

VoR as open access :

Utvikling av personlig og teoretisk refleksjon: om studenters utdannelse i psykoterapi*

C-9

ANNE-LISE LØVLIE SCHIBBYE

Psykologisk Institutt
Universitetet i Oslo

Schibbye, A.-L. Løvlie (1995). The development of personal and theoretical reflection: Views on how students learn to become therapists. *Nordisk Psykologi*, 47, 29-44.

In this article typical problems encountered by student therapists were described, and suggestions made as to how these problems can be solved, using the concepts of differentiation and reflection. In an attempt to regulate painful interpersonal affect the students' self-differentiation and self-awareness tend to weaken. This results in typical relational problems which include: getting stuck, repeating inappropriate interactional patterns, focusing the wrong issues, leading the client and taking sides. The supervisory relationship, involving recognition on the part of the supervisor, strengthens differentiation/self-awareness. This relationship facilitates the integration of theory, clinical and supervisory experiences, thus promoting personal and theoretical reflection. This integration helps the students to create "the therapeutic self".

Anne-Lise Løvlie Schibbye, Universitetet i Oslo, Psykologisk Institutt, Postbox 1094, Blindern, N-0317 Oslo, Norge.

Introduksjon

Spørsmål som drøftes i denne artikkelen er: Hvordan blir psykologisk teori til *personlig refleksjon*, dvs. til en del av studentens eget selv? Hvilke spesielle aspekter ved veiledningsforholdet bidrar til en *personliggjøring*, ikke bare av

* Basert på forelesning ved 25-års jubileet til Psykologisk Institutt, Universitetet i Aarhus, 2. september 1993.

teori, men av studentens relasjonelle opplevelser med veileder? For å nærme meg noen svar på disse spørsmålene skal jeg ta utgangspunkt i typiske nybegynnerproblemer hos studenter, og anvende begreper som kan tilordne noen av de fenomen vi ser i denne type dannelsesprosess.

Med studenters utdanning skal jeg først og fremst forstå en utdanning i terapi som finner sted i et *veiledningsforhold* og som fører til *personlig utvikling* hos studenten. Innebygget i ideen om denne type personlig utvikling er en målsetning om at studenten skal bli *teoretisk reflektert*, dvs. skal integrere kunnskap til en del av et "terapeutisk selv". For å forstå prosesser som fører til en slik refleksjon, skal jeg benytte begreper fra dialektisk relasjonsteori, nemlig *avgrensing/refleksjon* og *anerkjennelse*. (Schibbye 1982a, 1988; Bae & Waastad, 1993). Innledningsvis skal jeg derfor drøfte veiledningsforholdet, personlig utvikling, selv-refleksjon, differensiering og anerkjennelse. Deretter belyses studenters typiske begynerproblemer, med forslag til hvordan veileder hjelper til for å løse disse. Til slutt presenteres en kort diskusjon om internaliseringen av den type undervisning det her er snakk om.

Veiledningsrelasjonen

Veiledning kan kalles en "relasjonell" utdanningsmetode: studenten lærer i en relasjon. Etter 20 års terapiforskning konkluderte den velkjente terapiforskeren, H. H. Strupp: *"Contrary to my earlier views, I have become increasingly sceptical that psychotherapy has anything "special" to offer, in the sense that its techniques exceed or transcend the gains that may accrue to a patient... from a highly constructive human relationship"* (1973, p. 481, mine uthevinger). Jeg vil hevde at det samme er tilfelle i utdanning av terapeuter. Et "highly constructive" mellommenneskelig forhold skaper, ikke bare *faglig*, men *personlig* vekst for våre studenter. Samspillsfaktorer utover spesielle pedagogiske teknikker antas å danne de vesentligste bidrag til studentens læring og utvikling. Interessant i denne sammenheng er at undersøkelser innenfor Vygotsky-tradisjonen viser at en signifikant forbedring av barns IQ- points finner sted på grunn av relasjonsfaktorer. Barnet lærer raskere når en voksen trer inn og skaper en relasjon sammen med barnet. Det ser altså ut til at kognitiv utvikling også er nært knyttet til relasjonelle faktorer. (Brown & French, 1978, 1985; Wertsch, 1985).

En vesentlig del av dannelsen av terapeuter finner altså sted i veiledningsrelasjonen. Et veiledningsforhold er uhyre komplekst og mangfoldig:

1. For det første skal kliniske lærere formidle psykologisk kunnskap, undervise i systematisk tankegang, i å formulere diagnostiske syn, samt i å planlegge og gjennomføre et terapeutisk opplegg. Studentene skal skoles i

- etiske regler, profesjonelle holdninger, såvel som terapeutiske metoder. Veileder er altså pedagog.
2. For det andre er veileder som fagperson, psykolog og ikke minst terapeut en sentral identifikasjonsfigur, og må stadig ta hensyn til at hans eller hennes væremåter fanges opp av studenten.
 3. For det tredje er veileder *både* terapeut og pedagog. Han eller hun skal utdanne en fremtidig terapeut via et klientforhold studenten er engasjert i. Tilsammen danner disse et komplisert trekantforhold. Veileder har ansvaret for å utdanne studenten, men skal først og fremst ivareta klienten.

De viktigste aspekter ved student-terapeuters dannelse foregår altså i relasjoner: til klienten, til veileder og til eget selv.

Personlig utvikling

Personlig utvikling blir i denne sammenheng forstått som en kompleks prosess hvor teoretisk kunnskap, spesifikke ferdigheter, erfaringer generelt og opplevelser med pasienten og veileder integreres i kandidatens selv over tid. Disse prosessene danner indre struktur, og kommer til uttrykk i kliniske holdning og klinisk væremåter, eller, sagt på en annen måte, en holdning som innebærer spesielle relasjonsferdigheter. Det profesjonelle selv utvikles til et finstemt "instrument" som kan befordre vekst hos den andre i en relasjon. Som terapeuter må vi ha integrert, og kunne anvende, ikke bare teori og kunnskap eller ferdigheter, men kanskje fremfor alt egne sanser og følelser. Terapeutens følelser fungerer som en slags radar som fanger opp prosessene både i eget selv, i klientens selv og i forholdet mellom dem. Målsetningen med å utdanne terapeuter blir følgelig nettopp det å sikre mulighetene for denne særegne og kompliserte integrasjon som inngår i dannelsen av kandidatens faglige identitet.

Avgrensing

Typisk for student-terapeuter er at de opplever vanskeligheter med å skille egne ønsker, behov, følelser, opplevelser, hensikter osv. fra klientens. Evnen til å foreta slike skille har jeg kalt "avgrensing". Med andre ord studentene får problemer fordi avgrensingen svekkes. De opplever stadig å stå i fare for å tape sider ved selvavgrensingen, eller er uklare på, eventuelt ubevisste i forhold til at de blander sammen egne og den andres opplevelser.

Avgrensnings- eller differensieringsbegrepet har en sentral plass innenfor flere teorier, men står i en særstilling innenfor familieteori. Forskere i familiespill oppdaget at et typisk trekk ved dysfunksjonelle familier eller parforhold

var manglende eller uklare skillelinjer mellom familiemedlemmene. Identifisert pasient i en familie er blitt beskrevet som "syndebukk" (Bell & Vogel, 1968), "delegat" (Stierlin, 1980) eller "symptombærer" (Schibbye, 1988). Disse beskrivelsene innebærer at familiemedlemmene ikke avgrenser, men bruker hverandre i vikarierende funksjoner.

Avgrensingsproblemer er ikke begrenset til individer med psykologiske problemer, men fremstår som en utfordring i alle relasjoner. Når individet "mister hodet" i sin iver etter å følge diktatoren, føler seg overkjørt av andre, eller har problemer med å finne ut av hva det selv føler eller opplever seg styrt av sin partner, er grensene svekket.

Til den interpersonlige differensiering hører en intrapsykisk avgrensing. Den indre avgrensing dreier seg om å kunne skille mellom interne følelser og/eller behov, f.eks. mellom sinne og tristhet, sult og metthet, kreative ønsker og ambisjoner, osv.

Refleksjon

Begrepet refleksjon er ikke entydig. Det har vært anvendt av marxistiske og eksistensialistiske tenkere, f.eks. Vygotsky (I Wertsch, 1985) og Kierkegaard (1849/1978).

Innenfor dialektisk relasjonsteori og utviklingsteori viser refleksjon til evnen til å overskue prosesser i eget selv og i relasjonen. Refleksjonsevnen avdekkes når barnet, i løpet av annet leveår kan erfare seg selv, ikke bare subjektivt, fra "innsiden", men utenfra, som objektiv "størrelse". I utviklingsprosessen blir refleksjonsevnen integrert som en del av selvet, og i den forstand kan vi snakke om "det reflekterte selv". (Lewis & Brooks-Gunn, 1979; Kaye, 1982; Stern, 1985; Schibbye, 1988). Viktig i vår sammenheng er at når barnet er i stand til å se seg selv utenfra, må det samtidig kunne skille mellom egen opplevelse og væremåte og andres. Med andre ord innebærer refleksjon at individet har et forhold til seg selv i en kontinuerlig prosess hvor det samtidig må skille mellom egne og andres opplevelser.

Moderne spedbarnsforskning har bidratt til økt forståelse av både differensierings- og refleksjonsprosesser. Stern (1985) viser at barnet begynner å differensiere i skjæringspunktet mellom varianter og invarianter i omgivelsene. Dermed kan det skille andre ut mer og mer persist, og samtidig korrekt identifisere de opplevelsene som tilhører selvet, og få et reflektert forhold til dem som sine. Hva vi kunne kalle "differensierings-dialektikk" har fått sin velfortjente plass i utviklingspsykologenes forskning. (Se også Schibbye, 1988, s. 45-47). Refleksjon innebærer ikke kun en intellektuell ferdighet, men dreier seg om en tilegnelse og integrering av sider ved selvet i en komplisert, emosjonell

utviklingsprosess. Refleksjon innebærer at individet har et forhold til seg selv i en kontinuerlig prosess hvor det skiller mellom egne opplevelser og andres. Refleksjon/avgrensning er med andre ord dialektiske i den forstand at de hører sammen, viser til hverandre, og skaper hverandres forutsetninger. Avgrensning fremmer refleksjon, refleksjon fremmer avgrensning. Når jeg ikke klarer og skille mine følelser fra dine (avgrensning), har jeg tilsvarende dårlig tak i hva jeg opplever. (refleksjon)

Teoretisk refleksjon viser til at studenten har et *forhold* til psykologisk teori som er blitt integrert som en del av selvet.

Som oppsummering vil jeg hevde at en reflektert terapeut er en person som har et reflektert forhold til eget selv, til klienten og til forholdet mellom dem. Enkelt sagt betyr det at terapeuten vet, eller rettere klarer å finne ut hva han/hun føler, og ser hva som foregår i relasjonen mellom klienten og ham/henne. En slik refleksjon innebærer at følelsene og kunnskapene er avgrenset som tilhørende selvet, og terapeuten vet eller *senser* hva som trengs i situasjonen. Og med dette har jeg også formulert vår målsetting i undervisningen av student-terapeuter: å hjelpe ham eller henne igang med en prosess hvor han/hun stadig integrerer kunnskap i eget selv, og kan *utsortere*, dvs. *sortere ut* egne opplevelser fra klientens. (Se Schibbye, 1988, Høydahl, 1993 for drøftinger av utsortering som begrep og metode)¹

Anerkjennelse

Anerkjennelse er et begrep som inngår i Hegels dialektikk hvor det brukes i en abstrakt, filosofiske forstand. Anerkjennelse er mer enn lytting, mer enn bekræftelse, aksept, toleranse, forståelse og respekt. Den er mer enn å kommunisere at studentens opplevelse er gyldig, mer enn ikke å være dømmende. Anerkjennelse rommer alle disse væremåtene. Min hypotese er at anerkjennelse fremmer refleksjon/avgrensning. Veileders anerkjennende holdning bidrar til personlig refleksjon hos studenten.

I sitt vesen er anerkjennelse intersubjektiv. Anerkjennelse innebærer at studenten blir møtt som *subjekt*. (Benjamin, 1988; Schibbye, 1993). Vi definerer ikke studentene, forteller dem ikke hvem de er, eller hva de tenker og opplever når vi er anerkjennende. Det viktige er at vi henvender oss til det jeg har kalt "refleksjonssiden" i studenten. (Schibbye, 1988) Hva har studenten *selv* tenkt? Hva mener *studenten*? Videre inngår intersubjektivitet i anerkjennelse i den forstand at veileder prøver å "tone seg inn" på studentens emosjonelle bølgelengde, og *dele* opplevelsen, eller rettere, noen av følelsene. Veileder "matcher" studentens affekt ved å ta i bruk sin egen tilgang på følelser.²

Intersubjektiv deling befordre vekst av selvet. Opplevelse som er delt med

et annet subjekt blir til som *min*, som forståelig, gyldig og til syvende og sist *virkelig*.

Prosessen mot selvavgrensing/selvrefleksjon

Ovenfor drøftet jeg begrepene: avgrensing, refleksjon og anerkjennelse. Her skal jeg ta for meg studentens utviklingsprosess mot økt avgrensing/refleksjon. Selv om erfarne terapeuter selvsagt opplever angst i møtet med klienten, blir denne særlig truende for nybegynnere. Følgelig aktiveres forsvaret lettere slik at bl. a. fokus innsnevres, og studenten overser en rekke sider ved klienten og ved samspillet, og ikke minst eget bidrag til dette samspillet.

Med forsvaret reguleres indre angst, men vesentlig i denne sammenheng er at individet også må regulere *relasjonen*. Flere forskere har vist sammenhengen mellom relasjonelle væremåter og indre affekt. (Beebe & Stern, 1976; Sander, 1976; Demos, 1988; Stern, 1985). Selv om hvert individ regulerer angst og annen psykisk smerte såvel som behagelige følelser på sin måte, er det mulig å identifisere felles problemer hos våre studenter. For å "nedregulere" angst må studenten "gjøre noe" eller unngå noe i relasjonen, og dette får relasjonelle konsekvenser. For eksempel kan en student regulere egen spenning ved å unngå en eller annen truende forandring i terapiforholdet. Kandidatens væremåte gjør det umulig for klienten å komme videre. Eller en student sliter med uerkjent tristhet og ensomhet. Hver gang klienten kommer inn på *sin* tristhet, nedregulerer student-terapeuten sin *egen* indre angst med "oppmuntrende kommentarer", eller ved å være for passiv, for "diagnostisk", eller for styrende.

Typiske nybegynner-problemer

For å anskueliggjøre prosessen mot økt selv-innsikt skal jeg først drøfte student-terapeuters typiske interpersonlige "reguleringsmanøvre", og deretter antyde hvordan veileder bør møte disse for å fremme nettopp personlig refleksjon og avgrensing.

1. *Gjentakelse*. Typisk for manglende avgrensing er gjentakelse. Studenten kommer inn i et samspill med klienten, og ofte også med veileder som låser de respektive forhold. La oss tenke oss at studentens klient stadig klager over sin passivitet, og studentterapeuten fortsetter i en klient-sentrert stil å spille klientens utsagn. Med veileder beklager studenten seg i sin tur: "jeg kommer ikke videre". Et skjult budskap til veileder *kan* være at veileder ikke strekker til. Veilederen kan bli truet og f.eks. regulere egen angst ved å insistere på at

kandidaten trenger å lese en bestemt bok som omhandler klientens problem. Veileders usikkerhet omformes til manglende kunnskap i studenten.

I dialektisk relasjonsteori er som sagt en av hypotesene at fastlåste, gjentatte samspillsmønstre, med tilhørende avgrensingsproblemer, kan løses ved hjelp av anerkjennelse (Schibbye, 1988, 1993). Vi må være åpne for hva som rører seg i studentens sinn, og i dennes forhold til klienten. Når studentens grenser svekkes på grunn av egne behov, kan vi f. eks. si med "forstående undring": "Det er forståelig at du føler deg frustrert. Jeg lurer på om du blander dine egne ønsker eller utålmodighet inn i forholdet på en eller annen måte?"

Den dialektiske teorien er blant annet utviklet for å forklare gjentakelse, og ofte kan en student bruke selve teorien i arbeidet med å løse opp det fastlåste han møter med klienten. Viktig i denne sammenheng er at teorien og begrepe- ne er fenomenære. Da kan teori og praksis forenes, og teorien bidra til personlig utvikling. Opplevd gjentakelse med klienten kan knyttes til teorien om fastlåste samspillsmønstre. På denne måten får teorien liv, og nedfeller seg i studentens selv både som teoretisk tilfang og terapeutiske væremåter.

Et eksempel på et fenomenært begrep er "utsortering". Dette begrep viser direkte vår handling og til hvordan vi kommuniserer. Spørsmålet blir: "Hvem føler hva?" "Er det du som er sint, eller er det meg?" "Eller noen andre?" Veile- der understreker utsortering som en metode i studentens arbeid med klienten, samtidig som han/hun bruker utsortering som *metode* i veiledningsarbeidet. "Er det studenten som vil være den flinkeste terapeut, eller veileder den beste lærer?" Vi kan tale om noe så paradoksalt som "opplevd teori". Studenten lærer om utsortering som terapeutisk metode *samtidig* som han/hun *opplever* utsor- tering i en levende situasjon.

2. *Omforming*. Et annet fenomen vi kan observere med studenter, er det jeg har kalt "omforming". Omforming er en prosess hvor studentens grenser svek- kes på grunn av en eller annen trussel, og han/hun omformer sine egne uer- kjente følelser og opplevelser til egenskaper i klienten. Studenten definerer f.eks. manglende bedring hos pasienten som at pasienten "er altfor dårlig", "ikke motivert" osv. uten å vedstå seg egen manglende kompetanse. Studenten lager en manglende evne i seg selv til lav motivasjon i klienten. Omforming finner sted i alle forhold. Også veiledere omformer. En veileder kan som vi så ovenfor, omforme sin egen usikkerhet til manglende kunnskap hos student- terapeuten. I stedet for å vedstå seg sin egen usikkerhet, omformes denne til en negativ egenskap i studenten. Omforming er altså en av flere måter vi kan regulere samspillet på.

Når studenten omformer, bør veileder være åpen lyttende, "inntagende" og forsiktig undrende til hva som foregår i studentens selv. "Kanskje du synes det

er litt vanskelig at klienten ikke ser ut til å bli bedre? Er det mulig at dine egne følelser i forhold til dette kompliserer forholdet mellom dere?" Slike spørsmål oppmuntrer studenten til å utforske eget bidrag, og dermed til å begynne å skille egne følelser fra egenskaper i klienten.

Omforming skiller seg fra Freuds transformasjonbegrep ved at indre ubevisste prosesser ikke bare omgjøres til intrapsykeiske symptomer som f. eks. fobier, somatiske problemer osv., men til "egenskaper" individet "definerer inn" i samspillspartneren. Omforming tilsvarende fenomen som fanges opp av projektiv identifikasjon, men foretrekkes bl.a. fordi det er mer fenomenært. Omforming er en interpersonlig prosess som studenten kan forstå teoretisk, og samtidig "føle på kroppen".

3. *Diagnose.* Studenten har ofte en tendens til å fokusere på diagnostiske aspekter, og vil presse veileder i retning av å bli detektiv på jakt etter "konflikten" og glemme prosess og relasjonell angst. Drøfting av klientens sosiale historie har sin selvsagte plass i veiledningen. Men lange analyser av klientens bakgrunn kan brukes defensivt. Det gjelder å få tak i studentens opplevelse, og dermed få anledning til å bekrefte den. Bekreftelse som forøvrig inngår i anerkjennelse, brukes her i den betydning at gjennom sine tilbakemeldinger gir veileder kraft til studentens opplevelse, gir den ny mening og på den måten bidrar til studentens utvikling videre. "Jeg kan godt forstå at du ble sint...", "Det er ikke så rart at du blir utålmodig osv..." Bekreftelse styrker opplevelsen som i sin tur internaliseres som bekreftet. Bekreftet opplevelse bidrar til å omdanne og skape nye strukturer i selvet.

4. *Konkretisering.* Studenten har en tendens til å være opptatt av konkrete fakta, mer interessert i ytre begivenheter og omstendigheter i klientens liv enn i følelser og opplevelser, mer opptatt av innhold enn av prosess. Veileder må gi studenten "rom" så lenge det ikke blir på bekostning av klienten. Vennlig undring fører ofte frem i denne situasjonen også. Student-terapeuten våger etter hvert å kjenne etter hvordan klienten skaper følelsesmessige forutsetninger som kan være truende for ham eller henne. Slik skapes muligheten for utsorterung. "Anerkjennende undring" fra veileder hjelper studenten til å bli reflektert i forhold til egne følelser, og dermed åpen for, og nærmere, klientens følelser. Samtidig erfarer han eller hun anerkjennelsen, og kan selv bli en mer anerkjennende terapeut.

5. *Gode råd.* Studenten faller for fristelsen til å gi gode råd til klienten. Dette fordi det gir en god følelse av at en "gir noe". Denne fellen kan også veilederen lett gå inn i. Vi skal råde, men vi bør sikre at vi råder, ikke p.g.a. egne

behov, men fordi det er godt for studenten. Veileders behov må skilles fra studentens, liksom studentens må skilles fra klientens.

6. "Styring". Kandidaten begynner å styre terapi-prosessen, og kan lett "kjøre over" klienten. F. eks. bestemmes det tematiske fokus av studenten, og klientens utvikling hindres. Veileder kan på samme måte risikere å forsere studentens prosess. Utvikling krever tålmodighet, og tillit til egne og andres følelser og utviklingsprosesser. De fleste studenter trenger å se at det tar tid å finne ut av følelser, men at disse er, om enn truende, vår ubestridte guide til selvinnsikt og vekst enten vi befinner oss i en klient- eller en terapeut-posisjon.

7. *Om å skille ut vesentlig fra uvesentlig*. Studentene har ofte vanskeligheter med å skille mellom hvilket psykiske materiale som bør eller ikke bør fokuseres. Det samme kan gjelde veileder. Det er klart at teoretisk ståsted spiller en rolle her. I dialektisk relasjonsteori er det *opplevelsen* som er oppmerksomhetsledende.

Gjennom lytting fanger vi opp opplevelsen. I veiledning virker lytting pedagogisk i den forstand at den som lyttes til, lærer selv å lytte. Ved å lytte danner veileder seg et mentalt bilde, ikke bare av hvem studenten er nå, men i hvilken retning han eller hun går. Samtidig får studenten høre hva han eller hun sier høyt til en annen, og får bedre tak i egen opplevelse. Dette fører til øket avgrensing/refleksjon.

Vygotsky understreket hvordan voksne i samspill med barn kan "arbeide" i den såkalte "proximale sone." (I Wertsch, 1985, p. 67). Han ville undersøke et område i bevisstheten hvor prosesser som ikke var helt modne, men nær ny eller fremtidig innsikt eller forståelse. Pedagogen konsentrerer seg ikke om et ferdig resultat av læring, men om prosessen mot mer forståelse.

Det er i den proximale sone veileder må arbeide. Vi "drar" student-terapeut litt lenger nedover veien mot målet. Veileder ser hvor studenten "er", og i hvilken retning han/ hun kan og bør gå, og fører ham/henne omhyggelig og forsiktig videre.

For eksempel kunne vi tenke oss følgende dialog:

Studenten: "Jeg har ingen anelse om hva jeg skal gjøre med denne klienten..."

Veileder, som *ikke* arbeider proximalt: "Jeg synes du skulle tolke det han sier..."

Veileder som arbeider proximalt: "Du sa noe sist om at du trodde han trengte mye tid?"

Veileder trekker studenten i en retning han/hun egentlig går, eller bør gå, nemlig mot å våge å gi klienten tid og rom. Et annet spørsmål i den proximale

sone kan være: "Hva ville du ønske deg hvis du satt i klientens stol?" For å svare må studenten bevege seg i retning av å ta klientens syn mer på alvor, og mestre f. eks. egen angst for å være passiv.

8. Om å ta parti. I familierapi, eller partnerterapi, tar studenten ofte den ene klients parti mot den andre på subtile måter, alt etter som hvordan samspillet treffer egne såre punkter. Veiledere kan også stille seg helt på klientens side så og si mot studenten. Eller omvendt. I alle fall må en undersøke slike mulige tilsløringer av selvgrenser både hos seg selv og kandidaten underveis.

9. Parallell-prosesser. Parallell-prosesser er velkjent innen veiledningsforskningen (Rønnestad & Skovholt, 1993). De kjennetegnes ved at veileder i en veiledningstime kan "kjenne på kroppen" hvordan student-terapeuten har det med sin klient. Et eksempel kan være at studenten virker fjern i en veiledningstime. Dersom fjernhet ikke er typisk i forholdet, kan dette være et ubevisst forsøk hos en student på å få veileder til å kjenne på hvordan det er å sitte med en fjern klient. En student jeg hadde i veiledning arbeidet med en klient som hadde vært tverr og sint i en bestemt terapitime. Studenten var tilsvarende krevende i veiledningstimen. Jeg sa at det virket som uansett hva jeg sa eller gjorde, var studenten misfornøyd. "Ja, og akkurat sånn var klienten også", svarte studenten. De pedagogiske mulighetene i denne situasjonen er åpenbare.

10. Triangulering. Relatert til parallell-kjøring er triangulering. Trianguleringsfenomenet er velkjent for familierapeuter. Mor-far-barn-forholdet kan trianguleres i den forstand at spenninger mellom mor og far reduseres, dersom én eller begge skaper, og deretter fokuserer på, "problemer" med barnet. Angsten reduseres ved å overføres til et forhold hvor man kan hankes bedre med dem. Ved at en tredjemann blir en slags lynavleder for to-personsforholdet.

Studenten kan også redusere spenninger i forhold til klienten ved å komplisere veiledningen. I en slik situasjon vil studenten prøve å overføre egen angst til veileder. De fleste veiledere har følt en impuls til å "hjelp til", ved f. eks. i en krise å føle at de burde overta behandlingen. Da er det viktig å avgrense! Situasjonen håndteres best med å se på dette med studenten, og eventuelt påpeke sammenhengene ikke bare slik de oppleves her og nå, men også belyse dem med teori.

11. Overdrivelse. Veileder foreslår en time at studenten snakker mindre og lytter mer. I neste time med klienten sier studenten nesten intet. Studenten oppmuntres til å si litt mer, men prater så ustoppelig i neste time! Denne prosessen jevner seg gjerne raskt ut. Slike overdrivelser er typiske for et visst

stadium i veiledningen hvor studenten bruker veileders forslag ureflektert. Senere blir forslagene integrert i en adekvat refleksjonsprosess på studentens eget initiativ.

Med disse eksempler på nybegynnerproblemer og på veileders væremåter har jeg villet vise at gjennom en veiledningsrelasjon og fortløpende erfaringer med egen klient utvikles studentens "terapeutiske selv". Studenten lærer gjennom identifisering med en erfaren terapeut, gjennom at teoretisk kunnskap knyttes til direkte levd erfaring og endelig en integrasjon av disse erfaringer i eget selv.

Representasjon av veiledningsforholdet

Hvorledes integreres, ikke bare relasjonelle erfaringer, men psykologisk teori slik at både opplevelse og kunnskap kan danne det terapeutiske selv? Hva i samspillet representeres i studentens selv? Fra to så ulike hold som spedbarnsforskning (Stern, 1985) og fransk psykoanalyse (Laplanche, 1976) foreslås det at det ikke er objektet, men hele relasjonen som representeres. Stern mener at samspillssekvenser, eller rettere et slags "utdrag" eller gjennomsnitt av mange relativt invariante samspillserfaringer representeres. Stern viser hvordan samspillet mellom barnet og omsorgspersonen f.eks. kan være strukturert rundt en gjentagende opplevelse med det daglige bad. Fra gang til gang opplever barnet enkelte varianter og noen invarianter, dvs. noe er likt, noe er forskjellig ved situasjonen. Barnet representerer ikke *en* enkel "virkelig" bade-erfaring, men en slags ekstraksjon eller utdrag av alle erfaringene.

Laplanche hevder at behov som er representert i foreldrenes ubevisste internaliseres hos barnet. Det kan altså argumenteres for at både eget selv og den signifikante andre samt de interpersonlige opplevelsene internaliseres som en del av selvet. I lys av denne tankegangen vil jeg foreslå:

1. Relasjonene mellom barnet og objektet representeres, ikke bare objektet, og
2. Den prototypiske relasjonen, eller et "utdrag" av de mange utvekslingene mellom individet og den andre representeres.

Den første antakelse innebærer at studenten representerer forholdet mellom seg selv og veileder, inkludert veileders instruksjon både hva angår teori og metode. Viktig i denne sammenheng er at studenten representerer *egne* relasjonelle aktiviteter og deres resultater, slik som f. eks. veileders svar. Dette opplevde forhold blir en del av studentens selv, i dette tilfelle det terapeutiske selv. Min egen veileder "bor i meg" fremdeles. Jeg har dannet meg indre bilder av

henne, av meg og av oss to sammen. Selvsagt er de indre bilder modifisert for å passe til min tidligere selv-utforming og relasjonelle stil. I tillegg blir, som vi så ovenfor, teorien integrert som en del av selvet – til teoretisk refleksjon.

Videre er det ikke *en* bestemt reell veilednings situasjon som representeres, men en slags gjennomsnittlig, prototypisk opplevelse i veiledningsforholdet. Selv om de forskjellige konflikter oppstår i veiledningsprosessen, vil, dersom forholdet typisk oppleves som positivt, denne "versjonen" av relasjonen representeres. Denne prototypiske relasjon inkluderer veileders holdning, væremåte, stemningen i samspillet, prosessen og gangen i forholdet.

Antar vi at relasjoner generelt representeres og internaliseres som prototypiske, kan det hevdes at det er nettopp det ekstraherte, prototypiske veiledningsforholdet som representeres.

Innenfor dialektisk relasjonsteori dekker begrepet "delprosess" det som skjer innenfor en gitt interaksjonssekvens. (Schibbye, 1982, 1889). Delprosess viser til hvordan partene i et forhold "lever et tema" i en interaksjonell sekvens. Det vil si: hva føler de og hvordan handler de i forhold til et tema? Tilsvarende kan vi spørre: hva og hvordan kommuniserer veileder, hva og hvordan svarer studenten i forhold til et felles tema? Det er rimelig å tenke seg at typiske sider ved relasjonen representeres, og at de truende aspekter blir ubevisste. En veiledningssituasjon kan f.eks. kjennetegnes ved at terapeuten er kontrollerende, mens studenten protesterer på forskjellige måter. Veileder har "strukturert seg" inn i forholdet i den forstand at hans eller hennes væremåte og studentens gjensvar danner en slags indre, ofte ubevisst, retningsgivende "instruks" for hvordan partene skal handle sammen, hva slags handlinger og opplevelser det er plass til i forholdet, med andre ord, hva slags forhold de to skal ha. Den totale måten partene "lever veiledning på" blir representert, og deler av representasjonen er ubevisst. Denne "levemåten" generaliseres til andre veiledningsforhold, kanskje til undervisningsforhold overhodet. Disse indre bilder vil senere være med på å bestemme ikke bare hvordan studenten blir som terapeut, men som en eventuell fremtidig veileder.

I den type pedagogiske relasjon veiledning innebærer, forenes instruksjon og relasjonelle prosesser. Dette fordrer at veileder har et klart forhold, ikke bare til teori, men også til eget selv. Dermed tydeliggjøres dialektisk sett, studentens ståsted. Studenten representerer en relasjon som er gjennomtenkt av veileder. En annen måte å si det på, er at vi instruerer ikke bare via teori, men viktigere: gjennom vår væremåte. Studenten opplever denne relasjonen til veileder, inkludert veileders anerkjennelse på egen kropp. Dermed blir det rimelig å si at studenten selv må ha blitt møtt med anerkjennende holdning, før han eller hun i sin tur er istand til å anerkjenne andre.

En innvending til denne tenkemåten er at det stilles urealistiske krav til vei-

leder. Veileder må skape en så god, eller "god nok" veiledningsrelasjon for at studenten skal få et rimelig positivt, og samtidig realistisk, bilde av seg selv som terapeut. Poenget er imidlertid at veileder umulig kan være, eller bør være anerkjennende bestandig. Kravet er isteden at han eller hun kan "reparere" eventuelle relasjonelle "skader" underveis.

Tronick (1987) viser i studier av tidlige mor-barn forhold hvordan hva han kaller "interaksjonelle reparasjoner" kan rette opp en haltende relasjon. Analogt er det mulig å forstille seg slike "reparasjoner" i veiledningsforholdet. Dessuten kan vi spekulere videre, og tenke oss at det beste resultatet oppnåes når studenten representerer både vanskelighetene og reparasjoner, slik Tronick hevder er tilfelle med spedbarnets utvikling av selvet.

Videre kan innvendes at anerkjennelse kan oppfattes som naiv "snillhet". Til det vil jeg svare at innenfor dialektisk relasjonsteori er anerkjennelsen forstått som en væremåte som fører til nye konflikter, uenigheter og motsetninger som må takles fortløpende i relasjoner. Men anerkjennelsen sikrer *bevegelsen* i forholdet – dvs. konflikter forsones slik at utviklingen videre av både partene og den relasjonen de er en del av, sikres.

Oppsummering

I denne fremstilling har jeg understreket at utdannelsen i terapi innebærer en helt særegen integrasjon av teori og opplevelser med både klient og veileder.

Veiledningsrelasjonen er nettopp egnet til å befordre studenters identifikasjon med en erfaren terapeut og å gi anledning til å drøfte personlige opplevelser og teoretisk kunnskap. I denne prosessen omdannes kunnskap til en del av eget selv. Teori og praksis blir integrert som personlig og teoretisk refleksjon.

For å anskueliggjøre denne prosessen har jeg understreket viktigheten av fenomennære begreper som nettopp er egnet til å fremme en prosess som fører til en utvikling av hva vi kan kalle "et terapeutisk selv". Begrepsparet avgrensing/refleksjon kunne tilordne de problemer studenten møter i de komplekse konfrontasjoner i forhold til klient, veileder og ikke minst i forhold til seg selv. Ved å drøfte typiske nybegynner-problemer får vi illustrert begrepene. For eksempel er gjentakelse typisk for svekket avgrensing/refleksjon i studentens selv. På den måten får begrepene liv i den forstand at studenten kan "oppleve teorien på kroppen". For å beskrive både hvordan studentens avgrensing svekkes og gjenvinnes undersøkte jeg typiske problemer som møter nybegynnere og antydte noen måter disse løses på i veiledningsforholdet.

Veiledningsforholdet er den arena der denne integrasjonen skal foregå. Vei-

leders anerkjennende holdning ble understreket som vesentlig for å fremme integrasjonsprosessen, blant annet fordi jeg antar at interpersonlige samspillserfaringer representeres i studentens selv.

I mine drøftelser ble en mer omfattende forståelse av relasjon antydnet. For å si det med Vygotsky er psykologiens egentlige oppgave å klargjøre overgangen fra det interpersonlige til det intrapsyiske. Jeg vil tilføye at det dreier seg også om det omvendte, nemlig overgangen fra det intrapsyiske til det interpersonlige. Fire mulige innfallsvinkler synes lovende:

1. Regulering av affekt

Spedbarnsforskningen viser oss hvordan til og med helt unge barn regulerer egen affekt ved å regulere forholdet til omsorgspersonen. For å oppnå gode affektoplevelser engasjerer barnet moren i en eller annen aktivitet, slik som å bli løftet i været. Dersom barnet kommer for høyt opp, og negativ affekt introduseres, vil barnet signalisere på forskjellige måter at det vil avslutte samspillet, og roe seg ned. Moren svarer ved å avslutte, og barnet har dermed regulert sin indre tilstand via relasjonelle ferdigheter. (Stern, 1985; Sander, 1976; Tronick, 1989).

Slike prosesser finner sin voksne motpart når studenter regulerer egen angst ned ved å kontrollere klientens utspill. Denne forskningen er lovende for en dypere forståelse av sammenhengen mellom indre og ytre psykologiske prosesser. Vi trenger tilsvarende undersøkelser om voksne relasjoner.

2. Intersubjektivitet

Intersubjektivitetsbegrepet danner en bro mellom to bevisstheter, en ytre og en indre. I intersubjektive opplevelser ligger muligheter for styrking, både av egen selvavgrensning og av relasjonen (Schibbye, 1993).

3. Representasjoner av interaksjoner

Studentens representasjon av veiledningsforholdet ble understreket som viktig. Noe forskning, både empirisk og teoretisk, understreker muligheten for at det som representeres, er prototypiske aspekter ved interaksjonen mellom veileder og student. Men vi trenger ytterligere kunnskap om *hva* som representeres, *hvorfor* noe representeres og eventuelt *noe* ikke, og *hvordan* prosessen foregår.

4. Anerkjennelse og utvikling

Forholdet mellom anerkjennelse og dannelsen av selvstruktur er nok et lovent forskningsfelt både teoretisk og empirisk (Schibbye, 1986, 1993).

Antar vi at anerkjennelse innebærer omsorg, kan vi snu problemstillingen

på hodet, og se på omsorgssvikt. Vi vet at omsorgssvikt hos barn fører til uklare grenser og lav selvinnsett. Den strukturdannende anerkjennelse mangler. Konflikter kan ofte føres tilbake til det jeg har kalt "falsk selvavgrensning". (Schibbye, 1988). Min hypotese er at anerkjennelse av den andres opplevelser ikke bare skaper struktur, og dermed muligheter for et sterkere selv, men kan bidra til å løse opp falsk selvavgrensning, og dermed frigjøre ressurser og opplevelsesmuligheter.

Anerkjennelse oppfattes ofte som noe opplagt og selvfølgelig, og til og med enkelt. Det er en alvorlig misoppfatning. Kanskje orker vi ikke bli stilt overfor de store krav som anerkjennelse fordrer. I så tilfelle tapes utviklingspotensialet, inkludert det terapeutiske utviklingspotensialet i denne væremåte av syne.

Mye gjenstår å utforske innen det komplekse området kalt "relasjonell psykologi". Dannelsen av terapeuter må imidlertid forstås fra et relasjonelt synspunkt, som "læring i relasjoner".

NOTER

- 1 Manglende utsortering i relasjoner må drøftes kort i forhold til overføring/motoverføring. Avgrensning er overordnet i den forstand at det dreier seg om en prosess hvor overføringsfenomener inngår. Mer spesifikt dreier overføring/motoverføring seg om aktivisering av umodifiserte, infantile og ubevisste drifter, ønsker og behov i forhold til den andre i relasjonen. Slike ubevisste prosesser blir rettet mot den andre, mest intenst mot en terapeut som får tildelt en ubevisst imago som tilhører fortiden. Manglende utsortering kan resultere i intense overføring/motoverføringsreaksjoner i selve veiledningsforholdet, men lar seg som oftest gjenopprette i prosessen mellom veileder og student. Studentens svekkede avgrensning og manglende oversikt i sitt forhold til klienten kan selvsagt ofte dreie seg om overføring/motoverføringsprosesser. Slike mer intensive "feil-reaksjoner" må gjenarbeides særskilt for hver og en av studentene. De typer nybegynnerproblemer jeg skildrer her, er typiske for studenter, og kan som regel bearbeides som "stadie-problemer" i studentens utviklingsprosess.
- 2 "Inntoning og "matching" er begreper brukt av Stern (1985) for å beskrive intersubjektivitet i forholdet mor-spedbarn. Faren ved å trekke analogier fra mor-spedbarnrelasjoner til voksne relasjoner er åpenbar. Veileder-studentforholdet skiller seg fra et mor-barn forhold ikke bare ved at forholdet er mindre nært og betydningsfullt, men spesielt ved at studentens akkumulerte indre representasjoner – hans eller hennes utviklede selv – er helt avgjørende for hvordan senere relasjonelle opplevelser integreres i studentens indre verden. Likevel mener jeg at de relasjonelle prosessene spedbarnsforskerne beskriver, er sannsynlige når det gjelder forhold generelt. Det dreier det seg om forståelsesmåter. Bare empirisk forskning kan gi endelige svar på hvordan disse sammenhengene fungerer.

LITTERATUR

- Bae, B. & Waastad, J.E. (1993). Erkjennelse og anerkjennelse – en introduksjon. I Bae, B. & Waastad, J.E. (Eds.), *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beebe, B. & Stern, D.N. (1976). Engagement-disengagement and early object experiences. I Freedman, N. & Grand, S. (Eds.), *Communicative structures and psychic structures*. New York & London: Plenum Press.

- Bell, N.W. & Vogel, E.F. (1968). The emotionally disturbed child as the family scapegoat. I Vogel, E.F. & Bell, N.W. (Eds.), *A modern introduction to the family*. Chicago: Free Press.
- Benjamin, J. (1988). *The bonds of love*. New York: Pantheon Books.
- Benjamin, J. (1990). An outline of intersubjectivity: The development of recognition. *Journal of Psychoanalytic Psychology*, 7, 33-46.
- Brown, A.L. & French, L.A. (1978). The zone of proximal development. Implications for intelligence testing in the year 2000. *Intelligence*, 3, 255-277.
- Brown, A.L. & French, L.A. (1985). The zones of proximal development. I Wertsch, J.V. (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Demos, V.D. (1988). Affect and development of the self: A new frontier. I Goldberg, A. (Ed.), *Frontiers in self psychology. Progress in self psychology*. Vol 3 Hillsdale: New Jersey, The Analytic Press.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kierkegaard, S. (1864, 1978). *Sygdommen til Døden*. Samlede Værker: Vol. 15. København: Gyldendal.
- Laplanche, J. (1976). *Life and death in psychoanalysis*. Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979) *Social cognition and the acquisition of the self*. New York: Plenum Press.
- Løvlie, A.L. (1982a). Part process analysis: Toward a new method for studying interaction. *Journal of Phenomenological Psychology*, 4, 122-273.
- Rønnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (1993). Supervision of beginning and advanced students of counselling and psychotherapy. *Journal of Counselling and Development*, 71, 396-405.
- Sander, L. (1976). Regulation of exchange in the infant-caretaker system: A viewpoint on the ontogeny of "structures". I Freedman, N. & Grand, S. (Eds.), *Communicative structures and psychic structures*. New York & London: Plenum Press.
- Schibbye, A.L.L. (1986). *Anerkjennelse og forandring i psykoterapy. En empirisk undersøkelse av dialoganalyser*. Universitetet i Oslo. Upublisert manus.
- Schibbye, A.L.L. (1988). *Familien: Tvang og mulighet. Om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L.L. (1993). The role of recognition in the resolution of a specific interpersonal dilemma. *Journal of Phenomenological Psychology*, 3, 171-189.
- Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the human infant*. New York: Basic Books.
- Stierlin, H. (1985). *The first family interview*. New York: Brunner-Mazel.
- Strupp, H.H. (1973). *Psychotherapy: Clinical research and theoretical issues*. New York: Aronson.
- Tronick, E.Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.