

Redaktionellt

Varje nummer av Matrix ställer redaktörerna (redaktören) inför att välja ut och ordna ett antal uppsatser så att de speglar och kompletterar varandra. Under de senaste åren har vi erbjudits alltfler artiklar, vilket gör detta redaktionella arbete meningsfullt och spännande. Varje nummer av Matrix är en nordisk konsert! Men det saknas finska röster. Var är ni? Ni får skriva på engelska! Och var är ni från Island?

Svend Brinkmans artikel, *Psykoterasi som självteknologi*, inleder detta nummer. Den artikeln kan, för den som vill läsa Matrix från den första sidan till den sista, fungera som ett prisma, som bryter och speglar texter som följer. Brinkman tar läsaren med på en upptäcktsfärd där problematiska sidor av psykoterapeutisk teori och praxis avtäckts men där åtminstone en rimlig och etiskt anständig utväg står att finna. Tidigare har han använt sig av Aristoteles (Nordisk Psykologi, 2002, sid. 201-216) så att han belyst psykologiskt viden med Aristoteles' etik. Denna gång är det den franske filosofen Michael Foucault han tar i sin tjänst.

Thor Kristian Island presenterar ett projekt för supervision som Instituttt för gruppeanalyse i Norge är på väg att genomföra. Gruppanalysen och dess institut i Norge har ett stort inflytande inom Norsk psykiatrisk forening och inom norsk psykiatri. Det framgår av Islands text. De norska projekten har ett särskilt intresse eftersom de syftar till utbildning av god kvalitet i ett land där en tämligen liten befolkning är utspridd över en stor yta, vilket väl också gäller Sverige och Finland. Det är fyra norska psykiatrer (tre män och en kvinna) som skrivit de grundläggande texterna i supervisionsprojektets begynnelse. De är förutom Thor Kristian Island, som står för inledningen i egenskap av Institutttbestyrer, Sigmund Karterud, Einar Johnsen och Else Margarethe Berg. Karterud är omedelbar och personlig. Han ger en levande bild av sitt sätt att vara handledare. Johnsen beskriver också en modell för supervisionsarbete. Han är i sin framställning mer distanserad och formulerar sig i termer av övervägd administration (ramar) och teoretiska mål. Berg ger sig in i högst intressanta och för supervisionen betydelsefulla områden. Hon börjar undersöka »den tau-

se dimensjonen« och har givetvis rätt i att man där finner många »utfordringar i veiledning«.

Vibeke Nathan tar oss med sitt bidrag om tillhörighet, bekräftelse och igenkännande med till Köpenhamns universitet och de, ofta unga, psykologistuderande som utbildar sig där. Även detta är en berättelse om supervision, men där behov och problem framträder från en annan sida. Det handlar om att lära känna sig själv i det professionella arbete man utbildar sig till. De gruppanalytiska grupper som berättas om är inte psykoterapigrupper. Man skulle kunna beteckna dem som »möta-sig-självt-som-psykolog-och-psykoterapeut-grupper-inom-en-gruppanalytisk-ram«. Man kan höra gruppdeltagarnas egna röster tränga genom texten. Nathan lyfter fram Hans W. Cohns tankegångar, som på många sätt löper parallellt med S.H.Foulkes'. Cohn tillhörde ju också gruppen kring Foulkes.

Per-Einar Binder vid Institut för klinisk psykologi i Bergen diskuterar i sin artikel hur vi idag förstår och använder frasen/metaforen »barnet i den vuxne«. Binder argumenterar för, med kliniskt stöd av material från två fall, att metaforen har en berättigad plats i relationell psykoanalytisk teori. Han föreslår att den (oberoende av »terapeutens teoretiskt informerte konstruktjon av patientens barndom«) kan syfta på ett konkret fenomen i överförings/motöverföringsmatrisen: dissocierade aspekter av den vuxna personligheten där barndomens behov, ångest och sätt att relatera samexisterar med vuxna själv-aspekter.

I talet, »Etik og moral – om retten til ansvar«, hållet på den första danska gestaltkonferensen nu i maj, pekar Hanne Hostrup med stort engagemang på pinsamma och svårförenliga sidor av vår psykoterapeutiska verksamhet, på konsekvenser i våra värderingar och brister i vår respekt för den Andre. Hostrup tecknar en bild av psykoterapeutens och patientens situation i senmoderniteten/ värderativismen som har likheter, men också olikheter, särskilt vad gäller makt/maktlöshet, med den bild som Michael Foucault gett oss och som Brinkmann berättar om i den artikel som inleder detta Matrixnummer.

Vid pressläggningen kan vi foga in en berättelse skriven av Randi Luggin och Bent Jørgersen om IAGPs 15:e kongress i slutet av augusti i Istanbul. Av deras berättelse anar man, och i vissa stycken är det också klart och tydligt utsagt, att mäktiga politiska krafter kastade sina skuggor över kongressens konferenser, seminarier och arbetsgrupper. Författarna har satt rubriken Kulturens vej-

kryds över sin rapport. När man läser deras livfulla och målande text kan man undra hur många vägar som möttes i det vejkryds. Det måste vara långt fler än fyra.

Gunnar Carlberg, rektor och verksamhetschef vid Ericastiftelsen (barn- och ungdomsterapi) i Stockholm, anmäler uppskattande *Samfundets børn* (redaktörer: Mads Hermansen och Arne Poulsen). Han sätter rubriken »Utvecklingspsykologi i ett brett perspektiv« över sin anmälan.

Psykoanalytikern Ulf Ståhlberg har med blandade känslor läst D.J.Siegels »Sindets tillblivelse og udvikling«. Han har funnit en hel del av intresse i texten, men han har svårt att se hur den kunskap som förmedlas i boken skulle kunna användas i behandlingen av patienter.

Egil W. Martinsen har med intresse och uppskattning läst två självhjälsböcker syftande till att lära läsaren att övervinna låg självkänsla respektive social ångest. Självhjälsböckerna bygger på kognitiva modeller. Martinsen menar att det också för den professionelle är givande att läsa dessa böcker och ta del av hur de kognitiva modellerna byggs upp.

Redaktionen önskar Matrix' läsare och artikelförfattare ett gott nytt år – ett gott nytt med Matrix!

Olov Dahlin

Psykotering som selvteknologi

Matrix 2003; 4, s. 360-376

Svend Brinkmann

Den historiske udvikling af psykotering er gået hånd i hånd med en vedvarende kritik af de terapeutiske praksisser. Særligt Michel Foucaults forfatterskab har givet næring til kritikerne af psykotering. For Foucault bør psykotering ikke opfattes som en særligt privilegeret, videnskabelig behandlingsform, men som hvad han kaldte en selvteknologi, en praksis, der konstituerer menneskelig subjektivitet på bestemte måder. Artiklen diskuterer konsekvenserne af Foucaults analyse af terapi. Tre scenarier opstilles for terapi efter Foucault. (A) Vi bør opgive at lave psykotering, da den i kraft af sine subjektivitetskonstituerende elementer er en undertrykkende praksis. (B) Vi bør rekonceptualisere psykotering som en etisk relation mellem autonome subjekter for at undgå eventuelle undertrykkende aspekter. (C) Vi må indrømme med Foucault at psykotering er en selvteknologi, der er indvævet i moralske og politiske relationer, men søge at udvikle sådanne terapeutiske selvteknologier, der konstituerer subjektet i en etisk forstand. Det tredje scenario forsvares som det mest frugtbare. Derudover kan artiklen opfattes som en generel introduktion til Foucault (særligt den sene del af hans forfatterskab), og til en diskussion af relevansen af hans analyser for psykoteraeutisk praksis.

Den historiske udvikling af psykoteraeutiske praksisser er gået hånd i hånd med en vedvarende kritik af de selv samme praksisser. Psykotering er gennem tiderne blevet anklaget for at være individualistisk, umoralsk, instrumentalistisk og i ledtog med kapitalistisk og liberalistisk ideologi. I de senere år har især Michel Foucaults forfatterskab givet inspiration til kritikerne af psykotering. Foucaults påstand er at psykotering ikke kan forstås som en videnskabeligt baseret behandlingsform, men som en særlig form for selvteknologi.

logi, dvs. som en praksis hvor igennem individer konstitueres som subjekter. Ikke bare psykoterapi snævert forstået, men psykiatri og psykologi generelt – hvad der af Foucaults arvtagere er døbt *the psy complex* (1) – må ifølge Foucault forstås som historisk opståede former for magtudøvelse og konstituering af menneskelige subjekter. Foucault hævdede i et tidligt interview fra 1965 (2) at psykologi ikke skal defineres som en videnskab, men som en kulturel form. Den psykologiske videnskab, dens praksisser og vokabularer, har præget den vestlige kultur og dennes samfundsmæssige institutioner og praksisser, hvilket har bevirket at det i dag er umuligt at forstå og forholde sig til sig selv uden at anvende psykologiske forståelsesredskaber (3, p.34). Psykologiens og psykoterapiernes heterogenitet, deres mangel på et samlende paradigme, som ofte begrædes af psykologiske forskere, har haft den praktiske effekt at psykologiske forståelses- og behandlingsformer har kunnet sprede sig til adskillige dele af menneskers liv, både i det offentlige rum – fabrikker, retssale, fængsler, skoler, hospitaler, behandlingsinstitutioner, brevkasser, tv-shows – og i det private rum, fx dagligdags samtaler.

Ved at anskue psykoterapi, ikke som en særligt privilegeret videnskabelig behandlingsform, men som en historisk opstået praksis på linje med andre praksisser, tager Foucault og hans efterfølgere en art etnografisk eller socialantropologisk blik på terapi. Terapi anskues i sin samfundsmæssige, historiske og kulturelle kontekst. Visse psykoterapeuter har erkendt nødvendigheden af at anvende et sådant socialantropologisk afstandsblik i forståelsen af psykoterapi (4). I dansk sammenhæng er Carsten René Jørgensen et godt eksempel med sin analyse af psykologien i senmoderniteten (5). Ofte ender en Foucault-inspireret analyse af psykoterapi dog med en pessimistisk konklusion, der næsten fordrer en total opgivelse af terapeutisk praksis. Paul Richer erklærer eksempelvis i sin dekonstruktivistiske forståelse af psykologi, inspireret af Foucault, at al psykologi er en del af politiet – og at humanistisk og psykodynamisk psykologi er det hemmelige politi (6)! Hvis vi i moderne demokratier ikke bryder os om hemmeligt politi, bør vi så også opgive at lave psykoterapi, hvis det står klart at det er en sofistikeret form for hersketeknik, der oven i købet tilslører sin egen magtudøvelse?

Der findes som bekendt en masse forskellige slags psykoterapi, og det er selvfølgelig problematisk at slå alle over en kam. Men hos Foucault er udgangspunktet, at i hvert fald de former for terapi der for det første opererer med en idé om en indre, psykologisk verden – det være sig indre dynamiske processer eller kognitive strukturer – og for det andet at vi ved hjælp af bestemte teknik-

ker kan finde sandheden om denne indre verden, konstituerer subjektet på en bestemt måde gennem magtudøvelse. Sjælen er kroppens fængsel hedder det i *Overvågning og Straf* (7), og i kraft af sin status som sjæleligt (eller psykisk) fortolknings- og forandringsredskab, må psykoterapi forstås som en subjektivitetskonstituerende praksis. Ifølge Foucaults analyse fungerer modernitetens magtudøvelse ved at identificere mennesker med et indre, dybt, psykologisk rum. Når mennesker forstår sig selv som havende et indre rum eller et indre potentiale, der skal realiseres – bl.a. ved terapiernes hjælp – så er det for Foucault tegn på at disciplineringen af individerne er internaliseret. Mennesket bindes således til sin egen identitet på hæmmende eller undertrykkende vis (8).

Spørgsmålet er nu hvilke konklusioner, der kan drages af dette, og det er dette spørgsmål, som skal behandles i nærværende artikel. Hvordan bør vi forholde os til psykoterapi efter Foucault? Jeg ser tre muligheder: (A) Vi bør opgive at lave, i hvert fald traditionel, psykoterapi, hvis det er sandt at terapi fungerer som en form for undertrykkelse. (B) Vi bør reformulere psykoterapi fra at være en teknisk behandlingsform til at være et etisk forhold mellem autonome subjekter for dermed at undgå terapiens undertrykkende elementer. (C) Vi bør indrømme med Foucault at psykoterapi er en subjektivitetskonstituerende selvteknologi, men søge at udvikle sådanne selvteknologier, der konstituerer subjektet i en etisk forstand. Mit mål er at forsvare den tredje mulighed, og vise at der i høj grad findes ansatser hos Foucault til en sådan forståelse. Her hjælpes vi bl.a. af den amerikanske psykoanalytiker og politiske teoretiker Jane Flax (9). De tre skitserede scenarier for psykoterapi efter Foucault siger henholdsvis at (A) psykoterapi *per se* er uetisk og undertrykkende, (B) psykoterapi er en etisk relation mellem autonome subjekter, og (C) psykoterapi *kan* være en etisk teknologi, der kultiverer bestemte former for subjektivitet, men kan også være undertrykkende.

Foucaults terminologi, hans måde at tale om subjektivitet, praksis, selvteknologi og etik på, vil formentlig virke mærkværdig uden et forkendskab til de grundlæggende linjer i hans tænkning. Derfor indledes gennemgangen nedenfor med en meget kort, og temmelig forsimplet, indføring i Foucaults tænkning, hvorefter jeg udfolder de tre scenarier. Jeg afviser det første scenario (A), da det tager for givet at det i sig selv er normativt forkert og undertrykkende at subjektet konstitueres gennem forskellige teknologier i praksis. Det andet scenario (B) afvises også, da det forudsætter at autonome, dvs. selvlovgivende, subjekter eksisterer på universel vis forud for, og uden for, specifikke praksisser, herunder psykoterapi. Det tredje alternativ (C) forsvares derimod, da det byg-

ger på, hvad jeg opfatter som Foucaults frugtbare idé, at subjektivitet altid og uundgåeligt konstitueres i praksis gennem diverse teknologier. Disse teknologier kan være undertrykkende, men de kan også være både æstetisk og etisk dannende. På den baggrund skal der spørges til om der hos Foucault er ansatser til en forståelse af terapi som en menneskelig praksis der kultiverer visse grundlæggende etiske færdigheder hos subjektet, og altså konstituerer subjektet etisk. Mere grundlæggende er artiklens mål at udbrede kendskabet til Foucaults særegne perspektiv, særligt hans sene arbejder, der forekommer særdeles relevante til en forståelse af psykoterapi.

Udviklingen i Foucaults tænkning

Foucault er nok bedst kendt for sin modernitetskritik som den udfoldes i *Overvågning og Straf*, som blev udgivet første gang i 1975. Han var her optaget af hvordan modernitetens (human-)videnskabelige discipliner, institutioner, teknikker og diskurser muliggjorde nye former for magtudøvelse. I modsætning til tidligere former for åbenlys magtudøvelse, fx i form af offentlig fange-transport i lænker og kæder eller offentlige henrettelser, så fungerer modernitetens magtudøvelse mere skjult, i aflukkede fængsler og bureaukratiske strukturer støttet af humanvidenskabelig ekspertise. Foucaults pointe er ikke at tidligere tiders åbenlyse brutalitet var moralsk set bedre end modernitetens tilslørede brutalitet, men snarere at vi må udvikle nye analyseformer for at forstå magtudøvelsen i moderniteten. En idé om magt som centreret hos en enkelt suveræn, fx en konge eller en leder, er ikke længere tilstrækkelig, da modernitetens magt fungerer mere diffust og distribueret i heterogene praksisser. Magten er ikke længere blot knyttet til åbenlys fysisk overlegenhed, men til viden, sandhed og ekspertise. Endvidere er en radikal påstand i *Overvågning og Straf* at subjektet er en effekt af magten, og ikke omvendt. Det er ikke først og fremmest subjekter, der fra en position uden for magtrelationerne, intentionelt udøver magt for at fremme bestemte interesser. Hos Foucault er overhovedet det at være et subjekt nemlig muliggjort af bestemte typer magtrelationer. Magten er dermed ikke *bare* undertrykkende for Foucault, men også produktiv: Den producerer subjektivitet. Hvordan skal nu dette forstås? Foucaults illustrative eksempel er utilitaristen Jeremy Benthams plan for et *Panopticon*. Dette var en fængselsstruktur bestående af en ring af oplyste celler, hvor en enkelt vagt fra en central placering var i stand til at overvåge fangerne på en gang, uden at de var klar over hvornår de blev overvåget. Foucault er interesseret i denne arkitektoniske struktur fordi den er idealtypisk for modernitetens rationelle-bureaukratiske ekspertbaserede form for magtudøvelse, og den illustrerer fint pointen at magt må forstås, ikke i det abstrakte som hørende til autono-

Psykoterapi som selvteknologi

me subjekter, men som konkret foreliggende, indlejret i teknologier, praksisser og fysiske genstande, fx arkitektur.

I et *Panopticon* er målet ikke blot at kontrollere fangerne bedst muligt, men at konstituere subjekter, der overvåger sig selv. Påstanden er at fangerne uundgåeligt vender fangevogternes blik mod sig selv, og dermed konstitueres som selv-overvågende subjekter. Her er reminiscenser af en teori om selvbevidsthed som den fx findes hos G.H. Mead, hvor menneskers forhold til sig selv altid er formidlet gennem andres reaktioner og blikke. En selvovervågende subjektivitet har sjælen eller psyken som korrelat (10); sjælen (subjektiviteten) er dermed en effekt af magtrelationen, og er samtidig det, der reproducerer magten. Foucaults pointe er at denne form for subjektivitet konstitueredes i moderniteten gennem en lang række institutionelle praksisser: i skoler, på arbejdspladser, i fængsler, i retssale og i behandlingssystemet. Det er sigende at folks private huse, der tidligere kun havde ét enkelt stort rum, først i det 18. århundrede blev opdelt i separate aflukkede rum, på linje med skoler og fabrikker (11). Sjælen, den indre verden, blev det *Panopticon* som hver enkelt bærer i sig selv. Psykologien blev videnskaben om den indre verden, og terapierne blev normaliserende sociale teknologier. Samfundet blev terapeutiseret, og det ser vi effekterne af i dag. Kirsten Marie Bovbjergs nylige bog (12) kan nævnes som et eksempel på et studie af den samfundsmæssige terapeutisering som magtmekanisme, *in casu* i arbejdslivet.

I *Seksualitetens Historie* (13) erklærede Foucault at mennesket i Vesten er blevet et bekendende dyr. Foucault forstod det moderne refleksive selv som etableret gennem selv-analyse, selv-observation, selv-eksamination og forskellige bekendelsespraksisser, herunder ikke mindst psykoterapier. Mens Kierkegaard er berømt for sin tese om at selvet er et forhold der forholder sig til sig selv (14), så kunne Foucault supplere med at dette selvforhold er etableret gennem bestemte teknikker, særligt bekendelsespraksisser. Disse er, for Foucault, magtrelationer, eftersom bekendelsesrelationen involverer en (ofte fysisk fraværende) anden, der strukturerer relationen (15), og det er på den baggrund at han kunne hævde det, der umiddelbart lyder både mærkeligt og urimeligt, at subjektet er en effekt af magt. Ifølge Foucault er selvets forhold til sig selv konstitueret gennem bekendelse og en medfølgende skabelse af et indre, psykologisk rum. Subjektet er dermed en effekt af praktiske teknologier, der igen er struktureret af magtrelationer. Gennem subjektiveringsprocesser bliver individet derfor på én gang subjekt og underlægges magten (5). Magten er produktiv.

I de allerseneste tekster Foucault skrev før han døde i 1984 vender han sin interesse fra ydre magt- og hersketeknikker til hvad han kalder teknologier for individuelt herredømme eller selvteknologier (16). Selvteknologier er redskaber hvormed individer handler i forhold til sig selv, og skaber, omskaber og kultiverer sig selv som subjekt på bestemte måder. Selv-teknologier uddifferentieres af Foucault som én form for teknologi over for andre typer som han tidligere havde analyseret, nemlig *produktions-teknologier*, som sætter os i stand til at skabe ting, *tegnsystems-teknologier*, som sætter os i stand til at kommunikere meningsfuldt og *magt-teknologier*, der bestemmer individers adfærd og undertvinger dem gennem objektivering. Disse typer teknologi fungerer oftest i sammenhæng med hinanden, og hver af dem hænger sammen med bestemte former for herredømme. Men det nye hos den sene Foucault er, at selvteknologier fremstår som en mulighed individer har for *selv* at skabe sig som subjekter på bestemte måder.

Foucault slår ned forskellige steder i historien og undersøger epokebestemte selvteknologier. Stoikernes brevskrivning, Augustins selvbiografiske bekendelser, eksaminationer, askese og drømmetydning nævnes som eksempler. Foucault hævder – kontra historiske materialister – at selvteknologier er relativt uafhængige af deres tidsbestemte socio-økonomiske og politiske betingelser. Derfor er mennesker meget mere frie end de selv tror (17, p. 10). Der er ingen universelle nødvendigheder i den menneskelige eksistens, og gennem beherskelsen af selvteknologier kan vi skabe os selv som et kunstværk, hævder Foucault (18). Konsekvensen af denne postulerede frihed til selvskabelse samt fraværet af en nødvendig menneskelig natur, der skal realiseres, er, at enhver kan skabe sin egen tilværelse som om det var et kunstværk. Subjektet konstitueres gennem praksisser, og det er individerne selv, der bestemmer hvilke praksisser, de vil lade sig konstituere i/af. Det er her tydeligt at Foucault har udviklet sit perspektiv fra at opfatte subjektet som konstitueret af ydre magtrelationer til at opfatte det som havende potentiale til selv-skabelse. Subjektet er hos den sene Foucault stadig en effekt af magten, men han mente at subjekterne kunne udnytte magtens produktive karakter til at forme sig selv.

Denne side af Foucault rummer visse problemer, efter min mening, og dem kommer jeg tilbage til senere. Foreløbig kan vi resumere de vigtigste linjer i Foucaults syn på subjektet: Subjektivitet er ikke noget universelt givet, hverken som et cartesiansk *cogito*, en freudiansk driftsstruktur eller et kognitivistisk informationsbehandlingsapparat. Subjektivitet produceres i sociale praksisser, og er dermed en effekt af magt, eftersom praksisser altid involverer magtrela-

tioner. Selvteknologier er bestemte former for praktiske redskaber, hvorigenem individer kan kultivere subjektivitet i forskellige henseender. Etik, et begreb jeg endnu ikke har berørt, henviser hos Foucault til selvets eller subjektets forhold til sig selv og til de konkrete teknologier der formidler selvets forhold til sig selv. Dette kommer jeg tilbage til sidst i artiklen.

A. Psykoterapi som undertrykkelse

Foucaults analyse af subjektivitet, magt og selvteknologier har ledt nogle kommentatorer til at opfatte psykoterapi som en sofistikeret form for undertrykkelse. Men hvordan kan psykoterapi, der i egen selvforståelse er til for at hjælpe mennesker ud af deres problemer, forstås som undertrykkende? Lad mig nævne nogle forfattere, der opfatter i hvert fald de dominerende former for psykoterapi, som en form for undertrykkelse. Philip Cushman, der i øvrigt selv praktiserer psykoterapi, anklager (især amerikansk) psykoterapi for at stå i ledtog med forbrugerkapitalismens individualistiske ideologi (19). Selvet er i moderniteten blevet et »tomt selv«, hævder Cushman (20), dvs. et selv der står isoleret uden for tidligere tiders meningsgivende horisonter såsom fællesskab og tradition. Det tomme selv hungrer efter eksistentiel mening, men er ikke givet andre muligheder for at blive »fyldt op« med mening end gennem forbrug og psykoterapi. Psykoterapi er ifølge Cushman analogt til forbrug; terapi muliggør en slags livsstilsforbrug, der lindrer det tomme selvs eksistentielle kvaler. Men på denne måde er psykoterapierne, ifølge Cushman, med til at reproducere årsagerne til de sygdomme, de ellers har som mål at behandle. For psykoterapierne er optaget af at skabe individuel, privat velbehag, at udvikle det »personlige« selv, hvorved politiske problemer individualiseres og psykologiseres. Terapeuten James Hillman erklærer i den selvkritiske bog med den sigende titel *We've had a hundred years of psychotherapy and the world's getting worse*, at samfundet bliver afpolitiseret fordi alle de intelligente, sensitive mennesker opholder sig i terapirummet (21)!

Dette er selvfølgelig overdrevet, men der er måske grund til at overveje om ikke logikken bag de dominerende terapiformer ikke blot er upolitisk, men måske endda umoralsk. Filosofen Alasdair MacIntyre portrætterer i sit moralfilosofiske hovedværk *After Virtue* (22) psykoterapeuter som den emotivistiske moralfilosofis maske. Emotivismen er en værditeori, der hævder, at værdier ikke findes i egentlig forstand. Værdier er blot individers projektioner ud på en verden, der i sig selv er værdineutral. Værdier er baseret på individuelle præferencer; det gode er det jeg kan lide, og det slette er det, jeg ikke kan lide. »Dette

er godt« betyder således ifølge emotivisterne ikke andet end »hurra for det!« Der er en kløft mellem fakta, de objektive kendsgerninger om verden, og værdier, som opfattes som subjektive præferencer, og MacIntyres påstand er at terapeuter inkarnerer denne problematiske moralopfattelse, idet logikken i den terapeutiske praksis er middel-mål rationel. Terapeuten har med sin ekspertviden midlerne til at hjælpe klienten med at realisere dennes mål, men selve målene kan principielt ikke stå til diskussion. Se (23) for en uddybning af disse forhold.

Men hvori består da det undertrykkende, hvis klienterne netop gennem terapi formår at realisere deres mål? Ifølge Nikolas Rose, som læner sig op ad Foucault, består (sen-)moderne magtudøvelse netop i at kontrollere mennesket ved at lade det få sine præferencer opfyldt, ved at konstituere det som et villende, vælgende, autonomt individ, der blindt stræber mod realisering af sig selv og sine præferencer. Og præferencer kan ifølge den emotivistiske moralfilosofi og den dominerende neo-liberale ideologi principielt ikke diskuteres rationelt, for præferencer er netop irrationelle, baseret på mere eller mindre tilfældige lyster. Men disse lyster er, ifølge Rose, *mindre*, snarere end mere, tilfældige, for netop reklameindustrien, men også arbejdspladser samt velfærdsstaten, investerer store summer i at påvirke folks lyster og præferencer. I demokratiske samfund går den mest effektive hersketeknik, ifølge Rose, gennem autonomibegrebet, eftersom idealet om autonomi skaber »an intense and continuous self-scrutiny, self-dissatisfaction and self-striving to live our autonomous lives, to discover who we really are, to realize our potentials and shape our lifestyles« (24, p. 193). Derigennem bliver vi »tied to the project of our own identity and bound in new ways into the pedagogies of expertise« (ibid.), og netop her spiller de psykoterapeutiske praksisser en hovedrolle.

Med emotiviseringen af moralen sker en privatisering af værdierne, og dermed får det tomme selv ikke andre steder at kigge hen end i sig selv i jagten på et meningsfuldt liv. Psykoterapierne tilbyder sig her som effektivt selvrealiseringsmiddel. Psykoterapi er derfor undertrykkende, da den er hovedansvarlig for at have skabt det isolerede, selvrealiserende selv. Ikke fordi alle mennesker konkret går i psykoterapi, men fordi terapilignende praksisser og forholdemåder har koloniseret adskillige dele af tilværelsen. Psykoterapi kan siges at være opstået som en måde at tackle de problemer på, som fremkom med nedbrydningen af en fælles menings- og værdihorisont i moderniteten. Terapierne har derfor haft som mål at lade individet bryde med fortiden for at kunne lade det realisere sig selv, og dette har betydet en bortvending fra meningsgivende fæl-

lesskaber (25). Det er muligt at terapierne historisk set også har været led i en generel frigørelsesproces, men der har kun været ringe diskussion af hvad individet skulle frigøres *til*, andet end realisering af sine egne præferencer.

På baggrund af Cushmans, MacIntyres og Roses analyser er det forståeligt hvordan psykoterapi kan opfattes som en form for undertrykkelse. Hvis psykoterapi reproducerer og endda forstærker de problemer den skulle forestille at løse – eksistentiel tomhed og angst, værdiforvirring, depression og kronisk forbrugisme (20) – bør vi så ikke opgive at lave psykoterapi for at frisætte mennesker fra denne individualistiske, neo-liberale hersketeknik? Hvis de psykoterapeutiske praksisser og teknikker uundgåeligt konstituerer subjektet på en bestemt måde, ud fra særlige interesser, er det så ikke en uønsket praksis?

B. Psykoterapi som et etisk forhold

Jo, hvis spørgsmålene stilles på denne måde, er det klart at psykoterapierne repræsenterer dybt problematiske praksisser. Men langt fra alle er enige om at spørgsmålene behøver at blive stillet sådan. En række forskere og praktikere er utilfredse med at begrebsliggøre psykoterapi som en bestemt teknologi, der tjener bestemte interesser. Mange indvendinger kunne gøres her, men for simplicitetens skyld har jeg valgt at holde mig til Lars Hems klart formulerede tese om psykoterapi som et etisk forhold (26). Hem griber tilbage til Otto Ranks forståelse af psykoterapi som et forhold mellem to autonome subjekter eller viljer. Rank stod i opposition til Freud for hvem terapi – psykoanalysen – var en teknisk færdighed baseret på videnskabelig ekspertise. Terapi forstået som en teknisk behandlingsform bygger på terapeutens privilegerede indsigt i psykologiske lovmæssigheder, og på terapeutens forståelse af det psykiskes udtryk i fejlfunktioner, som terapeuten kan hjælpe patienten med at korrigere. Hem vil ikke nægte at tekniske færdigheder spiller en rolle i terapi, men hans påstand er, at hvad han kalder *samtalens præmisser* har forrang for den tekniske behandlingsmetodes præmisser.

Her gribes tilbage til filosofen Immanuel Kant, som sondrede mellem den teoretiske og den praktiske fornuft. Den teoretiske fornuft er, forsimplet sagt, vores evne til at forstå naturens love. Denne forståelse muliggøres af den teoretiske fornufts grundlæggende egenskaber, der sætter os i stand til at forstå og ordne verden ud fra lovmæssigheder. Den praktiske fornuft, derimod, bygger på nogle andre betingelser. Den praktiske fornuft angår vores handlingsliv, og her må vi ifølge Kant og Hem forudsætte nogle etiske kendsgerninger, nemlig at vi grundlæggende er frie individer, der er ansvarlige for vore handlinger. Vi

er *autonome*, dvs. selvlovgivende, i og med at vi forstår, respekterer og handler ud fra *det kategoriske imperativ* – »*Handl kun efter den maksime, om hvilken du til lige kan ville, at den bliver almen lov*« (27, p. 54; original kursivering) – der simpelthen dikterer de formale kriterier for rationel og moralsk handlen. De etiske kendsgerninger om frihed, ansvar og autonome subjekter er ikke empiriske kendsgerninger, som vi opdager i naturen; hverken den omgivende natur eller den menneskelige natur, som den empirisk foreligger. Det er derimod *a priori* forudsætninger for moralsk og social handlen overhovedet, hævdede Kant. Hems pointe er nu, at også den terapeutiske interaktion bygger på en sådan *a priori* betingelse, at vi er autonome subjekter, der møder hinanden i gensidig anerkendelse af den andens frihed, ansvar og rationalitet, og de mere tekniske faktorer i psykoterapi – Hem nævner perceptuelle og empatiske færdigheder, indsigt i følelselivets logik, kroppens biologi og former for selvbedrag – har det etiske møde mellem autonome subjekter som sin forudsætning. Eller som han siger: »Den teoretiske fornuft udfolder sig på den praktiske fornufts vilkår« (26, p. 783).

Idéen er dermed at vi ved at rekonceptualisere psykoterapi som et etisk forhold mellem autonome subjekter kan undgå at reducere terapi til en ekspert-baseret teknologi. Den praktiske fornuft, der forudsætter frie, lige, autonome individer, fordrer derfor at det terapeutiske møde bliver en etisk relation, og ikke en undertrykkende, subjektivitetskonstituerende magtudøvelse. Et stort problem for denne opfattelse knytter sig imidlertid til det indeholdte subjektbegreb. Det forudsættes nemlig at subjektet er givet, forud for og uden for de konkrete praksisser, det deltager i. Det forudsættes at der er én, og kun én, måde at være rationelt handlende subjekt på, og det forudsættes at der kun findes én måde at være moralsk på. Og den universelt rigtige måde at være subjekt på er i enhver henseende den, som opstod i Europa omkring 1600 og som artikuleredes på forskellig vis af filosoffer som Descartes og Kant: et rationelt subjekt, som via universelle fornuftsprincipper er i stand til, som individuel autonom aktør, at mestre verden. Dette, mener jeg, er grundlaget for Hems tese om psykoterapi som et forhold mellem autonome subjekter.

Ved at vise tilbage til Kant og idéen om det givne, autonome subjekt, underkendes senere indsigter vundet af Hegel, Marx, Heidegger, virksomhedsteorien, strukturalisme og post-strukturalisme, herunder Foucault, og så videre. Megen post-kantiansk filosofi har søgt at forstå subjektet, ikke som noget universelt givet, men som skabt under historisk specifikke omstændigheder. Og her følger Foucault sig ind med sin tænkning, der opfordrer os til ikke blot at

postulere noget om subjektet i det abstrakte, men at undersøge de konkrete praksisser og teknologier gennem hvilke subjekter konstitueres. Og i sen-moderniteten har psykoterapi og terapilignende teknologier som nævnt været meget betydningsfulde i denne henseende. Endvidere kan et kantiansk fokus på subjektets givne autonomi siges at være udtryk for den tidligere nævnte tendens til at henføre psykologiske problemer til individet selv, frem for til dets omgivende kultur. Som Jørgensen udtrykker det, så er den kliniske psykologi med til at konstruere sit eget objekt: det autonome menneske (5, p. 328). Men hos Hem – og mange andre – er autonomien udgangspunktet, hvilket giver en blindhed for terapiernes subjektivitetskonstituerende dimensioner.

C. Selvteknologi som etisk dannelse

Begge ovennævnte reaktioner på forståelsen af psykoterapi som en bestemt form for teknologi bygger på den forudsætning, at det er forkert, hvis subjektet konstitueres af de terapeutiske teknologier. Den første reaktion bestod derfor i en *afvisning* af at psykoterapi kan være en moralsk forsvarlig praksis, og den anden reaktion bestod i en *rekonceptualisering* af psykoterapi som et etisk forhold mellem autonome subjekter, og ikke som en form for teknologi. Men hvis det, som Foucault mente, er uundgåeligt at subjektivitet altid er konstitueret *af noget*, så får vi en tredje mulighed, der hverken afviser psykoterapi eller postulerer universelt givne autonome subjektiviteter, men i stedet interesserer sig for *hvordan* subjektivitet konstitueres af forskellige praktiske teknologier, og *hvordan* psykoterapier kan tænkes at konstituere nutidige former for subjektivitet. I det følgende vil jeg, for at undersøge om psykoterapi kan være en moralsk forsvarlig praksis, redegøre for Foucaults syn på etik, eftersom etikbegrebet hos ham er tæt forbundet til idéen om selvteknologier, og fremstår som relevant for en forståelse af terapi.

Foucault forstod etik som en *praksis*, nemlig som selvets fortløbende relation til sig selv. Etik refererer derfor ikke til en abstrakt filosofisk disciplin (18), men skal nærmere forstås som subjektets praktiske dannelse af sig selv. Etik er derfor hos Foucault noget andet end moral, der er det filosofiske studium af gode, rigtige handlinger. Etik er dog relevant for studiet af moral, for etik vedrører hvordan vi konstituerer os selv som moralske aktører. Og det gør vi, som vi har set, gennem visse praktiske teknologier, selvteknologier. Foucault interesserer sig dermed ikke så meget for moral, for hvilke overbevisninger mennesker har, og har haft, om rigtigt og forkert, godt og ondt. Han opfatter sådanne moral-kodekser som relativt stabile historisk set (18, p. 356). I stedet interesserer han

sig for subjektet som subjekt for etiske handlinger, altså handlinger hvorigennem subjektet konstituerer sig selv som moralsk aktør, og derved skaber han et helt nyt forskningsfelt placeret mellem moralfilosofi og social historie. Det kunne kaldes det etiskes teknologi. Filosofer har traditionelt enten fokuseret på abstrakte og universelle teorier om det gode (moral i Foucaults sprogbrug) eller på hvordan forskellige historiske epoker har påvirket menneskers opfattelse af moral, men Foucault peger på de praktisk-tekniske aspekter af etikken som centrale.

Etik, selvets forhold til sig selv, opdeles i fire dimensioner (18): *Etisk substans*, som er den del af os selv, som er relevant for moralsk bedømmelse (fx adfærd, lyster, intentioner, seksualitet), *underkastelsesmodus*, som er måden hvorpå vi erkender vore moralske forpligtelser (fx gennem bibelen, fornuften, den kosmiske orden), *selv-formende aktivitet*, som er måder hvorpå vi forandrer os selv for at blive etiske subjekter, samt *telos*, som er den værensform vi stræber mod gennem de etiske handlinger (fx udødelighed, autonomi, frihed). Etik i denne forstand kan studeres uafhængigt af moralkodekser, men også uafhængigt af videnskabelig sandhed. Der er for Foucault ingen nødvendig forbindelse mellem etiske problemer og videnskabelig viden. Vi kan lige så lidt kræve af etikken at den skal have med videnskab at gøre, som vi kan kræve af et kunstværk at det skal være baseret på videnskabelige kriterier. 'Sandhed' er slet ikke relevant inden for det etiskes område (men nok inden for det moralske).

Derfor er idéen hos Foucault, som allerede nævnt, at vi må skabe os selv som et kunstværk. Der er ingen dyb, indre sandhed om hverken den menneskelige natur eller det enkelte menneskes subjektivitet, så målet med at praktisere selvteknologier kan (eller bør) ikke være at stræbe mod en forståelse af denne (illusoriske) sandhed. Det er nemlig først med idéen om en sådan sandhed at selvteknologier bliver undertrykkende og bliver hersketeknikker baseret på ekspertise om sandheden, hævder Foucault. Foucault vil derfor erstatte det klassiske ideal »Kend dig selv!« med den for ham mere primære fordring »Drag omsorg for dig selv!« (eng. *care of the self*) (16, 28). Dette forstår han ikke som en selvoptaget fordring, som egoisme, for selv-omsorg involverer uundgåeligt relationer til andre og omsorg for disse andre, eftersom, som han siger, »care for self renders one competent to occupy a place in the city, in the community or in interindividual relationships« (29, p. 11). Selvomsg er hos Foucault forudsætning for at man kan være kompetent moralsk subjekt blandt andre subjekter, og selvomsorgen svarer derfor ikke til Cushmans tidligere omtalte »tomme selv«, der konsumerer sig frem uden hensyn til andre. Moralsk subjektiv-

tet er ikke *givet*, som hos Kant, men må kultiveres gennem selvets forhold til sig selv, altså via etik i Foucaults sprogbrug. To ting er vigtige her: For det første er selvteknologier ikke frit opfundet af de enkelte individer, men eksisterer forud for det som kulturelt indlejrede muligheder. For det andet, selv om selvteknologier kan være etisk dannende praksisser, så er der altid en fare for at de koloniseres af illegitime magtrelationer og bliver herske- og herredømme-teknikker. Dette sker især når et »sandhedsregime«, fx *the psy complex* (1), koloniserer de etiske og æstetiske domæner af tilværelsen.

Vi skal nu vende tilbage til spørgsmålet om psykoterapi. Kan psykoterapi være etisk dannende i den forstand at kunne fungere som en selvteknologi, der inviterer til selvomsorg og etisk omsorg for andre? Ja, svarer den Foucault-inspirerede psykoterapeut Jane Flax (9). Psykoterapi *kan* forstås som en etisk selvteknologi, men kan også være en hersketeknik baseret på bekendelsespraksisser og ekspertise om den indre, dybe sandhed. Terapi er i fare for at blive hersketeknik, hævder Flax, hvis den dels opererer med en ætiologi, altså en søgen efter den sande oprindelse til personens problemer, og dels hvis den opererer med en idé om et sæt sande teknikker, der kan sikre et succesfuldt terapeutisk resultat. For at undgå at terapi bliver undertrykkelse, må vi ifølge Flax både opgive at søge efter sandheden om subjektet i terapien, samt opgive idéen om at succesfuld terapi kan formaliseres til nærmere bestemte regler og teknikker – se også (30). Psykoterapi skal ikke opfattes som en teknisk, formaliserbar, videnskabeligt baseret behandlingsform – her vil Foucault og Flax for så vidt være enige med Hem – for »sandhed« er slet ikke terapiens ærinde; eller *bør* ikke være det. Vi må modstå vores vilje til sandhed i det terapeutiske rum, hævder Flax; sandheden er en spændetrøje, da den forpligter individet til at kende sit dybe indre, og dermed bindes subjektet til sin egen identitet. Men hvad er så psykoterapiens omdrejningspunkt?

Et alternativ til opfattelsen af psykoterapi som en teknisk baseret sandhedssøgen, er netop at opfatte den som etisk dannende selvteknologi. Som en »soul service« (9), en ikke forud fastlagt praksis i hvilken forskellige aktiviteter og erfaringer sættes i spil med henblik på omsorg for sig selv (og dermed andre). Sprog, drømme, krop, ønsker, ansvar, fornuft, drifter osv. nævnes alle af Flax som diskursive komponenter i den terapeutiske praksis. Terapeuten skal ifølge Flax ikke søge at kontrollere terapien ved at udnævne én af terapiens mange komponenter til at være den grundlæggende. Målet er at bevare den ikke forud fastlagte struktur. At kultivere evnen til selv-refleksion, kan dermed godt være én komponent i terapien, for netop refleksion er vigtig for at være mo-

ralsk aktør. Her vil Foucault på en måde være enig med Kant, men hvor Kant opfattede moralsk refleksion som en given kapacitet for det autonome subjekt, vil Foucault opfatte den som en praksis, der til stadighed må kultiveres. Foucaults syn på psykoterapi minder meget om de senere udviklinger af systemorienteret terapi (31) og socialkonstruktionistisk terapi (32), men der er en vigtig forskel som skal pointeres. Hvor begge disse traditioner lægger vægten på sproget, på den symbolsk-diskursive konstruktion af virkeligheden, så lægger Foucault vægten på de virkelige, konkret-materielle teknologier og praksisser, hvorigennem subjektet konstitueres. Foucault pointerer at det ikke er nok at sige at subjektet konstitueres i et symbol-system (som fx socialkonstruktionismen hævder), for »It is constituted in real practices – historically analyzable practices. There is a technology of the constitution of the self which cuts across symbolic systems while using them« (18, p. 369). Konstruktionen af subjektet handler ikke primært om sprog og diskurs – det er i stedet et praktisk og teknisk anliggende. Derfor ville Foucault nok også modsætte sig nogle af fx socialkonstruktionismens »lette« løsninger, fx angående »reframing«, at hvis blot vi genbeskriver eller renarrativerer et hændelsesforløb på en mere hensigtsmæssig måde i terapien, så vil vi kunne foranstalte en forandring. For Foucault sker al forandring i subjektet ved langvarig øvelse, ved disciplinering, ved en løbende praksis. Derfor kan man næsten sige, at selvom han ofte tages til indtægt for en række indsigter af socialkonstruktionisterne, så er hans syn på terapi næsten mere lig en form for adfærdsterapi, dog uden den traditionelle behaviorismes scientisme.

Inledningsvist redegjorde jeg for Foucaults umiddelbart kontraintuitive tese at subjektivitet er en effekt af magten. Den subjektivitet som konstitueres etisk i psykoterapi (forstået som selvteknologi), er også en effekt af magten, for magten er immanent i alle sociale relationer. Men dette diskvalificerer ikke automatisk denne producerede subjektivitet, eftersom al subjektivitet er en effekt af magt. Og selv om den selvovertvågende, selv-refleksive subjektivitet oprindeligt masseproduceredes gennem undertrykkende *panoptiske* teknologier, så var det et faktum for Foucault at nye menneskelige evner og værensformer kan opstå som effekter af hersketeknikker, for så igen at blive fundament for en modstand mod disse hersketeknikker (33). På trods af at subjektivitet er produceret, så kan subjekterne godt vende sig mod og eventuelt kritisere de praksisser og teknologier, gennem hvilke de er produceret. Dette kan også være en komponent i psykoterapi. I hvert fald hvis terapierne undlader at spille hvad Foucault sommetider kaldte »the truth game«.

Afslutning

Konklusionen på dette er, at vi intet normativt kan udlede ved blot at konstatere at psykoterapi er en selvteknologi. Denne indsigt fordrer hverken en opgivelse af psykoterapi, eller et postulat om terapi som et møde mellem autonome individer. Al social praksis involverer en konstituering af subjektet. Vi må vurdere konkret hvilken form for subjektivitet, der kultiveres gennem de terapeutiske teknologier. Er det en selv-overvågende subjektivitet, der er blevet trælbundet til sin egen identitet og sit selv-realiseringsprojekt, hvilket kan tænkes at tjene forbrugerkapitalismen, som Cushman har hævdet, eller er det en moralsk kompetent subjektivitet, der formår at drage etisk omsorg for sig selv og andre? Flax hævder at vi ved at opgive sandhedsregimet i terapi kan få en form for sikkerhed for at det er det sidste, der bliver tilfældet.

For mig at se kræves også andre ting som betingelse for at psykoterapi kan fungere som etisk dannende selvteknologi, og her tror jeg, at en kritik af Foucault er nødvendig. Hans nietscheanske idé om individets næsten ubegrænsede frihed til selvskabelse, til at skabe selvet som et kunstværk, rummer måske de samme faldgruber som de neo-liberale kontrolredskaber, som han selv og andre har kritiseret. Er al selvskabelse lige god, moralsk set? Intuitivt må vi nok svare nej, og den hyppigste kritik af Foucault er da også den, der begræder at han selv intet positivt siger om værdier. Hans fokus forbliver bestandigt negativt og afslørende. Hvilke alternativer kan man stille op ud fra Foucault, til den dominerende konstituering af subjektet, andet end et tomt æstetisk ideal om selvet som kunstværk?

Vi kan selvfølgelig ikke forlange at Foucault skulle kunne svare på det, havde han været i live. Det er efter min mening fuldt ud legitimt at bedrive kritik uden nødvendigvis at have et bedre alternativ. Men det påtrængende spørgsmål er, om Foucaults perspektiv *muliggør* opstillingen af alternativer. Richardson og medarbejdere (25) har nyligt formuleret en idé om psykoterapi som en specialiseret form for hermeneutisk dialog, indlejret i kulturens værdisæt. De mener samtidig at terapi bør kunne bidrage til en kritik og udvikling af det kulturelle værdisæt. Idéen er at psykoterapi er en form for moralsk diskurs. Måske er dette en idé, der er værd at udforske nærmere, da man her formentlig vil kunne artikulere noget mere positivt om subjektet, værdier og moral, end Foucault kunne (eller ville). Måske vil et skift fra psykoterapi-som-teknik til psykoterapi-som-moralsk diskurs være frugtbar, og dette behøver ikke involvere en kantiansk universalisme som hos Hem. Det kan i stedet involvere en

besindelse på at både subjektet og den terapeutiske praksis altid er indlejret i visse socio-politiske omstændigheder, der indeholder visse værdier. Disse må medtænkes for at forstå terapeutisk praksis, men at medtænke disse faktorer kræver at terapeuter overvinder, hvad Cushman (19, kap. ni) kalder »the therapist's fear of the moral and the political«. Terapi er vævet ind i moralske og politiske relationer, og opgaven er ikke at isolere terapi fra disse relationer, men at forstå deres betydning.

Litteratur

1. Rose N. *The Psychological Complex: Psychology, Politics and Society in England 1869-1939*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.
2. Foucault M. Philosophy and Psychology. I: Faubion J.D. (ed.) *Aesthetics, Method, and Epistemology: Essential Works of Foucault*. New York: The New Press, 1998.
3. Rose N. *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
4. Hjort H. Hvordan er psykoterapi preget af tidsånd og kultur? I: Thorsen K. & Toverud R. (eds.) *Kulturpsykologi: Bevegelser i livsløb*. Oslo: Universitetsforlaget, 2002.
5. Jørgensen C.R. *Psykologien i senmoderniteten*. Hans Reitzels Forlag: 2002.
6. Richer P. An Introduction to Deconstructionist Psychology. I: Kvale S. (ed.) *Psychology and Postmodernism*. London: Sage, 1992.
7. Foucault M. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon, 1977.
8. Foucault M. The Subject and Power. I: Faubion J.D. (ed.) *Power: Essential Works of Michel Foucault, vol. 3*. London: Penguin, 1994.
9. Flax J. *Concern for the Self: Rethinking Subjectivity and Ethics*. Keynote address at the 10th Biennial Meeting of the International Society for Theoretical Psychology, June 22-27, Istanbul, Turkey 2003.
10. Coles R. *Self/Power/Other: Political Theory and Dialogical Ethics*. Ithaca: Cornell University Press, 1992.
11. Deacon R. An analytics of power relations: Foucault on the history of discipline. *History of the Human Sciences* 2002; 15: 89-117.
12. Bovbjerg K.M. *Følsomhedens etik: Tilpasning af personligheden i New Age og moderne management*. Højbjerg: Forlaget Hovedland, 2001.
13. Foucault M. *Seksualitetens Historie, bd. 1: Viljen til Viden*. Frederiksberg: Det lille Forlag, 1994.
14. Kierkegaard S.A. *Sygdommen til Døden*. (Først udgivet 1849). Copenhagen: Gyldendals bogklubber, 1995.
15. Rose N. *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. (2nd. ed.). London: Free Association Books, 1999.
16. Foucault M. Technologies of the Self. I: *Technologies of the Self*. London: Tavistock Publications, 1988.
17. Foucault M. Truth, Power, Self. I: *Technologies of the Self*. London: Tavistock Publications, 1988.

18. Foucault M. On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress. I: Rabinow P. (ed.) *The Foucault Reader*. London: Penguin, 1984.
19. Cushman P. *Constructing the Self, Constructing America: A Cultural History of Psychotherapy*. Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1995.
20. Cushman P. Why the Self is Empty: Toward a Historically Situated Psychology. *American Psychologist* 1990; 45: 599-611.
21. Hillman J. & Ventura M. *We've had a hundred years of psychotherapy and the world's getting worse*. New York: HarperCollins Publishers, 1992.
22. MacIntyre A. *After Virtue*. (2nd ed. with postscript). London: Duckworth, 1985.
23. Brinkmann S. Psykologisk viden i et Psykologisk Samfund. *Nordisk Psykologi* 2002; 54: 201-216.
24. Rose N. *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
25. Richardson F.C., Fowers B.J., og Guignon C.B. *Re-envisioning Psychology: Moral Dimensions of Theory and Practice*. San Fransisco: Jossey-Bass, 1999.
26. Hem L. Om viljen, selvet og den praktiske fornuft: Psykoterapi som et etisk forhold. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 1997; 34: 779-784.
27. Kant I. *Grundlæggelse af moralens metafysik*. København: Hans Reitzels Forlag, 1993.
28. Foucault M. *The History of Sexuality, vol. 3: The Care of the Self*. London: Penguin, 1990.
29. Foucault M. The ethic of care for the self as a practice of freedom. I: Bernauer J. & Rasmussen D. (eds.) *The Final Foucault*. Cambridge, MA: MIT Press, 1987.
30. Jørgensen C.R. Skal effektforskningen fortsat primært fokusere på tekniske faktorer? *Matrix* 2001; 17: 453-476.
31. Warhuus L., Egelund M., og Trillingsgaard A. Systemorienteret terapi. I: Hougaard E., Diderichsen B., & Nielsen T. (eds.) *Psykoteraapiens hovedtraditioner*. København: Dansk psykologisk forlag: 1998.
32. McNamee S. & Gergen K. (eds.) *Therapy as social construction*. London: Sage, 1993.
33. Patton P. Foucault's Subject of Power. I: Moss J. (ed.) *The Later Foucault*. London: Sage, 1998.

Supervisjonens rolle innenfor gruppeanalytisk utdanning

Matrix 2003; 4, s. 377-379

Thor Kristian Island

Supervisjon utgjør et sentralt element i utdanningen i gruppeanalyse/ gruppepsykoterapi. I et blokkbasert utdanningsprogram representerer dette et komplekst, mangefasettert arbeid der den strukturelle konteksten også spiller rolle. Kvalitetssikring og kompetanseheving hos veiledere er en kontinuerlig prosess. Institutt for Gruppeanalyse i Norge vil etablere en mer formell utdanning i veiledning. Som ledd i dette arbeidet arrangerte Institutt for Gruppeanalyse nylig et seminar om kunnskapsformidling og veiledning.

Supervisjon er en læringsprosess hvor en mer erfaren mester (veileder) hjelper en mindre erfaren svenn (kandidat) til å studere, klargjøre og eventuelt forbedre egen praksis. Dette mester/svenn forholdet inneholder mange aspekter, ikke minst av følelsesmessig natur (1). Formålet med supervisjon/veiledning i psykoterapi handler om å bedre kandidatens evne som terapeut slik at pasienten får bedre behandling. Det forutsetter at supervisor har mer kunnskap og erfaring som kan formidles til den mindre erfarne. Supervisjon blir derfor en måte å overføre en akkumulert mengde kunnskap og ekspertise fra en generasjon av terapeuter til den neste. I supervisjonen bringes forholdet mellom terapeut og pasient inn, men forholdet mellom terapeut og supervisor spiller også en rolle.

I supervisjon i gruppeanalytisk utdanning blir bildet ennå mer komplekst. H. Behr (2) peker på et «kaleidoskopisk mønster av konfigurasjoner» som både omfatter den terapeutiske relasjon mellom kandidaten og hans terapigruppe, forholdet til supervisjonsgruppen, til supervisor, til egenerapigruppen og til utdanningsinstituttet som sådan, med dets kriterier for godkjenning av ut-

danningen. Fra tid til annen kan alt dette komme i forgrunnen og bli gjenstand for dynamisk arbeid i supervisjonen.

Den femårige gruppeanalytiske utdanningen i Norge foregår i form av blokkkurs, og er bygd opp av ulike elementer, – egenerapigrupper, veiledningsgrupper, teorigrupper og daglige storgruppemøter (3). For kandidatene representerer det en spesiell utfordring å være del av et prosjekt som stiller så store krav til rask omstilling fra en setting til en annen, – fra regrediert pasientrolle i egenerapigruppen, «peer» veileder i supervisjonsgruppen, intellektuelt og kognitivt til stede i teorigruppene og forvirret, skremt og kanskje identitets-truet i storgruppen (4,5,6). For lærerstaben representerer også slike rolleskifter store utfordringer, fra terapeut i smågruppen, veileder i supervisjonsgruppen, pedagog i teorigruppen, stabskonsulent i storgruppen, samt at ulike administrative kursfunksjoner skal ivaretas.

Dessuten følger supervisjonen i et blokkutdanningsprogram en annen rytme en selve terapigruppen som det gis veiledning på. Det kan bli lange opphold mellom hver veiledning. Veileder er ikke tilgjengelig når vanskelige terapeutiske situasjoner oppstår. Temperaturen i det kliniske materialet kan være kjølnet før neste veiledning. For å bøte på dette har vi ved våre utdanningsprogram i regi av Institutt for Gruppeanalyse (I.G.A. Norge) organisert et opplegg der våre kandidater møtes til regelmessige kollegiale supervisjonsgrupper mellom de enkelte kursblokker. Disse gruppene har knyttet eksterne veiledere til seg.

I tillegg til den femårige gruppeanalytiske utdanningen arrangerer I.G.A. (Norge) også et treårig utdanningsprogram i gruppepsykoterapi rettet mot ulike behandlingsinstitusjoner innen psykiatri, barnpsykiatri, rusomsorg og barnevern. Dette er også blokkkurs bygget over samme mal som det femårige programmet i gruppeanalyse, men veiledningen har fått en ennå mer sentral plass med utvidet timetall. I.G.A.(Norge) driver også ettårige regionale opplæringsprogram i gruppebasert behandling av mennesker med alvorlige psykiske lidelser flere steder i landet. Disse kursene består av teoriforelesninger, litteraturstudier og regelmessig supervisjon.

Spesialistutdanningen i psykiatri for leger i Norge har krav om to år psykodynamisk orientert supervisjon for å bli godkjent spesialist i psykiatri. Denne supervisjonen skal ha fokus på selve lege-pasientforholdet i behandlingen, og har ikke som siktemål å lære en spesifikk behandlingsmetode. Norsk psykiatrisk forening går nå inn for at leger i psykiatrisk spesialistutdannelse i tillegg skal

ha et tredje år supervisjon som legger mer opp til veiledning i en spesifikk behandlingsmetode. Det er foreslått at legene dette tredje året skal kunne velge mellom psykodynamisk orientert individualterapi, kognitiv terapi og gruppepsykoterapi. I.G.A. (Norge) vil være en sentral aktør når det gjelder å utdanne og kvalitetssikre veiledere til denne gruppen av kandidater.

Supervisjon i gruppeanalyse/gruppepsykoterapi innenfor ulike utdannelsesprogram innebærer et rikt fasettert, komplekst og utfordrende arbeid som krever mer enn å være erfaren gruppeanalytiker. Veilederen må ha blikk og forståelse for den systemiske og strukturelle konteksten som supervisjonen gis innenfor. Institutt for Gruppeanalyse står foran viktige oppgaver når det gjelder å styrke kompetanse og sikre kvalitet på den supervisjon som gis i regi av Instituttet. Institutt for Gruppeanalyse har fra tid til annen arrangert seminarer om supervisjon for sine medlemmer, og veilederne kan få supervisjon på egen veiledning. Instituttet har hittil ikke drevet noen formell utdanning av veiledere. For å bli supervisor ved vårt utdannelsesprogram kreves det at man er diplomert gruppeanalytiker og at man har minst 3 års variert gruppeanalytisk erfaring etter diplom. Man må også kunne dokumentere veiledningserfaring, uten at det er nærmere spesifisert. For å kunne bli ekstern veileder for de kollegiale supervisjonsgruppene kreves i dag kun at man er diplomert gruppeanalytiker. Institutt for Gruppeanalyse er derfor opptatt av å etablere en mer formell utdanning i veiledning for å sikre kompetansen hos våre veiledere. Som et steg på den veien arrangerte vi i mars 2003 et seminar om veiledning der tre av våre fremtredende gruppeanalytikere holdt foredrag som belyste ulike perspektiver ved formidling av kunnskap og erfaring i videste forstand og gjennomføring av supervisjon i praksis. Deres foredrag publiseres i dette nummer av Matrix.

Referanser:

1. Maar V., Friis T. Pricipper for gruppeanalytisk supervision. I: Aagaard S., Bechgaard B., Winter G. (eds.). *Gruppeanalytisk psykoterapi*. København: Hans Reitzels forlag 1994.
2. Behr H. The integration of theory and practice. I: Sharpe M. (ed.). *The Third Eye. Supervision of analytic groups*. London: Routledge 1995.
3. Lorentzen S., Herlofsen P., Karterud S., Ruud T. Block training in group analysis: The Norwegian program. *Int J of Group Psychother* 1995;45:73-89.
4. Hearst L., Sharpe M. Training for and trainees in Group Analysis. I: Robert J. and Pines M. (eds.). *The Practice of Group Analysis*. London/New York: Tavistock/Routledge 1991.
5. Island T.K. From peers to parents – From trainee to trainer. *IGAR Conference Bulletin*, Warsaw; 1992:22-34.
6. Island T.K. The large group and leadership challenges in a group analytic training community. In: Schneider, S. & Weinberg, H. (eds.) *The Large Group re-visited*. London: Jessica Kingsley Publishers 2003.

Veiledning i gruppeanalytisk utdanninge Hva jeg legger vekt på

Matrix 2003; 4, s. 380-387

Sigmund Karterud

Det redegjøres for veiledningspraksis i forbindelse med gruppeanalytisk utdanninge. De strukturelle forutsetningene omtales kort. Målsettingen med veiledningen er å integrere kandidatenes forståelse av gruppeanalytisk teori og deres egen kliniske praksis. Det legges spesiell vekt på å forstå de gruppedynamiske prosessene som er nedfelt i det materiale kandidatene bringer til veiledning og læring av en tolkende intervensjonsstil.

Jeg har blitt bedt om å redegjøre for min egen praksis som veileder innenfor det norske utdanningsprogrammet i gruppeanalyse. Først kort om denne veiledningens strukturelle forutsetninger:

Rammebetingelser: Den veiledning jeg vil drøfte er den som foregår innenfor rammen av IGA's utdanningsprogram.

Målsetting: Å integrere teori og praksis, dvs. å begrepsfeste de erfaringer og fenomener som kandidaten møter i sin kontrollanalyse.

Metode: Veiledningen inneholder elementer fra så vel pasientsentrert, terapeutisentrert som prosess-sentrert veiledning. I pasientsentrert veiledning er kandidatens terapitekniske problemer i møte med pasienten i fokus, og veileder trekker på sin erfaring og gir råd. I terapeutisentrert veiledning er fokus på terapeutens følelsesmessige reaksjoner (motoverføringsreaksjoner). I prosess-sentrert veiledning er fokus på sammenheng mellom veiledningsprosessen og terapiprosessen.

Veiledningsmodell: I henhold til psykoterapiteori. Det betyr at jeg gir ingen generell veiledning i terapeut-pasient-forholdet ut fra en eklektisk posisjon,

men en klar opplæring i en spesiell psykoterapeutisk tradisjon: gruppeanalytisk psykoterapi. Jeg har tidligere plassert dette innenfor håndverkstradisjonen, som modifisert mester-svenn læring (1). Dette i kontrast til veiledningsmodeller etter postmodernistisk teori der samarbeidsaspektet mellom likeverdige kolleger betones (2). Den norske pedagogen Sten Ludvigsen har skrevet om mester-svenn læring som paradigme for læringsprosessen i medisinsk utdanning (3).

Noe av forskjellene mellom en postmoderne posisjon (2) og vår (IGA's) posisjon henger sammen med vår spesielle terapiform som er strukturert på et spesielt vis. Med reglene om 6-8 pasienter, en terapeut, en og en halv times møte ukentlig og en spesiell diskursform, iscenesetter man en dramatik som er hevet over de enkelte aktørs psykologi. Hos oss er det innsikt i denne høyere ordens dramaturgi som setter mesteren i en spesiell situasjon.

Veiledningsformat: Gruppeveiledning med 5-6 deltakere.

Kontrakt: Veiledningen er ikke regulert av skriftlig kontrakt. Det burde kanskje gjøres. Kontrakten kunne eksplisere målsetting; at pasientansvaret ligger hos kandidaten og at andre enn leger/psykologer burde ha lokal støtte av psykiater med hensyn til indikasjon, diagnostikk og risikovurdering; at veiledningen også inkluderer en kvalitetskontroll med hensyn til kvalifikasjon for senere utdannelsesstrinn, dvs. skriving av diplomoppgave som kvalifiserende for medlemskap i IGA; kandidatens ansvar med hensyn til å frembringe skriftlig materiale; veiledningsattest.

Innledningsvis viser jeg til mitt kapittel om gruppeanalytisk veiledning i boken «Gruppeanalyse og psykodynamisk gruppepsykoterapi» (1). Jeg leste gjennom dette kapitlet i forbindelse med dette oppdraget. Det er fortsatt dekkende for min teori og praksis med hensyn til gruppeveiledning. I dette kapitlet følger jeg opp en tidligere argumentasjonsrekke om hermeneutikk. Jeg hopper over dette her, og forutsetter at leseren er klar over den hermeneutiske posisjon som ligger til grunn for denne type veiledning.

Kort oppsummert er strukturen på en veiledningstime følgende: Først sjekker jeg kandidatens skjema om pasientenes oppmøte. I denne sekvensen kan det bli fokus på pasienter med stort fravær, nye siden sist, generelle ting om rekruttering, om diagnostiske vurderinger, etc. I denne sekvensen, som ofte er kort, er jeg dirigerende.

Vejledning i gruppeanalytisk utdanning.
Hva jeg legger vekt på

Deretter fordyper alle seg i den aktuelle kandidatens tekst (på ca. 2 sider) som skal beskrive hele gruppemøtet. Etter felles gjennomlesning ber jeg om kommentarer fra de andre i veiledningsgruppen, tilsvarende assosiasjoner til en drøm. Gradvis får veiledningskandidaten slippe til. Først legges det vekt på å forstå gruppen som helhet med dens undersekvenser, dernest de sentrale aktørenes beveggrunner før det fokuseres på terapeutens intervensjoner. Mot slutten legger jeg inn teoretiske kommentarer for å integrere teori og praksis. Modellen krever minst 45 min, men kan godt fylle 1,5 time. Jeg har en stram stil i forhold til modellen, men er ledig i innholdet. Jeg forsøker å trekke med alle i gruppen, spør, kommenterer på de som er passive, kan fortelle historier og anekdoter og inkluderer humor.

Denne modellen gir rom for fordypning i enkeltpasienter, gruppedynamikk, gruppeanalytisk teknikk og parallellprosesser mellom dynamikken i gruppen som veiledes og dynamikken i veiledningsgruppen.

Det er dels en trening i gruppedynamisk forståelse og her er kandidatene oftest mer jevnbyrdige enn de er med hensyn til terapeutisk teknikk. Vedrørende teknikk kommenterer jeg den terapeutiske stilen kandidatene har. Den kan være forsiktig, passiv, aktiv, overinvolvert, utfordrende, for støttende, for lite gruppeanalytisk, for frustrerende, uklar, lite tolkende, overveiende på gruppen som helhet, etc. Gjennom dette får kandidatene et inntrykk av en gruppeanalytisk norm, et idealbilde som de kan justere seg opp mot og som de må skape sin egen versjon av. Jeg gir positive karakterer, som at «dette gjorde du veldig bra»; «dette var en god gruppe»; «dette var en fin intervensjon». På den negative siden er jeg litt forsiktigere men kan si at «det synes som du har et problem med ...». Det gjelder vanligvis problemer med å anta en tolkende stil.

Motoverføring er et annet permanent fokus. Ofte er dette helt åpenbart og erkjent på forhånd. Da gjelder det bare å få rom til å diskutere det i gruppen. Men ofte er motoverføring ikke erkjent. Som veileder spør jeg da om sympatier og antipatier i forhold til enkelte pasienter, og om terapeutens følelser i spesielle sekvenser av gruppen.

Ettersom tolkningspraksis er gruppeanalysens alfa og omega legger jeg spesielt vekt på å drøfte tolkninger. Det kan ta opp til en tredjedel av tiden. Jeg understreker viktigheten av tolkninger ved å instruere om at teksten skal innholde mange eksempler på terapeutens intervensjoner. Det kommenteres om noen skriver referater med få intervensjoner. Ofte har vi tolkningsøvelser mot slut-

ten av veiledningstimen. Da er gruppedynamikken gjennomgått og rimelig forstått. Sekvensen innledes med at jeg sier at vi er rimelig enige om at her er det på sin plass med en tolkning. Eller der terapeuten har kommet med en intervensjon, kan jeg spørre om en alternativ tolkning. «Hvilken», spør jeg. Dette er en strevsom øvelse. Ofte kommer noen med et forslag til en forståelse av dynamikken og veileder må da utfordre kandidaten til å formulere sin forståelse til det vi forstår med en tolkning. Mine kommentarer er da, «ville du si det akkurat slik?» «Ikke det, hvordan da?» «Hva mener dere andre?» «Hva sikter denne tolkningen på?» «Hva vil du oppnå med denne tolkningen?» «Hvordan vil du karakterisere den tolkningen du foreslår?» Etc.

Tolkningspraksis spisser seg når det gjelder tolkning av drømmer. Det er et allment problem at kandidatene fokuserer for lite på drømmer. Sannsynligvis gjenspeiler dette deres usikkerhet mht drømmer. De oppmuntrer ikke pasientene til å bringe inn sine drømmer. Dermed går de glipp av et av de viktigste verktøyene i gruppeanalyse. Hver gang det rapporteres en drøm i teksten fokuserer jeg spesielt på den. I utdanningsprogrammet er det sjelden å støte på en drøm som er godt tolket av terapeuten. Det viser at dette er et tema for viderekomne. Ikke desto mindre må opplæringen starte under utdannelsen. Vanskelighetene henger selvsagt sammen med at man skal være dreven for å ha den ro, psykodynamiske kunnskap og oversikt som er en forutsetning for gode tolkninger av drøm i gruppe. Ofte blir kandidatene overveldet i den forstand at det blir for mange perspektiver å skulle forene på en gang, de får ikke summet seg og tenkt gjennom drømmen godt nok underveis, de kommer på etterskudd av gruppa og lar enten drømmen forbli utolket, eller de kommer med dårlig gjennomtenkte og spekulative tolkninger. Utdanningskandidater som har lite psykoterapeutisk erfaring og dårlig psykoanalytisk teoretisk grunnlag har problemer her. Når ting blir satt på spissen, som ved drømmer, vil noen avsløre manglende kunnskaper. Noen får derfor anbefaling av meg om å lese mer psyko-dynamisk litteratur.

Jeg forsøker altså å innprente at drømmer skal være gjenstand for tolkninger. Og hvilken tolkning vil man nå foreslå? Forslagene diskuteres med henblikk på fokus: Affekter, forsvar, motstand, intrapsykisk, interpersonlig, gruppemessig, utviklingshistorisk, utløsende situasjon, overføringsbetydning, gryende nye værensmuligheter, etc. Til slutt forsøker jeg å sy det hele sammen. Jeg kan «godkjenne» et tolkningsforslag fra en av kandidatene. Eller jeg kommer med mitt eget forslag til tolkning. Jeg forsøker å formidle at drømmetolkninger tar tid, at dette arbeidet må prioriteres, og at det potensielt sett er gruppeanalyse på

Vejledning i gruppeanalytisk utdanning.
Hva jeg legger vekt på

sitt ypperste. Det er i drømmetolkninger man har de beste muligheter til å sy sammen det individuelle og kollektivt ubevisste og skape det nødvendige refleksive rom i gruppen. Hvert gruppemedlem har mangelfull refleksiv funksjon (3) og til å begynne med preger det også gruppen som helhet. Gruppeutvikling innebærer å øke den kollektive refleksive kapasiteten og drømmeanalyse er blant de viktigste redskaper til dette.

La meg i noen bisetninger også kommentere kandidatenes problemer med refleksiv kapasitet. Forskning har vist at stilt overfor krav om løsning av nye og uoversiktlige problemer, aktiveres deler av høyre prefrontal cortex (4). Når kunnskap og ferdigheter er etablert som rutine, aktiverer kjente problemstillinger venstre prefrontale cortex. «Autopiloten» sitter så å si på venstre side. Stilt overfor komplekst drømmemateriale kan det virke som om høyre prefrontal cortex hos mange av kandidatene overbelastes, dvs. at det er for lite «working memory». Kandidaten må lagre flere rutineoperasjoner på venstre side. Men dette krever eksponering og øvelse. Når kandidatene har tendens til å avverge drømmer, blir de ikke eksponert ofte nok, og de får ikke nok mestringsopplevelser til at det lagres et sett av automatiserte rutiner som de kan falle tilbake på.

Når det gjelder teoretisk perspektiv skulle det ikke overraske noen at jeg veileder ut fra en selvpsykologisk inspirert gruppeanalyse. Hva innebærer det i praksis? Jo, det innebærer bl.a. vektlegging av empati, fokus på pasienters selvpålevelse og behov for andre for å regulere selvfølelse og affekter, dvs. selvobjektbehov. Min tale er derfor krydret med selvpsykologiske begreper som selvobjektbehov, selvobjektoverføringer, repetitive overføringer, det grandiose selv, speiling, selvobjektsvikt, etc. Men den er like mye krydret med begreper hentet fra Foulkes, Bion og Whitaker. Det spørres hva saken gjelder. Eksempelvis når det forekommer en klassisk fight-flight gruppesekvens, påpeker jeg det. «Dette er en typisk fight-flight gruppe. Der omtrent starter den, der slutter den. Er alle enig i det? ... Hva utløser denne sekvensen mon tro?» Eller jeg kan spørre: «Hva slags gruppe er dette i henhold til Bion?» Erfaringsmessig har mange vanskeligheter med å identifisere pairing-gruppen. Eller jeg kan ta for meg en sekvens på slutten av en gruppe og si: «Dette er nok en gruppeløsning i Whitakers forstand. Hvilken konflikt er denne gruppeløsningen et svar på? Er løsningen restriktiv eller fremmede?»

Jeg har ikke noe forskningsmessig belegg for det, men mitt inntrykk er at kandidatene beveger seg fra en mer spørrende og fasiliterende stil i begynnelsen av utdannelsen til en etter hvert mer tolkende stil. En spørrende stil er domi-

nert av utsagn av typen: «Kan du si noe mer om det?», «hva er det som foregår i gruppen nå tro?», «hvordan er det for deg i gruppen nå?», «hvilke følelser vekker dette hos deg?». Tolkninger er dristigere ettersom de inneholder en påstand eller i hvert fall en hypotese. Eksempelvis: «Jeg tror samtalen i gruppen de siste minuttene har tatt den retning den har tatt fordi den bringer oss bort fra ubehaget som oppsto mellom deg Lars og deg Kari». Eller: «Jeg tror temaet i drømmen din henger sammen med at du forrige gang ble kritisert for å vike unna og ikke tørre å bestemme deg for noe». Eller: «Drømmen din vitner om at du opplever Kari i gruppen som veldig lik din mor».

Det er heller ikke forskningsmessig belegg for å hevde at en tolkende stil er bedre enn en spørrende, men personlig er jeg av den oppfatning. Jeg mener det er gode argumenter for å fremme en tolkende stil og mye av min veiledning går ut på det. Jeg tror også det er en sammenheng mellom teoretisk kunnskap og tolkende stil. Jo mer teori en behersker, jo større er sannsynligheten for at man ser sammenhenger som er innfløkte og tildekket. Jeg tror teoretisk kunnskap utvider ens handlingsrepertoar. Vi får håpe at disse trosbaserte meningene med tiden kan bli mer kunnskapsfunderte. Faktisk er det slik at disse påstandene kan undersøkes empirisk gjennom å ta for seg den enorme mengden av veiledningsreferater som instituttet sitter på. Her ligger minst en doktorgrad begravd.

På samme måte som i en terapigruppe, påpeker jeg kandidatenes fremgang eller eventuelle stagnasjon, med kommentarer som at «dette håndterer du nå bedre», «stilen din har endret seg», «nå begynner du å få til tolkninger», eller med at «dette problemet ser ut til å vedvare». Et par ganger har jeg ikke godkjent kandidater. Da har jeg sagt noe i retning av at «du har en spesiell terapeutisk stil som har vært diskutert og kommentert en rekke ganger i gruppen. Det ser ut til at du holder fast ved den. Det får da være ditt valg. Jeg feller ingen dom om hvorvidt pasienter på lengre sikt kan nyttiggjøre seg dette, men gruppeanalyse er det ikke og du får derfor ikke veiledningen godkjent som kvalitetskontroll for å gå videre med diplomoppgave».

Vanligvis er problemene mindre omfattende slik at kandidatene gjennomgår en reell læringsprosess. Det er vanskelig å tallfeste, men omtrent halvparten av kandidatene vil en eller annen gang få anbefaling om å ta opp et problem som blir synlig i veiledningsgruppen i sin egenbehandling.

Rivalisering vil selvsagt forekomme mellom kandidatene. Ønsket om å være veileders gullgutt anser jeg for normalt. I hovedsak tror jeg konkurranse er med på å øke kandidatenes motivasjon. Den teksten som leveres er så kompleks og avslørende at jeg aldri har sett negative utslag i retning av alvorlig «juks» for å fremstå som spesielt god. Men selvsagt hender det at kandidatene underslår en del av sine tabber. Jeg ser imidlertid ikke på det som problematisk. Det er likevel nok av tabber å finne hos hver enkelt kandidat til at man har nok levende materiale å arbeide med.

Jeg har selvsagt også mine favoritter. Det er ikke til å komme fra at noen kandidater er mer talentfulle enn andre og at de derfor leverer mer spennende og engasjerende stoff. Hos meg får nok de talentfulle mer ros enn de som strever mer, rett og slett fordi de talentfulle leverer bedre arbeid. Det er som i andre kreative kunstarter: Noen skriver mer fengslende, noen maler mer interessante bilder, noen lager bedre musikk. Men heldigvis er gruppeanalyse så krevende at også de talentfulle strever, kommer med dårlige grupper og tvilsomme intervensjoner. Jeg tror det er en riktig observasjon at kandidater starter med ulikt utgangspunkt og at de har forskjellige læringskurve. Derfor er forskjellene størst det første året, og vanligvis jevner det seg mer ut det siste året. Det siste året kan heldigvis noen som strevde svært i begynnelsen komme med tekster som overgår duksene. Jeg minnes en erfaren kollega som var klart bedre enn de andre det første året. Han fremsto som kompetent og mestrende og mer teoretisk skolert. Etter et og et halvt år fikk han alvorlig trøbbel med gruppen sin. Han hadde da et stort veiledningsbehov, og ble mer lik de andre.

En veiledningsgruppe stimulerer selvsagt det grandiose selvet til veileder. I praktisk gruppeanalyse må terapeuten regisere seg selv nøye i forhold til den pågående gruppedynamikken. I gruppeveiledning er det selvsagt en fristelse å briljere. Jeg må innrømme at jeg av og til gir etter for denne fristelsen og rettferdiggjør det med at det kan virke inspirerende. Jeg forsvarer det litt med henvisning til mester-svenn forholdet. Etter min mening skal man som veileder fremstå med sin mesterkompetanse. Kandidatene skal innimellom få eksempler på hvordan det går an å mestre den vanskelige kunstarten som heter gruppeanalyse.

Litteraturliste

- 1 Karterud S. *Gruppeanalyse og psykodynamisk gruppepsykoterapi*. Oslo: Pax forlag, 1999.
- 2 Andersen T. Et samarbeid – av noen kalt veiledning. I: Rønnestad MH, Reichelt S, red. *Psykoterpiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug, 1999: 151-164.
- 3 Akre V, Ludvigsen SP. Hvordan læres medisinsk praksis? En kvalitativ studie av legers oppfatning av egne læringsprosesser. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening* 1997, 117 (19): 2751-2761.
- 4 Fonagy P, Target M. Attachment and reflective function: their role in self-organization. *Development & Psychopathology* 1997; 9(4):679-700.
- 5 Goldberg E. *The executive brain. Frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press, 2001.

Formidling av implisitt og eksplisitt kunnskap – utfordringer i veiledning

Matrix 2003; 4, s. 388-399

Else Margrethe Berg

Mye klinisk kunnskap, både innenfor og utenfor det psykoterapeutiske felt, består av såkalt taus eller implisitt kunnskap. Dette representerer en utfordring i veiledning. Artikkelen drøfter problemstillinger knyttet til dette og trekker fram refleksjon og veilederens modell-funksjon som mulige svar på paradokset ved veiledning i «den tau-se dimensjonen».

Innledning

Klinisk kunnskap er en syntese av ulike kunnskapselementer og er et komplekst begrep både innenfor og utenfor det psykoterapeutiske feltet. Viktige elementer i klinisk opplæring og utviklingen av klinisk kunnskap er praksis og veiledning på praksis, men også integrering av teoretisk kunnskap og kunnskap fra empiriske studier. Temaet for denne artikkelen er den kunnskap og kunnskapsetablering og formidling som skjer i veiledning. Det er en teoretisk artikkel om et praktisk emne og befinner seg derved midt i et av spenningsfeltene som preger feltet, nemlig spenningsfeltet mellom refleksjon og handling, mellom å «tenke om» og å gjøre. Det andre spenningsfeltet som klinikere, psykoterapeuter og veiledere befinner seg i, er spenningsfeltet mellom eksplisitt og implisitt kunnskap. Dette siste er utgangspunktet for problemstillingen i denne artikkelen: Gitt at mye viktig klinisk kunnskap er implisitt, hvilke konsekvenser får dette for tenkning rundt veiledning og veiledningspraksis?

Det er forskjell på informasjon og kunnskap. Kunnskap er kontekstuell og personlig. I særlig grad gjelder dette i psykoterapi, der uttrykket «bruke seg selv

som instrument» blir flittig brukt. Hva betyr dette for karakteren av den kunnskapsformidling og kunnskapstilegnelse som skjer i utviklingen av praktisk psykoterapeutisk kompetanse innenfor en terapeutisk tradisjon?

Taus kunnskap

Mye av den kunnskapen vi bruker i dagliglivet og mye av klinisk kunnskap er implisitt kunnskap, kunnskap-i-handling eller såkalt taus kunnskap. Det er kunnskap som man har og bruker, men som man ikke på noen utfyllende måte kan beskrive i ord. Michael Polanyi (1) har gitt en grundig beskrivelse av denne type kunnskap og drøftet de vitenskapsteoretiske implikasjonene av denne «tause dimensjonen». Polanyi var naturvitenskapsmann og den første som brukte betegnelsen taus kunnskap i 1966. Ett av eksemplene han bruker på taus kunnskap er at vi kan gjenkjenne et kjent ansikt mellom tusenvis av ansikter. Men vi kan ikke gjøre rede for hva det er som gjør at vi kan skille dette ansiktet fra alle de andre. Det er et eksempel på en kunnskap som vi har og bruker, men som vi ikke kan formulere, i hvert fall ikke på noen uttømmende måte. Han peker på at også på høyt akademisk nivå finnes det taus kunnskap som bare kan etableres gjennom praktiske øvelser. At man for eksempel i geologi må se og erfare ulike typer stein for å lære å identifisere dem, på samme måte som man i medisinen må få erfaring med ulike sykdommer og sykdomsmanifestasjoner i all sin variabilitet for å kunne identifisere dem. Taus kunnskap etableres ofte gjennom praksis. Og den kjennetegnes ved at: «Vi vet mer enn vi kan si». Dette tause elementet synes også å dreie seg om mønstergjenkjenning og mønster-etablering.

Både for generell klinisk kunnskap og psykoterapeutisk kompetanse og kunnskap gjelder at mye avgjørende kunnskap bare kan erverves gjennom erfaring. Noe kan man lese seg til og forstå gjennom teori, men mye må læres via praksis og veiledning på praksis. I alle kliniske og psykoterapeutiske utdanningsprogrammer har dette en sentral plass. Denne type læring kalles ofte for mester/svenn læring. I gruppeterapifeltet der vi bruker gruppeveiledning og også mye kollegiale veiledningsgrupper vil det tradisjonelt hierarkiske mester/svenn bildet kompliseres. Jeg vil av enkelthets hensyn ikke drøfte akkurat dette aspektet videre i denne sammenhengen. Hvis vi altså ser bort fra det kollegiale veiledningsaspektet, så er hovedfiguren at veilederen er en terapeut som er mer erfaren på det området det veiledes i, oftest er det også en person som har god forståelse for teori og som er i stand til å integrere teori og praksis. Det ligger imidlertid en stor utfordring og et paradoks i veiledning, gitt at mye av

kunnskapen er implisitt, både den som erverves og den som skal formidles. De spørsmålene som reiser seg er bl.a.: Er det et poeng at veileder skal være mer erfaren? Går det i så fall an å si noe om hvorfor det er et poeng og på hva slags måte veileder bruker denne erfaringen i veiledningen? Kan denne erfaringen på noen måte formidles videre til kandidaten? I tilfelle hvordan?

Den reflekterende praktiker

Donald Schön (2) ga i 1983 ut boken «The reflective practitioner» som senere har vist seg å få stor betydning innenfor tenkning rundt profesjonell kunnskap. Jeg skal bruke en del tid på å formidle det han skriver. Fordi det er sentralt, og fordi det stimulerer til videre tenkning rundt veiledningens utfordringer gitt «den tause dimensjonen»

Donald Schön var professor i samfunnsvitenskap ved Massachusetts Institute of Technology. Utgangspunktet for boken var at han gjorde en undersøkelse av 5 profesjoner: Ingeniører, arkitekter, bedriftsledere, byplanleggere og psykoterapeuter. Hans ønske var å beskrive profesjonell kunnskap og hvordan denne ytrer seg, innenfor og på tvers av profesjonene. Han ville komme nærmere hvordan profesjonelle i virkeligheten går fram for å løse problemer. Og han sier (i likhet med Polanyi) at de som er dyktige innenfor sin profesjon, vet mer enn de kan sette ord på. Når de møter utfordringer i jobben bruker de en slags improvisasjon lært via praksis.

Schön ønsket altså – for å bruke et fint ord – å undersøke praksis i sin epistemologi. Hva er den typen kunnskap som kompetente praktikere bruker? Hvordan er profesjonell kunnskap lik og ulik den kunnskapen som presenteres i lærebøker og tidsskriftsartikler? Schön har samlet noen vignetter der han konsentrerer seg om episoder der en mer erfaren innenfor en profesjon hjelper en mindre erfaren med å lære å gjøre noe. Han sier at gode profesjonsutøvere viser en kapasitet til å reflektere over sin intuitive kunnskap midt i en handling. Han kaller dette «Reflection-in-action».

Noe av utfordringen i praksis ligger i det unike i hver enkelt situasjon man møter. Schön siterer en erfaren lege som sier at 85% av pasientene på kontoret hans ikke står i læreboken. Det unike – i en viss forstand – krever, sier Schön, «en kunst som enkelt kunne læres bort hvis den var konstant eller kjent, men det er den ikke». I tillegg til at enhver ny situasjon i en viss forstand er unik, så må profesjonsutøveren ofte velge i situasjoner der det er konflikt mht ver-

dier, mål, hensikt eller interesser. Schön setter opp fire kjennetegn ved utfordringer i profesjonsutøvelse: Den er preget av usikkerhet, kompleksitet, unikhets og verdikonflikter. Profesjonell praksis er en problemløsningsprosess. Og det kan være ulike måter å definere problemet på og ulike mål. Et viktig moment, sier Schön, er at «Profesjonell praksis dreier seg like mye om å finne problemet som å løse problemet.»

Psykoterpiveiledning sett utenfra

Schön beskriver en sesjon der en terapeut får veiledning i psykodynamisk terapi av en veileder. Det er interessant å få et slikt blikk fra en som står utenfor profesjonen. Han sier at det finnes ulike teoriretninger innenfor psykiatri/psykoterapi, men at uavhengig av teoriretning må man: «Frame the problem of a particular patient, construct and test interpretations of his behavior, and design interventions aimed at helping him».

Måten veileder går fram på – for å få til dette – er imidlertid preget av og særegen for den underliggende teorien eller terapimodellen som veileder har.

Schön beskriver hvordan veileder hører på kandidatens rekonstruksjon av timematerialet og hvordan veilederen via spørsmål restrukturerer materialet. Schön kommenterer at man gjennom og under veilederens spørsmål aner en struktur. Man aner at under spørsmålene ligger veilederens bilde av en type historie som han mener kan kaste lys over denne aktuelle pasienthistorien. Veilederen spørsmål antyder et repertoar av mening og psykodynamiske mønstre som er tilgjengelig for veileder, men ikke for kandidaten.

Gjennom veileder /kandidat dialogen demonstrerer veileder «reflection-in-action». Og kandidaten gjenkjenner at veileder har en slik «knowing-in-practice» som han setter pris på, men som faktisk også frustrerer ham fordi han ikke vet hvordan han selv kan gripe den. Han ser at veilederen griper fatt i noen deler av historien og lar andre være i bakgrunnen.

Veilederen ledes altså av et repertoar av historie-typer, tolkningsmessige forklaringer, og psykodynamiske mønstre som han bruker, men ikke beskriver. Veilederen forteller ikke kandidaten hvorfor han er opptatt av spesielt disse detaljene, han sier ikke hvordan han vet når en historie er tilfredsstillende konstruert slik at en tolkning er mulig, eller hvorfor han spør videre og sier «vi vet ikke nok» når kandidaten foreslår en tolkning. Han avdekker ikke hvilke tanker og følelser han ledes av når han går fra en til en annen fase. Han «reflects

in action», men han reflekterer ikke over sin «reflection-in-action». Schön beskriver hvordan dette medfører at det blir noe mystisk ved det hele. Veilederens tilnærming består i å demonstrere og framheve en form for «reflection-in-action», og hvordan han mestrer materialet, men han holder kilden til sin egen ytelse mystisk.

Da jeg leste dette syntes jeg det var noe gjenkjennelig i det. Jeg har selv ofte opplevd det å gå i psykoterapiveiledning som noe lignende med å gå til mesteren innenfor zen-buddhismen. Man får tidvis forvirrende spørsmål og en restrukturering av det man kommer med som gjør at man etter timen føler seg som en blanding av opplyst og forvirret. Men at det i lengden har ført til større visdom og større kompetanse. Og det er mulig at jeg også selv som veileder i gruppeterapi har virket på samme måte. Schöns observasjoner inviterer til å reflektere over om veiledningen tidvis kan gjøres mer eksplisitt enn dette. Spesielt med hensyn til å forsøksvis redegjøre for sin egen tankegang og prosess når man veileder. Schön selv mener i alle fall at det må være mulig å beskrive noe av prosessen på en mer eksplisitt måte og at hans arbeide er et bidrag i den retningen.

Schön mener å se et mønster på tvers av de ulike profesjonene: Studenten presenterer et problem i en kompleks og usikker situasjon, han er stuck og vet ikke hvordan han skal gå videre. Veilederen på sin side, attribuerer det til studentens måte å stille problemet på. Det å finne problemet er et problem. I hvert tilfelle gir veilederen det Schön betegner som «an artistic performance». Veilederen svarer på kompleksiteten som forvirrer studenten, med noe som virker spontant og enkelt. Veilederens artisteri viser seg i hvordan han selektivt håndterer store mengder informasjon, i hvordan han viser oppfinnsomhet og i det at han kan holde ulike perspektiver i hodet samtidig uten at det forstyrrer strømmen av spørsmål og undersøkelser.

I psykoterapieksemplet bygger veileder gradvis opp et bilde og en tolkning av situasjonen som er kongruent med den teorien han har. Og gjennom undersøkelsen lager han seg en koherent og forståelig historie, men samtidig slik at den er passe åpen for videre undersøkelser.

På hva slags måte spiler erfaring med i denne prosessen? Hvordan brukes tidligere erfaring i en ny situasjon? Praktikerer har bygd seg opp et repertoar av eksempler, bilder, handlinger og forståelser. Noe er direkte erfaringsbasert, noe

er teori eller teorifragmenter. Noe er ord og begrepsfestet, og mulig å gjøre eksplisitt. Og noe er taus, implisitt kunnskap. Både veileders og kandidats repertoar består for eksempel av pasienter de har møtt eller lest om, typer historier de har hørt og psykodynamiske mønstre assosiert med dem, intervensjoner de har prøvd og hvordan pasienter har reagert på disse intervensjonene.

Når en praktiker møter en ny unik situasjon, sammenligner han den med en han har i repertoaret, ser på hvordan den nye situasjonen er lik og forskjellig fra den. Og det skjer uten at han til å begynne med er i stand til å si hva likheten og forskjellen består i. Hele denne prosessen kan gå framover uten bevisst artikulasjon. Men han kan også reflektere over det som skjer og det han gjør.

Det er vår evne til å se nye ting som gamle som gjør det mulig for oss å bruke erfaring. Hvert nytt tilfelle beriker repertoaret (fordi det alltid er utilsiktede virkninger som man lærer av når man behandler det nye som om det er helt likt det gamle). Praktikere eksperimenter, men ikke på samme måte som i et laboratorium med kontrollerte forhold. Forholdene i praksis er langt mer komplekse og usikre. Men altså likevel eksperimenter. Det er eksplorerende eksperimenter av samme type som et barn gjør når det utforsker verden, eller når man vandrer rundt i et nytt nabolag. Men også ut-testende eksperimenter: Hva skjer hvis jeg gjør det? Og hypotese-testende eksperimenter. Man prøver ut noe ut fra en begrunnet hypotese. Og man vurderer resultatet, er det som man har tenkt eller er det overraskende? Er det ønsket eller ikke ønsket resultat? Poenget er ikke å finne den riktige løsningen. Poenget er å finne en mulig måte å se problemet på som har en løsning som virker ok og som er konsistent med teori og verdier og som avføder videre spørsmål og undersøkelser.

Schön beskriver altså en type problemløsning eller måte den profesjonelle møter nye situasjoner på, fordi de sjelden er standard situasjoner. Og han beskriver hvordan veileder viser kandidaten i praksis en måte å reformulere problemet og teste hypoteser og eksplorere. Men han er som nevnt kritisk til at det hele blir unødvendig mystisk og synes å mene at man kan jobbe med å reflektere over sin egen kunnskapsetablering og kunnskapsanvendelse på en måte som til dels kan redegjøre for hva man gjør og hvorfor og at dette vil være til ytterligere hjelp for kandidaten.

Jeg liker Schöns utfordring. At vi i vår veileder-funksjon i så stor grad som mulig skal arbeide med å gjøre det implisitte eksplisitt. At vi kan arbeide med å be-

skrive hvordan vi tenker underveis. Si noe om hvorfor vi spør om det vi spør om eller følger et spor på bekostning av et annet. Og at vi dermed, for å bli i Schöns terminologi: forsøker å reflektere over vår egen reflection-in-action.

Veiledningskandidatens refleksjon

Det som mangler hos Schön i disse veiledningseksempelene er hvordan kandidaten reflects-in-action og evt. kan bringes til å reflektere over sin egen reflection-in-action.

Jeg leste en gang en tegneserie i en bok kalt «Zen Comics»: Historien åpner med et bilde av en zen-mester og en disippel i et landskap. Disippelen graver i jorden og finner en sten med ukjente tegn på. Han løper til mesteren og spør ham om å tyde den. Mesteren gir seg god tid. Det er lenge stille og disippelen står der forventningfull. Endelig sier mesteren at han har tydet teksten og gjengir stenens tekst: «Hvorfor søker du etter mer kunnskap når du ikke gir oppmerksomhet til det du allerede vet?».

I denne lille historien kaster mesteren eller veilederen en utfordring tilbake til kandidaten: Hva med å se nærmere på hva du egentlig allerede vet? Og for å bevege oss fra zen-kunnskap til klinisk kunnskap: Der vil utfordringen til kandidaten være at han gjør det han «allerede vet» mest mulig eksplisitt for seg selv og for veileder.

Dette fører over til spørsmålet om hva slags form veiledningsmaterialet skal presenteres i. Jeg synes det er nyttig å med jevne mellomrom bytte ut ordet veiledning med uttrykket «praksis under veiledning». For meg flytter det fokus litt. Og det blir tydelig at den første utfordringen er at vi jo ikke er i verkstedet med den som skal lære. Vi får et referat av deler av det som har skjedd og skal så bruke vår erfaring til å hjelpe terapeuten til å tenke om det som skjedde og evt. få tak i bedre eller andre mulige intervensjoner.

Skal man bruke video, båndopptak, avskrift av bånd, skrevet referat, muntlig referat?

Som vi vet er det ulike oppfatninger og ulik praksis på dette området. Video og muntlig referat er på en måte i hver sin ende av denne skalaen. Ved bruk av video vil man som veileder være tilnærmet «flue på veggen» i sesjonen. Men det blir tilnærmet, bl.a. avhengig av kameravinkel og fokus (spesielt i gruppe). En

fordel med bruk av video er at også ikke-verbalt materiale i timen blir tilgjengelig for analyse og bearbeidelse. Av praktiske grunner er bruk av båndopptak mer vanlig. Man mister da mye i forhold til video, men får med pauser, tonefall, rytme. Ved å skrive ut materialet etter bånd får man den verbale dialogen, men mister i hovedsak det non-verbale. Mange vil imidlertid hevde at effektiv veiledning hviler nettopp på at kandidaten bevisst og ubevisst filterer materialet fra terapisesjonen, og at det derfor er viktig at veiledningsmaterialet begrenses til kandidatens egen gjengivelse av terapiforløpet (3).

I det gruppeanalytiske miljøet i Norge har vi i hovedsak brukt muntlig eller skriftlig (personlig) referat. Tanken er at det er et poeng at kandidaten selv forteller hva han har sett og lagt merke til. En beskrivelse er en øvelse i ordfesting og strukturering som man har lagt til grunn for sin tolkning og intervensjoner i den sesjonen som har vært. Det blir en forutsetning for å forstå seg selv og sin egen behandling så og si. Som Bateson uttrykker det: «A story is a little knot or complex of that species of connectedness which we call relevance.»

Det fine med historier er at de i tillegg til mer faktaopplysninger kan gi informasjon om opplevelse og mening og er derfor viktig for å forstå og for empati. En historie i denne forstand består jo ikke bare av det verbale. Viktig er også strukturen, detaljene, sekvensene, affektene, det som sies og det som utelates, selve måten. Kandidater varierer jo også mht. hvor mye de tar med sitt eget bidrag i historien. Det er også en del av historien.

Geir Høstmark Nielsen (4) refererer til at vitenskapsteoretikeren Herbert Feigl sa at essensen i all forskning og vitenskap koker ned til to spørsmål: What do you mean? og How do you know? Høstmark Nielsen sier i den forbindelse at også veiledning (i alle fall delvis) kan la seg innordne under en slik synsvinkel. I hvert fall den delen av veiledningen som foregår på et kognitivt nivå. På det nivået handler veiledning bl.a. om å hjelpe kandidaten til å utvikle sin egen uttrykksevne og faglige begrepsbruk (Hva er det du mener?). Samtidig skal kandidaten utfordres til å begrunne det han sier og de vurderingene han gjør. (Hvordan vet du nå egentlig det?). Veileder spør med åpne spørsmål i en sokratisk teknikk og inviterer kandidaten til å reflektere kritisk over egne oppfatninger. Hele denne prosessen illustrerer bl.a. en prosess der man streber etter i så stor grad som mulig å gjøre det implisitte eksplisitt. Ved å beskrive, sette ord på, bruke begreper og reflektere.

Refleksjon betyr å søke etter en mer omfattende og nyansert forståelse både av seg selv og andre og av prosesser og fenomener. Refleksjon gjør det mulig å lære, både kognitivt og emosjonelt. Refleksjon og selv-refleksjon er sentrale elementer i psykoterapiveiledning og generelt viktig for god klinisk praksis. Det dreier seg om det Schön beskriver som reflection-in-action og refleksjon på reflection-in-action. Men innenfor psykoterapifeltet har dette med refleksjon og selvrefleksjon en spesiell relevans i forhold til å kontinuerlig forholde seg til at det finnes tause eller implisitte elementet som har med ubevisste prosesser å gjøre.

Refleksjon og selv-refleksjon er ikke bare kognitive prosesser, men har både en affektiv og en kognitiv komponent. Anne-Lise Løvlie Schibbye (5) har skrevet en del om dette, spesielt når det gjelder selvrefleksivitet. Evne til selvrefleksjon er en grunnleggende, spesifikt menneskelig egenskap. Det betyr å kunne forholde seg til seg selv, vurdere seg selv, føle om seg selv. Det kognitive elementet handler om å tenke om tanker, at man vet hva man mener, tenker om seg selv osv. Det affektive dreier seg om å kjenne på subjektive kropps og sinnstilstander, og fordrer at man har tilgang på egne affekter.

Denne selvrefleksiviteten er jo en viktig del av psykoterapi, for pasientenes del. Men det er også en viktig del av terapeutens oppgaver, ikke minst som et ledd i arbeidet med forsøksvis bevisstgjøring av motoverføringsfenomener. Men jeg tror denne selvrefleksiviteten også er viktig i et annet perspektiv – relatert til denne artikkelens tema: At den er del av anstrengelsen for å gjøre taus kunnskap bevisst. Og ikke bare det som er knyttet til det dynamisk ubevisste, men også førbevisste ting, ting som har ligget utenfor oppmerksomheten samt ting som i og for seg er innenfor oppmerksomheten, men som ikke er satt ord på eller verbalt strukturert. Og sånn sett tilhører dette veiledningen innenfor et godt veiledningsforhold. Å tenke om det man tenker. Men også kjenne etter.

Veiledningsrelasjonen

Peter Fonagy og medarbeidere (6) har vært opptatt av hvordan trygg tilknytning i Bowlbys forstand er vesentlig for barnets utvikling av evne til selvrefleksivitet. Han har sett på forholdet affekt/kognisjon/tilknytning i et utviklingsperspektiv. Dette er et spennende felt som også har relevans for det vi snakker om her, refleksjon og selvrefleksjon innenfor veiledningsforholdet. For eksempel vet vi alle hvordan sterk affekt kan hindre kognisjon, og hvordan tilstedeværelsen av en regulerende andre (også hos voksne) kan gjøre det mulig

å tenke igjen. Og i et veiledningsforhold preget av mye angst for eksempel, er det neppe slik at genuin refleksjon kan finne sted.

Kritisk refleksjon betyr å problematisere sine egne tolkninger, å undersøke det vi har en tendens til å ta for gitt. Og det innebærer å utsette seg for nye vinkler og nye synsmåter. Det kan være befriende og utviklende, men det er også sterkt affektivt ladet og kan være identitets-skakende. Fordi vi har mye investert i vår oppfatning av verden, av at «slik er det».

Bl.a. på grunn av dette er veileder/kandidatrelasjonen viktig (eller tilsvarende: prosesser i veiledningsgruppen). I all veiledning inngår en affektiv og mellommenneskelig komponent som er viktig for både evnen og viljen til å undre seg, utforske og reflektere. Og det å ivareta og fostre denne evnen og viljen til undring og refleksjon er en viktig oppgave for veilederen. Det innebærer også at man fostrer en kultur i veiledningen der det er toleranse for «ikke å vite» og toleranse for flertydighet.

Denne holdningen til klinisk kunnskap formidles og skapes ikke minst via veilederen som modell og klimaet og kulturen som utvikler seg i veiledningssituasjonen. Man må i veiledningen også gi et rom for at noe ikke kan sies eller gjøres eksplisitt, gi rom for paradokser, poesi, humor, det utsagte, det non-verbale. Denne viktige delen av å lære å være i spenningsfeltet mellom det eksplisitte og det implisitte er noe man viser i måten man sier/gjør ting på som veileder, mer enn eksplisitt i det man sier.

Men det er også en tid for handling og intervensjoner. Kandidaten skal ikke bare reflektere og forstå, men også få hjelp til å finne ut hva han skal gjøre, hvilke handlingsalternativer som finnes. Vi er ulike som mennesker, både som behandlere og pasienter. Vi har blant annet ulik preferanse i denne balansen mellom det instrumentelle og det kontemplative, mellom å få ting gjort og forstå.

Rønnestad og Skovholdt (7) har skrevet om denne balansen innenfor veiledning og formulerer det slik: «Man må i veiledning tilstrebe en balanse mellom refleksjon og funksjonell lukning». Uansett hvor erfarne kandidatene er, sier de, er det to primære oppgaver som veileder må bistå med: Han må oppmuntre og bistå kandidatenes refleksjon rundt de erfaringer som gjøres. Og han må hjelpe kandidatene med å «samle og organisere erfaringene slik at de kan fokusere og beslutte og handle terapeutisk»(dvs funksjonell lukning).

Formidling av implisitt og eksplisitt kunnskap
– utfordringer i veiledning

Rønnestad og Skovholt mener at det er viktig å få til en balanse mellom disse to områdene, og advarer mot det de kaller «Prematur lukning», dvs. at man for tidlig blir opptatt av å samle og organisere erfaringene (dvs. diagnostisere i vid forstand), og at man for tidlig blir opptatt av hva som skal gjøres. Man må være oppmerksom på en defensivt drevet handlings- og beslutningsorientering i møtet med vanskelige situasjoner, både hos kandidat og veileder.

De refererer at det kan synes som likhet mellom kandidat og veileder mht grad av handlings- og refleksjonsorientering påvirker hvor fornøyd kandidatene er med veiledningen, at likhet og tilfredshet går sammen. Men det betyr jo ikke at veiledningen nødvendigvis er nyttig, selv om de er fornøyd. To som er fornøyd med mye refleksjon, men lite handlingsorientering, kan være i et veiledningsforløp som er dårlig fordi det er lite nytteorientert. Og to handlingsorienterte kan engasjere seg i et dårlig veiledningsforløp konsekvent preget av prematur lukning. Rønnestad og Skovholdt betegner begge tilfellene som «Veiledningens folie a deux».

Mange begynnerterapeuter ønsker en veiledning som er strukturert, instruktiv, didaktisk rettet og teknikkorientert. Faren ved en slik veiledning kan være at den ikke gir nok tid til at kandidaten får drøftet og bearbeidet sine egne erfaringer fra terapi. Det er et dilemma, ett av de mange i veiledning.

Konklusjon

Jeg har drøftet ulike aspekter ved veiledning i spenningsfeltet mellom eksplisitt og implisitt kunnskap. Jeg har stilt en del spørsmål og pekt på noen problemstillinger, både av teoretisk og praktisk art. Problemstillingene senterer seg rundt de utfordringer for veiledningen som ligger i at mye klinisk kunnskap er taus kunnskap eller «kunnskap-i-handling». Jeg har forsøksvis gitt to «svar» på disse utfordringene: Det ene er vektlegging av refleksjon hos både kandidat og veileder. Refleksjon i betydningen en kontinuerlig anstrengelse for å gjøre det implisitte eksplisitt. Ikke bare for å beskrive hva som skjer hos pasienten(e) og i sesjonen, men også i så stor grad som mulig gjøre eksplisitt tankegangen og prosessen som anvendes for å komme fram til denne forståelsen. Men også refleksjon i betydningen en kritisk refleksjon over eget ståsted, egen kunnskap, egen praksis, egne tanker og fornemmelser, refleksjon som kognitiv og affektiv prosess. Det andre svaret ligger i veilederens modellfunksjon, i måten det veiledes på, den kultur og tenkning og holdning som der formidles. Implisitt og likevel så tydelig.

Litteraturliste:

1. Polanyi, M. *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus Forlag, 2000.
2. Schön, D.A. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, 1983.
3. Langa, R. *Doing supervision and being supervised*. London:Karnack Books, 1994.
4. Høstmark Nielsen, G. Psykoterapiveiledning: Grunnleggende begreper og tilnæringsmåter. I: Holte, A., Rønnestad, M.H., Høstmark Nielsen, G. (red.) *Psykoterapi og psykoterapiveiledning. Teori, empiri og praksis*. Gyldendal Akademisk.
5. Løvlie Schibbye, A-L. Utvikling av personlig og teoretisk refleksivitet: Om studenters utdanning i psykoterapi. I Rønnestad, M.H. og Reichelt, S. (red.) *Psykoterapiveiledning*. Tano Aschehoug, 1999.
6. Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York:Other Press, 2002.
7. Rønnestad, M.H. og Skovholt, T.M. Om terapeuters profesjonelle utvikling og psykoterapiveiledning i et utviklingsperspektiv. I: Rønnestad, M.H. og Reichelt, S. (red.) *Psykoterapiveiledning*. Tano Aschehoug, 1999.

Modell for gruppeanalytisk veiledning

Matrix 2003; 4, s. 400-407

Einar Johnsen

Artikkelen beskriver en modell for gruppeanalytisk veiledning. Veiledning av gruppeanalyse er en sentral del av den gruppeanalytiske utdannelsen. Foulkes beskrev denne til å omfatte personlig gruppeanalyse, gruppebasert teoriundervisning og veiledning på egen gruppeanalytisk praksis. Denne veiledning foregår i gruppe som ledes av veileder som har ansvar for rammer, struktur og en frittflytende diskusjon.

Veiledningsgruppen gjennomgår ulike faser. Avhengighetsfasen er kjennetegn med behov for støtte og praktiske råd og etterfølges av midtfasen som er mer preget av ambivalens og rivalisering mellom medlemmene i veiledningsgruppen. I den modne fasen av veiledningsgruppen er denne mer preget av gjensidig forståelse både av fremlagt materiale og overførings- og motoverføringsproblematikk. Artikkelen beskriver forfatterens modell for å strukturere prosessen i veiledningsgruppen slik at den gir optimal læring såvel til alle medlemmer som til terapeuten. Medlemmene i veiledningsgruppen får seg forelagt et skriftlig materiale som diskuteres mens den fremleggende terapeut forholder seg taus og lyttende. Materialet diskuteres av medlemmene som om det var deres eget. I neste fase reflekterer terapeuten over veiledningsgruppas bidrag og i slutfasen inngår terapeut, veileder og veiledningsgruppens medlemmer en dialog der ulike valg og intervensjonsstrategier vurderes.

Enhver som seiler er avhengig av vind. En nybegynner vil sannsynligvis få fart på båten når seilene fylles av vind og han vil klare å baute seg frem i motvind. Det er ikke sikkert nybegynneren kommer fram dit han ville, og det

vil være farer underveis han ikke kjenner til, og havstykker han ikke bør eller kan bevege seg ut på. En erfaren seiler kjenner og utnytter vinden ut fra dyperkjennskap – han kjenner strømningsforholdene og kan bruke draft. Den erfarne seiler er og avhengig av vinden for fremdrift, men han har en annen frihet og kan derved ta i bruk et bredt spekter av alternativer for å nå sitt mål.

Veiledning har til hensikt å utvide forståelse, kunnskap og kvalifikasjoner som terapeut.

Foulkes har behandlet temaet veiledning i bøkene «Therapeutic Group Analysis» og «Group-Analytic Psychotherapy» (1,2). Foulkes var sterkt engasjert i oppbygning av utdanning i gruppeanalyse, og understreket integrasjonen av personlig gruppeanalyse, veiledning i veiledningsgrupper og gruppebasert teoriundervisning. Han understreker at læring er like mye en avlæring der motstand mot å lære nytt hele tiden bearbeides gjennom en prosess. Veiledning skal tydelig skilles fra gruppeterapien, men det er likhetspunkter. Veileder skal som gruppeterapeuten sikre rammer og grenser, tilgodese gruppens vekst og autonomi og på samme måte oppfordre til frittflytende diskusjon. Sammen med deltagerne i veiledningsgruppen forsøker veileder gjennom friflytende diskusjon å forstå og utdype det materiale som bringes til veiledningen. Det er tydelig at Foulkes i veiledningsgruppen forstod seg selv som en fasilitator, en ivaretager av rammer og struktur, og inspirator der han delte sine erfaringer på en ikke-autoritær måte.

Herold Behr (3) understreker veiledningssituasjonen som det sted der teori og praksis integreres. Han synes å foretrekke en blanding av nye og mer erfarne medlemmer i veiledningsgruppen. Veileder er ansvarlig for struktur, spesielt med henblikk på tid både til presentasjon og diskusjon. Han gir alle anledning til å presentere noe i løpet av veiledningsgruppens halvannen times sesjon – noen med store, andre med små problemstillinger. Han understreker sin posisjon der han som veileder forsøker å sette seg inn i kandidatens situasjon: «Hva ville jeg ha gjort/sagt/følt i denne situasjonen? Hvordan ville min intervensjon ha vært? Ville jeg gjort forskjellig fra gruppeterapeuten som legger frem». Der diskrepansen er stor, velger Herold Behr å stoppe prosessen – «fryse den» – og gå inn i en diskusjon med gruppen. Han understreker betydningen av positiv feedback og bekreftelse fordi det lett aktiviseres mye pessimisme, selvtvil og inkompetanse. «I occasionally proffer my own experience as a conductor (for better or worse) to the supervision group, setting them alongside those of the trainees. In a well-functioning supervision group, the trainees come to praise that

the training is designed not to create clones of some imaginary idolized group analyst, but to encompass a diversity of styles, techniques and approaches.» Herold Behr understreker viktigheten av at terapeuten erverver seg en frihet og fleksibilitet i intervensjoner, både overfor terapigruppen som helhet, overfor den individuelle medlem, både til der og da og her og nå. Han inkluderer intervensjoner som tolkning, spørsmål, støtte, kommentarer, fasiliterende bemerkninger, humoristiske innslag og mye støtte.

Vivi Maar og Thor Friis (4) har óg skrevet et anbefalingsverdig kapittel om gruppeanalytisk veiledning som følge av Foulkes' modell: Gruppevision av gruppen, i gruppen og ved gruppen. Den frie diskusjon i veiledningsgruppen danner utgangspunktet. Det ene aspektet ved dette er å lytte og observere på flere nivåer til innholdet til det som fortelles og til prosessen som beskrives og til samspillet som foregår i veiledningsgruppen. Deltagerne oppfordres til å gi sine reaksjoner på en assosiativ og fri måte til det framlagte materiale. Veileders rolle er lyttende og utforskende, ofte med assosiative uttalelser. Veileder anviser med sin holdning hva forskjellig utsagn kan bety og i hvilken sammenheng de kan forstås. «Målet er at befordre en utvikling i gruppen, som gir superviserne en erkendelse, der omfatter mer end teoretisk indlæring og tilegnelse af færdigheder.» Maar og Friis understreker betydningen av parallelle prosesser mellom terapigruppen og veiledningsgruppen som gir rom for forståelse av det ubevisste i terapigruppen. Når det gjelder veiledningsgruppens forskjellige faser, er egen erfaring overensstemmende med Maar og Friis.

Nybegynnerfasen i veiledningsprosessen er preget av forberedelsene til å starte en gruppe, dvs å intervju pasienter, sammensetning, klargjøring av nødvendige forutsetninger, hvorledes å sikre gruppens grenser og utøve dynamisk administrasjon. Veileder trenger i denne fasen å være tydelig didaktisk rådgivende og fremfor alt praktisk. Veiledningsgruppene, som ledd i et utdannelsesprogram, er ofte sammensatt av medlemmer på samme erfaringsnivå, der alle vil streve med de samme problemene og de kan derfor dele problemer samt gi hverandre støtte og oppmuntring. Etter hvert kan veileder formidle en holdning av refleksjon og undring og forsøke å gjøre de ulike situasjonene tydelig slik at valg kan treffes og ulike deler av materialet kan forstås i en dypere menings-sammenheng. Etter hvert som en veiledningsgruppe blir fastere etablert og løper over tid, vil ofte vanskelige grensesituasjoner bringes til veiledning. Veiledningsgruppen vil nå være mer opptatt av hva en skal gjøre og hvorledes den vanskelige pasienten skal forstås, og ofte kan slike pasienter ytterligere bli patologisert i diskusjonene. Et viktig tema vil være hva som har frembrakt den

aktuelle grensesituasjonen og hvorledes denne påvirker terapigruppens medlemmer og terapeuten. Her blir terapeuten stil, hvorledes han/hun container gruppen og hvorledes grenser ivaretas, være i fokus. Etter hvert vil gruppens medlemmer bli mer og mer involvert og rivalisering mellom veiledningsgruppens medlemmer bli mer tydelig. Kandidatens eksponering av egen hjelpeløshet og inkompetanse eller defensiv avverging av dette, kan øke motstand for læring. Det er i denne fasen viktig at veileder sørger for at veiledningsgruppen ikke spiller ut for sadistisk-kritiske tendenser og blir for lite ivaretagende. Etter min mening må det legges en struktur for gruppen for at denne kan gå over i en produktiv fase for å gå videre i veiledningsprosessen, som nå mer og mer har til oppgave å undersøke hva som skjer i den fremlagte terapigruppen. Å presentere sin gruppe i et forsøk på å forstå hva som skjer, dvs. hvorledes skape en mening og sammenheng i dette komplekse og emosjonelt ladede materialet, er et utrygt foretak. Det er lettere å presentere en vanskelig pasient, en vanskelig konstellasjon i gruppen, enn å presentere et fullstendig materiale der det som skjer i gruppen skal undersøkes. Det krever at terapeuten har tillit til at veileder og veiledningsgruppe er trygg og ivaretagende, og dette forutsetter visse strukturer. Mange mener at dynamikken i veiledningsgruppen avspeiler dynamikken i terapigruppen som presenteres, og at forståelsen av denne dynamikken kaster lys over det som skjer i terapigruppen. Etter dette syn er deltagerne i veiledningsgruppen mottagere av ulike projeksjoner fra terapigruppen og at de derved iscenesetter konflikter og konstellasjoner som er tilstede i terapigruppen. Dette kan ofte være riktig, men det gjør medlemmene i veiledningsgruppen lite ansvarlig for sine bidrag. Den modell for struktur som presenteres her er inspirert av Montague Ullman (6) og hans arbeid med experiential Dream Groups. Ullman dannet såkalte experiential Dream Groups i sitt arbeid med å bruke gruppen til å hjelpe medlemmene til bedre å forstå og integrere drømmens betydning i eget liv. Han observerte at gruppen ofte kunne bringe drømmeren bort fra sin egen drøm og derved miste eierforholdet til denne. Det ble således viktig for Ullman å lage en struktur der gruppen arbeider med det fremlagte materialet (drømmen) ved hjelp av fantasier, assosiasjoner og forståelse av metaforer uten å interagere med drømmeren på en slik måte at denne mistet eierforholdet til sin drøm. Drømmeren «lånte» ut sin drøm (materialet) til gruppen og lot den «leke» med den. Senere kunne drømmeren ta drømmen beriket av gruppens arbeid tilbake og så gå inn i en meningsfylt dialog med gruppen. Her bevares både respekten for materialet og for fremleggeren på en måte som ikke gjør vold mot noen av dem, samtidig som gruppens kreative potensiale utnyttes. Materialet inntar det offentlig rom og eies av fellesskapet dog på en slik måte at drømmeren beholder sitt spesielle eier-

skap til drømmen. Denne strukturen overført på veiledningsgruppen vil da se slik ut:

1. Materialet leveres som et skriftlig referat fra en time og deles ut til medlemmene i veiledningsgruppen. Hvert medlem leser gjennom dette i taushet; (enkelte ganger har kandidaten lest referatet høyt, men dette har jo erfaringsmessig tatt for lang tid.)
2. Etter at referatet er lest av alle, er det anledning til korte, oppklarende spørsmål til terapeuten.
3. Terapeuten overlater materialet til gruppen, trekker seg tilbake og forholder seg taust og lyttende til gruppas diskusjon.
4. Veiledergruppens medlemmer, inklusiv veileder, forholder seg til materialet som om det var deres eget. «Dersom jeg var terapeut her, så ville jeg ha tenkt-følt-gjort.» Dette er en metode som gjør det mulig å leve seg inn i materialet for å utforske det, samt leve seg inn i terapeutens situasjon og de dilemmaer og valg han/hun står overfor. Alle deltagerne i veiledningsgruppa oppfordres til å delta. Dette medfører ofte en livlig diskusjon som gjerne kan være konkurrerende, men terapeuten som har lagt frem er ikke deltaende i denne diskusjonen.
5. Veileder er aktivt strukturerende i denne fasen og deler gjerne opp gruppe-referatet i sekvenser eller avsnitt, og oppfordrer deltagerne til å kommentere på den måten som er beskrevet ovenfor. «Vi trenger alles hjelp til å forstå materialet.»

Veileder forsøker å få de enkelte medlemmene til å utdype sin forståelse og sin måte å ville håndtere materialet på. Hvor og hva i teksten gir indikasjon på det du antar? Hva føler du som terapeut i en slik situasjon? Hvilke valg ville du ha gjort? Hvordan ville du ha intervenert? På den måten avdekkes teksten eller materialet, flere og flere sider og aspekter. Veileder deltar aktivt på samme måte som medlemmene: «Her tror jeg at jeg vill ha tenkt at....» Her ville jeg ha følt at jeg stod overfor et valg...Her ville jeg ha brukt følgende metaforer, etc.

Veileder forsøker å få medlemmene til å se på de intervensjoner som står i teksten under den synsvinkelen at situasjonen som fremkalte intervensjonen alltid representerer et valg. Man kan intervenere eller ikke, man kan fokusere på dette eller noe annet. Noe av diskusjonen vil yte materialet mer rettferdighet, noen vil gi forslag til en mer restriktiv løsning, noe til en mer frigjørende løsning. Mens terapeuten er plassert i en lyttende posisjon (til denne diskusjonen), bruker gruppa materialet til å øve seg i å forstå, begrunne, utdype, avdekke, intervenere.

6. Terapeuten trekkes nå inn i diskusjonen (i dialog) med veileder og veiledningsgruppen. Denne gir respons på hvorledes det var å lytte til gruppedeltagernes bruk av materialet. Hvor kjente terapeuten seg igjen? Hva var forskjellige? Hvordan følte terapeuten at gruppa hadde forstått det fremlagte materialet, og hvilken innsikt hadde dette gitt?
7. Veileder forsøker nå å integrere gruppens bidrag med terapeutens egen opplevelse, og forsøker deretter å fokusere på sentrale problemstillinger i hendelsesforløpet i terapigruppen, en slags syntese av egne, terapeutens og gruppas bidrag. Veileder skal peke på de valg som terapeuten kan gjøre underveis og den frihet og muligheten som ligger i møte med materialet, med tanke på valg terapeuten har gjort og hvorledes alternativer kunne gjøres-formuleres, og hvilke begrensninger terapeuten har latt seg binde opp med (som jo er ofte deler av overføring-motoverføringsproblematikk).
8. Til slutt er det en dialog mellom deltager, terapeut og veileder om avsluttende formuleringer om hvorledes gruppen fungerer og hvor den er i prosessen.

Eksempel

Terapeut S presenterer pas K som et alvorlig problem i sin gruppe. K krever mye oppmerksomhet og noen av de andre pasientene er frustrerte og truer med å slutte. Det samme gjør K. Veiledningsgruppen spalter seg i de som identifiserer seg med K og de som identifiserer seg med de andre pasientene. Terapeut S har vanskelig med å forholde seg taus og lyttende og vil stadig forklare med å komme med mer materiale. Et medlem i veiledningsgruppen uttaler at dersom han «hadde vært terapeut her i denne gruppen, ville jeg vært lammet av frykt for at noen skulle slutte – fordi da ville gruppen bli så liten at den ikke ville kunne fungere og heller ikke bli godkjent som en del av utdannelsesprogrammet. Jeg føler også bekymring for K, og sinne over at deltagerne i gruppa ikke tar i mot det jeg har å gi og at det kommer så lite ut av mine bestrebelser. Jeg føler meg inkompetent og hjelpeløs som terapeut og som konsekvens av dette blir jeg vel ikke godkjent som gruppeterapeut».

Terapeut S reagerte med lettelse over at hennes dype ambivalens og ikke tillatte aggresjon ble gjenkjent og verbalisert. Hun ble igjen i stand til å gjenvinne sin terapeutiske posisjon og sin tillit til å rekruttere nye medlemmer til gruppen. De andre i veiledningsgruppen gjenkjente liknende konflikter som fritt kom frem i veiledningsgruppens åpne diskusjon.

Diskusjon

Materialet foreligger her som skriftlig tekst. Dette forplikter fremleggeren til straks etter gruppesesjonen å nedskrive hendelsesforløp og innhold så nøyaktig som han/hun kan. Før referatet fremlegges foretas en viss sammenfatning. Veiledningsgruppen får så materialet som en skriftlig tekst. Hver enkelt leser inn i teksten sin forståelse og tolkning, og forholder seg så vel emosjonelt, assosiativ og reflekterende til denne. I denne første fasen er det viktig at leserens (veiledningsgruppe medlemmene) forståelse og tolkning ikke straks gis tilbake til forfatteren av teksten (den fremleggende terapeut). Leseren må først eie sin egen fortolkning før han/hun kan gi denne tilbake. Veiledningsgruppens medlemmer utlegger sin forståelse og respons på materialet (teksten) og blir utfordret av veileder til å utdype og begrunne sine tolkninger, samt å finne måter som han/hun ville ha formidlet sin forståelse av materialet til terapigruppen, dvs i form av ulike intervensjoner. Veileder yter og sitt bidrag på linje med de andre. I denne gruppediskusjonen vil forskjellige tolkninger og intervensjoner sammenfalle eller sprike fra hverandre. Den aktuelle gruppeterapeut vil på sin side lyttende kunne forholde seg fritt til veiledningsgruppens ulike måter å forstå materialet på, og hvilke ulike måter de ville bruke dette på i forhold til terapigruppen. Noe vekker resonans, andre ingen gjenklang, noe som igjen kan undersøkes senere. Gjennom eventuelt en mer interaktiv stil med terapeuten som deltager, ville terapeuten fort bli utfordret til å komme med mer materiale, enten for å belegge eller motbevise de hypoteser de øvrige medlemmene hadde fremlagt. Dette kunne igjen lede bort fra fokus på det fremlagte materialet. Først må gruppemedlemmene eie sin forståelse og tolkning og terapeuten være fri til å identifisere deler av sitt materiale hos de andre, før en fruktbar dialogisk prosess kan inntre. Gruppedeltagerne må og, sammen med veileder, gi anvisninger om hvorledes de i dette tilfelle villet intervenert – dvs. tolkende eller spørrende, støttende, eventuelt konfronterende eller ikke intervensjoner. Veileder har en sentral oppgave i å utfordre gruppens medlemmer til å komme med sin versjon. Slik kan de og være mer i stand til å være givende ovenfor den aktuelle terapeut. Metodens pedagogiske fortrinn er at alle medlemmene i veiledningsgruppen får «prøve seg på materialet». Terapeuten kan nå tre inn i samtalen, først ved å uttrykke sine følelser og tanker i forbindelse med det materialet han har fremlagt, samt sine tanker og emosjoner i forhold til det medlemmene i veiledningsgruppen har gitt uttrykk for. I den påfølgende dialog utveksler terapeut og gruppedeltagere samt veileder sine synspunkter og forståelse i en fruktbar dialog. Veileder kan overlate til terapeuten å trekke sine slutninger og prøve ut ulike intervensjoner, eller veileder kan forsøke en sammen-

fattende tolkning. Et viktig spørsmål er om noe av dynamikken i veiledningsgruppen blir borte i denne modellen – kanskje dét. Men det er ikke alltid sikkert at dynamikken i en veiledningsgruppe yter det fremlagte materialet rettferdighet. Den foreslåtte modell gjør større krav på å holde seg til det presenterte materialet, og til en utprøvning av intervensjonsmuligheter mer enn en forståelse og anvendelse av veiledningsgruppens dynamikk. En veiledningsgruppe skal ha faste rammer og være konstant over tid. Medlemmene i veiledningsgruppen får etter hvert et nært forhold til hverandres terapigrupper og deres medlemmer. På bakgrunn av dette kan veiledningsgruppens medlemmer bli bærere av ulike aspekter av hverandres grupper. Dette er noe annet enn parallell prosess. Det er mer uttrykk for en felles matrix slik medlemmene i en terapigruppe vever sine primærgruppers medlemmer inn i terapigruppens matrix. Gjennom den matrix som utvikler seg over tid i veiledningsgruppen, kan det enkelte medlem stadig høste av andres forståelse og erfaring.

Martin Heidegger har i sin analyse i *Sein und Zeit* (7) to former for fürsorge: «einspringend-beherrschende fürsorge» og den «vorspringend-befreiende fürsorge». I den første overtar jeg'et den andres værensmuligheter, i den andre dreier det seg om å la den andre være fri til selv å realisere sine værensmuligheter. Veiledning kan få karakter av en aktivitet som springer inn og overtar og dirigere den andre til å fremstå slik at dennes virksomhet kan kontrolleres og standardiseres. Målet ved veiledning er at denne aktiviteten frigjør den enkelte til selv å være fri til å realisere sine muligheter.

Litteraturliste

1. Foulkes, S.H. (1964) *Therapeutic Group Analysis*, London Maresfield Reprints 1984.
2. Foulkes, S.H. (1975) *Group-Analytic Psychotherapy Method and Principles*, London: Gordon & Breach, Science Publishers Ltd.
3. Behr, H.L. The Integration of Theory and Practice. I: M. Sharpe (ed) *The third eye. Supervision of the analytic groups*, London: Routledge 1995.
4. Maar, Vivi og Friis, Thor (1994) Princippet for Gruppeanalytisk Supervision. I: S. Aagaard, B. Bechgaard, G. Winther, (Eds.) *Gruppeanalytisk psykoterapi*. Hans Reitzels forlag, København 1994.
5. Ullmann, Montague (1979) The Experiential Dream Group. I: Wolman, B. Benjamin (ed.), *Handbook of Dreams*. Van Nostrand Reinhold Company 1979.
6. Heidegger, Martin (1972) *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag Tübingen.

Tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse

– psykologistuderendes erfaringer med gruppeanalytiske grupper i studietiden

Matrix 2003; 4, s. 408-424

Vibeke Nathan

Artiklen er baseret på de psykologistuderendes udsagn om erfaringer med og oplevelser efter deltagelse i gruppeanalytiske grupper på Københavns Universitet, Amager. I udsagnene bekræftes ideerne bag etableringen af disse grupper, og dermed relevansen af sådanne praksisnære erfaringer i studietiden. Endvidere fremgår det, at muligheden for at undersøge sider af sig selv gennem samspillet i gruppen har bibragt oplevelse af tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse. De studerendes udsagn belyser og underbygger – med henvisning til Hans W. Cohns bog – de fænomenologiske karakteristika, der præger Foulkes' gruppeanalytiske tankegang.

Baggrund

Som et forsøg startedes i 1996 en gruppeanalytisk gruppe med psykologistuderende på Københavns Universitet. Dette tilbud opstod, da det i forsommeren 1996 blev klart, at der, ud over de eksisterende pladser på supervisionshold, var 75 studerende, som ønskede at få erfaring med superviserede klientforløb. Man drøftede i den anledning, hvilke supplerende tilbud der kunne etableres. Den daværende studienævnformand havde tidligere været inde på, at det ville være hensigtsmæssigt, at de studerende fik mulighed for at deltage i en personlighedsudviklende gruppe.

Nogle år efter gruppernes start opstod tanken om mere systematisk at undersøge og beskrive de indhøstede erfaringer. Efter afslutningen af gruppeforløbet blev deltagerne fra 3 grupper interviewet med henblik på at vurdere det faglige og professionsrettede udbytte af deltagelsen, og at undersøge, hvilken rolle det kollegiale aspekt ved gruppesammensætningen spillede i disse grupper (1).

Ideen til nærværende artikel udspringer af arbejdet med at identificere svar på ovennævnte spørgsmål, hvorved forfatteren blev overrasket over og optaget af de mange udsagn, som drejede sig om *at opleve sig selv i samspillet med de andre i gruppesituationen*.

Blandt bevæggrundene til netop at vælge at etablere gruppeanalytiske grupper med de psykologistuderende var, at teorien og metoden er velbeskrevet og bredt anvendt, i kraft af at den postgraduate gruppeanalytiske uddannelse startede her i landet i midten af 70'erne. Siden har gruppeanalyse været anvendt af et stigende antal danske psykologer, og mange psykologistuderende vil derfor møde denne form for gruppeterapi i deres fremtidige arbejde.

At have grupper på studiet kræver stillingtagen til forhold, som bryder med principper for gruppeanalytiske terapigrupper ved at deltagerne fortæller om deres private forhold over for nogle, til hvem de som studerende på universitetet har andre relationer i såvel faglige som sociale sammenhænge og fremover vil kunne få kontakt med i arbejds- og uddannelsessammenhænge.

Som studerende har man i flere år beskæftiget sig med at tilegne sig psykologiske teorier, men har haft begrænsede muligheder for under studiet at gøre erfaringer med, hvad det i praksis vil sige at anvende sin psykologisk teoretiske viden. Deltagelse i en gruppeanalytisk gruppe er et praksisnært tilbud, som involverer deltagerne på et personligt plan ved at give dem mulighed *for at få kendskab til sider af sig selv, sit liv, sit samspil med andre og at indgå i en fortløbende gruppeproces*, som samtidig bliver en illustration af, hvorledes gruppen kan bruges personligt og terapeutisk.

Man kan sige, at deltagelse i en analytisk gruppe er et tilbud om at træde ind i det terapeutiske rum og her få lejlighed til at opleve sig selv fra både terapeut- og klientsiden. Grupperne får således en uddannelsesmæssig klinisk og en personlig målsætning.

Tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse

Etablering af og udvælgelse til grupperne

Tilbuddet om at deltage i en analytisk gruppe annonceres ved opslag sammen med det kommende semesters undervisningstilbud. I opslaget anføres gruppen som et »supplement til undervisningen i anvendt psykologi«, som et praksisnært tilbud, »der tager udgangspunkt i den enkeltes personlige forhold og har et selvoplevelsels og personlighedsudviklende sigte«. Disse grupper sigter således ikke primært mod at hjælpe de studerende med akutte problemer.

Hver gruppe strækker sig over ca. 7 måneder, har 6-8 deltagere, der mødes én gang ugentlig i 1½ time dvs. har mellem 25 og 30 sessioner, der foregår i Universitetsklinikken i et lokale indrettet til gruppeterapi. Det samlede antal deltagere fra etablering af grupperne i 1996 til sommeren 2003 er 73. Tre deltagere forlod grupperne, før de var afsluttet. To for at kunne koncentrere sig om andre opgaver (blandt andet praktik), og en fordi vedkommende ikke kunne forlige sig med gruppen og dens form.

Sammensætningen af gruppen og rammerne omkring den såvel som den enkelte studerendes motivation for at deltage er vigtige momenter i de individuelle, visiterende samtaler. Den første visiterende samtale med gruppelederen, som er artiklens forfatter, varer omkring 1 time og efterfølges 1-2 uger senere af en korterevarende samtale, hvor den studerendes overvejelser meldes tilbage og forestillinger og spørgsmål uddybes.

I den første samtale drøftes, hvad der har vakt interessen for at deltage og hvilke personlige forhold, den studerende forestiller sig at bringe ind i gruppen. De orienteres om gruppens arbejdsmåde og dens rammer og om navnene på de øvrige interesserede, der har henvendt sig, således at et eventuelt personkendskab klarlægges og det sikres, at deltagere, der omgås privat, ikke kommer i samme gruppe. Et vist personkendskab har dog ikke kunnet undgås.

De studerende udtrykker i de visiterende samtaler ønsket om og nysgerrighed efter at forstå sig selv i forhold til forældre, søskende, partnere og venner i og uden for studiet. Hertil kommer, at de er optaget af, hvorledes de andre gruppedeltagere vil se og opleve dem og af forestillinger om sig selv som fremtidig psykolog, om arbejdet og især forholdet til klienter.

Ingen studerende er afvist på grund af de personlige overvejelser, de fortalte om, men enkelte har selv trukket sig, fordi de enten syntes, at det krævede mere

engagement, end de på det givne tidspunkt var parate til, eller fordi gruppen faldt sammen med eksamensrettet undervisning. I få tilfælde har venskab og privat omgang med andre studerende afskåret nogle fra at deltage. Det samme gælder, hvis de i forvejen går i terapi. Dette princip er dog fraveget enkelte gange, når det for eksempel drejede sig om terapiforløb, som stod for at skulle afsluttes, og hvor det var den pågældende studerendes sidste mulighed for at deltage i en gruppe før studiets afslutning. Den enkelte gruppes sammensætning bestemmes således i høj grad af, hvilke interesserede studerende der tidsmæssigt kan indpasse gruppen i den eksamensrettede, skemalagte undervisning.

Gruppens Form

Gruppens form, og den omstændighed at gruppen finder sted på studiestedet, stiller særlige krav til de studerende.

Formen indebærer, at dialektikken mellem gruppeformens faste ydre rammer og den åbne struktur i selve gruppesituationen skaber en spænding, der for nogle virker igangsættende, mens den for andre kan virke fastlåsende og kan vække en magtesløshed og tvivl på, hvad deltagelse kan føre til.

Gruppens arbejdsmåde er endvidere for mange et radikalt brud på den form, de studerende er vant til fra deres liv i skole og ved universitetsstudier.

Gruppens brede sigte mod træning, selvoplevelse og personlig udvikling foregår igennem samtale og tilstedeværelse i gruppen. Der er dermed ikke særlige opgaver eller fastlagte roller, som man kan skjule sig bag ved. Hver enkelt deltager må arbejde med at udforme sin målsætning med gruppedeltagelsen og sit engagement i gruppeprocessen. Det placerer én i en udsat position, som understreges af den afventende, ikke aktivt tolkende holdning hos gruppelederen. Den usikkerhed, den enkelte således stilles i, er på samme tid dragende og skræmmende, med Foulkes' ord »The less structured group, the more the personal aspects come to the fore«. (2, p. 179)

At gruppen finder sted på studiestedet, slører de gruppeanalytiske rammer, og kan bidrage til en øget tvivl hos enkelte deltagere på, om tavshedspligten respekteres.

Tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse

Teoretiske overvejelser og artiklens formål

En grundlæggende tankegang i gruppeanalysen er, at mennesket altid lever i forhold og kun kan forstås i disse sammenhænge – dvs. i lyset af sine relationer til andre og de tilhørsforhold og livssammenhænge, hvori man lever. Som Foulkes udtrykker det »each individual – itself an artificial, though plausible abstraction – is basically and centrally determined, inevitably, by the world in which he lives, by the community, the group, of which he forms a part. (...) *They can at no stage be separated from each other, except by artificial isolation.* (Forfatterens kursivering)« (3, p. 10). Dette samspil genspejles på mange måder i gruppen og udgør derved et væsentligt aspekt for gruppedeltageres mulighed for direkte at opleve sig selv i forhold til andre og for at se sammenhænge, lighedspunkter og forskelligheder.

Det vil for den enkelte deltager i hver gruppe indebære at skulle beskæftige sig med forståelsen af sig selv ved hjælp af egne og andres iagttagelser, tanker, fantasier, forestillinger og følelser, som disse kommer til udtryk i gruppen.

Disse tankegange udtrykkes i Foulkes' forfatterskab igennem næsten 30 år med skiftende betoning af de enkelte synspunkter. 20 år efter Foulkes' død peger Hans W. Cohn, der arbejder som gruppeanalytiker, i sin bog »Existential thought and therapeutic practice« (4, pp. 45-57) på slægtskabet mellem Foulkes' gruppeanalytiske forståelsesmåde og en fænomenologisk, psykologisk tankegang. Dette slægtskab eksemplificeres i kapitlet »Existential-phenomenological dimensions of groups«, hvorfra følgende citat er hentet »in his (Foulkes) concern with context, with the priority of the group, the openness of the individual to a constant interaction with the world« (p. 50) endvidere »that therapy is not seen as a rebalancing of an internal psychic structure but as a process that takes place in the area between people. Thus the group is seen by Foulkes as the therapeutic field par excellence«. (p.51)

I begreberne om network og matrix uddybes tankegangen, og det siges »Understanding like communication is a social process, which involves at least two persons. Understanding oneself goes hand in hand with understanding others and being understood by others« (3, p. 169).

Sagt med andre ord, vil det sige, at genkende sig selv i den anden, og at den anden ser sig selv i mig og herigennem kan blive bevidst om betydningen af livets konkrete tilhørsforhold. Gruppen kan blive en oplevelse af dette.

Ovennævnte citat fører videre til et andet centralt Foulkes udsagn om betydningen af kommunikationen i gruppen hen imod et stadig mere præcist og nuanceret sprog, »identical with the therapeutic process itself« (3, p. 169).

Som en konsekvens af denne relationelle tankegang får gruppen, og hvad der viser sig i den, en central betydning. »The priority of relational factors underlies his (Foulkes) conception of therapy in groups«, skriver Cohn (4 p.25), som henviser til den eksistentiel-fænomenologiske tankegang om at »Relatedness is a primary state of being – we cannot choose a world without other people. However, we can choose how to respond to this primary relatedness (...) we can concern ourselves with it or turn our back on it. Over-involvement and isolation are both responses to being-with-others (p.13) (...) isolation is also a state of relatedness characterized by a separation from others (p.25) (...) denial of its importance are particular forms of relatedness. Relatedness then seems to be an aspect of existence itself« (p.45) (...) »We are always in a relational field, in a state of intersubjectivity. There is no gap to be bridged« (p. 45). Forstået på denne måde bliver den enkelte studerendes livsverden, og måden hvorpå den enkelte forholder sig hertil og til andre i gruppen central for ens selvforståelse.

Man har livet igennem tilhørsforhold til forskellige grupper: familie, parforhold, venner og skole, uddannelse, arbejdsliv med skiftende oplevelser af sig selv. I gruppen genkender man sider af sig selv og oplever nye sider af sig selv via sit igangværende tilhørsforhold til den analytiske gruppe, man deltager i. Sagt med andre ord kan man tale om tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse som i det efterfølgende belyses via deltagernes udsagn.

Metode

I perioden efteråret 1996 til sommeren 2002 var der 8 grupper med 59 studerende. Det er de studerendes udsagn fra efterfølgende udsagn, interview og spørgeskemaer, som artiklen hviler på. Indsamlingen af data er foregået i flere tempi.

Den første gruppes deltagere blev opfordret til frit at skrive om deres umiddelbare indtryk og erfaringer fra gruppedeltagelsen. Studentergrupperne var ikke oprindeligt tænkt som et længerevarende projekt, der skulle beskrives, men det ansås for vigtigt at høste erfaringer til overvejelser om gruppernes fortsættelse.

Tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse

Da det blev besluttet at fortsætte med de analytiske grupper, opstod tanken hos forfatteren om en mere systematisk undersøgelse af erfaringer. Det førte til, at en gruppeanalytiker, lektor, også ansat i Universitetsklinikken (Stig Poulsen) interviewede de følgende tre gruppers deltagere inden for en måned efter gruppernes afslutning. Disse interview er optaget på bånd og for den ene gruppes vedkommende udskrevet, mens der ikke var ressourcer året efter til at udskrive båndene fra de to efterfølgende grupper.

Interviewene fulgte en interviewguide baseret på Elliotts Client Change Interview Schedule (7). Det var et bredt anlagt interview, hvis mål var at få deltagerne til frit at give udtryk for oplevelsen af gruppeforløbet, samtidig med at man fik informationer om de forhold, man ville undersøge: det teoretiske og professionsrettede udbytte af gruppedeltagelsen, betydningen af gruppernes sammensætning af medstuderende, og hvorledes deltagerne så på at have sådanne (trænings)grupper på studiet. Interviewet af de to efterfølgende grupper blev indsnævret med fokus på træningsgruppetemaer. Båndene fra disse grupper er gennemlyttet flere gange og omfattende noter er skrevet af intervieweren og af artiklens forfatter (1).

Igennem analysen af interviewene blev det klart, at materialet rummede mange interessante udsagn, som ikke direkte berørte det oprindelige undersøgelsesfelt. Derfor blev materialet analyseret med fokus på forskellige temaer begrundet i en terapeutisk og teoretisk interesse for relationen mellem individets selvforståelse og forholdet til andre via gruppen – den problemkreds der belyses i denne artikel.

Deltagerne fra de sidste fire grupper har besvaret et spørgeskema. Heri skrev de studerende om deres umiddelbare oplevelse af at deltage, såvel som om oplevelsen af sig selv, de andre deltagere og gruppelederen, og om disse oplevelser ændrede sig i forløbet. Endvidere blev de spurgt om betydningen af gruppens sammensætning af psykologistuderende for gruppen som helhed og for vedkommende selv. Var der tale om et fagligt udbytte, og er det en god ide at have sådanne grupper på studiet? I dette materiale var der, såvel som i interviewmaterialet, mange udsagn, som drejede sig om denne artikels emne og dermed understregede betydningen af disse erfaringer, således som de efterfølgende citerede udsagn er en illustration af.

Citaterne er resultatet af forfatterens gennemgang af hele materialet med henblik på at identificere de udsagn, der belyser *oplevelse af og erfaringer med for-*

ståelse af sig selv i forskellige forhold gennem samspillet i gruppen – udsagn der kom til at udgøre denne artikels emnekreds.

Deltagerudsagn efter gruppeforløbene

Udsagnene er inddelt i 4 kategorier, der ud fra et gruppeanalytisk, helhedspsykologisk syn tager udgangspunkt i 1) *forholdet mellem sig selv og gruppen*, 2) *forholdet mellem sig selv og andre*, 3) *forholdet til sig selv* og 4) *forholdet mellem gruppen, andre og sig selv*.

Udsagnene er placeret der, hvor det ud fra ovennævnte 4 perspektiver er vurderet, at tyngdepunktet i et givet udsagn ligger – vel vidende at kategorierne ikke kan være entydige og skarpt afgrænsede, men væver sig ind i hinanden.

1. *Forholdet mellem sig selv og gruppen*

- »Man skaber gruppen gennem de valg, man hele tiden træffer (...) det er kun os her, der skaber gruppen (...) hvis der ikke er nogen, der gør det, så kan vi sidde her og kigge i 1½ time (...) det var en stor oplevelse at mærke (...) og det man vælger at gøre, det viser jo i høj grad (...) et aspekt af, hvem man er (...) og de valg man træffer i en sådan time (...) det er jo tankevækkende«. Vedkommende siger senere om en refleksion i løbet af en session. »jeg tænkte, jamen skal jeg sige det, eller skal jeg ikke, og så gjorde jeg det ikke, men alle de der overvejelser (...) hvor jeg sidder og har det, som jeg har det. Hvad gør de andre, hvad gør vi, hvad kan vi, hvad kan vi ikke, har vi en norm – alle de tanker, det synes jeg var brandspændende«.
- »Det dér angstprovokerende i, at man fuldstændig er overladt til sig selv« og »At opleve gruppesituationens usikkerhed, hvorledes den påvirker én og dernæst selv skulle skabe indhold og struktur«.
- »(jeg) ser anderledes på sig selv, har fået en positiv selvopfattelse via gruppeprocessen og har fået det meget godt.«
- »Jeg har haft svært ved at svare på direkte spørgsmål ... så var det, som om de andre syntes, de skulle beskytte mig mod den oplevelse, det var. Det synes jeg ikke, de skulle have gjort. Det var ikke så fremmede for det, jeg havde håbet at komme tættere på (...) gruppen ville gerne beskytte hinanden mod noget, der gjorde ondt«.

Tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse

- »Gruppen gav plads til fantasier og forestillinger, som en struktureret form ikke ville have gjort«.
- »Gruppen påvirker én og man får blik for nye sider af sig selv«. »Jo mere folk kommer tæt på sig selv, jo mere interessant bliver det jo (...) jo mere åben man tør være, jo mere interessant bliver tingene også«.
- »(jeg) stoler i højere grad på min egen intuition i kraft af mine iagttagelser i og vurderinger af gruppen, (...) (jeg) har erfaret, at tingene tager tid, (...) vi kunne godt have brugt et år mere i gruppen, selvom det var en frustrerende oplevelse at være der.«
- »Jeg føler, at jeg igennem gruppens accept af mig er blevet bedre til at acceptere mig selv«.
- »Gruppen lod problemer ligge i flere uger – en interessant dynamik«.
- »Jeg havde ikke forestillet mig, at det var så svært, som det var«.
- »Det kræver mod at være i en gruppe«.
- »Gruppen har gjort, at jeg er blevet holdt til ilden med hensyn til mig selv, jeg har ikke kunnet lægge det væk, som var væsentligt for mig selv« (der har ikke været talt om problemerne hver uge, men) »introspektionen, og eftertænkksomheden, alvorligheden har været der hver uge, så på den måde har jeg ikke kunnet slippe af sted med at lægge det væk igen«.
- »(jeg har) altid før følt mig utryk i gruppesammenhænge, og det gør jeg til dels stadig også i denne her gruppe« men alligevel »en vild god oplevelse, fordi jeg har fundet ud af, at der ikke er så meget grund til at være bange for en sådan gruppe, jeg er mindre skræmt«. Vedkommende uddyber betragtningerne:
»Jeg har fået 'afdramatiseret' og afmystificeret min hidtidige opfattelse af grupper og gruppeterapi i en sådan grad, at det er noget, jeg kan være med til og måske engang være terapeut i«.
- »(jeg) har fået et andet syn på det at være i en gruppe – bestemt ikke spild af tid«.

- »Gruppen har for mig været 1 times isoleret samtale fra resten af min tilværelse« (oplevelserne i og uden for gruppen kunne ikke forbindes).
- »Et utroligt vigtigt refleksionsrum«.
- »Rammen skaber et rum for refleksion – øger ens refleksionsniveau«.

2) Forholdet mellem sig selv og andre

- »at genkende sig selv i de andre førte til ny forståelse af sig selv (og) at opleve de andres engagement i at forstå én gør indtryk, ligeledes at opleve de andres forståelse fra forskellige indfaldsvinkler. Det tager tid at bearbejde disse«.
- »Ja. Jeg føler ikke blot, at min oplevelse af mig selv har ændret sig – jeg har ændret mig! Jeg har været igennem mange ting de sidste par år. Det er min oplevelse, at gruppen har hjulpet mig til at omsætte min indsigt til handling (...) ja, jeg er blevet bedre til at sætte grænser over for andre uden at bekymre mig om, hvorvidt de kan lide mig eller ej. Ligeledes er jeg blevet en smule bedre til ikke at påtage mig skyld og ansvar for alt, hvad der sker«.
- »Det er svært præcis at sætte fingeren på hvordan. (...) måske i retning af at blive mere rolig og accepterende omkring det, jeg allerede var (...) forsøger at finde hende (sig selv) dér, hvor jeg er lige nu«. Vedkommende fortsætter: »jeg tror mine relationer til de andre i gruppen har ændret min selvoplevelse og (...) at mine relationer til andre (...) udenfor har medvirket også (...) Jeg er blevet mere tillidsfuld på den måde, at det ikke kræver en særlig måde at være på, for at fastholde relationer. Har givet mig en frihed, synes jeg«.
- »Ideen med terapi har åbenbaret sig for mig (...) hvor ekstremt givende (det er) at vide, at der er et sted og en tid, hvor der hver uge sidder de samme (...) (med) mulighed for at man kan tage noget op (...) det har enorm helende effekt, en lise for sjælen (...) en fred det giver, et pusterum, rigtig dejligt«.
- »Jeg (har) måske i lang tid så holdt meget på mine tanker, fordi jeg ikke regnede med, at de var forståelige (...) og så var det alligevel sådan et løft ind i et fællesskab igen eller sådan troen på, at det kan lade sig gøre at kommunikere og forstå hinanden«.

- »Jeg fik mulighed for at tale om nogle vigtige personer i mit liv. Ved at tale om disse relationer og min egen rolle i disse, har jeg fået større forståelse for, hvordan jeg virker på andre mennesker, og hvordan jeg bliver påvirket af disse relationer. Lige nu er jeg meget fokuseret på, hvad jeg konkret kan gøre for at ændre på nogle af disse forhold gennem min egen måde at være på«.
- »Det var nogle gange svært at være i gruppen, svært at sige noget om mig selv – fortælle hvem jeg er. Men hver gang jeg gjorde det, havde jeg en positiv oplevelse af at blive mødt af de andre. Både deres undren og deres forståelse af mig hjalp mig meget og gav mig mod til at sige mere om mig selv«.
- »Jeg har fået det bedre ved at dele min historie, har desuden fået nye perspektiver på mig selv gennem samtalerne«.
- »... at fortælle om sig selv og få andres syn på og oplevelse af mig (...) hvilke signaler man sender ud (...) hvilke historier fortæller jeg om mig selv (...) og at reflektere over det ... opleve hvor svært det kan være at fortælle om sig selv«. Senere siges: »Interessant at høre hvorledes jeg opleves uden for gruppen (på studiet) og i gruppen«.
- »Alle de samtaler vi havde, om man turde åbne sig over for hinanden ... jo flere af de samtaler, vi havde ... (om det) jo mere lukket blev jeg selv også«.
- »Jeg tror, jeg er blevet bedre til at turde vise mine bløde og usikre sider, men jeg ved ikke, om det ikke også ville være sket uden for gruppen (...) Jeg er måske mere åben over for andre folks usikre sider og mere omsorgsfuld«.

3) *Forholdet til sig selv.*

- »Jeg fik sat fingeren på en ting ved mig selv, som jeg ikke kunne se før og forudsætningen for det, tror jeg, var, at der var mange, der kunne se mig og høre på mig, når jeg fortalte om det her ...og så kunne de reagere og så kunne jeg lige pludseligså jo, jeg er blevet anderledes, jeg er blevet lidt kloge på mig selv«. Vedkommende fortsætter:
»Noget jeg før gjorde automatisk, kan jeg nu ligesom fange og vende før jeg handlerjeg er blevet bevidst om nogle ting, som jeg gør i gruppen«.
- »Det er blevet lettere for mig at fortælle nogle af de ting i mit liv, som er sårbare«.

- »Fik glæde af at fortælle og få tilbagemeldinger. Det virkede meget stærkere end jeg havde ventet.(vedk.) gør sig tanker om reaktioner fra andre, men er ikke optaget af forholdet mellem deltagerne, men optaget af at forstå mig selv (...) i ens stille sind, i underbevidstheden for eksempel i drømme, hvor temaer gennemspilles og forløsningen blev nået«.
- »Det er spændende at blive klogere på sig selv (...) og det her er jo en sammenhæng, hvor jeg troede, at jeg var bedre til at byde ind, hvor det viste sig, at det var jeg ikke«.
- »(jeg) har svært ved selv at skulle tage initiativ til at tale om egne personlige forhold ...svært ved selv at tage plads....tidligere skræmt ved fremmede mennesker og ved at være på (...) jeg er (blevet) en del af verden, har et andet syn på mig selv i forhold til andre mennesker (...) taler nu med mine venner om personlige forhold (...) jeg brugte gruppen til al den tvivl, jeg gik rundt med. (...) Gruppen bibragte mig øget motivation for at blive psykolog. Jeg opdagede, at der er mange måder at være psykolog på«. Senere siger vedkommende i relation til gruppeformen, at gruppen ville være kommet hurtigere i gang og nået længere med en mere struktureret form.
- »Jeg er blevet bedre til at gribe nuet i sociale sammenhænge (...) mere konfronterende (...) bedre til at skelne mellem hvad der handler om andre og hvad der handler om mig selv«.
- »(...) det var bekræftende at opleve ikke at være bange for at fortælle om mig selv eller at få konflikter og konfrontationer med de andre om deres udsagn og handlinger (...) skal (jeg) være terapeut, skal evnen til at rumme og støtte blive bedre«.
- »(jeg) kan bedre forestille mig at være klient efter (at have været i) gruppen. (...) Jeg genkendte min egen tilbageholdenhed i de andre«.
- »(,,,) jeg opnåede en mere nuanceret oplevelse og forståelse af mit indre, til tider kaotiske, liv og af hvorledes mine udtalelser, mit kropssprog og nonverbale kommunikation indvirker på et bredt udsnit af stud.psych'er (...) meget tankevækkende og givtigt«.
- »I starten synes jeg, det var meget spændende, men efterhånden kedede jeg mig en hel del«.

Tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse

- »(jeg) havde intet personligt udbytte (af gruppedeltagelsen), men jeg nød at tale med de mennesker, (selvom) det var grænseoverskridende at tale om mig selv uden at kende dem. (Jeg) klarede gruppedeltagelsen godt, uden at have udleveret mig selv for meget«. Vedkommende fortsætter:
»... mener ikke at have fået nogen ny viden om sig selv, og (jeg) er i tvivl om (der) har været et personligt udbytte af gruppen, men (jeg) ser ikke desto mindre frem til professionsdelen af studiet, ikke så nervøs ved det (...) det hidtidige studieforløb havde været nemmere ved tidligere deltagelse i en gruppe – gruppen sætter tanker i perspektiv«.
- »Egentlig (har jeg) mest fået bekræftet, at jeg har ret svært ved at føle mig som en del af en gruppe, og at jeg kan omgive mig med en ret kraftig 'hold jer væk-aura'«. Vedkommende fortsætter:
»på grund af min egen manglende deltagelse (...) med hensyn til min egen personlige udvikling. Interessant at følge de andres«.

4) Forholdet mellem gruppen, andre og sig selv

- »Jeg prøvede at bruge gruppen til at eksperimentere med mig selv og mine udtryk, og være mindre hæmmet ... prøvede at sige de ting jeg mærkede og havde lyst til at sige i de situationer, hvor de opstod og få feedback på det ... (det) fik jeg rigtig meget ud af... det er noget jeg har med nu, så det var rart at lære mig selv bedre at kende igennem de andres øjne«.
- »Gruppen har været et rigtig godt forum for personlig udvikling. Jeg føler, at jeg har flyttet mig personligt i forhold til nogle problemstillinger i mit liv. Jeg er kommet så meget længere med disse ting, end hvis jeg satte mig alene. (...) Jeg har fundet ud af, hvor meget man vinder i forhold til andre mennesker ved at være mere åben og ærlig omkring mine egne problemer. Jeg har lært mig selv at sige ting mere direkte og ærligt (...) det ændrer min oplevelse af mig selv til at være én, der er sikrere på, hvor meget jeg betyder alle de steder jeg selv synes er vigtige i mit liv. (...) Jeg oplever også mig selv mere afslappet i samværet med andre, i gruppen og udenfor, og jeg synes også andre mennesker reagerer på forandringen i min adfærd på en positiv måde – imødekommer mig og lytter til de problemer, jeg bringer op. Jeg har nok først rigtigt lært at slappe af, give mig selv fri og bare være (...) mange vigtige ting er sket i mit liv i det sidste år, hvor det bestemt har været vigtigt for mig at have gruppen at udfolde sig i, at udvikle sig gennem mødet med de andre (...) og på en måde møde mig selv mere fordomsfrit end jeg har set mig selv længe«.

- »Min oplevelse af mig selv har ændret sig i gruppeforløbet, ikke markant men (...) jeg har fået en utrolig god støtte til at opleve mig selv mere nuanceret og bruge langt flere facetter i min relation til andre mennesker (...). Enkelte gange oplevede jeg at komme »på kant« med nogle af gruppedeltagerne, hvis vi havde divergerende opfattelser, erfaringer og livstemaer, ofte blev dette afløst af sympati og forståelse, når vi fik snakket oplevelsen igennem. Herigennem har jeg også fået større »gå-på-mod« til at tage ubehagelige emner og oplevelser op med de mennesker, som er direkte involveret i konflikten – det er dér, det skal løses. Det har været utrolig dejligt at mærke den omsorg og tillid, der har været vist blandt gruppedeltagerne«.
- »Interessant at mærke egne reaktioner, indre uro, ved at fortælle og ved at lytte til andres besværligheder. (...) Man bliver ydmyg ved at være i sådanne sammenhænge og (ved) at blive udspurgt ligesom klienter«.

Diskussion

Etableringen af de gruppeanalytiske grupper havde, som nævnt i indledningen, flere formål og var blandt andet tænkt som et praksisnært tilbud, der, ved at tage udgangspunkt i den enkeltes personlige forhold, åbner mulighed for at få kendskab til sider af sig selv, sit liv, sit samspil med andre og at indgå i en fortløbende gruppeproces. Samtidig bliver gruppedeltagelsen et tilbud om at træde ind i det terapeutiske rum og få lejlighed til at opleve sig selv fra terapeut- og fra klientsiden. Herved får gruppen en uddannelsesmæssig klinisk og personlig målsætning. De studerendes udsagn om oplevelsen af og erfaringer fra gruppedeltagelsen må siges at bekræfte den oprindelige ide med at have sådanne grupper på studiet.

En grundlæggende tankegang i gruppeanalysen er Foulkes' begreb om gruppens matrix, »the common shared ground which ultimately determines the meaning and significance of all events and upon which all communications and interpretations rest.« (5, p. 292). Hermed bliver gruppen central, som baggrund for at forstå sig selv. I gruppen belyses individuelle aspekter via gruppen. Det vil sige, at den enkelte studerendes tilhørsforhold til den analytiske gruppe genspejler relationer i andre forhold, derved åbnes muligheden for at opleve gamle relationer og tilhørsforhold i et nyt lys ved at se sammenhænge, lighedspunkter og forskelligheder.

Tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse

Deltagernes udsagn bekræfter endvidere de synspunkter, som er karakteristiske træk ved gruppeanalysen, således som de er beskrevet af Foulkes og Anthony (6, p. 147) »The Phenomenology of the Group Situation«.

Cohn (4 p.53) har i sin bog grupperet disse gruppeanalytiske karakteristika i dem, som er klart psykoanalytiske, og dem som er i overensstemmelse med fænomenologisk forståelse. Da denne undersøgelse er baseret på de studerendes konkrete erfaringer med gruppeanalyse, skal der her afgrænses til kortfattet at se på de studerendes udsagn ud fra de seks karakteristika, som Cohn betegner som fænomenologiske. Disse fænomenologiske gruppensynspunkter er:

Socialisering gennem gruppen, som efter de studerendes udsagn kan hjælpe én til at bryde følelsen af isolation, blive en del af et fællesskab og således opleve tilhørsforhold såvel i bredere forstand som mere afgrænset for eksempel til psykologprofessionen.

Spejlingsfænomener fremhæves hyppigt af deltagerne, hvor genkendelsen af forskellige sider af én selv og ens livsomstændigheder bidrager til en følelse af fællesskab *mellem* deltagerne. Genkendelsens skærpede opmærksomhed på én selv kan åbne nye handlemuligheder og perspektiver, som kan føre til ny erkendelse.

Kæde fænomen, således benævner Foulkes de udsagn, hvor hvert medlem bidrager med sit »led« i den frit flydende diskussion og meningsudveksling i gruppen, hvor hver deltager fra sin indfaldsvinkel perspektiverer de temaer, som dukker op i gruppeprocessen. Nuanceringen af synspunkter åbner for ny erkendelse, som kan være både befriende og beklemmende. I denne forbindelse kan man for eksempel tænke på det ubehag og den ængstelse, som kan opleves, når en gruppe i misforstået omsorg beskytter et medlem ved at afskære eller ved at afstå fra at uddybe kommunikationen.

Teoretisering er naturligt i de tidlige faser i en gruppe. I træningsgruppesammenhæng har teoretisering flere betydninger. Den enkelte deltager kan have sine egne teorier om årsagerne til og forståelse af sine livsproblemer. Psykologistuderende har naturligvis en særlig tilskyndelse til at forsøge at anlægge en teoretisk forståelse af sig selv og de andre. Det er ikke gruppelederens opgave at korrigere »teoriene«, men at muliggøre en klarere forståelse gennem samtalen i gruppen. Sproget i udsagnene præges af at være udformet af yngre mennesker, som har brugt flere år på at tilegne sig fagpsykologisk viden og tanke-

gang. Dette emne er i sig selv interessant ved en vurdering af at have gruppeanalytiske træningsgrupper med psykologistuderende, som er en af de måder, på hvilke de kan få lejlighed til at stifte bekendtskab med praktisk, terapeutisk arbejde. Desuden kan man om sproget i disse grupper, med en kendt metafor, sige, at »klæder skaber folk og kan skjule skavanker«.

Støtte fra gruppen til den enkelte er vigtig. Det vil sige engagementet i at prøve at forstå hinandens personlige problemer, situationer og synspunkter og være parat til at forholde sig til dem. Denne proces fremhæves af Foulkes som værende terapeutisk i sit væsen, og han omtaler gruppedeltagere som hinandens terapeuter. Flere studenterudsagn går i samme retning. Dette er specielt vigtigt i en gruppe af psykologistuderende, som i deres studium har været optaget af klient-terapeutproblematikker og som giver udtryk for i gruppen at have gjort erfaringer med at være i både terapeut-og klient positioner. Aspekter af denne problemstilling er uddybet andetsteds (1).

Tavshed i gruppen som en vigtig kommunikation bekræftes af flere udsagn, og kan opleves både skræmmende og befordrende. Man kan eksempelvis føle sig tvunget til at sige noget for at bryde den uudholdelige tavshed, eller man kan lære at udholde den. Tavsheden kan også opleves som fredfyldt og bidrage til at skabe en indre ro, der samler tankerne.

De forskellige gruppespecifikke fænomener viser sig i samspillet i gruppen, hvorved gruppens matrix skabes. Forholdet *mellem* deltagerne, som Foulkes (3 p.127) som nævnt tillægger afgørende betydning for den enkeltes selvforståelse, bliver til i engagementet i hinanden og det gensidige forsøg på at forstå og at blive forstået gennem rækken af gruppespecifikke fænomener, som udtrykkes blandt andet i tanker, følelser, fantasier og kropssprog. Det bliver den baggrund på hvilken den enkelte kan opleve tilhørsforhold, erhverve ny erkendelse og opleve genkendelse.

Af udsagnene fremgår det, at oplevelsen af tilhørsforholdet til gruppen for de psykologistuderende specifikt kan opleves til psykologiprofessionen, og at genkendelsen af sider af sig selv i andre deltagere hjælper én til at bryde den følelse af isolation, som ikke er ukendt blandt studerende. Ligeledes illustrerer udsagnene, at ny erkendelse åbner handlemuligheder og andre perspektiver, og at genkendelse kan rumme såvel glæde som magtesløshed.

Tilhørsforhold, ny erkendelse og genkendelse

Vanskeligheden ved at opleve tilhørsforhold til de andre eller til gruppen anskueliggøres gennem andre udsagn, der knyttes til forhold i én selv eller i gruppen. I denne forbindelse peges der på den tidligere omtalte betydning af relatedness, som et specifikt eksistentielt-fænomenologisk begreb, som i denne undersøgelse kommer til udtryk i de studerendes betragtninger over og forståelse af relationerne i en gruppe.

I artiklen er vægten lagt på de studerendes perspektiv på gruppeforløbet. Til slut skal der i korthed suppleres med nogle erfaringer fra gruppelederens perspektiv: Det er vigtigt, at de studerendes deltagelse i gruppen er frivillig og uafhængig af studiet, og at gruppen kan fungere autonomt i universitetsmiljøet. I parentes bemærkes, at de fleste deltagere angiver, at gruppedeltagelse er en så nyttig erfaring, at det burde være obligatorisk på studiet (1).

Forudsætningen for at lede sådanne grupper er, at man ikke har andre relationer til de studerende og ikke skal evaluere dem, og at man ikke drøfter deltagerne med andre på studiet. Endvidere er det vigtigt, at lederen har såvel træning som erfaring som gruppeanalytiker.

Referencer

1. Nathan, V. & Poulsen, S. *Group Analytic Training Groups for Psychology Students: A Qualitative Study* (under udgivelse, Group Analysis).
2. Foulkes, S.H. (1990) *Selected Papers*, Karnac, London.
3. Foulkes, S.H. (1948) *Introduction to Group-Analytic Psychotherapy*, Heinemann, London. Reprinted (1983) Karnac, London.
4. Cohn, Hans W. (1997) *Existential Thought and Therapeutic Practice*, Sage, London.
5. Foulkes, S.H. (1964) *Therapeutic Group Analysis*, Allen & Unwin, London.
6. Foulkes, S.H. & Anthony, E.J. (1965) *Group Psychotherapy*, 2nd edition, Penguin Books, England.
7. Elliot, R. (1996) *Client Change Interviews Schedule*, (8/96) University of Toledo, OH.

Barnet i den voksne i relasjonell psykoanalytisk terapi

Om den utenkelige angst som oppstår
der foreldrene ikke maktet
å være barnets beskyttende skjold

Matrix 2003; 4, s. 425-439

Per-Einar Binder

Artikkelen undersøker antakelsen om «barnet i den voksne» i lys av relasjonell psykoanalytisk teori, med særlig vekt på bidragene til Ferenczi, Sullivan, Winnicott, Mitchell og Bromberg. Overgangen fra et drifts-orientert til et relasjonelt perspektiv på utvikling innebærer en annen forståelse og håndtering av «barn-aspektene» i både pasientens og terapeutens personlighet innenfor overføring/motoverførings-matrisen. Det blir argumentert for at «barnet i den voksne» både er en (1) metafor for lekefulle og livfulle aspekter ved den voksne personlighet, (2) terapeutens teoretisk informerte konstruksjon av pasientens barndom og (3) et sett reelle selv- og relateringstilstander. «Barnet i den voksne» kan representere dissosierte aspekter ved det voksne selv hvor tiden i en viss forstand er «frosset», og barndommens behov, angst og måter å relatere seg på sameksisterer med voksne selv-aspekter. Denne antakelsen blir drøftet i lys av to kasus-illustrasjoner av pasienter i psykoanalytisk psykoterapi; en 20 år gammel jente med en historie med omfattende traumer og seksuelle overgrep, og en 29 år gammel mann hvor overføringstema knyttet til relasjonen til hans deprimerte mor i barndommen blir utforsket.

Innledning

Psykoanalyse og psykoanalytisk psykoterapi har fra sin opprinnelse hatt ideen om «barnet i den voksne» i sin teoretiske kjerne. Sigmund Freud (1) utviklet en forståelse av overføringsforholdet – av hvordan den voksne pasienten i forhold til terapeuten overfører nye versjoner av gamle ønsker, krav og angst som opprinnelig rettet seg mot foreldrene den gang pasienten var et barn. Således blir overføringsforholdet en form for hukommelse gjennom handling. Jeg vil her ta for meg hvordan «barnet i den voksne» fremtrer i dagens psykoanalyse, og jeg vil drøfte: Hvor rimelig er det å anta at det voksne selvet fortsatt har aspekter av et barns selv ved seg?

Ideen om «barnet i den voksne» har forandret seg fra Freuds tid, og over i vår tids relasjonelle psykoanalyse som er mitt eget kliniske og teoretiske utgangspunkt. Vi vil i dag kunne se for oss et noe annet barn, og en noe annen voksen enn hva Freud gjorde.

I Freuds psykoanalyse var barnet nært knyttet til hva vi kan kalle «naturen» i oss. Det var et barn med en psyke styrt av et driftsliv – og dette driftsliv var noe barnet strevde med å kunne tenke rundt og håndtere. Det ødipale guttebarnet har et begjær henimot det uoppnåelige – å vinne sin mor og utkonkurrere far som sin rival.

Stephen A. Mitchell (2) beskriver Freuds syn på menneskenaturen som «the metaphor of the beast». Det var et syn preget av samtidens darwinisme. Og her tenderte en mot å betrakte all natur, også den menneskelige, som innrettet mot en alles kamp mot alle henimot overlevelse. Det freudianske barnet har begjær som naturlig vil vekke angst om det skulle få regjere fritt, og som dessuten er uoppnåelige. I overføringsforholdet vil dette barnet i den voksne komme til syne gjennom urealistiske begjær og samtidig angster for begjærets konsekvenser. Terapien måtte derfor i den freudianske versjon gå ut på å påpeke og fortolke disse angster og drifter som urealistiske med hensyn til den nåtidige situasjon – «Du blir engstelig for meg slik du den gang ble engstelig for din far når du ville konkurrere med ham og kjente raseriet vokse».

En naturlig konsekvens av synet på driftenes natur, var at pasienten og analytikerens i den freudianske analyse primært skulle iakttå og forstå dette barnet utenfra, med den voksnes blikk – og derfra konstatere dette barnets urealistiske forventninger og krav til tilværelsen. Det at pasienten iakttar og forstår barn-

lige aspekter i seg selv vil fortsatt være et essensielt moment ved psykoanalytisk behandling. Men spørsmålet som tidlig ble reist var: Vil det også være nødvendig å bringe dette barnet mer konkret og umiddelbart i tale i den terapeutiske dialogen?

Et annet barn vokste ganske tidlig frem innenfor psykoanalysens idehorisont. I artikkelen «Confusion of tongues between adults and the child» beskriver Sandor Ferenczi (3) den tragiske samhandling mellom foreldre og barn som spiller seg der de seksuelle overgrep finner sted: Barnet henvender seg til den voksne med sitt ømhetsbehov – hva han kaller «the language of tenderness», og blir besvart med den voksnes begjær – «the language of passion». Selv om også Freud skilte mellom barneseksualitet og voksenseksualitet, får vi hos Ferenczi et bilde av et barn som har en annen klasse av behov enn hva som er rimelig å knytte inn under de seksuelle: Det finnes utviklingsmessig nødvendige ømhetsbehov, og det finnes et ømhetens språk, som det er nødvendig at den voksne kan besvare for at emosjonell utvikling skal finne sted. Når det seksuelt misbrukte barn blir voksen, og i sin eventuelle terapi tilsynelatende forsøker å forføre sin terapeut, er det en behovsmessig og språklig forvirring som blir iscenesatt. Det kan være en pasient som trenger ømhet og forstående kontakt med et annet menneskes sinn, men som både forvirrer seg selv og den andre med sin henvendelsesform. Det er et barn i den voksne som har vært ubeskyttet, som har opplevd svik, og som så lett vil kunne komme til å få oppleve nye svik i sine nåtidige relasjoner. Og det er en terapeut som må ta en voksen oppgave i forhold til dette barn, som må innsette et prinsipp som har manglet – nemlig prinsippet om å være barnets beskyttende skjold, og tale til det med ømhetens språk. Vi har nå kommet til psykoanalysens andre barn – det barnet som søker ømhet, som søker kontakt, som søker sine følelsesmessige henvendelser besvart.

Hvilket barn vil den relasjonelle psykoanalysen henvende seg til?

Stephen A. Mitchell (2) har påpekt faren for at vi nå, gjennom objektrelasjonsteoriene til Winnicott og Balint, fikk en psykoanalyse som *kun* så babyer og småbarn i den voksne – med andre ord en bevegelse fra «the metaphor of the beast» til «the metaphor of the baby». Som blant andre Erich Fromm (4) og Harry Stack Sullivan (5) før ham, påpekte Mitchell at vi må møte den voksne i hans eller hennes voksenhet. De fundamentale spørsmål om å være i kontakt, bli bekreftet som et eksisterende subjekt i den andres gjensvar, og om å være en del av et følelsesmessig fellesskap – alt dette vil jo være voksne an-

liggender i en voksen persons liv. Står vi med metaforen om «barnet i den voksne» i fare for se på alle grunnleggende relasjonelle behov som «infantile», og kanskje enda verre, at vi da begynner å se vansker i forhold til disse behovene som noe «dypt» patologisk?

Mitt eget utgangspunkt er at psykoanalytisk terapi på sitt beste gir møtesteder mellom de ulike virkeligheter som pasienten befinner seg i, og dette vil kunne være både et barns og en voksens virkelighet på en gang. Grunnlag for en slik tanke kan vi også finne kimen til hos Sullivan (6), når han gir oss en teori om selvet som noe mer enn en enhetlig størrelse: Vi vil iscenesette ulike del-selv eller ulike selv-aspekter i de ulike typer av relasjonelle kontekster som vi er involvert i. Under heldige omstendigheter kan disse del-selv være i kontakt med hverandre, og vi har en opplevelse av kontinuitet med hensyn til hvem vi er. I forlengelsen av dette, om vi nå også kobler på Donald W. Winnicotts (7) forståelse av det menneskelige subjekt, kan vi tenke oss at de mer barnlige og de voksne selvaspekter både kan være strengt atskilt og dissosiert fra hverandre, eller som aspekter som kan være i kontakt og gi hverandre meningsfylde, det barnlige selvaspekt med sin umiddelbarhet og sansenærhet, det voksne selvaspekt ved sin refleksjon og overskridende oppmerksomhet. Donald W. Winnicott snakker om det «potensielle rom» i terapi, hvor indre og ytre, subjektivt og objektivt, fortid og nåtid møtes og kreativt beriker hverandre. Det er den lekende form for samhandling som gjør en slik kreativ syntese mulig, og Winnicott (7) beskriver psykoterapi som et område som omfatter både pasientens og terapeutens lekefulle samhandling:

«Psykoterapi tar plass i overlappet av to områder av lek, det som er pasientens og det som er terapeutens. Psykoterapi har å gjøre med to mennesker som leker sammen. Konsekvensen av dette er at hvor lek ikke er mulig vil arbeidet gjort av terapeuten være rettet mot å bringe pasienten fra en tilstand av å ikke være i stand til å leke til å være i stand til å leke» (s.38, min oversettelse).

I denne kreative form for samhandling vil både pasientens voksenhet og barnlighet være tilgjengelig for kontakt. I likhet med Philip M. Bromberg (8) finner jeg grunn til å hevde at «barnet i den voksne» *både er en metafor, og konkrete former for relatering som manifesterer seg i psykoterapi.*

På den ene side er det en metafor for sider ved den voksnes selv som kan minne oss om barnets umiddelbare sanselighet og lekenhet. For oss som psykoterapeuter er våre teorier om hvordan et barn tenker, føler og utvikler seg metafo-

rer som kan gi mening til hva som skjer i terapiforholdet, og til hvordan vi skal forstå pasientens beretning om sin barndom.

Samtidig kan den voksnes sinn ha med seg enklaver av opplevelse og handling hvor tiden i en viss forstand har stått stille. Vi finner biter av en barndom som bruker nåtiden for å finne uttrykk og bli kjent. Det at barnets stemme får komme til i den terapeutiske dialogen kan være noe mer enn at pasienten «egentlig» er som et barn, slik Mitchell kritiserer Winnicott og Michael Balint for å hevde. Det er barnets stemme *i den voksne* vi vil bringe i tale. Dette kan først skje ved at pasientens, så vel som terapeutens, voksne selv aspekter er villige til å lytte og gi mening til sine mer barnlige selv-tilstander (9). Bromberg (8) sier det slik:

«'Barnet' i pasienten er en kompleks skapning; han er aldri det opprinnelige barn som kommer til liv igjen, men alltid et aspekt av en oppmerksom og vitende voksen. I denne forstand er det riktig å fremstille forholdet mellom analytiker og 'barn' som samtidig virkelig og metaforisk. Regresjon er i en viss forstand en metafor, men ikke *bare* en metafor. Det er også en virkelig sinnstilstand hos pasienten, og det er bare ved å respektere Ferenczi's brillante observasjon av betydningen av å relatere seg direkte til selv-tilstanden som er det virkelige barn (heller enn å snakke om det til det mindre regredierte selv) at vi kan oppnå direkte kontakt med de dissosierte delene av personligheten og 'overtale' dem til å delta i hva han kalte 'infantile konversasjoner'.» (s. 144, min oversettelse)

Brombergs poeng er altså at dette barnet i den voksne må få bringes i tale gjennom den psykoterapeutiske samhandlingen.

Møtet med barnet i den voksne i den psykoterapeutiske samhandling

Hvordan er det så barnet i den voksne konkret kommer til syne i det psykoterapeutiske møtet?

Winnicott gir oss en rekke begreper som både beskriver utviklende samhandling tidlig i livet, og som beskriver psykoterapeutisk samhandling. Begrepene «holding» og «speiling» er eksempler på dette. Jeg skal her drøfte den teoretiske forståelse av barnet i den voksne som jeg her har skissert i lys av kliniske eksempler som jeg vil knytte opp mot disse begrepene.

Barnet i den voksne i relasjonell psykoanalytisk terapi

Holding er et Winnicott-begrep som på en gang beskriver en konkret form for samhandling hvor foreldrene holder sitt spedbarn inntil sin kropp, og en metafor for den intuitivt innlevende spedbarnsomsorg (10). Det konkrete aspektet hjelper oss til å forstå det metaforiske: Om vi forestiller oss at en voksen er ute av stand til å holde et spedbarn, og ser for oss for eksempel at det blir båret med hodet vendt nedover og bena opp, kjenner vi at dette gjør noe med oss. Vi vil straks føle for å instruere den voksne, å vise ham eller henne at det må «gjøres slik og ikke slik». Hva er det denne umiddelbare innskyttelse skyldes? Det synes som om vi under heldige omstendigheter bærer med oss en intuitiv forståelse av spedbarnslivet, og denne er essensiell når vi skal ha med et spedbarn å gjøre. Winnicott tenker at holding, forstått som en intuitiv spedbarns- og småbarnsomsorg, er et utviklingsmessig imperativ både med hensyn til å utvikle basis for selvopplevelse, og å føle seg hjemme i en verden med et hjemlig preg (11). All den praktiske og samtidig empatisk modulerte barneomsorg, som at badevannet er passe varmt, at maten kommer noenlunde når den skal, at barnet blir skiftet på, at det er ro og kjente ritualer ved leggetid, at noen møter barnets blikk når det søker kontakt, og smiler og snakker til det – alt dette kommuniserer at det finnes en kontinuitet i barnet selv, i andre og i de tinglige omgivelser. Barnet får en opplevelse av å være, og av å fortsette å være.

Å holde gjennom utenkelig angst – Lise 20 år

Holding blir ofte først et tema der den har sviktet. I terapien med «Lise» 20 år ble dette mange ganger et tema¹. Hun var en sterkt traumatisert jente. Hun skal ha opplevd seksuelle overgrep og tap av betydningsfulle nære personer, en av dem skjøt seg. Hun beskrives som en jente som ble svært tidlig voksen da mor brått ble alene med henne, i tillegg til at hun fikk en funksjonshemmet søster i to års alder. Den lille familien hadde bodd på et fiskevær et lite sted nord i landet. Lise var en jente som brått kunne «falle ut» av det felles her og nå, og gå inn i tilstander som var svært skremmende for henne. Hun gikk i terapi hos meg tre timer per uke. Jeg begynte å arbeide med henne i en periode hvor hun var innlagt på en psykiatrisk avdeling. Hun hadde først blitt innlagt etter en avbrutt korturné i USA hvor hun brått hadde fremstått som sterkt selvdestruktiv og dissosiativ.

1 Kasuistikkene er anonymisert og maskert etter vanlige prinsipper. Dette innebærer at opplysninger som ikke direkte omhandler det emosjonelle samspillet er omskrevet, og at prosesselementer fra flere kasuistikker er knyttet sammen til en.

Til den første timen jeg satt opp med henne, gikk jeg for å hente henne på værelset hennes. Jeg banket på, og en sykepleier åpnet opp og slapp meg inn. Sykepleieren fortalte at Lise gruet seg veldig til å snakke med meg. Lise satt sammenkrøket i en krok med hele seg inn mot veggen, ansiktet i hendene. Sykepleieren fortalte at Lise så en blodig mannsperson rett innenfor døren, og at hun ikke turde komme frem. Jeg satte meg i en annen stol, snakket med rolig stemme, fortalte hvem jeg var og at jeg ønsket å snakke med Lise, forsøkte å gjøre mitt nærvær tydelig ved å la henne få høre stemmen min. Gradvis vendte Lise seg om, og hun ble med til kontoret mitt. Hun forteller at før jeg kom, var hun så sikker på at jeg var skummel, at jeg var farlig, og at hun ikke føler seg sikker på meg nå heller. Jeg formidler til henne at jeg hører at hun er veldig redd, at det er vanskelig for henne å tro på at det virkelig skal gå bra det at vi snakker sammen, at hun nok trenger tid til å finne ut.

Lise trengte et tydelig nærvær fra meg, at jeg snakket, og med en rolig stemme. På en gang var dette en voksen kontaktform, med ord som kun den voksne kan forstå. Samtidig var det som å være henvendt til et barn. Melodien i stemmen min syntes like viktig for henne som ordene – hun forteller at hun kom frem fra sin bortvendte posisjon fordi stemmen min hørtes «myk» ut.

I de første timene var det mange angster som utspilte seg, nok både hos henne og meg. Hun kunne brått se en mannsperson i døren med sønderskutt ansikt, litt foran til høyre for meg. Jeg så at øynene hennes virkelig så noe, at de var festet på et spesifikt punkt akkurat der, og jeg kunne selv kjenne at det gikk kaldt nedover ryggen på meg. Det vil alltid være en mulighet for å si at det som utspilte seg var «sykt» i en psykiatrisk forstand. Men det var ikke dette som var interessant når jeg nå ville tilby henne et psykoterapeutisk prosjekt. Jeg forsøkte å forstå det som hendte som en henvendelse til meg; hun ville dele en opplevelse med meg som var uhandterlig for henne. Jeg kjente etter på angsten som også bredte seg i meg, og jeg grunnet over den – den vakte en gjenkjennelse. Den minnet meg om å være fire år og mørkredd. Den minnet meg om den gang da det *kunne* bo et troll i skapet. Og jeg ba henne fortelle om hva hun så, og snakket med henne om hvor fryktelig redd hun måtte bli når slike ting dukket opp. Det fremsto som helt essensielt at hun både hadde fått kontakt med barnet i meg, som kunne gjenkjenne denne angsten, og den voksne i meg, som kunne tenke rundt den. Når jeg forsøkte å formidle hvor redd jeg trodde hun var, og samtidig snakket videre med den «myke» stemmen, roet hun seg, og sa at hun trodde ikke det hadde vært der på ordentlig, det bare så slik ut en stund.

Barnet i den voksne i relasjonell psykoanalytisk terapi

Lise tok fort relasjonen mellom oss i bruk i forsøk på få sin verden til å henge sammen. Når det hadde vært et weekendavbrudd, fikk jeg på mandagen høre i detalj hva som hadde hendt siden sist. Det var som det var virkelig for henne først da jeg hadde hørt alt om det, at alt lå i biter for henne før hun så at det også fikk en plass i mine tanker.

En gang kom jeg tre minutter for sent til timen. Hun var da forsvunnet opp på værelset sitt. Der sto hun og banket hendene mot murveggen, blodet var begynt å renne fra knokkene. Jeg overtalte henne til å komme ned igjen på kontoret mitt. Der snakket jeg med henne om hvor redd jeg trodde hun var blitt da jeg kom for sent. Hun fortalte at det var som om alt hadde gått i stykker når jeg ikke var der. Hun var sikker på at jeg var borte for alltid, at jeg var blitt fæl, at jeg hadde forsvunnet. Dette var et tema som ofte utspilte seg mellom oss. Etter noen måneders terapi, hadde noe av den verste selvskadingen avtatt, hun dissosierte mindre, og hun ville ut og reise igjen, denne gang kun for fjorten dager og til alpene. Hun skulle reise sammen med et par venninner, og jeg fant ut at der vi var kommet var det viktig at jeg også viste henne tillit til at hun kunne klare det. Hun reiste av sted, uten at jeg kan si jeg helt kjente meg komfortabel med dette. En dag jeg satt i et møte på kontoret mitt, ringte telefonen. Det var en pasient som hadde klart å overbevise sekretæren om at dette var overmåte viktig, og hun hadde latt pasienten slippe igjennom. Da jeg tok telefonen var det en i andre enden som sa: «Hei, det er Lise!». «Hei!» sa jeg, «hvordan går det med deg?». «Med meg går det greit», sa hun, «det er ikke derfor jeg ringer. Jeg ville bare høre hvordan det gikk med deg!». «Det går bra med meg», sa jeg, «og vi skal snakke sammen her igjen neste mandag». Hun svarte da: «Det var bare det jeg måtte høre, jeg måtte bare høre at du fantes». Så la hun på. Da hun kom tilbake, fortalte hun at hun på dette tidspunktet var sikker på at jeg var forsvunnet, at hun hadde sittet alene i leiebilen på en vei med stup ned på siden av henne, og klarte ikke å kjøre lenger av angst for å trå gassen til og kjøre utfor. Hun følte at hun var i ferd med å gå i stykker, men fikk samlet seg etter å ha hørt at jeg fantes og fortsatt holdt henne i tankene.

Et stykke fortid som ble tidløst

Winnicott (12) beskriver at der et barn ikke blir holdt, er det en «utenkelig angst» som melder seg. Dette er et helt skrekkabinett av menneskelig gru, slik som angsten for å «gå i stykker», å «falle for alltid», og å være «uten orientering med kroppen». I terapien med Lise fikk vi sammen møte på flere av disse angstene, angster som var så overveldende og fragmenterende at det var som

om Lise iblant forsvant, opphørte å eksistere, rent konkret mistet pusten og syntes å være uten orientering. Disse angstene var noe gammelt, det var angstene til et neglisjert barn, men å konkret få dele dem med meg var noe nytt. I artikkelen «Fear of breakdown» beskriver Winnicott (13) at angsten for sammenbrudd kan være angst for et sammenbrudd som allerede har funnet sted på et tidspunkt i livet hvor en ikke ble holdt, hvor inntrykkene ble overveldende, og hvor det ikke var noen der til å dele angsten med. Det er et stykke fortid som ikke har lyktes i å bli fortid, men som blir tidløst. Det forskremte barn lever videre som en enklave i den voksne personligheten, og må bruke nåtiden for å komme til uttrykk og kunne bli forstått av noen. Winnicott (13) beskriver det slik:

«Det må spørres her: hvorfor fortsetter pasienten å bekymre seg om dette som tilhører fortiden? Svaret må være at den opprinnelige erfaring av primitiv gru kan ikke komme inn i fortidig form uten at ego først kan samle den inn i sin egen nåtidserfaring og inn i omnipotent kontroll nå» (s. 105, min oversettelse).

Ved at Lise kunne iscenesette fortidens angst som nåtid, ble det samtidig en sjanse til å komme det forskremte barnet i Lise i tale.

Dette betydde ikke at hun i disse situasjonene bare var et «barn», hun var en voksen person som kunne enten fordømme eller møte dette barnet på ulike vis. Dette viste seg blant annet i en drøm hun hadde. Hun drømte at hun satt på en greyhoundbuss og røykte, midt i røykeforbudenes USA. Bussen var ute av kontroll, men hun brydde seg ikke. I lommen hadde hun imidlertid en liten babydukke, og babyen var vettskremt over hva som var i ferd med å skje. Det var som det mer «voksne» selvaspektet eller nærmest «monstrøse» tenåringeren i henne og det forskremte barnet i henne var splittet fra hverandre, men møttes i drømmen og samtalen om den. Akkurat i disse møtene, mellom de ulike del-selv i terapirommet, hvor hun kunne tenke og føle at begge disse to var henne, og jeg kunne ta i bruk både barnet og den voksne i meg for å tenke dette, i akkurat disse møtene begynte terapien å ta form av et potensielt rom.

Å gi et speil for den som trenger å tre frem – Arne 29

Et annet sentralt Winnicott-begrep som omhandler fellestema både i barndom og voksenliv, er begrepet «speiling». Winnicott (7) beskriver hvordan spedbarnet, når det blir holdt, ser opp mot mors ansikt. Han spør seg hva barnet ser der. Et åpenbart svar er at det kan se sin mor, men det ser også noe mer. I

Barnet i den voksne i relasjonell psykoanalytisk terapi

mors ansikt ser barnet også *at* mor ser på det selv, og ut av mors ansiktsuttrykk og mimikk kan det få en umiddelbar forståelse av *hvordan* mor ser på det. På denne måten får barnet en ytterligere bekreftelse på å *ha* en eksistens, og det får danne seg de første fornemmelser av hvem det er. Winnicott er særlig opptatt av den følelsesmessige valør i den selv-bekreftelse som speilingen gir. Vi kan tenke oss at der barnet ser opp mot mor, smiler, og får et smil tilbake, gir dette gledesfulle fellesskap en tidlig og rudimentær fornemmelse av å kunne være en person med glede i seg. Der barnet på den annen side er trist, kan det under heldige omstendigheter se inn i innfølende øyne. Tristheten kan videregis mening gjennom trøst. Men noe annet kan også skje. Det kan for eksempel være en forelder som kan besvare et smil, men når intensiteten i barnets glede begynner å gå over, og smilet svinner hen, så ser barnet brått inn i to øyne som uttrykker angst. Og der det kjenner tristhet, og uttrykker dette, ser det inn i øyne som er på randen av panikk.

«Arne» er en mann på 29 år som også kom i intensiv terapi. Han smilte fra første øyeblikk vi møttes, samtidig som han så meg intenst inn i øynene, med to engstelige øyne. Arne var henvist til meg etter at han hadde tatt en overdose sovetabletter, og blitt tatt imot for pumping på medisinsk mottakelse. Han var siviløkonom, ansatt i et større firma i Bergen og ytre sett fremsto han som svært vellykket. Hva som hadde hendt var den største hemmelighet. Han forteller at han hadde tatt overdoser fire ganger tidligere, med flere års mellomrom. Det skjedde dersom han «ikke klarte å være glad mer», fortalte han. «Jeg *må* være glad», forteller han.

De første timene med Arne, merket jeg det som om jeg selv hang fast i et stivt smil når jeg snakket med ham. Jeg følte at jeg ikke ble helt ekte i min egen væremåte. Arne snakket med desperasjon om hvor forferdelig det var når han «ikke klarte å være glad mer», at det var som om alt gikk i stykker da. Jeg begynte å snakke med ham om at jeg fornemmet at det å «ikke være glad» innebar å kjenne seg veldig trist, samtidig som det virket som han følte at han ikke burde være det. Han konstaterte at han følte at han ikke burde være trist. Jeg spurte ham hvordan det ville være for ham om han viste tristhet, her sammen med meg – hvordan han trodde jeg ville reagere da? Han begynte å gråte, og fortalte at han var sikker på at jeg også da ville bli *forferdelig* trist, og det ville han ikke tåle. Det kom frem at han fryktet at jeg ville bli handlingslammet av fortvilelse når han gråt, at jeg ville bli redd og ikke vite hva jeg skulle gjøre. Det avtegnet seg gjennom flere timer et bilde av en angst han følte på, en angst for

at han skulle sitte med en nærmest suicidalt deprimeret psykolog som det gjaldt å holde liv i med smil og latter.

Det samme mønsteret beskriver han i andre av livets relasjoner. Han kan sitte for seg selv hjemme, kjenne seg trist eller frustrert. Så kommer samboeren hjem, eller noen ringer på. Da kjenner han at det strammer seg i brystet, at han kjenner seg full av angst. Og han kjenner kun en måte å komme ut av angsten – det er ved å glede og behage den andre. Han er redd at den andre ville bli fullstendig oppgitt om hans tristhet eller frustrasjon blir sett. Og angsten han føler blir det viktigste av *alt* å skjule. Når den kommer til ham i terapirommet, ser jeg at han skotter mot meg i panikk. Hans angst er da at *jeg* skal overveldes av angst – han kjenner seg sikker på dette. Og det mest forferdelige ville være om vi satt der begge to, som vettskremte personer som klamret seg til hverandre.

Jeg utforsker ganske detaljert med ham hva han føler, hva han sier og gjør akkurat der og da, og hvordan han opplever at jeg reagerer på hva han føler. I tillegg arbeider jeg inne i meg selv med å nøye iaktta når ulike følelser vekkes i meg, særlig der jeg begynner å kjenne angst, eller der ordene han bruker griper meg på en måte som får meg til å føle tristhet. Etter hvert blir samspillet mellom oss og forestillingene han har om meg og mine reaksjoner på ham tegnet opp gjennom dialogen. Hvordan han kjenner på en overveldende tristhet, og iblant et raseri, men engstes intenst for at jeg skal handlingslammes av tristhet og angst om jeg merker det minste tegn til disse følelsene i ham. Og når dette nåtidsbildet er tegnet opp, spør jeg han om han har opplevd å ha det slik sammen med et annet menneske tidligere.

Engstelsen i mors øyne

For Arne kom det frem veldig umiddelbart og levende for ham – det var slik det var å være sammen med mor. Mor ble straks så redd når han var både litt og svært ulykkelig. Han husker engstelsen i mors øyne, og hvordan han straks måtte gå i gang med å få mor glad. Mange små episoder blir brått viktige for ham å hente frem, og få fortalt om. Fra han var ti husker han til og med at han og mor var på sykkeltur en dag i sommerferien, og de kom til å kjøre i hverandre, slik at de begge falt. Arne hadde fart frem, og slått ansiktet mot asfalten. Han klarte nesten ikke å bevege kjeven sin, han ble veldig redd, men da han så hvor redd mor var, måtte han trøste mor. Det var en annen slektning som etter noen timer oppdaget at Arne nesten ikke klarte å snakke, og det viste seg at kjeven var brukket flere steder.

Det er en familiehemmelighet som etter hvert kommer frem. Arne hadde en deprimert mamma, som levde sammen med sin ektemann i et forhold med stor distanse. Da Arne var fem fikk han en lillesøster, samtidig ble mor deprimert og innlagt på psykiatrisk sykehus i flere måneder. At mor ble innlagt har Arne fått høre mye senere. Det han selv husker var at han måtte bo hos noen fjerne slektninger på et tettsted i nærheten av Bergen. Og han husker hvor redd han kjente seg. Han hadde fått en sjokolade av mor før hun forsvant, og hver dag deretter smakte han bare litt på den, og sparte på den, for den minnet ham om mor.

I terapien med Arne hadde jeg å gjøre med en voksen, som tenkte på all tristhet som svakhet og foraktfullt, og på all sinne og frustrasjon som farlig. Paul Wachtel (14) påpeker betydningen av å se på hvordan pasientens livsbegrensede samhandlingsmønstre utspiller seg i nåtid, og at det vil utvikle seg relateringsformer til andre som gjør at disse opprettholdes. Wachtel påpeker at dette lett kan komme ut av syne dersom en tenker at pasienten umodifisert bærer et barn skjult i «dypet» av seg. Det å bare skulle være blid og behage andre er definitivt en væremåte som har funnet en voksen form hos Arne, og opprettholdes nok også i nåtiden nettopp ved at han involverer sine nærmeste i et samhandlingsmønster hvor han kun får *en* identitet bekreftet og opprettholdt gjennom akkurat denne væremåten. Det ble tydelig for ham hvor livsbegrensede denne måten å forholde seg på var for ham, og kraftfulle lengsler etter å kunne bli speilet i et annet menneskes sinn med hele spekteret av følelser og opplevelser ble vekket. Og han våget etter hvert å tre frem i en form for samhandling med meg hvor han viste sin tristhet, frustrasjon og engstelse og fikk disse speilet av meg som voksne og rimelige følelser å ha.

Men ville det være tilstrekkelig å arbeide med disse samhandlingsmønstrene som rene nåtidsfenomen? I terapien med Arne arbeidet vi først med den sykliske psykodynamikken (15) på et nåtidsnivå – vi undersøkte hvordan visse ubevisste forestillinger syntes å bli opprettholdt som «selvoppfyllende profetier» gjennom repeterende former for samhandling med andre. Men etter hvert syntes det viktig at barn-aspektene ved ham også fikk komme med. Dels kom de inn gjennom hvordan fortiden brått ble levende – Arne kunne *kjenne* seg som det barnet han hadde vært, og dette barnet trengte å bli speilet for første gang. Dels kom barnet inn gjennom terapiens narrative dimensjon – hans voksne selv trengte å kunne gi mening til hvorfor han hadde blitt fanget i et slikt livsbegrensende mønster; at det har sine grunner, og ikke beror på irrasjonalitet eller en feil ved ham. Edgar Levenson (16) har oppsummert bakgrunnen

for denne form for livsinnskrenkende samværsmåter slik: «Pasientens syn på livet er full av uoppmerksomheter, fortrengninger, forvrengninger fordi det begrensede syn er nødvendig for overlevelse, ved å ikke mobilisere angsten i personens omsorgspersoner»(s. 300, min oversettelse).

Jeg måtte stadig holde frem for Arne, at det var ikke rart at han ble så opptatt av å skulle være glad, og skjøv trishet og sinne vekk. Det var nødvendig for ham å gjøre det slik for å overhodet kunne ha noen kontakt med mor. Det var en gang i tiden nødvendig for å overleve. Mor hadde ikke kunnet være et beskyttende skjold mot angst, smerte tvil og usikkerhet. Det var best å skjerme seg selv: Arne måtte selv skape et skjold ved å legge hele sin mellommenneskelige relatering til sitt smilende og behagende vesen.

Avsluttende kommentar:

Oppsummerende kan vi her spørre: Hva kan dette fortelle oss om hva det innebærer å gi rom for barnet i den voksne i relasjonsorientert psykoanalytisk psykoterapi?

Ett svar er at vi alltid opererer med en eksplisitt eller implisitt utviklingspsykologi i det terapeutiske arbeidet. Vi arbeider ut fra det premiss at visse relasjonelle behov må bli møtt i forholdet mellom barn og voksen, eller voksne imellom, dersom en sunn utvikling skal finne sted. Behovene for «holding» og «speiling» vil være et anliggende også i et voksenliv, men der de er blitt adekvat møtt tidlig i livet, vil det ikke knytte seg videre angst eller desperasjon i forhold til dem. Der de derimot *ikke* er blitt møtt, vil vi i arven fra Ferenczi kunne tenke oss at det i en viss forstand står et barn igjen på veien, at det er et selv-aspekt og en selvopplevelse som rommer et barns skuffelse, krenkelse eller utenkelige angst. Dette skal ikke innebære at vi verken tenker på eller behandler den voksne pasienten som om det helt enkelt skulle vært et barn. Det er et barn-aspekt som inngår i en voksen personlighet, hvor også voksne del-selv vil inngå. Og de voksne del-selv vil på ulikt vis kunne fordømme, engstes over eller etter hvert kunne få omsorg og innlevelse i forhold til disse barn-aspektene.

Et annet svar er at den voksne stemme vil trenge å fortelle en historie om det barn som har vært. Den voksne trenger språket sitt for binde sammen, gi mening og forsøke å forstå – barnet må få komme inn i fortellingen om den voksne personens liv. På dette viset vil vi forsøke å skape et potensielt rom hvor fortiden kan gi mening til det som skjer i nåtiden. Samtidig kan møtet mellom

pasient og terapeut, og mellom den barnlige og den voksne stemmen i pasienten, bli en nåtid som gir mening til fortiden for første gang.

I denne forstand blir «barnet i den voksne» både en metafor for sider i den voksne, og et konkret barns stemme på en gang. Relasjonsorientert psykoanalytisk terapi skal således åpne opp rom for ulike virkelighetserfaringer. Bromberg (9) lar dette være selve definisjonen av hva helse er:

«... helse er ikke integrasjon. Helse er evnen til å stå i rommene mellom virkeligheter uten å tape noen av dem. Dette er hva jeg tror selv-akseptering betyr og hva kreativitet virkelig handler om – evnen til å føle seg som ett selv mens en er mange». (s. 186, min oversettelse)

Relasjonell psykoanalytisk terapi skal både åpne rommene mellom de to som sitter i terapirommet, og samtidig åpne rommene mellom de ulike virkeligheter som bor i dem, mellom barnet og den voksne i dem begge.

Referanser:

1. Freud, S. (1914). Remembering, repeating and working-through. Fra *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud vol. 12*. Ed. James Stratchey. London: Hogarth Press.
2. Mitchell, S. A. (1988). *Relational concepts in psychoanalysis: An integration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. Ferenczi, S. (1988). Confusion of tongues between adults and the child: The language of tenderness and of passion. *Contemporary Psychoanalysis*, 24, 196-206.
4. Fromm, E. (1998). *The art of listening*. New York: Continuum.
5. Sullivan, H. S. (1954). *The psychiatric interview*. New York: Norton.
6. Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
7. Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London Tavistock.
8. Bromberg, P. M. (2001). *Standing in the spaces. Essays on clinical process, trauma and dissociation*. New York: Analytic Press.
9. Aron, L. & Bushra, A. (1998). Mutual regression: Altered states in the psychoanalytic situation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 46, 389-412.
10. Winnicott, D.W. (1960/1965). The theory of the parent-infant relationship. I: *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth Press.
11. Binder, P. E. (2002). *Individet og den meningsbærende andre. En teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald W. Winnicotts teori*. Oslo: Unipub forlag.
12. Winnicott, D.W. (1962/1965). Ego integration in child development. I: *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth Press.
13. Winnicott, D. W. (1974). Fear of breakdown. *International Review of Psycho-Analysis*, 1, 103-107.

14. Wachtel, P. L. (2003). The surface and the depths: The metaphor of depth in psychoanalysis and the ways in which it can mislead. *Contemporary Psychoanalysis*, 39, 5-26.
15. Wachtel, P. L. (1993). *Therapeutic communication: knowing what to say when*. New York: Guilford Press.
16. Levenson, L. (1990). Reply to Hoffman. *Contemporary Psychoanalysis*, 26, 299-304.

Etik og moral – om retten til ansvar

Matrix 2003; 4, s. 440-447

Hanne Hostrup

Tale på 1. danske Gestaltkonference »FIGUR-GRUND«, København, 3.maj 2003

I bogen »Gestaltterapi« fra 1972 skriver Fritz Perls:

»Jeg vil gerne tale om den nuværende udvikling af den humanistiske psykologi. Det har taget os lang tid at få Freud ned fra piedestalen, og vi er nu på vej ind i en ny og farligere fase: Vi er på vej ind i genvejs-søgernes fase – søg genvej til øjeblikkelig helbredelse, øjeblikkelig glæde, øjeblikkelig sanseopvågning. Vi er på vej ind i kvaksalvernes og bondefangernes fase, de som mener, at blot du lukker en smule op, er du kureret – uafhængig af enhver form for udviklingskrav, uafhængig af de virkelige muligheder, det medfødte geni hos os alle. Bliver dette glorificeret, er det for psykologien lige så farligt som år-, tiår-, hundrede år-lange sofaseancer. Psykoanalysen gør i det mindste kun lidt skade, bortset fra at den gør patienten mere og mere død. Dette er ikke så farligt som den lynhurtige teknik. Psykoanalytikerne har i hvert fald den gode vilje. Jeg må sige, at jeg er yderst bekymret over udviklingen lige nu...«(»Gestaltterapi«, *Frederick S. Perls*, Socialpædagogisk Bibliotek 1972, s.7)

Den »personlige« moral

Lad os se bort fra Perls' uartigheder om psykoanalysen og se på hans bekymring – en bekymring, som der desværre stadig er god grund til at dele med ham også nu 31 år efter:

Ikke alene arbejder alt for mange psykoterapeuter stadig under devisen: »Det, der virker hurtigt, er godt«, uanset om det fremmer udvikling eller ej, værre er, at den respekt for mennesket, som Perls udtrykker i ideen om *den enkeltes medfødte geni*, er blevet til en perverteret og forvrænget idé om, at det enkelte menneske er i stand til og har ret til selv at bestemme, hvad der er rigtigt og forkert. Denne ide er blevet til en generel holdning, der gennemsyner hele den vestlige verden med det resultat, at der er skabt forvirring i begreberne Etik og Moral. En vældig farlig tendens, ikke mindst, fordi det giver enhver magthaver »ret« til selv at definere rigtigt og forkert og legalisere sine handlinger uafhængig af fællesskabets tarv.

Hvad er Etik og hvad er Moral?

Selvom vi i vores del af verden taler meget om *Etik*, ser det ikke ud til at have meget med *Moral* at gøre. Og det er galt, for nok er *Etik* og *Moral* ikke identiske begreber og må ikke forveksles, men de har en vigtig sammenhæng.

Etik er et passivt begreb, en filosofisk ide om (principper for), hvordan vi »bør« behandle hinanden – en ide om, hvad der er af værdi ud over os selv som individer. *Moral* er et aktivt begreb, der sætter fællesregler for, hvilke handlinger der er rigtige og forkerte i forhold til disse overordnede værdier.

Filosofien og oprøret ...

Ideen om, at moralen er et personligt anliggende, er flere hundrede år gammel – og altså ikke Perls' ide. Allerede i 1700-tallet plæderede *Descartes* (Rationalismen – »Jeg tænker, derfor er jeg«) for, at hvert enkelt menneske kan tænke sig til det rigtige og altså via sin fornuft må være ansvarlig for sig selv – og *Locke* postulerede med sit modtræk i den logiske positivisme (grundlaget for liberalismen), at den individuelle vilje har forrang frem for den sociale forpligtelse, og at mennesker er frie og lige. Og *Rousseau* talte for, at vi skulle adlyde naturens stemme i os, fordi vi er væsener med indre dybder, og at rigtigt og forkert ikke drejer sig om kolde beregninger, men om vores følelser.

Deres tanker repræsenterede et intellektuelt oprør mod feudalismens og kirkens passiviserende og undertrykkende magtudøvelse og var et forsøg på at frisætte mennesket fra det religiøse og autoritære tankegods, der prægede datidens liv. Realiteterne var imidlertid, at den overklasse, som herskede, og som derfor havde de økonomiske og uddannelsesmæssige muligheder for at be-

stemme selv, nu fik en ny filosofisk overbygning på denne »ret«. De oprørske tanker kom utilsigtet til at underbygge autoriteterne, selvom man »legede«, at alle mennesker »bare« selv kunne definere rigtigt og forkert.

Perls' berømte »Gestaltbøn« lyder: »Jeg gør mit og du gør dit. Jeg er ikke sat i denne verden for at leve op til dine forventninger, og du er ikke sat i denne verden for at leve op til mine. Du er dig og jeg er mig, og hvis det skulle ske, at vi finder hinanden er det smukt! Hvis ikke, så er der ikke noget at gøre ved det«. (»Gestaltterapi«, 1972, side 11). Dette er et udsagn, der udsprang af Perls's arbejde med grænsesætning og den neurotiske skyld. Det kom imidlertid også til at passe fint ind i en lang tradition om, at *jeg* er fri og kan bestemme, hvad der er vigtigt for *mig* og på en gammel ide om, at mennesket kan definere sig selv og realisere et medfødt potentiale, som er helt »mit eget«. Samtidig passede det ind i efterkrigstidens oprør mod konformering af mennesket, som havde fået ny næring under verdenskrigene. Det var igen blevet tydeligt, at det patriarkalske og autoritære moralsystem, der stadig var gældende for langt de fleste mennesker, var farligt. Vi så, at det havde skabt konforme *gruppemennesker*, som havde mistet forbindelsen mellem følelser, tanker, krop og sjæl i en sådan grad, at de kunne manipuleres til at gøre de skrækkeligste ting. Efter 2. verdenskrig ville vi sørge for, at dette aldrig kunne ske igen. Vi ville nedbryde det stive og autoritære moralsystem. Vi ville skabe mennesker, der ikke var ydrestyrede, men selv kunne føle og tænke og vurdere. *Gestaltterapien* var del af denne tanke – og del af oprøret mod konformitet, fundamentalisme og totalitet.

Individuelle værdier – en erstatning for fælles moral

Oprøret gik hånd i hånd med det økonomiske opsving i 60'erne. Og det var nok en af grundene til, at det gik som det gik – både med Gestaltterapien og med det øvrige samfund. De gode bestræbelser udmøntede sig nemlig i en unuanceret modbevægelse, der kritiserede enhver begrænsning af individets udfoldelse og dermed enhver forbundethed/forpligtethed. Gestaltterapiens eksistentialistiske/fænomenologiske metaplan (som bl.a. sørger for terapiens relationsorientering og helhedssyn) blev *baggrund* og næsten glemt, og afvisningen og forkastelsen af forældregenerationens budskaber (introjektioner) blev terapiens *forgrund*.

Begrebet *Vi* blev fortrængt af begrebet *Jeg* i så høj grad, at *Vi-forhold* blev identisk med »konfluens« (dvs. en kontaktforstyrrelse), og fællesskabets fællesreg-

ler blev afvist som undertrykkende. Gestaltterapiens projekt blev, som store dele af den vestlige verdens, *at skabe det »selvstændige« individ*.

Uden rigtig at gøre os det klart har vi, gestaltterapeuter, ofte deltaget i dette moralskred, fordi vi er så optagede af grænsesætning. Hvis vi fokuserer ensidigt på at klargøre forskelligheder mellem (grænsen mellem) et *Jeg* og et *Du*, bliver vi så optagede af det enkeltes menneskes indre liv, historie og udfoldelsesmuligheder, at vi kan komme til at misforstå den gestaltterapeutiske opgave.

I Gestaltterapi handler Jeg-Du-forholdet nemlig *ikke kun* om to enkeltstående individer, deres særpræg, deres indre liv og udfoldelsesmuligheder. Det handler om *forholdet mellem dem*, om det som Martin Buber kalder *mellemområdet*, hvor vi bliver til som mennesker. Det handler om *feltet* – om den gensidige udveksling mellem organisme og omverden – som er det »sted«, hvor gestaltpsykologerne opdagede og undersøgte de psykiske fænomener. I vores iver for at frigøre individet for undertrykkelse har vi ofte skubbet tanken om vores forbundethed og dermed om fællesskabets værdi og nødvendighed i baggrunden. Vi er derved blevet reparatører (og helst hurtigt), der har brug for »værktøjer« og har inkorporeret en sætning som f.eks. »Vi må videre« i vores terapiprogram.

Det er ikke kun inden for Gestaltterapi, dette fænomen viser sig. Megen terapi og terapeutisk træning og megen terapiforskning har fokus på hurtig reparation (jf. den store interesse for evidensforskning) frem for fokus på værdier, holdning og udvikling – nøjagtig sådan, som Perls frygtede.

Gestaltterapiens generobring af etik og moral

Som terapeuter har vi mange fælles faglige etikregler, som vi sagtens kan tilslutte os uden at komme i konflikt med vores terapiform. De handler alle mere eller mindre om grænser, f.eks. *tavshedspligt og forbuddet mod seksuelt samkvem med klienterne*. Men når man arbejder med psykoterapi, kan disse regler kun fungere som grovregler. De er slet ikke tilstrækkelige for gestaltterapeuter, som er forpligtet af Gestaltterapiens etik, der ligger implicit i det fænomenologisk/eksistentialistiske værdigrundlag, som afgrænser de terapeutiske handlinger inden for bestemte rammer og dermed fører til en gestaltterapeutisk moral. Og sådan er det! Vil vi generobre vores etik, må det afspejle sig i vores moralske handlinger. Vi kan hverken gøre, hvad vi »har lyst til« i øjeblikket eller af bar velvillighed »følge« vores klienter ukritisk. Vores holdning og handling er bun-

det og begrænset af Gestaltterapiens metaniveau og dens psykologiske erkendelsesteori.

Dette har ikke været særlig populært at tale om og undervise i, fordi vi som gestaltterapeuter pr. tradition har været *mere optaget af den personlige frihed end af de personlige begrænsninger*. I den personlige friheds navn har vi afskaffet **bør** i gestaltterapi både for klienten og for terapeuten, som om al pligt er neurotisk og skadelig. Vi har endda tilladt os at rette klientens sprogbrug ved at bede hende udskifte »bør« med »jeg vil/vil ikke« og »man« med »jeg«. Ikke i sig selv dårligt, hvis det har en relevant sammenhæng med det, der sker i terapien, men når det foregår automatisk, bliver det indlæring i ensidig individualisme.

Gestaltterapien har imidlertid et både konstruktivt og livsbekræftende **bør**, som gestaltterapeuter **bør** være meget mere opmærksomme på, end de hidtil har været.

Eksistensens dobbelttemaer og et godt liv

De allerfleste klienter, der kommer i terapi, kommer fordi, de ønsker at finde vejen til et *godt liv*. Men hvad er et godt liv? Nogle mener, at det er et liv uden smerte. Et liv med penge. Et liv med en kæreste. Et liv med status osv. Der er rigtig mange meninger om det – og samtidig er der rigtig mange mennesker, der ikke har tænkt over, hvad de mener med *et godt liv*.

Enhver terapiform har sin bestemte definition på, hvad et godt liv er, og hvordan det opnås. I Gestaltterapi findes definitionen på et godt liv i den eksistentiale/fænomenologiske metateori: Et *godt liv* er et *meningsfuldt* liv, og et meningsfuldt liv udspringer af et *engageret og ansvarligt forhold til det, der ER*, dvs. til fænomenerne, sådan som de fremtræder for os (og ikke som vi tænker om dem, eller som de er videnskabeligt set, eller som vi tror de er eller ville ønske, de var). Et godt liv kommer af at erkende og forholde sig til de *subjektive og kollektive eksistensvilkår*.

De kollektive eksistensvilkår er uforanderlige, konkrete og nærværende hver dag i hvert eneste menneskes liv. De består af forhold, der indeholder *dobbelttemaer*. Det er forholdet mellem *liv-død*, som er en viden om, at vi lever i et begrænset tidsrum, der indrammes af fødsel og død, og at vi, selvom vi ved, at livet slutter, er nødt til at leve det alligevel. Det er det forhold, at vi har *friheden* til hvert minut på dagen at handle og tænke som vi vil, og samtidig er dybt *for-*

bundne og afhængige af andre og af omgivelserne. Det er det forhold, at vi lever over tid, men at vi kun kan opleve i nuet, og at vi derfor ikke kan udsætte livet til en anden gang, hvis vi skal mærke, at vi lever. Det er det forhold, at vi kan stræbe efter sandheden uden at finde den, fordi den hele tiden udvider sig og forandrer sig. Det er det forhold, at der tilsyneladende ikke er nogen bestemt mening med os, og at vi alligevel er »lavet sådan«, at vi ikke kan undvære at finde mening med os selv og i det, vi foretager os. Det er det forhold, at vi aldrig kan være uskyldige, fordi vi ikke kan leve uden at handle, dvs. altid påvirker noget eller nogen og dermed bliver ansvarlige/skyldige.

Sideløbende med disse almene uforanderlige eksistensvilkår findes *de subjektive vilkår*, hvoraf nogle kan påvirkes og forandres, og andre må accepteres, som de er. Det drejer sig f.eks. om køn, nationalitet, race, samfundsklasse, helbred, alder, familieforhold osv.

Det er i spændingsfeltet mellem de kollektive og de subjektive vilkår, vi er nødt til at leve for at få et godt liv. Derfor er det vigtigt, at vi lærer disse forhold at kende og forholder os til dem – som de er. Denne erkendelse behøver slet ikke foregå på et subtilt intellektuelt niveau – tværtimod. Vilkårene viser sig jo for vores sanser hver dag, og som sådan er de tilgængelige for alle normalt begavede voksne mennesker. Forudsætningen for denne opdagelse er naturligvis, at evnen til erkendelse er intakt. Hvis den er blokeret eller ikke modnet, må mennesket »snyde« eller fantasere sig væk fra sin umiddelbare erfaring og viden. Derved havner det i det modsatte af et godt liv – nemlig et liv i løgn og forstillelse med angst, uro, stilstand, depression osv. til følge.

At hjælpe klienten frem til et godt liv, sådan som Gestaltterapien formulerer det, er hvad gestaltterapeuten arbejder på. Derfor er vi ikke optaget af *retten* til at »persue our own happiness« i amerikansk forstand eller af at jage »lykken« (tryghed) i dansk borgerlig forstand eller at blive det, vi ikke er og få det, som vi ikke kan få. Vi er optaget af at hjælpe klienten med at opdage og forholde sig til kendsgerningerne og dermed til spændingsfeltet i dobbelttemaerne og i spændingsfeltet mellem individ og omgivelser. Ikke fordi det fører til et let og smertefrit liv, men fordi det fører til et meningsfuldt liv og til livsfølelse.

Terapiens mål – at opdage »det gode liv« –

Når nu gestaltterapeuten i kraft af gestaltterapiens værdigrundlag ved, hvad hun mener med »et godt liv«, hvorfor går terapien så ikke ud på at overtale kli-

Etik og moral – om retten til ansvar

enten til at tro på det samme som os? Det gør den – og det gør den ikke. Og denne *dobbelthed er netop essensen af vores etik og dermed retningslinjerne for vores moral.*

Det er Gestaltterapiens omdrejningspunkt, at hjælpe klienten til at *opdage*, hvem hun er, og hvor hun er. Derfor skal klienten på en opdagelsesrejse med terapeuten som guide. Men hun skal ikke undersøge hvad som helst, der viser sig på rejsen og ikke opdage alting. En sådan proces ville være udtryk for en fundamentalistisk fænomenologisk holdning, der netop fører til alt og ingenting – eller måske netop til et egocentrisk forhold til livet. Klienten skal opdage og undersøge sine subjektive og kollektive vilkår og sit forhold til sammenhængen mellem dem og skal hermed opdage sit ansvar for sit liv – ikke som en pligt – men som en ret, der genindsætter hende/ham i eksistensen. Denne ret kan vi ikke undvære uden at gå i stykker.

I og med dette målrettede arbejde, støder vi naturligvis på klientens *kontaktforstyrrelser* og alle de andre psykiske problemer, vi arbejder med. Formålet med at opdage disse problemer er ikke at finde fejl hos klienten eller egentlig reparation. Formålet er at *rydde hindringerne* for opdagelsesprocessen og dermed genetablere, vække eller modne evnen til erkendelse og meningsfuld overlevelse (det som Perls kalder vores medfødte geni) og dermed *sætte en udviklingsproces i gang.*

Gestaltterapeuten hjælper klienten til at opdage sammenhængen mellem sin etik (sine værdier) og sin moral, mellem sit væsen og sine handlinger. Derfor er terapeuten forpligtet til at gøre opmærksom på *en eventuel manglende sammenhæng.* Dette er, hvad man forstår som den gestaltterapeutiske konfrontation, som bedst sker via et eksperiment, der bringer problemstillingen ind i kontakt her-og-nu. Det er her udvikling sker, fordi klienten får mulighed for at genetablere et samarbejde mellem organisme og omverden og mellem værdier og handling til en meningsfuld helhed.

Gestaltterapeutisk moral?

Vi hjælper ikke blot klienten frem til klarhed over hendes egne værdier. Vi fastholder klienten i en fordybelse og undersøgelse af dem, indtil værdierne afslører sig og kan beskrives som enten *egocentriske* eller som forbundne med *meneskelighed, fællesskab og respekt for livet – også i den anden.* En sådan proces »tvinger« klienten til at påtage sig ansvaret for sit liv og sin plads i fællesskabet.

En terapeutisk »*du gør dit – og jeg gør mit-holdning*« ville fastholde klienten i den »moderne« trøstesløse *værdirelativisme*, som har så mange såkaldte depressioner og så mange asociale handlinger på samvittigheden. Derfor er det en væsentlig del af gestaltterapeutens moralske ansvar, *at påtage sig ansvaret for at gennemføre gestaltterapiens (meta-)projekt*, og dermed fratage klienten en eventuel individualistisk livsløgn. Og det kræver både en etisk forankret moral hos terapeuten og terapeutisk mod, for vi er oppe imod kolossale økonomiske kræfter, der trækker den anden vej.

Tør, kan og vil vi det, udfører vi ikke blot gestaltterapi men samfundsnyttig og politisk virksomhed.

REJSEBREV

Kulturens vejkruds

Matrix 2003; 4, s. 448-451

Randi Luggin, Bent Jørgensen

Kulturens vejkruds – rejsebrev fra Istanbul

IAGP's 15. internationale kongres fandt sted i Istanbul i august 2003 under overskriften »Crossroads of Culture: Where Groups Converge«. IAGP (International Association of Group Psychotherapy) organiserer gruppeterapeuter – og efterhånden også familierapeuter og organisationskonsulenter – fra alle psykoterapeutiske retninger, men gruppeanalyse og psykodrama er de mest fremtrædende, både i medlemskaren og i det faglige indhold på denne kongres.

Som altid ved store internationale kongresser var der mange parallelle seminarer og workshops (op til 22 på samme tid), så det var umuligt at opleve mere end en brøkdel. Nedenstående bliver derfor et højst selekteret udpluk af de mange muligheder.

Som kongressens titel lagde op til, var plenumforedragene i høj grad fokuseret på kultur- og samfundsforhold. Den afgående præsident for IAGP, Sabar Rustomjee, holdt indledningsforedraget »On breaking the Shame Barrier: at the crossroads of culture«. Juraprofessor Ilber Ortali fra Istanbul fortalte om værtslandets historie og kultur og betydningen af politisk omvæltning for kulturel udvikling. Han understregede bl.a. vigtigheden af kendskabet til iransk og byzantinsk historie (som pga. Atatürks reformer ikke er alt for udbredt i Tyrkiet) for at forstå tyrkiske forhold. Han var dog ret tilbageholdende med at udtale sig om den nyere historie (specielt da der blev spurgt til det kurdiske problem), hvilket kan skyldes de mange journalister i salen.

F.J. Radermacher fra Ulm (professor i Artificial intelligence, dr. i matematik og økonomi og medlem af Rom-klubben) gav en meget spændende redegørelse for de sociale og kulturelle dimensioner af bæredygtig udvikling. Hans kon-

klusion var, at bæredygtig udvikling og større global lighed er mulig. Han påpegede at EU har gennemført en udvikling af de fattigere medlemslande gennem 1% samfinansiering, og hans beregning viste at et beløb i samme størrelsesorden ville kunne udrette det samme på verdensplan i løbet af 35-40 år. De næste dages foredrag handlede om hemmelige statslige eksperimenter med mennesker samt behandling af ofre for menneskeretskrænkelser.

Det sidste plenumforedrag handlede om religiøse optøjer i Indien. Psykoanalytiker, professor Sudhir Kakar fra New Delhi gennemgik en interviewundersøgelse af deltagere i optøjerne i Hyderabad, og beskrev bl.a. de fjendebilleder de to befolkningsgrupper har af hinanden. Hinduerne ser muslimerne som magtfulde og forenede (i modsætning til de svage kastedelte hinduer), men også som dyriske, beskidte og seksuelt umættelige – mens muslimerne ser hinduerne som ulærde og uciviliserede brutale kujoner (som også slår kvinder og børn). Disse stereotyper indlæres fra barndommen. I tiden op til optøjerne spredes religiøse demagogers taler på kassetter i millionvis, gerne med fokus på et »chosen trauma« (Volkans betegnelse for et bestemt traume i et folks historie, som bliver mytologiseret og kommer til at repræsentere alle tidligere traumer) – i det konkrete tilfælde myten om at en bestemt moské skulle befinde sig på ruinerne af et tidligere hinduistisk helligsted. Der opstår rygtedannelser, tiltagende forfølgelsesangst og øget gruppefølelse og samhørighed, og basic trust undertrykkes af »communal identity«. Selve optøjerne former sig som en kamp mellem mænd om samfundets ære – i modsætning til f.eks. på Balkan forekommer der ikke voldtægt eller drab på kvinder, hvilket kan medføre varige splittelser i et samfund. Efter optøjerne fandt Kakar forskelle på mænds og kvinders mentale bearbejdning af det der var sket – kvinderne overvejede at flytte, mens mændene var fanget i vreden og havde sværere ved at forlade stedet. Kakar ser dette dels som udtryk for at mændene forud for optøjerne havde flere venskaber på tværs af religiøse skel, dels som udtryk for kvindernes bedre tradition for sorgarbejde. En stor gruppe (af begge køn) vendte efter nogen tid tilbage til en mere afbalanceret holdning til religiøse forskelle.

Hver dag blev afsluttet med refleksionsgrupper, hvor man kunne vælge mellem storgrupper, mediagrupper og smågrupper med forskellige sprog og referencerammer. Som gruppeanalytiker kunne man godt savne den store gruppe der kunne samle hele deltagereskaren, men sådan var altså den faglige komités beslutning. Vi deltog i den ene af storgrupperne (ledet af David Gutmann, Adib Jarrar og Jaqueline Ternier-David), hvilket var en noget blandet oplevelse, præget af et højt aggressions- og angstniveau.

Et af de mest spændende kliniske indslag var et fortløbende symposium »A Self Psychological Perspective on Group Analytic Treatment of Personality Disorders« ved Thor Kristian Island, Øyvind Urnes, Siri Johns og Sigmund Karterud. I løbet af 4 veltilrettelagte sessioner fik de dels præsenteret et velfungerende og gennemtænkt behandlingsprogram (på Ullevål i Oslo) med 18 ugers intensiv dagbehandling efterfulgt af 3 års gruppeanalyse, dels givet en redegørelse for hvordan en sammentænkning af selvpsykologi, gruppeanalyse og tilknytningsteori kan give et teoretisk fundament for at rumme patienter og personale i det komplicerede dynamiske felt som en behandlingsenhed for svære personlighedsforstyrrelser udgør. Patientgruppen er gennem mange år blevet systematisk undersøgt før, under og efter behandlingen, og resultaterne virkede ret overbevisende.

3 israelere – Anka Ditroi, Pnina Rapaport og Suzy Shoshani – præsenterede kombineret terapi (samtidig gruppeterapi og individuel terapi med den samme terapeut) som en unik behandlingsmodel for vanskelige patienter. De fremhævede mange fordele ved modellen, men gik måske lidt let hen over ulemperne. De fandt kombineret terapi (med samme terapeut) betydelig nemmere at håndtere end conjoint therapy (med to forskellige terapeuter). De anbefalede at patienterne fik en tid i individuel terapi før de kom i gruppe, og at individualterapien til gengæld blev afsluttet før gruppeterapien. Som kontraindikationer nævnte de 3 – manglende evne hos patienten til at containe splitting, masokistiske patienter samt dét at terapeuten ikke tror på modellen (!). I et panel om storgrupper talte Felix de Mendelsohn om krigsherrernes tilbagekomst som det kan opleves når man vil hjælpe tidligere østbloklende med at opbygge gruppeanalytiske træningsinstitutter. Krigsherresyndromet handler om at man ødelægger alle andre indkomstkilder for at sikre arbejdskraft til krigen. Efter krigen kan folk kun overleve i krigsherrernes industri. Han så tendens til at træningsprogrammerne blev hæmmet af en reel magtkamp om at etablere nye træningsinstitutter, og gjorde opmærksom på at gruppeanalysen ikke automatisk er demokratisk. Stanley Schneider og Haim Weinberg talte om storgruppens teori og teknik, og fik samtidig gjort reklame for deres nye bog: »The Large Group Re-visited« (International Library of Group Analysis, 2003). Af andre indslag kan nævnes en workshop om krisearbejde efter 11. september, Ruth Dueks foredrag om grupperelationskonferencer som middel til at fremme dialog mellem forskellige befolkningsgrupper i Israel samt en workshopserie »Consultation as Coaching in Organizations« (ved Gregorio Armañanzas Ros, Christer Sandahl og Marianne Wiktorin) hvor der blandt andet blev præsenteret coaching i grupper og gruppen som coach.

Den jødisk-palæstinensiske konflikt var en af de konflikter, som lå under kongressen og som indimellem poppede frem. Det er værd at erindre, at den sidste kongres blev afholdt i Jerusalem. Kort efter at kongressen var afsluttet i august 2000, gav Sharons besøg ved tempelpaladset anledning til uro og en opblussen af konflikten mellem jøder og palæstinensere. Ikke bare storgruppen var præget af denne konflikt, men også en af foredragsholderne Mrs. Laura Bonaparte fra Argentina, som talte om »Working with Victims of Human Rights Abuse: words are not enough« blev afbrudt flere gange fra salen, fordi hun nævnte de to flygtningelejre i Libanon, hvor der skete massakre på befolkningen udført af en kristen milit, medens Sharon og hans styrker forholdt sig passivt. Hun blev kaldt Hamas-elsker, hvilket illustrerer vanskeligheden i denne konflikt, idet følelserne i den grad er på spil, at alle udvekslinger og udsagn let bliver primitiviseret.

En spændende workshop var arrangeret af en israeler, som indledte diskussionerne om den menneskelige bombe, altså selvmordsbombere. Udgangspunktet var interviews med personer, som ikke havde fået udløst deres bomber, inden de var blevet taget til fange. I et af interviewene sagde en af fangerne: »Life is a big headache«. Oplægget gav anledning til en diskussion af den depression og desperation som er forbundet med at være palæstinenser, hvor det eneste, der kan kontrolleres er ens eget liv/død. Nogle så en spejling af selvmordsbombere i nogle af bosætterne, som udsatte sig for fare ved at køre gennem palæstinensiske områder, selv om de blev beskyttet. Andre sammenlignede selvmordsbombere med fanger i Auschwitz, som når det blev klart for dem at der ikke var nogen anden mulighed end døden, kunne angribe vagterne, forsøge at få deres våben fra dem og skyde så mange af dem de kunne.

Som det fremgår, var emnerne meget forskelligartede, men tilsammen gav de en god lejlighed til at orientere sig om hvad der for øjeblikket foregår på det gruppeterapeutiske og organisationspsykologiske område. Arrangementet var lidt skæmmet af et par skønhedsfejl – bl.a. at arrangørerne glemte at tjekke om tilmeldte oplægsholdere også rent faktisk deltog i kongressen, så adskillige deltagere oplevede at møde op kl. 8 om morgenen og opdage at der ikke var nogen til at holde det annoncerede symposium. Bortset fra dette gjorde arrangementskomitéen dog en god indsats, og rammerne var imponerende. Alt i alt var det en meget intens uge med mange oplevelser – herunder også lidt tid til at nyde Istanbuls blanding af øst og vest.

Bokanmeldelser

Matrix 2003; 4, s. 452-462

Utvecklingspsykologi i ett brett perspektiv

Mads Hermansen & Arne Poulsen (red.) (2002)

Samfundets børn

Århus, Förlaget Klim. 335 sidor

Anmeldt av Gunnar Carlberg

»Barnets kompetence bidrager till dets sårbarhed«. Detta är en av det moderna samhällets paradoxer som presenteras i inledningen till boken *Samfundets børn*. Redaktörerna Mads Hermansen och Arne Poulsen utvecklar tanken bland annat under följande tre rubriker:

Det kompetente spædbarn. Synen på spädbarnet har radikalt förändrats under de senaste trettio åren. I dag vet vi att det späda barnet uppfattar och reagerar på föräldrarnas handlingar och känslor. Denna sociala färdighet gör också att barnet kan uppfatta brister i omvårdnaden, exempelvis moderens depressivitet eller brister i det känslomässiga samspelet.

Risikoen i det moderne familieliv. Det senmoderna samhällets familj ställer högre krav på barnen att ti-

digt individuera och utveckla kompetens. Barn träder tidigare in i ungdomen. Samtidigt påpekas ofta att tidig individuering ökar riskerna att utveckla exempelvis ångesttillstånd och hyperaktivitet.

Risikoen i den moderne skolegang. I dag ställer skolan krav på större personlig kompetens i form av självständighet, kreativitet och förståelse för andra människor. Kraven följs av nya former för lärande som barnet bara kan ha utbyte av om det har denna kompetens.

Hermansen och Poulsen formulerar några centrala frågor som blir belysta i boken: Hur kompetenta är barn egentligen? Hur ser villkoren för deras kompetensutveckling ut? Vad förväntade man sig tidigare av barn? Hur har villkoren ändrats? I boken har man bett en rad forskare

svara på liknande frågor. Bidragen har delats upp i tre delar: 1) *Barndom og samfund*, 2) *Udviklingspsykologiske temaer* och 3) *Fejludvikling*.

Redaktörernas försök att hålla ihop de tio olika bidragen ger en känsla av bredd. Olikheterna hos bidragen blir bokens styrka men kan också upplevas som bokens svaghet. Låt mig dock på en gång säga att alla bidrag är intressanta och välskrivna. Här ger jag en översikt och kommenterar några bidrag speciellt. En annan läsare kan med all säkerhet hitta annat av intresse i denna rika bok.

Bokens första del inleds med ett bidrag av Ning de Coninck-Smith. Hon beskriver med utgångspunkt i Anne Marie Nørvig (1893-1959) hur en ny syn på barnuppfostran växer fram under åren 1930-1955. Författaren tar som startpunkt den resa som Nørvig gjorde till USA efter andra världskrigets slut. Hennes resa blev en viktig del i förmedlandet av en ny syn på barn och föräldraskap. Fokus i barnuppfostran förflyttades från »moral og kontrol i retning af vækst og udvikling«. Miljöns avgörande betydelse för barns utveckling poängterades.

I kapitlet beskrivs paralleller när det gäller utvecklingen av liknande idéer i de nordiska grannländerna. Den svenska pedagogen Alva Myrdal hade ett viktigt inflytande. I Norge blev den något yngre Åse Gruda Skard viktig när det gäller att föra in

amerikansk barnpsykologisk forskning. Utvecklingspsykologi och psykoanalys hade en stark inflytande. Något nytt var att leken och samvaron med andra barn betonades som viktiga delar av barnets vardag.

Speciellt intressant blir kapitlet när införandet av nya idéer också betraktas från ett mer kritiskt perspektiv. Frågor ställs om hur lätt det egentligen var att leva upp till de nya idealen. Författaren lyfter också fram den konservatism och rent av naivitet som den demokratiska barnuppfostran var förankrad i. När Nørvig säger att pengar inte var allt utan stämningen i hemmet var viktigast var det välmenande men naivt att gå ut med till familjer som fortfarande led av sviterna av ett världskrig.

I kapitel 2 beskriver Dion Sommer samband mellan föräldrars utbildning, syn på barnuppfostran och barns temperament. En kritisk diskussion förs om huruvida det skett några egentliga förändringar i värderingar när det gäller barnuppfostran. Kan det vara så att värderingar fortsätter att reproduceras från generation till generation genom utbildningssystem och familjen? De data som analyseras kommer från en stor dansk undersökning (»Børns Opvæksvilkår») som påbörjades 1996 och innebar att 5.429 barn och deras föräldrar deltog.

Till skillnad från författare som för fram att traditioner eroderas i

vårt snabbt föränderliga samhälle visar denna studie hur värderingar reproduceras med stor genomslagskraft trots förändringar i samhället.

I kapitel 3 ges en uppdaterad genomgång av hur den postmoderna danska familjen ser ut. Författarna, Lasse Dencik och Jørgen Lauterbach, beskriver vilka familjekonstellationer som passerat revy för danska barn födda 1981 och som med andra ord fyllde 18 år 1999. En mängd intressanta fakta presenteras. Till exempel framgår att redan under det första skolåret är det en fjärdedel av barnen som inte lever med båda sina föräldrar. Å andra sidan är det 60 % av barnen som hela sin uppväxt har en och samma familj. Den näst vanligaste familjeformen i alla åldersklasser är »ensam mor«. Den tredje vanligaste är »mor med ny partner«. Cirka 20 % av de barn som har föräldrar som flyttar isär får uppleva att föräldrarna återigen flyttar ihop. Ett barn av åtta har haft vad författarna kallat »et turbulent familjeförlopp« (två eller fler separationer). Det vill säga ett antal »serielle separationer« har präglat uppväxten. I siffror ser man att dessa barn flyttar hemifrån tidigare och även är överrepresenterade i dödsstatistiken. »Passionernes och skilsmisernes antal vokser i takt i senmoderniteten«, konstaterar författarna.

I den andra delen av boken behandlas utvecklingspsykologiska teman med relevans för frågan om barns kompetens. Peter Krøjgaard beskriver den senaste forskningen om barns förmåga att förstå att andra tänker och har ett inre liv. På ett klagörande sätt fördjupas synen på begreppet »theory of mind«. Redan under första levnadsåret har barnet en kompetens att skilja på levande och livlösa objekt, visar författaren. Barnet »förstår« att människor har intentioner.

Arne Poulsen ger en bra introduktion till anknytningsteorin och den forskning som följt i dess spår. Detta område är en av de mest intressanta i dag när det gäller möjligheten att utveckla forskningen om barn och relationen barn-föräldrar. Yvonne Thomsen och Dorte Berntsen beskriver, utifrån frågeställningar om barn som vittnen om sexuella övergrepp, hur kompetent eller icke-kompetent barnet kan anses vara. Mads Hermansen tar i ett kapitel upp förhållandet mellan lek, inlärning, undervisning och utveckling. Intressanta resonemang förs exempelvis om begrepp som »utveckling« och »lärande«. Peter Bryant beskriver den formella undervisningens roll när barn lär sig läsa och räkna.

Bokens tredje del behandlar »Fejludvikling«. I ett kapitel resonerar Helmer Bøving Larsen om hur den kliniska barnpsykologin ser på

barn med beteendestörningar. Hans resonemang grundas i vad man i dag kallar »felutvecklingens psykologi« (»developmental psychopathology«). Här presenteras en helhetssyn på tänkbara mekanismer bakom beteendestörningar hos barn. Resonemangen är mycket fruktbara och kan, som jag ser det, tillämpas inom många områden. Kapitlet ger också en intressant jämförelse mellan de två mest använda diagnosystemen DSM-IV och ICD-10 när det gäller diagnoser som ges till barn med hyperaktivitet och beteendestörningar.

Boken avslutas med ett kapitel av en av bokens redaktörerna: Arne Poulsen. Hans kapitel kallas »Riskofaktorer, beskyttelsefaktorer, modstandsdygtighet og social arv«. Kapitlet blir en nyttig påminnelse

om hur vi som kliniker och forskare är inställda på att hitta orsakssammanhang och därför förleds att gripa efter enkla sanningar. Enligt den »sårbarhetsmodell« som presenteras bör vi alltid se både till riskfaktorer och skyddande faktorer för att predicera en individs utveckling. Även om en individs utvecklingsstig bara kan förstås retrospektivt kan det författaren kallar »felutvecklingens psykologi« ge oss goda kunskaper om hur stor del av en given grupp barn som riskerar att utveckla psykosociala problem.

Hermansens och Poulsens bok kan rekommenderas för många olika undervisningssituationer. Bokens innehåll och bra litteraturöversikter gör att den varmt kan rekommenderas för barn- ungdoms- och vuxenkliniker med längre erfarenhet.

Daniel J. Siegel:
Sindets tilblivelse og udvikling

(The Developing Mind). Oversat af Torben Nilsson

Redigeret af Pelle Falsberg.

Århus: Klim, 2002. 435 sider. Pris kr 395,00.

Præsenteret av Ulf Ståhlberg

Under sommaren fick jag mig denna bok tillsänd för presentation. Vid en första överblick fascinerade mig rubrikerna, i dem rymdes mycket av det som jag intresserat mig för under min psykoanalytiska gärning. Trots att jag endast har mycket rudimentär förhandskunskap om den nya neuropsykoanalysen accepterade jag att göra en presentation. Detta inte minst utifrån att baksidestexten beskrev att detta var en bok för människor utan speciella förkunskaper inom detta område. Kanske var det en god idé att låta just en sådan amatör som mig arbeta med boken.

Det var alltså med stort intresse jag började arbeta med denna bok. Så lätt visade det sig inte att den var! Mycket återläsande och många stunder av frustration behövdes för att komma igenom den.

Eftersom författaren inte förutsätter att man har förkunskaper inom neurobiologi börjar boken med en introduktion i detta område. Det är utmärkt att få en presentation och repetition av hur hjärnan är uppbyggd och en genomgång av

dessa funktioner. Tyvärr visar sig författaren inte vara den allra bästa pedagogen när det gäller denna introduktion. T.ex. hade det varit mycket lättare om det funnits bilder i boken så att man kunnat följa med i beskrivningen av hjärnans anatomi och i förståelsen av de övergripande funktioner man tillskriver olika delar av hjärnan. Med rätt enkla medel hade författaren på så sätt kunnat göra texten mer tillgänglig för den oinvidige. Efter introduktionen fortsätter författaren boken igenom med att förutsätta att man nu behärskar neurobiologin, men om han vänder sig till nybörjare tror jag att det hade varit bättre att uttrycka sig på ett sätt som inte förutsätter att man omedelbart tillägnat sig dessa kunskaper. Även fortsatt i boken hade det varit till stor hjälp om författaren använt sig av grafiska framställningssätt när denne pratar om hjärnans anatomi och funktioner, den repetitionen som det hade inneburit hade gjort det mycket lättare att tillägna sig texten.

Tidigt i boken redogör Siegel för

den grundtanke han utgår ifrån, att tidigare (och i viss mån även senare) erfarenheter har stor inverkan på hur vårt sinne kommer att fungera, att de genetiska förutsättningar vi har med oss in i livet formas av våra interpersonella erfarenheter. De upplevelser vi får tidigt i livet kommer att bestämma hur olika neuronala förbindelser formas. Hjärnans uppbyggnad kommer därmed att bestämmas i en interaktion mellan de genetiska förutsättningarna och de specifika erfarenheter vi gör. Det är alltså inte bara innehållet i våra tankar och fantasier som styrs av våra upplevelser utan även hur hjärnan funktionellt kommer att fungera. Siegel går på ett övertygande sätt igenom forskning kring hjärnans utveckling och visar hur erfarenheter har en direkt inverkan på hur neuronerna förbinder sig med varandra, hur nya synapsförbindelser skapas, hur styrkeförhållande mellan synapser kan förändras så att vissa synapsförbindelser blir viktigare medan andra dör bort.

Hjärnan skapas sålunda i ett aktivt samspel med omgivningen. Siegel beskriver det som att hjärnan är uppbyggd av spindelnätsliknande neuronala nätverk som kan avfyra impulser i ett otal olika mönster eller neuronala nätprofiler. Detta tycks fungera så att om det skett ett visst avfyringsmönster så ökar sannolikheten att ett liknande avfyringsmönster skall uppstå i framtiden

igen. I en bild beskriver han det som upptramandet av en ny stig i skogen. När någon har trampat ner en viss stig så ökar det sannolikheten att nästa person som går genom skogen väljer just denna stig som då ökar sannolikheten att en tredje person också väljer denna stig genom skogen osv. På detta sätt stärks sannolikheten att ett visst neuronalt avfyringsmönster kommer att uppstå igen genom de erfarenheter vi har tillägnat oss i utvecklingen.

Intressant i detta sammanhang är också att Siegel uppfattar det som att det i hjärnans utveckling finns vissa kritiska perioder där vi måste få vissa upplevelser för att hjärnan skall utvecklas optimalt. Detta är tankar som är väldigt aktuella för förståelsen av en del människor som är utvecklingsstörda men där vi inte kan finna någon egentlig bra förklaring till varför de har de inlärningssvårigheter de har. Vi kan spekulera över vad som sker dem av oss själva som inte under tidiga kritiska perioder i livet möter en förälder som hjälper oss att reflektera över oss och vår omgivning. Vi kan ju också tillåta oss att göra en jämförelse med Bions teori om föreställningar som behöver en realisering för att bli föreställningar.

Viktigt i förståelsen av hur hjärnan fungerar är att dess struktur, t.o.m. det sensoriska cortex, är unik för varje enskild människa och beroende av den människans upple-

velse historia, alltså åter att hjärnans struktur och funktion formas av de erfarenheter vi gör.

Författaren är sålunda väldigt tydlig i sina beskrivningar av hjärnan som en dynamisk levande organism i ständigt samspel mellan inre och yttre krafter. Så betonar han t.ex. att det inte finns något lagerrum för minne i hjärnan utan att minneslagringen utgörs av en förändring av sannolikheten att avfyra ett visst neuronalt mönster i framtiden.

Siegel ger oss därmed starka belägg för att de psykoanalytiska ansatserna är riktiga genom att påvisa att det finns tydliga forskningsresultat som visar på samspelet mellan medfödda och förvärvade strukturer i hjärna/personlighet.

En mer kritisk granskning av boken visar på den svårighet som alltid finnes mellan att beskriva en persons subjektiva, medvetna och omedvetna, inre fantasier och föreställningar om sig själv och omvärlden och den bild som kan ges vid objektiva, utifrån kommande beskrivningar av samma processer. De senaste decenniernas framgångar i spädbarnsforskning och neurobiologisk forskning har gett oss allt bättre möjligheter att beskriva hur olika funktioner utvecklas hos människan men vi får aldrig glömma att det också finns begränsningar i dessa objektifierande undersökningar. De ger oss aldrig information om personens medvetna och omedvetna upple-

vande av de processer som vi kan studera utifrån. Därför kan heller aldrig dessa vetenskapliga undersökningar vara något annat än ett komplement till den psykoanalytiska metoden där man genom introspektion och intuition fångar människors upplevande. Detta blir viktigt om vi som Siegel ansluter oss till tankegången att meningsfulla upplevelser är mer attraherande för vårt sinne och i högre grad bidrar till att strukturera detta. Meningsfullheten som en viktig näring i vår utveckling.

Dock är det naturligtvis ett oerhört viktigt bidrag vi får i vår förståelse av människan. Detta inte minst i dessa tider där allt större krav ställs på objektiva bevis för att våra teorier och metoder stämmer. För även om vi inte kan säga att den nyare forskningen visar att de psykoanalytiska grundantagandena är riktiga så visar den ändå på att våra teorier kan ha ett förklaringsvärde. Sannolikheten för att en teori är riktig ökar med bekräftelsen från många olika källor.

Svårigheten med att bygga en personlighetsteori enbart utifrån empirisk forskning blir tydlig i denna bok. När vi utgår från sådant som går att mäta med empiriska, kvantifierbara och upprepningsbara experiment och studier kommer vi ofelbart att forma vår syn på vad människan är utifrån de instrument som vi för tillfället har tillgängliga.

I denna bok kan vi se det på det stora utrymme Siegel ger åt anknytningsforskning och affektforskning. Anledningen till att just dessa får så stor genomslagskraft är naturligtvis att det inom dessa områden finns mycket forskning att tillgå. Men det ger samtidigt en slagsida åt dessa teorier i förhållande till andra genom att man kommer att teoretisera utifrån de fenomen som t.ex. kunnat studeras i anknytningsforskningen. Det är naturligtvis inte fel men det blir ändå så att det blir en viss snedvridning, att tillgången på mätinstrument kommer att styra innehållet i de teorier som bildas. En av riskerna med denna empiriska utgångspunkt i teoribygget är att vi undviker en kritisk hållning till våra teorier, att vi inte gör en teorikritik baserad på validitetsdiskussioner ur ett helhetsperspektiv eftersom teorins delar var för sig är empiriskt verifierade.

Generellt kan vi se detta som ett genomgående fenomen i Siegels bok. I sin, mycket övertygande, beskrivning av hur yttre erfarenheter kommer att forma hjärnans struktur och därigenom vårt upplevande, inte bara vad vi tänker utan också hur vi tänker, blir det ändå något som fattas. Det som inte kommer med är föreställningar om vår inre värld, hur den, som vi ser det i den psykoanalytiska traditionen, har sitt eget liv och är en agent i det omedvetna på egen hand. Siegels beskriv-

ningar kommer trots allt att präglas av en modell där erfarenheter kommer att forma upplevandet på ett mer direkt sätt och där det inte blir tydligt hur vi inte bara registrerar en objektiv verklighet utan också redan från början tolkar och förvränger denna vår bild av verkligheten.

Siegel kan kanske därför sägas vara en typisk representant för en nordamerikansk psykoanalys med stark betoning på jaget och dess utbyte med omgivningen medan han inte lika starkt intresserar sig för hur vårt omedvetna kan struktureras genom introjektiva och projektiva identifikationer och hur det kommer att påverka våra bilder av och interaktioner med omvärlden.

En fråga som naturligtvis uppkommer hos undertecknad som kliniker är frågan om hur plastisk hjärnan är. Om erfarenheter påverkar hjärnans struktur och hjärnan i sig har en tendens att upprepa invanda neuronala avfyrningsmönster, är det då möjligt att genom att erbjuda alternativa erfarenheter påverka hjärnans struktur? Här är Siegel försiktigt optimistiskt, han hänvisar till forskning på djur som visar på möjligheten att hjärnan är betydligt mer förändringsbar än vad man tidigare trott och att det vore rimligt att tänka sig att hjärnans struktur skulle kunna förändras av erfarenheter senare i livet.

Detta ger oss naturligtvis hopp i vårt arbete med de allra mest svårt

störda patienterna, de som är mest låsta i sina vanföreställningar kring verkligheten. I beskrivningarna av forskningsresultat visar Siegel på att de psykoterapimetoder som bygger på anknytningsrelationens medium är de bäst produktiva om vi vill skapa varaktiga och meningsfulla resultat.

På det sättet kan vi se det som en bekräftelse av den psykoanalytiska terapins effektivitet. I denna utgår vi ju just från det intensiva och nära samarbetet med vår klient, där förståelsen av vad som sker i relationen är i centrum. Om det är så att erfarenheterna omformar vår hjärnas strukturer så förutsätter det ju också ett intensivt och systematiskt arbete med klienten. Kanske kan vi jämföra med de resultat Rolf Sandell visat i sin svenska forskning kring terapimetoder. Där fastslås just att psykoanalys är den effektivaste metoden om vi ser på hur förändringar i personens upplevande och liv står sig i de fleråriga uppföljningarna.

Det samlade intrycket jag får efter min kamp med denna bok är att det är stimulerande för den psykoanalytiska självkänslan att man

inom ett besläktat område som neurobiologi får fram resultat som stärker oss i föreställningen att det finns ett förklaringsvärde i våra teorier. Detta är oerhört viktigt i dessa tider då man från mer biologiskt färgade förespråkare inom psykiatri allt mer högljutt hävdar att psykiska störningar av olika arter är medfödda och dessutom att detta då skulle omöjliggöra psykologiska behandlingsmetoder. Att ta del av en bok som Siegels ger oss råg i ryggen att med goda argument i bagaget vända oss emot ensidiga och förenklade förklaringar till mänskligt beteende och inte minst det vi kallar patologi.

Samtidigt vill jag också säga att för mig som kliniker är värdet av boken just det ovan nämnda. Jag har svårt att se hur den kunskap som förmedlas i boken skulle kunna användas på något direkt sätt i behandlingen av mina patienter. I det kliniska arbetet krävs teorier som är mer direkt anknutna till människors fenomenologi. Men det förringar ju absolut inte värdet av att ha tillägnat sig något av den kunskap som presenteras i Siegels bok.

Gode selvhjelpsbøker om lav selvfølelse og sosial angst

Melanie Fennell:

At overvinde lavt selvværd.
En selvhjelpsguide på grunnlag av kognitiv atferdsterapi.
Nye psykologiske perspektiver. 259 sider. Klim: Århus, 2002

Gillian Butler:

At overvinde sosialangst og generthed.
En selvhjelpsbok på grunnlag av kognitiv atferdsterapi.
Nye psykologiske perspektiver. 232 sider. Klim: Århus 2001.

Anmeldt av Egil W. Martinsen

Det rike fagmiljøet i Oxford har stått sentralt i den store utviklingen i kognitiv terapi som har skjedd i løpet av de siste 10-20 år. I tillegg til vitenskapelige artikler og lærebøker har man også utgitt en serie selvhjelpsbøker, som har oppnådd stor popularitet. To av disse er oversatt til dansk, og det er planlagt oversatt flere.

Et kjennetegn ved kognitiv terapi er at pasientene må delta aktivt i sin egen behandling. Mesteparten av det terapeutiske arbeidet gjøres av pasientene selv utenom terapitimene i form av hjemmeoppgaver. I tillegg står det pedagogiske element sentralt. Pasientene skal lære å forstå sin lidelse. Jo mer kunnskap de har, desto mer nytte har de av behandlingen. Disse forhold tilsier at

det skulle ligge godt til rette for selvhjelp med støtte i litteratur.

Den ene boken omhandler lav selvfølelse og hvordan man kan overkomme dette. Den andre boken omhandler sosial angst og sjenanse. I den siste er det et på slutten lagt til kapitler om selvhevdelse, mobbing og avspenning. I fremstillingene beskrives hele spekteret fra normalpsykologiske fenomener til alvorlige, behandlingstrengende tilstander. Begge bøker bærer preg av at forfatterne er erfarne klinikere og gode pedagoger. Framstillingene er logiske og lette å følge, og gode eksempler illustrerer innholdet.

Personlig hadde jeg stor glede av å lese disse framstillingene. Selv om bøkene primært er beregnet på pasienter, er det mye kognitiv terapi å

lære også for helsepersonell. De kognitive modeller blir framstilt i et enkelt språk uten mange fremmedord. Tekstene er gode eksempler på at det går an å framstille fagstoff på en enkel måte uten å gå på akkord med det faglige.

Jeg vil tro at bøkene også kunne fungere godt som selvhjelpsmanualer. Ressurssterke mennesker som ikke har alt for omfattende problemer vil sannsynligvis kunne komme langt på egen hånd ved hjelp av disse bøkene. For andre vil de kunne være et nyttig supplement mens

man går i behandling. Det har vært et savn at det har vært så lite pasientopplysningslitteratur tilgjengelig på de nordiske språk. Disse bøkene er gode tilskudd i så måte.

For en norsk leser er boken lett å lese, og det ser ut til at oversetteren har gjort en god jobb. Kognitiv terapi baserer seg i stor grad på empiri, og jeg kunne ønsket meg en omtale av den forskning som er foretatt på nytten av selvhjelp. Utover dette har jeg ingen innvendinger, og bøkene kan herved anbefales på det beste.

Abstracts

Svend Brinkmann:Psychotherapy as selftechnology. Matrix 2003, 360-376.

The historical development of psychotherapy has gone hand in hand with a continuous critique of therapeutic practices. In particular the writings of Michel Foucault have been a source of inspiration for the critics of psychotherapy. According to Foucault, psychotherapy should not be understood as a particularly privileged, scientifically based method of treatment, but as what he termed, a technology of the self, a practice in which human subjectivity is constituted in specific ways. The article discusses the consequences of Foucault's analysis of therapy. Three scenarios are put forth for therapy after Foucault. (A) We should give up doing psychotherapy since it is an oppressive practice due to its subjectivity-constituting elements. (B) We should re-conceptualize psychotherapy as an ethical relation between autonomous subjects in order to avoid possible oppressive aspects. (C) We should admit with Foucault that psychotherapy is a technology of the self that is interwoven with moral and political relations, but try to develop such technologies that constitute the subject ethically. The third scenario is defended as the most fruitful one. Furthermore the article can be considered as a general introduction to Foucault (in particular to his late writings), and to a discussion of the relevance of his analyses for psychotherapeutic practice.

Thor Kristian Island:The role of supervision in group analytic education. Matrix 2003, 377-379

Supervision is one of the main elements in group analytic training. In block training programmes, where the systemic, structural context plays a role, this work becomes complex and multifaceted. Quality control and improved competence is a continuous process. Institute of Group Analysis (Norway) wishes to establish a formal training in supervision. As a first step towards that, the Institute of Group Analysis recently arranged a seminar about generating knowledge and supervision.

Sigmund Karterud: Supervision in groupanalytic training. What ifocus on. Matrix, 2003, 380-387.

This article describes the supervision practice of the author as performed during the last two years of group analytic training at the Institute of Group Analysis, Oslo. The structural framework is briefly described. The aim of supervision is defined as an integration of the candidates' understanding of group analytic theory within their clinical practice. Crucial elements of this practice of supervision include an understanding of the group dynamic processes in the (written) material that the candidates bring to supervision as well as means of leaning an interpretational therapeutic style.

Else Margrethe Berg: The possibility of conveying explicit and implicit knowledge – challenges in supervision. Matrix, 2003, 388-399.

This article discusses the epistemology of clinical practice inside and outside the psychotherapeutic field. The implicit nature of much clinical knowledge also implies challenges to supervision. In the cognitive part of supervision, the candidate must work on being as explicit as possible about his perceptions and procedures. It might be useful for the supervisor to make the same kind of effort. The various meanings of reflection and self-reflection are discussed, as well as the importance of the relation in supervision for both the cognitive and affective part of reflection. Lastly the model-function of the supervisor is described as an important way of conveying implicit knowledge.

Einar Johnsen: A model for groupanalytic supervision. Matrix, 2003, 400-407.

This article describes a model for supervision in group analysis. Such supervision is a central part of group analytic training, encompassing, according to Foulkes, personal group therapy, group-based teaching and supervision in one's own group analysis practice. The supervision is held in groups that are led by a supervisor who has responsibility for boundaries, structure, and facilitating discussion.

The supervision group goes through different phases. The dependency phase symbolizes a need for support and practical advice and is followed by the mid-phase, which is more characterized by ambivalence and rivalry between the members of the supervision group. In the latter stages of supervision, a mutual understanding both of the material that is brought to the group as well as problems relating to transference and counter-transference is observed. The article describes the author's model for structuring the supervision process such that learning is optimized both for the supervisee, as well as for the other members of the group. The supervisee gives the members of the group written material, such as a review from a particular session, which is then discussed

while the supervisee listens in silence. The group members relate to the written material as if it referred to their own practice. In the next phase, the supervisee reflects upon the supervision group's discussion, and in the final phase the supervisee, supervisor, and group members discuss different options and intervention strategies.

Vibeke Nathan: Belonging, new insights and recognition. – Experiences of psychology students with group analytic groups in the course of studies. Matrix, 2003 408-424.

This article is based on an inquiry into statements their experiences made by psychology students following their participation in group-analytic groups at the University of Copenhagen. The ideas behind establishing these groups confirm the relevance of the experiences while studying psychology. The value of exploring aspects of himself or herself in the context of interaction in an ongoing group process contributes to the experience of relatedness, new self-awareness, and recognition. Furthermore the students' statements throw light on and support – with reference to Hans W. Kohns book – the phenomenological features in Foulkes' group analytic line of thought.

Per-Einar Binder: The child in the adult in relational psychoanalytic therapy. On the unthinkable anxiety that appears when the parents do not manage to be the child's protective shield. Matrix, 2003, 425-439.

This article examines the concept of "the child in the adult" in light of relational psychoanalytic theory with particular emphasis on contributions by Ferenczi, Sullivan, Winnicott, Mitchell, and Bromberg. The transition from a drive oriented towards a relational view on development implies a different understanding and handling of "child-aspects" of both patient's and therapist's personality within the transference-countertransference matrix. It is argued that "the child in the adult" is both (1) a metaphor for playful and lively aspects of the adult personality, (2) the therapist's theoretically informed construction of the patient's childhood and (3) a phenomenon of its own. "The child in the adult" represents dissociated aspects of the adult self, where time has to a certain extent come to a stand-still, and where childhood needs, anxieties, and ways of relating coexist with grown-up aspects of the self. This assumption is discussed in light of two case illustrations of patients in psychoanalytic psychotherapy: a 20-year-old female with a history of trauma and sexual abuse, and a 29-year-old male where transference themes concerning his childhood relationship to his depressed mother are examined.

Forfatterliste

Svend Brinkmann, cand. psych., BA filosofi, ph.d.-studerende, Psykologisk Institut, Århus Universitet. *svendb@psy.au.dk*

Thor Kristian Island, psykiater. Instituttbestyrer, Institutt for Gruppeanalyse, Oslo. *island@iga.no*

Sigmund Karterud, cand.med., dr.med. Professor, avdeling for personlighetspsykiatri, Ullevål universitetssykehus, Oslo. *sigmund.karterud@psykiatri.uio.no*

Else Margrethe Berg, psykiater, gruppeanalytiker. Overlege ved Psykiatrisk/Psykologisk seksjon, Helsetjenesten ved Universitetet i Oslo. *emberg@online.no*

Einar Johnsen, psykiater, gruppeanalytiker. Avd. overlege psykiatrisk akuttavdeling, Lovisenberg Diakonale Sykehus, Oslo, Norge. *enar.johnsen@lds.no*

Vibeke Nathan, oprindeligt uddannet socialrådgiver. Gruppeanalytiker og psykoterapeut. Pr. 1/6 2003 pensioneret fra Universitetsklinikken, Institut for Psykologi, Københavns Universitet. Privatpraktiserende i København.

Per-Einar Binder, dr. psychol., spesialist i klinisk psykologi. Førsteamanuensis ved Institutt for klinisk psykologi ved Universitetet i Bergen. *Per.Binder@psykp.uib.no*

Hanne Hostrup, lic. psych., Københavns Universitet, Gestaltterapeutisk videreudd. v. Jim Simkin, USA. Privatpraktiserende psykolog/gestaltterapeut. *haho@get2net.dk*

Randi Luggin, overlæge, H:S Amager Hospital, psykiatrisk afdeling. *rluggin@dadlnet.dk*

Bent Jørgensen, psykolog, rektor på Skovtofte Socialpædagogiske Seminarium.
Bentj@mail.tele.dk

Gunnar Carlberg, docent, rektor och verksamhetschef vid Ericastiftelsen, Stockholm.
gunnar.carlberg@ericastiftelsen.se

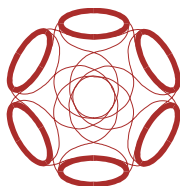
Ulf Ståhlberg, Psykoanalytiker, Limhamn, Sverige.

Egil W. Martinsen, psykiater, forskningsleder, dr. med., Modum Bad, Vikersund, Norge
egil.martinsen@modum-bad.no

5. Nordiske Gruppeanalytiske Symposium 25.-28. august 2004.

Musikken i gruppen

INSTITUT FOR GRUPPEANALYSE ÅRHUS



Livet i den analytiske gruppe kan ligne musiske fænomener. I al musik er der en konstant vekslende opmærksomhed på del og helhed. De vil gensidigt kommunikere og belyse hinanden. Alt vil foregå inden for en ramme, som uanset graden af ydre struktur stiller krav til udøveren om at lytte og reagere. Med udgangspunkt i musikken og et oplæg fra jazzmusikere, introduceres symposiet, som vil fange mere af gruppens musiske niveau.

Program:

Onsdag kl. 17.00 - ca. 22.00: Åbning af symposiet, hvor temaet slås an med foredrag, musik og reception.

Torsdag - Lørdag: Smågruppe: 90 min.
Plenumforedrag: 90 min.
Workshop/fri foredrag: 90 min.
Storgruppe: 90 min.

Symposiet vil finde sted på:

HOTEL MARSELIS,

HELNAN HOTELS, Strandvejen 25, DK 8000 Århus C. (www.marselis.dk)

Symposieafgift: 2.500 Dkr. ved tilmelding før 1. marts 2004, og derefter 2.700 Dkr.
Værelse for deltagere er 750 Dkr./døgn for enkeltværelse.

Indlæg og workshops der forholder sig til temaet bedes fremsendt inden 31/01/04 til :
Den lokale organisationskomite ved IGA-Århus (sekretær Helle Kaiser Rasmussen).
Yderligere oplysninger på www.iga-aarhus.dk eller hos sekretær for IGA-Århus:
Helle Kaiser Rasmussen, Afd. Nord, Skovagervej 2, DK-8240 Risskov, Danmark.
E-mail: hkr@psykiatri.aaa.dk eller telefon: 77 89 25 90.