

PSYKOTERAPISUPERVISIONENS DIDAKTIK

Claus Haugaard Jacobsen

Artiklen undersøger aspekter ved supervisionens didaktik, forstået som nogle refleksioner over mål, indhold, metoder og medier i tilrettelæggelsen og udformningen af psykoterapisupervision. Med inddragelse af teorier om mesterlære og rollemodel-indlæring samt Dreyfus & Dreyfus' femtrinsmodel for faglig udvikling diskuteres, hvorledes supervisionens delmål, indhold, ramme og form kan tilrettelægges, således at supervisandens læring og udvikling optimeres. I relation hertil drøftes også betydningen af supervisionens materiale, herunder brugen af AV-medier. Der argumenteres for, hvorledes inddragelsen af parallel-processer på flere måder kan udgøre et element i supervisandens tilegnelse af psykoterapeutiske færdigheder, ligesom dikotomien mellem supervision som en enten pædagogisk eller terapeutisk aktivitet søges ophævet.

I de senere år har supervision med rette vundet indpas som en vigtig virksomhed i udviklingen af voksnes faglige og professionelle kompetencer. Supervision tages bl.a. i anvendelse, når deklarativ viden skal appliceres og praktiske kompetencer fremmes, og når der arbejdes med vanskelige eller potentielt belastende situationer. Endvidere befordrer supervision ofte personlig vækst. Fra at have sit udspring i psykoanalyse, psykoterapeutisk behandling og socialrådgiverarbejde, anvendes supervision nu hyppigt i mange former for socialt og sundhedsfagligt arbejde, i undervisningssektoren, i kirken, i erhvervslivet, hos politiet og hos ledere inden for mange områder. Som leder af en universitetsklinik, hvor studerende modtager deres første indføring i psykodynamisk psykoterapi, og som lærer og supervisor ved en treårig psykoterapiuddannelse er jeg optaget af supervisors betydning for udviklingen af professionelle kompetencer hos vordende psykoterapeuter samt psykoterapeuter under specialistuddannelse. Hvad angår psykoterapeuters faglige udvikling, viser »The International Collaborative Networks« undersøgelse af ca. 7.500 psykoterapeuter, at på tværs af erfaringsgrad anføres supervision som den næstmest indflydelsesrige faktor for den faglige udvikling og er kun overgået af udført psykoterapeutisk arbejde. Ses der alene på noviceterapeuter, anføres supervision som den væsentligste indflydelse for

deres faglige udvikling (Rønnestad & Orlinsky 2005, s. 184 og 187). Et af de spørgsmål, som rejser sig, er, hvorledes supervisionen kan tilrettelægges, så den faglige udvikling optimeres.

I denne artikel vil jeg således reflektere over nogle overordnede aspekter ved den psykodynamiske psykoterapisupervisions didaktik, som kan være brugbare ved udvikling af psykoterapeuters professionelle kompetencer.

Didaktik henviser til *»...den del af pædagogikken, der har til opgave at give en vejledning for undervisningen ... og omfatter både overvejelser over, hvad der skal læres og over, hvordan der skal undervises og læres ... Derved bliver undervisningens mål, indhold og metoder didaktikkens grundkategorier; undertiden tilføjes kategorien medier. Som pædagogisk disciplin er didaktikken således karakteriseret ved samspillet mellem kategoriene«* (Winther-Jensen 2004). Videre fremgår det her, at metoder og arbejdsmåder, der både kan formidle indholdet mest hensigtsmæssigt og samtidigt ikke fjerner lysten til at lære mere, må foretrækkes.

Med supervisionens didaktik henviser jeg således til nogle refleksioner over mål, indhold, metoder og medier samt disse fire kategoriers indbyrdes samspil i tilrettelæggelsen og udformningen af psykoterapisupervision. Hertil må inddrages betydningen af supervisandernes erfaringsniveau for supervisionens udformning.

Jeg vil således, efter kort at have præciseret psykoterapisupervisionen og nogle af dens problemstillinger, beskrive mesterlæren som en for dannelsen af psykoterapeutiske færdigheder relevant tilgang, og hvorledes principper herfra kan integreres i en supervisionspraksis. Dernæst vil jeg beskrive supervisanders karakteristik af god supervision. Efterfølgende diskuterer jeg supervisionens mål og metoder, bl.a. i form af læring via observation, imitation, identifikation, samt supervisionens materiale og brug af AV-medier. Endelig slutter jeg af med nogle betragtninger over nogle af de didaktiske muligheder, som parallelprocesser giver.

Det er mit håb, at disse refleksioner kan bidrage til den psykoterapeutiske professionsudvikling og måske også inspirere tilgrænsende områders udvikling af professionelle voksenkompetencer gennem supervision (sidstnævnte siges dog med forsigtighed, da det er en pointe i artiklen, at læringens indhold, form og kontekst ikke bør løsrives fra hinanden, og man må være varsom med at generalisere fra et fagområde til et andet).

1. Psykoterapisupervision – og nogle af dens problemer

Psykoterapisupervisionen har siden 1920'erne med Eitingons tredeling og formalisering af den psykoanalytiske uddannelse i hhv. egenterapi, supervision og teoriundervisning indtaget en central placering i oplæringen af psykoterapeuter. Den kan defineres som *»Det forhold, at en terapeut ofte som led i sin uddannelse modtager vejledning fra en mere erfaren terapeut*

vedrørende sine terapiforløb. En oplevelsesmæssig og kognitiv læreproces i området mellem terapeutisk praksis og teoretisk undervisning inden for rammerne af en faglig funderet relation, der åbner for professionel og personlig vækst» (Aagaard 2002, s. 772). Samme sted hedder det videre, at »supervision har generelt det dobbelte formål at dygtiggøre superviseren og bidrage til, at den terapeutiske proces udvikler sig til patientens bedste« (op.cit. s. 773).

Blandt de problemer, som rejses, er det faktum, at psykoanalytisk psykoterapi som en relativt lav struktureret situation medfører beskeden grad af forudbestemte forhold og/eller forskrifter. »Med accepten af det ubevidste, det ukendte og uforudsigelige som vilkår og forudsætning for den terapeutiske proces, kan man hverken direkte eller konkret undervise i den psyko-dynamiske psykoterapis hvordan, »hvordan skal jeg gøre, når...«; »hvad nu hvis jeg siger, at ..« etc. (loc.cit.). I relation hertil påpeges samme steds at »supervisionens materiale er primært hændelser, der har fundet sted, medens dens sigte er kvalificering af processer, der vil finde sted. (loc.cit.).

Det er med andre ord ikke muligt for supervisor at "fjern- eller fremtidsstyre« superviseren i forhold til kommende sessioner. Supervisionen må tilrettelægges således, at den i videst muligt omfang fremmer superviserens kvalificering, dannelse og selvstændiggørelse. Udviklingen af psykoterapeutiske kompetencer sker gradvist gennem årelang superviseret praksis og kan ikke alene erhverves gennem den traditionel skolastiske eller universitær undervisning. De supervisoriske tiltag må endvidere i et vist omfang tilpasses superviserens udviklingstrin.

Jeg vil således for en stund vende blikket mod en del af den eksisterende pædagogiske viden om erhvervelse af praktiske fagkundskaber, nemlig mesterlæren, som findes særdeles relevant for tilegnelsen af sådanne professionelle kompetencer med dens fokus på løbende evaluering af udført praksis i en faglig funderet asymmetrisk relation. Skønt Ekstein & Wallerstein (1958) for nu snart et halvt århundrede siden understregede, at supervision primært er en didaktisk aktivitet, er det bemærkelsesværdigt, hvor beskeden inspiration, der er hentet fra den del af pædagogikken, som vedrører dannelsen af praktiske færdigheder, og hvor tilsvarende stor indflydelse de psykoterapeutiske teorier og en ofte tvivlsom ekstrapolering af udviklingspsykologiske teorier til voksnes professionelle udvikling har haft for udformningen af supervisionsteorien (jf. Bernard 2005, Mortensen in press).

2. Mesterlære

Ifølge Nielsen & Kvale kan mesterlære forstås som en læring via deltagelse i en social organisations faglige fællesskab, hvor lærlingen gennem legitim, perifer deltagelse i dette fællesskabs virksomheder gradvist tilegner sig de væsentlige færdigheder, kundskaber og værdier ved at bevæge sig fra peri-

fer deltagelse til at blive et fuldgyldigt medlem (jf. Nielsen & Kvale 1999). De betegner bl.a. mesterlæren som »et asymmetrisk forhold mellem én, der mestrer fagets færdigheder (mesteren), og én, der ikke gør det (lærlingen)... hvor processen kendetegnes ved, at lærlingen tilegner sig en tavs viden ved at observere mesteren gøre brug af sine færdigheder.« (op.cit. s. 15). Imitation og identifikation indgår også i læreprocessen, og foruden med mester kan dette også finde sted med andre mere erfarne såvel som ligestillede i det faglige fællesskab. Endvidere kan læring ske gennem træning, vejledning, fortællinger, casemateriale og lignende.

Alle disse læringsformer karakteriseres ved, at læringen kan finde sted uden formaliseret verbal undervisning, samt ved at en »en betragtelig del af de færdigheder, kundskaber og værdier, en lærling tilegner sig, overleveres uden at være specificeret verbalt.« (op.cit. s. 19). Denne form for læring udmærker sig ved en høj grad af overførelse af en professions implicite viden: »De mere avancerede niveauer for kompetence kan sjældent formuleres som eksplicite regler og overføres verbalt, her er det gentagen praksis i konkrete situationer, som er afgørende for udvikling af ekspertise« (op.cit. s. 23). Gennem denne proces opbygges en faglig identitet, hvor også mesterens forhold til faget er betydningsfuld.

Der læres et specifikt indhold, og læringen er situeret i en konkret kontekst. Hermed tager forfatterne afstand fra den læringsforskning, der præges af »den dobbelte abstraktion fra såvel læringsindhold som lærings-situation« (Nielsen & Kvale 1999, s. 10). Læring kan med andre ord ikke studeres løsrevet fra læringens indhold eller den sammenhæng, hvori læringen finder sted.

3. Er supervision mesterlære?

Da den gode psykoterapeuts praksis i vid udstrækning er kompleks, kontekstspecifik og baseret på intuitive afgørelser frem for på ekspliciterbare, regelstyrede interventioner, er mesterlærens fokus på deltagelse i et praksisfællesskab med observation, imitation og identifikation af relevans i uddannelse af psykoterapeuter. Men hvordan kan ideen om mesterlæren forholdes til psykoterapisupervision?

Under et interview mhp. at undersøge supervisanders oplevelse af gode hhv. mindre gode hændelser i supervision betegnede en informant supervision som »omvendt mesterlære« (Jacobsen & Tanggaard 2005), hvormed det blev påpeget, at i mesterlære er det lærlingen, der observerer mesteren, hvorimod det i supervision er mesteren, der observerer lærlingen. Et lignende synspunkt findes hos Nielsen & Kvale, der påpeger, at supervisor er »en person, der kritisk iagttager og styrer en persons eller persongruppes aktiviteter i forsøget på at lære et fag« (1999, s. 20). Således synes supervision alene at have den ene side af forholdet med – mesterens (verbale) feed-

back på supervisandens udførte arbejde, medens supervisandens deltagelse i praksisfællesskabet med mulighed for observation af mesteren i (psykoterapeutisk) aktion savnes. Som eksempler på sidstnævnte inden for det psykoterapeutisk område kan f.eks. nævnes praktik- eller »føl«-ordninger, hvor »lærlingen« observerer mesteren (evt. gennem envejsspejl eller på video), eller når mester og lærling er co-terapeuter. Deltagelse i supervisionsgruppe med novicer såvel som erfarne supervisander tillader også observation af erfarnes praksis.¹

Jeg vil nedenfor foretage en analyse af, hvorledes supervisionen kan gives en udformning, der i videst mulige omfang inddrager de muligheder, som den ovenstående fremstilling af mesterlæren rummer i forhold til tilegnelsen af psykoterapeutiske færdigheder. Men før denne analyse vil jeg først beskrive en model for faglig udvikling samt redegøre for supervisanders ønsker til supervision som en funktion af deres faglige udviklingstrin, idet dette antyder supervisionens forskellige delmål.

4. Supervisanders foretrukne foci

En undersøgelse af Kraft Goin & Kleine viste, at de supervisorer, som af deres novicesupervisander blev vurderet til at være de bedste, især fokuserede på tekniske aspekter og psykoterapeutiske principper. I et andet studie af Perez et al. blev a) supervisors bedømmelse af patienterne, b) forståelse af patienternes psykodynamik og c) formulering af behandlingstilgang udpeget som de tre vigtigste elementer i supervision (begge undersøgelser er refereret i Hunter & Pinsky 1994). Disse fund stemmer overens med, hvad jeg tidligere har opsummeret som supervisanders foretrukne foci for supervision som en funktion af deres grad af erfaring. Noviceterapeuter foretrækker fokus på forståelse af patienten, tilegnelse af teoretisk viden og tekniske færdigheder, hvor supervisor sikrer en høj grad af struktur og instruktion samt giver konkrete råd og vejledning (Jacobsen 2001). Modsat foretrækker erfarne en supervision, der i højere grad fokuserer på overføring og modoverføring, herunder betydningen af ens egen personlighed, hvor supervisionen mere udfoldes som en fælles kollegial refleksion.

5. Supervisionens mål

Som nævnt har supervisionen to mål; 1) at kvalitetssikre behandlingen, hvilket jeg i denne sammenhæng ikke vil opholde mig yderligere ved og 2) at sikre supervisandens dygtiggørelse. Her er det en af didaktikkens

1 Her ses en mere »decentreret« end »centreret/personcentrerede« opfattelse af mesterlæren, jf. Nielsen & Kvale, 1999, p. 16-18).

formål at tilrettelægge »undervisningen« på en sådan måde, så lysten til at lære mere ikke fjernes. Svarende hertil indtager forhold, der kan lede til faglig stagnation, en central position hos Orlinsky & Rønnestad (2005). De anbefaler, at supervisor sikrer sig, at der gives tilstrækkelig støtte og hjælp, således at supervisanden kan undgå at komme til at indgå i terapeutiske relationer, der er for belastende, og at supervisor samtidig er opmærksom på supervisionens potentielle negative virkninger (»double traumatization«). Foruden støtte må supervisor forsøge at medvirke til, at supervisander (især noviceterapeuter) ikke arbejder med for vanskelige sager eller alternativt, hvis det ikke er muligt, fortløbende understrege patientens modstands eller vanskelige patologis betydning for en manglende terapeutisk udvikling.

Udvikling af evnen til at opretholde teknisk neutralitet og indtage en terapeutisk holdning er forudsætninger for, at supervisandens selvstændige refleksion kan opretholdes, når han/hun som terapeut er sammen med patienten. Herunder hører en passende grad af nærhed/afstand, en accepterende, interesseret, åben, undrende og jævnt svævende indstilling – uden et stillingstagende eller et ambitiøst engagement – til al kommunikation og produktion af alle former for materiale hos patienten og sig selv. Aktiviteter, der fremmer dette, bliver således centrale delmål i supervision. Tilsvarende skriver Nielsen (2005), at supervisionens rolle er recentrering af terapeuten, hvormed menes en reetablering af en passende afstand til patienten (hverken opslugt i empatisk identifikation eller for distant).

Supervisionens ultimative mål er som ovenfor anført udviklingen af en selvstændigt reflekterende terapeut – eller om man vil: Dannelsen af en »indre supervisor« (Casement 1987). Dette er en instans, supervisor ikke kan videregive eller overlevere, men som må udvikles over tid, ved at supervisor fastholder, understøtter og forsigtigt udfordrer supervisandens refleksioner og brug af egne fornemmelser. Lignende synspunkter findes hos Nielsen (2005), der ser supervisionen som et sted, hvor terapeuten for en stund kan forlade sit engagement i og ansvar for patienten og rette fokus mod sin oplevelse af samspillet med klienten, samt hos Szecsödy (1990), der finder at »*The primary task for supervision is to help the trainee to comprehend the 'system of interaction' with the patient.*«. Hertil kan føjes evnen til at høre »dialogen bag dialogen« (Killingmo og Gullestad 2002) og at kunne lytte med »det tredje øre« (jf. Gammelgaard 1997).

Medens dette er nogle af de mål, som supervisionen må tilstræbe, kan vejen hertil godt tænkes at skulle omkring nogle andre delmål, førend supervisanden rigtigt kan udvikle sin terapeutiske refleksivitet. Inden for den kulturhistoriske tradition vægtes tilegnelsen af allerede eksisterende viden² ved inddragelse i en fælles virksomhed med traditionsbærere (bemærk de

2 En del af denne viden er nedlejret i redskaber og deres brug, i procedurer, praksiser, etc.

mange fællestræk med mesterlære-tilgangen). Der er kort sagt ingen grund til, at alle skal genopfinde den dybe tallerken og dens brug, når den allerede forefindes. Jeg vil således gøre mig til talsmand for, at supervisor, især med novicer og siden i aftagende grad, tilbyder struktur, konkrete interventioner, og er tydelig i sine tilbagemeldinger. Foruden at ligge i forlængelse af en kulturhistorisk pædagogisk tradition stemmer denne tilgang overens med de ovenfor omtalte fund vedrørende noviceterapeuters ønsker om fokus på tekniske færdigheder, konkret instruktion, råd, tydelig feedback, etc. Endvidere vil jeg henvise til Dreyfus & Dreyfus' (1999) fem stadier i færdighedstilegnelse, hvor de første tre niveauer er karakteriseret ved til stadighed mere kompleks regelstyret praksis, før en mere intuitiv beslutningstagning indtræder på de sidste to niveauer. Supervisors funktion er således bl.a. at formulere nogle enkle regler, som novicesupervisanden kan applicere kontekstuaafhængigt, men siden modificere³. Med andre ord mener jeg, at supervisor skal vise vejen og medvirke til at gøre et komplekst, til tider uforståeligt og skræmmende felt nogenlunde overskueligt for novice-supervisanden. Ligeledes anbefaler Gallagher, at den psykodynamiske terapi mål for relativt uerfarne supervisander formentlig lettest kan nås ved at sikre visse grundlæggende tekniske færdigheder; teknik og relevant teori må erhverves, før der fokuseres på overføring og modoverføring (1994, s. 180). Siden, når den første forståelse af patienten og den basale teknik er på plads, er der mere ro til at fremme udviklingen af supervisandens egen refleksion og af en personlig stil. Ofte drages der en analogi til f.eks. musikalsk udfoldelse, hvor instrumentbeherskelse, skalaer, akkorder, etc. er forudsætninger for, at egentlig musikalsk udfoldelse kan finde sted. Når det mest basale beherskes, kan supervisor tillade lidt større frustration, hvilket sammen med fælles refleksion vil fremme supervisandens eget refleksionspotentiale.

6. Læring via observation, imitation og identifikation

Psykoteraapeutiske kompetencer består i vid udstrækning af tavs viden, relationelle færdigheder og en særlig holdning. Litteraturen peger bl.a. på obser-

3 Skønt Dreyfus og Dreyfus beskæftiger sig med almene stadier i færdighedstilegnelse og ikke med didaktik, anbefaler de formidling af regler som kan hjælpe igennem de første tre stadier. Videre er de fortalere for mesterlæren og foreslår »aktør/kritiker-metoden«: Her giver eksperter feedback på en udført varieret praksis, hvilket vil facilitere erfaringsdannelsen og udviklingen af en raffineret praksis, som gradvist optimeres til en given situation. Kun gennem imitation af mesterens stil, måde at gribe problemer an på, samt gennem deltagelse ved mesterens side at opleve og blive involveret i dennes engagement og emotionelle reaktioner på sit arbejdes resultater, kan eleven bliver ekspert. En pointe må her være, at skal supervisors ekspertise udtrykkes, kan det alene fuldt ud ske gennem hans beslutningstagning i en konkret kontekstuel situation, jf. nedenstående diskussion af supervisionens materiale.

vation og imitation som væsentlige ved formidling af tavs viden (Jespersen 1999). Ud fra et rollemodel-perspektiv bør supervisor agere på måder, der minder om hans terapeutiske virke, for bedst at kunne tjene som objekt for supervisandens observation og imitation. Dette synspunkt rejser flere diskussioner og aktualiserer bl.a. Wien-Budapest-kontroversen. Wiener-skolen var fortalere for supervision som en overvejende pædagogisk aktivitet med fokus på indlæring af de tekniske færdigheder og anvisninger. Dette blev siden den dominerende position. Inden for Budapest-traditionen fortsatte læreranalytikeren i rollen som supervisor og havde i vid udstrækning fokus på supervisandens modoverføring, idet ugennemarbejdet materiale hos supervisanden viste sig at tegne sig for en stor del af dennes problemer (for en videre diskussion henvises til Bernard & Goodyear (1998), Binder & Strupp (1997), Ekstein & Wallerstein (1958), Gordan (1996), Jacobsen (2001), og Szecsödy (1999)).

I denne sammenhæng vil jeg, frem for at se de to positioner som yderpunkter i et kontinuum, advokere for en syntese, idet supervision, hvad angår *mål* og *indhold*, hovedsagligt må være en pædagogisk aktivitet, men i et vist omfang bør benytte sig af *metoder* fra psykoterapien. Supervisor bør tangere en psykoterapeutisk modus, mens objektet herfor principielt bør være supervisandens udførelse af sin professionelle praksis og kun inddrage supervisandens person i de tilfælde, hvor denne stiller sig hindrende i vejen for udførelsen af praksis – og da kun det, der vedrører udførelsen af praksis (supervisandens private og genetiske rum adresseres ikke). Denne tilgang gør supervisor tilgængelig som rollemodel og identifikationsobjekt. Men hvad betyder dette i praksis?

Supervisionen bør bl.a. udformes efter gængse principper for den psykoterapeutiske setting, ramme, kontrakt og alliance (en god relation samt enighed om mål og midler). Disse er fundamentale og væsentlige faktorer i psykoterapi og supervision, som, hvis der er klarheder her, på negativ vis vil betydnings sætte og begrænse den fælles proces. Mange noviceterapeuter, men faktisk også nogle supervisorer, enten overser betydningen af dette arbejde, er usikre på, hvordan de skal håndtere det, eller fortolker det for rigidt. Supervisor er ansvarlig for direkte at italesætte det udsagte og for at tage alle relevante og evt. konflikтуelle forhold op til drøftelse. Samtidigt med at dette arbejde er nødvendigt at udføre ikke blot i starten, men også undervejs i et supervisorsforløb, giver det supervisor en relativ ukompliceret mulighed for at være rollemodel ved både at vise rammens betydning og demonstrere, hvordan den håndteres. Langs (1994) er en eksponent for, at supervision udfoldes under sikre, veldefinerede og professionelle ramme, om end jeg til tider finder, at han bliver for rigid i sin udlægning.

En anden følge af rollemodel-læring er, at supervisor i supervisionen indtager en psykoterapeutisk holdning. Ved at »tænke højt« kan supervisor medinddrage supervisanden i sin dynamiske tilgang. Optræder supervisor på denne »psykoterapeutiske« måde, gør han sig tilgængelig som rollemo-

del og demonstrerer hermed gangbare måder for, hvordan teoretiske og tekniske principper *kan* udformes. Supervisandens tilegnelse af, hvordan man kan gøre, faciliteres formentlig bedst ved observation af supervisor, som udfører sådanne eller analoge aktiviteter. Supervisionen kan også indeholde rollespil – arrangerede såvel som små improviserede dialoger, hvor supervisor agerer, som han forestiller sig, at terapeuten kunne havde gjort.

Det kan diskuteres, i hvilket omfang imitation er ønskværdig – en problemstilling, der er beslægtet med den situation, hvor supervisor bliver for optaget af at diktere behandlingen, og supervisanden reduceres til en budbringer (jf. nedenstående diskussion). Medens denne situation er u hensigtsmæssig, kan det på den anden side – især for novicer – være inspirerende at se, hvordan supervisor ville gribe tingene an eller endog formulere en intervention eller sætning. Det centrale er, at konkrete forslag ikke bremser, men inspirerer og understøtter udviklingen af psykoterapeutens egen refleksion. Ved netop at tilbyde konkrete operationer kan supervisor medvirke til at give supervisanden bedre overskud til at reflektere på et mere overordnet niveau. Med andre ord må de to principper – på den ene side at imitere og få noget givet og på den anden side selv at udvikle noget – balanceres. Balancepunktet afhænger endvidere delvist af supervisandens erfaringsniveau.

I hvor høj grad skal genstanden for supervisors intervention være supervisanden hhv. patienten (hvor supervisor over for supervisanden giver udtryk for, hvordan han ville behandle patienten)? Sidstnævnte kan være værdifuldt for supervisanden. Imidlertid kan denne tilgang let vise sig at være problematisk. Bliver den for gennemført, reduceres supervisanden til en budbringer og hjælpes ikke med at få løst sine faglige problemstillinger. Bliver supervisanden f.eks. ængstelig sammen med patienten i en sådan grad, at det går ud over den empatiske indlevelse, kan supervisor let blive fristet til at udfolde stor empatisk forståelse med den patient, som supervisor måske synes svigtes af sin terapeut. Dette må antages at ske hyppigst for nye supervisorer, der dels er mere fortrolige med terapeutrollen end med supervisorrollen og dels er optaget af at lykkes som supervisor, men måler det mere ud fra behandlingens succes end ud fra supervisandens udvikling. Her lades supervisanden alene med sine vanskeligheder, mens supervisor forsøger at »varetage« patientens behov. Dette vil næppe styrke supervisandens empati med patienten. En alternativ måde at understøtte supervisandens indlevelse på er ved, at supervisor demonstrerer indlevelse i supervisandens oplevelser i rollen som terapeut for denne patient. Der er som bekendt stor forskel på at få noget forklaret og så opleve det i praksis og på egen krop.

Da en diskussion af de mangfoldige betydninger af begrebet om identifikation her vil føre for vidt, anføres blot følgende: Identifikation adskiller sig fra imitationens mere overfladiske efterligning af specifikke og åbenlyse aspekter af modellens adfærd, ved at indbefatte en dybere psykologisk proces, hvor *»den lærende kommer til ikke blot at handle, men også føle og tænke, som om hun var modellen ... og indbefatte modellens holdninger,*

moral, smag, intentioner etc.« (Jespersen 1999, s. 167-8 med reference til Bandura & Walters). Andkjær Olsen finder videre, at identifikation indbefatter en indoptagelse af et andet menneskes psykiske funktioner, der gøres til ens egne (2002). Et af supervisionens mål er udviklingen af supervisandens evne til selvstændig professionsudøvelse, hvilket fordrer dannelsen af en professionel identitet. Som et skridt på vejen hertil idealiserer og identificerer supervisanders sig ofte især i deres karrierers start med supervisor. Skønt en klar ulempe ved idealiseringen er, at den let indbefatter en tilsvarende nedvurdering af egne kompetencer, anbefaler Jacobs, David & Meyer (1995), at supervisor ikke kommenterer på dette, men accepterer dette som en første form for professionel identitet. I modsætning til imitationen udmærker identifikation sig ved sin dybere og mere komplekse psykologiske forankring. Netop fordi den psykoanalytisk psykoterapis lave strukturering som ovenfor anført af Aagaard (2002) medfører en beskeden grad af forskrifter, må supervisanden egenhændigt kunne tage stilling til sin intervention og forholden, hvorfor identifikationen er væsentlig; den tillader dialogen med et indre objekt⁴.

Bliver supervisor for stringent 'psykoterapeutisk' i sin form, vil det formentlig kunne betyde, at supervisanderne får vanskeligere ved at identificere sig med ham som et skridt på vejen til udvikling af egen faglige identitet. En vis personlig åbenhed kan derimod tænkes at fremme denne proces, reducere en alt for stor asymmetri og idealisering, og supervisanderne vil kunne føle sig budt velkomne i et kollegialt praksisfællesskab. Er supervisor sikker i sin rolle, vil han/hun let kunne være uformel og give plads til fortælling af fagets anekdoter, f.eks. i pauser og alligevel demonstrere en passende holdning, når der arbejdes. Det må endog formodes at være hjælpsomt for supervisanderne at opleve, hvorledes et skifte fra uformelt social samvær til et fagligt arbejde foretages.

Af ovenstående fremgår, at supervisor, al den stund der tales om patienten og den terapeutiske proces, holder sig for øje, at den supervisoriske proces i så vid udstrækning som muligt tjener til supervisandens uddannelse. Men selvom der er fokus på supervisanden, sker det oftest, uden at det bliver en for »terapeutfokuseret supervision« a la Budapest-traditionen. Med andre ord vil en del af det manifeste indhold omhandle patienten og den psykoterapeutiske proces, men dette bliver udformet som et middel til supervisandens uddannelse.

4 En klassisk psykoanalytisk opfattelse af identifikation er nært knyttet til ødipuskomplekset og overjegsdannelsen. Da psykoterapiforskningen peger på betydningen af en god, positiv alliance og på fravær af kritik hos terapeuten bliver det således vigtigt, at identifikationen sker med et benigt supervisor-objekt (jf. Doehrmann 1976). Endvidere finder Tanggaard (2005), at forholdet til læreren (supervisor) er en yderst vigtig faktor for læringen.

7. Valg af supervisionsmateriale og medie

Ligesom anekdotiske fortællinger om fremragende klinikere med ganske lidt materiale (f.eks. kun en pind som eneste redskab til at foretage en neuropsykologisk undersøgelse) kan uddrage væsentlige forhold, er det muligt at lave meningsfuld supervision med beskedent og meget forskelligartet materiale. Alt materiale er brugbart og kan anvendes både til at lære noget om patienten såvel som om supervisandens funktion. Når det er sagt, vil jeg alligevel i det følgende gøre nogle didaktiske overvejelser om betydningen af materialevalg og fremlæggelsens form og således diskutere, hvilket materiale der egner sig bedst til hvad?

Almindeligvis præsenteres kasuistisk materiale i form af patientdata og/eller materiale fra behandlingsprocessen. Nogle gange drøftes f.eks. også mere personlige forhold ved supervisanden, jf. f.eks. Berman 1997. Det kasuistiske materiale fremstilles typisk som 1) fortælling frit fra hukommelsen, 2) nedskrevet referat, som enten bruges som støtte for fortællingen, som læses op, eller som omdeles til supervisor og evt. supervisionsgruppe, 3) afspilning af audio- eller videoptagelser fra sessioner.

Supervisionens materiale kan karakteriseres ud fra forskellige parametre: a) graden af fokus på patienten hhv. terapeuten/supervisanden/interaktionen, b) graden af fokus på ydre manifestationer eller indre oplevelser hertil, c) graden af spontanitet i fremstillingen, d) om materialet udvælges af supervisor hhv. supervisand, e) om materiale gengives i udsnit hhv. i helhed, f) materialet er overvejende statisk (personoplysninger og anamnese) hhv. procesreferat, etc. Ofte vil en mellemposition være at foretrække på de skitserede kontinua, ligesom en justering kan ske som en funktion af bl.a. supervisandens grad af erfaring, supervisionens sigte og den aktuelle problemstilling.

Inden for en psykodynamisk referenceramme centrerer interessen omkring det ubevidste og den underliggende dynamiske dialogs manifestationer hos patient og terapeut (såvel som i supervisor) i form af f.eks. drømme, fortællinger, fejlhandlinger, para- og nonverbal kommunikation, og ikke mindst overføring, modoverføring samt det associative og affektive flow i den terapeutiske proces. Sådanne forhold kan tilgodeses ved, at supervisanden giver et procesreferat af en session (den seneste) af måske 20 minutter varighed. Supervisor bør naturligvis indvies i den reelle proces. Psykoterasi er processuel, og et vigtigt mål er styrkelse af supervisandens evne til at følge og forstå disse processer. Nogle supervisander gør det nærmest umuligt at fornemme patienten, idet de kun rapporterer deres fortolkning eller løsrevne superlativer. Supervisandens subjektive oplevelse (modoverføring, følelser etc. som de fremmeste »sansenorganer« til perception af patientens overføring og ubevidste) tillægges en relativ stor værdi. De er ofte en vigtig indgang til patientens såvel som supervisandens faglige vanskeligheder, men bør indlejres i det processuelle forløb. Videre foretrækkes en relativt

lav struktureringsgrad, da den lettere tillader supervisanden at komme med indfald, kommentarer og fejlhandlinger. Et nedskreven og omdelt referat begrænser muligheden for at lække væsentlige antydninger om endnu ikke erkendte processer, som supervisionen kan være rum for udforskning af.

Gordan (1996) bemærker, at mange supervisorer som led i udførelsen af deres kontrolfunktion stiller mere omfattende krav til supervisandens minutiøse nedskrivning af processen, end supervisanden selv har glæde af (Gordan anfører dog også flere gode grunde for supervisanden til at nedfælde processen). Supervisors behov for at kunne kontrollere kan dog løses vha. båndoptagelser af sessionerne. Brugen af videobånd rummer mange muligheder. F.eks. kan de non- og paraverbale komponenter hos patient og terapeut observeres (uønskede eller uerkendte emotioner udtrykkes ofte gennem disse kanaler), interventionernes timing kan følges, og visning af video i supervisionen behøver ikke at udelukke inddragelse af supervisandens emotionelle eller associative reaktioner på patienten, men kan ligeså vel vise sig at være en indgang hertil. Erfaringer med Kagans IPR-metode (jf. f.eks. Elliott 1983) kan inddrages som argumenter for dette. Ulempen ved brugen af båndoptagelser er, at afspilning heraf i supervision er tidskrævende, hvorfor man kun kan nå at se et udsnit af en session, for at have tilstrækkeligt tid til at reflektere over materialet. Men til gengæld tilbydes der netop de subtile, komplekse og kontekstuelle og informationer, som en ekspert inddrager i sin beslutningstagning (jf. Dreyfus & Dreyfus 1999).

Personligt foretrækker jeg at afveksle mellem genfortalt/oplæst og kommenteret procesreferat af hele sessionen og forevisning af udvalgte videosekvenser (evt. begyndelse eller afslutning af en session). Naturligvis er baggrundoplysninger som patientens opvækst og sygehistorie væsentlige, men her savnes det processuelle aspekt, som er kvintessentiel for det psykoterapeutiske arbejde. Endelig er inddragelse af medlemmerne i en evt. supervisionsgruppe vigtig. Ofte opfanger gruppen – uanset grad af erfaring – aspekter, som supervisor og supervisand overser. Dette giver endvidere gruppemedlemmerne tiltro til egne indfald.

8. Brugen af parallelprocesser

Gammelgaard finder, at det særegne ved supervision er, »at to mennesker bestræber sig på at analysere og forstå, hvad der er foregået i en anden samtale, hvor kun den ene var til stede ... at lytte til noget ikke nærværende eller noget, som kun er nærværende som subjektiv genfortælling.« (1997, s. 155). Én måde, hvorpå psykoterapiens ikke nærværende materiale nogle gange manifesterer sig i supervisionen, er igennem parallelprocessen. Parallelproces er en deskriptiv term, der overordnet henviser til en række fænomener, der alle har det til fælles, at en relation eller et tema i det psykoterapeutiske forhold mellem patient og terapeut på en eller anden måde gentages i det

supervisoriske forhold mellem supervisand og supervisor eller vice versa (Jacobsen 2000, 2003, 2005a, 2005b). Jeg vil her kort forholde mig til tre aspekter ved parallelprocesser. For det første kan parallelprocessen tjene som informationskilde, eller med andre ord kan den supervisoriske relations dynamik røbe noget om den terapeutiske relations dynamik (jf. Searles, 1955). For det andet er rollemodel-indlæringen, som ovenfor diskuteret, en form for parallelproces i det omfang, at supervisanden tager supervisors eksempel til sig ved at agere på en tilsvarende måde i de efterfølgende psykoterasupervisioner. Doehrman (1976) beskriver i sin afhandling om parallelprocesser også, hvorledes denne kan have en negativ indvirkning på terapeuten. For det tredje kan parallelprocesser udgøre en hindring for supervisandens læring. Dette er Ekstein & Wallersteins (1958) syn på parallelprocesser, som i vid udstrækning omhandler terapeutens/supervisandens eget konfliktuelle materiale, som manifesteret i supervisionen udgør en hindring for supervisor, der kan vise sig nødvendig at fjerne, før en yderligere udvikling kan finde sted. Dette sker ved, at supervisor tolker eller på anden vis bringer supervisanden til at indse, at de omtalte problemer primært har rod i supervisanden selv. Denne adressering af den supervisoriske relation minder på flere måder om, hvordan terapeuter intervenserer over for deres patienter. Så foruden at supervisanden her bringes til erkendelse af egne problemer i terapeutrollen, giver arbejdet med parallelprocesser supervisor rig lejlighed til at lejlighed se noget, der for supervisanden er ubevidst, for at vise, hvordan dette materiale kan containes, og for at demonstrere en terapeutisk holdning og agere rollemodel.

9. Opsummering

Jeg har i denne artikel beskæftiget mig med et hjørne af den voksenfaglige udvikling nemlig supervisionens tilrettelæggelse ved den psykoteraeutiske professionsudvikling. Med udgangspunkt i den del af den pædagogiske psykologi, der vedrører dannelsen af praktiske fagkundskaber, har jeg forsøgt at skitsere en mulig udformning af en supervisorisk didaktiks mål, indhold, metoder og medier, ved især at forholde en forståelse af mesterlæren til psykoterasupervisionen. I dette arbejde har jeg argumenteret for en ophævelse af litteraturens hyppigt anførte dikotomiske indplacering af supervision mellem pædagogik og psykoterasupervision ved at demonstrere, hvorledes supervision er en overvejende pædagogisk aktivitet, der i videst muligt omfang bør anvende psykoteraeutiske metoder, men alene således at dette sker i den faglige udviklings tjeneste.

Dele af den tilstræbte læring sker uden direkte verbal formidling, men finder bl.a. sted som supervisandens observation, imitation og identifikation med supervisor som rollemodel. Videre er supervisandens forhold til mesteren og supervisandens oplevelse af supervisors forhold til sit fag og

dets problemer væsentlige. Det er således vigtigt, at supervisor er sig sin rollemodelfunktion bevidst. Endvidere må supervisor både kunne indgå i en overvejende instruktiv funktion og kunne understøtte supervisandens indre dannelse af egenskaber, der ikke lader sig formidle på anden vis. I et forsøg på at finde en passende balance mellem disse positioner må niveauet af supervisandens faglige udvikling inddrages. Artiklen fokuserer her primært på supervision af novicesupervisorer. Til sidst har jeg kort angivet, hvorledes det supervisoriske forhold særligt kommer i fokus ved arbejdet med parallelprocesser, og hvorledes inddragelsen af parallelprocesser kan/må indgå i en supervisorisk didaktik.

REFERENCER

- ANDKJÆR OLSEN, O. (2002): Identifikation. I: O. Andkjær Olsen (red.): *Psykodynamisk leksikon* (s. 329-332). Kbh. Gyldendal.
- BERMAN, E (1997): Psychoanalytic supervision as the crossroads of a relational matrix. I: M. H. Rock (ed.): *Psychodynamic supervision. Perspectives of the supervisor and the supervisee* (s. 161-186). Northvale: J. Aronson inc.
- BERNARD, J (2005): *Tracing the development of clinical supervision*. Paper: International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision, Buffalo.
- BERNARD, J. M. & GOODYEAR, R. K. (1998): *Fundamentals of clinical supervision* (2. eds.). Boston: Allyn & Bacon.
- BINDER, J. L. & STRUPP, H. H. (1997): Supervision of psychodynamic psychotherapies. I: C. E. Watkins (Ed.): *Handbook of psychotherapy supervision* (s. 44-62). New York: John Wiley & Sons.
- CASEMENT, P (1987): *Lyt til patienten*. København: Hans Reitzels forlag.
- DOEHRMAN, M.J.G. (1976): Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40. (s. 9-104).
- DREYFUS & DREYFUS (1999): Mesterlære og eksperter læring. I: K. Nielsen & S. Kvale (eds.): *Mesterlære. Læring som social praksis* (s. 54-75). København. Hans Reitzels forlag.
- EKSTEIN, R. & WALLERSTEIN, R. S. (1958): *The teaching and learning of psychotherapy* (2. ed.). New York: International Universities Press, 1972.
- ELLIOTT, R. (1983): »That in Your Hands«. A comprehensive Process Analysis of a Significant Event in Psychotherapy. *Psychiatry*, 46, (s. 113-129).
- GALLAGHER, R.E. (1994): Stages of group psychotherapy: A model for supervising beginning trainees of dynamic group therapy. *International journal of group psychotherapy*, 44 (2), (s. 169-183).
- GAMMELGAARD, J. (1997): »At lytte med det tredje øre«. I: S. E. Gullestad & M. Theophilakis (ed.): *En umulig profesjon? Om opplæring i intensiv psykoterapi* (s. 155-168). Oslo: Universitetsforlaget.
- GORDAN, K. (1996): *Psykoterasupervision. I uddannelse, i klinisk arbejde og på institution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- HUNTER, J. & PINSKY, D. A. (1994): The supervisee's experience of supervision. I: S. E. Greben & R. Ruskin: *Clinical perspectives on psychotherapy supervision* (s. 85-98). Washington: American psychiatric press.
- JACOBS, D. J., DAVID, P & MEYER, D. J. (1995): *The supervisory encounter*. New Haven: Yale university press.

- JACOBSEN, C. H. (2000): Parallelprocesser i psykoterapi og supervision. Nogle refleksioner over fænomenet og dets psykologiske mekanismer. *Psyke & Logos* 21 (2), (s. 600-630).
- JACOBSEN, C. H. (2001): Supervisors valg af fokus og rolle – som funktion af supervisandens faglige udvikling. *Matrix* 18 (3), (s. 195-227).
- JACOBSEN, C. H. (2003): Empiriske undersøgelser af parallelprocesser – review og kritik. *Nordisk Psykologi* 55 (3), (177-196).
- JACOBSEN, C. H. (2005a): Supervisors interventioner ved parallelprocesser. *Matrix* 22(4), (354-369).
- JACOBSEN, C. H. (2005b): A qualitative single case study of parallel process. I: C. H. Jacobsen: *Parallelprocesser i psykoterapi og supervision. Teori, forskning og praksis*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- JACOBSEN, C. H. & TANGGAARD, L. (2005): *Interviewundersøgelse af supervisors oplevelser af gode og dårlige momenter i supervision*. (in preparation).
- JESPERSEN, E. (1999): Idrættens kropslige mesterlære. I: K. Nielsen & S. Kvale (eds.): *Mesterlære. Læring som social praksis* (s. 162-177). København. Hans Reitzels forlag.
- KILLINGMO, B. & GULLESTAD, S. (2002): Dybdeintervjuet: Dialogen bak dialogen. I: M. H. Rønnestad & A.V.D. Lippe: *Det kliniske intervjuet* (s. 123-147). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- LANGS, R. (1994): *Doing supervision and being supervised*. London: Karnac Books.
- MORTENSEN, K. V. (in press): *Supervision mellem pædagogik og terapi*.
- NIELSEN, J. (2005): Terapeutens eksperimentelle rum – om læreprocesser og supervision. *Matrix* 22, in press.
- NIELSEN, K. & KVALE, S (1999): Mesterlære som aktuell læringsform. I: K. Nielsen & S. Kvale (eds.): *Mesterlære. Læring som social praksis* (s. 11-31). København. Hans Reitzels forlag.
- TANGGAARD, L. (2005): Collaborative Teaching and Learning in the Workplace. *The Journal of Vocational Education and Training* (in press).
- RØNNESTAD, M.H. & ORLINSKY, D.E. (2005): Clinical implications: Training, supervision and practice. I: D.E. Orlinsky & M. H. Rønnestad. *How psychotherapists develop*. Washington: American Psychological Ass.
- SEARLES, H. F. (1955): The informational value of the supervisor's emotional experiences. *Psychiatry*, 18 (s. 135-146).
- SZECSÖDY, I. (1990): *The Learning Process in Psychotherapy Supervision*. Stockholm, Department of Psychiatry, Karolinska Institutet.
- SZECSÖDY, I. (1999): Handleledning ur psykoanalytisk perspektiv. I: M. H. Rønnestad & S. Reichelt (Eds.): *Psykoteraspeiladning* (s. 103-127). Oslo: Tano Aschehoug.
- WINTHER-JENSEN, T. (2004): Didaktik I: *Den Store Danske Encyklopædi på cd-rom, vers. 1*. Kbh. Gyldendal.
- AAGAARD, S. (2002): Supervision. I: O. Andkjær Olsen (red.): *Psykodynamisk leksikon* (s. 772-774). Kbh. Gyldendal.