
PSYKOTERAPI, UDDANNELSE OG ETIK

Af: **Torben Thaulow**

Forfatteren har i 25 årværet underviser, medejer og uddannelsesansvarlig ved Institut for Gestaltanalyse i Bjødstrup, et kollektivt ledet institut til uddannelse af psykoterapeuter. De første 20 år var præget af faglig udvikling og et trykt og udfordrende miljø for studerende og undervisere. I de efterfølgende fem år udviklede uløste personlige problemer sig til voksende samarbejdsproblemer i lærergruppen. Dette gav dønninger ind på uddannelsesholdene.

De to år, der nu er gået siden instituttets reelle opløsning, har affødt nogle faglige refleksioner om psykoterapi, uddannelse og etik. Indlægget drejer sig om uddannelsesmiljøets betydning for de studerendes personlige udvikling og henvender sig til psykoterapeuter og til psykoterapeutstuderende samt især til undervisere og ledere ved uddannelsessteder for psykoterapeuter.

En psykoterapeutisk uddannelse består af to dele: Faglig kompetence og personlig udvikling. *Undervisningen i faglige kompetencer* er velbeskrevet: Teoretisk fordybelse, praktisk træning og personlig supervision er tre hovedelementer.

Undervisningen i personlig udvikling er knap så velbeskrevet. Den består i individuel terapi uden for undervisningen, træning og supervision på uddannelsesholdet samt i påvirkningen af at deltage i miljøet på uddannelsesinstituttet. Ingen af disse påvirkninger er værdineutrale.

I uddannelsen til psykoterapeut er den personlige udvikling til et harmonisk og autentisk menneske med gode tilknytningskompetencer lige så betydningsfuld som faglig viden og faglige færdigheder. Fordi den gode professionsudøvelse er kendetegnet ved kvaliteten af kontakten i relationen mellem klient og terapeut. Derfor er både faglige og personlige kompetencer *professionskompetencer* for psykoterapeuter.

Lidt skematisk:

Psykoterapeutiske professionskompetencer er:

- Faglige professionskompetencer
- Personlige professionskompetencer

De personlige professionskompetencer er:

- Samarbejdskompetencer – være imødekommende og hjælpsom
- Sociale kompetencer – tage ansvar og være ordholdende
- Kontaktkompetencer – være nærværende og kontaktfuld

Flere undersøgelser af terapieffekt peger på, at det er terapeutens personlighed og tilknytningen mellem terapeut og klient, der er afgørende for terapiens effekt. Mere afgørende end fx valg af terapeutisk metode. Derfor er den personlige udvikling et kritisk aktiv for psykoterapeutens professionsudøvelse. Og en væsentlig del af uddannelsen til psykoterapeut.

Hvor i undervisningsplanerne finder man så varetagelsen af den personlige udvikling hos de studerende? Og kontrolleres den tilstrækkeligt i prøver og eksamener?

UNDERVISNING OG EKSAMENER I PERSONLIG UDVIKLING

En kulturelt betinget overbevisning om, at menneskers indbyrdes forskellighed er en positiv værdi, gør sammen med manglen på operationelle kriterier for 'en vellykket personlighedsudvikling', at det er vanskeligt at målrette den del af uddannelsen, der gælder den personlige udvikling. Deraf følger også, at vi har vanskeligere ved at eksaminere og give karakterer i den personlige udvikling end i den faglige kompetencetilegnelse.

Disse vanskeligheder forhindrer os heldigvis ikke i at gennemføre undervisning i personlig udvikling. Noget af undervisningen i personlig udvikling varetages

i forbindelse med træning og supervision. Noget andet i dialogerne om den studerendes skriftlige opgaver. Noget tredje i direkte og indirekte supervision af klientforløb. Noget fjerde i den studerendes deltagelse i holdundervisningen og udvikling af relationer til med-studerende og lærere.

Operationelt er det muligt at planlægge og gennemføre en målrettet personlighedsudvikling for de studerende. Det forekommer i mange andre faguddannelser, ligesom målrettet personlighedsudvikling og personlighedsændring også er vidt udbredt inden for erhvervsliv og militær. Her underlægges etiske hensyn til personlighedsudviklingen eller -ændringen hensynet til nødvendig succes i professionsudøvelsen. I detailhandel og tjenerfaget undervises fx i tilbageholdende aggressionsforvaltning ud fra den holdning, at kunden har altid ret. På de tre værnss officersskoler undervises kadetterne i bæredygtigt had til fjenden som en forudsætning for soldatens 'kampkraft'. Målrettet personlighedsudvikling eller -ændring er mulig, og det foregår i mange versioner.

ETISK UDFORDRING

I vores fag / branche er det utænkeligt og uacceptabelt at ville forme klienterne eller de psykoterapeutstuderende efter en bestemt skabelon. Det er heller ikke gennemførligt, så længe vi lever i et samfund med en kristen-humanistisk kultur. Begreber som borgerrettigheder, personlig frihed, humanisme og eksistentialisme gør det selvfølgeligt for os at respektere, at mennesker har ret til at udvikle sig forskelligt ud fra individuelle dispositioner som genetik og social arv, eller bare fordi de foretrækker det. "Den enkelte ved bedst selv, hvad der er bedst for ham" er en udbredt opfattelse. Der er en modsætning mellem, hvad vi godt kan (operationelt), og hvad vi helst vil ud fra en værdibetragtning. Modsatningen fører til en etisk udfordring.

Det er en etisk udfordring for et psykoterapeutisk uddannelsesinstitut at forestå en målrettet udvikling af de studerendes personlige udvikling. Udfordringen består i at tydeliggøre valgmuligheder og deres konsekvenser for de studerende, så de studerende kan træffe frie valg i overensstemmelse med egne grundlæggende værdier og overbevisninger. Naturligvis inden for rammerne af, hvad uddannelsesinstitutionen vil acceptere.

FRIE INDIVIDUELLE VALG

Og hvad er det så for valg, de studerende stilles overfor i forbindelse med deres personlige udvikling som psykoterapeut? Her er nogle af de mange valg:

- Alle institutter vælger et antal fagbøger til en litteraturliste, hvoraf nogle er obligatoriske, mens andre kan udvælges af de studerende ud fra individuel interesse.
- Et centralt eksistentielt spørgsmål for mange mennesker er: "Hvilket menneske vil jeg være i denne verden?" Menneskets evne til at reflektere over sig selv giver os en uafviselig mulighed for at vælge inden for rammerne af 'denne verden'. Valget er ikke én gang for alle, men igen og igen.
- Når de studerende deltager i fællesskabet i uddannelsesmiljøet, vil de knytte sig til nogle og tage afstand til andre. Både lærere og medstuderende vil tjene som inspirerende *tilværelsesmodeller*. I det sociale liv, der udfolder sig, vil der opstå overføringer og modoverføringer, fællesskab og konflikter. Mange studerende vil opleve både glæde, sorg, fjendskab, venskab og kærlighed i løbet af uddannelsesårene og i kraft af den intense kontakt, en uddannelse til psykoterapeut indebærer. I tilbageblik vil det være tydeligt, at enhver studerende har udviklet sig ved at følge en personlig kurs bestående af et stort antal personlige valg.

ANSVARET FOR UNDERVISNINGSMILJØET

I alle de ovenfor nævnte sammenhænge kan de studerende vælge frit. Alligevel oplever mange en *betydelig ufrihed*. Det skyldes i sidste ende uløste problemer i det ledelsesskabte undervisningsmiljø. Ofte er der tale om vanskeligheder, som er uudtalte. Fx frygt for en oplevet autoritet – en lærer eller medstuderende. Rivalisering om at være populær hos en underviser eller leder, som bærer forældreoverføringer fra de studerende. Eller en trykket stemning af uløste konflikter mellem medkursister eller i lærergruppen. Eller hemmeligheder, man er blevet betroet, som ikke må siges højt.

Her er det instituttets ledelse og undervisere, der har ansvaret for at opfatte det usagte i miljøet og bringe det frem i det åbne. Ikke ved at hænge nogen ud, men snarere ved at være en rollemodel, som tør stå ved over for sig selv, og som står frem over for andre med egen andel af følelser og tanker om de forhold, som tilbageholdes i fællesskabet. At kunne gøre det er et relevant krav om personlig kompetence hos undervisere og ledere ved et institut. At leve op til de krav er kritisk for uddannelsesmiljøet på et institut. Og det kan være overordentligt vanskeligt. Det vil jeg belyse gennem en case story om egne erfaringer.

EN REFLEKSION OVER FORFATTERENS EGEN OPLEVELSE

Sammen med en kreds af kolleger grundlagde jeg for godt 27 år siden et psykoterapeutisk uddannelsesinstitut. Vi havde fælles udgangspunkt i et canadisk-skandinavisk institut og var opsat på at nyttiggøre både de gode og de dårlige erfaringer, vi havde med derfra. På den baggrund besluttede vi os for som institut at efterleve to ledelsesmæssige principper:

- at udøve fælles ledelsesansvar for instituttet og at have et øverste ledelsesprincip om konfliktbearbejdning: At fortsætte dialogen i alle vigtige beslutninger

på måder, så alle bliver tilfredse. (Vi var alle undervisere og ledere ved at have fælles ledelsesansvar. En var formelt direktør og en anden formelt uddannelsesansvarlig, undertegnede)

- at mødes en uge hvert år i et internt udviklingsseminar, hvor opgaverne var at fortsætte instituttets faglige udvikling og at hjælpe hinanden til at kunne leve et godt liv.

Disse to ledelsesmæssige principper hjalp os vellykket igennem de første 20 år. De var som en slags grundlov og vi gik helhjertet ind for at efterleve dem.

Lærernes kompetencemangel i forhold til håndtering af en personlig problematik

Efter instituttets 20. år begyndte det at gå dårligt. Først i relationerne i lærergruppen. Vi havde været hinandens venner og fortrolige. Nu begyndte vi i lærergruppen at opgive indbyrdes nærhed. Senere tabte undervisningen i kvalitet. Ikke ret meget i den faglige formidling. Mere i den personlige udvikling af de studerende. Det skete, da undervisningsmiljøet tabte nærhed, fokus og personlig varme og humor.

Et medlem af lærergruppen, en dygtig, karismatisk og magtfuldkommen underviser, havde personlige vanskeligheder i forbindelse med en markant misbrugsproblematik, som udfordrede lærergruppens sammenhold. I tilbageblik ses det tydeligt, at vi manglede mod og kompetencer til at bryde ud af den systemiske trekantmodel: Offer – krænker – konfliktsky redder. Efter længere tids deroute i fællesskabet i lærergruppen var fronterne trukket op, og en konfrontation på lærergruppens årlige interne seminar synliggjorde vores relationelle afmagt. Vi var fire ud af seks lærere, der forlod instituttet, som derefter gik i opløsning.

De to fortsættende lærere forsøgte gennem agitation at vinde agtelse blandt kursisterne, mens de undervisere, som forlod instituttet, ingen information gav, for ikke at involvere kursisterne i konflikten. Begge for-

holdelsesmåder er kritisable. Vi burde have skaffet os hjælp udefra, men kunne ikke blive enige om dét heller. Snart efter skiltes de to tilbageværende i en voldsom konflikt. Hjælpen til de studerende var endnu engang utilstrækkelig.

Risiko for, at de studerende rives med i faldet, når uddannelsesmiljøet svækkes

I vores optagethed af personlig og indbyrdes magt og afmagt, blev der ringe fælles varetagelse af kursisternes behov. Underviserne svigtede kursisterne ved at give for ringe information og støtte til at bearbejde de mange følelser, som konflikten i lærergruppen havde afstedkommet hos de studerende. Det var smerteligt at se, hvordan nogle af de studerende så sig henvist til at 'slås i børneværelset'. Det kom til udtryk som meningsudveksling mellem 'tilhængere og modstandere' af lærergruppen og de tilbageblevne to ledere. Slagsmålet foregik blandt andet i regi af en fælles facebookside, hvor projektive, impulsprægede udfald ofte vinder over refleksion og gode argumenter. Smerteligt at se.

Vi, underviserne, kom til kort i en etisk udfordring, der ligner forældres vanskelighed med at udvise loyalitet og ansvarlig hjælpsomhed i forhold til børnene under en skilsmisse. Vi magtede meget beklageligt ikke at gøre det godt nok. For forståelsen hører det med, at lærergruppens vanskeligheder med skilsmissen var mere end at miste et job og nogle kolleger. Vi havde rejst ud i verden sammen mange gange og opsøgt faglig inspiration og udviklet os sammen i årtier. Vi havde brugt et kvart århundrede på at opbygge instituttet, og de fleste af os så instituttet som vores fælles livsværk. Skilsmissen var for de fleste af os en katastrofe.

Dansk Psykoterapeutforening har bistået studerende ved at modtage og behandle deres klager og ved efterfølgende at perspektivere og publicere de etiske aspekter i klagesagerne. En hjælp til at hele sårene for de krænkede og en støtte til branchens i øvrigt omhyggelige forvaltning af ansvar for studerende og klienter.

EN KONKLUSION

Vores vanskeligheder tydeliggjorde, at *de studerendes personlige udvikling til gode professionskompetencer kun kan lykkes i regi af et underliggende, velfungerende samarbejde mellem lærere og ledere ved deres institut*. Dette samarbejde er mere end blot et spørgsmål om behagelig trivsel. Lærere og ledere er rollemodeller for de studerende. De studerende spejler sig i dem. Og suger næring af et varmt, oprigtigt og udfordrende miljø. Eller vantrives og forgiftes af et dårligt undervisningsmiljø. Hvis der er gode eller dårlige relationer blandt lærere og ledere indbyrdes, så kommer der det samme blandt de studerende. Tonen slås an i gruppen af lærere og ledere og forplanter sig direkte og mærkbart til de studerende. Derfor er det en *uddannelsesmæssig nødvendighed*, at lærere og ledelse har det godt både hver for sig og sammen. Især sammen.

Vores erfaringer viser også, at *en lærergruppe behøver eksternt supervision for at kunne klare indbyrdes konflikter*. Især hvis man mener sig sikker på egen tilstrækkelighed og allermest, hvis enkeltpersoner i lærer- og ledelsesgruppen modsætter sig, fordi de ikke tør.