser fra rådgiveren giver specifikt klienten muligheder og hvordan?
- Hvad virkede forkert, chokerende eller irrelevant?
- Hvad kan være blevet undgået eller overset af rådgiveren?

Når observatøren giver feedback skal hun/han kommentere på konkret adfærd snarere end at generalisere. Hvis observatøren giver negativ feedback skal vedkommende foreslå alternativer. Det er vigtigt at du er direkte og ærlig omkring de aspekter der ikke er hjælpsomme for klienten, men du skal aldrig være rent negativ.

At give og modtage feedback

Feedback er en af de mest brugbare metoder til at udvikle og monitorere rådgivningsfærdigheder. At høre hvordan andre mennesker oplever dine rådgivningsevner kan hjælpe os til at identificere hvad vi gør godt og hvad vi skal arbejde på. Det giver også mulighed for at lære om, hvilken effekt vi kan have på andre, hvilket forøger vores selvbevidsthed.

En feedback der opfattes som ufølsom kritik er ikke brugbar. Den skal gives med respekt for modtageren og med intentionen af at øge selvbevidsthed. Negativ feedback kan være konstruktiv hvis den gives følsomt.

For at kunne være brugbar skal feedbacken være ærlig. Smiger er misledende og måske uærlig og kan lede til at den positive feedback bliver ignoreret.

Retningslinjer for at give feedback

- 1) Hav ejerskab over feedbacken – gør det klart at du taler ud fra din egen erfaring af, hvad du har observeret, f.eks. "Jeg lagde mærke til at du gjorde....og det fik mig til at føle...."
- 2) Vær deskriptiv og specifik – Hvad ser og hører du, der virker godt? Hvad føler du der kunne forbedres?
- 3) Giv dine positive kommentarer først. Negativ feedback er mere acceptabel, hvis der forudgående er blevet givet anerkendelse af noget, der er gjort godt, f.eks. "Jeg føler at dit kropssprog var afslappet og det syntes at hjælpe klienten med at føle ro. Jeg føler dog, at det kunne have hjulpet klienten til at føle sig endnu mere rolig, hvis du var gået langsommere frem"
- 4) Vær selektiv i forhold til, hvad du kommenterer. Fokuserer på de mest vigtige forhold, som du ser dem. Vurder værdien af de synspunkter, du giver modtageren. Hvis der ikke er nogen værdi, så hold dem for dig selv.
- 5) Husk at den feedback, du giver, kan sige lige så meget om dig som om rådgiveren – omkring dine observationsevner, din sensitivitet og dine værdier.

Retningslinjer for at modtage feedback

- 1) Lyt stille til feedbacken og tag dig tid til at overveje den snarere end at afvise den hurtigt. Det er ofte oplysende, og dog sommetider ubehageligt, at høre hvordan andre mennesker ser os.
- 2) Vær sikker på, at du forstår hvad der bliver sagt og undgå at gøre dig antagelser. Bed om klarhed, hvis du er usikker.
- 3) Såfremt det er muligt, så spørg om feedback fra mere end én person, da folk kan opfatte dig forskelligt. Dette giver et mere afbalanceret syn på din rådgivningspraksis.
- 4) Spørg efter specifik feedback omkring områder der er hjælpsomme eller vigtige for dig.
- 5) Overvej hvordan du skal respondere på feedbacken og hvordan du indkorporerer vigtige betragtninger i din praksis.
- 6) Sig tak til folk for at de vil dele deres erfaringer med dig – at give ærlig feedback er ikke nemt.

Som en jævnlig praksis kan kunsten at give og modtage konstruktiv og sensitiv kritik blive andenrangs og bidrage til udviklingen af et sikkert og lærende miljø.

Retningslinjer for rækkefølgen i triaden

- 1) Rådgiver og klient sætter sig tilrette, og når tiden er inde beder rådgiveren klienten om at gå i gang. Rådgiveren har mulighed for at se på et ur og følge med tiden
- 2) Når tiden er gået – præcist – melder rådgiveren at samtalen er slut.
- 3) Førsteobservatøren spørger rådgiveren, hvordan han/hun oplevede samtalen og rådgiveren svarer tilbage til observatørerne. Husk altid at henvende dig direkte til folk og at omtale dig selv i førsteperson.
- 4) Førsteobservatøren spørger klienten hvordan vedkommende oplevede samtalen og vedkommende svarer tilbage til observatøren.
- 5) Observatørerne giver på skift deres feedback til rådgiveren.

DEL 7 - TERMINOLOGI

Appendix D. Dansk-engelsk rådgivningsordbog

- Aalborg Universitet** – Aalborg University
Aarhus Universitet – Aarhus University
Adjunkt – assistant professor
Afdeling for gammel og ny testament – section for biblical studies
Afdeling for kirkehistorie og praktisk teologi – section for church history and practical theology
Afdeling for miljø- og arbejdsmedicin – department of environmental and occupational medicine
Afdeling for sygeplejevidenskab – department of nursing science
Affektiv lidelse – mood disorder
Afhandling – dissertation, thesis
Anatomisk institut - department of anatomy
Angst – anxiety
Ansatte – employees
Ansøgning - application
Antidepressiv medicin – antidepressants
Apotek – pharmacy
Arbejdsmarked – labour market
Behandling - treatment
Bestyrelse – board
Bevidsthed – consciousness
Bevidsthedsteori – theory of mind
Bibliotek – library
Bibliotekar - librarian
Bærbar computer - laptop
Cand. Jur. – Master of Laws (LL.M)
Cand. Mag. – Master of arts (MA)
Cand. Med. – Medical doctor (MD)
Cand. Pæd. – Master of education (MEd)
Cand. Scient. – Master of science (MSc)
Center for bioetik og nanoetik – Centre for bioethics and nanoethics
Center for rusmiddelforskning – centre for drug and alcohol research
Centerleder – centre director
Centraladministration- central administration
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – Danish School of Education
Danmarks Tekniske Universitet – Technical University of Denmark
Daseinsanalyse – daseinsanalysis
Dependent personlighedsforstyrrelse – dependent personality disorder
Diagnose – diagnosis

Dialektisk adfærdsterapi – dialectic behaviour therapy (DBT)
Dispensation – exemption, dispensation
Dispensation for indgangskrav – application concerning exemption from prerequisites
Dispensation ved eksamen – exam exemption
Dispensationsansøgning – application for exemption, dispensation application, application for dispensation
Dramaturgi – dramaturgy
Dysleksi – dyslexia
Dyslektiker – dyslectic
Dyssocial personlighedsforstyrrelse – dissocial personality disorder
Døv - deaf
Eksamen - exam
Eksistensanalyse – existential analysis
Eksistensfilosofi – existential philosophy
Eksistenspsykologi – existential psychology
Eksistentiel rådgivning – existential counselling
Eliteidræt – elite sports
Epistemologi – epistemology
Erhvervsvejledning – career guidance
Erkendelse - knowledge
Etisk kodeks – code of ethics
Etnografi – ethnography
Evasiv / undvigende personlighedsforstyrrelse – evasiv / avoidant personality disorder
Evner - abilities
Fag – subject
Fagdidaktik – subject matter didactics
Fagleder (for rådgivning) – head of counselling
Faglig – professional, technical
Faglig studiestøtte – academic support
Faglig studiestøtteperson – academic mentor
Faglitteratur – scientific literature
Fagudtryk – technical term
Fakultet – faculty
Farmakologisk institut – department of pharmacology
Fjernundervisning – distance learning
Fobi - phobia
Forelæser - lecturer
Forelæsning – lecture
Forenede nationer (FN) – United Nations (UN)
Forenede nationers handicapkonvention – United Nations disability convention
Forenede nationers konvention om handicappedes rettigheder – United nations convention for the rights of persons with disabilities
Forenede nationers verdenserklæring om menneskerettighederne – United Nations Universal Declaration of Human Rights
Forhistorisk arkæologi – prehistoric archaeology
Forsker - researcher

Forskning – research
Forlængelse (ift dispensation)- extension
Frygt og bæven (Kierkegaard) – fear and trembling
Fuldmægtig - administrator
Funktionsnedsættelse – impairment
Fysiologisk institut – department of physiology
Følelsesmæssig - emotional
Galskab – madness
Galskabens historie i fornuftens tidsalder (Foucault) – madness and society
Generthed - shyness
Geologisk institut – department of earth sciences
Handelshøjskole – school of business
Handicap - disability
Handicappolitik –disability policy
Henvisning – reference
Henvisning fra læge – referral from doctor
Hermeneutik - hermeneutics
Histrionisk personality disorder – histrionisk personlighedsforstyrrelse
Hjælpemidler (til studie) – study aids
Humaniora – humanities
Humanistisk fakultet – faculty of humanities
Hørehandicap – hearing impairment
Idéhistorie – history of ideas
Indledning (i opgave) - preface
Indlæringshandicap – learning disability
Indrullering (på uddannelse) - enrolment
Informations- og medievidenskab – information and media studies
Ingeniør – engineer
Ingeniørhøjskole – engineering college
Institut – department
Institut for almen medicin – department of general medical practice
Institut for arkæologi, lingvistik og antropologi – department of archaeology, linguistics and anthropology
Institut for biologi – department of biological sciences
Institut for datalogi – department of computer science
Institut for filosofi og idéhistorie – department of philosophy and history of ideas
Institut for folkesundhedsvidenskab – school of public health
Institut for fysik og astronomi – department of physics and astronomy
Institut for historie og områdestudier – department of history and area studies
Institut for human genetik – department of human genetics
Institut for idræt – department of sport sciences
Institut for kemi – department of chemistry
Institut for molekylærbiologi – department of molecular biology
Institut for nordisk sprog og kultur – scandinavian department
Institut for religionsvidenskab – department of religious studies
Institut for sprog, litteratur og kultur – department of language, literature and culture
Institut for statskundskab – department of political science

Institut for systematisk teologi – department of systematic theology
Institut for videnskabsstudier – department of science studies
Institut for æstetiske fag – department of aesthetic studies
Instituttleder – head of department
Integrationsministeriet – the Danish integration ministry
IT-støtte – IT support
Jeg og du (Buber) – I and Thou
Jordbrugsvidenskab – agricultural science
Juridisk institut – school of law
Kandidatgrad – masters degree
Karakter – grade
Karriereplanlægning – career planning
Karrierevejledning – career guidance
Kirurg – surgeon
Klage – complaint, complain
Klassisk arkæologi – classical archeology
Kognition – cognition
Kognitiv adfærdsterapi – cognitive behavior therapy (CBT)
Kognitiv forstyrrelse – cognitive disorder
Kognitiv terapi – cognitive therapy (CT)
Kollegium – (student) hostel
Kommune – municipality
Kompensation - compensation
Kompetence – competence
Kompetenceudvikling – competence development
Kunsthistorie – art history
Kursus – course
Københavns Universitet – University of Copenhagen
Ledelsessekretariatet – management secretariat
Ledige stillinger – vacancies, vacant positions
Lektor – associate professor
Lidelse – suffering
Ligestilling – gender equality
Ligevægt – equilibrium
Ligevægtig - balanced
Lingvistik – linguistics
Litteraturhistorie – comparative literature
Litteraturliste - references
Lovgivning - legislation
Læge – doctor, physician
Lægeattest – doctors certificate, medical certificate
Lægeeftersyn – medical inspection
Lægeerkæring – medical certificate, physicians certificate
Lægehonorar – doctors fee
Lægemiddel – drug, medicine
Lægepersonale – medical staff
Lægeregning – doctors bill
Lægeseekretær – doctors secretary

Lægeuddannelse – medical training
Lægeundersøgelse – medical examination
Lægevagt – emergency (medical) service
Lægevalg – choice of physician
Lægevidenskab – medical science, medicine
Lægevidenskabelig - medical
Lærer – teacher
Læringsbarrierer – barriers to learning
Læringsbetingelser – conditions of learning
Læringsmiljø – learning environment
Læringsstile – learning styles
Læringsteori – learning theory
Læringsvanskeligheder – learning difficulties
Læsegruppe – study group
Læseplan - curriculum
Læsepædagog – reading teacher
Matematisk institut – department of mathematical sciences
Medborgerskab - citizenship
Menneskerettigheder – human rights
Merit - credit
Mesterlære – apprenticeship
Middelalderarkæologi - [Medieval and renaissance archaeology](#)
Ministeriet for videnskab, teknologi og udvikling – ministry of science, technology and innovation
Misbrug – abuse, substance abuse
Misbruger – addict, substance abuser
Moesgaard museum – Museum of Moesgaard
Musikvidenskab – musicology
Narcissistisk - narcissistic
Naturvidenskab - science
Naturvidenskabelige fakultet – faculty of science
Nedsat hørelse – hearing impaired
Nedsat syn – partially sighted
Neurolog – neurologist
Neurologisk forstyrrelse – neurological disorder
Neurologisk sygdom – neurological disease
Nærmeste udviklingszone (Vygotsky) – zone of proximal development
Odontologisk institut – department of dentistry
Områdestudier - area studies
Omsorg - care
Omvendt forældreskab – reverse parenting
Ontologi - onthology
Opgave - assignment
Opgave (skriftlig) – essay
Opgaveskrivning – writing of essay
Opholdstilladelse – residence
Oplæring - training
Optagelse – admission

Paranoid skizofren – paranoid schizophrenic
Pensum – curriculum
Personale – staff
Personlig udvikling – personal development
Personlighedsforstyrrelse – personality disorder
Personlighedstræk – personality traits
Personligt fremmøde – personal appearance
Problemformulering – problem formulation
Præstationsangst – performance anxiety
Præstationsvanskeligheder – performance difficulties
Prøve – test
Psykiater – psychiatrist
Psykiatrisk hospital – psychiatric hospital
Psykiatrisk sygepleje – psychiatric nursing
Psykisk forstyrrelse – mental disorder, WHO bruger betegnelsen "mental and behavioral disorders" i ICD-10, og American Psychiatric Association bruger betegnelsen "mental disorders" i DSM-IV
Psykisk sygdom – mental illness, mental disorder, mental disease
Psykiske evner – mental abilities
Psykoanalyse - psychoanalysis
Psykolog – psychologist
Psykologisk institut – department of psychology
Psykopati – psychopathy, dissocial personality disorder
Psykoaterapeut – psychotherapist
Psykotisk - psychotic
Pædagogisk – educational
Pædagogisk forskning – educational research
Pædagogisk filosofi – philosophy of education
Pædagogisk psykologi – educational psychology, psychology of education
Rektor – rector
Relationsforstyrrelse – relational disorder
Retspsykiatri – forensic psychiatry
Roskilde Universitet – Roskilde University
Rådgiver - counsellor
Rådgivning (adviserende) - advisory
Rådgivning (problemorienteret) - counselling
Rådgivningssamtaler – counselling sessions
Samfundsvidenskab – social science
Selvomsorg – self care
Selvtillid - selfconfidence
Selvværd – self-esteem
Sindssyg - insane
Sindssygdom – insanity
Situeret læring – situated learning
Skadestue – emergency department
Skizofreni – schizophrenia
Skizod personlighedsforstyrrelse – schizoid personality disorder
Skrøbelig – fragile

Sociale myndigheder – social service
Socialministeriet – Ministry of social affairs
Socialrådgiver – social worker
Spaltede selv (Laing) – divided self
Speciale (kandidat-) – master thesis
Specialpædagogik – special education
Specialpædagogisk støtte (SPS) – disability compensating support
Specifikke studie vanskeligheder – specific learning difficulties, specific study difficulties
Spiseforstyrrelse – eating disorder (anoreksi – anorexia, bulimi – bulimia, overspisning – binge eating disorder)
Statskundskab – political science
Stipendium - scholarship
Studieadjunkt - teaching assistant professor
Studiebøger – study books
Studieegnethed – academic ability
Studiefag - subject
Studieforhold – conditions of study
Studiefærdigheder – study skills
Studiegren – branch of study
Studiegæld – student dept
Studiejob – student job
Studiekammerat – fellow student
Studielektor – teaching associate professor
Studiemiljø – study environment
Studiemotivation – study motivation
Studiemæssige vanskeligheder – study related difficulties
Studienævn – study board
Studieområde – field of study
Studieplan – study plan
Studierådgivning – student counselling
Studiestrategier – study strategies
Studiestøtte (pædagogisk) – special educational support
Studiestøtte (økonomisk) – study grant
Studiestøtteperson/-lærer – academic mentor, support teacher
Studieteknikker – study techniques
Studievalg – study choice
Studievaner – study habits
Studievanskeligheder – study difficulties
Studievejleder – student counselor (guidance counselor)
Studievejledning – study guidance, student guidance
Studium generale – theory of science
Støtte - support
Sundhedspolitik – health care policy
Sundhedsvidenskabelige fakultet – faculty of health sciences
Sundhedsvæsen – health care system
Syddansk universitet – university of southern Denmark
Sygdom – disease (objektiv), illness (subjectiv), sickness

Sygdommen til døden (Kierkegaard) – the sickness unto death
Sygeplejerske - nurse
Sygesikring – healthcare security
Synshandicap – visual impairment , visual disability, partially sighted
Særlige behov – special needs
Særlige studiebehov – special educational needs
Søvnforstyrrelse – sleep disorder
Sårbar - vulnerable
Såret - wounded
Tandlægeskolen –department of dentistry
Tavs viden (Polanyi) – tacit knowledge
Tavshedspligt – professional secrecy, confidentiality
Teknisk og administrativt personale (TAP) – technical and administrative staff
Teknisk støtte – technical support
Teologisk fakultet – faculty of theology
Tidsskrift - journal
Tilknytning – attachment
Tilknytningsteori – attachment theory
Tryghed – safety
Tvangsadfærd – compulsive behaviour
Ubevidst - unconscious
Uddannelse – education
Uddannelsespolitik – educational policy
Udfordring - challenge
Udlændingesservice – The danish immigration service
Udsættelse (studie-) – procrastination
Udtalelse - statement
Udvekslingsprogram – exchange program, study abroad program
Udvekslingsstuderende – exchange student
Udvikling – development
Udviklingsforstyrrelse – developmental disorder, disorder of psychological development
Udviklingshandicap – developmental disability
Uligevægtig - unbalanced
Umoden – immature
Undervisning – education
Undervisningsassistent – teaching assistant
Undervisningsministeriet – Danish Ministry of Education
Usikkerhed (følelse) - insecurity
Valgfag – elective subject
Valgfrit fag – optional subject
Vejleder (faglig) - supervisor
Vejledning – guidance
Vejledning (faglig) - supervision
Verdenssundhedsorganisationen – World Health Organisation (WHO)
Videnskabeligt personale (VIP) – scientific staff
Videnskabsteori – theory of science, scientific theory
Videregående uddannelse – higher education

Virksomhedsteori – activity theory
Visitationssamtale – assessment interview
Voksenlæring – adult learning
Vrede-styring - angermanagement
Væren-i-verden – Being-in-the-world
Væren og intet (Sartre) – Being and nothingness
Væren og tid (Heidegger) – Being and time
Ængstelig personlighedsforstyrrelse – anxious personality disorder
Økonomisk institut – school of economy and management