

**Foredrag IBUPs lærerseminar**



**Kari K. Holm**  
Oslo

## Om ledelse av psykoanalytisk orienterte psykoterapiseminar

I en uventet henvendelse ved årsskiftet fra Undervisningsutvalget i IBUP ble jeg bedt om å snakke om denne tematikken som jeg ikke hadde lest om noe sted, trodde jeg. Tusen takk for oppdraget! Etter at jeg hadde skrevet meg ferdig, diskutert med mine tidligere kontorfeller, Esther Ringdal og Terje Nissen, og sjekket bokhyllen, fant jeg uventet tre bøker. *En umulig profesjon*, festskrift til Bjørn Killingmos 70 årssdag (1997), Isca Wittenberg, Gianna Henry og Elsie Osbornes beskrivelse av lærerseminarer på Tavistock der lærerne tok opp problemer i klasserommet og konstallasjoner mellom lærer og elev (1983), og en siste bok der Sandra Buechler skriver om sider ved det å lære, de kognitive, emosjonelle og de personlige i boken *Making a Difference in Patients' Lives* (2008).

Bøkene i bokhyllen bekreftet heldigvis det jeg beskriver her om seminarer som dem i regi av IBUP, langsgående, lukkede grupper med regelmessige samlinger om teori og klinikk for veiledet psykoanalytisk orientert praksis i behandling av barn og ungdom.

### **Å lære bort å lære: ledelse, veiledning, gruppedynamikk kunnskapsoverføring i seminarer**

Vi lærere har tre roller. Vi er seminarlærere, veiledere og lærebehandlere. Vår oppgave som lærer i disse tre rollene, er å legge forholdene til rette for at kolleger skal tilegne seg:

- en måte å lære på, på seminar,
- en måte å behandle på gjennom veiledning og seminar, og
- en måte for å forstå seg selv på

gjennom lærerterapi (Hundevadt, 1970-74). Det er ikke nok at du selv forstår. Du skal legge til rette for at din pasient eller kandidat forstår.

For å begynne med konklusjonen: Å være *seminarlærer* eller bedre å være *seminarleder* er for meg en rolle der oppdraget er *å lære bort å lære*, legge forholdene til rette for *gjensidig læring i gruppe*. «Lære bort å lære» var en kjapp kommentar jeg fikk fra Annik Heger (2022), sosionom og forlegger. Hvor relevante er mine erfaringer med å lære bort å lære? Hvor persontilknyttet er de?

Min bakgrunn som seminar/gruppeleder er fra Universitetet, som hjelpelærer som student og etter eksamen, som seminarlærer for et kull arkitektstudenter og også fra slutten av 1970-tallet som leder for grupper i medisinske atferdsfag, som deltaker i den lederløse pionergruppen i Spedbarnsobservasjon og senere som lærer på Institutt for psykoterapi (IFP) og på Norsk psykoanalytisk Institutt (NPSAI). Som ung i ledelsen på IFP ivret for at vi skulle ha program på lærermøtene, mens min erfarne psykiaterkollega, Egil Hundevadt, sa at lærerne hadde mer enn nok å snakke om, med hverandre (Hundevadt, 1979-1995). Vi innførte en eneste programpost, «Mitt seminar», for at alle skulle komme til orde, der hver og en snakket om gleder og problemer med å være seminarlærer. Vi fikk en tradisjon der alle kunne lære av hverandre.

En, for meg, vanlig seminardag er i en gruppe, helst ikke med flere deltakere enn sju, det magiske tallet for en smågruppe i sosiologien.

Seminarets første samling innledes med at alle presenterer seg, – hvorfor akkurat dette seminaret, – status i egen utdanningen, – forventninger, – bekymringer og usikkerhet. Til slutt nevner jeg egen utdanning og, ikke minst, mitt engasjement innen fagområdet. Hvorfor være seminarlærer her?

Hva er nå egentlig et seminar? Ordet stammer fra semen, frø på latin, flertall er seminar og derav seminar som opprinnelig betyr planteskole. Historisk ble ordet brukt om presteseminarer og senere om lærerseminarer, som utviklet seg til teologiske fakulteter og lærerskoler.

Hvor begynte seminarerne i vårt fag? I Wien ved forrige århundreskifte der psykoanalytikere møttes hver onsdagskveld i Berggasse 19, hjemme hos familien Freud, for å fortelle hverandre om ideene de utviklet og for å lytte til *mesteren*. Deltakerne var ellers velsette middagsgjester og gikk i analyse hos ham eller hos andre betrode kolleger.

Her er vi altså ved en tradisjon som preger vårt fag, *mester/svenn modellen*. Vi lærer faget ved å holde oss til en erfaren kollega vi knytter oss til, i en *relasjon i en sosial sammenheng*.

Slik er det i veiledning og slik er det også i en lærerterapi.

Er det slik på et seminar?

Deltakerne der skal få bruke anledningen til å lytte til hverandre, lære av hverandres tanker og erfaringer. La de frøene spire som de sår for hverandre, ikke minst med erfaringer fra sine veilede praksiser. Vi seminarlærere skal *lære bort å lære*, legge forholdene til rette for *gjensidig læring i gruppe* som ledere – og så noen viktige frø som seminarlærere, i den doble rollen vi har i overføring av kunnskap fra generasjon til generasjon.

### **Ledelse og veiledning**

Alle presenterer seg, forhåpentligvis i en atmosfære som bidrar til at deltakerne begynner å bli en gruppe, dannet gjennom *glede* og i *usikkerhet*, gleden vi alle føler ved å komme i gang, usikkerheten vi føler ved å skulle ta et skritt videre i dette faget.

Ved den andre seminargangen og ved hver påfølgende seminargang, begynner jeg med et tiltak inspirert av grunnskolen, «klassen time» – her kaller jeg det «gruppens kvarter», 10-15 minutter der hver deltaker sier noe ord for forrige seminargang, hva sitter igjen, av uklar teori, behandlingsproblematikk, noe fra gruppesituasjonen, kanskje uheldige situasjoner som har etterlatt en «restfølelse», overfor gruppeleder eller mellom noen av deltakerne.

Og, selvfølgelig hos gruppeleder som også har sine restfølelser å dele med gruppa. «Gruppas

kvarter» kommer som regel overraskende på gruppe-medlemmene og gir dem et rom for refleksjon over og høyttenkning om egen rolle i egen læring..

Etter den innledende presentasjonsrunden minner jeg om at seminartiden er delt i tre:

- i teori,
- i fremleggelsen av klinisk materiale, og i
- gjennomgang av dette ut fra dagens tekst, dagens teori.

Neste viktige skritt:

### Arbeidsinstruksen

Gruppens samarbeid om det kliniske materialet er gruppens eiendom, sier jeg, som leder, gruppens tematikk og skal ikke deles med utenforstående, ut fra vanlig diskresjon og taushetsplikt og ut fra den jussen vi er underlagt. Vi presenterer vårt materiale slik at det ikke lar seg kjenne igjen hvem det dreier seg om.

Hvilken juss praktiserer dere i IBUP? Er deltakerne forpliktet til å informere sine familier om at klinisk stoff presenteres for en veileder, på et seminar der identitet er maskert og at det kan hende at behandler ev t.ber om anledning til å skrive om sine erfaringer?

I *arbeidsinstruksen* formidler jeg privilegiet det er å dele og forpliktelsene i samarbeidet på seminar.

*Veiledning* er ikke en seminaroppgave, presiserer jeg videre. Fremlegger gir sitt kliniske materiale som gave til et gruppearbeid der ingen er forpliktet til å komme med gode råd eller veiledning.

Seminargruppen er hverken en veiledningsgruppe, en gruppe for individuell veiledning eller en gruppe som skulle trenge intervensjoner som i en terapigruppe. I så fall henviser jeg til «*gruppens kvarter*» der uklarheter og uoverenstemmelser kan tas opp. Slike innledende minutter bidrar etter min erfaring til både gruppedannelse og tilhørighet, til den atmosfæren som skal prege en arbeidsgruppe-allianse uten dependency, fight/flight, pairing, men med working group for å bruke Bions beskrivelse av stadiene i gruppedynamikk (Bion, 1961).

### Seminarets gang, leder- og lærerrollen

Teoretisk presentasjon:

Under fremleggelsen av teori er det viktig at deltakerne lener seg på hverandre, ikke på seminarlærer. Står det på programmet at seminarleder skal forelese og får betalt for det, er det en annen sak. Ikke la deg friste til å forelese eller fyller ut en ev mangelfull fremleggelse fra en usikker eller uforberedt deltaker. Gi heller deltakerne anledning til å supplere. Kanskje har en av dem en spesiell interesse for teksten akkurat denne dagen?

Vent selv med å være lærer, vent med innlegg som kan konkurrere med deltakernes aktivitet. Vent med egne temaer, vent til slutt når du er sikker på at hverken fremlegger eller de andre deltakerne har flere viktige og relevante poeng, kanskje helt til etter presentasjonen av klinisk materiale. Ikke spill ut alle poengene dine for gruppen er innstilt på å lytte til deg, gitt en relevant kontekst som gjør at de spisser ørene og ikke sitter og tenker på sine egne bidrag.

Gruppen tilegner seg en tekst og nyter, håper vi som seminarledere, det privilegiet det er å gå på et langsgående seminar der man har kolleger å forholde seg til, ikke bare en lærer som tillegges å kunne alt om et tema. Rammen for en forelesning med aktive eller passive tilhørere som mates av foreleser, er ikke den beste for langsgående seminarer.

1. Før den kliniske fremleggelsen gjentar jeg *arbeidsinstruksen* om at dette er materiale som *fremlegger gir seminaret i gave* slik at gruppen kan arbeide med dette som *gruppens materiale*, ikke for å gi fremlegger tips og gode råd eller veiledning.

Fremleggelsen er delt i tre:

- anamnese med aktuell behandlingsproblematikk, kort som i en tankeev gruppe, stadig lengre ved et langsgående seminar
- selve timereferatet
- materialet sett med dagens teoretiske briller.

Først anamnese og behandlingsproblematikk, problemstillinger, utfordringer, der gruppen kan spørre fremlegger om fakta og ev uklarheter. Etter at timereferatet er lest høyt fra et utdelt skriftlig

referat, kan kandidatene også spørre om ev uklarheter før fremlegger trekker seg tilbake til en privilegert posisjon, som *observatør* til diskusjonen. Fra nå av er dette gruppens materiale. Hver deltaker gis anledning til å høre seg selv reflektere og diskutere, - også over egen tematikk i materialet, slik det avspeiles i kommentarene. Alle skal gis anledning til å tenke høyt og kjenne etter hvilke spørsmål og hvilken tematikk materialet vekker i hver og en rundt bordet. Først når diskusjonen – og tiden, ebber ut, får fremlegger fri fra observatørrollen av seminarleder og kan kommentere diskusjonen – vektlegge hva som er til nytte, hva som kaster nytt lys over materialet eller fører på ville veier.

Her, nå *etterpå* kan seminarlærer finne sin plass til sine kommentarer, nå når gruppegjennomgangen av materialet forhåpentligvis er til ende. Først gir lærer en oppsummering av de temaene som er berørt, helst med navn slik at deltakerne føler seg sett og hørt med sine innlegg også av seminarlærer, og deretter, som lærer, med eventuell tematikk som kanskje ingen har berørt. Her er endelig i rollen som lærer, ikke primært som leder. Læreren kan som ett eksempel invitere til diskusjon om hvilken instruks de forskjellige deltakerne bruker ved en lekobservasjon eller ved innledningen til en terapi. Dette for å vise forskjeller i arbeidsform uten at seminaret blir en veiledningsgruppe.

Her ser vi en annen enn mester/svenn modellen som mal for overføring av kunnskap mellom generasjoner i faget vårt.

2. Til slutt gjennomgås materialet av alle med dagens teoretiske briller, gjerne ført an av den som presenterte dagens teoretiske tekst før det samles inn igjen til fremlegger. Å se med dagens teoretiske briller er ikke lett, særlig ikke i tidlige faser av et seminar. Det kan bli nødvendig at seminarleder viser noen eksempler og trekker inn teori som gruppen har arbeidet med allerede eller kanskje skal ta opp neste gang. Her holder du deg til teori som er pensum. Dette er viktig av hensyn til gruppefølelsen, hva vi som seminar har felles. Ta deg i det om du briljerer med alt *du* kan.

Seminarets gang legger til rette for kognitiv, emosjonell og personlig læring, de tre viktige

læringsformene for å tilegne seg faget vårt (Buechler, S., 2008). Teorien, dagens tekst, ivaretar kognitiv læring, det presenterte kliniske materialet både kognitiv og emosjonell læring, med vekt på det emosjonelle og personlige og – i beste fall også det private – til slutt er materialet sett med dagens teoretiske briller nok en utfordring til det kognitive.

### Gruppedynamikk

Nå til huskereglene for seminarleder:

Pass på at ingen ser ut til å sitte med rester fra forrige seminargang. Pass på at alle behandles mest mulig likt mht tid. Ikke la noen snakke for lenge, mens andre forblir tause. Pass på at gruppen holder seg til tematikken. Si fra selv hvis ingen andre sier fra om at «nå sklir det ut her». Husk å ta en runde rundt bordet for å utlikne taletiden. «Alle skal med» som det heter nå for tiden.

Marker alle overganger. Takk fremlegger for teori, takk for klinisk materiale til bruk i gruppen, takk for diskusjonen og takk for den teoretiske gjennomgangen. Legg merke til at NRK journalister takker med navn og tilknytning til et felt de presenterer.

Understrek at dette forblir innen gruppen og skal behandles med vanlig diskresjon. Minn på at fremlegger har en *sorteringsjobb med sin veileder*. De har et felles ansvar for at behandlingen samsvarer med en faglig forventet standard.

### Utfordrende deltakere

Min første sjef som psykolog på Lovisenberg, Jan Odegard, fortalte en gang fra et innføringsseminar der en deltaker satt uvanlig taus til dette ble kommentert. Kandidaten fortalte at han kom rett fra en suicidert pasient og hadde tankene og følelsene sine der. Der og da bestemte Odegard seg for å innføre som konsekvent innslag i seminarerne sine, hva jeg kaller «Gruppens kvarter». Hadde denne situasjonen blitt problematisert i begynnelsen av

seminartiden, ville det blitt et viktig seminar tema som ikke forstyrret, men angått alle og bidratt til at gruppen ble en mer sammensveiset arbeidsgruppe.

I boken «Mellom lærer og elev» fra Tavistock beskrives rollene og konstellasjoner elever og lærer inntar overfor hverandre, samme tematikk som utspiller seg hos oss på våre seminarer. De vanlige fenomenene vi kjenner og som særpreger tenkning og intervensjoner i faget vårt, *overføring/motoverføring* og (*utagering*), opptrer der mennesker møtes og blir synlige mønstre over tid, som i et langsgående seminar. I seminargrupper er det også god grobunn for et for lite påaktet fenomen, *søskeneroverføring* eller *enebarnoverføring* med de konstellasjoner og konkurranselementer vi kjenner derfra.

I arbeidsinstruksen din som seminarleder er det klokt å nevne slike roller å falle inn i eller innta som begrunnelse for runder rundt seminarbordet, de uheldige rollene deltakerne faller inn i uten å merke det og som hemmer eller hindrer læring og arbeidsmiljø.

I den spedbarnsobservasjonsgruppen jeg deltok i på sent 1970-tall hadde vi ikke noen formell lærer. Vi var pionerer. Sjefen vår var deltaker, men mer eller mindre på linje med oss unge, utdanningskandidatene. Ingen av oss kunne Spedbarnsobservasjon som metode. Ofte kjente vi at vi satt fast i, gjenkjente tematikk fra egen lærerterapi eller læreanalyse og overraskende reaksjoner hos hverandre. Lærerterapi var en aktuell forutsetning for deltakelse. Vi hadde et forum å henviser til hvis det ble for privat eller repetende. I et seminar har vi også denne muligheten hvis en slik betingelse for deltakelse er tilstede.

Hvorledes manifesterer disse uheldige rollene seg i en seminargruppe?

*Utfordrende* gruppedeltakere kan være den *tause*. Ikke la deg avvise av om noen tause deltakere blir støtt av å skulle måtte snakke, – selv om de hevder de ikke har noe å si. Det kliniske materialet kan jo gjøre noen tause av ulike grunner, som tilbakeholdt kritikk eller konkurranse, et ønske om å ikke vise seg flinkere enn fremlegger eller andre deltakere, kanskje fordi materialet slår an ustemte strenger, kanskje egentlig hører hjemme i en lærebehandlingstime.

Den overivrige, taletrengte *besserwiseren* kan komme til å gjøre det for lett for de andre ved å se alt, forstå alt og vekke beundring, eventuelt overskygge, utkonkurrere seminarlærer eller andre gruppemedlemmer. Der noen kjenner hverandre fra andre sosiale sammenhenger eller fra felles arbeidsplass, er det klokt å være oppmerksom på slike konstellasjoner.

Så er det den *usikre* som fremtrer som sikker og klok, men der usikkerheten skinner gjennom og inngir andre med usikkerhet, en som tilsynelatende snakker til sak, men skjuler seg ved å være «personlig», men egentlig snakker seg bort i tematikk som kanskje hører hjemme «på benken», i lærebehandling. Kanskje har den usikre heller ikke forberedt seg i dagens teori uten å ha fått seg til å si fra om dette.

Den *agerende* er en annen rolle variant, den som helst snakker ut fra seg selv om egen tematikk, om temaer som tilsynelatende står på dagsorden, men som ikke kaster lys over det fremlagte materialet.

Den *forførende* deltakeren er den som heller flørter med seminarlærer enn er der som deltaker.

Klarer man som seminarlærer å se hva som kan skjære seg i en gruppe, kan man jo selv bruke klassens time til å beskrive fenomenene, nevne flere roller som kan hemme gruppen som arbeidsgruppe. Har man hodet med seg, kan man og bør man, som sagt, ta det i innledningen om «gruppas kvarter». En kan jo håpe å få hjelp av de andre i seminaret, voksne folk som vel også merker slike konstellasjoner.

Hva med grupper der alle er *individualister*? Ikke er innstilt på å lære sammen og av hverandre? Kan leder ta dette opp i «gruppas kvarter» i håp om å påvirke en samling individualister, kandidater som ikke er innstilt på å lære av hverandre, til å bli en arbeidsgruppe?

Bions beskrivelse av grupper preget av dependency, fight/flight, pairing, working group er godt tankegods for en seminarleder. Et annet stort tema, *enactment*, som mange barnebehandlinger aktualiserer, er også godt foren seminarleder å ta med seg. Enactment, roller der pasient og terapeut går opp gamle spor hos hverandre, deltar uten å være seg det bevisst, idet noe potent i en proaktiv

identifisering klaffer med noe i en selv, noe man selv har sitt eget ubevisste overføringsberedskap for, et viktig tema også i lærebehandling (Bion, 1961), Feldman, 2009), (Kamphus, 2020).

### **Oppsummering Ledelse og veiledning**

Seminarleder understreker stadig gjennom arbeidsinstruksen til gruppa at indre liv og gruppedynamikk ikke snakkes om utad. Videre sier leder at klinisk materiale presenteres som en *gave til gruppas arbeid*, ikke som utgangspunkt for gruppeveiledning der en fremlegger imøtekommes på sitt behov for veiledning eller der noen i gruppa liker å veilede. I de langsgående teoretisk/kliniske seminarene har deltakerne sin veileder. Den kvalifiserte veilederen og behandler har sammen et løpende ansvar for at behandlingen følger faglig standard.

### **Igruppedynamikk**

Gruppeprosessen tas vare på gjennom «Gruppas kvarter», en åpen tid ved begynnelsen av hver seminarangang der deltakere og gruppeleder har anledning til og ansvar for til å ta opp «rester» fra forrige seminar, klarer teori, klinikk eller uoverensstemmelser innen gruppa. Et slikt kvarter presenteres den andre seminarangangen som en del av leders arbeidsinstruks. Arbeidsgruppen skal ikke trenge intervensjoner som i en terapigruppe.

### **Utfordernde gruppedeltakere**

Vanskelige gruppedeltakere, deltakere som forstyrrer arbeidsroen for hverandre og seg selv og for seminarlærer, kan forhåpentligvis finne en mer konstruktiv plass gjennom «Gruppas kvarter», der gruppeprosessen i en arbeidsgruppe, fokuseres. At overføring/motoverføring og utagering i pasientterapeutforholdet også gjør seg gjeldende der folk møtes regelmessig, vet vi i faget vårt. Det er viktig for arbeidsroen i et langsgående seminar at semi-

narleder bidrar til at alle prøver å være seg bevisst hvorledes disse fenomenene ufrivillig spiller seg ut i gruppa og forpurrer forpliktelsen overfor hverandres læring.

### **Fra arbeidsinstruks til internalisert arbeidskontrakt**

Som første ledd i instruksen pålegger seminarleder gruppa diskresjon, utad både for gruppens liv og for det kliniske materialet som er en gave til gruppen, som utgangspunkt for gruppearbeid. Leder nevner også at fenomener som overføring/motoverføring vil dukke opp i en lukket seminargruppe. Ved andre seminarsamling innfører leder «Gruppens kvarter», åpne minutter til lufting av faglige uklarheter og interpersonlige, uheldige konstallasjoner. Leder sørger for at alle deltar – ved rundt bordet der den tause gis anledning til å komme til orde uten å ta initiativet selv. Når disse instruksene er gjentatt ofte nok, vil en fungerende seminargruppe internalisere disse som seminarlets egen *arbeidskontrakt* slik at leder blir mer frigjort fra denne rollen.

Seminarlærer er mesteparten av tiden en seminarleder, den som legger forholdene til rette for læring i gruppe. Som lærer er oppgaven å understreke og supplere gruppens arbeid, det være seg med teori, med det kliniske materialet og ved å bidra til den kulturen som gjør at seminaret finner sammenhengen mellom teori og klinisk praksis.

### **Konklusjon**

Seminarledelse er å lære bort å lære, legge forholdene til rette for gjensidig læring i grupper som våre, de klinisk/teoretiske med tilknyttede veiledere. Seminarlærers primære oppgave er å så frøet, semen på latin, frøet som skal kunne spire i hver enkelt deltaker i en langsgående gruppe med fastlagte rammer, rammer presentert gjennom seminarleders arbeidsinstruks til gruppa. Være en lavmælt provokatør, som PA Holter kaller oss (1993).

Onsdagskveldene hos Freud i Berggasse i Wien

forsetter i vårt fag med de mange seminarene som drives med deltakere og ledere fra hele landet, våre planteskoler. En stor takk for denne anledningen for en senior til å tenke over hvilken oppgave det er å være leder- og seminarlærer.

### Litteratur

- Auestad, A.M. (1978): *Lekeobservasjon som klinisk undersøkelsesmetode*. Nordisk psykologi 1.
- Bion, W. (1961): *Experiences in Groups*. London: Tavistock.
- Buechler, S. (2008): *Making a Difference in Patients' Lives*. Routledge.
- Feldman, M. (2009): Projective Identification. I Betty Joseph *Doubt, Conviction and the Analytic Process*. Routledge.
- Gullestad, S.E. og Theofilakis, M. (red.) (1997): *En umulig profesjon? Om opplæring i intensiv dynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.
- Harris, M. (1968): The child psychotherapist and the patient's family. I *J of Childpsychotherapy, vol 2*.
- Heger, Annik, (muntlig meddelse, 2022).
- Holter, P. (1993): Psykoanalytikerens: Den lavmælte provokator. I Per Anthi og Sverre Varvin (red.) *Psykoanalysen i dag*. Oslo: Tano.
- Hundevadt, E., (muntlig meddelse, 1970-74 og 1979-1995).
- Kampus, H. (2020): A dawning understanding of enactment and sado-masochistic interaction – a child analysis of a latency child. *The scand psychoanalytic review*. Published online: 17 Sept.
- Odegard, J (muntlig meddelse, 1970).
- Wittenberg, I., Henry G., Osborne, E. (1983): *Mellom lærer og elev*. Cappelen.