

Introduktion til temanummer om supervision

Matrix 2005; 4, s. 305-308

Jan Nielsen & Johan Näslund
gæstere-daktører

Vi har den glæde at kunne præsentere et temanummer af Matrix med fokus på bredden og dybden af fænomenet og begrebet supervision. Supervision rører ved helt centrale områder og spørgsmål, der har med psykologisk vurdering og intervention at gøre, nemlig hvordan disse komplekse færdigheder tilegnes, udvikles, forfines – og anvendes.

Begrebet supervision kan synes stort og uhåndterligt – hvad bliver snart ikke omtalt som supervision? Og samtidig har man indtryk af, at der inden for forskellige faggrupper (psykologer, læger, sygeplejersker, pædagoger, socialrådgivere m.v.), såvel som internt mellem forskellige grene af et fag (fx klinikere, organisationsfolk, kultur- og socialarbejdere), lokalt eksisterer ret veldefinerede traditioner for vejledning, oplæring, kvalificering og videreuddannelser af både yngre kolleger og jævnbyrdige.

Fænomenet supervision er så langt fra noget, som en enkelt eller få faggrupper har patent på, selvom man indimellem kan få det indtryk, hvilket måske har været en historisk realitet, men så langt fra en nutidig/aktuel. At det kollegiale samarbejde også inkluderer et perspektiv, der retter sig mod den enkelte professionelles interaktion med sine brugere, klienter og patienter er i dag en udbredt praksis, selvom fokus, proces og formål kan være yderst varierende. Kan man så overhovedet tale om nogle definerende og prototypiske kerneområder, der karakteriserer supervision – hvorpå denne praksis kan genkendes – et slags 'adelsmærke'?

Supervision kan ses som en overbygning på en praksis, der fx foregår inden for rammerne af en institution, en organisation eller i privat regi.

Som superviser vil man (næsten) altid have sine egne konkrete erfaringer og udfordringer i forhold til en bestemt klient eller klientgruppe, hvilket betyder at den professionelle, der søger supervision, bidrager med førstehåndsperspektivet 'jeg var der'. Dette førstehåndsperspektiv eller 'jeg var der'-oplevelsen står som et helt centralt råstof for virksomheden supervision.

Erfaring spiller selvfølgelig en uomgængelig rolle ved tilegnelsen af ethvert fag, men Dewey's gamle 'learning-by-doing'-parole holder ikke i dag, hvor krav til kvalitet, effektivitet, evidens og etik er kommet på dagsorden – også mht. psykologiske 'ydelser'.

Set i dette perspektiv har supervision en række parametre, dvs. forskellige former (praksis, ydelser, klienter, anvendelsesområder, formål), hvor forskellene viser sig i den konkrete udmøntning af aktiviteten supervision, men hvor (fælles) centrale elementer peger ind mod en definerende midte – som en stjerne.

I dette temanummer af Matrix om supervision vil læseren blive præsenteret for 8 artikler, der dækker et bredt og varieret felt, som fx lære- og udviklingsforløb, supervisionsprocesser, metoder og formater, samt konteksternes betydning. Vi har forsøgt at præsentere artiklerne, så de kommer til at tegne et stadigt bredere perspektiv.

Med Hanne Strømmes *Tidlig terapeututvikling* tages der udgangspunkt i udviklingen hos den enkelte terapeut, mens Jan Nielsen (*Supervision og recentering*) og Claus Haugaard Jacobsen (*Supervisors interventioner ved parallelprocesser*) begge beskæftiger sig med dynamiske forhold mellem terapi- og supervisionsrelationen.

Herefter følger Randi Luggin med en analyse af den større konteksts betydning for psykoterapi og miljøterapi (*Organisatoriske forholds betydning for supervisionsprocessen i psykoterapi og miljøterapi*). Marie-Louise Ögren, Siv Boalt Boëthius og Eva Sundin følger op med en artikel inden for deres forskningsområde *Gruppehåndledning i psykoterapi inom ramen för utbildningar*, mens Johan Näslund og Thorbjörn Ahlgren fokuserer på gruppen som supervisionsredskab i et andet regi, nemlig *Personalhåndledning i grupp*.

Siv Boalt Boëthius analyserer forholdet mellem forsker- og psykoterapivejledning i *Håndledningens utformning i relation till mål och ramvillkor. Några likheter och skillnader mellan psykoterapihåndledning och forskarhåndledning* og temanummeret

afsluttes med Liselotte Grünbaums *Supervision af børnepsykoterapi – overvejelser om den kulturelle og samfundsmæssige kontekst*.

Om vi då tittar på artiklarna utifrån ett "helikopterperspektiv", hur förhåller sig dessa 8 artiklar till den internationella scenen?

Först kan vi fråga oss hur långt har vetenskapen kommit när det gäller denna typ av handledning som vi här rör oss kring. Den Amerikanska traditionen inom området är att det är vanligt att man vetenskapligt studerar handledning inom utbildningar, när det gäller handledning för yrkesverksamma och teoriutveckling så har man inte kommit speciellt långt. I den Brittiska traditionen kan vi se att man inte har kommit speciellt långt i de vetenskapliga studierna av handledning, varken under utbildning eller yrkesverksamhet. Däremot har Britterna utvecklat en hel del teori kring handledning, då oftast utifrån mer erfarenhetsbaserat material. En grundförutsättning i detta temanummer har varit att alla artiklarna ska ha en god teoretisk koppling. I detta liknar det som artiklarna tar upp den Brittiska traditionen. Detta gäller också att artiklarna inte använder sig av undersökningar som vetenskapligt framtagits i samma grad som i USA. Här har vi i Skandinavien, och Storbritannien, en hel del att lära. Ser vi till traditionerna kan vi alltså se att temanumrets artiklar följer den Brittiska traditionen med mer erfarenhets- och teoribaserade artiklar.

När det gäller att det vanligtvis internationellt handlar om att man gör undersökningar på handledning under utbildning visar temanumret på en större bredd med fler artiklar utifrån handledning för yrkesverksamma. Det är också här en hel del vetenskapliga problem framträder. Det naturalistiska perspektivet med ett flertal intressenter såsom i handledning med minst klient, handledd, handledare, organisation som bärande intressenter, innebär stora ekonomiska åtaganden och i dagens samhälle har vi i Skandinavien svårt med att få pengar till mindre vetenskapliga studier även. Dock finns det undantag från regeln om lite pengar. Skovholt & Rønnestads liksom Öberg et al.'s studier ger oss hopp.

Om vi sedan tittar på systemets delar såsom individ, grupp, organisation och samhälle, finns det internationellt en betydande fokusering kring individer. Undantag finns. Här kan vi peka på Hawkins & Shoets och Kadushins, banbrytande insatser. Även här visar temanumret på bredden i handledningsområdet, från individ, över grupp, till organisation och samhälle.

Om vi utgår ifrån fundamenten i klinisk handledning (både under utbildning och i yrkesverksamhet) så kan vi se att det under en lång tid har utarbetats olika s.k. utvecklingsmodeller i handledning. Modeller som följer en professionell utveckling. Numera finns det en stor kunskap inom området, även i Skandinavien. Här finns också relativt sett stor kunskap inom det psykodynamiska området och som flera artiklar i detta temanummer visar på och utvecklar. På senare år har det också arbetats med olika rollmodeller, eller utvecklingar av densamma, så är fallet även i detta temanummer. Några artikelförfattare använder denna kunskap för att diskutera handledningen. Men hur skulle exempelvis en skandinavisk variant av mer humanistiskt och konstnärligt inriktade handledningsmodeller se ut? I detta sammanhang måste vi också beklaga att man i Skandinavien inte arbetat vidare med mer personcentrerade handledningsmodeller och teorier. Internationellt finns det gott om förebilder och teorier att utgå ifrån.

Erfarenhetsmässigt ligger vi i främsta ledet när det gäller den konsultativa formen av handledning. Varför inte visa upp och studera den form av handledning som vi har stor erfarenhet av och där man internationellt kan se en trend mot mer av konsultativ handledning och mindre arbetsledande handledning?

Avslutningsvis kan vi konstatera att artiklarna i temanumret i ett internationellt perspektiv är med och utvecklar kunskapen inom det kliniska handledningsområdet. Den stora bredden i artiklarna visar också på den vitala diskussionen som finns inom handledningsområdet i Skandinavien.

Sidst i dette temanummer anmeldes Behr & Hearsts *Group-Analytic Psychotherapy – A Meeting of Minds* af Michael Münchow.

Tidlig terapeututvikling

Matrix 2005; 4, s. 309-329

Hanne Strømme

Artikkelen omhandler forskningsfunn og aktuelle problemstillinger knyttet til tidlig terapeututvikling. Hva kjennetegner terapeututviklingen i den tidlige fasen, hvilken betydning har veiledningen, og hvilken kompetanse har nybegynnerterapeuter? Det redegjøres for teorier og empiriske funn på feltet. Presentasjonen danner bakgrunns-teppe for utforming av problemstillinger og design i et pågående kvalitativt forskningsprosjekt ved Klinikk for psykodynamisk terapi ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Siste del omhandler dette prosjektet som er et inngående studium av 21 studenters faglige utvikling i løpet av deres praksis ved klinikken.

Korrespondance: Hanne Strømme, psykolog og Ph.d-stipendiat. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, Postboks 1094 Blindern, N-0317 Oslo.
E-mail: hanne.strømme@psykologi.uio.no

Innledning

"De begynner som studenter og slutter som terapeuter." Slik oppsummerer en erfaren veileder psykologstudenters utvikling i deres første møte med intensiv dynamisk psykoterapi. De fleste gjennomgår en omfattende læringsprosess, men hva de har lært, og hvordan de har lært det, vet vi ikke nok om.

Derfor ble det høsten 2003 igangsatt en studie av studentterapeuters opplæring ved Universitetet i Oslo.¹ Prosjektet følger utviklingen til 21 studentterapeuter ved Klinikk for dynamisk psykoterapi, Psykologisk institutt. På slutten av profesjonsstudiet er de terapeuter for hver sin pasient i trekvart år.

Sammenlignet med andre studier på området skiller prosjektet seg ut fordi det åpner for å studere nybegynnerterapeutenes utvikling og ferdigheter mer inngående ved systematisk å *triangulere*² ulike perspektiv. Det inngår et omfattende datamateriale fra kvalitative prosessintervjuer av studentterapeutene og i tillegg

av deres veiledere. Disse dataene skal analyseres i forhold til en uavhengig, kvalitativ vurdering av studentterapeutenes kvalifikasjoner slik de fremkommer i opptak av terapitimer. Prosjektet har også tilgang til pasientenes journaler og til out-comeintervjuet med pasientene ved klinikken. Nybegynnerterapeuters utviklingsprosess og ferdigheter har trolig ikke vært studert med et tilsvarende design tidligere.

Teoriutvikling og forskningsresultater innen den psykodynamiske tradisjonen er utgangspunkt både for formulering av problemstillinger og analyser i prosjektet. Det særegne ved denne tradisjonen er fokus på ubevisste dynamiske prosessers betydning for det enkelte menneskets utvikling, handlinger og holdninger og for relasjoner mellom mennesker. I tillegg bygger prosjektet på den generelle forskningen på terapeututvikling som favner ulike terapitradisjoner.

1. Teorier, forskningsresultater og aktuelle problemstillinger

To overordnede problemstillinger foreligger i forhold til tidlig terapeututvikling: Hva kjennetegner nybegynnerterapeuters faglige utviklingsprosess, og hvilken klinisk kompetanse har nybegynnerterapeuter? Det første fokuserer på aspekter ved selve tilegnelsesprosessen, mens det andre retter søkelyset på et første *delmål* i en lang utviklingsprosess, altså nybegynnernes faktiske ferdigheter som terapeuter. Både teoriutvikling og forskning på feltet har vært særlig konsentrert om det første spørsmålet. Et hovedfokus har vært på veiledningens betydning for faglig utvikling.

Generelle trekk ved tidlig terapeututvikling

I den psykodynamiske terapeutopplæringen har tilegnelsesprosessen bestått av flere obligatoriske ledd: Teoretisk og praktisk undervisning, egenerfaring som terapeut under veiledning og egenerapi. Det innebærer at teoretiske kunnskaper integreres med egenerfaringer som terapeut (Gullestad & Theophilakis 1997a; Killingmo 1999), det Bion (1962) kaller erfaringslæring. I tillegg til intellektuell kunnskap *om* fenomenene, søker en å personliggjøre kunnskapen via egenerfaring slik at den er tilgjengelig som handlingsalternativer i den enkelte situasjon. Slik personliggjøring forutsetter at emosjonelle prosesser aktiveres i terapeuten. I den norske opplæringstradisjonen har begrepet "emosjonell læring" vært en viktig rettesnor for å fremme terapeuters erfaringslæring. Auestad (1992) definerer emosjonell læring som: "... læring med grunnlag i tilknytning, erfaring, opplevelse og selvstendig tenkning" (s. 922). For mange oppleves det kre-

vende å skifte fra en mer intellektuell kunnskapstilegnelse som vanligvis har vært fremmet igjennom mange års skolegang, til erfaringslæring. Følgende sitat fra en av deltakerne i foreliggende prosjekt anskueliggjør utfordringer i en slik omstillingsprosess:

“... jeg har jo alltid fått ekstremt mye bra karakterer. Hatt veldig den top down. Men det ble jo tydelig for meg at dette handler om noe helt annet. Her er det mer nedenfra og opp. Altså at man må kjenne på de følelsene, både i terapien og i veiledningen. Og det har jeg også sikkert kjempet litt imot. At man bare skal forstå det rasjonelt, det som foregår, for å forsvare seg mot det å føle seg så liten eller sårbar ... som jeg har gjort da, i den situasjonen ... Så det begrepet (emosjonell læring) ga meg på et vis et middel til å forstå meg selv. For plutselig så jeg det veldig tydelig... Ja, det er jo det jeg står oppi, og det er vanskelig, og derfor så prøver jeg å forstå det med min gamle måte å forstå på. Og det funker ikke. Altså, det blir hele tiden den kampen mellom kravet om å være i det og føle det, og på den andre siden det som bare vil gjøre det enkelt og forstå det mer sånn rasjonelt da...”

Ducheny m. fl. (1997) fremholder tre elementer ved profesjonell terapeututvikling: 1) Videre opplæring og kjennskap til relevant forskning, 2) mentorer og støttende utdanningsgrupper med terapeuter på samme nivå, og 3) forståelse for at profesjonell utvikling skjer i progressive, kvalitativt forskjellige, stadier. I tillegg nevner de at noen har vært opptatt av intrapersonlige komponenter, for eksempel har Skovholt & Rønnestad (1992b) fremhevet ”kontinuerlig profesjonell refleksjon” som en sentral drivkraft i faglige utvikling.

Fase- eller stadieteorier forutsetter store likhetstrekk i terapeuters utvikling. Mer enn 20 forskjellige modeller for psykoterapeuters faglige utvikling er utviklet (Jacobsen 2001, s. 205). Den mest omfattende teorien er fremsatt av Thomas Skovholt og Helge Rønnestad, og er fortsatt under utvikling (Orlinsky & Rønnestad 2005; Rønnestad & Skovholt 2003; Rønnestad & Skovholt 1993; Skovholt & Rønnestad 2003, 1992a; 1992b). De relaterer teorien til Dreyfus & Dreyfus’ (1986) generelle stadieteori om profesjonell utvikling fra novise til ekspert. I løpet av denne utviklingen vil den profesjonelle forskyve sitt fokus fra det abstrakte til det konkrete, og for hvert stadium i prosessen vil den profesjonelle i mindre grad la seg rettledet av eksterne mekanismer og beslutningsregler og i større grad av interne. Skovholt & Jennings (2004) oppsummerer at det eksisterer flere lignende teorier om tilegnelse av profesjonelle ferdigheter, men de fleste er kommet til tilsvarende konklusjoner som Dreyfus & Dreyfus (s. 11 ff.).

Ifølge Dreyfus & Dreyfus (1986) lærer *nybegynnere* regler uavhengig av kontekst. De *viderekomne nybegynnere* benytter flere kontekstfrie regler og mer sofistikerte regler, og i tillegg begynner de å ta hensyn til situasjonelle faktorer. Med flere og flere kontekstfrie og situasjonelle elementer vil kompleksiteten lett bli overveldende. Nybegynnere og viderekomne nybegynnere opplever lite ansvar for utfallet av arbeidet, gitt at de følger de oppgitte generelle regler og prosedyrer. Neste stadium, *de kompetente*, er kjennetegnet ved en hierarkisk beslutnings-taknings-prosedyre, der de tar det viktigste først, uavhengig av generelle prosedyre-regler. Det innebærer et personlig valg som i neste omgang medfører et opplevd personlig ansvar for utfallet av eget arbeid. Overgangen til de to øverste nivåene er karakterisert ved et kvalitativt skille. Profesjonelle på disse nivåene har forlatt de regelfølgende fasene, og deres handlinger karakteriseres ved en rask, ledig og emosjonelt involvert form for atferd. I stedet for å dele problemet opp i underkomponenter som så settes sammen igjen, benytter de en "holistisk likhetsgjenkjenning" basert på erfaring, gjentakelse og inngående situasjonell forståelse, også kalt "ekspertintuisjon". Likevel, selv de mest erfarne er ikke nødvendigvis ekspert på alle områder. Fordi den profesjonelle alltid vil ha mer erfaring i noen typer situasjoner enn i andre, vil den enkelte ofte befinne seg på ulike stadier samtidig.

Dreyfus & Dreyfus' forståelse av ekspertkompetanse er forenlige med den psykodynamiske tradisjonens vektlegging av tilegnelse av en generell analytisk *holdning* (Schafer 1993) fremfor spesifikke terapeutiske teknikker. Internalisering av en analytisk holdning, forutsetter at terapeutisk kompetanse er indregjort på en slik måte at terapeuten har handlingsalternativer spontant tilgjengelig underveis i den kliniske dialogen, en parallell til nevnte "ekspertintuisjon". Rønnestad & Skovholt inndeler den tidlige terapeututviklingen i tre faser: Begynnerstudentfasen, viderekommen studentfasen og novise-profesjonellfasen (Rønnestad & Skovholt 2003).³ I *begynnerstudentfasen* møter studentene sine første pasienter. Mange forsøker å imitere universitetslærere og veiledere. En del søker også tilflukt i enkle og lett lærte konsultasjons- og terapimetoder. En åpen holdning overfor de nye utfordringene fremmer utvikling i denne fasen, men er samtidig en stor utfordring fordi mange føler seg så truede og angstfylte.

Hovedoppgaven i den *viderekommende studentfasen* er å fungere på et begynnende profesjonelt nivå. Mange føler et stort ansvar samtidig som de ikke har mye erfaring å handle ut ifra. Derfor er deres arbeid karakterisert ved mye alvor og forsiktighet og lite spontanitet og lekenhet. Veiledningen kan fortone seg særlig betydningsfull, samtidig som mange ønsker å fremstå med en begyn-

nende autonomi. Selv om deres fokus fortsatt er rettet eksternt, øker det interne fokuset. Studentene skiller seg i denne fasen fra hverandre i forholdet til ulike terapiretninger: 1) Ikke tilknyttet noen terapitradisjon, 2) tilknyttet spesielt en teoretisk retning, men åpen overfor andre retninger, 3) tilknyttet flere retninger, men kun én av gangen, og 4) tilknyttet én retning, kombinert med klar avvisning av andre retninger. Begynnerterapeuter som er moderat eller sterkt tilknyttet to eller flere teoretiske retninger, har størst sjanse for å komme inn i positive utviklingsspiraler, mens den førstnevnte gruppen har størst risiko for å komme inn i negative utviklingsforløp.

Novise-profesjonellfasen inkluderer de første årene etter endt utdanning. Mange nyutdannede søker først bekreftelse på validiteten av den opplæringen de har mottatt. Deretter oppstår ofte en desillusjoneringsperiode, forårsaket av gjentakende opplevelser av manglende mestring. Mange søker i denne fasen egen terapi, også som følge av økt forståelse for at egen personlighet i så stor grad kommer til uttrykk i arbeidet som terapeut, ofte kombinert med en fornyet innsikt i hvor viktig relasjonen er for klientens utvikling. I avslutningen av denne fasen kommer gjerne en periode med intens utforskning både i forhold til en selv og ens profesjonelle miljø. Samtidig øker fokuset på egen autonomi. Mange opplever en fornyet interesse for å lære.

Nybegynnere preges ofte av omfattende angst og følelse av overveldelse grunnet i usikkerhet om egen egnethet som terapeut, uklare og antatt høye krav til prestasjon innen det akademiske systemet, behov for modell-læring og begynnende autonomi i forhold til eksterne autoriteter (Skovholt & Rønnestad 2003). Angsten kan være så stor at den i mer eller mindre grad er fortrent (Olsson 1996; Skovholt & Rønnestad 1992a). Skovholt & Rønnestad (1992a) fant at noen utviklingsprosesser er kjennetegnet ved "prematur lukking", dvs. "*... interrupting the reflection process before the assimilation/accommodation work is completed. It is an unconscious, predominantly defensively motivated, distorting process that sets in when the challenge is too great.*" (s. 135). Prematur lukking sees i forhold til "utilstrekkelig lukking", det vil si manglende evne til å stoppe bearbeiding av intense terapidata, og til "funksjonell lukking", som viser til evnen til å kunne forholde seg avgrenset til terapidataene på en måte som gagnar egen terapeututvikling (Skovholt & Rønnestad 2003, s. 49).

Rønnestad og Skovholt har supplert sin faseteori med en serie temaer (Skovholt & Rønnestad 1992b) og en prosessmodell (Rønnestad & Skovholt 1991) fordi faseteorien alene ikke dekker terapeututviklingens mange fasetter. Mange tera-

peuter berettet om endringer som best kan forstås som individuelle, særegne utviklingsforløp. I noen av disse forløpene var endringene foranlediget av "*critical incidents*" i det profesjonelle eller det personlige livet. Dette supplementet til deres teori er et eksempel på begrensningene ved fase-teoriens evne til å forklare all terapeututvikling.

I en nettopp utgitt bok fremsetter Orlinsky & Rønnestad (2005) en ny syklisk-sekvensiell modell for psykoterapeutisk utvikling (s. 166 ff.), som understreker ytterligere de relative bidragene til ulike komponenter i selve utviklingsprosessen. Modellen består av tre hovedkomponenter: *Involvement styles (healing involvement and stressful involvement)*, *Currently Experienced Development (growth or decline)* og *Retrospected Overall Career Development (limited or positive)*. I modellen skisseres en syklisk sammenheng mellom komponentene. "*Involvement styles*" omfatter terapeutisk kompetanse, opplevde vanskeligheter, mestringsstrategier, emosjonalitet i møte med klienter og interpersonlig stil. De nevner fire ulike opplevelselsesmodi terapeuter kan ha, basert på ulike grader av de to involveringsformene (s.162): "*Effective practice*", "*challenging practice*", "*distressing practice*" og "*disengaged practice*". Terapeuter kan veksle mellom disse mønstrene over tid. Orlinsky & Rønnestad stiller spørsmålene: Hvordan starter disse involveringsmønstrene hos nybegynnerterapeuter, og spesielt hvordan starter de gode spiralene? Deres forskning tyder på at det er grunnleggende for utviklingen av "*healing involvement*" allerede i starten at nybegynnerterapeuter har normalt gode relasjonelle ferdigheter fra før. Andre faktorer de antar har betydning, er adekvat veiledning, et støttende klinisk fagmiljø og en viss bredde i teoretisk orientering.

Veiledningens spesifikke betydning i tidlig terapeututvikling

Jan Nielsen (2004) omtaler veiledningen som det viktigste bindeleddet mellom teoretiske kunnskaper og praksiserfaringer. Veiledningen har en integrerende funksjon. Geir Høstmark Nielsen (1996) påpeker at det er veilederens oppgave å fremme en slik integrerende prosess ved å viderebringer både verbal kunnskap og det som er blitt kalt "taus kunnskap", det vil si den implisitte "praksiskunnskap" som primært er representert i handling (s. 34). Innen den psykodynamiske tradisjonen har mester-svenn-opplæringen i håndverksfag ofte vært brukt som metafor. Via veiledning internaliserer terapeuten mesterens ferdigheter.

I boken "*Aspects of internalization*" har Roy Schafer (1968) en begrepsavklarende utlegning av ulike former for internalisering. Internalisering refererer til

"... all those processes by which the subject transforms real or imagined regulatory interactions with his environment, and real or imagined characteristics of his environment, into inner regulations and characteristics" (s. 9). Det er med andre ord personens *fortolkning* av den ytre virkeligheten som former den indre. Denne definisjonen innebærer at ikke bare ulike former å regulere samhandlinger på internaliseres, men også karakteristiske kjennetegn ved objektet – selv om det i praksis ikke alltid er lett å skille mellom disse prosessene (s. 9 ff.).

To former for internalisering er aktuelle i forhold til modell-læring i veiledning: "Introeksjon" og "identifikasjon". Ifølge Schafer skiller de to internaliseringsformene seg fra hverandre i kvaliteten på de indre objektrelasjonene. Introeksjon innebærer at personen fortsetter en indre relasjon til det representerte objekt i form av et introjekt (s. 16 ff.). Identifikasjon er, i sin mest utviklede form, ikke lenger så avhengig av representasjonen av objektrelasjonen. Ved identifikasjon er karaktertrekk ved objektet blitt sammensmeltet med personens egen selvrepresentasjon. Schafer fremholder at introeksjoner i praksis ofte opptrer sammenvevet med identifikasjoner, og introeksjoner er vanligvis forløpere til senere identifikasjoner. Men Schafer stiller det åpent om identifikasjoner bare kan oppstå via introeksjon. Materialet i det foreliggende prosjekt tyder på at distinksjonen mellom introeksjon og identifikasjon kan være fruktbar som analyseverktøy for å skille mellom ulike former for modell-læring i veiledning.

Modell-læring i veiledning og i andre faglige sammenhenger synes å være særlig viktig for nybegynnerterapeuter (Orlinsky & Rønnestad 2005; Skovholt & Rønnestad 1992a). Terapeuters selvstendighet fremmes over tid som følge av stadig økende profesjonell erfaring og livserfaring, egenutvikling fremmet i egenerapi, samarbeid med kolleger og videre fordypelse i faglitteratur. Det følger av dette at modell-læring kanskje ikke spiller samme rolle for eldre nybegynnerterapeuter og nybegynnerterapeuter som selv har gått, eller går i egenerapi? Eller er det andre faktorer som i større grad påvirker modell-læring, for eksempel personlige karaktertrekk og grad av klaff med veileder? Putney m.fl. (1992) fant at kandidater selv opplever veiledning mest effektiv når veileder har samme teoretiske orientering som dem, og at autonomi fremmes i situasjoner der veileder og kandidat har forskjellig kjønn og lik teoretisk orientering og der supervisander kun har en svak tilknytning til veileders teoretiske orientering. Hvorfor er det i så fall slik?⁴

Den beskrevne form for internalisering av valgte modellens ferdigheter representerer en forenkling av den læringsprosessen som terapeuter gjennomgår i

veiledning.⁵ Modell-læring i psykodynamisk terapi forutsetter at det fokuseres på mer enn ren ferdighetslæring. Ekstein & Wallerstein (1958) vektlegger betydningen av å arbeide med de interpersonlige begrensningene i terapirelasjonen, så vel som i veiledningsrelasjonen, og parallellprosessene mellom disse, for å fremme terapeututviklingen. Tilegnelsesprosessen vil alltid være sammenvevd med den enkelte terapeuts personlighetsstruktur og ubevisste dynamikk fordi terapeututøvelsen i så stor grad involverer hele terapeutens personlighet. Dessuten utøver terapeuters generelle motstand mot forandring en hindring i enhver læringsprosess. I veiledning, og ikke minst i egenterapi, får terapeuten anledning til å bli kjent med egen ubevisst dynamikk.

Reichelt & Rønnestad (1999, s. 279) påpeker at veiledning innen den psykodynamiske tradisjonen alltid har fokusert på å fremme kandidatens forståelse av klientens overføring og egen motoverføring, mens de tilsvarende prosessene i selve veiledningsrelasjonen i stor grad blir liggende utforsket. Begrepet "parallellprosesser" favner denne typen prosesser, både fra terapien over i veiledningen, og motsatt vei, og er godt kjent blant veiledere innen denne tradisjonen (Doehrman 1976; Ekstein & Wallerstein 1958; Jacobsen 2000). Men Reichelt og Rønnestad kan ha rett i at det reelt sett prioriteres liten tid til å utforske veiledningsrelasjonens betydning for terapirelasjonen. Og i så fall, hvor viktig er det i veiledning av nybegynnerterapeuter? Ekstein & Wallerstein (1958) og Doehrman (1976) fremholder at det nettopp er sentralt i nybegynnerveiledninger fordi uerfarne lettere spiller ut slike prosesser som følge av manglende kompetanse. Betydningen av å belyse ubevisste prosesser i veiledningen, herunder parallellprosesser, er i tråd med det som er blitt kalt *den terapeut-fokuserte supervisjon* (Jacobsen 2001).

I senere år er det innvendt at Ekstein & Wallerstein (1958) har overfokuserert på de ubevisste prosessers betydning i tilegnelsesprosessen. Andre vil vektlegge at tilegnelse av kompetanse i psykodynamisk terapi er en læringsprosess som i alle fall for nybegynnerterapeuter først og fremst forutsetter erfaring og et teoretisk studium. Jacobsen (2000) påpeker imidlertid at Ekstein & Wallerstein (1958) selv bruker begrepene "teaching" og "learning" i boktittelen *The Teaching and Learning of Psychotherapy*, og at også de plasserer supervisjon som aktivitet nærmere pedagogikken enn psykoterapien (s. 606). I samme retning fremholder Ekstein & Wallerstein dessuten at uerfarne kandidater har en hang til å overdrive egne psykiske forstyrrelser som følge av en overidentifisering med sine pasienter. Dette er et generelt trekk ved nybegynnerterapeuter, og ikke primært et individuelt trekk, selv om begge deler kan spille inn. For eksempel

levde en kandidat seg så sterkt inn at han fant store likhetstrekk mellom en tilbaketrukket, marginalisert pasient og ham selv, til tross for at kandidaten både var velfungerende i sitt arbeid og hadde stabile familieforhold.

Er det slik at den psykodynamiske veiledningstradisjonen har overfokuset på begynnerterapeuters psykiske forstyrrelser i terapiopplæringen? Har fokuset på ubevisste prosesser i terapiprosessen smittet over på veiledningstradisjonen i en slik grad at faglitteraturen ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til utfordringer i den generelle ferdighetstilegnelsen, mer løsrevet fra den enkeltes personlige konflikter og mangler? Problemstillingen er interessant, nettopp fordi ulike fagfolk vil besvare spørsmålet forskjellig, trolig også som følge av tilknytning til ulike teoretiske retninger. Det er grunn til å tro at en psykoanalytiker i større grad vil vektlegge et fokus på ubevisste prosesser og parallellprosesser i veiledningen enn for eksempel en veileder innenfor nyere former for selvpsykologi der veileder i større grad får en selvobjektfunksjon, ikke minst når terapeutene befinner seg i nybegynnerfasene. For eksempel har Ellen Hartmann (1997) som er selvpsykologisk orientert, tatt til orde for å nedtone fokuset på ubevisste prosesser som motstand i tilegnelsesprosessen: "... det er mer konstruktivt for superviserens faglige utvikling hvis de forstår at de feil de uvegerlig gjør, først og fremst blir gjort fordi de er uerfarne" (s. 100).

Hartmann har utformet en mer aktiv, tydelig og instruerende veilederrolle. Hun inntar dermed *en pasientfokusert superviseringsposisjon*, der veiledning betraktes som en didaktisk aktivitet med veileder i rollen som (mester-)lærer og instruktør, en som formidler og viderebringer praktiske ferdigheter, intellektuell forståelse av pasienten og brobygging mellom det konkrete materialet og teorien (Jacobsen 2001, s. 197).⁶

I tillegg til pasientfokuserte og terapeutfokuserte veiledninger finnes det veiledningsteorier med *et spesielt relasjons- og prosessfokus*, og Jacobsen (2001) oppsummerer at dette fokuset etter hvert er blitt det mest utbredte, i alle fall innen psykoanalytisk orientert supervisjon. Her vektlegges relasjonen og prosessen i terapien, så vel som i veiledningen, ikke minst parallellprosessene.

Det er utviklet flere teorier som forsøker å favne en større kompleksitet i veiledningens fokus og veilederens rolle (Bernard & Goodyear 2004). For eksempel skiller Bernhards "diskriminasjonsmodell" mellom tre ulike fokus (s. 95 ff): Intervensjonsferdigheter, konseptualiseringsferdigheter og personaliseringsferdigheter. Når veilederen har vurdert superviserens evner innenfor hvert av

disse områdene, kan veileder velge den rollen som er best tilpasset supervisandens behov: Lærer, terapeut eller konsulent. Bernard & Goodyear fremholder at de fleste veiledere i praksis enten vil fremstå som eklektikere eller integrasjonister, det vil si at de enten velger sin veilederposisjon overfor den aktuelle supervisand blant eksisterende veiledningstradisjoner eller skape nye posisjoner ved å kombinere elementer fra ulike veiledningstradisjoner (s. 100). I tillegg må også veileders erfaring som veileder tas med i betraktningen. Stadig flere fremholder betydningen av formell opplæring i veiledning for å understøtte veiledningens selvstendige posisjon mellom undervisning og egenerapi.

En rekke empiriske studier har fokusert på sammenhengen mellom kvaliteten på veiledningen og utfallet av veiledningen. Etter gjennomgang av sentrale studier konkluderer Rønnestad & Orlinsky (2000) at kvalitet på relasjonen mellom veileder og kandidat er det avgjørende punktet for om det kan dannes en allianse som gjør det mulig å realisere veiledningens mål (s. 316). Enighet om tekniske og metodiske forhold betyr mindre.

Den klassiske veiledningsmodellen forutsatte at opplæring i individualterapi, også innebefatter individuell veiledning, men det er blitt mer vanlig med gruppeveiledning (Bernard & Goodyear 2004). Gruppeveiledninger kan fremme læreprosesser for eksempel ved vikarierende læring, men kan også hemme en utvikling blant annet fordi supervisander ofte holder tilbake mer materiale i en gruppe og fordi det kan oppstå uheldige konkurranseforhold mellom deltakerne (Boëthius 1995; G. H. Nielsen 2000).

Nybegynnerterapeutens kliniske ferdigheter

Begrepet "klinisk kompetanse" er uklart og trenger en nærmere definering (Rosenvinge m.fl. 2004; Strupp m.fl. 1988). Rosenvinge m.fl. fremholder at kunnskaper, kliniske ferdigheter og faglige holdninger er sentrale aspekter ved kompetansebegrepet, samtidig som disse tre aspektene må være integrert i hverandre (s. 707). Det er heller ikke utarbeidet en felles definisjon av "ekspert terapeut" eller "mesterterapeut" (Skovholt & Jennings 2004, s.17). I foreliggende prosjekt er det derfor en utfordring i seg selv å utforme en definisjon av terapeutisk kompetanse som favner bredden i de terapiformer og teorier som den psykodynamiske tradisjonen rommer. Deretter skal det utformes mer spesifiserte kriterier for å vurdere terapeutisk kompetanse.

I de senere årene er det innen det psykoanalytiske fagmiljøet arbeidet med å utvikle kriterier for psykoanalytisk kompetanse til bruk for å vurdere kandidater under utdanning. Kompetanse i psykoanalyse må i denne sammenheng oppfattes som en mer avgrenset og spesialisert form for kompetanse enn kompetanse i psykodynamisk terapi generelt. Men kompetanse-debatten innenfor psykoanalysen kan fungere som inspirasjon i utformingen av en videre kompetanse-definisjon i psykodynamisk terapi.

Ifølge Zachrisson (2005) innebærer psykoanalytisk kompetanse både tilegnelse av ferdigheter og handlemåter på den ene siden og utviklingen av en analytisk holdning og en måte å tenke og reflektere på, det som kan kalles en analytisk identitet, på den andre. Disse to formene for kompetanse er dessuten gjensidige forutsetninger for hverandre.

Ifølge Tuckett (2005) inkluderer psykoanalytisk kompetanse tre typer ferdigheter, der analytikeren må vise evne til å (s. 37): *"(1) create an external and internal setting in which to sense the relevant data (affects and unconscious meanings), (2) conceive what is sensed; and (3) offer interpretations based on these, as well as to sense and to conceive their effects."* Han vektlegger at disse tre områdene, beskrevet med nøytrale begreper, uavhengig av teoritradisjon, er en konkretisering av læreanalytikerens intuitive måte å vurdere kandidater på: *"... colleagues sense intuitively what is going on in a session between the analyst and a patient. They do then seem to be able to recognize those who "can" deal with the situation psychoanalytically from those who "can't", even if the differences in practice are substantial or they themselves would not work like that."* (s. 36).

Dreyfus & Dreyfus (1986) påpeker at den største faren ved all ekspertintuisjon er "tunnelsyn", det vil si *"maintaining a perspective in the face of persistent and disquieting evidence"* (s. 37). Ekspertene som baserer sin intuisjon på akkumulert kunnskap fra gjentagende erfaringer med samme fenomen, kan ha vanskelig for å oppdage et potensielt nytt perspektiv som bedre forklarer det aktuelle fenomenet. I tillegg har Borders & Fong (1992) funnet at veilederes vurdering av supervisander er upålitelig og ikke i samsvar med vurderinger som foretas av kandidatene selv, av uavhengige observatører og av klienter.

Teoriutvikling innen terapeututvikling generelt og innen psykodynamisk terapi spesielt bygger både på empirisk forskning og på beskrivelser og drøftinger av egenerfaringer, ikke minst som veiledere. Foreliggende prosjekt inngår i den

stadig voksende empiriske forskningen på feltet, som inkluderer både kvantitative og kvalitative metoder.

2. Hvordan studere tidlig terapeututvikling?

Nybegynnerterapeutens utvikling og ferdigheter har vært studert tidligere i empiriske studier som utelukkende følger psykologstudenters utvikling (f.eks. Skjerve m.fl. 2003; Skjerve & Nielsen 1996), og i studier som favner andre yrkesgrupper i tillegg (f.eks. Olsson 1997). Noen studier fokuserer på viderekomende studenter på profesjonsstudier i psykologi (f.eks. Ducheny m.fl. 1997; Larsen & Larsen 1997), andre studerer uteksaminerte psykologer og andre faggrupper i deres første møte med psykoterapi i arbeidslivet (f.eks. Olsson 1997). Ofte brukes spørreskjema (f.eks. Ducheny m.fl. 1997; Skjerve m.fl. 2003; Skjerve & Nielsen 1996; Olsson 1996; Larsen & Larsen 1997), andre har gjennomført enkeltstående kvalitative intervjuer (f.eks. Gray m.fl. 2001; Olsson 1997). Noen har også kombinert spørreskjema med kvalitative intervjuer (Gullestad 1997). Med enkelte unntak, for eksempel Ralph (1980) som også inkluderer veilederne, er denne forskningen utelukkende basert på nybegynnerterapeutenes selvrapporteringer.

Veiledningsforskningen har vokst i senere år, og her er det utviklet flere typer design – med ulike former for kvantitative og/eller kvalitative metoder (Bernard & Goodyear 2004). I disse studiene er det mer vanlig at veilederdata er med (f.eks. Doehrmann 1976). I tillegg til studier av studentterapeuter foreligger det også forskning basert på kandidater under spesialisering (f.eks. Szecsödy 1990; Wallerstein 1981).

Et fokus på nybegynnerterapeutene inngår dessuten i empiriske studier av terapeuters yrkesutvikling gjennom hele karrieren. Denne typen studier er gjennomført av The Collaborative Research Network (CRN) innenfor The Society for Psychotherapy Research (SPR). CRN er et internasjonalt forskernettverk for studier av terapeututvikling, basert på surveydata fra et felles spørreskjema (bl. a. Orlinsky & Rønnestad 2005; Orlinsky m.fl. 1999). Deres arbeid inkluderer per i dag over 7000 psykoterapeuter, fra 30 land, med ulik yrkesbakgrunn og ulik teoretisk orientering. I tillegg foreligger Skovholt & Rønnestads longitudinelle kvalitative prosjekt (Rønnestad & Skovholt 2003; Skovholt & Rønnestad 1992a). Også disse arbeidene er utelukkende basert på data fra terapeutene selv.⁷ Trolig foreligger det ikke andre studier av terapeututvikling i lys av hele yrkeskarrieren (Orlinsky & Rønnestad 2005, s. 178).

Beskrivelse av foreliggende prosjekt

I 30 år har Klinik for dynamisk psykoterapi på Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, gitt terapeutopplæring til nye kull profesjonsstudenter i psykologi. Dette har skapt et fagmiljø som har vært opptatt av opplæring i intensiv dynamisk psykoterapi (Gullestad & Theophilakis 1997a; Killingmo 1999a). Studentene inngår i en kultur som inviterer til modellering, det vil si at profesjonell, terapeutisk holdning og terapeutiske ferdigheter overtas gjennom identifisering (Gullestad & Theophilakis 1997b). Gullestad har foretatt en kvalitativ spørreundersøkelse av praktikum ved klinikken (1997a), problematisert veiledning av studentterapeuter blant annet med utgangspunkt i egne erfaringer ved klinikken (1997b), og tematisert hvorvidt det er forsvarlig å tilby behandlingstrengende pasienter inngående terapi hos studentterapeuter (1986).

Klinik for dynamisk psykoterapi tilbyr profesjonsstudenter en spesialisering over to år i slutten av studiet. Det siste året pågår den interne fordypningspraksisen som er dette prosjektets studieobjekt. Studentterapiene har fast avslutnings-tidspunkt, men ikke klart definert fokus. Terapiene varer i trekvart år, to timer i uken, ved normalt forløp innebærer det 55-60 terapitimer. Pasientene er voksne, og har problemer som på forhånd er vurdert egnet for dynamisk psykoterapi. Studentene er organisert i grupper som består av to studentterapeuter med en pasient hver, inntil to gruppe-medlemmer og en veileder. Veiledningsgruppene møtes ukentlig.

Prosjektets tidsrammer på til sammen fire år, har gjort det nødvendig å velge et på forhånd bestemt (a priori) utvalg (Flick 2002). Tre påfølgende studentkull ved klinikken er tilbudt å være med i prosjektet, til sammen 28 studentterapeuter. 21 terapeuter deltar – 16 kvinner og fem menn, en kjønnsfordeling som reflekterer kjønnsfordelingen generelt blant studentterapeutene ved klinikken. To av de syv studentterapeutene som ikke er med i prosjektet, trakk seg av pasientrelaterte årsaker. De gjenværende fem har hatt egne motiver. Begge kjønn er representert blant disse. For resultatene i prosjektet er det først og fremst viktig å problematisere om ytre betingelser som omfattende arbeidsbelastning for øvrig, og mer personlighetsrelaterte faktorer som unngåelsesforsvar ved eksponering i en sårbar situasjon, medfører at deres terapeututvikling skiller seg på en systematisk måte fra deltakernes.⁸ Samme spørsmål gjelder også den gruppen studenter som gjennomfører den mindre omfattende eksterne fordypningspraksisen eller søker om fritak fra fordypningspraksis.

Alle de ni veilederne ved klinikken deltar i prosjektet. De har ulik teoretisk forankring innenfor den psykodynamiske tradisjonen. Flertallet er psykoanalytikere, de øvrige er selvpsykologisk orienterte. En av lærerne ved klinikken, professor Jon Monsen, har i senere år stått i forgrunnen for å utvikle en terapimetode innenfor selvpsykologi med spesielt fokus på "affektbevissthet" (Monsen & Monsen, 1999). Veiledere som benytter denne metoden, har et noe annet fokus enn de øvrige. Det representerer en utfordring i prosjektet at veilederne ikke sikter mot å gi samme opplæring. På den annen side gjenspeiler dette mangfoldet innen den psykodynamiske tradisjonen, og sikrer som sådan bredde i datatilfanget.

Kvalitative prosessintervjuer og analyser

Terapeuters utvikling og ferdigheter er blant de temaer som kvalifiserer for betegnelsen "ustrukturerte problemområder" der kvalitative metoder er godt egnet til å fange opp kompleksiteten i de fenomenene som studeres (Flick, 2002; Kvale, 1996). Selv om forskningsfeltet har vokst i senere år, er det fortsatt relativt lite sett i forhold til annen psykoterapiforskning. En induktiv, kvalitativ tilnærming er i slike situasjoner særlig anbefalt fordi den åpner for å avdekke og utforske mulige delkomponenter fremfor å teste på forhånd definerte hypoteser.

Studentene intervjues av prosjektleder, fire ganger over til sammen to år. Det siste intervjuet, ett år etter avslutningen, fanger opp den første etterbearbeidningen av inntrykkene fra terapien og veiledningen, og belyser hvordan fordypningspraksisen har bidratt til å forberede dem på arbeidslivet. Gjentakende intervjuer kan skape et mer tillitsfullt forhold til intervjueren over tid. Hvor mye deltakerne er villig til å fortelle i intervjuene, avhenger blant annet av om de opplever situasjonen emosjonelt trygg nok til å formidle også sårbare og potensielt skamfulle og skyldbelagte følelser. Prosessintervjuer er valgt for å kunne fange opp delprosesser underveis.

Det er utformet intervjuguider for intervjuene, men deltakerne inviteres til å fortelle mest mulig fritt om sine opplevelser og erfaringer (Flick 2002; Kvale 1996), Denne fremgangsmåten legger til rette for å analysere studentterapeutenes organisering av sine erfaringer – hva de tillegger vekt og hva som forsvinner mer i bakgrunnen. Intervjumetoden⁹ kombinerer prinsipper fra det kliniske intervjuet (Gullestad & Killingmo 2003; Killingmo 1999b) med det kvalitative forskningsintervjuet (bl.a. Fog 2004; Hydén 2001; Kvale 2003, 1996) og psykoanalytiske forskningskriterier (Killingmo 1992). Intervjuene har en fast implisitt struktur etter prinsipper for det psykodynamiske kliniske intervjuet, i et forsøk på å få data også på mer latente nivåer.

Veilederne er intervjuet to ganger: Noen uker etter terapistart og etter avsluttet veiledning. Intervjuene er semi-strukturerte, basert på intervjuguider utformet av meg, men intervjuene er gjennomført av to utenforstående psykologer.

Datainnsamlingsperioden er nå i all hovedsak tilbakelagt. Intervjuene er tatt opp på bånd, og en del er transkribert. Analysene gjennomføres i tråd med prinsippene for tematisk koding (Flick 2002). Og de er blant annet inspirert av Killingmos (1992) utlegning av kriterier for psykoanalytisk forskning.

Prosjektet tar også sikte på å studere prosesser som ikke fanges inn av psykodynamisk teori. På dette nivået har jeg funnet grounded theory-metoden (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin 1998), og til en viss grad den narrative kvalitative metodetradisjonen (Flick 2002; Kvale 1996), spesielt egnede som analyseverktøy. Men designet er ikke utformet for å muliggjøre en analyse etter alle grounded theory-metodens premisser. For eksempel innebærer utvalgets forhåndsbestemte avgrensning og seleksjon at det ikke kan tas inn nye informanter til teoretisk metning er oppnådd (Flick 2002; Strauss & Corbin 1998). Prosjektets resultater er i så måte ikke fullstendig generaliserbare.

Kvalitative vurderinger av terapeutkompetanse

Som ledd i den ordinære praksisen ved klinikken tas alle terapitimer opp på bånd, noen også på video. Båndopptakene fra prosjektdeltakernes terapitimer inngår i prosjektets datatilfang. Det er under utvikling en metode for å vurdere terapeutenes ferdigheter slik de fremkommer i terapitimene. To uavhengige psykoterapeuter med ekspertkompetanse skal høre igjennom den femte siste terapitimen og utformer en felles skriftlig vurdering av den enkelte student-terapeuts ferdigheter slik den fremkommer i båndopptaket. Til hjelp vil de få et sett kriterier å vurdere i forhold til, men disse betraktes som inspirasjonskilde, ikke minst for å sikre bredde i vurderingene. Deres tekst vil så analyseres som kvalitative data på linje med intervjudataene.

Fremgangsmåten er blant annet inspirert av "the Consensual Qualitative Research (CQR) model" (Hill m.fl. 2005; Hill, Thompson & Williams 1997). CQR bygger på konsensus-prinsippet. Semi-strukturerte intervjudata, transkribert til tekst, analyseres av et team som diskuterer seg frem til konsensus. Metoden er basert på prinsipper fra "grounded theory" (Rennie 2004). Konsensus-modellen anerkjennes som en metodeforbedring av Bernard & Goodyear (2004, s. 294). Valg av kun en terapitime, i motsetning til utsnitt av flere timer, bygger på en

forståelse av personligheten der den psykiske strukturen vil være relativt stabil på tvers av terapitimer innenfor et avgrenset tidsrom. Det er vektlagt å vurdere en hel time, i motsetning til utsnitt av timer, for å kunne studere i sammenheng "inngang, midtspill og avslutning". Prosjektets tidsrammer gjør det bare mulig å vurdere studentterapeutenes ferdigheter på avslutningstidspunktet.

Bedømmernes kvalitative vurderinger av terapeutkompetansen vil bli analysert i forhold til veiledernes vurderinger og studentterapeutenes spontane vurderinger av egen kompetanse i intervjuene. Nylig er det i tillegg bestemt å invitere studentterapeutene til å gi en mer samlet vurdering av egen kompetanse, også i forhold til de nevnte kriteriene.

Prosjektets overordnede siktemål og begrensning

Det foreliggende prosjekt bygger på psykodynamisk teori og klinisk metode. Det er for eksempel ikke en målsetning å studere om det eksisterer ubevisste prosesser i psykodynamisk forstand. Prosjektet har i stedet til hensikt å analysere med henblikk på å oppdage ubevisste prosesser og studere deres betydning i terapeututvikling, veiledning og for den enkelte nybegynnerterapeuts kliniske kompetanse.

Men prosjektet bygger i tillegg på empirisk forskning på terapeututvikling generelt, som også inkorporerer andre terapitradisjoner. Det gjør det mulig å undersøke i hvor stor grad dagens psykodynamiske forståelse av terapeutopp-læring favner det som faktisk finner sted i prosjektets datamateriale, eller om det er nødvendig å supplere med for eksempel tradisjonelle læringsteorier på ferdighetslæring. Vygotsky-tradisjonen er særlig aktuell, og har i større grad inspirert andre tradisjoner.

Prosjektets utgangspunkt i psykodynamisk teori plasserer det i en tradisjonell forskningstradisjon der det empiriske materialet benyttes til å belyse eksisterende teori. Men prosjektet har fått et design som er tilpasset en induktiv tilnærming. Det bygger utelukkende på kvalitative metoder. I tråd med dette analyseres datamaterialet etter prinsipper fra "grounded theory" og narrative metoder. Her er siktemålet å utforme rike beskrivelser og analyser av levde erfaringer og sosiale verdener og i beste fall å utvikle ny teori på området (Charmaz 1996).

Prosjektet omhandler tidlig terapeututvikling, og har den begrensning at datainnsamlingen foregår på universitetet der terapeutopplæringen i stor grad kan

utformes på terapeutenes premisser og pasientbehandlingen kan nærme seg mer ideelle målsetninger. Studentterapeutene, deres veiledere og lærere inngår ikke i det offentlige helsevesen, med ansvar for å oppfylle pålagte helsetjenester og en viss pasientgjennomstrømning. Ekstein & Wallerstein (1958) påpeker det iboende spenningsforholdet mellom akademias ønske om fagfolk som fremmer faglig diskusjon og nyskaping, og samfunnets behov for effektive behandlere som bedrer livssituasjonen for sine pasienter. Dette spenningsforholdet møter først studentterapeutene for fullt som nyutdannede i det offentlige helsevesen, og øker kompleksiteten i terapeutopplæringen ytterligere.¹⁰

Referanser

- Alexander, R. (2002). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell Publ.
- Auestad, A-M. (1992). Om emosjonell læring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 29(10), 921-929.
- Bernard, J.M. & Goodyear, R.K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bion, W.R. (1962). *Learning from experience*. London: Karnac, Maresfield Library.
- Boëthius, S.B. (1995). En modell for analys av arbeidet i små grupper tillämpad på handledningsgrupper. In M. Hamreby & I. Szecsödy (red.), *Den dynamiske psykoterapins plats i offentlig vård* (21-33). Stockholm: Utbildningsenheten, Västra Stockholm sjukvårdsområde.
- Borders, L.D. & Fong, M.L. (1992). Evaluations of supervisees: Brief commentary and research report. *The Clinical Supervisor* 9, 43-51.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harré & L. V. Lagenhove (red.), *Rethinking methods in psychology* (27-49). London: Sage Publications.
- Doehrmann, M.J. (1976). Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic* 40(1), 3-104.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ducheny, K., Alletzhauser, H.L., Crandell, D. & Schneider, T.R. (1997). Graduate student professional development. *Professional Psychology: Research and Practice* 28(1), 87-91.
- Ekstein, R. & Wallerstein, R.S. (1958). *The teaching and learning of psychotherapy*. New York: Basic Books, Inc.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Gray, L.A., Ladany, N., Walker, J.A. & Ancis, J.R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology* 48(4), 371-383.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

- Gullestad, S.E. (1997a). *Studentterapeuten. En undersøkelse av praktikum ved Psykologisk klinikk 1, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo*. Oslo, Psykologisk klinikk 1, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Gullestad, S.E. (1997b). Å "slippe taket". Erfaringer fra veiledning i intensiv dynamisk terapi. I S.E. Gullestad & M. Theophilakis (red.), *En umulig profesjon? Om opplæring i intensiv dynamisk psykoterapi* (131-153). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, S.E. (1986). Studentbehandling – forsvarlig psykoterapi? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 1, 3-12.
- Gullestad, S.E. & Killingmo, B. (2003). Dybdeintervjuet: Dialogen bak dialogen. In M.H. Rønnestad & A.L. von der Lippe (red.), *Det kliniske intervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Gullestad, S.E. & Theophilakis, M. (1997a). *En umulig profesjon? Om opplæring i intensiv dynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget. Innledning. In S.E. Gullestad & M. Theophilakis (red.), *En umulig profesjon? Om opplæring i intensiv dynamisk psykoterapi* (7-9). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hartmann, E. (1997). Vygotskys formidlingsmodell som rettesnor for opplæring i psykoterapi. In S.E. Gullestad & M. Theophilakis (red.), *En umulig profesjon? Om opplæring i intensiv dynamisk psykoterapi* (93-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hill, C.E., Thompson, B.J., Hess, S.A., Knox, S., Williams, E. Nutt & Ladany N. (2005). Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling Psychology* 52(2), 196-205.
- Hill, C. E., Thompson, B. J. & Williams, E. Nutt (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist* 25, 517-572.
- Hydén, M. (2001). Forskningsintervju som relationell praksis. In H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, C. H. (2001). Supervisors valg av fokus og rolle – som funktion af supervisandens faglige utvikling. *Matrix* 3, 195-227.
- Jacobsen, C. H. (2000). Parallellprosesser i psykoterapi og supervision. *Psyke & logos* 21(2), 600-630.
- Killingmo, B. (1992). Issues in psychoanalytic research. *Scandinavian Psychoanalytic Review* 15, 37-57.
- Killingmo, B. (1999a). Teorienes plass i psykoterapiopplæring av studenter. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 36, 126-132.
- Killingmo, B. (1999b). Den åpne samtalen. *Tidsskrift for den norske lægeforening* 119, 56-59.
- Kvale, S. (2003). The psychoanalytical interview as inspiration for qualitative research. In P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (red.), *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design* (276-297). Washington: American Psychological Association.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Larsen, A.C. & Larsen, A.C. (1997). *Studenters profesjonelle selvforståelse – en undersøkelse av hvordan psykologistudenter ved Universitetet i Oslo opplever seg selv som terapeuter (Hovedoppgave ved Universitetet i Oslo)*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Monsen, J. & Monsen, K. (1999). Affects and affect consciousness – a psychotherapy model integrating Silvan Tomkins' affect- and script theory within the framework of self psychology. In A. Goldberg (red.), *Pluralisms in Self Psychology. Progress in Self Psychology* (287-306). Hillsdale, New York: The Analytic Press.
- Nielsen, G.H. (2000). Psykoterapiveiledning: Grunnleggende begreper og tilnæringsmåter. In A. Holte, M.H. Rønnestad & G.H. Nielsen (red.), *Psykoterapi og psykoterapiveiledning. Teori, empiri og praksis* (257-290). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nielsen, G.H. (1996). Klinisk veiledning. Noen betraktninger på dagens situasjon og aktuelle utfordringer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 33(1), 32-42.
- Nielsen, J. (2004). Curriculum og erfaring – et spændingsfelt for klinisk psykologisk supervision. *Nordisk Psykologi* 56(2), 155-176.
- Olsson, G. (1997). Terapeutelevers svårigheter. Att vara sig själv och att vara avskild. *Socialvetenskaplig tidskrift* 1, 64-82.
- Olsson, G. (1996). Självkänsla i obland: En studie över terapeutelevers uppfattning om sina färdigheter. *Nordisk Psykologi* 48(4), 252-265.
- Orlinsky, D., Rønnestad, M.H., Gerin, P., Willutzki, U., Dazord, A., Ambühl, H., Davis, J., Davis, M., Botermans, J-F & Ciepka, M. (1999). Development of psychotherapists: Concepts, questions, and methods of a collaborative international study. *Psychotherapy Research* 9(2), 127-153.
- Orlinsky, T. M. & Rønnestad, M.H. (2005). *How psychotherapists develop. A study of therapeutic work and professional growth*. Washington: American Psychological Association.
- Putney, M.W., Worthington, E.L. jr. & McCullough, M.E. (1992). Effects of supervisor and supervisee theoretical orientation and supervisor-supervisee matching on interns' perceptions of supervision. *Journal of Counseling Psychology* 39(2), 258-265.
- Ralph, N.B. (1980). Learning psychotherapy: A developmental perspective. *Psychiatry* 43, 243-250.
- Reichelt, S. & Rønnestad, M.H. (1999). Veiledningsforskning – status og implikasjoner. In M.H. Rønnestad & S. Reichelt (red.), *Psykoterapiveiledning* (267-296). Oslo: Tano Aschehoug.
- Rennie, D.L. (2004). Anglo-north American qualitative counseling and psychotherapy research. *Psychotherapy Research* 14(1), 37-55.
- Rønnestad, M.H. & Orlinsky, D. (2000). Psykoterapiveiledning til besvær: Når veiledning hemmer og ikke fremmer faglig utvikling. In A. Holte, M.H. Rønnestad & G.H. Nielsen (red.), *Psykoterapi og psykoterapiveiledning. Teori, empiri og praksis* (291-322). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rønnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development* 30(1), 5-44.
- Rønnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and development* 71, 396-405.
- Rønnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (1991). En modell for profesjonell utvikling og stagnasjon hos terapeuter og rådgivere. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 28, 555-567.
- Schafer, R. (1993). *The analytic attitude*. London: Karnac Books.
- Schafer, R. (1968). *Aspects of internalization*. New York: International Universities Press, Inc.

- Skjerve, J., Flåm, A.M., Haugstvedt, E., Stalsberg, V. & Øgaard, C. (2003). "Tromsø-modellen" for klinisk veiledning av studenter: Bruk av to veiledere. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 40(12), 1039-1045.
- Skjerve, J. & Nielsen, G. Høstmark (1996). Evaluering av klinisk praksis og veiledning. Noen erfaringer fra psykologiutdanningen i Tromsø. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 33, 120-126.
- Skovholt, T.M. & Jennings, L. (2004). *Master therapists. Exploring expertise in therapy and counseling*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Skovholt, T.M. & Rønnestad, M.H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of Career Development* 30(1), 45-58.
- Skovholt, T.M. & Rønnestad, M.H. (1992a). *The evolving professional self. Stages and themes in therapist and counselor development*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Skovholt, T.M. & Rønnestad, M.H. (1992b). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling and Development* 70, 69-130.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Strupp, H.H., Butler, S.F. & Rosser, C.L. (1988). Training in psychodynamic therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 55(5), 689-695.
- Szecsödy, I. (1990). *The learning process in psychotherapy supervision*. Stockholm: Department of Psychiatry, Karolinska Institutet, S:t Görans Hospital.
- Tuckett, D. (2005). Does anything go? Towards a framework for the more transparent assessment of psychoanalytic competence. *International Journal of Psychoanalysis* 86, 31-49.
- Wallerstein, R.S. (1981). *Becoming a psychoanalyst. A study of psychoanalytic supervision*. New York: International Universities Press, Inc.
- Zachrisson, A. (2005). Sketch of a model of psychoanalytic supervision. In press, *International Journal of Psychoanalysis*.

Noter

- 1 Prosjektet er finansiert av Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, og tildelt meg som et Phd-stipend over fire år. Hovedveileder er professor og psykoanalytiker Siri Erika Gullestad og biveileder professor Helge Rønnestad, Universitetet i Oslo. Prosjektet har fått konsesjon av Datatilsynet og godkjenning fra Regional komité for medisinsk forskningsetikk.
- 2 Triangulering referer til "the combination of appropriate research perspectives and methods that are suitable for taking into account as many different aspects of a problem as possible" (Flick 2002, s. 49).
- 3 Rønnestad & Skovholt (2003) kaller de to siste fasene i terapeuters utvikling for "den erfarne profesjonelle fasen" og "senior profesjonelle fasen". De omhandler erfarne profesjonelles utfordringer og utvikling, og faller dermed utenfor denne artikkelens rammer.
- 4 Materialet i foreliggende prosjekt tyder på at kandidater med noe annen teoretisk orientering ikke oppfatter sin veileder som en modell, eventuelt bare delvis, og at de i tillegg har en viss selvstendig posisjon. Men de uttrykker at de ønsket seg en veileder

med likere teoretisk orientering som kunne fremstå som en klarere modell, fordi de antar at de ville lært mer da. Er det slik at nybegynnerterapeuters autonomi kommer til uttrykk i hvem de velger som modeller og hvem de distanserer seg ifra, men at de fleste ønsker modellering på dette stadiet, og at autonomi i forhold til veileder er et mer ønsket tema for terapeuter i senere utviklingsfaser? Og er det faktisk slik at nybegynnerterapeuter lærer mer når de opplever veilederen som modell, eller lærer de også mye, men noe annet, dersom veileder ikke bevisst oppfattes som modell?

- 5 Under spesialisering blir gjerne kandidatens egen terapeut (læreanalytiker) også en viktig modell for den enkelte
- 6 En slik posisjon innebærer at generell læringsteori på ferdighetsutvikling kan være egnet til å beskrive tilegnelse også av kompetanse i dynamisk psykoterapi. Hartmann har utformet en veiledning inspirert av Vygotsky, og for eksempel Skovholt & Rønnestad (1992a; 2003) har anvendt blant annet Piaget, Ericsson og Dreyfus & Dreyfus som analytiske perspektiver i sitt empiriske arbeid om terapeututvikling.
- 7 Men innenfor dette miljøet pågår det nå to prosjekter, ved Universitetet i Oslo og ved Ruhr-Universität Bochum, med triangulering av ulike perspektiv (Orlinsky & Rønnestad 2005, s. 206).
- 8 Det er planlagt å kontakte dem igjen med forespørsel om de vil komme til ett intervju, nå etter at deres studentterapi er avsluttet.
- 9 Intervjumetoden anvendes også i to andre prosjekter som pågår ved Klinikk for dynamisk psykoterapi – om terapeutisk klaff (match) og endringsprosesser i psykoanalytisk behandling. Det planlegges publisert en artikkel om intervjumetoden og en om analysemetoden.
- 10 En varm takk til Siri E. Gullestad, Geir H. Moshuus, Helge Rønnestad, Matrix' reviewer og ikke minst til gjesteredaktør Jan Nielsen for verdifulle innspill til denne artikkelen.

Supervision og recentrering¹

Matrix 2005; 4, 330-353

Jan Nielsen

Artiklen er et forsøg på at sammentænke psykoanalytisk orienteret psykoterapi og supervision ud fra et overordnet dynamisk perspektiv, baseret på ideen om terapeutisk bæreevne². Dette vil ske via en undersøgelse af de psykodynamiske forholds betydning for supervisionsprocessen.

Der tages udgangspunkt i begreberne neutralitet og optimale distance, der betegner den position, hvor terapeutens mentale tilstand er 'arbejdsparat', og conceptualiseres her som centrering. Typiske vanskeligheder, som terapeuten møder i sit behandlingsarbejde, vil blive fremdraget og begrebsliggjort som decentrering, og disse vanskeligheds betydning for supervisionsprocessen ekspliciteres.

En model præsenteres til klargøring af disse processer, og her skelnes mellem hhv. positiv og negativ decentrering. Positiv decentrering betegner en position, hvor terapeuten er (over-)empatisk i forhold til sin klient, med svækkede grænser til følge. Den komplementære position, negativ decentrering, betegner en tilstand, hvor terapeutens grænser er forstærkede, eksempelvis som følge af defensive behov. Såvel empatiske som defensive reaktioner kan skabe vanskeligheder af afstandsregulerende karakter, og i dette spændingsfelt kan supervisor, med en parafrasering af Stern (1985), indtage funktionen som 'den afstandsregulerende anden'.

Et klinisk eksempel beskriver en terapeut, der igennem en langvarig terapi involveres med såvel empatiske, defensive såvel som grænsedragende reaktioner i forhold til sin klient. Eksemplet afspejler supervisionens forsøg på at indfange de bevægelser, som terapeut og klient udfører i det terapeutiske felt, mhp. at forstå, hvordan terapeuten opfattes af sin klient, og hvorledes terapeuten kan responderer herpå. Denne bevægelse, fra centrering over decentrering til recentrering, indrammer artiklens hovedpointe, nemlig at terapeutens eksperimentelle rum kan inkludere relationen til en supervisor, hvor det projektive

pres fra terapien videregives i en spejlende bevægelse – til gavn for den konkrete behandling – og terapeutens læreproces. Afslutningsvis diskuteres, hvordan den præsenterede opfattelse af supervision placerer sig i forhold til hovedstrømningerne og litteraturen på området.

Korrespondance: Jan Nielsen, cand.psych., ph.d.; Lektor i klinisk psykologi, Universitetets Psykologiske Klinik, Institut for Psykologi, Københavns Universitet, Landemærket 9, DK-1119 København K. E-mail: jan.nielsen@psy.ku.dk

1. Den psykotераapeutisk ramme og relation

I sjælen er der et drømmeslot

af ønsker der ikke blev opfyldt

følelser der ikke blev følt

gerninger der ikke blev gjort

gjorte gerninger der ikke står til at ændre

tårer der ikke blev grædt

kært tegn der ikke blev givet

skikkelser der ikke fik liv

stængt inde bag lukkede døre

hvem lukker dørene op? ³

Den terapeutiske ramme og relation giver klienten mulighed for at fremstille sine vanskeligheder – både dem han selv kender og sandsynligvis også nogle, som han ikke kender. Klientens relationsvanskeligheder, som (ud)levs i livet, kan dermed italesættes i den terapeutiske situation og inden for den terapeutiske ramme tilbydes desuden – især via relationen til terapeuten – nogle særlige muligheder for at *præsentere* (relations-) vanskeligheder direkte i forhold til behandleren.

Freud (1914g) fremhæver overføring som et gentagelsesfænomen, dvs. at relationelle vanskeligheder *uden for* terapien føres ind i den terapeutiske relation. Det betyder, at mere eller mindre omfattende (relationelle) vanskeligheder gives mulighed for at gentage sig *in vivo*, altså *over for* og – på samme tid – *sammen med* terapeuten (Mortensen 2001).

Præsentationen af vanskeligheder (ind) i den terapeutiske relation bliver ud fra den psykoanalytiske tradition netop anset for at være et ønskeligt fænomen, idet denne præsentation, konceptualiseret som *overføring*, antages at rumme erfaringer, ønsker og fantasier (den psykiske realitet), der er knyttet til centrale figurer i klientens livshistorie, genetiske såvel som aktuelle (Freud 1912b, 1915a; Joseph 1985). Pointen i den psykoanalytiske tænkning er, at relationer *uden for* det terapeutiske rum *føres-over-på* terapeuten, hvilket både kan ske historisk (*vertikal overføring*), så vel som aktuelt (*horisontal overføring*).

Supervision og recentrering

At indgå i et sådant terapeutisk møde, stiller betydelige krav til terapeuten, som på samme tid må være *observatør* og *deltager*. Men er det ikke netop en pointe, at det må være én og samme person – og på samme tid⁴? Kun hvis det lykkes terapeuten at komme i kontakt med projiceret (forsvaret) materiale, sandsynligvis i første omgang emotionelt, gives der mulighed for, at han kan bringe dette materiale ind i – eller tilbage – til den terapeutiske relation og klienten. Men at give materialet *tilbage til* den terapeutiske relation forudgås som regel af et betydeligt arbejde, der indebærer, at klienten kan se sine vanskeligheder på en ny måde og ikke sjældent i en *ny form* (Bech-Jessen *et al.* 2002; Nielsen 2000)⁵.

Gentagelse af relationelle problemer i den terapeutiske kontekst bør ikke i sig selv undgå eller nødvendigvis opfattes som et problem – men dog nok som en udfordring. At få øjnene op for de relationelle vanskeligheder i den terapeutiske interaktion medfører i sig selv et forandringsarbejde. Et forandringsarbejde, der i første omgang er afgrænset til det terapeutiske rum, men som på sigt må *gen-gentages* i eller generaliseres til relationerne-i-livet, altså dér, hvor klienten lever sit liv.

Man kan sige, at den terapeutiske relation på samme tid er en modelrelation og 'virkelig'. Det er *rammen*, der sørger for at værne om den særlige dobbelte kvalitet, der giver terapi et betydeligt potentiale som eksperimentelt felt – på samme tid udfordrende/udforskende og beskyttende (Bleger 1966) – hvilket skaber observationsbetingelser, "*hvor nesten ufangbare mellommenneskelige reaksjoner kan oppdages.*" som formuleret af Tveito (1999, p. 221).

Modoverføring og projektiv identifikation

Klientens overføringsberedskab må antages at være internaliseret som 'indre objekter' og udgør dermed et væsentligt fokus for terapeutisk intervention⁶. Den 'godt-nok' identificerede terapeut gives mulighed for at gå-ind-i eller komme i kontakt med de projektioner, som klienten stiller til rådighed via overføringen. Hvis terapeuten kan opfange og formulere disse fantasier/forventninger fra klienten, gives der mulighed for udformning af nye og mere realistiske relationelle mønstre, baseret på klientens selv-og-anden-fantasier *ad modum* Stern (1985).

I en velfungerende terapi er terapeuten altid i færd med at blive gjort til nogen eller noget af sin klient⁷. Ifølge Sandler (1976) lægger klienten fortløbende et ubevidst og formgivende pres på terapeuten, som gennem sine (ubevidste) identifikationer og empatiske reaktioner responderer på klientens udspil. Sandler

omtaler denne reaktionstype som *rolleresponsivitet* og illustreres af Ogden ved hjælp af en teatermetafor:

If we imagine for a moment that the patient is both the director and one of the principal actors in the interpersonal enactment of an internal relationship, and that the therapist is an unwitting actor in the same drama, then projective identification is the process whereby the therapist is given stage directions for a particular role. In this analogy it must be borne in mind that the therapist has not volunteered to play a part and only retrospectively comes to understand that he has been playing a role in the patient's enactment of an aspect of his inner world. (Ogden 1982, p. 4)

Den 'rolleresponsivitet', som terapeuten har reageret med på sin klients overføring, kan ved hjælp af Rackers (1968) arbejde med modoverføring opdeles i to principielt separate konstellationer, hhv. *konkordant*⁸ og *komplementær*⁹ *identifikation*. Etchegoyen¹⁰ beskriver (1991, p. 269), at *konkordant* modoverføring består i terapeuten identificering med klientens selvbillede eller selvrepræsentation, mens *komplementær* modoverføring betegner en proces, hvor terapeuten identificerer sig med et objekt i klientens indre verden – hvilket Ogden (1982) fremstiller således:

Within the totality of the therapist's response to the patient, there are two components that are of central therapeutic concern inasmuch as they bear directly on the way in which the therapist learns about the patient's internal world. These are (1) the therapist's identification with the patient's unconscious experience of the self in the internal object relationship that is being played out in the transference ("concordant identification", Racker, 1957) and (2) the therapist's identification with the object component of the patient's internal object relationship that underlies the transference ("complementary identification", Racker 1957). (Ogden 1982, p. 72)

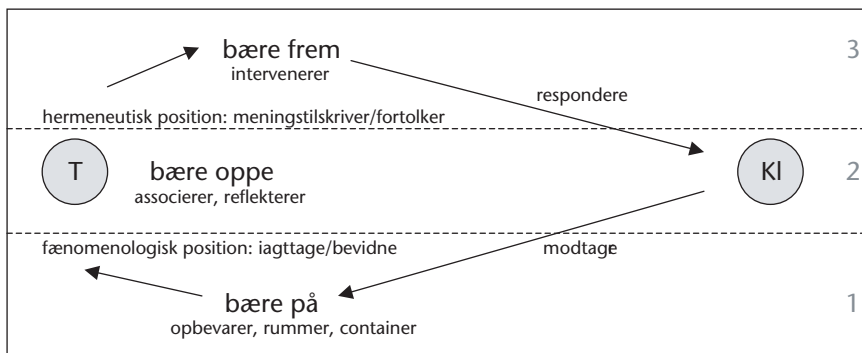
Rackers begreber giver mulighed for at analysere, hvordan terapeuten er identificeret med sin klient. Modoverføringsreaktionerne vil afspejle, hvad terapeuten er i kontakt med hos klienten, og hvad der evt. er udeladt (af kontakten).¹¹ Hvis terapeuten kan blive 'modtager' af det projicerede materiale gennem et delvist ubevidst samspil med klienten, vil der på sigt kunne skabes mulighed for (bedre) at komme i kontakt med klientens (relationelle) vanskeligheder:

These two types of identification are the means which the projected aspect of the person projectively identifying is "taken in" by the recipient. Hence, just as projective identification can be understood as an aspect of transference, the recipient's response to the projective identification constitutes an aspect of countertransference. This potential for the linkage of transference and countertransference experience accounts for the special place of the concept of projective identification in psychoanalytic theory. (Ogden 1982, p. 72)

Terapeuters tilknytning til deres klienter bærer således både aftryk af terapeutens tidligere relationelle erfaringer og de projektive forventninger, som klienterne retter mod deres terapeuter¹².

Terapeutisk bæreevne

Denne terapeutiske arbejdsproces, begrebsliggjort som 'terapeutisk bæreevne' (Nielsen 2001), er anskueliggjort i nedenstående model og opdelt i tre delprocesser, hhv. receptive, refleksive og interventive¹³:



Figur 1: Terapeutisk bæreevne opdelt i tre delprocesser, hhv. receptive (1), refleksive (2) og interventive (3). T = terapeut; Kl = klient.

Modellen er delt op i tre zoner, der repræsenterer centrale funktioner hos den arbejdende terapeut, og samtidig illustreres et typisk procesforløb, fra modtagelse af materiale fra klienten, over terapeutens egen refleksionsproces frem mod intervention. Hermed fremhæves implicit tre grundlæggende 'terapeutegenskaber', der i modellen er beskrevet som hhv. 'bære på', 'bære oppe', og 'bære frem'.

Den første af de tre nævnte funktioner kan forstås som en receptiv position, hvor terapeuten har en *fænomenologisk* indstilling, der anerkender klientens præsentationer. Her er respekten for den andens perspektiv dominant og *face value*-orienteret. Ud fra ideen om terapeutisk bæreevne vil terapeuten i denne position (zone) *bære på* klientens materiale, i betydningen opbevarer, rumme eller containe.

Den næste del i processen består i, at terapeuten tilsætter sine egne associationer til materialet – der er tale om en indre bearbejdningsproces, der sigter mod meningstilskrivning. Denne midterste del af det terapeutiske procesforløb er en aktiv bearbejdning baseret på terapeutens associationsforløb. Materialet bliver *båret oppe* af terapeutens refleksioner og associationer, altså en udfoldende mentaliseringsproces¹⁴.

Tredje og sidste del af processen reflekterer det af klienten præsenterede materiale i form af en intervention. Her *bærer* terapeuten sin forståelse *frem* for klienten og afrunder dermed den illustrerede cirkelbevægelse i modellen. Frembæringsprocessen består i en integration af klientens materiale og terapeutens refleksioner. Denne terapeutposition er hermeneutisk inspireret, rettet mod meningstilskrivning og dermed fortolkende.

Figur 1 er desuden en illustration af *det terapeutiske rum* (ramme), som terapeuten skaber sammen med sin klient. Dette rum vil kunne fungere, så længe terapeutens arbejdsfunktioner er intakte, hvilket bl.a. vil sige, at der opretholdes en delikat balance mellem afstand og kontakt til klienten, dvs. *bevæger sig i nærheden af en neutral position*¹⁵. Netop begreberne *neutralitet* og *optimale distance* betegner den (ideale) position/placering, hvor terapeutens mentale tilstand er 'arbejdsparat'.

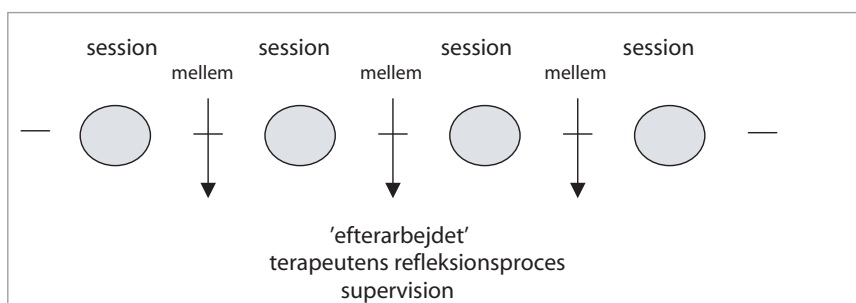
Neutralitet kan konkretiseres derhen, at terapeutens relation til klienten ikke bør være domineret af terapeutens tidligere relationelle erfaringer eller klientens projektive forventninger. Men at begge disse forhold *kan* være til stede vil være forventeligt. Problemer kan dog opstå, hvis disse reaktioner/identifikationer bliver for dominante. Omvendt, hvis eller når sådanne konstellationer bliver fremtrædende, vil de være lettere at identificere og kan dermed gøres til genstand for refleksion, som Ogden (1982, se p. 333) pointerer: "...and only retrospectively comes to understand that he has been playing a role in the patient's enactment of an aspect of his inner world". Det vil derfor ofte først være i en *tilbage-reflekterende bevægelse*, at terapeuten får mulighed til at undersøge, hvordan

han er identificeret med sin klient, og på hvilken måde han evt. indgår i det projektive pres.

2. Dobbeltidentitet: Terapeut og supervisand

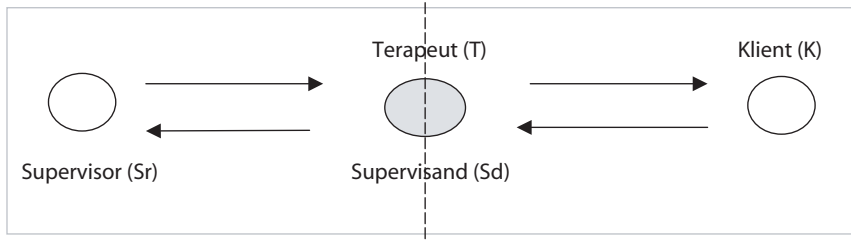
Det er ikke nødvendigvis bastante problemer med klientarbejdet, der fører terapeuter til supervision. Et af formålene med supervision er at tilbyde terapeuten et rum og en relation, hvor han kan udfolde og udfordre sin forståelse og samspil med sin klient. Hovedfokus er at bibringe terapeuten en øget forståelse af sin klient, herunder terapeutens *samspil* med klienten. Et af de vanskelige områder for terapeuten er at få øje på sin egen *for-forståelse* af sin klient og dernæst, hvordan han indgår i relationen til klienten – baseret på denne forforståelse. Det er altså den ubevidste relation, der her kommer i fokus, og som det kan være givende for terapeuten at kunne se og forstå bedre. Supervision vil mao. kunne hjælpe terapeuten til at få øje på sin egen 'blinde vinkel' – den vinkel eller det perspektiv, hvorudfra han arbejder med sin klient.

På nedenstående figur 2 er vist, hvordan 'mellemrummene' mellem terapisesessionerne kan opfattes som refleksionsrum, hvor supervision både begrebsmæssigt og strukturelt befinder sig. Opfattelsen af disse mellemrum som pauser, i betydningen passivitet, er blevet udfordret og i stedet foreslås, at disse må ses som potentialer for terapeutens refleksionsproces – det såkaldte 'efterarbejde' (Frølund & Nielsen 1997). Modellen viser også, gennem placering af terapisesessionerne øverst i figuren, deres forrang, og at supervision er 'underordnet' det terapeutiske arbejde – i betydningen supplerende og reflekterende:



Figur 2: Den strukturelle relation mellem de terapeutiske sessioner og supervisionsarbejdet.

Når terapeuten går ind i et supervisionsforløb, 'fordobles' det relationelle felt fra ét til to. Men ikke nok med det. De to forløb, det terapeutiske og supervisionsforløbet, er et kompliceret og interagerende system, hvor psykologiske processer fra det ene system kan 'løbe over' i det anden og *vice versa* – hvilket er beskrevet vha. parallelproces-begrebet (Jacobsen 2000; Jacobsen 2005)¹⁶ – og illustreret på nedenstående figur 3:



Figur 3: Terapeutens dobbelte position som hhv. terapeut (T) og supervisand (Sd).

Det kan måske synes kunstigt at skelne mellem en terapeut- og supervisandposition, men at have mulighed for at anvende to begreber understreger i denne sammenhæng de forskellige muligheder og begrænsninger, der er knyttet til hhv. terapeut- og supervisandfunktionen.

Ramme, rollerresponsivitet og optimal distance

For at opdage noget nyt om sig selv og sin klient kan det være nødvendigt at terapeuten gives mulighed for at slippe ansvaret (for sin klient), dvs. at træde ud af den empatisk-identificerede position og ind i supervisandrollen. Supervisionsrummet kan dermed opfattes som et beskyttet rum, hvor den terapeutiske funktion midlertidigt er indstillet/suspenderet. For at understøtte dette har supervisionen behov for en kontrakt (en ramme), der både kan sikre terapeut og supervisor mod ydre pres (Reichelt & Rønnestad 1999). Denne ramme er væsentlig for, at terapeuten periodisk kan træde *ud af* sin terapeutposition og *ind i* supervisandpositionen:

*It is essential to establish a clear **frame** in supervision. This frame has a stationary aspect (agreement on goals, payment, methods, general rules for supervision as well as for the supervised therapy) and a mobile aspect (the continuous, reflective review of the working together). It is suggested that a third aspect be called the **supervisory position**, referring to the supervisor's continuous focus, from a*

"nonjudgmental, neutral, equidistant position" on the trainee's interaction with the patient. (Szecsödy 1990, p. 145)

Som Szecsödy fremhæver, har supervision sin egen logik, idet terapeut og supervisor udgør et særegent 'system', baseret på etablering af en ramme, der indeholder tre elementer, nemlig *stationære aspekter, mobile aspekter og den superviserende position*.

Når disse rammeforhold omkring supervisionen er etableret, kan man forestille sig, at selve supervisionsrummet – i betydningen 'ramme' – kan komme til at udgøre en form for 'forstærker'. Men hvad er det, der skal tydeliggøres? Når terapeuten træder ind i supervisionsrummet, ændres hans fokus fra at være rettet mod sin klient til at blive rettet mod sine *oplevelser* – af samarbejdet med klienten. Denne ændring i fokus er – selvom den i første omgang kan synes beskeden – radikal, bl.a. fordi terapeuten og supervisor i deres samarbejde kan opnå *observationsbetingelser*, der er unikke. Det synes især at være terapeutens muligheder for *introspektion*, der kan øges betragteligt i mødet med supervisionsrammen:

The primary task for supervision is to help the trainee to comprehend the "system of interaction" with his patient. This also means that the trainee has to be able to "step out" of the system of interaction he has with his patient, to be able to observe and understand it. (Szecsödy 1990, p. 146)

Supervisionsrummet og -relationen kan hjælpe terapeuten til at få så meget afstand til sine identifikationer med klienten, at han selv kan se dem. Dermed gives der mulighed for at undersøge disse identifikationer – set i lyset af klientens problematik. Terapeutens reaktioner (fantasier, forestillinger og handlinger) kan inden for en sådan forståelsesramme ses som mulige 'svar' på klientens udspil, hvilket Sandler (1976), som tidligere nævnt, har beskrevet med begrebet 'rollesponsivitet'⁷:

*Parallel to the 'free-floating attention' of the analyst is what I should like to call his **free-floating responsiveness** ... My contention is that in the analyst's overt reactions to the patient as well as in his thoughts and feelings what can be called his 'role-responsiveness' shows itself, not only in his feelings but also in his attitudes and behaviour, as a crucial element in his 'useful' countertransference. (Sandler 1976, p. 45)*

Supervisor kan hjælpe terapeuten til at blive bevidst om sine reaktioner – sin rolleresponsivitet – knyttet til det konkrete arbejde med sin klient, så det fx bliver muligt at reflektere over, på hvilken måde det påvirker hans terapeutiske bæreevne. Denne supervisionsposition indeholder bl.a. den kvalitet, at supervisor i en vis forstand 'holder klienten', med det formål at terapeuten i højere grad kan bruge energi og opmærksomhed på at undersøge sine egen forestillinger og opfattelser – sammen med supervisor. Supervisor faciliterer, at terapeuten bringes i kontakt med de aspekter af relationen til klienten, som terapeuten har modstand mod eller er forsvaret imod, og dermed åbnes mulighed for at udvide terapeutens interventive repertoire, altså søge hen imod den 'optimale respons':

Hvordan afgør man, om terapeutens responsivitet er optimal? Kriterierne her vil være fænomener som associationsrigdom, emotionel tilgængelighed, "flow", og frem for alt patientens oplevelse af at være forstået. Meget af terapeutens arbejde vil bestå i at finde ud af, hvad der til en hver tid vil være optimal responsivitet. (Karterud & Monsen 1997, p. 61)

Denne søgende bevægelse, som Karterud & Monsen beskriver, er væsentlig og krævende for terapeuten, hvilket kan sidestilles med at have et 'superviserende blik' på sit eget arbejde. Som terapeut kan man gøre en del for at øge forståelsen af sit terapeutiske arbejde, men det vil næppe kunne konkurrere med den funktion, som en kollega i supervisionspositionen vil kunne tilbyde. At træde ind i supervisionsrelationen betyder, at det terapeutiske ansvar og handlepres er suspenderet (for en tid), men det åbner samtidig mulighed for, at det projektive pres fra terapien kan bruges som 'brændstof' for den fælles refleksionsproces i supervisionen, – en slags justering af terapeutens bæreevne?

3. Supervision og recentrering

"Jeg vil ikke sige, at du forstår mig, men hvem har også sagt, at vi har krav på at blive forstået? Det er vigtigere at blive forstået på en tilnærmelsesvis, levende og prøvende måde. Ikke at blive forstået helt." 18

Den spejlende bevægelse

En af terapeutens fornemmeste – og vanskeligste – opgaver er at give det tilbage, som klienten bringer med sig i terapien:

Supervision og recentrering

Psychotherapy is not making clever and apt interpretations; by and large it is a long-term giving the patient back what the patient brings. (Winnicott 1971, p. 117)

Denne funktion udgør et grundlæggende terapeutisk potentiale, og begrænsninger heri må anses for at være en trussel mod den konkrete terapiskurative faktorer. Set i et supervisorsperspektiv må man – ideelt set – holde dette mål for øje, nemlig en optimering af terapeutens spejlende funktioner.

De empatiske processer, der finder sted i en psykoterapi, må, som tidligere nævnt, betragtes som værende af grundlæggende betydning for den kontakt, der kan finde sted mellem terapeut og klient. At terapeutens empatiske processer og klientens projektive mekanismer kan skabe vanskeligheder af *afstandsregulerende* karakter, er et velkendt fænomen og begrebsliggøres her som *decentrering* af terapeuten.

Teoretisk set kan terapeuten komme ud for to typer vanskeligheder i forhold til sin klient, nemlig 1) tab af distance og 2) øgning af distance. I den første position står terapeuten i fare for at miste sin analytiske holdning, og her tænkes især på den praktiske neutralitet, hvilket vil medføre en klar indsnævring af de terapeutiske muligheder. Modsat den anden position, hvor terapeuten begrænses i kontakten med klienten, som følge af (forstærkede) defensive behov.

Hermed ses, at terapeuten må bevæge sig i et felt med en delikat balance, nemlig mellem for meget og for lidt distance – og mellem for meget og for lidt empati. Det betyder, at de afstandsregulerende funktioner hos terapeuten er væsentlige for at opretholde 'den optimale distance':

Freuds termer indifferens og indføling angiver analytikerens grundlæggende dilemma: både at være empatisk involveret og professionelt observerende, på samme tid forstående og medlevende og (videnskabeligt) analyserende. (Aagaard 2002, p. 522)

Terapeuten har brug for at skabe et rum mellem disse to positioner, hvor der gives mulighed for at reflektere over klienten og dennes materiale. Begreberne *neutralitet* og *den optimale distance* betegner netop den (ideale) position, hvor terapeutens spejlende funktioner antages at fungere bedst. I denne (ideale) position, forventes terapeuten at kunne 'leve op til' Winnicotts ide om, at

terapeuten må give klienten det tilbage, som han bringer til terapien "*...it is a long-term giving the patient back what the patient brings.*" (1971, p. 117).

Winnicott formulerer her et paradoks, idet klienten ikke blot må forventes at få det tilbage, som han bringer med sig i terapien – og derfor logisk set allerede har – altså vil der ikke være behov for terapi. Winnicotts paradoks må nærmere forstås derhen, at terapeuten giver noget (tilbage) til klienten, som han ikke selv har kunnet se eller komme i kontakt med (eller holde ud at være i kontakt med). Spejlet er derfor en vanskelig metafor, idet 'se' får en dobbeltbetydning, nemlig som 'det, der er' (noget faktisk), – og 'det, der er at opdage' (noget potentielt).

Winnicotts ide om den spejlende terapeut har mor-barn-relationen som grundmodel, hvor barnet ser sig selv og kan opdage sig selv (sit selv) i morens ansigt. Morens ansigt har både spejlende og dannende/skabende egenskaber. Og denne dobbelte funktion (spejlende og dannende) anvender Winnicott også på behandlingsrelationen: "*It is a complex derivate of the face that reflects what is there to be seen.*" (1971, p. 117). Med denne formulering opløses det tidligere nævnte paradoks, idet Winnicott her peger på, at terapeuten må hjælpe sin klient med at opdage det, der er at opdage. Vitger mener, at winnicott'ske paradokser kan hjælpe til at åbne os for det terapeutiske materiales mangfoldighed, der afspejler modsatrettede og dårligt integrerede sider i personligheden. For at kunne være receptiv over for sådanne brudflader anbefales:

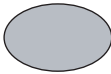
At se det dialektiske i materialet; at se modsætninger som noget, der tentativt hører sammen; ikke straks at anbringe data i teoretiske skuffer, men at tillade egne ideer at udfolde sig; at tolerere usikkerhed og ikke-viden; at slippe perfektionismen og stræbe efter at være en god-nok terapeut, samt at finde indsigter, der indeholder 'enough truth', sandhed nok. (Vitger 1997, p. 84)

Supervisor som 'afstandsregulerende anden'

Med disse anbefalinger fra Vitger, der kan kaldes 'praktisk neutralitet', skal her sammenfattende beskrives, hvordan supervisor – med en parafrasering af Stern (1985) – kan indtage funktionen som 'den afstandsregulerende anden'. Denne proces er illustreret på nedenstående figur 4, der øverst (I) angiver *den centrerede orientering*, med terapeutens opmærksomhed delt mellem hans indre verden og omverdenen, der betegner en dialektisk spænding, der i modellen er noteret som + / + : + = adgang til den indre verden / + = adgang til omverdenen. Denne dialektiske spænding er karakteristisk for den analytiske terapeutfunktion (Frølund

& Nielsen 1997; Schibbye 2002; Vitger 1997) og i princippet maksimal i position I, der svarer til terapeutens 'neutrale' udgangsposition, og som Vitgers ovenstående anbefalinger kan ses som en konkretisering af:

Terapeutens orientering

	Indre verden	Omverden	Klient	Kommentarer
I	+	+		Udgangspunkt Centreret Neutralitet
II	(+)	+		Decentreret positivt Empatisk Svækkede grænser
III	+	(+)		Decentreret negativt Forsvarspræget Forstærkede grænser
IV	+	+		Supervision Recentreret Neutralitet

Figur 4: Terapeutens positioner i forhold til klienten, hhv. centreret (I), decentreret positivt (II), decentreret negativt (III) og recentreret (IV).

Som følge af klientens projektive pres kan terapeuten reagere hhv. empatiske og/eller defensivt og bringes dermed (momentant) ud af den neutrale position. Når og hvis polerne, der er udspændt mellem forskelligartede funktioner hos terapeuten, svækkes¹⁹, vil det alt andet lige reducere det terapeutiske potentiale, og her skelnes mellem hhv. positiv og negativ decentring. Den *positive decentring* (II) betegner en position, hvor terapeuten er (over)identificeret med sin klient, med svækkede grænser til følge, noteret i modellen som (+)/+ : (+) = adgang til den indre verden reduceret / + = adgang til omverdenen forstærket. Den komplementære position, *negativ decentring* (III), betegner en tilstand hvor terapeutens grænser er forstærkede, muligvis som følge af defensive behov, noteret som +/(+) : + = adgang til den indre verden forstærket / (+) = adgang til omverdenen svækket.

Recentreringsprocessen (IV) består i, at supervisor og terapeut igennem det reflektoriske arbejde, baseret på identifikation af decentrerede positioner, bringer terapeuten "tilbage"²⁰ til en neutral position (I), – samtidig med, at relevante interventionsmuligheder, med udgangspunkt i den aktuelle interaktion mellem terapeut og klient, overvejes. Hermed ses en tæt sammenhæng mellem terapeutens interventionsaktivitet og den praktiske neutralitet. Ideelt set hjælper terapeuten sig selv tilbage til sit udgangspunkt gennem sine terapeutiske

aktiviteter (se fig. 1; Nielsen 2001) – i praksis foregår denne *recentering* ofte i samarbejde med en supervisor.

Arbejdet med supervisor falder derfor principielt i tre dele. Det første og grundlæggende er terapeutens organisering af klientmaterialet og hans fortælling herom, hvilket giver både terapeut og supervisor betragtelige muligheder for at danne sig indtryk af klienten, dennes problemer, beskyttelsesmekanismer m.v. (Szecsödy 1990).

For det andet *bærer* terapeuten relationen til sin klient med sig i supervision, dvs. at der i hans fortælling om det terapeutiske arbejde ligger relationelle aftryk, fx aflejringer af klientens overføringskonstellationer, projektive tendenser og terapeutens (rolle-) respons herpå, herunder modoverførings- og identifikationsprocesser. Terapeutens præsentation giver mao. mulighed for at 'observere' klientens relationelle præferencer – 'overføringsstilen' – gennem analyse af terapeutens empatiske-, identifikatoriske- og defensive reaktioner ('modoverføringsstilen'), hvorved der kan danne sig et billede af så væsentlige psykologiske forhold som klientens tilknytningsmønstre, affektforvaltning og selvbillede.

For det tredje giver supervision mulighed for, at terapeuten i sit samarbejde med supervisor kan bringes til at *se på*, hvordan han indgår i sit relationelle arbejde med klienten. Supervisionsrummet kan dermed få en resonans- eller spejlende funktion, hvilket dog forudsætter, at samarbejdet bringes ind i en reflekterende modus (jf. Szecsödy 1990, p. 145), med baggrund i at supervisor som ofte vil se og høre noget andet (og nogle gange mere) i det præsenterede materiale.

Med det nedenstående kliniske eksempel fra et supervisionsforløb vil jeg forsøge at demonstrere, hvordan supervisionsmodellen kan anvendes til analyse af supervisionsforløb og i det konkrete arbejde mellem supervisand og supervisor.

Klinisk eksempel

En jævnaldrende kollega med egen praksis søger supervision med fokus på et længerevarende psykoterapeutisk forløb med en midaldrende fynsk akademiker, der har henvendt sig pga. humørsvingninger, tilbagevendende vanskeligheder i sit langvarige ægteskab (hvor der er 2 børn), samt tidvis problemer med at honorere de arbejdsmæssige krav, der stilles, til trods for en udadtil solid karriere.

Klienten engagerer sig hurtigt i terapiforløbet, og i løbet af relativ kort tid udvikles et ret intenst overføringsforhold til terapeuten, der viser sig via et stærkt ønske fra klientens side om at blive beundret og anerkendt. Terapeuten har en grundlæggende god forståelse af sin klients problematik, og i supervisionen udvikler der sig en opfattelse af, at klientens vanskeligheder primært knytter an til en narcissistisk personlighedsstruktur, med stærke svingninger i selvfølelsen til følge, der let udløses, når klienten føler sig krænket. Disse svingninger i selvfølelsen er periodevist ganske belastende for klienten, men kan også blive det for hans omgivelser, bl.a. som følge af kompensatoriske bestræbelser mhp. genoprettelse af selvfølelsen oven på den oplevede krænkelse, hvilket i supervisionen drøftes som klientens ønske om at blive 'hel' igen.

Trods en 'god nok' forståelse af klientens problemer oplever terapeuten periodevis vanskeligheder med at finde en 'optimal distance'. Klienten kan lægge et ikke ubetydeligt pres på terapeuten for at komme med anerkendende og beundrende kommentarer, og klienten synes at ville imponere (og muligvis forføre) terapeuten via ekstravagant og dyr påklædning, ligesom denne tilsyneladende uden skam kan prale med sine kvindebekendtskaber, akademiske præstationer, materielle forhold m.v. Dette pres synes markant at tiltage, når klienten føler sig krænket (jf. ønsket om blive 'hel').

Denne selvpræsentation står i ret stærk kontrast til klientens relationelle vanskeligheder, såvel som arbejdsmæssige formåen, hvor han er noget mindre succesrig, end han kan indledningsvist kan bære (tåle) at se i øjnene og tør vise sin terapeut. Diskrepansen mellem behovet for et fremstå 'beundringsværdig' (omnipotent) og klientens aktuelle situation viser sig at være ganske markant og bliver et fokus for terapien. I supervisionen drøftes, hvordan terapeuten kan fungere som selvobjekt for klientens ustabile selv billede, der svinger mellem grandiose og devaluerende tendenser, og samtidig sikre sin egen autonomi overfor klientens projektive (og urealistiske) forventninger.

Analyse

Som nævnt udvikles der ret hurtig en intens overføring til terapeuten, der synes at kunne deles op i flere elementer, der afspejles via terapeutens modoverføringsreaktioner. For det første kommer terapeuten i perioder til at føle sig 'belejret' af klienten, bl.a. i form af telefonopringninger og mails, og som reaktion på klientens vedholdende krav om beundrende reaktioner. Dette krav om beundrende spejling bliver ofte udtrykt direkte verbalt, men kan også være

bundet i en diskret nonverbal form, knyttet til blikkontakt, stemmeføring og kropsholdning, hvilket er så meget desto vanskeligere at være afgrænsende (og realitetskorrigerende) overfor. Først hen ad vejen bliver dette aspekt af overføringen tydeligt for såvel terapeut som supervisor.

For det andet oplever terapeuten sig indimellem 'ond' hvis hun har behov for at ændre på rammen. Klienten er yderst sensitiv over for sådanne ændringer og (af)reagerer typisk med at komme for sent eller aflyse sessioner. Terapeuten kan føle sig ufrivilligt engageret i en magtkamp, hvor *gengældelse* synes at være omdrejningspunktet, hvorved klienten (i fantasien) forsøger at opnå oprejsning, dvs. blive 'hel' igen.

Som det tredje kan terapeuten reagere med *skyldfølelser* over erkendelsen af en vis lettelse, når klienten melder afbud eller udebliver, hvilket drøftes i supervisionen som et resultat af den 'selvobjekt-sult', som klienten rummer, samtidig med hans til tider grove benægtelse af behov for kontakt med og afhængighed af terapeuten (gensidighed).

Klienten er for det fjerde i stand til at vække *negativ farvet affekt* (irritation) hos sin terapeut, dels gennem sin til tider påtrængende og krævende indstilling, men også via en noget grov og karikeret appel om at blive smigret. Samtidig vækkes der også *omsorgsfulde følelser* hos terapeuten, som reaktion på den betydelig diskrepans mellem klientens aktuelle formåen og hans behov for at fremstå som succesfuld og imponerende. Fx kan klienten udvise markante skamreaktioner i form af ansigtsrødmen m.v., der især udløses, når klienten føler sig 'afsløret' som mindre kompetent (omnipotent), end han ønsker at fremstå.

Kommentarer

Det præsenterede materiale viser både eksempler på 'positiv decentrering' og 'negativ decentrering' (jf. fig. 4). Klienten forsøger tydeligvis at sikre terapeuten som et godt (og) spejlende (selv)objekt, der kan virke stabiliserende på klientens svingende selvfølelse (Kohut 1959, 1982). Terapeuten har som sådan ikke vanskeligheder med at fungere som stabilt selvobjekt for sin klient, og den overførings-modoverføringskonstellation, der udvikles på basis heraf, anses for helt grundlæggende for den terapeutiske alliance, der langsomt udvikles og befæstes. Terapeutens empatiske kontakt med sin klient er m.a.o. 'god nok', dvs. at den positive decentrering fungerer, selvom den også kan give anledning til vanskeligheder momentvis.

Supervision og recentrering

Som eksemplet viser, udspilles der stærkt modsatrettede forventninger til terapeuten, der både udfordres pga. aggressivt/devaluerende kvaliteter, såvel som krævende/infantile ønsker. Den 'negative decentrering' som følge af defensivt farvede behov bliver ikke dominant, men materialets kompleksitet stiller betydelige krav til terapeutens fleksibilitet og tolerance bl.a. over for klientens spejlingsbehov og på samme tid ønsket om at kontrollere terapeutens reaktioner. I perioder, hvor klientens krav om denne type reaktioner har været særligt påtrængende, har der forventeligt kunnet iagttages mere defensivt prægede reaktioner hos terapeuten (især i starten af forløbet), hvilket selvsagt har været væsentligt at anerkende og reflektere over i supervisionen.

Denne terapi har krævet en hårfin balance mellem empatiske og grænsesættende reaktioner (holdning) fra terapeutens side og via supervision har 'recenteringen' bestået i, at terapeuten løbende forsøgte at finde en 'neutral position' over for sin klient. I løbet af supervisionsprocessen har det vist sig givende at forstå 'recentering' og 'neutralitet' ikke som en form for 'nulstilling', men nærmere som en søgen efter og opretholdelse af en 'ambivalent holdning' hos terapeuten, med udgangspunkt i en forståelse af, at klientens personlighedsstruktur kræver en særlig balance mellem empatiske (selvobjekt: lighed), såvel som afgrænsende reaktioner (selvstændigt objekt: forskel). Kombinationen af disse to indstillinger (empatisk og afgrænsende) er i sig selv ikke usædvanlig, men denne konkrete terapi skitserer *rum og rammer*²¹, inden for hvilke terapeuten arbejder med den konkrete klient, og hvor såvel potentialer som faremomenter er markeret med begreberne 'positiv decentrering' hhv. 'negativ decentrering'.

Supervisionsprocessen har været med til at skærpe forståelsen af terapeutens reaktioner som 'rolleresponsivitet' på klientens projektive pres og understøtte terapeutens bæreevne. Terapeuten har dermed kunnet stille sig til rådighed som (selv)objekt i denne krævende terapeutiske proces, og har kunnet udholde/tåle/rumme at blive brugt stabiliserede (som en del af klientens ustabile selvfølelse) uden at blive opslugt/overinvolveret²². Samtidig synes terapeuten at have undgået en anden risiko, nemlig ikke at være tilstrækkeligt sensitiv over for, hvor stort behov denne type klienter har for genuin spejling, og hvor stor en frustration den terapeutiske proces i sig selv kan skabe hos klienten, hvilket igen kræver betydelig indfølgelse hos terapeuten.

4. Diskussion

Den præsenterede supervisionsmodel (fig. 4) indeholder både aspekter af parallelproces-begrebet (se fx Jacobsen 2000 og 2001), samt elementer fra Szecsödys såkaldte 'udvidede kliniske rhombe' (1990, p. 10 ff)²³.

Som Szecsödy (1986, p. 196) nævner, kan supervisionsfeltet teoretisk deles op i hhv. en *didaktisk* og *oplevelsesmæssig* tilgang/indstilling. Supervisionsmodellen, der præsenteres her, synes at placere sig i en midterposition, idet den både indeholder didaktiske, såvel som oplevelsesmæssige elementer. Hovedsigtet er at fremme den aktuelle behandling og på samme tid anvende det behandlingsarbejde som et 'lærestykke', som terapeuten vil kunne trække på efterfølgende. Det afspejler en opfattelse af, at det enkelte behandlingsforløb (case), der til trods for at det er en idiografisk (unik) begivenhed, rummer elementer af mere almen/generel karakter.

Terapeutens faglige identitet opbygges mao. via erfaringer med enkeltstående behandlingsforløb, men målet er at integrere den kumulerede mængde af viden, erfaringer og oplevelser til et fungerende 'work ego' (Fliess 1942; Jacobs 1993; Rosenbloom 1992). Szecsödy (1990) taler også om, at supervision kan betragtes som *undervisning* versus *læring* og har bl.a. undersøgt, hvordan terapeuter indoptager nye viden og erfaring gennem såkaldte 'mutative situation' (p. 259-260), der er baseret på en lærealliance mellem terapeut og supervisor, samt stabile rammer for supervisionsarbejdet.

Som Aagaard (2002, p. 773) fremhæver, kan man endvidere skelne mellem *vejledning* og *supervision*. Mens den første medfører en mere 'lærerstyret' indstilling, rettet mod konkrete begivenheder, må supervision (især i psykoanalytisk regi) stille sig mere åbent over for interaktionen mellem terapeuten og klient, og de dynamiske kræfter, der udspiller sig i relationen.

Supervisionsmodellen, som er fremlagt her, vil i forhold til den ovennævnte litteratur på området i ret udpræget grad placere sig som oplevelsesorienteret, forholdsvis ustruktureret og baseret på forventningen om, at supervisor og terapeut kan skabe en kreativ *lærealliance*, hvor den faglige identitetsopbygning kan blive en yderst velkommen 'bivirkning' i bestræbelsen på at styrke det terapeutiske behandlingsarbejde.

I forhold til opdelingen mellem vejledning og supervision (Aagaards distinktion) må den her præsenterede supervisionsmodel placeres som meget lidt 'vejledningsagtig', idet den ligger et godt stykke fra "at instruere i relativt konkrete forhold og forskrifter vedrørende nogenlunde givne og forudsete situationer og hændelsesforløb" (Aagaard 2002, p. 773). Tværtimod baserer den beskrevne supervisionsproces sig på, at *relation* og *interaktion* må have lov at udspille sig på bevidste såvel som ubevidste niveauer, – og at forståelse og fortolkning af de oplevelser, tanker og emotionelle reaktioner, som igangsættes hos terapeut og supervisor, udgør 'råstoffet' for supervisionen. Det betyder, at der stilles ganske store krav til såvel terapeut som supervisor vedrørende indstilling, samt parathed til en åben og fordomsfri drøftelse af det konkrete behandlingsforløb.

Denne indstilling og parathed til at undersøge materialet kan måske bedst beskrives som *holdning*. Mens vejledning retter fokus mod konkrete og mere eller mindre forudsigelige situationer, stiller den psykoanalytisk inspirerede supervision skarpt på terapeutens og supervisors indstilling. Det betyder bl.a., at selve forhandlingen og rammesætningen omkring supervision bliver et helt centralt og afgørende moment ved etablering af en supervisionsrelation (Reichelt & Rønnestad 1999; Szecsödy 1990).

Heraf følger, at jo mindre lærer-elev-præget supervisionsrelationer er, desto større krav stilles der til samarbejdet (lærealliancen), indstilling/holdning og den kreative proces (Tveito 1999). Den psykoanalytisk orienterede supervision synes således langt mere sensitiv over for det holdningsmæssige 'match' mellem deltagerne og vil derfor også være mere åben (og dermed sårbar) over for forskydninger af dynamiske kræfter mellem terapi og supervision, de såkaldte parallelprocesser²⁴.

Som eksemplet viser, kan terapeuter af såvel indefra- som udefrakommende årsager opleve at fungere decentrerede i korte eller længere perioder, uden at det nødvendigvis reducerer det terapeutiske potentiale (bæreevne). Begrebet terapeutisk bæreevne kan dermed også anvendes i supervisionsregi, med det formål at finde og forstå den særlige indstilling, som den konkrete klient har behov for i terapeutisk perspektiv. Undersøgelsen af 'decentrerede positioner' (rolleresponsivitet) og muligheden for at recentrere terapeuten må dermed antages at være et centralt fokus for supervision, hvilket kan beskrives som en tretrinsanalyse: (1) identifikation af decentrerede funktioner/positioner; (2) refleksion over kilderne til disse (hhv. indefrakommende og udefrakommende),

samt (3) undersøgelse af mulige sammenhænge ml. klientens vanskeligheder og terapeutens reaktioner – som vist i eksemplet.

Sammenfattende kan supervisionsprocessen tentativt defineres med det *formål og funktion at stimulere dannelse, vedligeholdelse og udvikling af terapeutens professionelle/reflektoriske selv, herunder hans terapeutiske bæreevne (fx receptive, refleksive som interventive ressourcer), – samt at sikre optimale forhold for det konkrete behandlingsforløb.*

Fra projektivt pres til refleksion – en sammenfatning

Supervisionsprocessen og mødet med en supervisor placerer terapeuten i en søgende bevægelse i forhold til sin klient, nemlig efter 'optimal responsivitet'. Denne placering i et 'tvivlende felt' præget af konkurrerende hypoteser synes at være et terapeutisk ideal, men det væsentlige er, at terapeuten vedblivende kan forholde sig søgende/undersøgende til at finde/opfinde denne position, der som essens ikke lader sig finde²⁵. De to decentrerede positioner der er beskrevet i figur 4, er eksempler på prototypiske fikseringer/blokeringer i forhold til en 'ongoing' søgeproces.

Hvis terapeuten oplever reduktion i sin 'bæreevne' (fig. 1), kan det som nævnt skyldes såvel (over)empatiske som defensive processer. Begge positioner kan reducere den terapeutiske relations muligheder og udgør dermed et hovedfokus i supervisionsregi. Med udgangspunkt i begrebet 'terapeutiske bæreevne' kan reduktionen berøre alle de tre beskrevne terapeutfunktioner, dvs. såvel receptive, refleksive som interventive ressourcer.

Med den her beskrevne model (fig. 4), kan supervision i princippet betragtes som en genopretning af den (praktiske) neutrale position, altså en form for afstandskorrigerende aktivitet, baseret på dialogen, kontakten og interaktionen mellem terapeut og supervisor. Begrebsmæssigt ligger *praktisk neutralitet* og *afstandsregulerende anden* sig op af hinanden og knytter dermed det terapeutiske behandlingsarbejde og terapeutens læreprocesser sammen.

Recentreringsprocessen kan også medføre, at når terapeuten (igen) er placeret i et terapeutiske felt med projektive processer, kan han være mere sensitiv over for kontaktforsøg fra klienten, der afspejler 'åbninger' a la Sterns *present moment* (2004) – terapeuten vil mao. være 'risikovillig' i terapiens tjeneste. Denne 'åbnende' position kan opfattes som et særligt reaktions- og refleksionsberedskab,

som Bateman & Fonagy (2004) beskriver som 'den mentaliserende position' ("mentalizing stance") i terapi og er forbundet med den her præsenterede ide om supervision som recentrering af terapeuten.

Referencer

- Aagaard, S. (2002). Neutralitet. In O. Andkjær Olsen (ed.), *Psykodynamisk Leksikon* (521-523). København: Gyldendal.
- Aagaard, S. (2002). Supervision. In O. Andkjær Olsen (ed.), *Psykodynamisk Leksikon* (772-774). København: Gyldendal.
- Baranger, M., Baranger, W., Mom, J. (1983). Process and Non-Process in Analytic Work. *Int. J. Psychoanalysis* 64, 1-4.
- Bateman, A., Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for Borderline Personality Disorder: Mentalization-based treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- Bech-Jessen, J., Frølund, L., Nielsen, J., Vitger, J. (2002). Form versus indhold. *Matrix* 19 (3), 225-245.
- Bleger, J. (1966). Psychoanalysis of the psychoanalytic frame. *Int. J. Psychoanalysis* 48, 511-519.
- Ekstein, R., Wallerstein, R. (1958). *The Teaching and Learning of Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Etchegoyen, R.H. (1991). *The Fundamentals of Psychoanalytic Technique*. London: Karnac Books, 1999.
- Fliess, R. (1942). The Metapsychology of the Analyst. *Psychoanalytic Quarterly* 11, 211-227.
- Freud, S. (1912b). Om overføringens dynamik. In O. Andkjær Olsen & S. Køppe (eds.), *Afhandlinger om behandlingsteknik* (101-110). København: Reitzels Forlag, 1992.
- Freud, S. (1914g). Erindren, gentagen og gennemarbejden. In O. Andkjær Olsen & S. Køppe (eds.), *Afhandlinger om behandlingsteknik* (151-160). København: Reitzels Forlag, 1992.
- Freud, S. (1915a). Bemærkninger om overføringskærligheden. In O. Andkjær Olsen & S. Køppe (eds.), *Afhandlinger om behandlingsteknik* (161-173). København: Reitzels Forlag, 1992.
- Frølund, L., Nielsen, J. (1997). Om tilegnelsen af den psykoanalytiske tænkemåde set fra den lærendes perspektiv. In J. Gammelgaard & S. Lunn (eds.), *Om psykoanalytisk kultur – et rum for refleksion* (87-106). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hermann, I. C. (2003). *Dampe*. København: People's Press.
- Jacobs, T.J. (1993). The Inner Experience of the Analyst: Their Contribution to the Analytic Process. *Int. J. Psycho-Analysis* 74, 7-14.
- Jacobsen, C.H. (2000). Parallelprocesser i psykoterapi og supervision. *Psyke & Logos* 21, 600-630.
- Jacobsen, C.H. (2001). Supervisors valg af fokus og rolle. *Matrix* 18 (3), 195-227.
- Jacobsen, C.H. (2005). Supervisors interventioner ved parallelprocesser. *Matrix* – dette nummer.
- Joseph, B. (1985). Transference: The Total Situation. *Int. J. Psychoanalysis* 66, 447-454.

- Karterud, S., Monsen, J.T. (eds.) (1997). *Selvpsykologi – udviklingen efter Kohut*. København: Reitzels Forlag, 2000.
- Kernberg, O.F. (1965). Notes on Countertransference. *J. American Psychoanalytic Assn.* 13, 38-56.
- Kohut, H. (1959). Introspection, Empathy, and Psychoanalysis. *J. American Psychoanalytic Assn.* 7, 459-483.
- Kohut, H. (1982). Introspection, Empathy, and the Semi-Circle of Mental Health. *Int. J. Psychoanalysis* 63, 395-407.
- Mortensen, K.V. (2001). *Fra neuroser til relationsforstyrrelser*. København: Gyldendal.
- Nielsen, J. (2000). Før terapeuten taler: Om tolkningens forløbere. *Matrix* 17 (2), 187-206.
- Nielsen, J. (2001). Terapeutisk bæreevne. *Matrix* 18 (4), 315-328.
- Nielsen, J. (2004). Curriculum og erfaring – et spændingsfelt for klinisk psykologisk supervision. *Nordisk Psykologi* 56 (2), 155-176.
- Ogden, T.H. (1982). *Projective Identification and Psychotherapeutic Technique*. London: Karnac Books.
- Ogden, T.H. (2004). On holding and containing, being and dreaming. *Int. J. Psychoanalysis* 85, 1349-1364.
- Racker, H. (1968). *Transference and Countertransference*. London: Hogarth Press.
- Reichelt, S., Rønnestad, M.H. (1999). Kontraktetablering i veiledning. In M. H. Rønnestad & S. Reichelt (eds.), *Psykoterpiveiledning* (47-66). Oslo: Tano Aschehoug.
- Rosenbaum, B. (2002). Modoverføring. In O. Andkjær Olsen (ed.), *Psykodynamisk Leksikon* (487-491). København: Gyldendal.
- Rosenbloom, S. (1992). The Development of the Work Ego in the Beginning Analyst: Thoughts on Identity Formation of the Psychoanalyst. *Int. J. Psycho-Analysis* 73, 117-126.
- Rønnestad, M.H., Reichelt, S. (eds.) (1999). *Psykoterpiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sandler, J. (1976). Countertransference and Role-Responsiveness. *Int. Review of Psycho-Analysis* 3 (1), 43-47.
- Schibbye, A.L.L. (2002). *En dialektisk relationsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D.N. (1985). *Barnets interpersonelle univers*. København: Reitzels Forlag, 1993.
- Stern, D.N. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York, W.W. Norton.
- Strachey, J. (1934). The Nature of the Therapeutic Action in Psychoanalysis. *Int. J. Psychoanalysis* 15, 127-139.
- Szecsödy, I. (1986). Feedback in psychotherapy. *Nordisk Psykiatrisk Tidsskrift* 40, 193-200.
- Szecsödy, I. (1997). (How) Is learning possible in supervision? In B. Martindale et al. (eds.), *Supervision and Its Vicissitudes* (101-116). London: Karnac Books.
- Szecsödy, I. (1990). *The Learning Process in Psychotherapy Supervision*. Stockholm: Department of Psychiatry, Karolinska Institutet, S:t Görans Hospital.
- Sørensen, V. (2002). *55 bagateller*. København: Gyldendal.
- Tveito, G. (1999). Psykodynamisk veiledning. In M. H. Rønnestad & S. Reichelt (eds.), *Psykoterpiveiledning* (211-226). Oslo: Tano Aschehoug.
- Vitger, J. (1997). Winnicotts paradokser – Perspektiver på dialektikken i den terapeutiske

- proces. In J. Gammelgaard & S. Lunn (eds.), *Om psykoanalytisk kultur – et rum for refleksion* (69-85). København: Dansk psykologisk Forlag.
- Vitger, J. (1998). Om neutralitet. *Matrix* 15 (4), 255-271.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock/Routledge.

Noter

- 1 Tak til cand. psych. Tine Meyer Thomsen for inspiration under arbejdet med artiklen.
- 2 Se artiklen "Terapeutisk bæreevne", *Matrix* 18 (4): 315-328.
- 3 Villy Sørensen 2002, p. 26-27.
- 4 Se Stern (2004, p. 3-7) for beskrivelse af psykoanalysens avancerede tidsofattelse.
- 5 Terapeutens dobbeltfunktion som både observatør og deltager kan netop rumme den komplekse relation mellem gammel form (gentagelse) og ny form (gentagelse sammen med terapeuten).
- 6 Jf. Strachey's 'mutative tolkning' (1934).
- 7 Jf. ovenstående Sørensen-digt.
- 8 Konkordant: overensstemmende; ligedannet.
- 9 Komplementær: supplerende; udfyldende.
- 10 "In the concordant countertransference the analyst identifies his ego with the analysand's ego, and similarly the other parts of the personality, the id and the superego. Alternatively, the ego of the analyst is identified with the analysand's internal objects, and Racker calls this type of phenomenon complementary countertransference."
- 11 De projektive mekanismer kan være basis for en væsentlig del af klientens psykiske vanskeligheder, idet lidelsens kerne holdes på afstand, dvs. forsvares/beskyttes – jf. Baranger *et al.*, 1983, om 'bastion'-fænomenet.
- 12 Jf. Kernbergs opdeling i hhv. en 'smal' og 'bred' modoverføringsforståelse (1965) og Rosenbaum (2002).
- 13 Modellen er en principiel beskrivelse af terapeutens arbejdsfunktioner og kan bl.a. anvendes i supervision mhp. analyse af terapeutens ressourcer hhv. svagheder i en konkret terapi.
- 14 Ogdens 'reverie'-metode er et særligt markant eksempel på denne proces – se fx Ogden 2004, p. 1351-1352.
- 15 Denne opfattelse ligger i forlængelse af Vitgers position (1998), der er processuel eller relativistisk (og ikke essentialistisk).
- 16 Parallelproces-begrebet kan anvendes til at beskrive om de dynamiske processer mellem terapeut og supervisor, men i ordet 'parallel' synes der at være nedlagt nogle bestemte opfattelser af denne dynamik. Se Jacobsen (2000) for et historisk og begrebsmæssigt overblik over en række opfattelser og positioner mht. parallelproces-begrebet.
- 17 Rosenbaum (2002) beskriver 'rolleresponsivitet' som "analytikerens rollemodtagelighed, hvor modoverføringen afspejler analytikerens modtagelighed for den rolle, patienten forsøger at aktualisere i samspillet med ham, og den rolle, analytikerens egne tilbøjeligheder tildeler ham."
- 18 Iselin C. Hermann 2003, p. 83.

- 19 Der kan beskrives som en 'dialektiske holdning', svingende mellem *figur og grund / del og helhed*.
- 20 Jf. kommentarerne til det kliniske eksempel p. 345-346.
- 21 I modsætning til den neutrale position, der oftest opfattes som et *punkt* (essens) uden megen bevægelsesfrihed.
- 22 Dvs. hvis grænsedragningen mellem terapeut og klient ville blive for utydelig, hvilket uden tvivl er en konkret risiko i sager af denne type.
- 23 En elaborering af Ekstein & Wallersteins oprindelige model fra 1958.
- 24 Se Eksteins & Wallersteins 'kliniske rhombe' (1958); Jacobsen (2000, 2001, 2005), samt Szecsödy (1990).
- 25 Jf. de winnicott'ske paradokser.

Supervisors interventioner ved parallelprocesser

Matrix 2005; 4, s. 354-369

Claus Haugaard Jacobsen

Artiklen reflekterer over supervisors anvendelse af, holdning til og intervention ved parallelprocesser. Parallelprocesser betegner en række mere eller mindre forskellige fænomener, der alle har til fælles, at en relation eller et tema i det psykoterapeutiske forhold gentages i det supervisoriske forhold eller vice versa. Medens fænomenet er relativt velbeskrevet, findes der overraskende få betragtninger over, hvordan supervisor med fordel kan forholde sig hertil. På baggrund af en litteraturanalyse og ikke mindst inddragelse af et casestudie yder artiklen således et savnet bidrag til området og dermed også til den psykodynamiske supervisionsteori. En revideret version af en tidligere model for supervisors valg af foci anvendes bl.a. i et forsøg på at operationalisere nogle guidelines eller principper for supervisoriske interventioner, ligesom niveauet for supervisandernes faglige udvikling indgår som en væsentlig parameter.

Korrespondance: Claus Haugaard Jacobsen, cand. psych., aut. psykolog, specialist og supervisor i psykoterapi. Studielektor i klinisk psykologi, leder af Universitetsklinikken, Psykologi, Inst. f. Kommunikation, Aalborg Universitet, Kroghstræde 3, 9220 Ålborg Ø.
E-mail: clauth@hum.aau.dk

Indledning

Parallelproces er en deskriptiv term, der overordnet henviser til det fænomen, at en relation eller et tema i det psykoterapeutiske forhold mellem patient og terapeut gentages i det supervisoriske forhold mellem supervisand/terapeut og supervisor eller vice versa. Jeg vil i denne artikel beskæftige mig med supervisors anvendelse af, holdning til, og intervention ved parallelprocesser. En række vanskeligheder er imidlertid knyttet til at skrive om dette emne. Foruden de

generelle forbehold, der altid må tages i betragtning ved angivelse af mere eller mindre instruktive forskrifter for intervention inden for den psykodynamiske praksis, består én specifik vanskelighed ved skrive om interventioner ved parallelprocesser i, at termen henviser til forskelligartede psykologiske processer (Jacobsen 2000; Jacobsen 2003; Jacobsen 2005; Mothersole 1999). Baudry (1993) kritiserer begrebet for at være en vag deskriptiv betegnelse, som refererer til en mængde forskelligartede fænomener. Han finder videre, at hovedparten af disse alene henviser til overfladiske ligheder mellem den supervisoriske og den psykoterapeutiske proces. Således vil jeg først redegøre for en række specifikke udformninger af parallelprocesser, som jeg siden henviser til i min analyse og diskussion af supervisors forholdene sig hertil.¹

Parallelproces-fænomenerne

Terapeutens eksternalisering af egne, indre problemer (PP-A): Ekstein & Wallersteins introduktion af parallelproces-terminen henviser til en tendens hos (især novice)-terapeuter/supervisorer til at eksternalisere egne indre problemer i forhold til både patient og supervisor (Ekstein & Wallerstein 1958/72). Den (nye) professionelle rolle vækker angst og mobiliserer handlemåder, der ikke er bestemt af patientens behov, men af karakteristiske, automatiske og ofte uhensigtsmæssige mønstre med rod i terapeutens personlighed. Terapeuten ser patienten i lyset af egne subjektive forvrængninger, idet han fokuserer på de aspekter ved patientens materiale, der kan bruges til at udtrykke sine egne problemer. I supervisionen præsenterer terapeuten dette som patientens problemer og modstand. Samtidigt med fremlæggelsen af sit procesreferat projicerer supervisoranden atter de samme indre problemer ud, nu i forholdet til supervisor og dennes forsøg på at hjælpe supervisoranden. Disse projektioner stiller sig hindrende i vejen for supervisors didaktiske bestræbelser. Herved bliver de to relationer sammenfaldende. Dette betegner Ekstein & Wallerstein som parallelprocessen. Der arbejdes hele tiden med en metafor, hvor patientens problemer i terapien bruges til at udtrykke terapeutens problemer i supervisionen – og vice versa (Ekstein & Wallerstein 1958/72, s. 179-80). Terapeuten positionerer patient og supervisor på samme måde. Skønt Ekstein & Wallerstein nævner, at både patient og supervisor kan bidrage hertil, fokuserer deres opfattelse af parallelprocessen primært på terapeutens vanskeligheder. Dette understreges af eksempler, hvor terapeuter med *forskellige* patienter etablerer de *samme* relationsmønstre (som siden også etableres til supervisor). Således ses parallelprocessen som relativt stabile træk, som er terapeuten iboende, og som mobiliseres i tilegnelse af den nye professionelle rolle.

Patientens materiale opfanges og overleveres til supervisor af terapeuten (PP-B): Searles' (1955) begreb om "reflection process" henviser til følelsesmæssige reaktioner hos supervisor, som på informativ vis afspejler noget, som har fundet sted i forholdet mellem terapeut og patient og i den sidste ende i patienten, og repræsenterer en anden opfattelse af parallelproces. Searles mener, at ubevidst identifikation er et centralt element i denne proces, der initieres, når terapien berører områder ved patientens personlighed, hvor fortrængte eller dissocierede følelser er tæt på opmærksomheden, hvorfor patienten samtidigt manifesterer angst og forsvar mod angsten. Dette vækker angst i tilsvarende områder i terapeuten. Terapeuten synes nu ubevidst at håndtere sin egen angst ved enten at identificere sig med patientens forsvar eller at søge tilflugt i et forsvar, der er komplementært til patientens. I supervisionen forstår supervisor intuitivt, at den angst og det forsvar, som terapeuten viser, er et ubevidst forsøg på at udtrykke noget om, hvad der foregår i patienten – noget, som terapeuten egen angst forhindrer ham i bevidst at beskrive for supervisor. Det er, som om terapeuten på denne måde ubevidst forsøger at beskrive, hvad det terapeutiske problem er (Searles 1955, s. 144).

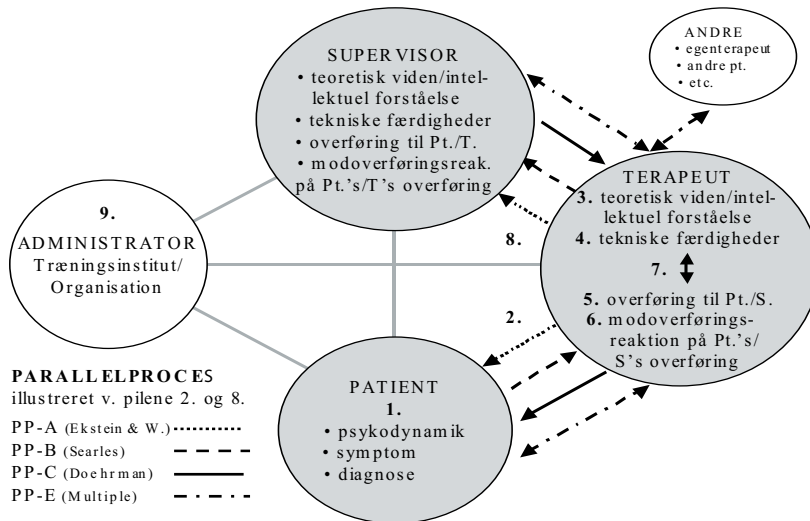
Searles' og lignende forståelser af parallelprocessen, f.eks. Hora (1957), opfatter jeg grundlæggende som en (nogle gange dobbelt) projektiv identifikation (jf. Ogden 1979), hvor patienten fraspalter og projicerer et angstfyldt materiale over i terapeuten, og/eller som terapeuten identificerer sig med. Terapeuten manglende containment bringer ham til i supervisionen at agere på en for sig atypisk måde – lig patienten. Supervisor kan enten containe materialet eller kan blive påvirket heraf på en tilsvarende måde. Gennem refleksion over egne følelser og/eller analyse af sin relateringsform til terapeuten kan supervisor få indsigt i de ubevidste processer, der forløber mellem patient og terapeut. Selv trænedes supervisorer kan komme til at agere, men vil ofte hurtigt blive bevidst derom og derefter vende tilbage til en mere neutral modus, nu med en ny indsigt.

Den kritiske supervisors negative indflydelse (PP-C): Supervisor udviser en for kritisk eller autoritær holdning, som terapeuten identificerer sig med og efterfølgende indtager over for patienten. Dette er en slags negativ rollemodel-læring, som er beskrevet hos Doehrman (1976). Supervisandens uløste problemer og angst i mødet med supervisor ses som en væsentlig årsag til fænomenet.

Supervisionens utrygge ramme påpeges ubevidst af terapeuten via et narrativ (PP-D): Den kommunikative psykoanalyse tolker såkaldte "indkodede narrativer" (Langs 1994) som mulige kommentarer til den aktuelle situation – især når rammen er

utryk. I det omfang supervisanden fortæller et narrativ om patienten, typisk ved at afbryde sig selv, indføre noget spontant i det planlagte referat eller lignende, er dette en slags parallelproces, idet den fortalte interaktion mellem patient og terapeut kommenterer den supervisoriske interaktion og ramme (Gammelgaard 1997; Langs 1994).

Multiple kilder (PP-E): Især i et interpersonelt perspektiv ses parallelprocesser at have en kompleks kausalitet og udgøres typisk af en matrix af objektrelationer (Berman 1997), hvor alle dynamiske forhold ved patienten, terapeuten/supervisanden og supervisor interagerer (Gediman & Wolkenfeld 1980). Grey & Fiscalini (1987) peger endvidere på ydre faktorerers indvirkning, f.eks. i form af overførmateriale fra terapeutens eget terapi, som forskydes til supervisors person (Baudry 1993).



Figur 1: Forskellige typer parallelprocesser (pilene 2 og 8) samt supervisors foci (1-9).

Figur 1 er en videreudvikling af min tidligere model for supervisors foci (Jacobsen 2001), der nu integreres i Ekstein & Wallersteins (1958) "kliniske rombe". Modellen illustrerer de beskrevne typer parallelprocesser (PP-A, PP-B, PP-C og PP-E refererer til de ovenstående afsnitsinddelinger), hvor retningen af pilene mellem Patient-Terapeut (2) og Terapeut/Supervisand-Supervisor (8)

indikerer parallelprocessernes primære kilde og udbredelse. Modellen illustrerer endvidere supervisors foci for intervention med tallene (1-9).

Gennemgangen af de forskellige opfattelser af parallelprocesser samt fig. 1's illustration kan give indtryk af, at det er kvalitativt forskellige processer. Men i virkeligheden er opfattelserne mere komplekse og nuancerede. F.eks. kan forskellen mellem Ekstein & Wallerstein og Searles udtrykkes som et figur/grundforhold, hvor førstnævnte har terapeuten som figur, og patienten optræder som grund, medens det modsatte gør sig gældende hos sidstnævnte. Ekstein & Wallerstein giver selv eksempler på parallelprocesser, der minder ganske meget om PP-B og PP-C (hhv. Searles og Doehrman), og Searles giver eksempler på en række forskellige parallelprocesser. Afhængigt af hvilke aspekter man fokuserer på, synes forskellene enten kvalitative eller kvantitative. Én kvalitativ forskel er, at samme supervisor og supervisand ud fra en PP-B-opfattelse må forventes at have vekslende relationer, når forskellige patienter drøftes, hvor relationen forventes at være den samme med forskellige patienter med en PP-A-opfattelse. Sammenfattende finder jeg, at parallelprocesbegrebet dækker over en vifte af interaktioner, der både omfatter kvalitativt forskellige procesforløb og stort set samme fænomener, hvor betoningen af hver enkelt aktørs betydning herfor varierer. Ofte vil det være passende med en parafrasering af Visholm (1990) at sige, at "der skal tre til en parallelproces".

Supervisors interventioner ved de forskellige typer parallelprocesser

Identifikation af parallelprocesser

Supervisor må identificere en parallelproces for at kunne intervenere i forhold hertil. Identifikation beror i vid udstrækning på supervisors evne til kunne reflektere over den aktuelle supervisoriske relation – mentalt at kunne træde ud af sin position og reflektere herover – og sammenholde denne med supervisandens fortælling fra terapien, f.eks. ved at stille sig selv følgende spørgsmål: "Hvad taler vi om? Hvordan taler vi om det her i supervisionen? Hvad fortæller supervisanden, at han og patienten taler om i terapien? Hvordan forholder supervisanden og patienten sig til hinanden? Hvilket sammenfald er der imellem de to dyaders tematik og positionering?" Supervisor må endvidere tage stilling til, hvilken af de ovenfor beskrevne processer der udspiller sig: "Hvordan går det til, at der er et sammenfald? Hvad er den underliggende dynamik?" og herunder også, hvilken information der evt. formidles, eller om sammenfaldet er tilfældigt.

Ovenstående eksplicitering giver indtryk af, at supervisors identifikation sker gennem nøgtern refleksion, hvilket dog langt fra altid er tilfældet. En parallelproces opdages ikke sjældent ved, at supervisor observerer og reflekterer over egne allerede udførte og måske irrationelle handlinger (jf. Sandler (1976) begreb om rolle-responsivitet, hvor ens adfærd er et kompromis mellem egne tilbøjeligheder og accept af den rolle, som supervisanden tildeler eller presser supervisor ind i). Eller erkendelsen sker gennem *reverie*, som analyse af supervisors forudgående fantasiproduktion² (Ogden 2004).

Ekstein og Wallersteins interventioner ved parallelprocesser

For Ekstein & Wallerstein (1958/72) indtræder parallelprocessen som følge af terapeutens/supervisandens eksternaliseringer. Kun ved at internalisere problemerne som egne indre psykologiske dilemmaer og erkende egne holdninger og følelsesmæssige reaktioner, kan terapeuten behandle patienten og udvikle tekniske færdigheder (s. 153). Supervisandens emotionelle problemer og forholdemåder afhjælpes bedst i den interpersonelle proces med supervisor. Dels aktualiseres problemerne her og er således umiddelbart tilgængelige for supervisor, dels udgør de en hindring for læringen, som må fjernes. Ekstein & Wallerstein lægger sig her tæt op ad Freuds (1912) syn på overføringen som både en form for modstand og en kilde til indsigt og forandring. Læringen består af selve den proces, det er at løse disse problemer med at kunne lære i supervisionen. Ved at løse dette i den supervisoriske relation kan terapeuten siden klare sine problemer i behandlingen af patienten. Med andre ord er supervisors foci ved parallelprocesser den supervisoriske relation, dens sammenfald med den terapeutiske relation samt supervisandens personlige reaktioner og disses indvirkning på udfoldelsen af (nye) tekniske, kundskabsmæssige og relationelle kompetencer (jf. figur 1's pkt. 8, 2, 5, 6 og 7).

Et eksempel på ovenstående er supervisanden, der uforberedt møder op til supervision og forventer, at supervisor fortæller, hvordan han skal håndtere patienten. Terapeuten beskriver patienten som dependent og siger, at det største problem er dennes overvældende passivitet. Supervisor siger, at han er enig i, at passivitet er det virkelige problem – i ethvert aspekt af den terapeutiske relation. Lidt efter inddrager supervisor supervisandens tilgang til supervisionen og viser dermed supervisandens egen passivitet. Supervisionen centrerer om at konvertere det eksternaliserede problem (hvor terapeuten skal håndtere patientens passivitet) til terapeutens personlige kamp med håndteringen af sine egne passive tendenser. Supervisandens eget problem bliver tydeliggjort,

hvilket gør ham i stand til at forstå/lære, hvordan han på en teknisk effektiv måde kan håndtere patientens udtalte passivitet (Ekstein & Wallerstein 1958/72, s. 180-82). Ud over hvad der allerede er anført, vil jeg fremhæve supervisors generaliserende bemærkning *"Passivitet er det virkelige problem – i ethvert aspekt af den terapeutiske relation"*, hvorved det gennemgående tema slås an. Dette er ofte en gangbar indgang til arbejdet med parallelprocesser.

Denne metode, som fokuserer på de interpersonelle processer, på terapeutens idiosynkratiske mønstre, og som uundgåeligt vækker og inddrager affektive komponenter, kommer tæt på en terapeutisk modus. Metoden stiller store krav til begge parter. Bl.a. må supervisor være omhyggelig med sin grænsedragning til den terapeutiske modus og undgå at 'infantiliserer' supervisanden. Ekstein & Wallerstein peger på, at supervisanden må udfolde introspektion og indgå i granskning af de dele af sig, som indbefatter hans professionelle funktion. Jeg anbefaler, at supervisor understøtter dette ved at være særlig empatisk og udtrykke, at alle finder det sårbart at fremstille sit arbejde for andre og vanskeligt at tilegne sig disse nye færdigheder. Det er også nyttigt at lade supervisanden vide, at supervisor godt er klar over, at de præsenterede problemer ikke udgør hele supervisandens terapeutiske formåen, og at arbejdet med disse problemer viser en modenhed.

Containment i supervision

Searles (1955) anfører, at bevægelsen fra patient via terapeut til supervisor almindeligvis medfører en reduktion i den emotionelle intensitet og en samtidig tilvækst i graden af selverkendelse. Herved bliver det ofte muligt for supervisor og terapeut at bearbejde og forstå problemerne, hvorefter terapeuten bliver i stand til at gennemføre en lignende proces i terapien, som i den sidste ende kan sætte patienten i stand til at finde en intrapsykisk løsning på sine problemer. Et centralt moment ved supervisors funktion bliver da at sikre den containment, som både patienten og terapeuten vanskeligt evner. Containment (Ogden 1979) er en kompleks funktion, der bl.a. omfatter 1) at supervisor rummer og tåler – og ikke agerer ud – et for patienten og supervisanden angstfyldt og ikke-verbaliseret materiale, 2) at supervisor tilbyder sin tænkende kapacitet, idet han via et aktivt indre arbejde forsøger at forstå materialet, dets genese og årsagen til, at det må fraspaltes – et arbejde, som hverken patient eller terapeut selv har kunnet udføre tilfredsstillende. Herved kan materialet "afgiftes" eller omformes, så det senere kan re-introjereres og rummes af terapeuten. Ved at supervisor 3) formidler sin forståelse i en form, der er i overensstemmelse med indholdet, tilbyder han ikke

blot en forståelse/fortolkning af det givne materiale, men viser sig også som en model, der evner at rumme og forstå materialet, samt give det en form, hvor det kan håndteres. Eksempel: Hvis supervisor siger: "Du er alt for kritisk over for din patient; du burde hellere forstå og støtte!", indbefatter selve måden i denne tilgang jo en åbenlys kritik af supervisanden, selvom indholdet måske er korrekt. Supervisor er her en dårlig rollemodel, der glemmer at udtrykke en forståelse for, hvorfor supervisanden er kritisk og undlader at demonstrere, hvorledes et sådant budskab kan formidles.

Kasuistisk illustration af supervisors interventioner ved parallelprocesser

I et tidligere studie af to på hinanden følgende terapisesioner og en mellem-liggende supervisionssession (Jacobsen 2005) fandt to uafhængige observatører på baggrund af kvalitative analyser en række parallelprocesser, forstået som tematikker og gensidige positioneringer i én session, som blev gentaget i den efterfølgende session. Formålet med at inddrage denne undersøgelse her er alene at analysere de komponenter, som indgår i en kompetent supervisors holdning og interventioner til parallelprocesserne, samt effekten heraf i psykoteraeutisk behandling af en til tider psykotisk patient, som rummer morderiske hævnforestillinger.

I terapisesion A insisterer patienten på at fortælle sin historie. Terapeuten skal være hans vidne. Terapeuten forsøger forsigtigt at få patienten til at standse op og reflektere over de følelser, der ligger bag. Men patienten afviser og fortsætter næsten monologisk. Han er ikke bekymret for evt. handlingers konsekvenser, har kontrol over tingene og beroliger terapeuten. En offer-krænker-dynamik er et gennemgående tema i sessionen.

I supervisionssessionens første halvdel indtager supervisanden på flere måder patientens position. Han er meget talende, afviser supervisionsgruppens og supervisors forsøg på at få ham til at standse op og reflektere kritisk over en række forhold. Supervisanden afviser at være bekymret. Han har kontrol over situationen og beroliger supervisionsgruppen, der er bange for, at patienten handler i overensstemmelse med sine forestillinger. Efter flere forgæves forsøg på at få supervisanden i tale om specifikke forhold fortolker supervisor parallelprocessen, hvorved der indtræder et tydeligt skifte i supervisionen. Supervisanden erkender nu, at han faktisk er utryg ved situationen og i tvivl om sine interventioners nytte. Supervisandens monolog og afvisning af kritisk refleksion erstattes nu

med dialog med supervisor. Igen er offer-krænker-dynamikken et gennemgående tema. Analyser af det empiriske materiale finder følgende komponenter i supervisors interventioner ved parallelprocesser:

Supervisor rummer angsten: Skønt supervisor må antages at være bekymret, forholder han sig tavs afventende, opretholder evnen til fortsat analytisk tænkning og agerer ikke ud. Senere taler supervisor beroligende, påtager sig et medansvar for behandlingen og tilbyder derved supervisanden arbejdsro til det psykoterapeutiske arbejde.

Supervisor benævner direkte parallelprocessen: Da gentagne forsøg på at få refereret en specifik dialog fra terapien ikke lykkes, og terapeuten blot fortsætter sin monolog (der formentlig er angstreducerende), fortolker supervisor direkte parallelprocessen ved at påpege, at supervisanden er lige så talende og vanskelig at komme i reel dialog med for supervisor, som patienten er det for terapeuten. Herved indtræder et vendepunkt i supervisionen, hvoraf det ses, hvorledes parallelprocesser (ofte) nødvendiggør, at en didaktisk supervisionsmodus for en stund må forlades til fordel for en terapeutfokuseret intervention.

Supervisor er opmærksom på den supervisoriske alliance: Han siger til supervisanden, at han nu vil gå tæt på, hvilket ses som et forsøg på at sikre alliancen; supervisor introducerer et fokusskifte og åbner delvist for forhandling om tilladelse dertil.

Supervisor fortolker og tilbagegiver det fraspaltede og projicerede materiale: Han siger, at patienten har fraspaltet sin bekymring og projiceret den på terapeuten, som videregiver den til supervisionsgruppen. Supervisor foreslår, at supervisanden fokuserer på, hvor patientens bekymring er, og undersøger, hvordan det føles for patienten, at terapeuten er mere bekymret end patienten selv. Supervisor spørger direkte til, hvor beroliget terapeuten egentlig bliver af patientens forsikringer. Terapeuten vedkender sig at være utryk ved situationen og er bekymret for at være i fare. Her ses både containment, direkte fokus på supervisanden og anvisninger på, hvorledes terapeuten kan tilbagegive det fraspaltede og projicerede materiale til patienten.

Supervisor som positiv og negativ rollemodel: Supervisor ekspliciterer fortsat overførings- og modoverførings-dynamikkerne; at terapeuten af frygt for at krænke patienten i nogen udstrækning har handlet på sin modoverføring og tilpasset sig. Ved at være vedholdende i sine interventioner – også før den direkte for-

tolkning af parallelprocessen – er supervisor en rollemodel, der ikke tilpasser sig supervisandens umiddelbare ønsker. Supervisor anbefaler bl.a. terapeuten at tale direkte med patienten om, hvor let denne krænkes, samt at terapeuten udtrykker empati, når dennes interventioner krænker patienten. Medens supervisor giver disse relevante anvisninger, synes han imidlertid at overse, at supervisanden bliver tiltagende modstræbende og trækker sig, da han ikke oplever at modtage tilstrækkelig anerkendelse for sit arbejde. Terapeuten føler sig krænket af supervisors interventioner, der forlader en didaktisk modus og berører mere personlige aspekter ved terapeutens funktion. Skønt supervisors rekommandationer er udmærkede, svigter hans i øvrigt veludviklede sans for refleksion og for at anvende en form, der stemmer overens med interventionens indhold. Med andre ord overser supervisor at følge sit eget råd, nemlig at være empatisk, mens man "krænker". Interessant nok gentages dette af terapeuten i den følgende session. Han er langt mere fastholdende og direkte konfronterende over for patienten, hvilket fremmer den terapeutiske proces, men optræder i perioder krænkende uden at udtrykke empati. Dette kan tolkes som en videreførelse af hans oplevelse af supervisionens sidste del.

Diskussion

For mig at se er det hævet over enhver tvivl, at rollemodel-indlæringen er central i al supervision, og at dette aspekt bør skærpes, når der arbejdes med parallelprocesser. Supervisor må tilstræbe den største grad af overensstemmelse mellem det formidlede indhold og formen (dvs. måden, hvorpå indholdet formidles). Hvis supervisanden optræder som patienten med det ubevidste ønske, at supervisor viser, hvordan man som terapeut kan håndtere en given problematik (Searles 1955), understreger dette betydningen af modelaspektet.

Modelaspektet ses også hos Ekstein & Wallerstein (1958/72), der anbefaler, at supervisor fokuserer på supervisandens relatering til sig, i bestræbelsen på at hjælpe denne til at overkomme de problemer, han har i forhold til patienten. Deres mange kliniske eksempler viser, hvorledes dette nås, netop når supervisor indtager en sådan holdning over for terapeuten, som det tilsigtes at lære terapeuten at indtage over for patienten, dog med den begrænsning, at supervisor ikke må blive egentlig terapeutisk over for supervisanden. Friedman (1981, s. 102) indskærper ligeledes, at "*The specific problems of psychotherapy are not the therapist's problems in living, but conflicts between his native reactions and those imposed by his calling*". Men f.eks. kan supervisor indføre små improviserede "rollespil", hvor han kort demonstrerer en teknik eller holdning.³

Supervisors interventioner ved parallelprocesser

Jørgensen (1990) finder, at ikke mindst novice-supervisorer kan være tilbøjelige til at inddrage erfaringer fra deres psykoterapeutiske virke. Ved deres håndtering af parallelprocesser må de derfor være ekstra påpasselige med ikke at blive *for* terapeutiske. Dette må formodes at være mere udtalt, hvis en formel supervisionstræning ikke er modtaget. Men supervisor bør altid indtage en psykoterapeutisk *holdning* og opretholde en *dynamisk tænkning*.

Da analysen af indholdet af parallelproces-begrebet viser, at det dækker over multiple fænomener, er det naturligvis et vanskeligt forehavende at skrive om, hvordan supervisor kan intervenere. Men ét fællestræk ved parallelprocesserne er, at de to relationer (fig. 1. pkt. 2 og 8) og til dels også de mere personlige aspekter ved terapeuten (pkt. 5 og 6), samt disses forhold til de tekniske og videnskæssige aspekter (pkt. 7) accentueres, hvorfor supervisors interventioner må rette sig imod disse. Dette stemmer overens med Rubenstein (1992), som finder at "*if 'therapy-like supervision' is placed on one end of a continuum and 'didactic supervision' on the other, then the use of the parallel process as a supervisory method would be closer to the first*".

Sammenlignes Ekstein & Wallerstein (PP-A) med Searles (PP-B), ses, at begge tilgange primært søger løsningen i den supervisoriske relation med fokus på terapeuten. Med dette udgangspunkt kan spørgsmålet om supervisors interventioner ved parallelprocesser også tilnærmes ved at beskrive de betingelser, som et vellykket resultat kan fordrer. F.eks. fordrer arbejdet med den supervisoriske relation en god alliance, hvilket bl.a. indbefatter supervisandens tillid til supervisor samt enighed om supervisionens mål og midler⁴. Meget af dette kan sammenfattes som forhandlinger om, hvad supervisanden på sin side vil give supervisor tilladelse til, og hvad supervisor på sin side finder optimalt faciliterende eller nødvendigt. Dette bliver for mig at se særligt centralt med Ekstein & Wallersteins metode, samt når der er tale om intern supervision, hvor fokus på det terapeutorienterede let bliver problematisk. I de processer, som Searles beskriver, må det være lettere at være supervisand, fordi supervisanden i større grad formidler patientens materiale, og da supervisor ofte også afficerer, indbefatter dette en mindre grad af asymmetri i supervisionen end i Ekstein & Wallersteins beskrivelser.

Som det ovenfor ses, fokuserer supervisor ved parallelprocesser på de aspekter som flere undersøgelser påviser, foretrækkes af erfarne supervisander. De erfarne supervisander er f.eks. åbne over for at se på egne personlige bidrag, overføring

og modoverføring og relation til supervisor (jf. Jacobsen 2001). Det er samtidigt de aspekter, som novice-terapeuter mindst foretrækker at arbejde med i supervision. Samtidigt peger majoriteten inden for feltet på, at parallelprocesser enten er hyppigst forekommende eller har størst gennemslagskraft, når superviserne er novice-terapeuter. Således må supervisor forsøge at finde en balance mellem på den ene side at give, hvad der ønskes – tekniske råd, støtte, etc., men samtidigt også intervenere på måder, der opleves mere frustrerende eller måske ligefrem angstprovokerende (jf. Jacobsen 2001; Jacobsen & Tanggaard 2005).

Almindeligvis bør supervisor fortolke parallelprocessen. Men en for stor fokusering på den supervisoriske relation bliver let skræmmende for bl.a. novice-terapeuter, og en eksplicitering af parallelprocessen kan endvidere stimulere terapeuterne til at blive for intellektualiserende over for deres patienter – en tilbøjelighed, mange i denne fase finder tryghedsskabende, da den er en forlængelse af deres forudgående teoritilegnelse og endvidere kan matche patientens pres for råd, støtte etc. Som hjælp til at finde ovennævnte balance eller grad af frustration, der giver optimale udviklingsbetingelser, må supervisor være opmærksom på løbende at yde megen støtte og opmuntring, ligesom generaliseringer kan hjælpe superviseren med at se, at deres problem er alment forekommende, hvorved en evt. skamfølelse reduceres⁵. Her kan supervisor også overveje anvendelsen af "self-disclosure".

DeLucia, Bowman & Bowman (1989) foreslår fire trin for intervention ved parallelprocesser: 1) Supervisor bliver opmærksom på, at der forløber en parallelproces, 2) supervisor forholder sig til superviseren som model, idet han demonstrerer interpersonelle færdigheder, som vil kunne vise sig virkningsfulde i håndteringen af den konkrete relation mellem supervisor og superviser, 3) supervisor viser forbindelsen/paralleliteten mellem den supervisoriske og den terapeutiske relation og 4) interventionsstrategier diskuteres. Denne model har en del lighedstræk med ovenstående refleksioner. Bemærk at supervisor anbefales først at agere model (trin 2) før fortolkningen (trin 3). Det leder til overvejelser om supervisor, i de situationer hvor en direkte fortolkning af parallelprocessen skønnes uhensigtsmæssigt, kan springe trin 3 over og alene kan håndteres situation ved denne tavse, modellerende form for intervention og dernæst foreslå interventioner.⁶

Endelig skal jeg vende tilbage til parallelprocesser af typen PP-C (Doehrmann) – samt PP-D (Langs). Sidstnævnte håndteres ifølge Langs (1994) ved, at supervisor fortolker den ubevidste kommunikation og derved typisk også påtager

sig ansvaret for at (re-)etablere en tryk supervisoriske ramme. Dette samt bl.a. Doehrmans undersøgelse viser, at supervisor også må reflekterer over sin egen andel i en parallelproces. Litteraturen som helhed er tilbøjelig til at overse supervisors bidrag, men f.eks. anbefaler Casement (1999), at supervisor altid først ser på sig selv, når noget går galt i terapien. Som eksempler på de problemer, der oftest ses hos supervisorer, og som kan bidrage til en negativ internalisering, peger Teitelbaum (2001) på overoptagethed af egne "kæpheste", overdreven fokus på supervisandens personlighed eller en fremherskende konkurrencepræget indstilling, hvor supervisor må demonstrere sin overlegenhed. Supervisors behov for at opretholde sin selvfølelse kan let ske på supervisandens bekostning. F.eks. kan supervisors tvivl på egne evner, uløste narcissistiske eller eksibitionistiske behov komme til udtryk i et ønske om at give, at være 'et fyldt bryst', at kunne imponere med sin overflod eller i modsat at holde supervisanden nede (Jacobs, David & Meyer 1995).

Opsummering

Med afsæt i en analyse af litteraturen om parallelprocesser samt en præsentation af et casestudie af en erfaren supervisors interventioner ved parallelprocesser, viser artiklen både forskelle og ligheder ved parallelprocesser og supervisors interventioner. Et gennemgående træk er, at supervisors arbejde med parallelprocesser som regel nødvendiggør en direkte inddragelse af det supervisoriske forhold samt af de mere personlige aspekter ved terapeuten/supervisanden. Det er vist, hvorledes supervisors adfærd bør stemme overens med de interventioner, som supervisanden enten eksplicit foreslås at udføre eller skønnes kunne være gavnlige i den terapeutiske proces. Efter devisen "*More is caught than taught!*" introduceres rollemodel-indlæringen som et væsentligt moment ved parallelprocesser. Endelig er der givet anvisninger på, hvorledes supervisor kan håndtere det særligt intrikate problem, som parallelproces-interventioner kan udgøre, når supervisanden er noviceterapeut.

Referencer

- Baudry, F.D. (1993). The personal dimension and management of the supervisory situation with a special note on the parallel process. *Psychoanalytic quarterly* 62, 588-614.
- Berman, E. (1997). Psychoanalytic supervision as the crossroads of a relational matrix. In M. Rock (ed.), *Psychodynamic supervision* (161-186). Northvale, NJ: Aronson.
- Casement, P.J. (1999). "*The Supervisory Dialogue: External/internal supervision*". Gæsteforelæsning v. Aalborg Universitet, marts 1999.

- Delucia, J.L., Bowman, V.E & Bowman, R.L (1989). The use of parallel process in supervision and group counseling to facilitate counselor and client growth. *The journal for specialists in group work* 14, 232-238.
- Doehrmann, M.J.G. (1976). Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic* 40, 9-104.
- Ekstein, R. & Wallerstein, R.S. (1958/1972). *The teaching and learning of psychotherapy* (2. ed.). New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1912/1992). Om overføringen dynamik. In Freud, *Afhandlinger om behandlingsteknik* (101-110). København: Hans Reitzels Forlag.
- Friedman, L. (1981). A philosophy of psychotherapy supervision. *Psychiatric Quarterly* 53, 100-105.
- Gammelgaard, J. (1997): At lytte med det tredje øre. In S. E. Gullestad og M. Theophilakis (ed.), *En umulig profession? Om Opplæring i intensiv dynamisk psykoterapi* (155-168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gediman, H.K. & Wolkenfeld, F. (1980). The parallelism phenomenon in psychoanalysis and supervision: Its reconsideration as a triadic system. *Psychoanalytic Quarterly* 49, 234-255.
- Grey, A. & Fiscalini, J. (1987). Parallel process as transference-countertransference interaction. *Psychoanalytic Psychology* 4, 131-144.
- Hirsch, I. (1997). Supervision amidst abuse. The supervisor's perspective. In M. Rock (ed.), *Psychodynamic supervision* (339-357). Northvale, NJ: Aronson.
- Hora, T (1957). Contribution to the phenomenology of the supervisory process. *American journal of psychotherapy* 11, 769-773.
- Jacobs, D., David, P, & Meyer, D.J. (1995): *The supervisory Encounter*. Binghamton: Yale University press.
- Jacobsen, C.H. (2000). Parallelprocesser i psykoterapi og supervision. Nogle refleksioner over fænomenet og dets psykologiske mekanismer. *Psyke & Logos* 21, 600-630.
- Jacobsen, C.H. (2001). Supervisors valg af fokus og rolle – som funktion af supervisandens faglige udvikling. *Matrix* 18, 195-227.
- Jacobsen, C.H. (2003). Empiriske undersøgelser af parallelprocesser – review og kritik. *Nordisk Psykologi* 55, 177-196.
- Jacobsen, C.H. (2005). A Qualitative Single Case Study of Parallel Processes. In C.H. Jacobsen, *Parallelprocesser i psykoterapi og supervision. Teori, forskning og praksis*. Ph.d.-afhandling. Psykologi, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- Jacobsen, C.H. & Tanggaard, L. (2005). Interviewundersøgelse af supervisanders oplevelse af gode og dårlige momenter i supervision. (in preparation).
- Jørgensen, E.F. (1990). Fra supervisand til supervisor. *Psykolog Nyt* 44, 785-787.
- Langs, R. (1994). *Doing supervision and being supervised*. London: Karnac Books.
- Miller, L. & Twomey, J.E. (1999). A parallel without a process. A relational view of a supervisory experience. *Contemporary Psychoanalysis* 35, 557-580.
- Mothersole, G. (1999). Parallel Process: A review. *The Clinical Supervisor* 18, 107-121.
- Ogden, T.H. (1979). On projective identification. *International Journal of Psycho-Analysis* 60, 357-373.
- Ogden, T.H. (2004). On holding and containing, being and dreaming. *International Journal of Psycho-Analysis* 85, 1349-1364.

- Rubenstein, G. (1992). Supervision and psychotherapy: Toward redefining the difference. *The Clinical supervisor* 10, 97-116.
- Sandler, J. (1976). Countertransference and role-responsiveness. *International Review of Psychoanalysis* 3, 43-47.
- Searles, H.F. (1955). The informational value of the supervisor's emotional experiences. *Psychiatry* 18, 135-146.
- Szecsödy, I. (2002). *The Dynamics of learning in supervision*. Seminar arr. af British Association for Psychoanalytic and Psychodynamic Supervision, d. 5.10.02, Tavistock Institute, London.
- Teitelbaum, S. (2001): The changing scene in supervision. In S. Gill (ed), *The Supervisory alliance* (3-18). North Bergen, NJ: J. Aronson Inc.
- Visholm, S. (1990). Der skal to til en projektiv identifikation. *Matrix* 3, 3- 32.

Noter

- 1 Jeg vil i nærværende tekst ikke beskæftige mig indgående med de former for parallelprocesser, der af Baudry (1993) betegnes som "tilsyneladende ligheder". Udeladt fra min redegørelse for de forskellige typer parallelprocesser er således a) opfattelsen af, at paralleliteter optræder som følge af en række fællestræk i psykoterapi og supervision, f.eks. ligheder i ramme, setting og procedure (såvel psykoterapi som supervision er asymmetriske hjælperelationer med empatisk identifikation med den hjælpsøgende og involvering af eget selv) samt b) "*parallel uden proces*", hvor parallelproces-fænomenet kritiseres for at være artefakt, der alene udgøres af tilfældige sammenfald af relationer og temaer (Hirsch 1997; Miller & Twomey 1999). Fælles for disse opfattelser er, at parallelprocessen ikke formidler væsentlig information om behandlings- eller supervisionsprocessen, og at parallelproces-interventioner ikke er påkrævede.
- 2 Som f.eks. den supervisor, der pludselig bliver opmærksom på, at han en stund i stedet for at lytte efter supervisandens beretning har hengivet sig til en fantasi om, at hans sekretær efter længe på at have banket på døren bryder ind med en telefonbesked fra børnehaven om, at supervisors barn var faldet ned fra et træ, medens pædagogerne var optaget af at tale med hinanden. På denne måde kan supervisor nå til erkendelse af, at han igennem nogen tid har overset, hvor lemfældigt terapeuten har forholdt sig til sin patients alvorlige selvdestruktive handlinger, og at supervisor har medvirket ved ikke at konfrontere supervisandens bagatellisering af patientens selvmutilation samt problematisere supervisandens planer om at stoppe i supervisionen og i stedet deltage i en peer-gruppe med andre, relativt uerfarne terapeuter.
- 3 Eksempel: En supervisand undlader at konfrontere de taktiske forsvar hos en velstruktureret patient med latent aggression i en korttids dynamisk psykoterapi. Efter flere forgæves forsøg på at forklare supervisanden, hvad han kunne gøre, konfronterer supervisor meget direkte alle supervisandens bortforklaringer af, hvorfor han ikke konfronterer patientens forsvar. Supervisanden får her en demonstration af, hvordan det kan gøres, og oplever, at det både kan være hjælpsomt at alliere sig med egne aggressioner i denne form for behandling. Med den rette alliance og kontakt er dette en acceptabel intervention. Selv om supervisor opererer i en terapeutisk modus, ind-

drages dybere personligt materiale ikke. Og et glimt i supervisandens øje viste, at han forstod supervisors intention.

- 4 En undersøgelse fandt, at 25% af de adspurgte supervisander var så utilfreds med deres supervisor, at de ønskede at skifte, men kun ¼ af disse bad om at få tildelt en ny (Szecsödy 2002).
- 5 Benævner supervisor i generelle termer en tematik (*Ja, det er svært at...*, *“Nogle gange får man lyst til...”*) som både passer på patienten og supervisanden – men uden referenten ekspliciteres – stilles supervisanden frit til at indse, at udsagnet passer på hans virke som terapeut med denne patient.
- 6 Fra et pragmatisk perspektiv kan det overvejes, om det i praksis betyder noget som helst for supervisors håndtering, om der er tale om en reel parallelproces eller blot et tilfældigt sammenfald. Supervisor vil også kunne anvende sidstnævnte som anledning til at optræde som en model for, hvordan man kan håndtere sådanne situationer, skønt der ikke er nogen kausalitet.

Organisatoriske forholds betydning for supervisionsprocessen i psykoterapi og miljøterapi

Matrix 2005;4, s. 370-388

Randi Luggin

Hensigten med denne artikel er at belyse, hvordan organisatoriske forhold kan påvirke supervisionsprocessen i psykoterapi og miljøterapi. Her tænkes på organisatoriske forhold i bred forstand, og artiklen beskæftiger sig bl.a. med, hvilken institutionel kontekst terapien og supervisionen foregår i, supervisors organisatoriske relation til supervisanden/supervisorerne og andre væsentlige personer i organisationen, samt de specielle forhold, der gør sig gældende, når supervisionen foregår som led i en uddannelse.

Artiklen omhandler supervision af individuel psykoterapi, gruppeterapi og miljøterapi (primært inden for det voksenpsykiatriske område). Der vil blive redegjort for nogle organisationspsykologiske nøglebegreber, derefter belyses organisatoriske aspekter i relation til supervision af psykoterapi, og endelig ses på de særlige forhold, der gør sig gældende for supervision af miljøterapi.

Korrespondance: Randi Luggin, overlæge, speciallæge i psykiatri, godkendt supervisor i psykoterapi (DPS). Uddannet i gruppeanalyse og organisationspsykologi (Institut for Gruppeanalyse (IGA) København), lærer ved den organisationspsykologiske uddannelse OPU. H:S Amager Hospital, Psykiatrisk afdeling, Digevej 110, 2300 København S.
E-mail: Randi.Luggin@ah.hosp.dk

Indledning

Ifølge Gordan (1996, s.12) er der enighed om, at supervision først og fremmest bør være "en pædagogisk metode, hvor én inden for et fagområde mere kyn- dig og erfaren person uddanner eller videreuddanner én inden for dette område

mindre kyndig og erfaren person". Når det drejer sig om psykoterapi, er det dog mere end en pædagogisk metode, idet supervisor kommer tæt på supervisanden med dennes personlige konflikter og særegenheder, og undertiden kan grænsen til psykoterapi være hårfin. Der er tale om en mester-lærling-relation, med de muligheder dette indebærer for autoritetskonflikter, dependens, projektioner og ubevidste fantasier. Ligesom i psykoterapi er rammerne af væsentlig betydning. Når supervisionen finder sted inden for rammerne af en organisation, vil denne organisations dynamik kunne indvirke væsentligt på supervisionsprocessen. Det er derfor vigtigt at medtænke dette forhold.

Nogle organisationsteoretiske nøglebegreber

Organisationens opgaver

En organisation kan ses som et åbent system, som har egenskaber til fælles med en biologisk organisme (Miller & Rice, 1975). Den eksisterer i kraft af at udveksle materiale (fysisk og/eller mentalt) med omverdenen – importere det, omdanne det, konsumere noget af det og eksportere resten. En organisation har således en åben grænse mod omverdenen, men denne grænse kan have varierende grader af gennemtrængelighed. Ansvar for at regulere denne grænse ligger hos organisationens ledelse. I organisationen foregår processer, der transformerer det "materiale", der passerer igennem. En uddannelsesorganisation producerer kandidater, der kommer ud med ændret viden og færdigheder, en hospitalsafdeling producerer ændringer i patienters helbred, og en supervisionsdyade producerer tanker og indsigter om et terapiforløb samt øget viden hos supervisanden (og supervisor).

Enhver organisation har en *hovedopgave*, hvis løsning er uomgængelig for organisationens fortsatte eksistens. Hvis organisationen ikke producerer det, den er sat til at skabe, vil den før eller senere miste sin eksistensberettigelse. Mange organisationer har dog flere opgaver, som kan være i konkurrence med hinanden. Eksempelvis har de fleste sygehusafdelinger ud over hovedopgaven (at behandle patienter) også den opgave at uddanne studerende og personalemedlemmer under videreuddannelse. Psykiatriske afdelinger har også den opgave at beskytte samfundet mod farlige personer. Til rådighed for opgaveløsningen er nogle (tit for knappe) ressourcer, som der jævnligt opstår konkurrence om i organisationen.

Ud over disse mere rationelle opgavekonflikter kan der i perioder i organisa-

tioners liv opstå irrationelle konflikter. I enhver organisation vil der til stadighed være en understrøm af ubevidste fantasier, som indvirker på processerne i organisationen. Under stabile forhold (som efterhånden er sjældne i de fleste organisationer) vil dette dog kunne afbalanceres af de mere rationelle kræfter. I krisetider vil de irrationelle kræfter blive mere fremtrædende.

En organisation (eller et delsystem i organisationen) kan opføre sig, som om hovedopgaven er en helt anden end den definerede. Bion (1961) har beskrevet, at grupper skifter mellem at befinde sig på *arbejdsgruppeniveau* eller på *basal antagelsesniveau*. En arbejdsgruppe arbejder rationelt og målrettet med hovedopgaven, har en fornuftig arbejdsdeling og forventer af lederen, at han understøtter denne proces. Når gruppen regredierer til én af de basale antagelser, opfører den sig, som om gruppens opgave er en helt anden, og taber mere eller mindre hovedopgaven af syne. Samtidig har gruppen en tendens til at udviske forskelle mellem medlemmerne. I afhængighedsgruppen (BaD)¹ opfører gruppen sig, som om det vigtigste er at opnå trykthed, og gruppen føler sig afhængig af lederen som den, der besidder al magt og visdom. I kamp/flugt-gruppen (BaFF) ses opgaven som at kæmpe mod/flygte fra en ydre fare, og lederen som "hærføreren". I pardannelsesgruppen (BaP) er gruppen domineret af håbet om Messias, som skal skabes gennem en forening af to gruppemedlemmer. Eksempler på disse konstellationer kan være:

- Afdelingen, der mener, at den væsentligste opgave er at sikre personalets trivsel (BaD)
- Den lukningstruede afdeling, der bliver så optaget af at kæmpe for afdelingens eksistens, at man glemmer patientbehandlingen (BaFF)
- Afdelingen, der fanatisk holder fast ved én bestemt psykoterapeutisk (eller anden behandlingsmæssig) retning og er ude af stand til at se nuancer i andre ideer (BaFF)
- Afdelingen, hvor hele personalegruppens energi opsluges af en bestemt personkonflikt, og hvor man klynger sig til håbet om, at alle gruppens problemer vil være løst, hvis man kan forsone denne konflikt (BaP).

Subsystemer

Organisationer består oftest af mange *subsystemer*, hver med deres hovedopgave. Der foregår imidlertid også en kommunikation på tværs af hierarkiet, og det enkelte personalemedlem kan være medlem af flere grupper/subsystemer. Dette gælder for eksempel tværfaglige team, hvor det enkelte personalemedlem kan have større eller mindre dele af sin loyalitet og sin identitet bundet i sin fag-

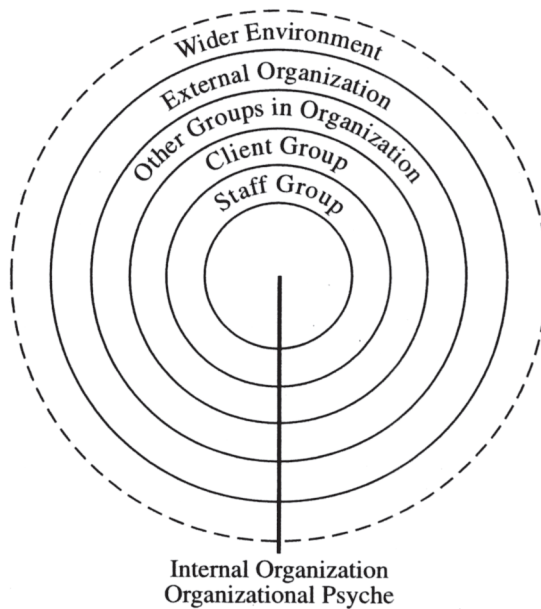
gruppe frem for i teamet. På den måde opstår *intergruppefænomener*, hvor den enkelte skal forholde sig til at være medlem af flere forskellige grupper og at skulle repræsentere sin gruppe over for andre grupper.

Lederen har til opgave at regulere systemets grænser, både udadtil og indadtil. Dette indebærer bl.a. at sikre gruppen rimelige arbejdsbetingelser for en optimal opgaveløsning, at repræsentere gruppen udadtil og at holde øje med ændringer i omverdenen, der har betydning for gruppens opgave. Lederen er nødt til at have øje for både den enkeltes og hele systemets behov og foretage en løbende prioritering af disse behov.

I organisationer (ligesom i supervision) kan man tit se de samme ubevidste processer gentage sig på flere niveauer – et fænomen, der gerne betegnes som isomorfi eller parallelprocesser (Jacobsen 2000). Nitsun (1998a) har forsøgt at give en teoretisk forklaring på dette med det begreb, han kalder "organisationsspejlet" (se figur 1). Han mener, der er tale om en spejlingsproces, der gennemsyrrer hele systemet, lige fra de overordnede udadvendte betragtninger til de dybeste erfaringsniveauer. Denne spejling er en form for psykologisk cement, som kan holde organisationen sammen (især i krisetider), men på bekostning af individuel dømmekraft og opgaveløsningsevne. Nitsun beskriver, at organisationen har et indre liv med fælles fantasier, "The Organizational Psyche"². Disse fælles fantasier skaber en symbolsk fælles realitet, som påvirker deltageres adfærd. Den gensidige påvirkning sker gennem spejling – dels som et kommunikativt interpersonelt gensvar, dels som automatisk og ubevidst reflektering. Det kommunikative interpersonelle gensvar er i sin positive form en konstant kilde til feedback, og derigennem til udvikling og styrkelse af selvet. I sin negative form (malign spejling) kan det dog også være et meget destruktivt gruppefænomen (Zinkin 1983). Den automatiske reflektering er et mere primitivt fænomen, en form for mimetisk opslugning (mimetic engulfment), dvs. en automatisk identifikation med andres verbale eller nonverbale adfærd. Dette kan ligne resultatet af projektiv identifikation, men ses som en mere passiv proces. Dysfunktionel spejling i organisationer fører til ustabile grænser, egodiffusion og sårbarhed. I den praktiske anvendelse af disse begreber samler Nitsun (1998b) information om alle niveauer af organisationen, lige fra de ydre omgivelser til de nære relationer, og prøver at samle det i en metafor om organisationens indre fantasier. Som eksempel beskriver Nitsun en konsultation med en supervisor for en lukket psykiatrisk afdeling, der var svært præget af vold og frustration. Analysen viste, at problemet kunne ses i lyset af truslen fra overordnede dramatiske økonomiske omlægninger. Selv om denne analyse ikke i sig selv løste problemet, gav det

supervisor bedre muligheder for at se realistisk på sine egne handlemuligheder, og lettede presset på ham, så han bedre kunne styrke grænserne hos både sig selv og personalegruppen.

FIGURE 1
The Organizational Mirror



Figur 1. Organisationsspejlet: Ubevidste processer spejles hele vejen gennem organisationen lige fra det overordnede niveau til de fælles ubevidste fantasier (fra Nitsun (1998b))

Organisationer – specielt organisationer, som beskæftiger sig med menneskelig lidelse – fungerer som containere for, og forsvar mod, *angst*. Dette blev først beskrevet af Menzies (1970) i hendes studier af sygeplejerskernes følelsesmæssige reaktioner på et undervisningshospital, hvor strukturen var indrettet på at undgå følelsesmæssig involvering med patienterne, og derigennem værne de ansatte mod konfrontation med død og lidelse. Obholzer (1994) beskriver hospitaler som sociale systemer, der eksisterer for at beskytte samfundet og dets indbyggere mod dødsangst, og han ser tendensen til topstyring i det moderne hospitalsvæsen som "paranoid-schizoid by choice". Ved at ledelsen fjernes fra den lidelse, som klinikerne konfronteres med, kan den nemmere bære at træffe beslutninger med vidtrækkende konsekvenser for organisationen og dens primære opgave.

I den kliniske psykiatriske dagligdag konfronteres man med denne lidelse, påvirkes af den, og tvinges til at forholde sig til den psykoterapeutisk og miljøterapeutisk. For at kunne handle kompetent, og undgå udbrændthed, er supervision en nødvendighed – både under uddannelse og i det daglige arbejde. Resten af artiklen vil handle om denne supervision og den organisatoriske kontekst den indgår i.

Den organisatoriske kontekst for supervision af psykoterapi

Struktur og behandlingsansvar

Supervision kan finde sted som led i en formaliseret psykoterapeutisk uddannelse, hvor den uddannelsessøgende skal opfylde bestemte krav for at få en bestemt autorisation eller godkendelse. I Danmark er der for både psykiatere og psykologer 3 niveauer – *grunduddannelse, specialist og supervisor*. Grunduddannelsen får man som regel som led i sin ansættelse i uddannelsesstilling, mens de næste niveauer må søges i privat regi (med – eller tit uden – støtte fra arbejdsgiveren). På grunduddannelsesniveaet er arbejdsstedet ansvarlig for at stille supervisor til rådighed, og har også behandlingsansvar for patienten. Afdelingens ledelse er (gennem delegation til supervisor) ansvarlig for at attestere over for Dansk Psykiatrisk Selskab/Psykolognævnet og Sundhedsstyrelsen, at den uddannelsessøgende har modtaget den nødvendige supervision. På de næste niveauer sker uddannelsen på kortere eller længere kurser og/eller privat arrangerede supervisionsforløb. Supervisor/uddannelsesstedet har ansvar for at attestere den givne supervisions omfang og den uddannelsessøgendes kompetence. Behandlingsansvaret ligger som regel hos den institution, patienten er tilknyttet, og supervisanden har også et selvstændigt behandlingsansvar. Derimod er der ikke formaliserede regler vedrørende supervisors ansvar (men nok nogenlunde enighed om, at supervisor har et etisk ansvar).

Supervision finder også sted i organisationer (psykiatriske afdelinger, behandlingshjem m.v.) som led i det almindelige udviklings- og kvalitetssikringsarbejde. Der er mange steder løbende supervision af psykoterapi (individuelt eller i gruppe), hvor formålet er at udvikle og vedligeholde færdigheder, skabe en fælles kultur og modvirke udbrændthed. Der kan være tale om en formel (intern eller ekstern) supervisor eller en "peer supervision group" af ligestillede kolleger. Mange steder varetages en del af psykoterapien (især gruppeterapi) helt eller delvis af personale uden formaliseret psykoterapeutisk uddannelse, og i disse tilfælde bør supervision være uomgængelig.

Organisatoriske forholds betydning for supervisionsprocessen i psykoterapi og miljøterapi

Supervisors og supervisands roller i organisationen

Supervision af psykoterapi i institutioner varetages oftest af en intern supervisor, medmindre terapeuten modtager ekstern supervision som led i en psykoterapeutisk (specialist)uddannelse. Supervisors og supervisands placering i afdelingens hierarki, og deres øvrige arbejdsrelationer, kan derfor influere på supervisionsprocessen. Dette er specielt udtalt, hvis supervisor samtidig er supervisandens daglige leder. Risikoen for, at dependens og/eller autoritetskonflikter kan forstyrre processen, er i denne situation betydelig. Processer i afdelingen kan også påvirke begge parter og gøre det svært at bevare grænsen omkring supervisionsrummet. På store afdelinger med mange supervisorer kan denne konstellation som regel undgås, men på små afdelinger er det ikke altid muligt. Agerskov (1988) interviewede supervisorer og psykoterapeuter ved forskellige danske psykiatriske hospitaler om deres syn på supervisionsproblemer inden for den psykiatriske institution. Der var enighed om, at uerkendt konfliktmateriale fra supervisor, institutionen eller det, hun kalder "det mudrede felt", der superviseres i, tit influerede på dynamikken mellem supervisor og supervisand, men også enighed om, at dette materiale kun sjældent blev bragt åbent frem i supervisionen og gjort til genstand for refleksion.

Selv når supervisor ikke er supervisandens leder, vil han oftest være højere placeret i afdelingens hierarki, og supervisanden kan være bekymret for, hvad der formidles videre til ledelsen eller den uddannelsesansvarlige overlæge. Normalt kan man forvente fortrolighed omkring et supervisionsforløb, men undertiden kan der opstå problemer, som gør, at fortroligheden må brydes. Dette gælder især, hvis et terapiforløb kører skævt, og supervisor ikke finder det forsvarligt at terapien fortsætter, eller at supervisionsforløbet godkendes som led i grunduddannelsen. Det er en fordel, hvis der er klare regler for den slags situationer³, og der bør foreligge en kontrakt mellem supervisor og supervisand (Skovholt & Rønnestad 1992).

Flere undersøgere har beskæftiget sig med årsager til, at supervisander tilbageholder materiale for supervisor, eller i nogle tilfælde direkte lyver om forløbet (Hantoot, 2000; Ladany et al. 1996). Ud over de mange dynamiske faktorer, der kan være involveret, finder de også, at supervisandens frygt for at ødelægge sin karriere ved at gøre sig upopulær hos supervisor kan være af væsentlig betydning.

Undertiden kommer supervisand og supervisor fra forskellige faggrupper. Dette kan give en frihed fra ledelseshierarkiet, men til gengæld kan relationen blive farvet af eventuelle spændinger/fordomme mellem faggrupperne. Omvendt kan dynamik, der stammer fra supervisionen eller fra terapien, blive bortforklaret med henvisning til, at "det nok handler om faggruppedynamik". Det at supervisere én fra en anden faggruppe kræver, at man som supervisor sætter sig ind i den andens tænkemåde, som jo bl.a. er farvet af den faglige baggrund, man har. Til gengæld kan dette også være en fordel, idet man som "udefrakommende" kan se nogle sammenhænge og problemstillinger, som en fagfælle kan være blind for.

Ledelsens og organisationens holdning til psykoterapi som behandlingsform

I en psykiatrisk afdeling vil både psykoterapi og supervision tit af ressourcemæssige grunde være i konkurrenceforhold til øvrige aktiviteter i organisationen. Mulighederne for supervision, og for at udøve psykoterapi, vil derfor afhænge af *ledelsens holdning* og af *organisationskulturen*. Det kan dels handle om holdningen til psykoterapi som behandlingsform, dels om prioriteringen af psykoterapi og supervision i forhold til andre (oftest akutte) opgaver. Psykoterapi anses undertiden for en tidkrævende og lidet udbytterig behandlingsform, som er en luksus for de få udvalgte. Denne holdning er tidligere blevet forstærket af, at en del psykoterapeuter insisterede på, at kun meget lange terapiforløb gav udbytte, samt at det ikke var metodologisk muligt at dokumentere effekten. De senere års øgede fokus på korttidsterapi, samt den øgede indsats for at dokumentere effekt af psykoterapi, har givet større respekt omkring faget. Samtidig har der i offentligheden været kritik af psykiatrien og pres for mere psykoterapi i de psykiatriske afdelinger. Disse faktorer har ført til, at psykoterapi på den ene side er blevet en anerkendt del af behandlingsprogrammet (og bl.a. skal medtænkes i enhver behandlingsplan), men på den anden side også medført krav om evidensbasering og cost-benefit-analyser.

En psykiatrisk afdeling har typisk flere opgaver. Hovedopgaven er at behandle patienter, men afdelingen har normalt også en uddannelsesopgave, som kan blive vægtet mere eller mindre højt. Yngre lægers videreuddannelse er inden for de seneste år sat meget mere i system end tidligere, hvor kravet stort set kun var, at man skulle have været ansat i bestemte stillingskategorier i en tilstrækkelig lang periode. Hvor man tidligere på nogle afdelinger kunne have svært ved at få lov til at tage patienter i terapi, og hvor man risikerede at måtte tilsidesætte

terapien for andre opgaver (det kunne være svært at komme til at overholde almindelige rammer om psykoterapien som for eksempel et uforstyrret lokale), er der nu som regel forståelse for, at det er en væsentlig del af psykiateruddannelsen. Arbejdstilrettelæggelsen gør det dog stadig svært at gennemføre terapi og supervision så regelmæssigt, som det er ønskeligt i dynamisk terapi.

Man vil f.eks. kunne opleve, at afdelingens ledelse stiller sig positivt til psykoterapi, men i praksis ikke bakker det op. Dette kan vise sig ved, at der ikke stilles de nødvendige ressourcer til rådighed, eller ved, at ledelsens signaler til organisationen er tvetydige.

Rice & Rutan (1991) gør opmærksom på vigtigheden af først at få skabt *kontakt til ledelsen*, og derefter til personalet, hvis man vil indføre et gruppeterapiprogram på en afdeling. Der skal arbejdes for at opnå en alliance mellem gruppeprogrammet, ledelsen og det øvrige personale, og der bør udarbejdes en *kontrakt*, som dels sikrer, at gruppeprogrammet er i overensstemmelse med afdelingens behandlingsprogram som helhed, og dels at gruppens rammer respekteres af alle ansatte og patienter. De anbefaler også, at gruppeterapi skal være en primær behandlingsmetode og ikke underordnet andre behandlingsmetoder, samt at alle patienter forventes at deltage. Når programmet er kommet i gang, er det vigtigt, at gruppeterapeuterne er opmærksomme på løbende at være i dialog med det øvrige personale. Hvis dette arbejde i forhold til omgivelserne ikke gøres, kan supervisionen let blive samlingspunkt for mange frustrationer. Forfatterne beskriver et tilfælde, hvor en terapeut fik hospitalsdirektørens tilladelse til at gå i gang med et gruppeterapiprogram, men hurtigt løb ind i problemer med manglende henvisninger, mangelfuldt fremmøde og konflikter mellem terapeuterne. En nærmere analyse af forløbet viste, at direktøren i virkeligheden havde "givet terapeuten line nok til, at hun kunne hænge sig i den". Han havde ikke taget initiativ til at få gruppeterapiprogrammet indarbejdet som en del af hospitalets behandlingsprogram, og terapeuten havde på sin side ikke overvejet at bede om denne støtte eller gøre sig klart, at hun havde behov for den.

Ekstein & Wallerstein (1958) beskriver et konstrueret eksempel på, hvordan en ny ledelse indarbejder et målrettet psykoterapiprogram i en institution. Første skridt (efter at have gjort sig sin egen målsætning klart) er at udvælge og uddanne supervisorer, som så gradvis erkender behovet for struktur og rammer. Supervisorerne kommer bl.a. frem til, at der er behov for kvalitetskrav til nye supervisorer (krav, som dog ikke gælder den oprindelige supervisorgruppe – den såkaldte "grandfather clause"). I forfatternes idealiserede eksempel ud-

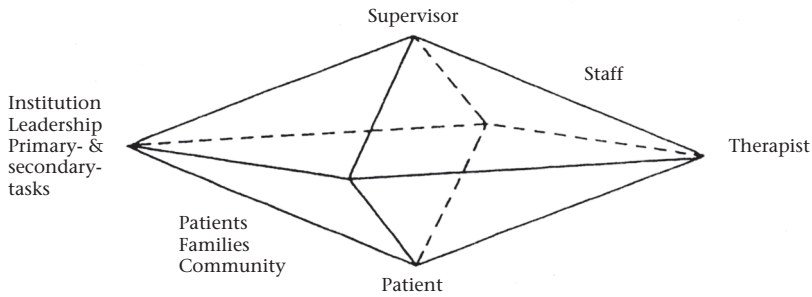
vikles efterhånden nye strukturer, og bevidstheden om disse videregives til de uddannelsessøgende og bliver en integreret del af hele institutionen. Regler og strukturer har dels til formål at beskytte de uddannelsessøgende og læringsprocessen, men også at beskytte patienterne og terapiprocessen. Forfatterne understreger, at strukturerne hele tiden må være fleksible og ikke blive fastlåste og ritualiserede.

Beskrivelsen minder om, hvordan danske psykiateres grundlæggende psykoterapiuddannelse har udviklet sig over de sidste 20 år. I starten var der mangel på kvalificerede vejledere, og man bad lederne af de psykiatriske afdelinger om at finde de bedst egnede på hver afdeling, hvilket ikke altid borgede for høj kvalitet. Gradvis har man så i årenes løb kunnet øge kravene til både de yngre læger og til vejledere/supervisorer, og har også hver gang sørget for, at tidligere udnævnte vejledere har skullet opdatere deres godkendelser (så man, i hvert fald i nogen grad, har undgået "the grandfather clause").

Supervision inden for rammerne af en uddannelsesinstitution

Uddannelsen til specialist i psykoterapi foregår typisk helt eller delvist på godkendte uddannelsesinstitutioner, hvor den uddannelsessøgende efter en optagelsesprocedure deltager i et fastlagt program⁴. Institutionen beslutter, hvem der skal være supervisor, og stiller som regel nogle krav til, hvilken type terapi der kan bringes til supervision (diagnose, grad af psykopatologi, varighed og hyppighed). Disse krav svarer ikke altid til det patientklientel, den uddannelsessøgende har adgang til på sin arbejdsplads, og i så fald kan den uddannelsessøgende være henvist til oprette privat praksis for at få egnede patienter, medmindre institutionen er behjælpeligt med at skabe kontakt til en organisation, hvor den uddannelsessøgende kan deltage i behandlingen⁵. Dette sidste kan give en særlig organisatorisk dynamik, når flere instanser deler behandlings-/supervisionsansvaret og det administrative ansvar for en patientbehandling. Det er her væsentligt, at supervisor ikke kun forholder sig til det dynamiske indhold i selve terapien, men også lærer kandidaten at forholde sig til rammerne, inkl. de administrative og organisatoriske.

Szecsödy (1997) har udviklet begrebet "den udvidede kliniske rombe" efter Ekstein & Wallersteins oprindelige ide (1958). Figur 2 viser, hvordan hver person eller gruppe (patient, familie, terapeut, supervisor, kolleger) gensidigt påvirker hinanden. Alle er afhængige af, påvirkes af, og påvirker selv den organisation, de arbejder i. Dette samspil bliver endnu mere kompliceret, når flere organisa-



Figur 2: Den udvidede kliniske rhombe – figuren viser, hvordan patient, terapeut og supervisor gensidigt bliver påvirket af hinanden, såvel som af andre relationer med personale, familie, ledelse, organisationens opgave og samfundet udenfor. (Szecsödy 1986 og 1990, her fra 1997).

Kernberg (1998) har beskæftiget sig indgående med de organisatoriske problemer, han ser i mange psykoanalytiske uddannelsesinstitutter, og hvilken effekt det har på kandidaternes uddannelse – især deres kreativitet og evne til at forholde sig kritisk undersøgende til psykoanalysen som fag og profession. Han fremfører, at de psykoanalytiske institutter burde organiseres som en mellemting mellem universiteter og kunstakademier, men at de i realiteten snarere ligner en kombination af en teknisk skole og en religiøs orden. Han ser specielt en fare i, at læreanalytikerne har for meget magt i vurderingen af kandidaternes egnethed (en ordning, der i Danmark blev afskaffet i 1994), at deres eget arbejde er for lidt synligt (med den begrundelse, at overføringen ikke skal forstyrres), at der mange steder ikke er klageprocedurer, og at kandidaterne holdes i usikkerhed om kriterierne for godkendelse. Mange steder er man også meget tilbageholdende med at præsentere kandidaterne for nye og afvigende teorier (i hvert fald før Freuds samlede værker er meget nøje gennemgået). Disse ting er med til at skabe en paranoid atmosfære, hvor kandidaterne ikke får tilstrækkeligt udbytte af deres læreanalyse, hvor de er meget utilbøjelige til at tænke nyt eller opponere⁶, og hvor supervisionen også kan blive præget af frygt med tilbageholdelse af vigtigt materiale. Tilsyneladende mener han dog, at supervisorerne udgør et mindre problem end læreanalytikerne, og han anbefaler, at supervisorernes vurdering skal opprioriteres i bedømmelsen af kandidaterne.

Haesler (1993) beskriver, hvordan supervisionsprocessen i psykoanalytisk uddannelse kan forstyrres af, at kandidaten sideløbende er i læreanalyse. Der er, i

én forstand, en tredje person til stede i supervisionsrummet, og supervisor kan føle sig overvåget af, eller i konkurrenceforhold til, læreanalytiker. Der er også en ekstra mulighed for resonansfænomener og parallelprocesser i relation til den superviserede analyse (kontrolanalysen). Virkningen af dette forstærkes, hvis der er personlige uoverensstemmelser mellem supervisor og læreanalytiker. Også andre relationer og spændinger inden for instituttet kan have dynamisk indflydelse på supervisionsprocessen, både for supervisor og superviserand.. Haesler råder til, at man som supervisor prøver at løse problemet ved at koncentrere sig om relationen mellem supervisor og superviserand, samtidig med at supervisor for sig selv må analysere sine reaktioner og arbejde på at genvinde balancen som supervisor.

Ögren & Boëthius (2003) har undersøgt supervision i gruppe, både i uddannelsessammenhæng og i arbejdspladssupervision. De peger på, at relationen mellem supervisor og superviserand her er endnu mere kompleks end i den dyadiske supervision, og at det er meget væsentligt at være opmærksom på gruppeprocesserne og gruppesammensætningen. De anbefaler, at man er meget omhyggelig i udarbejdelse af supervisionskontrakten, og understreger vigtigheden af de organisatoriske rammer og strukturer, som er nødvendige for at bære supervisionsprocessen.

Den organisatoriske kontekst for supervision af miljøterapi

Miljøterapi og holdning til supervision

Supervision af miljøterapi har meget forskelligt omfang og status i forskellige organisationer. Hvis et behandlingshjem eller en psykiatrisk afdeling har en målsætning om at arbejde miljøterapeutisk, vil der ofte også foreligge en plan for regelmæssig supervision af miljøpersonalet. Nogle steder vil der også foreligge en beskrivelse af, hvad man forstår ved miljøterapi – men langt fra alle steder. Man kan nogle steder have uddannelsesstilbud til personalet, så de kan udfylde rollen som miljøterapeut – men ligeledes langt fra alle steder.

Holdningen til miljøterapi varierer fra noget, der "bare handler om at beskæftige patienterne", til en bevidsthed om, at alt, hvad der sker i miljøet, kan og skal bruges konstruktivt til at lære patienten at kende og støtte ham/hende i at komme i gang med en udvikling. For at det sidste skal være tilfældet, kræves, at miljøpersonalet er bevidste om deres betydning for patienterne, at de er parate til at gå i dialog og i stand til at bære den frustration og smerte, som dette

arbejde i perioder indebærer. Dette stiller krav til ledelsen om at være villige til at give personalet de nødvendige værktøjer og ressourcer, og det kræver en organisationskultur, som er i stand til at møde de udfordringer, det giver.

Ledelsens viden om og interesse for miljøterapi varierer meget. Selv om der de fleste steder i psykiatrien er fælles ledelse med en overlæge og en ledende sygeplejerske, er "søjleopdelingen" tit bevaret, så hver leder primært varetager sin egen faggruppe. Dette kan betyde, at "plejen" (mange steder synonymt med miljøterapien) er overladt til sygeplejerskernes gebet. Hvis lægerne primært interesserer sig for de biologiske aspekter af psykiatrien, vil de tit se dette som en lettelse. Det betyder også, at miljøterapien gerne får en lav status og ses som sekundær til den øvrige behandling. Ledelsens holdning afspejles dels i, hvilke mål man sætter for miljøterapien, dels i, hvilken omhu man lægger i at sikre supervisionen. Der er forskel på, om en supervisor bliver bedt om selv at lave en aftale med en personalegruppe, eller om ledelsen laver en kontrakt med supervisor, redegør for afdelingens politik og derigennem viser sit engagement.

Fokus på miljøterapi kræver en ændring af organisationskulturen. De psykiatriske afdelinger var tidligere præget af en "vogterkultur", hvor man opretholdt et skarpt skel mellem behandlere og plejepersonale. Plejepersonalet var tilbageholdende med at tale for indgående med patienterne om deres problemer, og skulle helst holde sig til regler og rutiner. Overgangen til miljøterapi og kontaktpersonsystem medførte et krav om en anderledes involvering og om at bruge egne ressourcer og kreativitet.

I lukkede/sikrede afdelinger kan der også være en frygt blandt personalet for, at den tættere kontakt med patienterne vil gå ud over sikkerheden, i og med at en øget forståelse for patientens psykodynamik kan gøre det sværere at opnå enighed om, hvornår tvangsforanstaltninger og restriktioner er nødvendige. I denne type afdelinger kræver indførelse af miljøterapi derfor et grundigt forarbejde og løbende holdningsbearbejdning fra ledelsens side – og denne proces kan tage lang tid.

Christensen (1999) gør opmærksom på, at en behandlingsinstitution består af to delsystemer: medarbejdere og klienter, og at det er samspillet mellem disse to systemer, som er afgørende for, om institutionen kan arbejde med sin opgave eller ej. En del af dynamikken vil ofte være, at klientgruppen på et ubevidst plan vil forsøge at ændre og tilpasse relationen til medarbejderne, så de bliver neutrale eller ligefrem tilpassede til klientgruppens personlige dynamik og pro-

blematik. Tilsvarende vil medarbejderne forsøge at tilpasse den organisatoriske rolle til deres personlighed og personlige forudsætninger. Ledelsen har til opgave at beskytte institutionens primære opgave over for medarbejdernes bevidste såvel som ubevidste angreb på rollen og arbejde på at fastholde den rolle, som antages at udspringe af opgaven (s. 57-58). Christensen beskriver, hvordan den samlede tværfaglige personalegruppe i et sengeafsnit gennemgik et omfattende 3-årigt udviklingsprojekt med teoriundervisning, miljøterapeutiske seminarer, ledelsesseminarer og oplevelsesorienterede internatkurser for miljøpersonalet. Målet med projektet var dels at udvikle afsnittets behandlingsorganisation, således at den var i overensstemmelse med målgruppen og den primære behandlingsopgave, dels at udvikle en intern uddannelse til rollen som miljøterapeut. Projektet førte til mærkbare ændringer – både i afsnittets organisatoriske forhold, i samtlige personalegruppers opfattelse af egne og andres roller, og ikke mindst i relationen til patienterne og synet på deres udviklingsmuligheder.

Rammer for supervision af miljøterapi

Ligesom i psykoterapi bør rammer for supervision – tid, sted, deltagerkreds, og også form og indhold – være aftalt på forhånd, og der bør foreligge en kontrakt. Gordan (1996) anbefaler, at man giver sig god tid til indledende og orienterende samtaler, og at supervisor, inden kontrakten underskrives, præsenterer en sammenfatning af sin opfattelse af personalets forventninger, motiver og behov, foruden sine egne forventninger, forudsætninger og begrænsninger. Dette kan være med til at udrydde nogle misforståelser, som ellers senere kan forstyrre supervisionsprocessen, og det kan hjælpe supervisor til at afklare, om han er den rette til at påtage sig opgaven. Det kan også klargøre, om det overhovedet er supervision, eller noget helt andet, organisationen har brug for (i stedet for eller i tillæg til supervision). Der er tit forventninger om, at supervisionen kan bruges til at løse personalekonflikter, og det er derfor vigtigt at have klare aftaler om fokus for supervisionen.

Bolton & Zagier Roberts (1994) konkluderer ud fra flere supervisionseksempler, at supervision formentlig er uegnet til at håndtere institutioner i krise eller konsekvenser af dårlig eller manglende ledelse. De bruger begreberne "overt aim", "covert aim" og "unconscious aim" – hhv. åben, skjult og ubevidst hensigt med supervision – og demonstrerer i deres eksempler, at organisationer kan have helt andre hensigter med at bede om supervision end det, der fremgår af anmodningen, som f.eks. at udfylde et ledelsesmæssigt vakuum eller at give medarbejderne en "time-out", hvor de kan være fri for klienter. Forfatterne

understreger vigtigheden af, at man holder sig til at tale om sine følelser i relation til opgaven, og betegner dét, at man fortrinsvis beskæftiger sig med personalegruppens interne relationer, som "anti-task".

Jørgensen (1989) understreger vigtigheden af, at en afdeling, for at kunne fungere efter miljøterapeutiske principper, sikrer, at der i afdelingen er såvel formidling af faglig viden, supervision og personaletræning. Disse ting tilsammen sikrer, ethvert personalemedlem har kompetencen (dvs. kan udfylde *den faglige rolle*) til at handle ud fra, hvad vedkommende finder mest rigtigt i situationen (s. 34).

Jørgensen (2004) beskriver dagligdagen for miljøpersonale på et behandlingshjem for uintegrerede børn, hvor miljøterapeuten udsætter hele sin psyke for det materiale, som barnet producerer. Man kan som behandler føle, at børnenes primitive følelser smitter, og at man bliver bærer af de samme primitive følelser. Dette kan medføre voldsomme spændinger og destruktive processer i personalegruppen, som er vigtige at tage op i supervisionen. Man kan derfor ikke som hovedregel sige, at personalekonflikter ikke kan tages op i supervision – men der må være fokus på, hvilke dele af konflikten der stammer fra klienterne/patienterne.

Deltagerkredsen er et væsentligt punkt at definere og afgrænse. Skal supervisionen kun omfatte miljøpersonalet, eller hele det tværfaglige behandlerteam? Skal lederen deltage eller ej? Fordelen ved at inddrage hele personalet er, at man får alles synsvinkler med, og dermed muligheden for at bruge supervisionen som "en integrerende kreds" (Lotz 1987), der samler patientens mange projektioner og giver mulighed for et helt billede af patienten. Til gengæld kan miljøpersonalet føle sig usikre ved de øvrige faggruppers tilstedeværelse, og disse kan også være usikre ved deres rolle, så de evt. fristes til at gå ind i en supervisorrolle frem for at deltage på lige fod. Man må derfor ved supervision af en tværfaglig gruppe være ekstra opmærksom på "det mudrede felt" (Agerskov 1988) af organisationsdynamik. Hvis supervisionen kun omfatter miljøpersonalet, kan dette styrke deres selvspekt og identitet som gruppe, og også i nogle tilfælde øge miljøterapiens status som selvstændig behandlingsform⁷. Til gengæld risikerer man, at vigtig information ikke kommer videre, og at beslutninger omkring væsentlige dele af behandlingen træffes i et forum, hvor kun en del af behandlerteamet er til stede.⁸

Der kan næppe gives et éntydigt svar på, hvor bred deltagerkredsen skal være, hvilket må afhænge af sigtet med supervisionen. Hvis det primære sigte er det miljøterapeutiske arbejde og optræning i miljøterapeutiske færdigheder, kan det være fornuftigt at begrænse gruppen til det definerede miljøpersonale. Hvis det primære sigte derimod er, at hele personalegruppen får et samlet dynamisk billede af patienten, er tværfaglig supervision at foretrække. Ideelt kunne man tænke sig en kombination af begge dele, men det kræver mere supervisionstid, end mange afdelinger har ressourcer til.

Lederens deltagelse er også et udfordrende spørgsmål. På den ene side kan lederens aktive deltagelse være et eksempel for personalet og signalere, at supervision anses for en væsentlig del af arbejdet. På den anden side kan medarbejderne føle sig ufri og bange for den kontrol, der også kan ligge i lederens deltagelse. Under alle omstændigheder kræver lederens deltagelse betydelig personlig modenhed og bevidsthed om sin egen rolle, og hvis han ikke er indstillet på at investere det, der skal til, er det bedre at afstå fra at deltage.

Forventninger til *fremmøde* demonstrerer også organisationens holdning til supervision. Der er afgørende forskel på, om arbejdsplanen tilrettelægges med henblik på, at flest mulige af personalet skal kunne være til stede (og det evt. indskræpes fra lederside, at der er mødepligt, og at andre opgaver skal udsættes), eller om fremmødet bliver afhængigt af, hvem der tilfældigvis er til stede, og om de kan frigøres fra andre opgaver. Dette kan begrundes med manglende ressourcer eller andre opgavers presserende karakter. Der kan selvfølgelig være situationer, hvor supervisionen må nedprioriteres, men manglende fremmøde kan også skyldes modvilje eller frygt blandt personalet. Under alle omstændigheder er det vigtigt at undersøge betydningen af mangelfuldt fremmøde.

Supervisionens form kan være overvejende *sagsorienteret*, eller overvejende *procesorienteret*. Om man vælger den ene eller den anden form, vil tit afhænge af gruppens trygheds- og modenhedsniveau. Gordan (1996) anbefaler en vis fleksibilitet, herunder også at man giver plads til personalekonflikter i det omfang, de afspejler vigtigt materiale i patientgruppen – men at andre former for konflikter så vidt muligt henvises til personaletræning.

Endelig er der spørgsmålet om *intern* eller *ekstern supervisor*. En ekstern supervisor har fordelen af ikke at være en del af afdelingens dynamik og kan derfor nemmere gennemskue, hvad der sker. En ulempe kan være, at spørgsmål, der burde videre til ledelsen, forbliver i supervisionsgruppen og aldrig kommer videre

(specielt hvis lederen ikke deltager i supervisionen). En ekstern supervisor kan også blive mødt med skepsis eller fjendtlighed som "en, der skal komme udefra og lære os noget". En intern supervisor kender organisationen og har dermed en "kulturkompetence", som kan være værdifuld. Han kan til gengæld komme til at sidde inde med en viden, der er ubehagelig at have, så det kan være en ensom post at være intern supervisor.

Hvis den interne supervisor samtidig er afdelingens leder, opstår særlige problemer, idet kontrolaspektet forstærkes, og det kan blive meget svært at se på afdelingens dynamik. I en opbygningsfase kan denne model dog have nogle fordele, idet det giver mulighed for at arbejde sammen om mål og metoder, og lederen kan give sin viden og sine holdninger videre. På et senere tidspunkt i processen opstår imidlertid nye behov, og det vil være en fordel med en mere neutral supervisor (Almegård 1989). Det er væsentligt, at lederen er opmærksom på denne dynamik, og parat til at træde tilbage, når tiden er inde. En god hjælp i denne proces er regelmæssig *personaletræning* med en ekstern personaletræner, hvor der er mulighed for at se nøjere på dynamikken mellem leder/supervisor og personale.

Af økonomiske grunde vil man tit have valget mellem intern supervision eller ingen supervision, og på små afdelinger vil der tit ikke være mange supervisorer at vælge mellem. Man kan derfor måtte gøre en dyd af nødvendigheden – men det kræver konstant opmærksomhed på dynamikken i afdelingen.

Sammenfatning

Supervision er en kompleks proces, hvor man hele tiden skal forholde sig til, hvad der sker på flere niveauer. Selv i en dyadisk relation må man løbende være opmærksom på parallelprocesser mellem terapien og supervisionen. Når supervisionen foregår i gruppe, og i en organisatorisk kontekst, bliver processen mangefold mere kompleks, hvilket jeg har prøvet at belyse i denne artikel. Supervisor bør jævnligt gennemtænke organisationen på mange niveauer (f.eks. ud fra Nitsun 1998b – figur 1) og i passende omfang dele resultatet af sine overvejelser med supervisanderne.

Kernberg (1989) har sagt: "Vores evne til at gennemskue hvad der sker i organisationer kan desværre overstige vores evne til at korrigere organisatorisk dysfunktion." Organisationer er dynamiske systemer, og psykoterapi, miljøterapi og supervision er kreative processer. De mest kreative ting sker på kanten af kaos

(Stacey 2001). Vi er derfor nødt til at regne med, at vi ikke kan kontrollere alle de organisatoriske faktorer, der indvirker på supervisionsprocessen, men de er vigtige at holde sig for øje og medtænke.

Litteratur

- Agerskov, K. (1988). Supervisions muligheder indenfor den psykiatriske institution. *Matrix* 1, 52-57.
- Almegård, A., Andersson, M., Enzell, K. (1989). *Vad er handledning i psykiatrisk behandlingsarbejde?* Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsas monografiserie nr. 31.
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock Publications Ltd..
- Bolton, W. & Zagier Roberts, V. (1994): Asking for help – Staff support and sensitivity groups re-visited. In Obholzer & Zagier Roberts (eds.), *The Unconscious at Work*. London, New York: Routledge.
- Christensen, J.S. (red.) (1999). *Miljøterapeutisk uddannelse i voksenpsykiatrien – et systemorienteret og psykodynamisk perspektiv*. Oslo: SIR-Gruppen A/S.
- Ekstein, R. & Wallerstein, R.S. (1958). *The Teaching and Learning of Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Gordan, K. (1996). *Psykoerapisupervision – i uddannelse, i klinisk arbejde og på institution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haesler, L. (1993). Adequate Distance in the Relationship between Supervisor and Supervisee. *Int. J. Psycho-Anal.* 74, 547-555.
- Hantoot, M.S. (2000). Lying in Psychotherapy Supervision. *Academic Psychiatry*, 24; 179-187.
- Jacobsen, C. H. (2000). *Parallelprocesser i psykoterapi og supervision*. *Psyke & Logos* 21, 600-630.
- Jørgensen, B. (2004). Psykodynamisk systemteori og miljøterapi. In Heinskou, T. & Visholm, S.(Eds.), *Psykodynamisk organisationspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, M. (1989). Supervision og personaletræning. *Matrix*, 6, 25-42.
- Kernberg, O.F. (1998). *Ideology, Conflict and Leadership in Groups and Organizations*. New Haven, London: Yale University Press.
- Kernberg, O.F. (1989). *Paranoidgenesis in Organizations*. Forelæsning ved 10th International Congress of Group Psychotherapy i Amsterdam. Senere udgivet i revideret udgave (uden denne slutbemærkning) i ovenstående bog.
- Ladany, N., Hill, C.E., Corbett, M.M. & Nutt, E.A. (1996). Nature, Extent and Importance of What Psychotherapy Trainees Do Not Disclose to Their Supervisors. *Journal of Counseling Psychology* 43, 10-24.
- Lotz, M. (1987). En integrerende kreds – Miljøterapi for borderlinepatienter. *Nordisk Psykiatrisk Tidsskrift*, 41, 285-290.
- Menzies, I.E.P. (1970). *The functioning of Social Systems as a Defence against Anxiety: an empirical study of the nursing services of a general hospital*. London: The Tavistock Institute of Human Relations.
- Miller, E. J. & Rice, A.K. (1975). Selections from "Systems of Organization". In Colman & Bexton (Eds.), *Group Relations Reader 1*. Washington: A.K.Rice Institute.

- Nitsun, M. (1998a). The Organizational Mirror: A Group-Analytic Approach to Organizational Consultancy, Part I – Theory. *Group Analysis* 31; (3), s. 245-268.
- Nitsun, M. (1998b). The Organizational Mirror: A Group-Analytic Approach to Organizational Consultancy, Part II – Application. *Group Analysis* 31 (4), 505-518.
- Obholzer, A. (1994): Social anxieties in public sector organizations. In Obholzer & Zagier Roberts (Eds.): *The Unconscious at Work*. London, New York: Routledge.
- Rice, C.A. & Rutan, J.S. (1991). *Gruppeterapi på psykiatrisk afdeling*. København: Munksgaard.
- Skovholt, T.M. & Rønnestad, H.M. (1992). *The Evolving Professional Self Stages and Themes in Therapist and Counselor Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Stacey, R. (2001). Complexity at the "Edge" of the Basic-Assumption Group. In Gould, L., Stapley, L.F. & Stein, M.(Eds.): *The Systems Psychodynamics of Organizations*. New York, London: Karnac.
- Szecsödy, I. (1997). (How) Is learning possible in supervision? In Martindale et al. (Eds.), *Supervision and its vicissitudes*. London: Karnac.
- Zinkin, L. (1983). Malignant Mirroring. *Group Analysis* 16: 113-126.
- Ögren, M. & Boëthius, S. (2003). *Grupphandledning – Den lilla gruppen som forum för lärande*. Stockholm: Ericastiftelsen, Mareld.

Noter

- 1 BaD: Basic assumption Dependency; BaFF: Basic assumption Fight/Flight; BaP: Basic assumption Pairing.
- 2 Der er formentlig tale om det samme fænomen, som i andre sammenhænge kaldes for organisationskultur.
- 3 I H:S (Hovedstadens Sygehusfællesskab) har vi valgt at indarbejde regler om fortrolighed i supervisionskontrakten for uddannelsessøgende læger. Af disse regler fremgår, i hvilke situationer der sker underretning af uddannelsesansvarlig overlæge, samt at superviseren har ret til et nyt forløb med en anden supervisor. Disse situationer er jo ret alvorlige, idet godkendelse af grunduddannelsen i psykoterapi er en forudsætning for at opnå speciallægeanerkendelse (uanset om lægen har tænkt sig at beskæftige sig med psykoterapi eller ej), og det er derfor vigtigt at have indbygget en beskyttelse af de uddannelsessøgende – men også af patienterne.
- 4 Programmet består som regel af teori, supervision og evt. også egenerapi – i nogle uddannelser henvises den uddannelsessøgende dog til selv at arrangere dette.
- 5 Problemet er især mærkbart på gruppeterapeutiske uddannelser, hvor kun få institutioner har et patientklientel, der egner sig til f.eks. klassisk gruppeanalyse. Institut for Gruppeanalyse i København har derfor samarbejdsaftaler med flere behandlingssteder, hvor kandidater på uddannelsen kan få henvist klienter til grupper.
- 6 Det ene kapitel i bogen hedder ligefrem "Thirty Ways to Destroy the Creativity of Psychoanalytic Candidates"
- 7 Denne model anbefales derfor af Christensen (1999).
- 8 Selv om det selvfølgelig bør være en grundregel, at supervisionen ikke er et besluttelsesforum.

Grupphandledning i psykoterapi inom ramen för utbildningar¹

Matrix 2005; 4, s. 389-402

Marie-Louise Ögren, Siv Boalt Boëthius och Eva Sundin

Denna artikel, som har fokus på grupphandledning i psykoterapiutbildning, ger en sammanfattande bild av resultat som erhållits genom ett samarbetsprojekt mellan ett flertal svenska universitet och universitetsrelaterade utbildningsenheter.

Projektet bygger på studier av grupphandledning på tre olika utbildningsnivåer; grundläggande psykoterapiutbildning, legitimationsgrundande psykoterapeututbildning och handledarutbildning. Olika teoretiska inriktningar är representerade. Grupperna har omfattat tre eller fyra handledda och en handledare. Kvantitativa och kvalitativa data har samlats in i början, mitten och slutet av respektive utbildning. De studier som presenteras här undersöker och belyser olika aspekter av grupphandledning som upplevelsen av handledning på olika utbildningsnivåer, skillnader och likheter mellan olika psykoterapeutiska inriktningar utifrån att handledningen sker i form av grupphandledning samt upplevelser av gruppklimat och betydelsen av handledarens förhållningssätt.

Ett viktigt fynd är att både handledare och handledda betonar behovet av att gruppprocesser och fenomen som har sina rötter i såväl samspelet gruppdeltagarna emellan som handledarens förhållningssätt och utbildningens ramar uppmärksammas mer i grupphandledning i psykoterapi.

Korrespondance:

Marie-Louise Ögren, Med. dr., Psykologiska institutionen, Stockholms universitet, S-106 91 Stockholm. E-mail: mlon@psychology.su.se

Siv Boalt Boëthius, Professor em., Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, S-106 91 Stockholm. E-mail: siv@ped.su.se

Eva Sundin, Docent, Institutionen för psykologi, Umeå universitet, S-901 87 Umeå. E-mail: eva.sundin@psy.umu.se

Bakgrund

Denna artikel fokuserar huvudsakligen på resultat som erhållits i studier av psykoterapihandledning i grupp vid olika utbildningar under de senaste 15 åren. Studierna har genomförts inom ramen för svenska forskningsprojekt som bedrivits i samarbete mellan en rad olika svenska universitet och universitetsanknutna utbildningsinstitutioner. Ett av dessa forskningsprojekt, som kallas Grupphandledning under psykoterapiutbildning (GUT), närmar sig avslutningsfasen när det gäller insamling av data, och förväntas generera ytterligare resultat under de närmaste åren utifrån projektets olika delstudier.

Handledningens mål

Handledning i psykoterapi utgör i dag ett självklart inslag inom psykoterapiutbildningar på olika nivåer liksom inom olika typer av behandlingsverksamhet. Vid sidan av teoretiska moment, är psykoterapihandledning en föreskriven komponent i all professionsträning i psykoterapi i Sverige liksom i de flesta andra länder i Västeuropa (American Psychological Association, 2000; Clarkson, 1998; Gordan, 1996; Rönnestad & Reichelt, 1999; Socialstyrelsen, 1996:13; Socialstyrelsen, 2005).

Handledningen förväntas bidra till de handleddas professionella utveckling och levandegöra teorin genom att de handledda får möjlighet att integrera teori och praktiskt kliniskt arbete. En annan viktig funktion är att psykoterapihandledningen under en utbildning utgör en kvalitetssäkring av klientarbetet (Boalt Boëthius & Ögren, 2003; Holmberg, 2000; Nielsen, 2004; Rönnestad & Reichelt, 1999; Watkins, 1997).

Man kan tala om handledningen som en skapande process mellan handledare och handledd, där teoretiska kunskaper får möjlighet att omsättas i hur man kan tänka och göra i den konkreta kliniska situationen. Den handledda stimuleras att använda både sitt intellekt och sina känslor i handledningens läroprocess. Syftet är att åstadkomma en utveckling i professionellt kunnande och ökad tillit till sig själv i rollen som psykoterapeut. Watkins (1997) framhåller att betecknande för psykoterapihandledning är att den alltid sker i en relationell kontext, ett samspel som samtidigt innebär en utvärdering av den handleddas förmågor och begränsningar. Handledning beskrivs som en lärande- och utvecklingsprocess som kräver tid och som inte kan forceras.

Det är givet att målsättningen för en handledning varierar beroende på vilket stadium av en persons professionella utveckling den kommer in. På grundutbildningsnivå är handledningen inriktad på att den studerande ska kunna tillägna sig en yrkesmässig kompetens. Handledning kan ses som ett medel för den studerande att tillägna sig de kunskaper som erfordras för att uppnå en viss professionell standard. På vidareutbildningsnivå utgör handledning ett sätt för terapeuten att upprätthålla, nyansera och fördjupa sin kompetens samtidigt som verksamheten säkras kvalitetsmässigt inom yrkesmässigt försvarliga ramar (Rønnestad & Reichelt, 1999). Handledning kan ses som det främsta redskapet för kontinuerlig reflektion och som ett sätt att motverka stress och stagnation (Skovholt & Rønnestad, 1992).

Från individualhandledning till grupphandledning

Under många år var individualhandledning den självklara handledningsformen i psykoterapi i utbildningssammanhang. Från 1970-talet och framöver har grupphandledning, såväl i Sverige som internationellt, blivit allt vanligare både när det gäller psykoterapiutbildningar och inom andra behandlingsverksamheter (Boalt Boëthius & Ögren, 2003). Handledningsmomentet är oftast det mest kostnadskrävande inslaget på en psykoterapiutbildning. Inte minst av ekonomiska skäl blev grupphandledning attraktivt.

En avgörande skillnad mellan individual- och grupphandledning är den relationsinriktade kontexten. Arbetet i en individualhandledning bygger på spelet mellan den handledda och handledaren. En grupphandledning däremot består av flera handledda och en handledare med den mångfald av relationer och interaktioner i gruppen som detta innebär. Grupphandledning bidrar med andra ord, i än högre utsträckning än individualhandledning, till att göra handledningssituationen komplex.

En svårighet i samband med införandet av grupphandledning var att flertalet handledare hade relativt begränsad erfarenhet av gruppprocesser. Det är intressant att erinra om att när grupphandledning infördes på den femåriga psykologutbildningen på svenska universitet hade majoriteten av handledarna huvudsakligen erfarenhet av individuell psykoterapi och handledning. Många frågade sig hur man skulle kunna erbjuda en bra handledning "trots gruppen". Inte sällan stod man som handledare inför att hantera en grupsituation som kändes svårbemästrad.

Behovet av att kollegialt få dela erfarenheter från olika gruppsituationer i handledning liksom att få stöd av ny kunskap inom området blev alltmer uppenbart. Empiriska studier som kunde generera användbar kunskap för kliniska handledare som var involverade i grupphandledning efterfrågades. Förvånansvärt sent började dock området att utforskas (Rönnestad & Reichelt, 1999; Szecsödy, 1990; Wamphold & Holloway, 1997; Watkins, 1997; Ögren, 2001).

Grupphandledning: Tidigare och pågående forskning

Ett flertal studier talar för att grupphandledning kan erbjuda nya infallsvinklar och perspektiv på handledningsarbetet. Ögren och Jonsson (2003) fann att grupphandledning på grundläggande utbildningsnivå hade en gynnsam inverkan på de handleddas utveckling av psykoterapeutiska färdigheter. Gruppformatet, det vill säga att handledning sker i grupp, kan bli ett forum för ökad kunskap om olika psykoterapi- och handledningsscenarier liksom om interpersonella relationer (Aronson, 1990; Boalt Boëthius & Ögren, 2003; Braconier, 2005; Gordan, 1996; Ström, 2004; Szecsödy, 1990; Ögren & Boalt Boëthius, 2005). Gruppen kan också i gynnsamma fall återspegla och tydliggöra processer som har sina rötter i den enskilde terapeutens arbete med klienten och/eller den omgivande utbildnings- eller organisationskulturen (Näslund, 2004, 2005).

I mindre gynnsamma fall kan de processer som utvecklas i en handledningsgrupp komplicera lärandet (Stiwne, 2005). Rädsla för att exponera sina svårigheter och tillkortakommanden, konkurrens med andra gruppmedlemmar liksom tidigare samarbetsvårigheter gruppmedlemmar emellan är några faktorer som kan försvåra arbetet i en grupphandledning. Detta är speciellt markant i sammanhang där deltagarna har kontakt med varandra utanför handledningsgruppen, som inom ramen för en utbildning eller en behandlingsverksamhet.

Som handledare ställs man inför att kunna identifiera de utmaningar som en handledningsgrupp möter. Boalt Boëthius' (1993) modell för hur processen i en grupphandledning kan förstås, utgår från att skeendet i handledningen kan betraktas ur tre grundläggande perspektiv, som ibland är urskiljbara från varandra och ibland överlappande. Dessa tre perspektiv eller dimensioner är (a) kärninnehållet eller handledningens objekt, det vill säga klientmaterialet och terapeutens sätt att reagera på detta, (b) samspelet gruppdeltagarna emellan och i förhållande till handledaren och (c) den organisatoriska ramen. Ibland kan inverkan av endera av dessa dimensioner vara tydligt urskiljbar med sitt specifika bidrag till gruppens interaktion, men ofta överlappar de emellertid varandra och

bidrar på olika sätt till handledningsgruppens komplexa samspel. För handledaren kan det vara till god hjälp att ta dessa eller liknande dimensioner till hjälp för att förstå ett komplext skeende i en handledningsgrupps process.

Ett antal studier av grupphandledning på psykologprogrammets psykoterapikurs genomfördes i början av 1990-talet i samarbete mellan psykologiska institutionerna vid Lunds, Stockholms och Uppsala universitet samt Ericastiftelsen i Sverige (Ögren, 2001). Vad som bland annat framkom var att både handledda och handledare på såväl grundläggande som avancerad utbildningsnivå önskade ökat fokus på gruppens samspel i handledningen (Boalt Boëthius & Ögren, 2000). Handledares och handleddas självskattningar av de handleddas kunskapsutveckling talade för en positiv utvecklingspotential för grupphandledning. Detta förhållande rörde speciellt grupper där gruppens interaktion lyftes fram. Ju mer gruppen föreföll ha haft en härbärgerande funktion desto mer verkade de handledda ha tillägnat sig förmågan att härbärgera emotionellt laddat kliniskt material (Ögren & Jonsson, 2003). Om och hur ett gynnsamt inlärningsklimat kan relateras till de handleddas upplevelse av gruppklimatet i handledningen problematiserades likaså i dessa studier (Ögren & Jonsson, 2001; Ögren, Apelman & Klawitter, 2001).

En rad nya forskningsfrågor aktualiserades utifrån de studier som gjordes under 1990-talet. Ett nytt forskningsprojekt (GUT) med fokus på grupphandledning inom psykoterapiutbildningar initierades 2000, och involverar en rad utbildningsinstitutioner i Sverige. I dagsläget har data från 150 handledningsgrupper på olika utbildningsnivåer och med olika psykoterapiinriktningar samlats in.²

Hur används gruppen i psykoterapihandledning?

En grundläggande fråga som i hög grad fått aktualitet i samband med tidigare studier är på vilket sätt gruppen i psykoterapihandledning kan och bör användas pedagogiskt. Det finns en tendens att betrakta all handledning som bedrivs i grupp som "grupphandledning", utan att specifikt reflektera över hur man använder sig av gruppen som pedagogiskt redskap.

Man kan tänka sig psykoterapihandledning i grupp med utgångspunkt från ett relaterande mellan handledaren och var och av gruppens medlemmar, i närvaro av handledningsgruppen. Alternativt kan man tänka sig grupphandledning där fokus ligger såväl på den enskilde gruppmedlemmen som på gruppens interak-

tion. Proctor och Inskipp (2001) gör ytterligare en åtskillnad mellan olika sätt att använda gruppen i psykoterapihandledning. De beskriver ett kontinuum vad gäller graden av de handleddas aktivitet och engagemang i gruppen, alltifrån ett individualperspektiv till ett utökat engagemang i gruppens process och speglingspotential. Olika former av grupphandledning har sina respektive fördelar, men genererar olika typer av dynamik, möjligheter och svårigheter (Boalt Boëthius & Ögren, 2003; Hawkins & Shohet, 2000; Näslund, 2004, 2005).

Ögren och Sundin (2004) belyser i en studie hur handledda och handledare, på grundläggande utbildningsnivå, uppfattade att gruppen tagits i bruk under handledningens första termin, liksom hur man önskade att gruppen idealt skulle användas.³ Analyserna talade för att båda kategorierna önskade ta gruppens interaktion i beaktande i högre grad än vad som skedde. Slutsatser av denna studie begränsades dock av att mätningarna gjordes under den första handledningsterminen. Resultaten från nästa studie, som genomfördes i handledningens mittskede (Ögren & Sundin, in press), talar intressant nog i samma riktning som föregående studie.⁴ Handleddas och handledares skattningar av önskad fokusering på gruppens interaktion i handledningen var signifikant högre än skattningar av hur mycket man faktiskt beaktat gruppens dynamik.

Cirka hälften av de 13 handledningsgrupper, som undersöktes i denna studie hade en psykodynamisk inriktning och hälften en kognitiv-beteendeterapeutisk inriktning. Då olika psykoterapiinriktningar jämfördes framkom inga signifikanta skillnader i hur man upplevt att gruppen faktiskt hade använts i handledningen. Man upplevde överlag att grupphandledningen haft karaktären av individualhandledning i grupp. Ett sätt att förstå detta är att handledningen bedrevs på grundutbildningsnivå, där behovet av att få individuell hjälp från handledaren är stort (Reichelt & Skjerve, 2004a; Skovholt & Rønnestad, 1992). Som tidigare nämnts fanns dock från båda behandlingsinriktningarna en önskan om att föra in gruppensperspektivet i större utsträckning. De psykodynamiskt inriktade handledningsgrupperna önskade sig dock generellt mer fokusering på gruppens interaktion och process än de kognitiva-beteendeterapeutiska handledningsgrupperna.

En intressant iakttagelse var att handledare, oberoende av behandlingsinriktning, upplevde att man, i högre grad än de handledda, hade tagit gruppens interaktion i beaktande i handledningen. Kanske speglar detta att handledare med sin längre erfarenhet lättare kan identifiera olika processer. Resultaten kan givetvis också indikera att grupphandledare inte alltid uppfattar de handleddas

behov av hjälp att hantera gruppens interaktion i handledningen. Som handledare kan man sannolikt känna sig både vilsen och utsatt inför vissa situationer som kan aktualiseras av dynamiken i en grupphandledning. Att handledarutbildningar i dag har ett ansvar för att ge presumtiva handledare grundläggande kunskaper om grupphandledning är uppenbart (Reichelt & Skjerve, 2004a,b; Ögren & Boalt Boëthius, 2005).

Gruppklimat

Ett gott inlärningsklimat som gynnar lärande och utveckling i en grupphandledning är självfallet eftersträvarvärt. Vad som menas med ett gott gruppklimat i bemärkelsen gynnsamt inlärningsklimat är emellertid svårfångat. I en kvalitativ studie av handleddas och handledares upplevelse av gruppklimat belystes fyra olika klimattyper: otrygg och uppgiftsinriktad, otrygg och relationsinriktad, trygg och uppgiftsinriktad samt trygg och relationsinriktad (Ögren, Apelman & Klawitter, 2001). Handledda som hade erfarenheter av grupper som beskrevs som trygga gav i högre grad uttryck för att det skett en positiv utveckling och att man fått en ökad acceptans för olikheter i sätt att tänka och reagera. I de trygga och relationsinriktade grupperna fanns dock en tendens till att en för "mysig" stämning kunde vara ett försvar mot konkurrens och underliggande konfliktmaterial. Handledda i de otrygga grupperna upplevde att den utveckling man gått igenom varit smärtsam och omvälvande och att handledaren varit för konfronterande. Intressant nog framkom inga skillnader i skattad kompetensutveckling som kunde knytas till de handleddas upplevelse av gruppklimatet. Ögren, Jonsson och Sundin (2005) fann inte heller några uttalade samband mellan upplevt gruppklimat och självskattad kompetensutveckling.

En intressant infallsvinkel av en handledningsgrupps klimat framkom i en studie (Boalt Boëthius, Ögren, Sjøvold, & Sundin, 2004) där handledare och handledda i 28 handledningsgrupper på grundutbildningsnivå gjorde självskattningar med hjälp av SYMLOG (System for the Multiple Level Observation of Groups). Handledda och handledare skattade faktisk och önskad upplevelse av gruppens interaktion vid tre tillfällen (handledningens början, mitt- och slutskede). Syftet med studien var att undersöka i vilken utsträckning man tyckte att grupperna var polariserade i undergrupper (sub-grupper), och hur man hade upplevt gruppklimatet. Analyserna visade att de flesta grupper upplevde att interaktionen i gruppen förändrades över tid till att bli mer flexibel. Man upplevde med andra ord att positionerna blev mindre låsta och sub-grupperingar minskade.

Grupper med initiala sub-grupperingar, som karaktäriserades av en strävan att upprätthålla beroende- och närhet till gruppmedlemmar och handledare, visade sig emellertid ha svårare att släppa sina positioner och utveckla en mer flexibel interaktion. En annan intressant iakttagelse var att viss opposition och konflikt i gruppens inledningskede föreföll bidra till en gynnsam utveckling mot ökad tolerans och flexibilitet. En viss grad av oliktankande och konflikt inom gruppen verkade med andra ord kunna bidra till att gruppmedlemmar efterhand på ett gynnsamt sätt kan ta gruppens potential i bruk. En alltför ängslig strävan efter närhet och samförstånd visade sig på motsvarande sätt kunna låsa gruppens möjligheter till utveckling.

Det förefaller således inte vara så enkelt att man kan konstatera att ju tryggare man känner sig i handledningsgruppen desto mer lär man sig. Däremot tycks det vara så att gruppklimatet har en avgörande betydelse för hur man i perioder upplever handledningen. Den handleddas upplevelse av gruppklimatet måste sannolikt förstås utifrån de utmaningar som klientarbete och handledning medför. Man konfronteras med en klients problematik, och mer eller mindre medvetna sidor hos sig själv. Man kan känna sig mer eller mindre utmanad av att behöva exponera sitt arbete och sina reaktioner inför andra gruppmedlemmar. Man kan känna sig mer eller mindre bekväm att relatera till flera personer. Som handledare ställs man inför att kunna identifiera situationen och underlätta grupphandledningen, oavsett vad problemen kan handla om.

Tydlighet och god struktur i utbildningsinstitutionens organisatoriska ram har säkert betydelse för hur handledningsgrupper kan hantera påfrestningar. Utbildningsorganisationens möjligheter att bistå handledares behov av stöd och spegling av pågående processer är sannolikt av stor betydelse. Ytterligare kunskap behövs för att ge handledare stöd att identifiera vilka reaktioner i gruppen som är uttryck för de handleddas växandekriser, liksom vilka reaktioner som kan och behöver bemötas med klargörande interventioner om gruppens process.

Handledarens förhållningssätt

Handledarens pedagogiska stil och funktion som rollmodell har rimligen en inverkan på såväl kunskapsutveckling som gruppprocess och gruppklimat. Ögren, Jonsson och Sundin (2005) fann i sin studie indikationer på att handledarens stil påverkade handledningens innehållsmässiga fokus, upplevelsen av gruppklimatet samt de handleddas upplevelse av hur mycket man lärde sig. I en kvalitativ

intervjustudie av 18 handledningspar (handledare-handledd) fann Reichelt och Skjerve (2002) att handledare som hade en icke-auktoritär stil, var accepterande och bekräftande uppfattades underlätta en positiv utveckling. På samma sätt upplevdes handledare som både lyfte fram gruppens kompetens och kunde dela med sig av egna erfarenheter bidra till handleddas utveckling. Handledare som däremot uppfattades som styrande och auktoritära och som för snabbt ingrep med egna tolkningar och instruktioner bidrog till att de handledda kände sig osäkra och hämmade.

Liknande resultat framkom i en nyligen genomförd intervjustudie med åtta handledda studenter inom den femåriga psykologutbildningen vid Linköpings universitet (Braconier, 2005). Ögren och Boalt Boëthius (2005) fann att handledda som gick i grupphandledning på en handledarutbildning i psykoterapi i hög grad påverkades av handledarens sätt att bedriva handledning. Speciellt betydelsefullt för den egna utvecklingen som kliniker och blivande handledare, upplevdes handledare vara, som hade en icke auktoritär och kompetent framtoning och som tillät de handledda att söka sin egen stil i det kliniska arbetet.

Grupphandledning på olika utbildningsnivåer

Grupphandledning fyller en viktig funktion på grundläggande nivå genom att ge nya infallsvinklar i läroprocessen, och att öva förmågan att etablera en god arbetsallians i terapeutiska sammanhang (Ögren & Jonsson, 2003). Under gynnsamma förhållanden kan samspelet deltagarna emellan stimulera till erfarenhetsutbyte, ge en frihet i tänkandet och därmed bidra till vars och ens kunskapsutveckling. Genom att ta del av och relatera egna erfarenheter till andras får man en bredare referensram. Att kunna dela svårigheter med andra i samma situation upplevs av många som en viktig del i grupphandledning. På en grundläggande utbildningsnivå är maximal erfarenhet av olika klientscenarier av betydelse för att bredda de handleddas erfarenhetsbank.

Reichelt och Skjerve (2004a,b) menar att grupphandledning på en handledarutbildning är att föredra framför individualhandledning bland annat därför att grupphandledning innebär en breddning av de blivande handledarnas erfarenheter och referensram av handledningssituationer. Man anser dessutom att gruppen kan bidra till ett ökat reflektionsutrymme med möjlighet att diskutera handledningsproblematik i ett vidare perspektiv.

Resultaten av den ovan nämnda svenska studien av handledarutbildning underströk vad som framkommit i tidigare norska studier (Ögren & Boalt Boëthius, 2005). Handledda och handledare var av uppfattningen att handledarutbildningsnivån lämpade sig väl för grupphandledning genom att de presumtiva handledarna fick en breddad referensram av olika handledningsscenarier. De handleddas tidigare erfarenhet av psykoterapeutiskt arbete och handledning gav förutsättningar för en mer kollegial relation. Som handledare tyckte man sig i större utsträckning kunna använda sig av gruppens interaktion i handledningen genom att de handledda hade tidigare erfarenhet av såväl individual- som grupphandledning. Grupphandledningen gav den enskilda en unik möjlighet att få inblick i och kunna diskutera många olika handledningsscenarier. Utbildningsnivån föreföll således gynna att handledning skedde i gruppformat. De handledda betonade dock betydelsen av att handledaren tog ansvar som gruppleddare och hjälpte gruppens medlemmar att förhålla sig till exempelvis konkurrens och rädsla att exponera sig i gruppen. Handledarens hållning och förtroendet med gruppinteraktioner framhölls som viktigt för gruppens utveckling.

Avslutande reflektioner

De studier som diskuterats i denna artikel har undersökt och belyst några aspekter av grupphandledning på olika psykoterapiutbildningsnivåer. En generell iakttagelse som framkommit är att den komplexitet som kännetecknar grupphandledning kan ge en mångfald infallsvinklar och skapa unika och berikande erfarenheter. Samtidigt kan en grupp i psykoterapihandledning också medföra svårigheter och utmaningar. Ett stort behov av fortsatt utforskande av detta område kvarstår, inte minst med tanke på den utbredning som grupphandledning i psykoterapi numera har.

En viktig aspekt som endast berörts summariskt i denna artikel är den betydelse en utbildningsorganisations ramverk har för att skapa gynnsamma förutsättningar för handledning i grupp. Utbildningsinstitutionens organisatoriska ramar och riktlinjer har sannolikt en avgörande betydelse för handledningsgruppens arbete. Hur utbildningsorganisationen hanterar sammansättning av handledningsgrupper, hur handledare och handledda informeras och involveras i utbildningens mål, ramar och rutiner, liksom vilken policy man har för att hantera eventuella konflikter och svårigheter, är några exempel. Hittillsvarande studier har visat att påfrestningar och svårigheter i grupphandledning stundtals kan upplevas som betydande. Det är rimligt att tänka sig att den hållande

ramen sätts på prov. Det är också rimligt att tänka sig att en stabil och välfungerande organisatorisk struktur gynnar utveckling, förändring och lärande i grupphandledning.

Även om det kan förefalla självklart att utbildningsorganisationen interagerar med individer och aktiviteter inom organisationens ram, så har vi i dagsläget begränsad kunskap om hur dessa samspelsprocesser kan se ut. En angelägen fråga rör hur samspelet mellan utbildningsorganisationen och handledningsgrupperna kan bidra till ett gynnsamt eller ett hämmande och destruktivt klimat. Det är angeläget att frågor av detta slag undersöks empiriskt för att ny och eftersatt kunskap ska kunna genereras.

I dag är det uppenbart att psykoterapiutbildningar på olika nivåer finns i de flesta länder i det västerländska samhället och att nya utbildningar tillkommer. Under senare år har behovet av kvalificerad psykoterapihandledning framträtt allt tydligare. Med denna samhälleliga utveckling skärps kraven på en fortsatt kunskapsutveckling inom området både vad gäller teoretiskt tänkande och praktiskt handhavande. Denna fortsatta utveckling är bara möjlig om den involverar såväl kliniska forskare som praktiker och kunskapsproducenter; idealet är att kliniska forskare och praktiker samarbetar i detta utvecklingsarbete. Det gäller att försöka förstå varandras olika utgångspunkter och acceptera att forskaren respektive praktikern delvis behöver beskriva fenomen utifrån olika språkbruk (Dahlin, 2005). En strävan efter dialog och förståelse kan bidra till ett fruktbart möte mellan olika kunskapsområden, mellan praktik och teori, och stimulera till nytänkande och fördjupning inom det aktuella ämnesområdet. En illustration av detta, och en intressant sidoeffekt av de svenska studierna av grupphandledning i psykoterapi inom ramarna för en utbildning, är att handledare och handledda på de utbildningar som medverkat i insamlingen av data, tagit vara på möjligheterna att aktivt delta i diskussioner kring de frågeställningar och resultat som lyfts fram i studierna. Det är angeläget att dessa ansatser och försök till samarbete mellan kliniska forskare och praktiker tryggas och stabiliseras av utbildningsorganisationen för att en fruktbar dialog ska komma till stånd.

Referenser

- American Psychological Association (2000). *Office of Program Consultation and accreditation guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology*. Januari, 2003. <http://www.apa.org/ed/gp2000.html>
- Aronson, M.L. (1990). A group therapist's perspectives on the use of supervisory groups in the training psychotherapy. *Psychoanalysis and Psychotherapy*, 8 (1), 88-94.

- Boalt Boëthius, S. (1993). Grupphandledning och samspelsprocesser. I D. Stiwne (red.), *Perspektiv på handledning*. (160-187). Stockholm: Natur och Kultur.
- Boalt Boëthius, S., & Ögren, M-L. (2000). Role Patterns in Group Supervision. *The Clinical Supervisor*, 19 (2), 45-69.
- Boalt Boëthius, S. & Ögren, M-L. (2003). *Grupphandledning. Den lilla gruppen som forum för lärande*. Stockholm: Mareld, Ericastiftelsen.
- Boalt Boëthius, S., Ögren, M-L., Sjøvold E., & Sundin, E. (2004). Experiences of Group Culture and Patterns of Interaction in Psychotherapy Supervision Groups. *The Clinical Supervisor*, 23 (1), 101-120.
- Braconier, A. (2005). Att växa genom handledning. Psykologstudenters upplevelse av lärande och utveckling i den professionella rollen genom psykoterapihandledning i grupp. Psykologexamensarbete, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Clarkson, P. (1998). *Supervision. Psychoanalytic and jungian perspectives*. London: Whurr Publisher Ltd.
- Dahlin, O. (2005). Boganmeldelser. *Matrix*, 2, 178-196.
- Gordan, K. (1996). *Psychotherapy supervision in education*. New York.
- Hawkins, P. & Shohet, R. (2000). *Supervision in helping professions*. Philadelphia: Open University Press.
- Holmberg, U. (2000). *Handledning i praktiken. Om hur man skapar en lärande process*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Nielsen, J. (2004). Curriculum og erfaring – et spaendingsfelt for klinisk psykologisk supervision. *Nordisk Psykologi*, 56 (2), 155-176.
- Näslund, J. (2004). Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap. Akademisk avhandling, Linköpings universitet.
- Näslund, J. (2005). Att arbeta med återgestaltningsprocesser i grupphandledning. In M. Larsson & J. Linden (red.), *Handledning – perspektiv och erfarenheter*, (111-125). Lund: Studentlitteratur.
- Proctor, B., & Inskipp, F. (2001). Group Supervision. In J. Scaife (Ed.), *Supervision in mental health professions. A practitioner's guide*, (99-121). London: Brunner-Routledge.
- Reichelt, S., & Skjerve, J. (2002). What is good supervision correspondence between supervisors and trainees in their perception of supervision events. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 759-772.
- Reichelt, S. & Skjerve, J. (2004a). Veiledning av veiledning: Hva er viktig i veilederutdanning? *Nordisk Psykologi*, 56 (2), 107-127.
- Reichelt, S. & Skjerve, J. (2004b). Veiledarkompetense: Oppgaver og utfordringer i veilederrollern. *Nordisk Psykologi*, 56 (2), 74-91.
- Rønnestad, M. H. & Reichelt, S. (1999). *Psykoteraiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skovholt, T.M. & Rønnestad, H.M. (1992). *The evolving professional self. Stages and themes in therapists and counselors development*. New York: International University Press.
- Socialstyrelsen. SOSFS 1996:13 (M). April, 2005. http://www.sos.se/sosfs/1996_13/1996_13.htm
- Socialstyrelsen. (2005). *Information om legitimation som psykoterapeut*. April, 2005. <http://www.sos.se/hs/bu/psykoter/krav.htm>
- Stiwne, D. (2005). Om handledningens "negativa potential". I M. Larsson & J. Linden (red.), *Handledning – perspektiv och erfarenheter*, (125-141). Lund: Studentlitteratur.

- Ström, E. (2004). Upplevelse av psykoterapihandledning i grupp. Intervjuer med studerande inom S:t Lukas grundläggande psykoterapiutbildning. Psykologexamensuppsats. Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Szecsödy, I. (1990). *The learning process in psychotherapy supervision*. Stockholm: Departement of Psychiatry, Karolinska Institute.
- Wamphold, B.E. & Holloway, E. (1997). Methodology, design and evaluation in psychotherapy supervision research. In C.E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision*, (11-27). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Watkins, C.E. (1997). Defining psychotherapy supervision and understanding supervisor functioning. In C. E. Watkins Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision*, (3-10). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Ögren, M-L. (2001). *Group supervision. Learning psychotherapy in a small group format*. Doctoral thesis. Department of Humanities, Informatic and Social Science. Karolinska Institute.
- Ögren, M.-L., Apelman, A., & Klawitter, M. (2001). The group in psychotherapy supervision. *The Clinical Supervisor*, 20 (2), 147-175.
- Ögren, M-L., & Boalt Boëthius, S. (2005). Vägen från terapeut till handledare. Handleddas och handledares erfarenheter av en handledarutbildning. *Insikten*, 4, 14-24.
- Ögren, M-L. & Jonsson, C-O. (2001). Focus and climate in group supervision of psychotherapy and their relation to attained skill. In M-L. Ögren (2001), *Learning psychotherapy in a small group format. Doctoral thesis. Department of Humanities, Informatic and social Science. Karolinska Institute*.
- Ögren, M-L., & Jonsson, C-O. (2003). Psychotherapy Skill Following Group Supervision According to Supervisees and Supervisors. *The Clinical Supervisor*, 22 (1), 35-59.
- Ögren, M-L, Jonsson, C-O., & Sundin, E. (2005). Group supervision in psychotherapy: The relationship between focus, group climate and perceived attained skill. *Journal of Clinical Psychology*, 61, (4), 373-388.
- Ögren, M-L. & Sundin, E. (2004). Gruppens inverkan på lärandeprocessen. Preliminära resultat från ett pågående forskningsprojekt om grupphandledning inom utbildningsramar. *Matrix*, 21, 60-73.
- Ögren, M-L. & Sundin, E. (in press). Experiences of the Group Format in Psychotherapy Supervision. *The Clinical Supervisor*.

Noter

- 1 De studier som denna artikel bygger på har möjliggjorts genom forskningsanslag från Vetenskapsrådet (721-2002-2586). Författarna vill tacka de kollegor som ingår i forskargruppen, nämligen docent Dan Stiwne, fil.dr. Johan Näslund, Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet, fil.dr. Britt Wiberg, Institutionen för psykologi vid Umeå universitet, fil.dr. Björn Elwin och leg psykolog/psykoterapeut Raili Hultstrand, S:t Lukas utbildningsinstitut i Stockholm, Göteborg, Lund och Luleå samt docent Gunnar Carlberg, Ericastiftelsen, Stockholm och projektsekreterare Jane Olsson, Psykologiska institutionen Stockholms universitet.

- 2 Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet, Psykologiska institutionen vid Stockholms universitet, Institutionen för psykologi vid Umeå universitet, S:t Lukas utbildningsinstitut i Göteborg, Luleå, Lund och Stockholm samt Ericastiftelsen i Stockholm. Projektet uppbär forskningsmedel från Vetenskapsrådet alltsedan 2001.
- 3 Sammanlagt deltog 70 handledningsgrupper (217 handledda), med i genomsnitt tre studenter och en handledare i varje grupp. Tre psykoterapi-inriktningar var representerade, nämligen Psykodynamisk (41 grupper); Kognitiv-beteendeterapeutisk (16 grupper) och Eklektisk-Generalistisk (13 grupper). I denna studie gjordes dock inga jämförelser av eventuella skillnader mellan olika psykoterapiinriktningar.
- 4 Den aktuella studien baserades på 13 handledares och 74 handleddas självskattningar i handledningsperiodens mittskede.

Personalhandledning i grupp

Matrix 2005; 4, s. 403-419

Johan Näslund & Thorbjörn Ahlgren

Målsättningen med denna uppsats är att starta en diskussion om grupphandledning för yrkesverksamma, s.k. personalhandledning i grupp. Ett område som är sorgligt lite beskrivet och beforskat. Inledningvis diskuteras vad grupphandledning för yrkesverksamma är och hur den kan beskrivas. Detta görs framförallt utifrån skillnader mellan handledning under utbildning och handledning under yrkesverksamhet samt vad det innebär att handledningen sker i en grupp- och organisatorisk kontext. Därefter lyfter vi fram ett exempel från ett område som har lång vana vid denna typ av handledning, socialtjänsten. Avslutningsvis så diskuterar vi vad man bör tänka på när man bedriver grupphandledning för yrkesverksamma utifrån teori och vårt exempel.

Korrespondance: Johan Näslund, Fil.Dr., Institutionen för beteendevetenskap, SE-58183 Linköping, Sverige. E-post: johna@ibv.liu.se

Thorbjörn Ahlgren, Doktorand, Luppens kunskapscentrum, Box 1026, SE-55111 Jönköping, Sverige. E-post: athh@hhj.hj.se

Kunskap om handledning och grupphandledning

Begreppet handledning är i sig på intet sätt entydigt. Inom olika verksamhetsområden används begreppet med ganska skiftande innebörder. Det har bildats olika traditioner inom olika yrken och begreppet handledning är dåligt definierat och avgränsat. Det är därför svårt att orientera sig i litteratur om handledning. Detta har skapat förvirring inte bara bland dem som får eller utövar handledning utan även bland de som önskar handledning för sin verksamhet. Då forskning om handledning fortfarande är begränsad har också andra källor än empirisk forskning använts. I Sverige, liksom i Storbritannien, är det vanligt att litteratur om handledning är erfarenhetsbaserad och uppbyggd med hjälp av "common sense".

I en antologi (Stiwne, 1993) konstateras att när det gäller handledning inom psykoterapi och angränsande områden är det fortfarande frågornas tid, inte svarens. Men innan de eftertraktade svaren om handledning kan ges måste frågorna utvecklas och ställas (ibid.). Borders (1989) påpekade att trots tio års uppmärksamhet på handledning som ett vetenskapligt område har man ännu inte nått fram till några allmänna grunder för en handledningsmodell. Hon pekar på några punkter som måste uppmärksammas i den fortsatta forskningen. En sådan punkt är att forskningen inte enbart bör förlita sig till självrapporteringar eftersom sådana data inte med säkerhet visar vad som egentligen sker i handledningen. En annan punkt som hon lyfter fram är att det är oerhört svårt att generalisera från undersökningar som är gjorda eftersom de flesta är genomförda på "nybörjare" inom yrket eller under deras utbildning. Holloway (1987) fäster uppmärksamheten på frånvaron av longitudinella studier. Överhuvudtaget är bristen på naturalistiska studier uppenbar (Borders, 1989; Holloway & Hosford, 1983; Kruger et al., 1988, Näslund 2004, och Stiwne, 1993).

Grupphandledning är numera den mest använda formen i utbildningen av psykoterapeuter såväl som i handledning av vårdpersonal (Gordan, 1998). Mot den bakgrunden, påpekar Gordan, är den stora bristen på litteratur och forskning, hypoteser och teorier om grupphandledningens metoder och effekter både anmärkningsvärd och beklaglig. I Sverige har Ögren (2001) och Boalt Boethius & Ögren (2003) undersökt grupphandledning under utbildning till psykoterapeuter. Holloway & Johnston (1985) konstaterar efter en omfattande litteraturgenomgång att forskning rörande grupphandledning är begränsad och att modeller för processer i grupphandledning behöver utvecklas och prövas empiriskt. Holloway & Johnston påpekar att utan sådana ansträngningar kommer grupphandledning att vara en svag länk i olika utvecklingsprogram. Visserligen praktiserad i stor omfattning men klen empiriskt styrkt. I en uppföljning av Borders (1989) studie har Prieto (1996) kommit fram till att det fortfarande saknas tillräckligt med allmänna grunder för grupphandledning som handledningsmodell.

Handledningens syfte

Handledningens syfte varierar i olika handledningssituationer. Något förenklat kan man emellertid påstå att ett gemensamt syfte för alla typer av handledning är att deltagande skall erbjudas möjlighet till *lärande och utveckling*. Litteraturen om handledning behandlar huvudsakligen fyra områden eller syften för handledningen. Även om dessa syften överlappar brukar man skilja på fyra olika mål

(Bernard & Goodyear, 1998; Boalt-Boëthius, 1993; Coche, 1977; Hart, 1982; Hayes, 1990; Holloway, 1984; Hess, 1980; Yalom, 1985). De fyra målen är som följer:

(a) *Kunskapsinläring*. Detta mål är det vanligaste inom den akademiska handledningen, där den handledde skall lära sig att behärska teoretiska begrepp. Inom yrkesmässig handledning är detta inget huvudmål. Det förekommer dock inom viss yrkeshandledning att handledaren rekommenderar yrkesutövarna att läsa vissa artiklar eller böcker.

(b) *Färdighetstutveckling*. Detta är ett mycket vanligt mål inom grupphandledning. Syftet är att deltagarna skall göra sig själva uppmärksamma på vad som kännetecknar ett kompetent och skickligt agerande i yrkesvardagen. Detta innebär inte nödvändigtvis att deltagarna drar fall och handledaren talar om hur man skall agera. Det handlar snarast ofta om att utveckla metastrukturer för yrkesutövandet, d.v.s. att utveckla det gemensamma yrkesspråket.

(c) *Personlig utveckling*. Detta var ett vanligt mål framförallt under 60- och 70-talet. Många handledare arbetade då enbart med de interpersonella processerna i sina träningsprogram. En sådan fokusering är viktig när det handlar om att internalisera en stil eller ett förhållningssätt. Naturligtvis innebär allt lärande också personlig utveckling. Detta mål ingår således mer eller mindre uttalat i all handledning.

(d) *Integrerad yrkesskicklighet (a+b+c)*. Detta betraktas av de flesta som det viktigaste målet för handledning. Grupphandledning betraktas som en unik situation för att nå detta syfte (Hayes, 1990). Deltagarna skall genom handledningen ges möjlighet till reflektioner som hjälper dem att göra viktiga kopplingar mellan sin akademiska kunskap och den praktiska verksamheten. Det handlar om att lita på sin intuition, att använda data från verksamheten, att dra slutsatser och att veta eller känna hur långtgående slutsatser man kan dra. Det handlar om att veta när man skall försöka komma vidare och när man måste backa. Det räcker inte med att ha tillgång till ett yrkesspråk man måste också kunna integrera teorier, intuition och den praktiska vardagen. Det är i det dagliga arbetet som professionalismen manifesterar sig.

Den som har att leda integreringen av dessa tre områden är handledaren, vilket innebär att handledaren måste se till att inte "fastna" i något område utan skapa en balans mellan områdena så att arbetets helhet (integrerad yrkesskicklighet)

kan utvecklas. Konkret innebär det att handledaren skall balansera stöd med utmaning (Bernard & Goodyear, 1998; Blocher, 2000; Day, 1993; Haber, 1996; Proctor, 2000). Hess (1987) talar om konfrontation istället för utmaning och menar att begreppet konfrontation är ett av de mest missförstådda kliniska begrepp som finns. Rätt utfört är det ett av de viktigaste sätten att få den handledde att utvecklas (ibid.).

Att handledning inte heller skall ses som traditionell undervisning, torde vara självklart.Handledning kan däremot ses som en pedagogisk metod, en allmän påverkan av yrkessjälvet. Den är till sin natur både teoretisk och erfarenhetsbaserad (Näslund, 1995).

Ett instrument för att styra handledningens syfte är den överenskommelse som görs inför starten av handledningen. De kontrakt eller överenskommelser som handledare och handledda träffar har ofta visat sig vara oklara eller otillräckliga. Konsekvensen har blivit att man lagt skilda betydelser i begreppen och att det som från början alla verkade överens om, inte håller vid en närmare granskning. Det är inte enbart handledaren och de handledda, även den inblandade organisationen i sin helhet påverkas av handledningen. Vår genomgång av litteratur inom området visar bl.a. att det inte räcker med att skilja mellan metod- eller processhandledning. Såväl teoretiska som praktiska aspekter på handledning måste lyftas fram och diskuteras innan och under handledningen. Överenskommelser (olika kontrakt) finns på olika nivåer i handledningen; handledd, grupp, och organisation (Proctor, 2000). Om deltagarna kan verbalisera sin syn på handledning kan de också få realistiska förväntningar på handledningen. Handledningen kommer emellertid att skilja sig åt beroende på vilka behov som skall tillgodoses, exempelvis om det rör sig om handledning för yrkesverksamma eller handledning under utbildning till ett yrke. Hur kan vi skilja mellan dessa två former av handledning? Nedan har vi gjort en sammanställning av maktförhållanden i handledning för studerande och yrkesverksamma utifrån Näslund (1995), Granström & Näslund (1997), Lendahls Rosendahl & Rönnerman (2002) för att visa på skillnaderna. Nedanstående bild utgår ifrån teorier om handledning, inte handledningspraktiken. Dock bör man kunna använda bilden till diskussioner om maktförhållanden inom en specifik handledning.

	Systemnivå	
	Handledning under utbildning	Handledning för yrkesverksamma
<i>Vem bestämmer deltagare?</i>	Organisationen	Organisationen
<i>Vem bestämmer målsättning?</i>	Organisationen	Organisationen
<i>Vem bestämmer innehåll?</i>	Handledare Handledd Organisationen	Handledare Handledd
<i>Vem bestämmer metod?</i>	Handledare Organisationen	Handledare Handledd
<i>Vem evaluerar?</i>	Handledare Organisationen	Handledare Handledd Organisationen
<i>Vem bestämmer etik?</i>	Handledare Organisationen	Organisationen Yrkesorganisationen
<i>Vem bestämmer kunskapssyn?</i>	Handledare Organisationen	Handledare Handledd

Figur 1: Makt i handledning under utbildning och yrkesverksamhet utifrån systemnivå.

Med organisationen menas här den organisation där de handledda arbetar. Vanligtvis så är organisationen representerad av arbetsledare som enligt systemteori är en gränsvakt mellan arbetare och organisation. När det står fler än en nivå i systemet så handlar det om att dessa nivåer bör/ska förhandla om det som frågan gäller. I ovanstående modell så utgår vi ifrån att handledningen för yrkesverksamma leds av en handledare, i enlighet med den svenska traditionen, som är intern- eller externkonsult. I Storbritannien och USA är det vanligt med att arbetsledare fungerar som handledare. Över huvud taget har man där ofta en starkare inriktning mot att handledaren "leder" handledningsarbetet. Vi ser handledning som en pedagogisk metod och utesluter därmed att man kan vara handledare som arbetsledare. Det motsätter dock inte att många av de "sätt" som arbetsledaren använder sig av i olika personalmöten kan vara inspirerade av handledningens mer konsultativa inriktning för yrkesverksamma. Då det i Norden inte finns några etiska riktlinjer för exempelvis psykologer som är handledare eller har handledning är det rimligt att de yrkesetiska riktlinjer som finns för den yrkesverksamme tillsammans med de riktlinjer som finns inom organisationen är de bärande etiska garanterna (Reichelt & Rönnestad, 1999).

Handledning i grupp

Individuell handledning är utan tvekan den typ av handledning som är mest beskriven och undersökt genom forskning. Oftast tar den sin utgångspunkt i olika utbildningssituationer. När skillnaderna mellan individuell och grupphandledning beskrivs, sker det ofta genom att man börjar beskriva en individuell handledning. McCarthy, DeBell, Kanuha & McLeod (1988) menar att det är en myt att individuell handledning är överlägsen grupphandledning. Litteraturen ger dock vid handen att det inte är fråga om antingen eller, utan ofta ser man individuell och grupphandledning som komplementära.

Studerar vi skillnader mellan individuell- och grupphandledning framkommer det att den individuella handledningen ger en närhet och möjlighet till mer personlig matchning av den handleddes behov (Parihar, 1983). Den ger också större möjlighet till öppenhet och erbjuder större möjligheter till modellinläring och identifikation med en mer erfaren person. Individuell handledning anses vara mer hierarkisk och kan därmed bli mer värderande än grupphandledning, dessutom kan interventionsdjupet bli större. Det är vanligt att man i yrkesutbildningar helst arbetar med individuell handledning.

När det gäller grupphandledning anses några fördelar för olika behandlaryrken vara att det är ekonomiskt fördelaktigt, ger möjlighet till jämlik granskning och återkoppling samt personlig insikt om interpersonella beteenden som är relevanta för den professionella rollen Holloway & Hosford (1983). Hawkins & Shoet (2000) tillägger också att beroendet till handledaren minskar i grupphandledning. Bernler & Johnsson (1985) argumenterar för att grupphandledning är att föredra när det gäller handledning i psykosocialt arbete, därför att handledningssituationen påminner om den ordinarie arbetsituationen. I grupphandledning lär deltagarna av varandras erfarenheter samt utgör ett potentiellt stöd för den enskilde och ger honom eller henne en värdefull känsla av att inte vara ensam i situationen.

Det finns skillnader i uppfattning om vilken form av handledning man ska ge noviser till skillnad från experter i ett yrke. Några erfarna handledare och utbildare (Boalt Boethius, 1993; Hawkins & Shoet, 2000) anser att den första erfarenheten av handledning ska vara i form av individuell handledning. Erfarna praktiker (experter) skulle däremot erbjudas grupphandledning i stor utsträckning. Detta motsägs av Hillerbrand (1989) som pekar på fördelarna med att handledningsgrupper med noviser bildas, då de har ett större kognitivt utbyte p.g.a. samma språk. På senare år har flera författare inom skolvärlden (Gjems,

1997; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999 och Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997) hävdar att man bör använda sig av grupphandledning när det gäller handledning av yrkesverksamma lärare.

Med grupp menas i dessa sammanhang att handledaren har mer än en person som han/hon handleder (Kruger, Cherniss, Maher & Leichtman, 1988). Lägsta antalet deltagare vid handledningstillfället är alltså tre personer. Givetvis har antalet deltagare betydelse, bl.a. för interventionsdjupet. Litteraturen om handledning ger ingen klar riktlinje, men socialpsykologisk smågruppsforskning (Granström, 1992) och erfarna grupphandledare (Proctor, 2000) visar på att det optimala deltagarantalet troligen är 4-6 personer. Vi måste också tänka på att det finns en skillnad mellan en grupp som består av personer som inte arbetar tillsammans i vardagen, en typ av grupp som närmast kan betraktas som en *tvärgrupp*, och en grupp som arbetar tillsammans i vardagen, ett s.k. *team* (Hawkins & Shoet, 2000). Hawkins & Shoet visar också att det finns ytterligare en form av grupp i handledningssammanhang. Den s.k. *kollegiala gruppen* som kännetecknas av att de handledda är yrkeskollegor och att det inte finns någon fast ledare för gruppen. Denna typ av grupp har fått uppmärksamhet framförallt i USA då den enligt dem kan stödja och utveckla mer seniora yrkesverksamma. Denna kollegiala grupp bör ses som en konsultationsgrupp, inte en handledningsgrupp (Counselman & Weber, 2004).

Ett vanligt fenomen vid arbete i grupp är att man ömsesidigt förstärker varandras försvar och motstånd. De handledda kan också vara rädda för att avslöja sig i gruppen. En "bra" handledningsgrupp behöver inte nödvändigtvis innebära att man lär sig något (Bernler & Johnsson, 1985), om den endast utgör en behaglig tillflykt. Flera författare pekar också på vikten av att både grupphandledare och gruppdeltagare har kunskap i olika gruppprocesser. Enyedy et al. (2003) beskriver olika vanliga fenomen som hindrar god grupphandledning. De delar upp problemen i (a) problem mellan individer, (b) handledarproblem, (c) ångest och negativa känslor hos de handledda, och (d) tids- och rumsliga problem.

När det gäller problem mellan individer handlar de ofta om personlighetskonflikter, tävlan mellan medlemmar, att man befinner sig på olika stadier i yrkesutvecklingen och att det finns andra skillnader mellan individerna såsom kön, klass, etc. Handledarproblem som tas upp är bl.a. negativa beteenden från handledaren, handledarens brist på erfarenhet och svårigheter med att hålla fokus. Känsloproblemen hos de handledda handlar enligt författarnas studie om oro av att göra bort sig inför sina arbetskamrater, vara den ende (kvinnan,

afrikanen, etc.). Det kan också handla om att vara orolig för att bli värderad av sin handledare eller arbetskamrater, inte känner sig trygg i handledningsgruppen, etc. De tids- och rumsliga problemen handlar ofta om att rummet inte passar för grupphandledning, sen tidpunkt på dagen, för många som kräver tid i handledningen, att tiden inte är avpassad till det man vill diskutera, etc.

Den rådande ideologin i en grupp kan bli en tyrann i arbetet (Sinclair, 1992). Enligt Sinclair kan olika negativa gruppprocesser uppkomma men hon visar också på gruppprocessernas betydelse för ett positivt klimat. Hon pekar bl.a. på forskare som Bion (1962) och Janis (1972) som har beskrivit olika destruktiva grupphenomen. Sådana fenomen har också beskrivits av Granström (1986), Granström & Stiwné (1998), Hempel (1993) och Rosander (2003). Denna forskning beskriver gruppprocesser i allmänhet och inte specifikt processer i handledningsgrupper. Nitsun (1996) är inne på liknande tankegångar som Sinclair när han visar på behovet av motkrafter som kan hjälpa grupperna i deras kreativa utveckling. Men om antigruppen (motkraften) får fritt spelrum är risken stor att de destruktiva krafterna inte kan tas om hand av de vanliga organisationsprinciperna (Nitsun, *ibid.*).

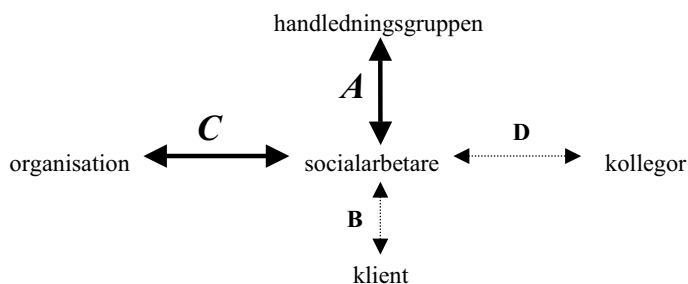
Då man vet att grupper mobiliserar starka krafter, såväl negativa som positiva, bör det alltså finnas god kunskap om gruppdynamik om man ska arbeta med grupphandledning. Holloway & Johnston (1985) och Bernard & Goodyear (1998) konstaterar efter omfattande litteraturgenomgångar att forskning rörande grupphandledning befinner sig i sin linda. Modeller för processer i grupphandledning behöver utvecklas och prövas empiriskt. Holloway och Johnston påpekar att utan sådana ansträngningar kommer grupphandledning att vara en svag länk bland olika utvecklingsprogram. Visserligen praktiserad i stor omfattning men klen empiriskt styrkt.

Grupphandledningens kontext

Handledningen påverkas inte bara av inriktningen på handledningen och gruppens sammansättning eller storlek. Omgivningen (kontexten) liksom organisationens historia påverkar sannolikt också handledningen. Ekstein & Wallerstein (1977) pekar på att handledaren påverkas av organisationen, den handledde och indirekt av klienterna liksom av det omgivande samhället. Szecsödy (1990) utvidgar detta resonemang till att gälla även klienternas familjer. Han menar att handledarens relation till den handledda är en blandning av intrapsykiska förväntningar och yttre realiteter. I den psykosociala inrikt-

ningen (Bernler & Johnsson, 1985) återkommer man ofta till systemteori och den påverkan som olika system har i handledningen. Salvendy (1993) anser att handledningen har fyra parter; (a) institutionen, (b) klienterna, (c) handledaren och (d) de handledda. Boalt Boëthius & Ögren (2003) drar slutsatsen att "de organisatoriska ramarna, utbildningens, alternativt verksamhetens struktur och stödjande, bärande funktion är av stor betydelse för alla oss som från en eller annan utgångspunkt ska verka inom dess ramar" (s. 135). Rönnestad & Skovholt (1993) tar med utgångspunkt i Eksteins kliniska romb upp frågan om att det i handledningen kan uppstå spänningar om organisationen (institutional culture) och (e) professionen (professional reference group) inte är i samklang. Den systemteori som ligger till grund för den kontextuella diskussionen i denna uppsats har enligt Näslund (1996) och De Bord (1978) sin grund i Kurt Lewins fältteori och grupppsykologi, och psykodynamisk personlighets- och gruppodynamisk teori. Teori som utgår från att det finns ett rationellt och irrationellt, oftast omedvetet, beteende hos människor, grupper och organisationer och sammanfaller i en rad aspekter genom att vara dynamiskt, gestalt, interaktionistiskt, ledar, socialpsykologiskt, deterministiskt, historiskt och genotypiskt orienterade. (Näslund, *ibid.*).

I detta sammanhanget så pratar man ofta inom handledningen om det fenomen som kallas parallellprocesser (se Jacobsen, 2005). Näslund (2004 & 2005) har utvecklat den teoretiska diskussionen om parallellprocesser när det gäller andra områden än relationen mellan det individuella arbetet med klienten (den handledde och klienten) och handledningen (den handledde och handledaren). Näslund visar på att man kan närma sig fenomenet utifrån ett systemiskt perspektiv och talar om olika situationer som den handledde och handledaren "bär med sig" till och från handledningen. Han benämner detta fenomen som återgestaltningssituationer. Man återgestaltar omedvetet eller förmedvetet en situation i en annan situation. Omedvetet påverkas grupphandledningen av olika liknande situationer i framförallt arbetet men även privat. Vi kan tala om att individer och grupper betar sig "som om" de känslomässigt befann sig i en annan situationen. Näslund visar bl.a. på att en organisationskultur som kännetecknas av ett starkt gruppklimat kan vara ett hinder i handledningen. I figur 2 (nedan) visar vi på ett exempel med organisationskulturens relationer (C) som bärs med av socialarbetaren till handledningen (A) och omedvetet återgestaltas i handledningsrelationerna. Processen kan gå både fram (från C till A) och tillbaka (från A till C).



Figur 2: Ett exempel på återgestaltungsprocesser i en grupphandledning med socialarbetare.

Återigen kan vi se att man bör ta med olika nivåer (individ-grupp-organisation-samhälle) i handledningen för att kunna reflektera och bearbeta vardagsarbetet och utvecklas som professionell.

Ett exempel från personalhandledning inom socialtjänst

Det finns ett fåtal studier av vilken typ av personalhandledning som är vanlig inom socialtjänstens Individ och FamiljeOrganisation (IFO) i Sverige. Nedanstående är hämtade från en studentuppsats vid Göteborgs universitet 1984 (Karlsson & Olsson, 1984), en rapport från Kommunförbundet i Sverige 1985 (Kommunförbundet, 1986) och en nyligen avslutad men icke publicerad studie från Jönköpings kommun av författarna till denna uppsats (Näslund & Ahlgren). Vi gör också några jämförelser mellan dessa studier trots att de sinsemellan är olika. Karlsson & Olsson och Kommunförbundet gör sina uttalanden utifrån flera kommuner med ett fåtal studerade personer från varje kommun medan Näslund & Ahlgren har studerat i princip alla socialarbetare (139 personer) som arbetade inom IFO-verksamheten i Jönköpings kommun under 2004.

En kort historisk tillbakablick

Om vi då börjar i mitten av 1980-talet så visar det sig att cirka 50% av de studerade socialarbetarna hade personalhandledning. De allra flesta i grupp. Dock vet vi inte om det var i team eller tvärgrupp. Man träffades varannan vecka, handledaren var ofta psykolog med vidareutbildning i psykoterapi när man hade processhandledning (bearbetning av egna upplevelser och överföringar samt stöd) och arbetsledare när det gällde metodhandledning och praktisk

handledning (hjälp att finna strukturer och metoder i arbetet och regler-lagar som gäller). När det gäller vilken kompetens man helst ville ha hos handledaren var det kulturkompetens (socionom) och psykologisk kunskap mest när det gäller grupp men även i individuell psykoterapi. Man eftersträvade alltså vid mitten av åttiotalet en processhandledning i grupp varannan vecka. Vi kan också utläsa en viss ambivalens till att arbetsledaren var metodhandledare eller praktisk handledare som det ibland kallades. Rekryteringen av handledare förutom arbetsledaren skedde i huvudsak genom personliga kontakter.

Nutid

När vi då kommer fram till år 2004 och studien från Jönköpings kommun så kan vi först konstatera att i princip alla socialarbetare i kommunen hade handledning och att berörd personal var införstådda med att kommunen vid undersökningstillfället granskade om handledningen var nödvändig. Studien visade att personalen hade grupphandledning i team (85%) var tredje till var fjärde vecka oftast av en psykolog med terapikunskaper och i viss mån handledarutbildning. Socionomer som handledare förekom också. S.k. metodhandledning förekom i liten omfattning (11%) och hos var fjärde person förekom handledning med inriktning mot den egna professionella utvecklingen. Var tredje person fick handledning med inriktning mot gruppverksamhet och dominerande teoretisk utgångspunkt var en multiteoretisk ansats. I övrigt var inriktningen mot terapeutiska teorier (inklusive grupp teorier). Intressant att notera är att inom ekonomi- och försörjningsstöd var den multiteoretiska ansatsen framträdande medan missbruksenheter var inriktad på grupp, och barn, ungdoms och familjeenheter var inriktade mot de terapeutiska teorierna. Liksom på åttiotalet skedde rekryteringen av handledare i stor utsträckning genom personliga kontakter.

Vi bad också socialarbetarna att beskriva handledarens arbetsätt (stil) genom att använda en skattningsskala där de beskrev vilka arbetsätt som förekom ofta respektive sällan förekom under handledningen (Ladany, Walker & Melincoff, 2001). Enligt socialarbetarna så var de flesta handledarnas stil stödjande och inriktad mot personlig utveckling. Ett sätt att fungera som vi ofta förknippar med terapi. Däremot var de flesta handledarna inte så teoretiska eller kritiska. En handledningsstil som vi förknippar med en undervisningssituation.

Vad, eller vem, pratade man om i handledningen? I studien fick socialarbetarna kryssa för en eller flera delar i arbetet som togs upp i handledningen under det

Personalhandledning i grupp

senaste halvåret. Bl.a. ansåg åtta av tio personer att man tagit upp metoder i arbetet och var fjärde person ansåg att man tagit upp yrkessammanslutningar i handledningen. Utifrån Boalt Boëthius' (1993) modell (se Ögren, Boalt Boëthius & Sundin 2005) kan vi konstatera att socialarbetarna i Jönköpings kommun i stor utsträckning fokuserade handledningssamtalen kring (a) klienterna och reaktionerna kring dem. I grupphandledningarna samtalar man i mindre grad om (b) handledningsgruppen och handledaren och i liten utsträckning om (c) den organisatoriska ramen och samhällstrukturen.

Data från ovanstående enkätstudie är i vissa delar svåra att tolka och leder till nya frågor. Är man rädd för att diskutera ledningen på arbetet? I handledningen samtalar man om delsystem. Varför tar man inte upp helheten (systemet) i det sociala arbetet när man i retoriken säger sig utgå ifrån det? Vad säger handledarna och cheferna om handledningen som bedrivs, är det så här man vill ha det? För att ge en mer komplett bild av socialarbetarnas handledning och dess organiserande kommer vi framöver att genomföra en undersökning på, inte bara de handledda utan även handledare och chefer, både individuellt och i grupp.

De önskingar som fanns i mitten på åttiotalet verkar i stor utsträckning vara genomförda år 2004 i Jönköpings kommun. Alla socialarbetare inom IFO får numera handledning i grupp (team). Man får detta av en handledare som är teoretiskt kompetent inom psykoterapi. Dock har man ökat på handledningsintervall från varannan till var tredje/fjärde vecka, tvärt emot åttiotalets önskan om personalhandledning varje vecka. Ambivalensen när det gäller arbetsledaren och handledning är nu i enlighet med åttiotalets önskan nu borta och extern konsulthandledning finns numera för alla. Rekryteringen av handledare sker dock på samma sätt – via personliga kontakter.

Diskussion

För att kunna förstå och påverka grupphandledning verkar det enligt ovanstående vara viktigt att man i handledningen använder sig av systemteoretiskt tänkande. Framförallt i grupphandledning då den som form påverkas av ett flertal systemiska processer, exempelvis återgestaltningsprocesser. Grupp- och organisationspsykologin har här mycket kunskap att tillföra. Framförallt när det gäller grupphandlingsmetoden men också som förklaringsmodell för olika processer som sker i vardagsarbetet. T.ex. är det oerhört viktigt i grupphandledning att arbeta med sammanhållningen och kontraktet i gruppen. Utan en god

sammanhållning verkar det inte möjligt att nå "den goda" personalhandledningen i grupp. Kontraktet i handledningen är viktig för att skapa en struktur i handledningen för att förebygga konflikter och skapa en trygg ram för handledningsarbetet. Detta tillsammans med samtal för att definiera olika roller, ansvar och uppgifter underlättar handledningsarbetet på sikt (Reichelt & Rönnestad, 1999). En annan aspekt är att grupp- och organisationspsykologi (Granström, Jern, Näslund, & Stiwne, 1998) anser att organisationen måste vara beredd att stötta förslag som kommer från handledningsgruppen om förslagen ska ha någon chans att kunna genomföras. Cheferna är här viktiga representanter för organisationen i mottagandet och diskuterandet av handledningsgruppens förslag (ibid.). Här är det också viktigt att se till hela systemets påverkan på arbetet med den enskilde klienten. Inte enbart det direkta klientarbetet.

En ytterligare aspekt som bör nämnas är att det sannolikt är så att grupphandledning för yrkesverksamma inte bara ska ta upp de olika delarna i en organisation, man bör också ha integrerad yrkesskicklighet som syfte och därmed flera syften som metodutveckling, kunskapsutveckling och personlig utveckling, i handledningen. Balansen mellan de olika delarna i organisationen och syftet med handledningen är viktiga för att inte, bildligt talat, hamna i en återvändsgränd. I exemplet från Jönköping finns det tendenser till att handledningen hamnade mer mot terapi än vad som bör vara fallet om vi utgår ifrån syftet integrerad yrkesskicklighet.

Som vi kan se så kännetecknas utbildningshandledning av att skolan (organisationen) och handledaren (läraren) bestämmer i de flesta fall. När det gäller innehållet, vad man ska samtala om, är det vanligt att handledaren och de handledda studenterna diskuterar frågan. Ofta utgår man ifrån studenternas frågor. Själva idén med en yrkesutbildning är att det finns någon form av kunskapsmassa som man bör ha som utbildad inom yrket. I olika grad så ska studenterna också socialiseras in i yrkessammanhanget. Därför är yrkessammanslutningar i olika grader med och påverkar utbildningen, oftast indirekt. När det gäller handledning för yrkesverksamma så anser vi att bilden är mer blandad. De mer övergripande delarna som målsättningen med handledningen och vem som ska delta i handledningen är en fråga för de som har att leda arbetet i organisationen. För att inte handledningen ska bli för mycket styrd av organisationen överläts metod- och innehållsmässiga frågor till de handledda och handledaren att diskutera sig fram till en lösning som passar dem och organisationen. Utvärderingen av hur handledningen fungerat (processen) och lett fram till (produkten) kan man tänka sig att både organisationen, de handledda

och handledaren har ett intresse av att vara med på och styra. När det gäller etik så gäller organisationens och yrkesorganisationens regler då vi här talar om färdigutbildade personer. Ibland kan dessa två organisationer ha olika regler som leder fram till att den professionelle i slutänden måste ta beslut utifrån vilka regler han eller hon mest lutar sig mot.

Med denna diskussion följer att vi måste vara bättre på att diskutera, förhandla, besluta och följa upp vilken handledning som eftersträvas. Ett exempel på detta är att efter en diskussion om studiens resultat har Jönköpings individ- och familjeomsorg som organisation börjat ta ett helhetsgrepp på handledningen för socialarbetarna. Ett exempel som manar till efterföljd. Avslutningsvis anser vi också att vi som forskare och utövare av handledning av yrkesverksamma kan bidra med mer forskning men också mer beskrivningar av vad grupphandledning för yrkesverksamma är och ser ut.

Referenser

- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of Clinical Supervision*. (Second ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bernler, G., & Johnsson, L. (1985). *Handledning i psykosocialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bion, W. R. (1962). *Experiences in groups and other papers*. New York: Basic Books.
- Blocher, D. H. (2000). *Counseling. A Developmental Approach*. (Fourth ed.). New York: John Wiley.
- Boalt- Boëthius, S. (1993). Grupphandledning och samspelsprocesser. In D. Stiwne (Ed.), *Perspektiv på handledning i psykoterapi och angränsande områden*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Boalt Boëthius, S., & Ögren, M-L. (2003). *Grupphandledning. Den lilla gruppen som forum för lärande*. Stockholm: Ericastiftelsen & Mareld.
- Borders, L. D. (1989). A pragmatic Agenda for Developmental Supervision Research. *Counselor Education and Supervision*, 29, 16-24.
- Counselman, E. F., Weber, R. L. (2004). Organizing and maintaining peer supervision groups. *International Journal of Group Psychotherapy*, 54, 125-143.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19, 83-93.
- De Board, R. (1978). *The psychoanalysis of organizations. A psychoanalytic approach to behaviour in groups and organizations*. London: Tavistock Publications.
- Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1977). *Handledning och utbildning i psykoterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Enyedy, K. O., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzelman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(3), 312-317.

- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gordan, K. (1998). *Psykoterapihandledning inom utbildning, i kliniskt arbete och på institution*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Granström, K. (1986). *Dynamics in meetings. On leadership and followership in ordinary meetings in different organizations*. Doctoral Thesis, Linköpings universitet.
- Granström, K. (1992). *Socialpsykologisk smågruppsforskning. En kortfattad beskrivning av ett omfattande forskningsområde*. (FOG-Rapport No. 2). Linköpings universitet.
- Granström, K., & Stiwne, D. (1998). A bipolar model of groupthink. An expansion of Janis' concept. *Small group research*, 29, 32–56.
- Granström, K., Jern, S., Näslund, J., & Stiwne, D. (1998). *Grupper och gruppforskning. FOG Samlingsvolym 1*. Linköpings universitet.
- Granström, K., & Näslund, J. (1997). Authority, Responsibility and Ownership in different forms of In-Service Training. *Paper presented at ECER 1997, Frankfurt am Main, Germany, 24-27 September 1997*.
- Haber, R. (1996). *Dimensions of Psychotherapy Supervision. Maps and Means*. New York: W.W. Norton.
- Hammarström-Lewenhagen, B., & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hawkins, P., & Shoet, R. (2000). *Supervision in the helping professions. An individual, group and organizational approach*. (Second ed.). Milton Keynes: Open University Press.
- Hawthorne, L. (1975). Games supervisors play. *Social Work*, 20, 179-183.
- Hayes, R. L. (1990). Developmental Group Supervision. *Journal of Specialists in Group Work*, 15, 225-238.
- Hempel, A. (1993). *Irrationella Fenomen i Grupper* (FOG-Rapport No. 7). Linköpings universitet.
- Hess, A. K. (Ed.). (1980). *Psychotherapy supervision: Theory, research and practise*. New York: John Wiley and Sons.
- Hillerbrand, E. (1989). Cognitive differences between experts and novices: Implications for group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 67, 293-296.
- Holloway, E. L. (1984). Outcome evaluation in supervision research. *The Counseling Psychologist*, 12, 167-174.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental Models of Supervision: Is It Development? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 209-216.
- Holloway, E. L., & Hosford, R. (1983). Toward developing a prescriptive technology of counselor supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 73-77.
- Holloway, E. L., & Johnston, R. (1985). Group Supervision: Widely Practised But Poorly Understood. *Counselor Education and Supervision*, 24, 332-340.
- Jacobsen, C. H. (2005). Supervisors interventioner ved parallelprocesser. *Matrix, detta nummer*.
- Janis, I. (1972). *Victims of groupthink*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Kadushin, A. (1968). Games People Play in Supervision. *Social Work*, 13, 23-32.
- Karlsson, K., & Olsson, M. (1984). *En kartläggning av handledning i psykosocialt arbete*. (C-uppsats), Göteborgs universitet, Göteborg.

- Kruger, L. J., Cherniss, C., Maher, C. A., & Leichtman, H. M. (1988). A Behavior Observation System for Group Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 27, 331-343.
- Kommunförbundet, S. (1986). *Socialsekreterarnas behov av handledning*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory Style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education & Supervision*, 40, 263-275.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K., & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls, R., & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt verksamma. Definitioner och centrala aspekter* (Forskning i fokus, nr 4). Stockholm: Skolverket.
- McCarthy, P., DeBell, C., Kanuha, V., & McLeod, J. (1988). Myths of supervision: Identifying the gaps between theory and practice. *Counselor Education and Supervision*, 28, 22-28.
- Nitsun, M. (1996). *The anti-group. Destructive forces in the group and their creative potential*. London: Routledge.
- Näslund, J. (1995). *Handledning för yrkesverksamma. Definitioner och centrala aspekter*. (FOG-Rapport No 26). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Näslund, J. (1996). *Kurt Lewins socialpsykologi och dynamisk grupppsykologi. En jämförelse och diskussion om ledarens betydelse för förändring av en grupps arbete*. (FOG-Rapport No 31). Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpreddskap*. (Akad. Avhandling) Linköping:IBV, Linköpings universitet.
- Näslund, J. (2005). Att arbeta med återgestaltningsprocesser i grupphandledning. In M. Larsson, & Lindén, J. (Ed.), *Handledning- perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Näslund, J., & Ahlgren, T. (2005). *Socialarbetarnas handledning i Jönköpings kommun*. Unpublished manuscript, Jönköping.
- Parihar, B. (1983). Group Supervision: A naturalistic field study in a specialty unit. *The Clinical Supervisor*, 1, 3-14.
- Prieto, L. R. (1996). Group supervision: Still widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision*, 35, 295-307.
- Proctor, B. (2000). *Group supervision. A guide to creative practice*. London: SAGE.
- Reichelt, S., & Rönnerstad, M. H. (1999). Kontraktetablering i veiledning. In M.H. Rönnerstad & S. Reichelt (Eds.). *Psykoteraپیveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Rosander, M. (2003). *Groupthink. An inquiry into the vicissitudes of regressive group processes*. Doctoral Thesis, Linköpings universitet.
- Rönnerstad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of Beginning and Advanced Graduate Students of Counselling and Psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 71, 396-405.
- Sinclair, A. (1992). The Tyranny of a Team Ideology. *Organization Studies*, 13, 611-626.
- Stiwne, D. (Ed.). (1993). *Perspektiv på handledning i psykoterapi och angränsande områden*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Szecsödy, I. (1990). *The Learning Process in Psychotherapy Supervision*. Doctoral Thesis, The Department of Psychiatry, Karolinska Institutet, S:t Görans Hospital, Stockholm.
- Yalom, I. (1985). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Ögren, M-L., Boalt Boethius, S., & Sundin, E. (2005). Grupphandledning i psykoterapi inom ramen för utbildningar. *Matrix, detta nr.*
- Ögren, M.-L. (2001). *Group supervision. Learning psychotherapy in a small group format*. (Akad. Avhandling). Stockholm: Karolinska institutet.

Handledningens utformning i relation till mål och ramvillkor

Några likheter och skillnader
mellan psykoterapihandledning
och forskarhandledning

Matrix 2005; 4, s. 420-437

Siv Boalt Boëthius

Inom såväl psykoterapi som forskning finns en lång erfarenhet av handledning. Båda typerna av handledning innebär införlivandet av en ny yrkesidentitet. Syftet med denna artikel är att belysa likheter och olikheter i de två typerna av handledning, som trots åtskilda mål ändå företer många likheter. En utgångspunkt är att forskarutbildningen genom krav på finansiering under utbildningen har givits en fastare tidsmässig och innehållslig ram jämfört med tidigare. Detta innebär delvis nya krav både på handledaren och på handledningen inom ramen för forskarutbildningen. Att undersöka om man kan dra nytta av en annan, i vissa avseenden likartade verksamhet som psykoterapeututbildningen, är därför intressant. En andra utgångspunkt är att det även för psykoterapiområdet kan vara av intresse att relatera det egna handledningsarbetet till ett annat område. Kanske båda områdena kan lära sig något av varandra? Artikeln bygger dels på litteratur inom respektive område, dels på egna erfarenheter som forskare och ansvarig för olika psykoterapeututbildningar.

Korrespondance: Siv Boalt Boëthius, Professor em., Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Privatadresse: Lorensviksvägen 2, 183 63 Täby, Sverige. E-mail: siv@ped.su.se

Denna artikel bygger på en tidigare artikel med titeln "Forskningshandledning och psykoterapihandledning. Gemensamma och särskiljande drag", som publicerats i A. Bron, & A. Gustavsson, (red.) (2004). *Pedagogik som vetenskap*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Bakgrund

Forskarutbildningen i Sverige har genomgått stora förändringar under de senaste decennierna, bland annat har den givits tydligare tidsmässiga och ekonomiska ramar. Ett avgörande inslag är handledningen, som ett led i inskolningen i forskarsamhället. Ett annat område där det också finns en lång tradition av handledning är inom det psykoanalytiska och psykoterapeutiska verksamhetsområdet. En jämförelse mellan handledning av blivande forskare och av blivande psykoterapeuter är därför intressant. Båda formerna för handledning är inriktade på att utveckla en yrkesidentitet med nya inslag i den handleddes tänkande och lärande (Lindén, 1998; Rønnestad & Reichelt, 1999). I båda fallen rör det sig om komplexa läroprocesser, som har betydande konsekvenser för främst den handledde, men även för handledaren och utbildningsinstitutionen. Syftet med detta bidrag är att beskriva och diskutera några likheter och olikheter mellan psykoterapihandledning och forskningshandledning.

Handledning med inriktning på psykoterapi

Målet för alla psykoterapeututbildningar är att utbilda psykoterapeuter som utifrån vald inriktning självständigt ska kunna bedriva psykoterapi och därmed förenade verksamheter inom ett relativt brett område. Utifrån erfarenheter av utbildningen av psykoanalytiker har individualhandledning utvecklats som ett viktigt instrument för lärande med en individualiserad fördjupning av den enskilde studerandes utbildning. Det finns en lång tradition av individualhandledning med inriktning på psykoanalys respektive psykoterapi såväl internationellt som i Sverige (Gordan, 1992). Sedan ett tiotal år tillbaka finns i Sverige ett krav på handledarutbildning, för att den som handleds ska få sin handledning godkänd inom ramen för en psykoterapeututbildning. Uppläggningsen av de flesta handledarutbildningar är 1,5-2 års seminarier en halv dag i veckan med teori och handledning på handledning. Därtill kommer den egna handledningen av en eller flera blivande terapeuter, som arbetar med individualterapi, familje- eller gruppterapi, beroende på utbildningens inriktning. Under lång tid har individualhandledning varit den dominerande handledningsformen, under senare år har dock grupphandledning blivit allt vanligare (Boalt Boëthius & Ögren, 2003).

Den första handledarutbildningen med inriktning på psykoterapi anordnades 1974 i regi av dåvarande UKÄ inför att den statliga psykoterapiutbildningen skulle införas (Janson, 1975). Vid Ericastiftelsen startades 1976 en handledar-

Handledningens utformning i relation till mål och ramvillkor

och lärarutbildning och vid Stockholms universitets psykologiska institution genomfördes en handledarutbildning i anslutning till psykologutbildningen, med start 1978. En utvärdering av den sistnämnda utbildningen (Richter, 1980) visar att de studerandes uppfattning om psykoterapimomentet hade ett klart samband med handledarens sätt att arbeta. Det handlade både om handledarens sätt att möta de studerandes behov och sättet att stimulera till en fördjupad förståelse av de fenomen man blev varse.

I en översikt av den omfattande forskningen om psykoterapihandledning beskriver Rønnestad och Reichelt (1999) att det karakteristiska för handledning är samspelet mellan handledare och handledd. De möter varandra med sina olika personligheter, förhållningssätt, livserfarenheter, professionella erfarenheter och förutsättningar i en specifik arbetsmiljö. Utifrån denna konstellation skapas i mötet mellan handledare och handledd en samarbetsrelation med riktning och innehåll. Författarna betonar den unika kombinationen med handledare - handledd och den dubbla målsättningen, att bistå enskilda studerande i deras professionella utveckling, samtidigt som aktiviteten ska säkra kvaliteten på det yrkesmässiga arbetet. Många menar att denna dubbla målsättning skapar dilemman och spänningsförhållanden. Vikten av handledning som ett bedömningsinstrument, vare sig detta är uttalat eller ej, samt handledarens ansvar som "gate-keeper" framhålls av Watkins (1997). Det innebär att handledaren ska kunna markera tydligt när en person som går i handledning inte uppfyller de krav som angetts för den aktuella utbildningen.

Handledningens plats i forskarutbildningen

Målet för forskarutbildningen är att utbilda forskare som självständigt kan bedriva forsknings- och utvecklingsverksamhet inom ett mer eller mindre brett fält. Doktorsexamen kan i dag beskrivas mer som en inträdesbiljett till forskarvärlden än som det var tidigare, då disputationen snarare var en markering av höjdpunkten på en forskarkarriär. En sammanställning av hur etablerade forskare ser på den egna utvecklingen till forskare visar att handledningsmomentet har stor betydelse (Lindén, 1998; Strannegård, 2003). För många är den handledning de själva har fått den modell de bär med sig och som har haft en avgörande betydelse för hur de ser på handledningens roll i forskarutbildningen. I en rapport om att doktorera och handleda på pedagogiska institutionen i Stockholm konstaterar Andersson och Rubin (1979) att situationen som doktorand är enslig och att doktoranderna har behov av en stödjande och regelbunden kontakt med en person som intresserar sig för deras arbete. Detta bekräftas i en senare

studie av Näslund och Engström (1999) där författarna även betonar vikten av ömsesidiga överenskommelser och etiska aspekter på handledningen, något som också framträder i den sammanställning av mer än 400 konkreta exempel från forskningshandledning som redovisats av Lindén (1998).

När det gäller forskningshandledning beskriver Cummings (1996) att en god handledare ska kunna ge intellektuell vägledning, stöd och uppmuntran rörande forskningsfråga, metod, analys, uppläggning etc. Samtidigt ska handledaren också vara en personlig vän när doktoranden behöver stöd på det personliga planet och kunna lyssna och ge råd i känsloladdade frågor. Handledaren ska kunna vara personlig, men inte privat (Näslund & Engström, 1999). Handledaren ska också kunna ge doktoranden svar på tekniska frågor kring avhandlingsprocessen, om vilka formella krav som ställs, forskningsetiska frågor, hur tiden kan användas på bästa sätt etc.

Forskningshandledning kan också ses som en ledarskapsfråga och handledning kan förstås som "praktiserandet av ett intellektuellt, textbaserat och etiskt ledarskap" (Strannegård, 2003). Det handlar om att lära sig att ställa relevanta frågor, som bidrar till att utveckla ny kunskap och att hjälpa doktoranden att socialiseras in i forskarsamhället. Av betydelse är också praktisk hjälp med publiceringsstrategier, kontakter, finansiering samt metodologisk och teoretisk vägledning avseende vetenskapssyn, teorianvändning, metodutövande och faktiskt skrivande. Liknande erfarenheter och förväntningar, men med olika betoning, beroende på om man talar som doktorand eller handledare framkommer också i de studier av doktoranders respektive handledares uppfattning om forskningshandledning som redovisats i högskoleverkets doktorandspegel (Högskoleverket, 2003) respektive handledarspegel (Ekström & Johannesson, 2004).

När det gäller forskningshandledning finns ett fåtal studier där man fokuserat på genusaspekter (Bron-Wojciechowska, 1995; Lindén & Fitger, 1990). I en enkätstudie omfattande 55 forskarstuderande (23 män och 32 kvinnor) fann Lindén och Fitger att för båda grupperna var intresse och förmåga att leda och planera av stor betydelse, liksom att handledaren hade tid och var tillgänglig. När det gällde fackkunskap fanns en tendens att det i första hand var män som nämnde detta både i dess positiva och negativa form, medan kategorierna kommunikation och "puffar" enbart användes av kvinnor. Författarna ställer sig frågande inför varför handledning inom andra områden ses mer som en kommunikativ verksamhet som rör relationen mellan två individer jämfört med den akademiska världen. De anser att ett sådant synsätt skulle ge bättre möjligheter att

Handledningens utformning i relation till mål och ramvillkor

handskas med de "undertryckande, nivellerande och meningsskapande krafter" som de menar kan utvecklas inom ramen för en forskarhandledning.

Även om fokus i denna artikel ligger på handledning av forskarstuderande torde det mesta även gälla för handledning på kandidat- och magisternivå. En skillnad är att lärosätet då inte bara utgörs av universitet, utan även av högskolor och andra utbildningsinstitutioner, som examinerar uppsatser inom ramen för olika påbyggnadsutbildningar. Andra skillnader är den kortare tidsramen och att den rent hantverksmässiga träningen, som ligger i att skriva en vetenskaplig uppsats, är mer renodlad och därför på ett enklare sätt kan stötts av olika konkreta åtgärder som exempelvis "checkpunkter", som underlättar för den studerande att hålla tidsramarna.

Handledning som pedagogisk metod

En vanlig definition av handledning är att det är "en pedagogisk metod där en inom området mer kunnig eller erfaren person utbildar eller fortbildar en inom området mindre kunnig person" (Gordan, 1992; Janson, 1975). Denna definition stämmer för såväl psykoterapihandledning som forskningshandledning. Inom båda områdena beskrivs handledarens roll som mångfacetterad och som växlande över tid, beroende på var den blivande terapeuten respektive forskaren befinner sig i sin arbetsprocess. Det handlar i båda fallen om att stimulera ett lärande med utgångspunkt från den enskilda studerandens förutsättningar och målet för handledningen. Inom båda områdena finns en tradition av läromästare och lärling, men det är olika saker som lärs ut och de områden där förvärvade kunskaper tillämpas skiljer sig också från varandra.

Inom psykoterapiområdet handlar det i huvudsak om att lära sig ett hantverk, där förmågan till inlevelse i andra människors sätt att fungera liksom förmågan att integrera teori och praktik är av stor betydelse. Inom psykoterapiområdet finns många olika teoribildningar, som leder till delvis olika förhållningssätt och behandlingsmetoder. Men målet för all handledningsverksamhet är, trots denna diskrepans, att bistå terapeuten på ett sådant sätt att hon eller han kan behandla sina patienter eller klienter på ett så bra sätt som möjligt utifrån "vetenskaplig praxis och beprövad erfarenhet", samtidigt som intuition och känsla för vad som kan vara viktigt att fokusera på kan utvecklas.

Inom forskarhandledningen finns också synen på avhandlingsarbetet som en hantverk. Men fokus ligger primärt på att utveckla tänkandet kring det aktu-

ella forskningsområdet och på att relatera det man själva arbetar med till ett övergripande sammanhang. Valet av forskningsområde kan också vara friare än inom en psykoterapeututbildning, då en forskarstuderande kan välja ett eget ämne inom ramen för vad institutionen kan acceptera, eller gå in i ett pågående projekt.

Psykoterapi kan beskrivas som en professionellt bedriven verksamhet inom ett specifikt område, medan avhandlingsprojektet kan ses som en verksamhet som rör sig på en metanivå. Som nämnts kan ett forskningsprojekt röra sig inom ett vitt fält. Hur detta fält avgränsas avgör den studerande och handledaren i samspel med den aktuella forskningsinstitutionen. Det handlar i första hand om att ställa frågor i relation till ett område, som verkligen intresserar den studerande så mycket att han eller hon kan genomföra sitt projekt. När det gäller val av metod och sättet att skriva finns inte något som *á priori* är rätt eller fel inom forskningen, men olika institutioner och forskningsinriktningar har utvecklat mer eller mindre tydliga normer för hur detta ska göras.

Inom psykoterapiområdet kan man inte heller tala om rätt och fel och på motsvarande sätt som inom forskningen finns föreställningar om "best practice", som en psykoterapeut under utbildning förväntas anamma. Det faktum att mål och ramar är mer avgränsade och att det ansvar en psykoterapeut har i relation till sin patient är definierat enligt lag, kan ha bidragit till att behovet av att systematisera tänkandet kring handledningsmomentet varit starkare inom psykoterapeututbildningen än inom forskarutbildningen. Men mycket talar för att med både tidsmässigt och ekonomiskt mer åtstramade ramar, så ökar behovet av att förtydliga handledarrollen även inom forskarutbildningen.

Faktorer som påverkar handledningens utformning

Mot bakgrund av ovanstående vill jag beskriva några likheter och skillnader mellan de två slagen av handledning utifrån tre infallsvinklar (Boalt Boëthius, 1986). Den första avser den organisatoriska ramen, det vill säga yttre betingelser som reglerar verksamheten ifråga och möjliga konsekvenser av olika rambetingelser. Den andra avser kärninnehållet i den aktuella verksamheten, det vill säga valet av fokus i handledningen och hur målet för verksamheten definieras. Den tredje avser relationer och samspelsförhållanden, främst relationen mellan den handledde och handledaren och hur olika samspelsprocesser förändras över tid. Den kan ses som en effekt av de två tidigare nämnda infallsvinklarna.

Handledningens utformning i relation till mål och ramvillkor

Organisatoriska rambetingelser

De yttre förutsättningarna för handledningen bygger på de institutionella betingelser som reglerar den verksamhet som handledningen avser. För att beskriva organisatoriska förhållanden, som påverkar handledningssituationen inom de två områdena, kan man använda sig av de generella faktorer, som används inom organisationspsykologisk forskning (Boalt Boëthius, 1986). De kan tillämpas på såväl psykoterapeututbildningen som forskarutbildningen.

Den organisatoriska kontexten. En grundläggande ramfaktor utifrån målsättning för den aktuella verksamheten är den organisatoriska kontext, inom vilken handledningen bedrivs. Det innebär till exempel om handledningen bedrivs i samband med en utbildning eller ej, om den ingår i en sammanhållen utbildning vid ett universitet, en högskola eller en enskild utbildningsinstitution, om den görs i samarbete mellan olika institutioner etc. Till den organisatoriska ramen på institutionell nivå i ett utbildningssammanhang hör även hur teori- och metodseminarier och andra kursmoment fungerar var för sig och i kombination med handledningen samt hur handledarkollegier, kursdiskussioner och andra typer av forum för diskussion av olika aspekter av handledningen utformas. Kulturkompetens i form av värderingar, attityder och förväntningar på hur man förhåller sig i olika situationer är också en viktig del av den organisatoriska kontexten. En viktig skillnad är formerna för hur de två utbildningarna avslutas; för forskarutbildningen med en offentlig disputation och efter psykoterapeutexamen med ansökan om legitimation som psykoterapeut.

Sammansättning och urval. En viktig ramfaktor är urvalet av dels studerande, dels handledare. Det handlar exempelvis om vilka kriterier som gäller för att bli antagen till en viss utbildning och hur tydliga dessa kriterier är. Hit hör också hur urvalet av handledare görs och på vilka grunder man blir handledare. En annan fråga är hur valet av handledare sker i det konkreta fallet och matchningen mellan handledare och handled. För båda typerna av utbildning finns vissa grundläggande bestämmelser avseende behörighet och antagning. I övrigt utvecklar olika utbildningsinstitutioner egna kriterier, utifrån ämnesinriktning när det gäller forskarutbildningen och teoretisk inriktning när det gäller psykoterapeututbildningen. Till sammansättning och urval hör också skillnader och likheter beroende på genus. Inom båda områdena finns studier som pekar på att män och kvinnor utvecklar delvis olika förhållningssätt i handledningen av psykoterapi (Crafoord, 1987) respektive forskning (Bron-Wojciechowska, 1995; Lindén, 1998; Lindén & Fitger, 1990; Näslund & Engström, 1999).

Tidsmässiga förhållanden. En annan faktor är tidsmässiga förhållanden, då de flesta utbildningsverksamheter innehåller någon form av tidsbegränsning. För handledningsmomentet kan det avse hur ofta och hur länge handledningen pågår, både per gång och totalt och i vilken utsträckning detta varierar över tid. När det gäller psykoterapeututbildningen, som omfattar tre år, finns ett minimikrav på antal handledningstimmar och handledningen avslutas i allmänhet i och med att utbildningen är klar. Handledningen i forskarutbildningen pågår fram till disputation, vilket innebär fyra år på heltid och med varierande frekvens och intensitet, beroende på var i arbetsprocessen doktoranden befinner sig.

Ledningsfunktioner. Ledningsfunktioner utgör en viktig del i en verksamhet och kan vara formella eller informella, öppna eller dolda, fasta eller flexibla etc. På ett övergripande formellt plan finns en institutions- eller kursledning som ansvarar för utbildningen ifråga. Rollen som handledare inom en utbildningsverksamhet innebär ett tydligt, men mer eller mindre väl avgränsat ledningsansvar i relation till dels de studerande, dels utbildningsinstitutionen. Handledarens ansvar i båda utbildningarna är i allmänhet relativt väl definierat på ett överordnat plan. Men när det gäller det konkreta arbetet i en handledning finns sannolikt lika många variationer som par av handledare och handledd (Rønnestad & Reichelt, 1999; Strannegård, 2003). En formell skillnad är dock att man i en psykoterapeututbildning ska ha minst två olika handledare, som handleder på olika fall. Inom forskarutbildningen har man en huvudhandledare på det avhandlingsprojekt man arbetar med, även om bihandledare börjar bli allt vanligare.

Ekonomiska förhållanden. Av naturliga skäl har ekonomiska förhållanden betydelse inom all utbildningsverksamhet, vare sig de är uttalade eller ej. När det gäller psykoterapeututbildningen ingår de statligt finansierade utbildningarna i universitetens åtagande, medan de privata utbildningarna finansieras genom de avgifter de studerande betalar. Inom den nya forskarutbildningen har den ekonomiska ramen fått en mycket konkret utformning genom kravet på finansiering, som kan lösas på olika sätt enligt specifika kriterier.

Geografiska och lokalmässiga betingelser. Handledningen inom ramen för en psykoterapeututbildning sker vanligen vid utbildningsinstitutionen, då man eftersträvar kontinuitet och fasta ramar. Det handlar om att bygga upp en process med hjälp av tidsmässig planering i form av möten varje vecka och genom att ha samma lokal. Inom forskarutbildningen finns fler variationer, beroende var i processen den studerande befinner sig. Under vissa perioder kan handledningen

Handledningens utformning i relation till mål och ramvillkor

t.ex. ske per mail, medan det under andra perioder är viktigt med en ganska tät kontakt.

Sammanfattningsvis kan konstateras att när det gäller den organisatoriska kontexten finns betydande skillnader mellan de två typerna av handlednings-situationer. Kanske kommer de främst till uttryck i frågan om vilka organisatoriska ramar som utvecklats samt vilken kulturkompetens som eftersträvas. Av tradition och nödvändighet med hänsyn till ansvaret inför patienter tillmäts såväl de organisatoriska som behandlingsmässiga ramar inom psykoterapeututbildningen stor vikt, vilket inte är fallet när det gäller forskarutbildningen. Av olika organisatoriska förhållanden torde synen på ramarna för den egna verksamheten vara det som skiljer sig mest mellan psykoterapeututbildningen och forskarutbildningen. När det gäller kulturkompetens handlar det för både den blivande terapeuten och doktoranden om att socialiseras in i ett mer eller mindre nytt arbetsfält med tillhörande värderingar och sätt att tänka. Det innebär bland annat att kunna sätta in den egna referensramen i ett större sammanhang, institutionellt, nationellt och internationellt. För den blivande terapeuten rör det sig om att sätta sig in i en viss teoretisk referensram med en specifik begreppsapparat. Det primära är att lära sig att arbeta psykoterapeutiskt på ett personligt integrerat sätt, där ramarna för verksamheten har betydelse, liksom de etiska regler och förhållningssätt som markerar tillhörigheten till en psykoterapeutisk kultur.

Doktorandens socialisering in i forskarkollektivet innebär att bli en legitim röst i det vetenskapliga samtalet. Det handlar både om att införliva en viss akademisk kultur, och om att uppfylla de formella krav som är förknippade med en forskarutbildning. Teori- och metodseminarier utgör en viktig del i den vetenskapliga utbildningen och bidrar till att skapa en stimulerande forskningsmiljö (Bron-Wojciechowska, 1995; Näslund & Engström, 1999). En skillnad i socialiseringsprocessen är att för doktoranden är möten genom undervisning av olika slag med andra lärare och handledare ofta gles. Handledaren kommer att personifiera den akademiska kulturen och handledningen blir det som ger kontinuitet. Genom detta får han/hon en stark identifikatorisk betydelse för doktoranden. Den blivande terapeuten har jämfört med doktoranden fler förebilder i den egna terapeuten, flera handledare och flera lärare. Det innebär att handledarens betydelse som rollmodell inte blir lika stark som i forskarutbildningen.

Kärninnehållet

När det gäller psykoterapi syftar handledningen till att öka förståelsen för patientens problem och för psykoterapeutiska processer. Den syftar också till att öka den psykoterapeutiska kompetensen genom att utveckla och konsolidera ett terapeutiskt förhållningssätt. Handledningen bidrar till integreringen av teori och praktik, det vill säga att sätta ord på erfarenheter och fenomen den handledde möter och att möta "praktiken" med en begreppsmässig förståelse. Utvecklandet av en nyanserad, fördjupad förståelse med en ökad förmåga till reflektion och medvetenhet om det yrkesmässiga arbetet utgör också en del i handledningsarbetet (Rønnestad & Reichelt, 1999). I detta ingår att man även arbetar med speglingsprocesser eller parallellprocesser, det vill säga i vilken grad relationen mellan terapeut och klient avspeglas i handledningen (Boalt Boëthius & Ögren, 2003).

Inom forskarutbildningen syftar handledningen till att bistå doktoranden vid val och definition av forskningsområde. Han eller hon skaffar sig ett fördjupat kunnande omkring sitt område med hjälp av litteratur och vetenskapliga kontakter. Innehållet i det valda forskningsområdet problematiseras i samspel med handledaren och frågeställningar formuleras. En stor del av arbetet med ett forskningsprojekt utgörs av att doktoranden lär sig på vilka grunder man kan välja metod för insamling och bearbetning av data samt själva skrivandet av avhandlingstexten.

När det gäller faktorer som påverkar handledningens utformning med avseende på kärninnehållet har följande faktorer beskrivits av Watkins (1997). De avser erfarenheter från psykoterapiområdet, men har relevans även för forskningshandledning.

Handledarens professionella och personliga livserfarenhet. Yrkesmässiga och personliga livserfarenheter har ofta stor inverkan på såväl värderingar som på hur man väljer att se på sin roll både som terapeut och handledare (Rønnestad & Reichelt, 1999). Här gäller sannolikt samma förhållanden för båda typerna av handledning och olika handledningsrelationer kan skilja sig väsentligt från varandra med avseende på hur mycket av tidigare livserfarenheter man berättar för varandra, oberoende av om det handlar om psykoterapi eller forskning.

Handledarens teoretiska inriktning och handledarstil. Inom det psykoterapeutiska området tar olika teoribildningar fasta på skilda svar på frågor om varför och

Handledningens utformning i relation till mål och ramvillkor

hur vissa processer uppstår. När det gäller forskarutbildningen finns stora variationer i detta avseende. Som handledare förväntas man handleda doktorander relativt oberoende av deras val av ämnesområde och teoretiska inriktning. Handledarstilen i psykoterapi kan enligt Watkins vara konfronterande, stödjande, rådgivande, uppgifts- eller relationsorienterad etc. Skillnader mellan de två formerna av handledning torde huvudsakligen bero på person- och samspelsfaktorer och variationen är stor inom båda områdena. Båda är kopplade till syftet för handledningen och handledaren väljer den stil som han eller hon tror är mest lämpad för att stimulera det tänkande och den förståelse man är ute efter.

Handledarrollens utformning och handledningsteknik. Handledaren kan till exempel eftersträva rollen som lärare, instruktör, modell, mentor eller terapeut. Vilken roll man föredrar har även att göra med i vilket skede av handledningsprocessen man befinner sig. Handledarens val av intervention för att uppnå ett visst syfte i handledningen kan variera mellan att underlätta, stödja eller konfrontera de handledda i deras arbete. Handledaren kan stimulera till reflektion, understryka en intellektuell förståelse av problemen eller tala om hur man bäst gör i en viss situation.

Handledningens fokus. Med handledningens fokus avses vad den innehållsmässigt fokuserar på, liksom vilken tyngd feedback och återkommande gemensamma utvärderingar får, så kallade evalueringar av handledningen. Evalueringar används i psykoterapeututbildningen som ett instrument för att få en bild av hur handledningen fungerar. De speglar bland annat hur fri den studerande känner sig i handledningen, vad som går bra, vad som inte går bra, vad man behöver arbeta mera med och så vidare. Ifråga om vikten av att fokusera på specifika frågor eller områden torde handledningssituationerna inte skilja sig åt på något systematiskt sätt. Däremot finns, så vitt jag vet, inte något motsvarande moment med en ömsesidig evaluering av handledningsarbetet inom forskarutbildningen. Den evaluering som finns inom forskarutbildningen är helt inriktad på själva avhandlingsarbetet.

Sammanfattningsvis skiftar handledningens kärninnehåll fokus över tid i båda typerna av handledning. Detta beskrivs som gällande för såväl de olika handledningarna under en psykoterapeututbildning som för den betydligt längre forskarutbildningen. Växlingarna beror på såväl handledarens respektive den handleddes personliga stil, som på den handleddes förhållande till sin forskning eller klientarbete. För båda typerna av handledning verkar det viktigaste

att vara att finna relevant fokus, som stimulerar till nytänkande och reflektion. Det innebär bland annat att avgränsa problemområden och fördjupa förståelsen i relation till specifika områden i handledningen. En skillnad mellan de två typerna av handledning, som framgår av både Strannegårds (2003) beskrivning av forskarhandledning och Näslund och Engströms (1999) studie, är att ansvarsfördelningen mellan studerande och handledare är mer oklar i forskarutbildningen än i psykoterapeututbildningen. Olika former av organisatoriskt stöd för handledningen, som systematiska ömsesidiga evalueringar med feedback till både handledare och handledda, handledarmöten etc., är också mer etablerade inom psykoterapeututbildningen än inom forskarutbildningen.

Samspelsprocesser

I alla beskrivningar av handledning inom såväl psykoterapiområdet som forskning betonas relationen mellan handledare och handledd. Hessle (1987) ger i sin rapport om kunskapsformation i forskarutbildningen en sammanfattning av ett antal pedagogiska principer av relevans för såväl psykoterapihandledning som forskningshandledning. Den första innebär att handledningen måste utgå från en helhetssyn på handledarens och den studerandes situation. Den andra innebär att relationen mellan handledare och studerande är betydelsefull, inte bara i de sakfrågor som den studerande skolas in i. Och den tredje handlar om att handledning är en process, som passerar olika utvecklingsstadier, som det är nödvändigt att artikulera och ta hänsyn till.

En aspekt av relationen mellan handledare och handledd, som betonas tydligare i psykoterapihandledning än i forskarhandledning, är det kontrakt som en handledning innebär (Stiwne, 1993). Med kontrakt avses här en överenskommelse om handledningens huvuduppgift, dess syfte och gränser. Ett handledningskontrakt kan ses som ett skydd av den handledde, som den svagare parten och som begränsar handledarens makt och inflytande. Kontraktet bekräftar också handledarens beredskap och förmåga att tåla den handleddas dilemma, stress och oro. Terapihandledningskontraktet blir en modell och den blivande terapeuten följer handledningsmodellen i sitt klientarbete. Forskningsarbetet däremot har olika intensitet i olika faser. Handledaren följer doktorandens intensitet i avhandlingsarbetet.

Samspelet mellan handledare och handledd i forskarutbildningen beskrivs av Lundin (2003, s. 232) som att "målet för handledningen bör vara att få fram doktorander, som kan arbeta självständigt med forskning och som har moti-

Handledningens utformning i relation till mål och ramvillkor

vation för den uppgiften". Många framhåller vikten av att doktoranden bör vara den mest aktiva i samspelet mellan handledare och handledd (Näslund & Engström, 1999). Tar handledaren över ansvaret för något som egentligen ska ligga på doktoranden riskerar samarbetet att förlora sin energi. Samma syn, men i relation till psykoterapeutiskt arbete, framförs av Dahlin (1993), som varnar handledaren för att ta över eller vara den som vet bäst.

En annan aspekt som betonas är de olika roller som handledare respektive handledd anammar i förhållande till målet för handledningen. I psykoterapihandledning innebär rollen som handledd i första hand ett ansvar gentemot den klient man har i behandling och till handledaren, medan handledarens ansvar främst gäller den blivande terapeutens inlärningsituation. En vanlig rollkonstellation i början av en handledning är att den präglas av osäkerhet och ett ömsesidigt sökande. Med tiden förändras rollerna till mer av jämspelthet och utbyte på samma nivå. En viktig aspekt av rollväxlingen, enligt Holloway (1995), är att med varje ny rollkonstellation följer en ny ansvars- och maktfördelning.

Ett liknande resonemang förs av Czarniawska (2003) som beskriver forskningshandledarens arbete utifrån de två rollerna som terapeut och redaktör. Handledarens roll som terapeut kommer till uttryck i hanterandet av doktorandens växlande sinnesstämningar. Avhandlingsprocessen innebär inte att ett idéfragment successivt förbättras, snarare kan den beskrivas som en färd där olika moment går upp och ner och fram och tillbaka. Terapeutarbetet handlar om innehållet i en kontakt och utvecklandet av en relation, medan avhandlingen handlar om text. I rollen som redaktör kan handledaren hjälpa doktoranden att bygga argumentationen, inte genom en struktur fastslagen av traditionen utan genom argumentationens logik.

I syfte att beskriva samspelet mellan handledare och handledd har Strannegård (2003) sammanställt en "minneslista" för forskningshandledare. Den bygger på fyra erfarna handledares svar på olika frågor om deras syn på forskningshandledning. Den bild av forskningshandledning som denna lista ger kan även gälla psykoterapihandledning.

Synen på de studerande. Respekten för den studerandes förmåga som både kunskapssökare och kunskapsbärare är en viktig utgångspunkt. Det innebär att utgå från den studerandes frågor och intresseområden och ta reda på vilka konkreta frågor de har inför projektet. Författaren betonar vikten av att inte avfärda frågor och problem, även om de är illa formulerade, oartikulerade eller embryonala.

Handledaren bör eftersträva att skapa en inställning av gemensamt sökande och uppmuntra de studerande med tillräckliga idéer för att vara hjälpsam, men inte så mycket att avhandlingen inte längre är den studerandes egen.

Utvecklas som handledare. Genomgående betonas att handledning rör sig om "learning by doing" och att handledaren själv måste ha gått igenom arbetsprocessens alla faser. Det skapar förutsättningar för handledaren att utveckla en egen personlig modell för handledning och att se sin insats mer som en livsstil än en teknisk metod. Det handlar om ett kontinuerligt samarbete, där den studerande gör det konkreta arbetet. Handledaren förväntas dels lära ut bra metoder för att få ett bra slutresultat, dels förmedla ett reflekterande förhållningssätt parat med ett kritiskt tänkande.

Bidra till goda relationer. En viktig aspekt av handledningen är att bidra till en öppen, förtroendefull och trygg relation, där den studerande vågar komma med andra åsikter än handledaren. Att kunna ifrågasätta handledarens synpunkter utan att kommunikationskanalerna försämras utgör en del i detta. På motsvarande sätt ska även handledaren kunna ifrågasätta den studerandes synpunkter, utan att denne för den skull behöver överge sina idéer.

Stärka den studerandes förtroende. De flesta studerande är osäkra och ängsliga inför starten. Som handledare kan man bidra till att öka den studerandes tilltro till sin egen förmåga som forskare och underlätta deras aktivering av de egna resurserna. Osäkerhet kan ofta reduceras genom att man underlättar för de studerande att finna trovärdiga svar på sina frågor, så att de kan lösa de problem de själva vill lösa. Viktigt är också att visa respekt för deras egna projektidéer och deras (ibland bristfälliga) kunskaper. Deras kunskaper kan med tiden bli djupare än handledarens inom just denna sektor - även om handledarens insikter är mer vidsträckta.

Inspirera och motivera de studerande. Studerande och handledare kan också inspirera varandra. Handledaren kan inspirera genom att visa sitt engagemang och sin entusiasm inför de studerandes forskningsuppgift och genom att ge uppmuntrande och konstruktiv kritik beträffande deras manuskript. Handledaren kan också ställa frågor som inspirerar den studerande att fördjupa sina insikter på något väsentligt område.

Ovanstående beskrivning motsvarar förhållandevis väl den bild som Lindén (1998) ger utifrån en analys av drygt 400 berättelser om handledningar, inom

Handledningens utformning i relation till mål och ramvillkor

ramen för en serie handledarseminarier för svenska forskare. Det mest grundläggande var vilket perspektiv skildringen hade anlagt. Ungefär tre fjärdedelar valde att berätta ur handledarperspektiv och inte fullt en femtedel antog doktorandperspektivet. Därefter identifierades fem huvudkategorier som angav vad man såg som källan till problem; doktoranden, situationen, organisationen, uppgiften och handledaren. Ur handledarperspektiv uppfattades doktoranden som problemet i drygt hälften av alla berättelser (t.ex. doktorandens egenskaper och beteende), medan en fjärdedel uppgav situation (t.ex. det föreligger en oenighet). För dem som valde att beskriva ur ett doktorandperspektiv var fördelningen mellan fyra av kategorierna (doktoranden, situationen, organisationen och handledaren) jämn.

Sammanfattningsvis framgår av litteraturen att handledningen är av stor betydelse för de studerandes resultat inom båda områdena. Frågan om hur man kan se på och hantera svårigheter som uppkommer i samspelet mellan handledare och handledd är dock föga framträdande inom forskarutbildningen. Inom psykoterapiområdet däremot är detta ett område som ägnas ökad uppmärksamhet genom t.ex. beskrivningar hur man som handledare kan tvingas underkänna en terapeut, som inte klarar de fordringar som utbildningen ställer (Samec, 1995). Den institutionella policyn, som kan ses som en del av den organisatoriska ramen, har här stor betydelse. En dålig kombination av handledare och handledd kan t.ex. vara ett skäl till att en studerande byter handledare. Om det finns ett ramverk för hanterandet av konflikter, konkurrens, rivalitet mm mellan handledare och handledd respektive andra inblandade parter, och detta uppmärksammas på ett tidigt stadium kan det leda till en konstruktiv process. Men som framgår av ett referat av en studie av TCO och Statstjänstemannaförbundet (Dagens Nyheter, 2003) om doktoranders arbetssituation liksom i högskoleverkets doktorandspegel (Ekström & Johannesson, 2004) är problem i handledningen ingalunda ovanligt. Som handledare är det en fördel om man är medveten om att svårigheter kan bli aktuella och har en beredskap att hantera dem. När de svårigheter som uppstår kan lösas och samarbetet flyter, uppfattas handledning som ett mycket stimulerande arbete. Samtidigt är det viktigt att betona att kontakten med de studerande och den ömsesidiga feedback som handledningen ger upplevs av många handledare som inspirerande.

En intressant skillnad mellan att handleda en psykoterapeut respektive en doktorand är den gratifikation, som arbetet som psykoterapeut kan ge jämfört med att arbeta med forskning. Som psykoterapeut upplever man, när det fungerar bra, kontakten med patienterna som stimulerande och gratifierande. Det

utesluter naturligtvis inte att det också finns perioder när en patientkontakt uppfattas som plågsam och obegriplig och man känner sig helt värdelös som terapeut. När det gäller den gratifikation man får som forskare har den till stor del sina rötter i det egna tanke- och skivarbetet, men också i samspelet med andra inom forskarsamhället. Känslan av att plötsligt förstå något nytt eller att komma på ett nytt sätt att komma igenom en svårighet är en viktig drivkraft inom båda verksamhetsfälten, som man måste uppskatta för att arbetet ska kännas meningsfullt.

Avslutande reflektioner

Mot bakgrund av ovanstående kan man urskilja såväl likheter som skillnader mellan psykoterapihandledning och forskarhandledning. Till stor del torde dessa skillnader bero på att de två typerna av handledning har olika mål och att ramarna därför skiljer sig åt i vissa avseenden. De största likheterna finns när det gäller samspelet mellan handledare och handledd. Man frågar sig om olikheterna vad gäller mål innebär att de två utbildningssituationerna stimulerar olika typer av lärande, vilket inte är osannolikt. Och om så är fallet, kan man fråga sig om de olika förhållningssätten kan befrukta varandra? Jämförelsen visar på tre förhållningssätt där detta fokuseras.

Det första är att inte ta något för givet, att inte fångas av sina förväntningar utan att kunna ompröva invanda föreställningar, att våga tänka på nya sätt och inte tro att man som handledare vet bäst. I detta avseende är det ingen större skillnad mellan de två typerna av handledning. Möjligen finns här en större frihet eller öppenhet när det gäller forskningshandledning eftersom valet av ämnesområde ofta är betydligt friare.

Det andra gäller synen på handledning som en ömsesidig kommunikation, där detta är allmänt accepterat bland psykoterapeuthandledare, medan skillnaden mellan olika forskarhandledare är betydande. Av intresse här är att beroendeförhållningen mellan handledare och handledd sannolikt är betydligt starkare i forskarutbildningen, eftersom handledaren blir den mest betydelsefulla rollmodell som den studerande har att förhålla sig till, jämfört med psykoterapeututbildningen där handledaren blir en av flera rollmodeller.

Det tredje förhållningssättet gäller synen på vikten av olika organisatoriska stödfunktioner, där man lägger större vikt vid hållbara strukturer i form av ömsesidiga utvärderingar och kontrakt för handledningen etc. i psykoterapeut-

Handledningens utformning i relation till mål och ramvillkor

utbildningen än i forskarutbildningen. Med stor sannolikhet skulle forskarutbildningen ha både glädje och nytta av ett tydligare organisatoriskt utformat handledningsstöd i form av handledarkollegier och återkommande evalueringar av handledningsrelationen och inte bara av avhandlingsarbetet som nu är det vanliga. Ett sådant stöd skulle även omfatta möjligheter att ompröva eller ändra handledarskapet på ett sätt som värnade om båda parter integritet. Utifrån psykoterapeututbildningens perspektiv kunde det på motsvarande sätt vara värt att pröva hur man i en handledning ibland skulle kunna öka graden av frihet i tänkandet och införliva mer av ett konstruktivt granskade av det egna arbetet som emellanåt karakteriserar forskarutbildningen. Att betoningen av detta i vissa sammanhang är mindre inom psykoterapeututbildningen än det skulle kunna vara, har möjligen att göra med patientansvaret, det vill säga att målet är inriktat på en yrkesmässig verksamhet inom ett specifikt område.

Referenser

- Andersson, M. & Rubin, S. (1979). Jag har sagt i fyra år att nu ska jag bli klar till våren. *Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen*, nr 13.
- Boalt Boëthius, S. (1986). Grupphandledning och samspelsprocesser. In D. Stiwne (Red.). *Perspektiv på handledning* (160-187). Stockholm: Natur och Kultur.
- Boalt Boëthius, S. & Ögren, M.-L. (2003). *Grupphandledning. Den lilla gruppen som forum för lärande*. Stockholm: Mareld.
- Bron-Wojciechowska, A. (1995). Att forskarutbilda sig vid Uppsala universitet. Om kvinnliga och manliga doktorander. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, nr 120. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.
- Crafoord, K. (1987). Handledning och kön - allianser och mesallianser i ett dolt samspel. *Psykisk Hälsa 1*, 8-18.
- Cummings, L. (1996). The development of doctoral students. Substantive and emotional perspectives. In P. Frost & S. Taylor (Red.), *Rhythms of academic life, personal accounts in academia*. Thousand Oaks: Sage.
- Czarniawska, B. (2003). Imitationens slingrande väg. In L. Strannegård (Red.), *Avhandlingen. Om att formas till forskare* (33-43). Lund: Studentlitteratur.
- Dagens Nyheter (2003). Doktorandens mödosamma färd mot arbetslöshet. 19 augusti Del 1. s. 5.
- Dahlin, O. (1993). Extraktiv introjektion i handledning. *Psykisk Hälsa*, 3, 185-191.
- Ekström, U. & Johansson, C. (2004). Handledarspegeln. Studie av handledares syn på hur forskarhandledning fungerar. www.hsv.se
- Gordan, K. (1992). *Psykoterapihandledning - inom utbildning, i kliniskt arbete och på institution*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hessle, S. (1987). Legitimitetstrappan. En modell för kunskapsinformation i forskarutbildningen. Rapport, Socialt arbete nr 31. *Stockholms universitet, Socialhögskolan, Institutionen för socialt arbete*.
- Högskoleverket (2003). Doktorandspegeln. www.hsv.se

- Holloway, E.L. (1995). *Clinical supervision. A systems approach*. London: Sage Publications.
- Janson, V. (1975). Psykotera­pihand­led­ningens pedagogik. *UKÄ-rapport 1975:3*.
- Lindén, J. (1998). *Handledning av doktorander*. Falun: Nya Doxa.
- Lindén, J. & Fitger, M. (1990). Kvinnliga och manliga forskarstud­erande ser på handledning. *PU. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds Universitet*, nr 178.
- Lundin, R.A. (2003). Att handleda oppositionella forskare. In L. Strannegård (Red.), *Avhandlingen. Om att formas till forskare (217-234)*. Lund: Studentlitteratur.
- Näslund, J. & Engström, I. (1999). Lärorika relationer. Erfarenheter av forskarhandledning. *Linköpings universitet. Skapande vetande* nr 36.
- Richter, C. (1980). Handledarutbildning. Utvärdering av en handledarutbildning. Psykologexamensarbete. *Stockholms universitet, Psykologiska institutionen*.
- Rønnestad, H. M. & Reichelt, S. (Red.) (1999). *Psykotera­piveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Samec, J. (1995). Shame, guilt and trauma: Failing the psychotherapy candidate's clinical work. *The Clinical Supervisor*, 13, 1-18.
- Stiwne, D. (Red.) (1993). *Perspektiv på handledning i psykotera­pi och angränsande områden*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Strannegård, L. (Red.) (2003). *Avhandlingen. Om att formas till forskare*. Lund: Studentlitteratur.
- Watkins, C.E. (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Supervision af børnepsykoterapi

– overvejelser om den kulturelle og
samfundsmæssige kontekst

Matrix 2005; 4, s. 438-454

Liselotte Grünbaum

Artiklen handler om den kulturelle og samfundsmæssige kontekst for psykoterapi og supervision af psykoterapi med børn, hvis familier tilhører en minoritetsgruppe i det danske samfund. Min hensigt er at undersøge, hvordan kvaliteten af de terapeutiske tilbud til minoritetsgrupper i det danske samfund kan forbedres. Til det formål fremlægges programanbefalinger fra småbørnscenteret "Zero to Three", og disse diskuteres i lyset af et psykoanalytisk kulturbegreb. Artiklens hovedtese er, at det drejer sig om at skabe kulturel kontinuitet og dialog, idet ikke kultur, men snarere kulturel deprivation udgør den største hindring for psykoterapeutisk behandling af børn fra minoritetsgrupper. Artiklen bygger dels på et litteraturstudie og dels på egne erfaringer.

Liselotte Grünbaum, aut. psykolog, specialist og supervisor i psykoterapi og børnepsykologi, Borgergade 42, st.th., DK-1300 København K, Danmark.

E-mail: liselotte_grunbaum@get2net.dk

Kultur og samfund hører til den ydre kontekst for psykoanalytisk psykoterapi og er et emne i periferien af, hvad uddannelse af supervisorer fokuserer på. I den terapeutiske praksis inden for børneområdet er det imidlertid reglen snarere end undtagelsen, at når barnets forældre er født uden for Danmark eller på anden måde tilhører en af samfundets minoritetsgrupper, så har kultur og samfund en tilbøjelighed til at bevæge sig fra den ubemærkede ydre kontekst til et problematisk fokus for velmenende, men i deres natur repressive interventioner. Det er derfor væsentligt at begribe denne konteksts implikationer for den terapeutiske relation.

Til det formål vil jeg i det følgende præsentere og ud fra en psykoanalytisk referenceramme diskutere visse programbefalinger fra småbørnscenteret "Zero to Three", der internationalt regnes som et af verdens førende programcentre.

Et nordamerikansk kulturbegreb og en række programbefalinger

Begrebet kultur, eller rettere sagt især kulturforskelle, bruges (og misbruges) så flittigt i dagens debat, at dets uklarhed undslipper os. Som påpeget af socialantropologen Peter Loizos (2002) medfører den diffuse brug af ordet, at vi er tilbøjelige til at overse, at vi med ordet kultur mener noget yderst komplekst, der i sig gemmer andre velkendte forskelle, hvis betydning for menneskers tankemåder og holdninger er veldokumenteret, f.eks. køn, socialklasse, uddannelsesniveau, generation og religion (Fijneman et al. 1996).

Day og Parlakian (2004) har med udgangspunkt i åben systemteori og tilknytningsteori udformet en række programbefalinger vedr. arbejdet med minoritetsgrupper i USA for det højt respekterede programcenter for småbørnsudvikling "Zero To Three". De forstår kultur som "*an integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting, roles, relationships, and expected behaviors of a racial, ethnic, religious, or social group*" (p. 2). Nøgleordene er *værdier, overbevisninger og antagelser*, nemlig hvad den enkelte som repræsentant for sin kulturelle gruppe *lægger vægt på* (f.eks. at det er vigtigt, at børn udvikler selvstændighed), *accepterer som a priori sandt* (f.eks. religiøse overbevisninger) samt *har som arbejdshypoteser* udformet på grundlag af gruppens tidligere erfaringer (f.eks. at små børn helst skal sove i deres egen seng). Den kulturelle indflydelse forstås som en specifikt personlig kontekst, som subjektet vokser op i, udvikler sig indenfor, men også forholder sig til og ændrer. Det antages, at kultur er: a) *indlært gennem relationer*, det vil sige transmitteret fra generation til generation via sociale erfaringer opstået gennem relationer til andre fra samme kulturelle gruppe; b) *delt med andre fra samme gruppe*, det vil sige omfatter sådanne normer, værdier, overbevisninger og handletendenser som er karakteristiske for medlemmerne i en bestemt gruppe; c) *under kontinuerlig forandring*, idet vi kontinuerligt både tilegner os, tilpasser os og samtidig påvirker og ændrer den kultur, vi tilhører. Når det samfundsmæssige eller biologisk givne miljø ændrer sig, så må den kulturelle gruppe finde nye overlevelsesmåder eller metoder, hvorpå de ændrede betingelser kan bruges mest fordelagtigt; d) *universel*, idet vi alle har et (som regel komplekst) forhold til vores kulturelle udgangspunkter. Enhver borger i et samfund vil f.eks. blive påvirket af dette samfunds bredere, kulturelle

strømninger, men samtidig vil hun tilhøre andre (mindre omfattende) kulturelle grupper, dannet på baggrund af fødested, religion, uddannelse, erhverv etc.¹.

Programmets anbefalinger retter sig mod psykosocial og pædagogisk intervention og er ikke primært tænkt til psykoterapeuter. Når jeg alligevel finder en diskussion heraf relevant i forhold til uddannelse af psykoanalytiske supervisorer, så er det, fordi jeg mener, at vi har brug for at minde os selv om psykoanalysens humanistiske grundlag og til det brug kan lære noget af disse anbefalinger. Nemlig, at det godt kan lade sig gøre at forene den psykoanalytiske metodes integritet og rammer med en kultursensitiv gensidighed i arbejdet, ikke mindst fordi et af metodens grundprincipper er et perspektiv på psykoterapi som en alliance om at foretage en opdagelsesrejse. Ifølge programmets anbefalinger bør psykosocial intervention i forhold til minoritetsgruppers børn tilrettelægges således, at der udvikles en *kulturel gensidighed i samarbejdet med barnets forældre*. Baggrunden er den for børnepsykoterapeuter velkendte, nemlig at uanset hvilken ambulans behandlingsindsats, man tilbyder et barn, så vil dens effekt afhænge af, om det er muligt at etablere en *behandlingsalliance med barnets forældre*. Enhver behandling af et barn finder sted i den kontekst, som udgøres af familiens kulturelle og samfundsmæssige tilhørsforhold, og hvis disse ikke medtænkes, undermineres barnets mulighed for at drage nytte af interventionen.

Den professionelle indsats skal derfor tilrettelægges, så der er mulighed for en åben udveksling af overvejelser om kulturelle særpræg, ikke bare familiens særpræg, men også terapeutens professionelle og kulturelle særpræg. Dette er, som jeg forstår pjecens anbefalinger, ikke en opfordring til at udviske grænsen mellem det professionelle og det private, og ej heller til at foretage et teoriløst udsalg af professionelle værdier, metoder og rammer. Det drejer sig snarere om at undersøge og sætte ord på de kulturafhængige aspekter af samarbejdet, f.eks. at psykoterapeuten klargør både for sig selv og familien, hvordan hendes kulturelle og samfundsmæssige baggrund influerer på hendes arbejde, samt at hun undersøger, hvilke forventninger familien ville have haft, dersom de i oprindelseslandet skulle søge hjælp til et barns problemer. Det antages således, at en åben dialog med barnets forældre om kulturelle ligheder og forskelle vil øge muligheden for at etablere en fælles forståelse af barnets problemer, og dermed også øge muligheden for at skabe en holdbar arbejdsalliance.

Day & Parlakian (2004) forstår *kulturel gensidighed* som *en psykologisk proces*, der kun kan udvikle sig, dersom barnets forældre mødes ud fra følgende 4 *forudsætninger*:

- 1) Indsigt i egne kulturelle særpræg,
- 2) En interesseret, udforskende åbenhed over for at lære om andre kulturers særpræg,
- 3) Villighed til at forklare, hvorfor hun gør, som hun gør, og dermed kommunikere information om egen kultur,
- 4) Villighed til at indgå i diskussion med repræsentanter for en anden kultur.

Ad 1) Indsigt i egne kulturelle særpræg omfatter den kulturelt forankrede del af det personlige og det professionelle selv. Det personlige har reference til f.eks. egen barndomsfamilies traditioner, i bred forstand kulturelle særpræg. Det professionelle har reference til kulturelt betingede normer og værdier i den professionelle tradition og institution, som terapeuten udgår fra, f.eks. har det været en kulturelt betinget forskel på den engelske og den danske tradition for børneterapi, at mens engelske børneterapeuter betragter vand i terapirummet som en nødvendighed, så har skandinaviske børneterapeuter oftere lagt vægt på at have en sandkasse. På tilsvarende måde kan beskrives kulturelle variationer i visitationsprocedurer, anbefalede rammebetingelser og metoder. Terapeutens egne refleksioner over det personlige og det professionelle selvs kulturelle sædvaner kræver formentlig både en udstrakt selvindsigt og en vis erfaring inden for professionen. Denne refleksionsproces er beslægtet med den psykoanalytiske terapeuts refleksion over sin egen modoverføring.

Ad 2) En interesseret, udforskende holdning. Det er banalt at sige, at et kvalificeret arbejde med et barns forældre kræver, at man søger at forstå forældrenes værdier, overbevisninger og antagelser om udvikling og opdragelse. En forståelse kan kun opstå, dersom terapeuten er i stand til at værdsætte udforskningsprocessen i egen ret og dermed etablere en ramme og en relation, hvori forældrene har mulighed for at udtrykke og fortælle om sig selv som kulturelt forankrede². Holdninger til børns udvikling og opdragelse er dybt forankrede i den kulturelle og familiemæssige arv, og det er let at forfalde til hurtige vurderinger af, hvad der er rigtigt og forkert. En reflekteret selvindsigt er en forudsætning for at lytte uden angst og fordomme til forældres bekymringer, forklaringsmodeller, synspunkter og de deraf afledte, mere eller mindre realistiske, opfyldelige eller konstruktive ønsker.

Ad 3) Villighed til at forklare hvorfor. Den professionelles selvransagelse er som nævnt en forudsætning for klar artikulation af egne kulturelt og professionelt forankrede forklaringer og standpunkter. Det at lytte er en forudsætning for at forhandle en arbejdsdygtig alliance, men det er ikke nødvendigvis det samme

som at imødekomme alle ønsker. Imidlertid er alt, hvad vi gør, influeret af kultur (såvel den personlige som den professionelle kultur). Programmet lægger vægt på villigheden til at forklare de professionelle og/eller kulturelle antagelser, der ligger bag en interventions rammer, procedurer og principper. Det er især her, at vi kommer på prøve med hensyn til evnen til at skelne mellem de procedurer, der har faglig betydning og derfor skal fastholdes – og de procedurer, som blot er der af sædvanens magt.

Ad 4) Villighed til at indgå i diskussion og overvejelse af rammer og procedurer med repræsentanter for en anden kultur indebærer en villighed til at indgå i en fordomsfri forhandling og dermed afgive magt. Dette forudsætter som nævnt, at vi har gjort os klart, hvilke procedurer og normer der er fagligt begrundede og nødvendige – versus, hvilke der i højere grad er sædvane, nedarvet fra den dominerende samfundskultur eller denne professions traditioner, men ikke understøttet af erfaring og viden.

Er det psykoanalytiske kulturbegreb en teori om udvikling?

Jeg vil i det følgende undersøge forholdet mellem på den ene side det psykoanalytiske menneskesyn og deraf afledte forståelse af relationen mellem udvikling og samfund, og på den anden side "Zero to Three"-programmets overvejende socialpsykologiske definition af kulturbegrebet og de deraf afledte anbefalinger for en kultursensitiv praksis.

De psykoanalytiske terapier bygger på en antagelse om et grundlæggende, universelt selv, der transcenderer specifikke kulturelle variationer. I overensstemmelse hermed betoner de psykoanalytiske udviklingsteorier vigtigheden af ubevidste processer, relationer og fantasier knyttet til tidlig kropslig og psykologisk kontakt, sanselig behovstilfredsstillelse og frustration, samhørighed og autonomi samt identifikation (Grünbaum 1990, Mertens 2004). Det gælder f.eks. en objektrelationsorienteret forståelse som repræsenteret af henholdsvis Winnicott (1971) og Klein (1959).

Alle psykoanalytiske udviklingsteorier antager, at der er et dialektisk forhold mellem på den ene side de reale oplevelser, barnet har i samspillet med sine forældre, og på den anden side den subjektive forarbejdning, barnets psyke underkaster disse oplevelser. Ved hjælp af denne subjektive forarbejdning konstitueres barnets erfaringer som ubevidste objektrelationer, hvilket igen antages at bidrage til dets manifesterede sociale tendenser og dermed til det modspil, det får

fra sine omgivelser. Psykoanalytisk udviklingsteori er i den forstand en psyko-social teori, men på den særlige måde, at fokus ikke er på de let observerbare, kulturbundne handletendenser og bevidste holdninger, men snarere på de fælles menneskelige dispositioner, som vi kalder for ubevidste indre strukturer, fantasier og relationer.

Det er ikke muligt at udvikle en teori i et samfundsmæssigt tomrum, og som allerede nævnt svært at opnå indsigt i egne kulturafhængige træk, fordi en sådan indsigt kræver en vis, i hvert fald momentan, fremmedhed eller distance. Psykoanalysens vugge stod som bekendt i borgerskabets Wien i forrige århundrede, og det er da også ofte blevet diskuteret om denne teori, der oprindeligt blev udviklet i konteksten af en vestlig borgerskabskultur, har universel anvendelighed, f.eks. i forhold til andre socialgrupper og/eller kulturer³.

Freud var selv opmærksom på ødipuskompleksets historisk-kulturelle foranderlighed og forstod den samfundsmæssige moral som en del af baggrunden for udviklingen af nervøse lidelser (1908, 1930). Den psykoanalytiske udviklingshistorie demonstrerer da også, at teoriens antagelser (heldigvis) ændrer sig i og med den socioøkonomiske og kulturelle kontekst, f.eks. er ødipuskomplekset for tiden trængt i baggrunden af teorier om de tidligste udviklingsstadier, hvilket er sket samtidig med, at den traditionelle kernefamilie i den vestlige kultur er under ændring. Et andet eksempel er den moderne psykoanalytiske fokusering på selvteorier og begrebet narcissisme, hvilket tidsmæssigt falder sammen med en tidsånd præget af en socioøkonomisk idealisering af den stærkes ret til egoisme. Ikke desto mindre kan alle psykoanalytiske udviklingsteorier beskrives som tilbøjelige til at opfatte de kulturspecifikke forskelle som forholdsvis overfladiske adfærds-kategorier, mens man betragter de ubevidste processer og instanser som mere eller mindre universelle.

Det gælder f.eks. Winnicott, der i *"Playing og Reality"* (1971) beskæftiger sig med, hvad kultur er. Winnicott var optaget af sammenhængen mellem det universelle selvs udvikling og individets mulighed for at skabe og omskabe sit kulturelle miljø. Han knyttede eksplicit sit kulturbegreb til universelle spørgsmål som f.eks., hvad er meningen med livet, hvad er sundhed, og hvordan opleves liv, død, kærlighed, had og arbejde? I modsætning til Day & Parlakian forstod Winnicott ikke kultur som gruppespecifikt, men derimod som universelt, og i overensstemmelse hermed er hans definition af kultur enkel: *"Når jeg bruger ordet kultur, tænker jeg på den nedarvede tradition. Jeg tænker på noget, som indgår i menneskehedens fælles pulje, og som individer og grupper af mennesker kan bidrage*

til, og som vi alle kan anvende, hvis vi har et sted at gøre af det, vi finder." (Winnicott 2003, p. 154).

Winnicott indsatte kulturbegrebet i sin teori om et potentielt overgangsrum mellem indre og ydre og antog, at en forudsætning for, at barnet kan tilegne sig den nedarvede menneskelige kultur er, at det har udviklet et indre, potentielt rum, hvori det kan lokalisere sine kulturoplevelser. Evnen til at opleve og skabe kultur sidestilles og er beslægtet med evnen til at lege. Det følger af denne forståelse, at kulturoplevelse hverken er ydre eller indre, men et sted midt imellem: *"Mens den indre psykiske virkelighed ligesom er placeret i psyken eller i maven eller i hovedet eller et andet sted inden for grænserne af individets personlighed, og mens den såkaldte ydre virkelighed er placeret uden for disse grænser, så kan legen og kulturoplevelsen placeres ved hjælp af begrebet om det potentielle rum mellem moderen og spædbarnet"* (Winnicott 2003, p. 93).

Forudsætningerne for at blive et i kulturel forstand rigt menneske er ifølge Winnicott en tidlig mor-barn-relation, der er så god nok, at der opstår et potentielt rum for kreativ leg, og at de mennesker, som tager sig af barnet i alle dets aldre, er parate og har ressourcer til at sørge for, at barnet kommer i kontakt med passende områder af kulturarven. Dette psykoanalytiske kulturbegreb understreger, at barnets evne til at tilegne sig og videreudvikle en kulturel tradition er en udviklingsmæssig bedrift, som ikke på forhånd er givet, blot fordi det er født ind i en bestemt kulturel gruppe. Winnicott er her i overensstemmelse med den almene betydning af ordet, som sidestiller kultur med forælding⁴. Ud fra denne opfattelse er problemet ikke, at et barn har tilegnet sig sin families gennem generationer nedarvede kultur. Det er snarere et alvorligt kulturelt og udviklingspsykologisk problem, dersom barnets tidlige relation til sine forældre (og/eller disse forældres tidlige relation til deres forældre) ikke har været god nok. Hvilket vil sige så tilstrækkelig god, at barnets personlighed og/eller familiegruppen har udviklet et indre, potentielt rum, hvori kulturelle oplevelser kan inderliggøres, tilegnes og videreudvikles i relation til den aktuelle, ydre virkelighed, de lever i. Det grundlæggende problem er altså ikke kultur, men snarere følelsesmæssig og kulturel fremmedgørelse og/eller forarmelse.

Forstået i dette lys handler "Zero to Three"-programmets anbefalinger om at støtte frem for at belaste forældres kulturformidlende relation til deres børn, og at mindske frem for at øge barnets potentielle indre splittelse mellem forskellige kulturelle påvirkninger. Day & Parlakians (2004) anbefalinger kan betragtes som en metode til at etablere en relation til børns forældre, hvori et potentielt

kulturudvekslende og dermed kulturskabende rum kan opstå, og en arbejdsalliance dermed udvikles.

Det kræver som nævnt, at terapeuten får kulturudvekslingen til at begynde allerede i den indledende fase⁵. Ud fra denne tankegang, er det ikke afgørende, om terapeuten og/eller dennes supervisor er velorienteret med hensyn til specifikke kulturelle fremtrædelsesformer, men vigtigere, at supervisor ser det som sin opgave at facilitere dels børneterapeutens indsigt i sine egne kulturelt forankrede perspektiver og dels hendes tilegnelse af en udforskende, kultursensitiv holdning og metode. Det er desuden vigtigt, at supervisor bistår terapeuten med at identificere og rumme sådanne modoverføringsreaktioner, som kan relatere sig til kulturforskelle. Det er min erfaring, at kulturaflædte modoverføringsreaktioner ofte har en karakter, som kan vække intens skam og skyld hos terapeuter, f.eks. har den aktuelle opfattelse af indvandrere og flygtninge i dagens Danmark affinitet til en projektion af primitiv misundelse, grådighed og fremmedangst. Som beskrevet af Gorkin (1996) kan skam og skyld over modvilje (f.eks. mod klientens fremmedhed og/eller grådighed afledt af svær traumatisering og deprivation) ligge bag en meget almindelig vanskelighed i tværkulturel psykoterapi med at holde rammerne om terapien – og måske ligger samme vanskelighed ofte bag de dertil knyttede forsikringer om, at rammeoverskridelser var nødvendige eller ligefrem hensigtsmæssige på grund af klientens kulturelle forudsætninger.

Kulturbegrebet og det psykoanalytiske selv

Kulturudveksling drejer sig også om menneskesyn. Vi er nødt til at spørge os selv, hvordan psykoanalytisk psykoterapi med sin kulturelle arv i retning af et menneskesyn præget af personlig autonomi og individualisme kan række ud til børnefamilier, hvis traditionelle familiearv snarere vægter den enkeltes afhængighed og forpligtelser over for det kollektiv, der udgøres af familien, slægten, klanen etc.?

De eksisterende psykoanalytiske modeller (inklusive objektrelationsteoriene) beskriver et individuelt, separat selv som personlighedsudviklingens endemål og idealiserer dermed en forestilling om subjektets selvstændighed. Psykoanalysens personlighedsideal (jeg-ideal) synes at være en person, der har udviklet en forholdsvis skarp skelnen mellem indre og ydre, det vil sige mellem eget subjektive liv og den ydre verden, herunder andre menneskers følelser og fantasier. Som påpeget af Roland (1996a, 1996b) er psykoanalysen i den forstand frem for nogen anden psykologisk teori udtryk for den vestlige individualisme.

Der er da heller ingen tvivl om, at kulturelle forskelle i opdragelsesmetoder har implikationer for personlighedsudviklingen (LeVine 1990, Lewis 2000, Palacios & Moreno 1996).

Der findes imidlertid også tværkulturel forskning, som er i overensstemmelse med en teori om fundamentale almenmenneskelige ligheder, f.eks. tyder både empirisk forskning og studier fra den moderne neurobiologi på, at *de basale menneskelige følelses kvaliteter*, som frygt, vrede, glæde, sorg er universelle (Damasio 1994, Trawick-Smith 2003). Kulturforskelle findes derimod i måden, hvorpå følelser udtrykkes, f.eks. hvordan børn lærer at regulere og udtrykke vrede⁶ (Pham 1999).

Et andet område, hvor universelle træk ofte er blevet påvist, er spørgsmålet om *socioøkonomisk underprivilegering og samfundsmæssig fremmedgørelse*. Fattigdom synes uanset specifik kulturel kontekst at være en universelt virkende risikofaktor såvel for børns sundhed og udvikling som for forældres omsorgsevne (Aber et al. 2000, LeVine et al. 1996). Det synes i almindelighed at være sådan, at uanset hvilken kultur, det drejer sig om, så følges højere socioøkonomisk status med flere frihedsgrader og personlige valgmuligheder for den enkelte og dennes familie. Der er i overensstemmelse hermed mange tværkulturelle undersøgelser af forældre-barn-samspil og opdragelsesholdninger, som peger i retning af, at des mindre uddannelse og lavere socioøkonomisk status en given gruppe forældre har, des hyppigere vil mindre reflekterede og fleksible ideer om udvikling og opdragelse gøre sig gældende (Engle et al. 1996, Gutierrez & Sameroff 1990, McGillicuddy-De Lisi & Subramanian 1996, Nucci et al. 1996). Dette har f.eks. den betydning for iværksættelse af børnepsykoterapi, at muligheden for, at barnets ændrede tilstand kan integreres af forældrene/familien alt andet lige er større, dersom de har et vist uddannelsesniveau, og vanskeligere, dersom de f.eks. aldrig har gået i skole⁷.

Det kan også nævnes, at mens specifik opdragelsespraksis er kulturbundet, så er der i grunden forbløffende mange aspekter af børns udvikling, som tværkulturelt forløber ret ens, f.eks. lærer de fleste børn i løbet af de første år at kommunikere verbalt med deres omgivelser og vil, uanset om de vokser op i en kernefamilie efter vestlig model eller i en udvidet familiestruktur med flere mødre, danne *et hierarki af særlige tilknytningsrelationer* til deres primære personer (Ainsworth et al. 1978, Lewis 2000). Der er da også noget, som tyder på, at professionelle opdragere på tværs af forskellige kulturer tenderer mod at have mere ens og mindre kulturbundne ideer om børns normaludvikling end almindelige forældre (Palacios & Moreno 1996).

Endelig skal fremhæves, at skønt forældres ideer om udvikling, personlighed, temperament og god forældreomsorg som sagt varierer fra kultur til kultur, så er det alligevel muligt at identificere områder, der er mere grundlæggende, og som omsorgsfulde forældre uanset kultur synes at have tilfælles, nemlig visse forhåbninger for deres børns sundhed, udvikling og fremtid: a) *overlevelse*; b) *et godt helbred*; c) *arbejdskompetence*, forstået som evnen til som voksen at forsøge sig selv på kulturelt acceptable måder; og d) *social og moralsk kompetence* i forhold til kulturens normer, værdier og roller⁸ (LeVine et al. 1996).

Måske kan man opsummere *argumenterne for det psykoanalytiske postulat* om et universelt selv på den måde, at det er et alment vilkår for udvikling, at menneskebarnet er relativt længe om at udvikle psykobiologisk selvstændighed. Enhver kultur er følgelig nødt til at forholde sig til barnets forlængede praktiske og følelsesmæssige afhængighed af sine primære tilknytningspersoner. Forældres ønsker om, at deres børn en dag bliver voksne og i stand til at tage ansvar for familien gennem udvikling af arbejdsmæssig, social og moralsk kompetence er da som nævnt heller ikke noget, vi i de vestlige kulturer har monopol på. Ingen kultur undgår at konfrontere *fundamentale polariteter mellem barnligt modtagende afhængighed versus voksen ydende autoritet samt mellem egoisme versus fællesskab*⁹. Bestemte oplevelser i barnealderen, der kan forstås som relateret til disse polariteter, synes da også universelt at være associeret med tab af personlig tryghed og værdighed; f.eks. at miste sine forældre, uvenskab mellem forældrene, at blive afsløret i at stjæle samt at tisse i bukserne (Yamamoto et al. 1995). Tilsvarende mener nogle forskere, at børn og unge i så forskellige kulturer som Europa, USA, Kina, Afrika og Sydamerika i 2-års-alderen og i puberteten på tværs af disse kulturer udviser visse karakteristiske adfærdsformer og konflikter vedrørende retten til at træffe personlige beslutninger. Forældre i forskellige kulturer har imidlertid forskellige forklaringer på, hvorfor børn netop i disse aldre opfører sig, som de gør (Palacios & Moreno 1996). Man kender f.eks. fra mange kulturer (inklusiv den vesteuropæiske) forskellige ritualer, hvormed pubertetens indtræden og barndommens ophør markeres.

Psykoanalytisk tænkning om minoritetsbarnet i det danske samfund

Det er således muligt at integrere de kulturelt betingede opfattelser af selvet i en psykoanalytisk udviklingsmodel. Hvis vi f.eks. tænker på et barn, som qua sine familieband tilhører en overvejende kollektivistisk minoritetskultur i et samfund, hvor en primært individualistisk kultur dominerer, så står dette barn

over for den vanskelige psykiske og sociale opgave at forsone forskellige sider af selvet.

På den ene side står de ubevidste aspekter af det, Roland (1996a) har kaldt *et traditionsbestemt vi-orienteret selv*. Dette selvs ydergrænser er inkluderende i den forstand, at differentieringen mellem selv og objekt ikke er mere absolut, end at det tillader en vis sammensmeltning med en (afgrænset) kreds af indre objektrepræsentationer, grundlagt i den tidlige barndom som en indre struktur. I den aktuelle nutid understøttes dette selv af sociale forventninger fra forældre og andre betydningsfulde medlemmer af en primær tilhørsgruppe.

På den anden side vil et sådant minoritetsbarn også rumme dele af et *individualistisk jeg-orienteret selv*, bestående af subjektive identifikationer med samfundets dominerende kultur formidlet både indirekte via forældrenes psyke og direkte gennem de relationer, barnet indgår i uden for familien.

Dette barns (og dets families) udvikling forløber i spændingsfeltet mellem den kultur, forældrene forlod, og det nye lands kultur. De ubevidste relationer til såvel forældrefigurerne som den udvidede kreds af relationer i børnehaven og skole vil mere eller mindre fragmentarisk både indeholde dele af et traditionelt vi-selv og dele af et i vestlig forstand separeret og individuelt selv.

Til dette spaltede scenarium hører f.eks. på den ene side, at de individualistiske dele af selvet understøttes af kammerater, skolelærere, pædagoger og senere af sagsbehandlere og eventuelt psykologer, som forventer, at den unge har pligt og ret til at træffe sine egne beslutninger, om f.eks. uddannelse, økonomi samt venskabs- og kæresteforhold. Og på den anden side står familiens pres for at få barnet til at videreføre de traditioner, som er vigtige for forældrenes følelse af kulturel kontinuitet, ikke mindst dersom forældrenes forhold til det samfund, de forlod, er belastet af usørgt sorg.

Som jeg i anden forbindelse har belyst ved hjælp af en terapeutisk kasuistik, så indebærer denne spaltning, at barnet i sin udvikling står over for en dobbelt, på én gang ydre og indre integrationsopgave, nemlig at forsone ikke alene de rester af en spaltning mellem de gode versus de onde dele af objektrelationerne, som den tidlige barnealder har efterladt, men også at forsone de traditionelle, kollektivistisk orienterede dele af selvet med de inderliggjorte, individualistiske dele (Grünbaum 2001). Især i den senere barnealder og ungdomsperioden lægger den ydre verden i vores samfund ofte et stort pres på barnet og den

unge, hvilket ikke kan undgå periodevis at forstærke den indre splittelse. Dette kan rumme den risiko, at barnet og den unge ubevidst forsøger at kortslutte (undgå) den smertefulde kompleksitet i sin indre situation ved at ækvivalere de onde objekter med den ene eller anden side af dilemmaet individualistisk-kollektivistisk, hvilket vil rumme en betydelig risiko for desperat, selvdestruktiv udageren. Ifølge denne antagelse forekommer det naturligt at tro, at jo større indre afstand mellem selvets dele og jo større ydre pres, des højere risiko for, at barnets forsøg på at opnå integration og forsoning mislykkes.

Jeg vil her især pege på den rolle, *forældres usørgede tab og savn* kan spille for barnets splittelse mellem familien og det dominerende samfunds kultur. Forældre, der er tvunget i eksil, eller som mere eller mindre frivilligt er udvandret fra fødelandet, kan i det nye land i en kortere eller længere periode opleve et mere eller mindre omfattende kultur- og identitetstab (Grinberg & Grinberg 1989, 1999). At skifte land stiller krav om en omfattende kulturel og eksistentiel reorientering, f.eks. vedrørende fremtidsmål, sprog, rollefordeling og opdragelsespraksis. At opdrage børn i Danmark kræver f.eks., at forældrene indgår i et samarbejde med pædagoger og lærere, og det anses for ønskeligt, at de lytter til professionel rådgivning, hvad enten de har bedt om den eller ej. Usørgede tab og savn kan gøre denne reorientering til en næsten uoverkommelig opgave, således at udviklingsdimensionen defensivt forsvinder ud af familien – at tiden i kulturel henseende så at sige kommer til at stå stille, så familien bliver som *en tidslomme, hvor intet må ændre sig*. Som fremhævet af Papadopoulos (2002) kan situationen fremkalde en følelse af psykologisk og eksistentiel *hjemløshed*, hvilket i høj grad vil belaste familiens og barnets mulighed for at udvikle sig som kulturelt forankrede mennesker i de nye omgivelser – med andre ord for at komme til at føle sig hjemme i det nye samfund.

"Zero to Three"-programmets anbefalinger om at udforske og etablere forbindelser mellem det dominerende samfunds og familiens kultur indebærer en mulighed for allerede i den afklarende og visiterende proces at adressere dette problem og dermed tillade en gensidig, kulturel udviklingsproces at begynde. En anden dimension af samme problematik er det forhold, at der i nogle familier er brug for en *genskabelse af en autoritetsstruktur*, der mere eller mindre er brudt sammen i og med udvandringen. Det kan skyldes forældrenes lammelse over for tab, hjemve, sorg, skyldfølelse og traume, men det kan til tider også forstås på baggrund af, at familien før udvandringen/flugten levede i en udvidet familiegruppe, hvis medlemmer indgik mere eller mindre på lige fod med forældrene i forhold til familiens børn. Det konkrete netværk er i eksiltilværelsen ofte

mistet, til tider erstattet af, hvad man kan kalde "transnationale" familierelationer spredt over hele jorden, og med hvem kontakten kun kan opretholdes via telefon. Denne fragmentering af den udvidede familiegruppe indebærer et tab af en kulturelt forankret autoritetsstruktur.

Med udgangspunkt i Winnicotts forståelse af kulturbegrebet, så er problemet ikke i sig selv den traditionsforankrede basis for autoritetsudøvelse i relation til børnene og ej heller begyndervanskeligheder med at ændre og udvikle dennes form. Problemet er derimod mere dybtgående, nemlig at autoriteten er fragmenteret og tabt, fordi den ikke længere opleves som legitim, hverken af forældrene selv eller af børnene. Den bliver derfor kun med vanskelighed erstattet af nye opdragelsesmetoder med ny legitimitet (Grünbaum 1998, 2001). Med andre ord er det min påstand og denne artikels *hovedtese*, at f.eks. ungdomsbander med etnisk afgrænsning ikke skal forstås som udtryk for de unges tilhør til en alt for fremmed kultur, som der er for meget af, men snarere det omvendte, at *der er for lidt kultur*, samt at *antisociale grupperinger (etniske såvel som danskfødte) snarere skal ses som udtryk for den kulturelle deprivation, der følger af en familiesituation, i hvilken der er sket et sammenbrud af kulturelt formidlet omsorg og autoritet*. Dette sammenbrud kan give sig udtryk i et åbenlyst lovløst og kaotisk familieliv, men er efter min opfattelse også ofte det underliggende problem, hvor familien tilsyneladende har sat sin egen kulturelle udvikling i stå og lever i en tidslomme præget af rigiditet.

Afslutning: Om betydningen af kultur og kulturel kontinuitet i barnets udvikling

Børn og unge med en minoritetsbaggrund kan som beskrevet ovenfor både i sociologisk og i psykologisk forstand være marginalt placerede mellem familien og det dominerende samfund. Hvordan dette bidrager til barnets subjektive udformning af sin familiære-kulturelle arv, og hvordan barnet integrerer indbyrdes modstridende, kulturelt forankrede tendenser i sin selvopfattelse er komplekst determineret. Det er indlysende, at dersom et barn oplever, at dets omgivelser uden for hjemmet, misbilliger familiens hudfarve, kulturelle særpræg, normer, værdier og opdragelsesformer, så vil det påvirke barnets selvfølelse negativt. Der er overensstemmelse mellem på den ene side den psykoanalytiske forståelse, at barnets evne til at tilegne sig sine forældres kulturelle tradition er et vigtigt trin i udviklingen, og på den anden side Day & Parlakians (2004) fremhævelse af, at en hvilken som helst form for professionel bistand til minoritetsgruppers børn er nødt til som udgangspunkt at respektere og støtte barnets behov for

kulturel kontinuitet. Kulturel diskontinuitet vil således ikke alene belaste barnets aktuelle relationer til sine forældre, men også dets mulighed for intrapsykisk at forsure såvel rester af splittelse i de infantile objektrelationer som inderliggjorte identifikationer med modstridende elementer fra henholdsvis familiens og det omgivende samfunds kulturelle udformninger af modeller for psykoseksuel identitet og autoritet (f.eks. ødipuskomplekset).

Dette standpunkt betyder ikke, at vi som psykoterapeuter skal billige alt, hvad minoritetsforældre udsætter deres børn for. Det betyder tværtimod, at vi skal gøre os umage for at skabe en forbindelse i form af en gensidig dialog med forældrene om familiens kulturelle ståsted, f.eks. ved at vi er nysgerrige og interesserede i familiens traditionelle praksis, oplevelse af barnets behov og deres opfattelser af rationalerne bag de opdragelsesformer, vi opfatter som problematiske, f.eks. det forhold, at storesøstre fra ganske små har stort ansvar for de yngre søskende.

Det kulturelle hovedproblem er således efter min bedste overbevisning ikke, hvilken specifik kultur barnet tilegner sig og deltager i, men snarere, som allerede Winnicott påpegede, det forhold, at en del børn (herunder også etnisk danske børn) vokser op under følelsesmæssige og kulturelle betingelser, der er så depriverende, at de ikke kan udvikle det indre rum, hvor kulturelle oplevelser kan lokaliseres; at børnene derfor ikke udvikler evnen til at lege kreativt og skabe kulturoplevelser; og at de ikke har en relation til voksne, som på passende måde formidler en kultur, de er stolt af, til børnene.

Litteratur

- Aber, J.L., Jones, S.L. & Cohen, J. (2000). The impact of poverty on the mental health and development of very young children. In C.H. Zeanah (ed.), *Handbook of Infant Mental Health: Second Edition* (113-128). USA: The Guilford Press.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bion, W.R. (1962). *Learning from Experience*. London: Karnac 1991.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. USA: Quill, reprinted 2000.
- Day, M. & Parlakian, R. (2004). *How Culture shapes social-emotional Development: Implications for practice in Infant-Family Programs*. The Zero to Three Center for Program Excellence. www.zerotothree.org.
- Engle, P.L., Zeitlin, M., Medrano, Y.M., Garcia, L. (1996). Growth consequences of low-income Nicaraguan mother's theories about feeding 1-years-olds. In S. Harkness & C.M. Super (eds.), *Parent's Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences* (143-168). New York: The Guilford Press.

- Fijneman, Y., Willemsen, M.D., Poortinga, Y.H. (1996). Individualism-Collectivism: An empirical study of a conceptual issue. *Journal Cross-Cultural Psychology* 27(4), 381-402.
- Freud, S. (1908). Die "kulturelle" Sexualmoral und die moderne Nervösität. G.W. VII (143-167). Her gengivet efter O.A. Olsen & S. Køppe (1981): *Freuds Psykoanalyse*. Denmark: Gyldendal 1983.
- Freud, S. (1930). *Kulturens Byrde*. København: Hans Reitzel 1973.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1989). *Psychoanalytic Perspectives on Migration and Exile*. New Haven: Yale University Press.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1999). Psychoanalytic perspectives on migration. In D. Bell (ed.), *Psychoanalysis and Culture – A Kleinian Perspective* (154-169). London & New York: Karnac.
- Gorkin, M. (1996). Countertransference in cross-cultural psychotherapy. In R.P. Foster, M. Moskowitz & R.A. Javier (eds.), *Reaching Across Boundaries of Culture and Class: Widening the Scope of Psychotherapy* (159-176). New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Grünbaum, L. (1990). Børns følelsesmæssige udvikling. In S. Lunn, N. Rosenberg & P. Thielst (eds.), *Psykologi: En grundbog til et fag* (76-90). Denmark: Hans Reitzel, 1997.
- Grünbaum, L. (1998). Children in torture-surviving families: child psychotherapy within a family-orientated context. In J. Pestalozzi (ed.), *Psychoanalytic Psychotherapy in Institutional Settings* (119-140). EFPP Clinical Monograph Series. Karnac.
- Grünbaum, L., (2001). Det posttraumatiske mareridt: En vej til integration? *Matrix*, 18(1-2), 29-56.
- Gutierrez, J. & Sameroff, A.J. (1990). Determinants of complexity in Mexican-American and Anglo-American mother's conceptions of child development. *Child Development*, 61, 384-394.
- Klein, M. (1959). Our adult world and its roots in infancy. In *Envy and Gratitude and Other Works 1946 - 1963* (247-263). London: Virago Press, 1993.
- LeVine, R.A. (1990). Infant environments in psychoanalysis: A Cross-cultural view. In J. W. Stigler, R.A. Shweder & G. Herdt (eds.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development* (454-474). Cambridge: Cambridge University.
- LeVine, R.A., Miller, P.M., Richman, A.L. & LeVine, S. (1996). Education and mother-infant interaction: A Mexican case study. In S. Harkness & C.M. Super (eds.), *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences* (254-269). New York: Guilford Press.
- Lewis, M.L. (2000). The cultural context of infant mental health: The developmental niche of infant-caregiver relationships. In C.H. Zeanah (ed.), *Handbook of Infant Mental Health: Second Edition* (91-107). USA: The Guilford Press.
- Loizos, P. (2002). Misconceiving refugees? In R.K. Papadopoulos (ed.), *Therapeutic Care for Refugees: No Place like Home*. London-New York: Karnac.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V. & Subramanian, S., (1996). How do children develop knowledge? Beliefs of Tanzanian and American mothers. In S. Harkness & C.M. Super (eds.), *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences* (143-68). New York: Guilford Press.
- Mertens, W. (2004). Stand der Theorientwicklung. *Forum der Psychoanalyse – Zeitschrift für Klinische Theorie und Praxis*, 20(1), 26-33.

- Nucci, L., Camimo, C. & Sapiro, C.M. (1996). Social class effects on Northeastern Brazilian children's conception of areas of personal choice and social regulation. *Child Development*, 67, 1223-42.
- Papadopoulos, R.K. (2002). Refugees, home and trauma. In R.K. Papadopoulos (ed.), *Therapeutic Care for Refugees: No Place like Home* (9-39). London-New York: Karnac.
- Palacios, J. & Moreno, M.C. (1996). Parents' and adolescents' ideas on children: Origins and transmission of intracultural diversity. In S. Harkness & C.M. Super (eds.), *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences*, (215-253). New York: Guilford Press.
- Pham, T. (1999). The influence of gender and culture on the relationship between emotional control and well-being. *Berkeley MCNair Research Journal*, 7, 99-114. Her gengivet fra Day & Parlakian (2004).
- Roland, A. (1996a). *Cultural Pluralism and Psychoanalysis*. New York: Routledge.
- Roland, A. (1996b). How universal is the psychoanalytic self? In R.P. Foster, M. Moskowitz & R.A. Javier (eds.), *Reaching Across Boundaries of Culture and Class: Widening the Scope of Psychotherapy* (71-90). New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Trawick-Smith, J. (2003). *Early Childhood Development: A multicultural Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Winnicott, D.W. (1967). The location of cultural experience. In *Playing and reality* (95-103). London: Tavistock, 1971. Dansk oversættelse: *Leg og virkelighed*, København: Reitzel, 2003. Sidehenvisninger refererer til den danske oversættelse.
- Yamamoto, K., Davis, O.L., Dylak, S., Whittaker, J., Marsh, C. & van der Westhuizen, P.C. (1995). Across six nations: Stressful events in the lives of children. *Child Psychiatry and Human Development*, 26(3), 139-150.

Noter

- 1 Det bærende princip i "Zero to Three"-programmets anbefalinger er *princippet om kulturel gensidighed* som en forudsætning for udvikling. Denne grundlæggende humanistiske holdning er desværre, især efter 11. september og terrorhandlingerne i London, næsten forsvundet ud af dagens danske debat. Det er derfor interessant at genfinde det i en nordamerikansk publikation fra 2004, og jeg kan kun anbefale, at man selv læser pjecen.
- 2 Min erfaring som supervisor er imidlertid, at det er en af den slags banaliteter, som ofte glemmes, måske på baggrund af vanskeligheder med at rumme den angst, der er knyttet til at indtage en i bionisk forstand ikke-vidende position (Bion 1962).
- 3 En af de gængse, sociologiske indvendinger er f.eks. opstillingen af en dikotomi mellem på den ene side de moderne, vestlige kulturer, hvor relationerne mellem mennesker antages at være præget af individualisme og autonomi, og på den anden side traditionsbundne kulturer, der antages at være præget af kollektivism og slægtsbånd. Som det vil fremgå af et senere afsnit, kan gyldigheden af denne dikotomi diskuteres.
- 4 Som man kan forvise sig om ved at slå op i Nudansk ordbog har ordet kultur mindst 2 betydninger, der begge kan siges at omhandle konteksten for en organismes udvik-

- ling. I den ene betydning drejer kultur sig om *dyrkning og forædling* f.eks. af jord og planter, i den anden betydning om en gruppes *levemåder*.
- 5 Jeg har andet steds beskrevet, hvordan en eksplorerende, familieorienteret periode før en eventuel børneterapi f.eks. kan indebære en fleksibel tilgang til, hvilke familiemedlemmer der deltager hvornår og i hvad (Grünbaum 1998). Andre eksempler på tillempling af de psykoterapeutiske rammer kan findes hos Papadopoulos (2002).
 - 6 Forskellene berører f.eks., hvor højt man må tale; hvor direkte eller indirekte, det er velset at spørge og udtrykke sine behov/ønsker/synspunkter; om man må have direkte øjenkontakt; om man må omfavne og kysse sine venner af samme køn; gestikulation (nikke, håndtryk, håndbevægelser); hvor lille eller stor det fysiske, personlige rum helst skal være, f.eks. er det en tilbagevendende problemstilling ved supervision af danske terapeuter, der arbejder med arabiske klienter, at klienten ofte fysisk overskrider terapeutens personlige rum og kan kommentere ganske nærgående på lugt og udseende, hvilket for os er uhøfligt og invaderende.
 - 7 Dette er efter min erfaring af langt større betydning, end hvilken religion forældrene tror på, og hvilket land de kommer fra.
 - 8 Det er interessant at notere, at disse resultater er på linje med Winnicotts ovenfor gengivne opfattelse af kultur som noget, der er opstået og forankret i den grundlæggende relation mellem forældre og barn. Det forekommer på den baggrund tilladeligt at antage, at uanset en families specifikke kulturelle baggrund, så vil et fravær af en eller anden variation af disse forhåbninger på barnets vegne pege i retning af en igangværende, alvorlig og aktuel forstyrrelse af forældre-barn-forholdet.
 - 9 Det er således min opfattelse, at den i fodnote 3 omtalte dikotomi bedre kan forstås som fundamentale menneskelige polariteter, mellem hvilke der nødvendigvis må være et dialektisk forhold.

Bog anmeldelse

Harold Behr & Liesel Hearst
Group-Analytic Psychotherapy – A Meeting of Minds
London & Philadelphia: Whurr Publishers, 2005
299 sider. £19.99

Matrix 2005; 4, s. 455-458

Anmeldt af Michael Münchow

1. Indledning: Forfatternes baggrund og bogens kontekst

Group-Analytic Psychotherapy – A Meeting of Minds kan umiddelbart opfattes som en indføring i gruppeanalytisk praksis. Den indeholder alle de forventelige kapitler om rammer, processer, begyndelse, afslutning, gruppeleders skiftende positioner i gruppen, faldgruber, kritiske begivenheder, storgruppe, anvendelsesområder, supervision og uddannelse samt et kort overblik og positionering af gruppeanalysen inden for relevante teoretiske referencerammer. Alligevel angiver rammen om selve bogen, at der er tale om noget andet og mere end blot en 'køgebog'. Der indledes lidt utraditionelt med, at forfatterne fortæller om sig selv. Med denne vignetteform runder Harold Behr sin sydafrikanske herkomst, og de slående skel mellem racer og i økonomisk velstand understreger et delt og segregeret gruppetilhørsfor-

hold – en adskillelse som senere gentager sig på nært hold i afstanden mellem patienten og ham selv som læge. Liesel Hearst introducerer sig selv på baggrund af en stærk familietilknytning i det gode selskab i Wien, en sammenhæng, hun og hendes nærmeste dog i kølvandet på *Anschluss* blev tvunget til at forlade for med nød og næppe at undgå udryddelse. Hendes efterfølgende tilværelse udfolder sig i forhold til et tæt sluttet britisk klasse-samfund, som udenforstående. Fælles for de to vignetter er karakteristikken af deres livsløb som 'begyndelser', hvor iscenesættelsen rummer et mål af selvironisk skaberkraft. Disse kvaliteter skal siden hen vise sig at gennemsyre deres professionelle arbejde; for de to forfattere danner med tiden et varigt arbejdsfællesskab, og det er i høj grad frugten af dette virke, som her videregives. Derfor er bogen snarere en indføring i form af et vidnesbyrd, båret af årelang udførelse.

Traditionen bogen hviler på har S.H. Foulkes som sin centrale kilde, og Foulkes citeres da også både fra sine bøger samt ved flere lejligheder gennem mundtlig overlevering ('personal communication'). Dette giver bogen et personligt præg, men rejser samtidig spørgsmål om kildens status og adgangen til kildekritisk debat. Denne problemstilling er velkendt for et virke karakteriseret ved mesterlære, og det er i øvrigt bemærkelsesværdigt, at netop denne læringsform får øget opmærksomhed i dagens integrationsdebat, fordi de kulturspecifikke grundantagelser, der også styrer mere objektiviserede og manualiserede læringsformer, virker fremmedartede og uforståelige for repræsentanter fra anderledes kulturer.

2. Om bogen

Den psykoterapiform, der fremstår som eksemplarisk for gruppeanalytisk virke, er en ambulans langtidsgruppe for relativt velfungerende voksne, som går ud over ren symptombehandling og i retning af mellemmenneskelig genopbyggelse (s. 29). Derved markeres en afstand til såvel det psykiatriske behandlingssystem (s. 66) som det væld af korttidsterapeutiske tilbud, der er vokset frem på andre ofte kognitivt og adfældsorienterede teorigrundlag og i samspil med en generel ressourceteknaphed og resultatfikseret kultur (s. 32). Når man opvejer mængden af medlemmer, aktuelle såvel som potentielle, der går i gruppeanalytisk gruppe, så rejser der sig et relevant spørgsmål, om idealforestillingen er alment

gyldig eller esoterisk i en sådan grad, at den bliver mærkelig eller idiosynkratisk. Her har bogen imidlertid sin store force. Netop fordi den fra starten vægter en humanistisk, fortællende og billedrig fremstillingsform, bliver det muligt at oversætte dens gruppeanalytiske pointer til et væld af andre sammenhænge. Når den gennemløber kogeboselementerne for gruppeanalytisk virke, så sker det på basis af en praksiserfaring, der aldrig forfalder til bogstavelighed. Der ligger i teksten til stadighed fortællende perspektiver, som gør, at man som læser kan indleve sig i de skitserede situationer med mulighed for at videretænke scenariet eller historien i eget regi. En række prægnante vignetter giver undervejs den mere praktisk anlagte læser en illustration af de løbende problemstillinger og sikrer samtidig, at de mere reflekterede ikke forbliver hensat i betragende kontemplation. Gengivelsen af forfatternes dialog om forskellige problemstillinger sikrer en perspektivrigdom. Og en snes fine vittighedstegninger fra Behrs hånd tilføjer værket en humoristisk lethed. Om end praktisk så er bogen dog langt fra referenceløs. Tværtimod bærer den præg af at være intenst velinformeret, men uden at være informationstynget. Til hvert kapitel hører en liste med henvisninger og en omfattende yderligere litteratur ('further reading'), som giver læseren rig mulighed for at arbejde videre på egen hånd – så rig, at man kunne være tjent med lidt vejledning i dette væld. Men her er det karakteristisk, at forfatterne leverer et velfordøjet og gennemskrevet

produkt, som nok ville hæmmes af for mange referencer, der peger i hver sin retning. Forfatterne kommer godt omkring hele den uhyre kompleksitet forbundet med at lede og være i gruppe på en måde, som virker frisk og fornyende uden unødigt gentagelse. Således kan bogen læses både fortløbende og i udpluk af flere forskellige læsergrupper.

3. Målgruppen og videre perspektiver

For hvem henvender bogen sig til? Naturligvis gruppeanalytikere og kandidater på uddannelserne, men herudover også andre psykoterapeuter og behandlingspersonale, netop fordi bogen qua sit specifikke ståsted og sin metaforiske rigdom troværdigt peger ud over sig selv. Den kan fungere både som opslagsværk i en tilspidset situation og som inspirationskilde til videre fordybelse. Sprogligt ligger den for et ikke-engelsktalende publikum undertiden i den vanskelige ende og nærmer sig en skønlitterær stil. Men det betaler sig at slå op, for ordvalget er afbalanceret og aldrig tilfældigt. I uddannelsesregi er det oplagt at sammenligne *Group-Analytic Psychotherapy – A Meeting of Minds* med andre eksisterende lærebøger. *An Introduction to Groupwork – A Group-Analytic Perspective* (Barnes, Ernst & Hyde 1999) udmærker sig ved at være mere kortfattet og betydelig mere anvisende. Her spiller inddragelsen af en række gruppeterapeutiske traditioner en eksplicit rolle, og bogens opsummerende læringspunkter gør den di-

daktisk mere udadvendt, ligesom den sprogligt henvender sig mere direkte til læseren på en simplere, men knap så tankevækkende måde. Fortsat bør *Psychodynamic Group Psychotherapy*, nu i sin betydeligt udvidede 3. udgave, (Rutan & Stone 2001) vel indgå i enhver undervisers mulige repertoire. Men i nordisk sammenhæng står Sigmund Karteruds store arbejde, *Gruppenalyse og psykodynamisk gruppepsykoterapi* (Karterud 1999), fortsat som uomgængeligt på området. Den omfattende præsentation af gruppeanalysens historiske rødder og udvikling samt dens nutidige kontekstualisering er uden sidestykke inden for et enkelt værk. Gruppenanalysens kliniske anvendelsesmuligheder gennemgås af Karterud ligeledes systematisk, men noget mere kortfattet og med afsæt i en hospitalsforankret behandling af overvejende personlighedsforstyrrede patienter. Det er således på det kliniske felt, at Behr & Hearst har andet og mere at tilbyde. Dog kommer Karteruds praktiske systematik først efter godt 350 siders teoretisk forankring af gruppeanalysen i en hermeneutisk orienteret selvpsykologi. Dette markerer alene kvantitativt en slående kompensation i forhold til den manglende systematik i teoridannelsen, der har kendetegnet meget gruppeanalytisk arbejde, og som Behr & Hearst heller ikke råder bod på. En tilbagevendende hovedtese hos Behr & Hearst forbliver, at isolation er uønskværdig og kan overkommes terapeutisk ved at tilvejebringe en tilstand af åben kommunikation (s.11, 159, 192, 245), hvilket også Foulkes har pointeret (1948,

s. 166ff.). Imidlertid specificeres det ikke nøjere, hvori denne tilstand af åbenhed består, og selv om det måske ligger uden for bogens hensigt, så kunne en tematisering afslutningsvis have angivet nogle pejlemærker for gruppeanalysens fremtidige potentielle virkningshistorie, også uden for et naturvidenskabeligt domineret behandlingsregi. Ud over den hermeneutik, som Karterud bringer i spil, kunne man også søge at medtænke Jürgen Habermas' begreb om herredømmefri kommunikation eller Axel Honneths anerkendelsesbegreb som måder at tydeliggøre rammebetingelserne for denne åbne kommunikation på, hvor de to sidstnævnte tænkere netop ligger i forlængelse af den Frankfurterskole, som Foulkes på et tidligt tidspunkt var tilknyttet (jf. Habermas 1996 og Honneth 2003). Dog er det væsentligt at fæstne sig ved, at Behr & Hearsts øjensynlige modvilje mod at lade sig indfange i et stramt fikseret teorisæt også hænger sammen med selve den analytiske proces som værende en praksis i konstant bevægelse. Den individualitet, som kommer til syne i åben kommunikation, kan aldrig reduceres til et udsagn, et statement, en manualiseret formel. Her kan filosofen Emmanuel Lévinas bidrage radikalt med sin vægtning af den enkeltes uendelige singularitet, som ikke ender i isolation, men netop konstitueres i en respektfuld relation til den Anden eller

måske endda til gruppen. Sproget får i uendelighedens tjeneste en uafsluttet karakter af sigen ('*le dire*') snarere end af det sagte ('*le dit*') (jf. Gans 1999 og Lévinas 1974). Det er denne lytten til en uafsluttet samtale, man fornemmer gennem hele Behr & Hearsts arbejde, og som fører tilbage til indledningen, hvor kun egentlige begyndere kan videreføre det gruppeanalytiske projekts mangfoldige begyndelser.

Litteratur

- Barnes, B., Ernst, S. & Hyde, K. (1999). *An Introduction to Groupwork – A Group-Analytic Perspective*. Basingstone & New York: Palgrave.
- Foulkes, S.H. (1948). *Introduction to Group-Analytic Psychotherapy*. London: Heinemann.
- Gans, S. (1999). Levinas and the Question of the Group. In C. Oakley (Ed.), *What Is a Group?* London: Rebus Press.
- Habermas, J. (1996). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzel.
- Karterud, S. (1999). *Gruppeanalyse og psykodynamisk gruppepsykoterapi*. Oslo: Pax.
- Lévinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Haag: Nijhoff.
- Rutan, J. S. & Stone, W. N. (2001). *Psychodynamic Group Psychotherapy (Third Edition)*. London & New York: The Guildford Press.

Korrespondance: Michael Münchow, gruppeanalytisk psykoterapeut og lærer på Institut for Gruppeanalyse i København. Cand.phil. i litteraturvidenskab og M.A. i filosofi; adjunkt på Den Sociale Højskole, Kronprinsesse Sofies Vej 35, DK-2000 Frederiksberg.

Abstracts

Hanne Strømme: Early development of therapists. Matrix 2005; 4, 309-329.

This article deals with the professional development of newly trained therapists doing intensive psychodynamic therapy. What are the hallmarks of the development in these first years as therapists? How important is the supervision experience? And do newly trained therapists develop specific skills similar to all, or do skills vary substantially? Theories and empirical results in the field are presented. These form the background of an ongoing research project at the Clinic of Dynamic Psychotherapy, Department of Psychology, University of Oslo. The project is a qualitative interview study of 21 training therapists at the clinic. The trainees are interviewed three times during their practice placement in the last year of their professional degree programme and then again one year afterwards. In addition the project includes two process interviews of the supervisors and a qualitative assessment of the participants' therapeutic skills based on tape recordings from therapy sessions.

Keywords: Therapist development, newly trained therapist, therapeutic skill, supervision.

Jan Nielsen: Supervision and re-centring. Matrix 2005; 4, 330-353.

This article is an attempt to integrate psychoanalytic oriented psychotherapy and supervision from a dynamic perspective, based on the idea of therapeutic viability.

It takes as its starting point the concept of neutrality and optimal distance, which designates the position where the mental state of the therapist is receptive to working – this being conceptualised as 'centred'. Typical difficulties that the therapist is confronted with in his clinical work will be identified – conceptualised as 'de-centring' – and the meaning of these challenges for the supervision process will be explicated.

A model is presented clarifying these processes, and a distinction is made between positive and negative de-centring, respectively. Positive de-centring designates a position where the therapist (over-)identifies with his client, followed by a weakening of boundaries. The complementary position, negative de-centring,

denotes a state where the limits of the therapist are strengthened, for instance because of defensive needs. This means that empathic as well as defensive reactions can create difficulties of a distance-regulating nature. In this dynamic field, the supervisor can – paraphrasing Stern (1985) – take on the function of ‘the distance-regulating other’.

A clinical example demonstrates how in the course of a longstanding therapy, the therapist is involved via empathic, defensive, as well as limit-setting reactions. This example reflects how the supervision attempts to identify the movements that therapist and client perform in the therapeutic field in order to understand how the therapist is perceived by his client and how the therapist can respond to this – inside the boundaries of a ‘neutral space’.

This movement, from centring via de-centring to re-centring, is the main point of this article, namely that the experimental space of the therapist may include a relationship to the supervisor, where the projective pressure derived from the therapy can be passed on in a process of mirroring – for the benefit of the treatment as well as the learning process of the therapist.

Finally this view of supervision is discussed in relation to the main currents and the literature in the field.

Keywords: supervision, psychotherapy, neutrality, de-centring, re-centring.

Claus Haugaard Jacobsen: Supervisor’s interventions within parallel processes. Matrix 2005; 4, 354-369.

This article reflects upon the supervisor’s use of, as well as attitude and intervention to, parallel processes. The concept of parallel processes refers to a range of diverging phenomena which all have in common the repetition of a relationship or a theme within the psychotherapeutic relation between patient and therapist in the supervisory relation between supervisee and supervisor, or vice versa. While many writings deal with this phenomenon, relatively few reflections are made on how the supervisor could relate to parallel processes to great advantage. On the basis on an analysis of the literature and especially results from a single case study, the article contributes to this field and thus to the theory of psychodynamic supervision. A revised version of a previous model for supervisor’s foci of interventions is applied in the attempt to operationalize some guidelines or principles for supervisory interventions. Also the level of the supervisee’s professional development is included as a significant parameter.

Keywords: Clinical supervision, parallel process, supervisory interventions, psychoanalytic psychotherapy, case study.

Randi Luggin: The influence of organisational factors on the supervisory process in psychotherapy and milieu therapy. Matrix 2005; 4, 370-388.

The aim of this article is to review the influence of organisational factors on the supervisory process in individual psychotherapy, group psychotherapy, and milieu therapy. Important factors are the institutional context for supervision, the supervisor's organisational relation to the supervisee(s) and other important persons in the organisation, and the particular conditions for supervision within a psychotherapy training programme.

Keywords: organisation, institution, supervision, psychotherapy, milieu therapy.

Marie-Louise Ögren, Siv Boalt Boëthius & Eva Sundin: Group supervision in psychotherapy within the framework of training. Matrix 2005; 4, 289-402.

The focus of this paper is group supervision within psychotherapy training. Results emanating from studies performed in collaboration between a number of Swedish universities and university affiliated training units are summarized. The findings are drawn from studies where data is collected from supervisors and supervisees at several different measurement points, levels of training, and psychotherapeutic orientations. The studies presented here examine and highlight different aspects of group supervision, e.g. the experience of supervision on various training levels and psychotherapeutic orientations with regard to the impact of the group format. Moreover, experiences of supervisor style and group climate are examined. A major finding is that both supervisors and supervisees emphasize the need for paying more attention to group processes and phenomena within group supervision.

Keywords: group supervision, psychotherapy, academic training programmes, training levels, usage of group format.

Johan Näslund & Thorbjörn Ahlgren: Group supervision of professionals. Matrix 2005; 4, 403-419.

The aim of this paper is to start a discussion about clinical group supervision of professionals. This is an area that is sadly little described and researched. Initially, we discuss theoretically what clinical group supervision is and how it can be described. We then demonstrate how group- and organisational theory and practice are essential ingredients in clinical group supervision. A research project about group supervision of social workers is then presented as a case. In the concluding part of the paper we are discussing in what way our described theory and example can enhance clinical group supervision of professionals.

Keywords: Clinical group supervision, professionals, systems theory, group- and organizational psychology, social work, re-enactment processes.

Siv Boalt Boëthius: The conditions of supervision in relation to aims and frames. Matrix 2005; 4, 420-437.

In research as well as in psychotherapy and psychoanalysis, there is a long tradition of supervision. Both types of supervision involve acquiring a new professional identity. The aim of this article is to describe and discuss similarities and differences due to different aims of the two types of training situations. One starting point has been that the framework for the training of doctoral students has recently been changed in Sweden. The university departments are responsible for the students they accept into their doctoral programmes having a financially secure base, according to certain criteria. This has involved a sometimes radical change in the framework of the doctoral programmes and the importance of supervision being one of the most important parts has become evident. It would therefore be of interest to compare the conditions for supervision in relation to research with the conditions for supervision in another field such as within a psychotherapy training programme. Maybe the two training programmes could learn from each other. The article is based on literature and on experiences of my own from both areas of work.

Key words: Supervision of doctoral students, psychotherapy supervision, supervision training, learning processes, professional identity.

Liselotte Grünbaum: Supervision of child psychotherapy. Matrix 2005; 4, 438-454.

The aim of this article is to explore the cultural dimensions of psychoanalytic child psychotherapy in relation to children whose family belongs to minority groups in society. Recommendations concerning cross-cultural infant-family programmes are discussed from an object-relations, psychoanalytic understanding of cultural development, and the cultural dimensions of the psychoanalytic concept of self is discussed. The main thesis is that cultural differences are not the real problem for child psychotherapy, but rather the tendency of child psychotherapists to overlook cultural deprivation.

Keywords: supervision, child psychotherapy, culture, minority groups, deprivation

Forfatterliste

Hanne Strømme
Jan Nielsen
Claus Haugaard Jacobsen
Randi Luggin
Marie-Louise Ögren
Siv Boalt Boëthius
Eva Sundin
Johan Näslund
Thorbjörn Ahlgren
Liselotte Grünbaum
Michael Münchow

På grund af tidsskriftet Matrix' optagelse i PsycINFO journal reviews udgår forfatterlisten fremover. De kræver, at man kan finde forfatterens tilhørsforhold, adresse og e-mail-adresse sammen med artiklen. Forfatteroplysningerne bliver derfor fra dette nummer bragt i forbindelse med hver enkelt artikel under det korte resume.

Mvh
Redaktionen

Errata 1

I Matrix 2005, nr. 3, fremstod *Göran Ahlin* som Göran Dahlin. Vi beklager. Desuden havde vi ikke fået indsat Göran som redaktør på omslaget inderside. Undskyld Göran!

Errata 2

I Matrix 2005, nr. 3, i Carsten Dahls indlæg: "Det lille melankolske håb", var noget af teksten sat med blå farve og kom derfor ikke med i trykken, men var med i korrekturen. *Vi beklager meget*. På side 205 skulle næstsidste afsnit have lydt således:

"Den eftergivende og lyttende type kan have svært ved at formulere sit potentiale i samspillet med en selvhævdende solist, der omvendt bliver mere og mere vred og larmende over det manglende initiativ fra den eftergivende. Han opfatter eftergiveness/stilhed som en regulær kritik af hans person og bliver angst derved. Det er, som om denne "elefant i porcelænsbutikken" ikke holder op, før vedkommende får ret. Han skal have hele rummet i enemandstale. Bagefter skal han usikkert have bekræftelse fra de andre – måske endda syndsforladelse. Måske mærker han, at han egentlig ikke har kommunikeret med de andre (og egentlig heller ikke sig selv), og det fylder ham med knugende angst, at de måske slet ikke kan holde hverken ham eller hans spil ud."

Et signeret eksemplar af Copenhagen/Århus kan købes ved at skrive til: booking@carstendahl.com.

Supervisionskonference – om psykoterapisupervision og oplæring af psykoterapeuter, mv.

Tirsdag d. 17. januar 2006 kl. 13.00 – onsdag d. 18. januar kl. 17.00 på Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet, Kroghstræde 3, 9220 Aalborg Ø.

I forbindelse med Universitetsklinikken 5-års-jubilæum afholdes konference om psykoterapisupervisionens teori, praksis og forskning samt relaterede emner. Det er hensigten at afholde denne konference hvert 5. år. Program-elementer veksler mellem oplæg, workshops og diskussion. Til dette års konference indgår følgende forelæsninger/workshops:

Sue Wheeler, Leicester: *The wounded healer* samt *Supervision and practitioner wellbeing*

Geir Høstmark Nielsen, Bergen: *Supervisjon i lys av nyere relasjonsorientert psykoanalytisk teori*

Karen Vibeke Mortensen, Kbh.: *Supervision af psykologisk behandling med systemskabte rammeproblemer*

Judy Gammelgaard, Kbh.: *Problemstillinger i psykoanalytisk supervision*

Jan Nielsen, Kbh.: *Terapeutens eksperimentelle rum – om supervision og læreprocesser*

Aarno Laitila, Finland: *Supervision on systemic therapy with families*

Mogens Jensen, Aalborg: *Vidensformer, fag og supervision af socialpædagogisk arbejde*

Niels Aagesen, Aalborg: *Mentalisering og supervision*

Jonas Paulsen og **Thomas Peel**, Oslo: *Egenterapi og terapeututvikling*

Arrangør: Universitetsklinikken, Aalborg Universitet.

Målgruppe: Primært psykologer og læger.

Pris: 1.500 kr. inkl. konferencemiddag, frokost og kaffe.

Yderligere information: www.supkonf.aau.dk for program, tilmelding, mv.

Kontaktperson: Klinikleder, studielektor i klinisk psykologi Claus Haugaard Jacobsen: tlf. 5153 8889 eller e-mail: claus@hum.aau.dk.

Konferencen søges godkendt i forbindelse med videreuddannelse.

UNIVERSITETSKLINIKKEN

