

Nedenstående er kapitel 4 fra:

Lunn, S., Wagtmann, M.-A. (2007). Psykoanalytisk dannelse og uddannelse. In Rosenbaum, B., Balint, S., Gammelgaard, J., Lunn, S., Aagaard, S. (red.) (2007). Psykoanalysens aktualitet. København: Multivers: 77-98

Psykoanalytisk dannelse og uddannelse

Susanne Lunn og Marie-Ange Wagtmann

Uddannelsen til psykoanalytiker har siden psykoanalysens tidligste dage været et centralt diskussionsemne såvel i de forskellige nationale foreninger som inden for den internationale psykoanalytiske sammenslutning, International Psychoanalytic Association (IPA). Spørgsmålene har været af såvel organisations- som indholdsmæssig art. De har vedrørt alt fra mere overordnede principielle spørgsmål til konkrete detaljer, fra etiske problemstillinger for såvel de, som er under uddannelse som for de, der uddanner, fra optagelseskriterier og kriterier for bedømmelse til kriterier for bedømmere, spørgsmål vedrørende curriculum, om åbenhed og demokrati kontra lukkethed og oligarki, om eksplicite og skjulte læreplaner m.m. Der har således fra psykoanalysens start været en konstant – om end mere eller mindre åben – debat, diskussion og kritik af alt det, der vedrører tilegnelsen og formidlingen af psykoanalysens idé, dens teori og praksis.

I dette kapitel vil vi forsøge at beskrive uddannelsen til psykoanalytiker og belyse den løbende uddannelsesdiskussion ud fra følgende punkter:

- 1) Målet med den psykoanalytiske uddannelse
- 2) Selve uddannelsen, dens forløb og struktur
- 3) Evaluering, herunder hvordan det skal vurderes, om målene er nået og af hvem
- 4) Organisatoriske spørgsmål vedrørende uddannelsen og evalueringen

De nævnte punkter vil ikke konsekvent blive belyst hver for sig, da organisatoriske, indholdsmæssige og pædagogiske spørgsmål blander sig med hinanden.

Fokus er som i de øvrige kapitler primært på forholdene i det danske selskab. Men de seneste års internationale uddannelsesdiskussion og uddannelsesinitiativer, og deres indflydelse på det danske selskab, vil blive inddraget.

Målet med den psykoanalytiske uddannelse

Psykoanalyse indbefatter en teori om personlighedens udvikling og psykopatologisk udvikling, en behandlingsmetode og en behandlingsteori, herunder metodens rationale og virkemidler. At uddanne sig til psykoanalytiker er en årelang og i sidste ende livslang læreproces, hvor teori og personlig erfaring med den psykoanalytiske metode fortløbende integreres, og hvor målet er udvikling af en psykoanalytisk identitet.

Den psykoanalytiske uddannelse har både lighedstræk med og er meget forskellig fra andre uddannelser. Dens opgave er som andre professionsuddannelser at uddanne kandidater til et specielt praksisfelt, men dette praksisfelt forudsætter, ud over en teoretisk og praktisk-teknisk indlæringsproces, en ganske særlig dannelsesproces.

På nogle områder kan den psykoanalytiske uddannelse minde om en mesterlære. Som lærlingen indtræder den psykoanalytiske kandidat i et tæt personligt forhold til en "mester", hvad enten denne har rollen som supervisor eller analytiker og lærer ved selv at prøve: learning by doing. Men til forskel fra mesterlæren er der i en central del af uddannelsen ikke en genstand uden for relationen mellem kandidat og lærer, som skal formes, bearbejdes, skabes og udvikles som fx i uddannelsen til tømrer eller snedker, - det er kandidaten selv, der er genstanden. Ligeledes er det kandidaten selv og dennes personlighed, der er redskabet i det analytiske arbejde. Derfor er 'learning by doing' ikke tilstrækkeligt - 'learning by experience' er en uomgængelig forudsætning for at udvikle en psykoanalytisk identitet.

Men hvad menes der med en psykoanalytisk identitet udover den mere formelle analytiske identitet, der følger af det blotte tilhørsforhold til en psykoanalytisk institution? Svaret kan til dels søges i de forudsætninger, mødet med analysanden kræver.

De mennesker, der søger psykoanalyse, formulerer mere eller mindre explicit et behov for at kende sig selv og forstå baggrunden for den psykiske lidelse, den irrationelle adfærd og/eller de uforståelige reaktioner og mønstre, de oplever hos dem selv i deres hverdag. En analysand formulerer det således:

"Jeg oplever at jeg udadtil virker som om jeg har det godt, . . . , men jeg ved ikke hvem jeg selv er . . . eller hvad jeg føler, . . .som regel føler jeg slet ikke noget".

"Jeg kender ikke mine egne grænser, kan ikke sige nej. Jeg ved ikke, hvad der er godt eller skidt for mig . . . gør det andre har brug for, for at de skal være tilfredse med mig/elske mig. . . føler mig manipuleret med. . . sidder fast i det mønster, destruktivt, har brug for at gå i dybden med mine problemer. ."

For at kunne imødekomme denne analysand må analytikeren, på baggrund af en bred klinisk såvel som teoretisk erfaring, kunne danne sig en ide om personens problemstilling og behov i den givne situation, uden at denne trænger sig for massivt på. Den norske psykoanalytiker, Bjørn Killingmo (1999), taler i denne forbindelse om analytikerens implicite/førbevidste lytteperspektiv, der hos den trænede kliniker fleksibelt organiserer analytikerens forståelse i forhold til det kliniske materiale.

Samtidig må psykoanalytikeren kunne tilbyde analysanden en ramme for den proces, som gerne skulle føre til en vellykket integration af barndommens forskellige isolerede og fragmenterede identifikationer. Forudsætningerne herfor ligger som ovenfor nævnt i analytikerens person, hvilket bl.a. vil sige i evnen til at møde, lytte til, forstå, rumme og verbalisere det, der rører sig i et andet menneskes ubevidste.

Der er gjort mange forsøg på at beskrive, hvilke egenskaber en psykoanalytiker skal have og forskellige psykoanalytikere fremhæver forskellige evner eller aspekter af analytikerens person. Særlig centralt står evnen til at lytte, som en lang række forfattere har skrevet om på forskellig måde, fx Casement: Lyt til patienten (1985), Faimberg: Listening to listening, (1996), Reik, Listening with the third ear (1948). Killingmo (1989) fremhæver analytikerens

emotionelle tilgængelighed, hvilket forudsætter en forståelse for den form for patologi eller psykisk funktionsmåde, analysanden på et givet tidspunkt er domineret af. Winnicott lægger særlig vægt på tålmodighed, på det at kunne vente og dermed afstå fra at være den kloge fortolker (1971) og Kohut understreger spejling og empati (1977).

Grinberg (1990) giver en mere omfattende beskrivelse af psykoanalytisk identitet. Han beskriver udviklingen af identitet i almindelighed som en fortløbende mangefacetteret proces, som er karakteriseret ved forskellige former for integration. Han skelner mellem spatial, temporal og social integration. Overført på udviklingen af en psykoanalytisk identitet refererer den spatiale dimension til den relation, det lykkes analytikerens at etablere mellem hans eller hendes forskellige "psykoanalytiske dele" – både den psykoanalytiske kundskab i kognitiv forstand og den personlige psykoanalytiske erfaring såvel i form af egenanalyse som analyse af patienter - til forskel fra anden ikke analytisk viden og erfaring. Herved beredes grunden for analytikerens individuation. Den temporale dimension vedrører tilegnelse og integration af forskellige holdninger, indsigter og erfaringer over tid, som både muliggør udvikling og oplevelsen af at være den samme. Den sociale dimension omhandler de bånd, der etableres til et særligt fællesskab, fx et psykoanalytisk selskab eller en undergruppe heraf. Den centrale mekanisme er identifikation og målet en selektiv identifikation, hvor tilknytning går hånd i hånd med fastholdelse af egne grænser.

Udviklingen af en psykoanalytisk identitet indebærer, ifølge Grinberg (ibid.), tilstedeværelsen af en række træk, som manifesterer sig i en psykoanalytisk holdning eller det, som han kalder den psykoanalytiske funktion af personligheden. Disse træk indbefatter nysgerrighed og interesse for andre menneskers psykiske realitet inklusiv ens egen psykiske forestillingsverden; evnen til introspektion, selvanalyse og kreativ sans; til at kunne tænke under pres, dvs. kunne rumme og bearbejde det, analysanden ikke selv kan rumme uden risiko for acting-out - eller anderledes formuleret - at kunne lade sig forstyrre af overføring og modoverføring uden at handle på det. Hertil kommer diskretion og etisk adfærd over for patienter samt tolerance over for de særlige frustrationer, som det psykoanalytiske arbejde indebærer: isoleret arbejde, udeblivelse af hurtige resultater, perioder, hvor man ikke kan forstå, hvad, der foregår m.m.

Flere af de nævnte træk indgår i den særlige måde at være på eller særlige mental tilstand, som er blevet beskrevet med forskellige begreber: frit flydende opmærksomhed (Freud, 1912), reverie, (Bion, 1962), holding (Winnicott, 1960) og containment (Bion, 1967).

Betyder det så, at man skal være noget særligt for at blive eller være psykoanalytiker? Grinberg (ibid.) beskriver faktisk analytikere som en særlig gruppe ('a natural class'). Hvis man herved forstår, at psykoanalytikere er eller skal være bedre end andre eller indtager en særlig ophøjet position, er svaret definitivt nej, selvom idealisering i høj grad trives i psykoanalytiske miljøer. Men man skal kunne binde sig til at indgå i årelange forpligtigende relationer, hvor man dag ud og dag ind sidder og lytter til en anden og dennes ubevidste, dvs. til noget, der er til stede på en meget u håndgribelig måde, og kun give sig til kende, når man har noget på hjerte. Om det gør psykoanalytikerens til noget særligt afhænger af øjnene, der ser. Mange vil nok først og fremmest opfatte det som uforståeligt, mærkeligt eller underligt på linje med rumpenissernes oplevelse af menneskenes færden i Astrid Lindgrens bog "Ronja Røverdatter".

Selve uddannelsen, dens forløb og struktur

Psykoanalytiske uddannelser adskiller sig på en lang række punkter verden over. Inden for IPA's rammer findes der tre forskellige uddannelsesmodeller, Eitingonmodellen, den franske model og den uruguayanske model (for en nærmere beskrivelse henvises til kapitel 2?). Men også inden for den samme model kan der være betydelige forskelle på fx selektions- og evalueringsprocedurer, på uddannelsens indhold, omfang og længde, på hvordan træningsanalytikere udvælges, og hvilke funktioner, de varetager, på hvor mange ugentlige sessioner en analyse har, og hvordan og af hvem uddannelsen betales. Fælles for alle psykoanalytiske uddannelser er imidlertid, at de indeholder tre elementer: en personlig analyse, som går under forskellige betegnelser: egenanalyse, læreanalyse og uddannelsesanalyse; teoretisk undervisning og kliniske seminarer samt supervision af eget psykoanalytisk arbejde, de såkaldte kontrolanalyser.

Den personlige analyse

Den personlige analyse er uddannelsens centrale og særegne karakteristikum og anses for at være en forudsætning for analytikerens funktion. Denne funktion og dermed implicit, de krav, den stiller til analytikeren, beskrives præcist af Rosenfeld (1987):

Psykoanalytikerens væsentligste funktion er at hjælpe analysanden til at sætte ord på og bevidstgøre de ubevidste følelser og ønskefantasier, som optager ham. På denne måde kan patientens gentagelser af tidlige objektrelationer og omnipotente forsvar, som er opbygget gennem den tidlige barndom, modificeres. Gradvist bliver analysanden i stand til at tolerere/rumme flere følelser og specielt den angst, de medfører, genkende konflikter og tænke over dem. I takt hermed reduceres behovet for forvrængninger af den indre og den ydre måde at fungere på. . . det primære middel hvormed analytikeren opnår dette mål er ved præcise verbale fortolkninger af patientens fantasier om overføringsrelationen, idet der fokuseres på den mest presserende angst, patienten til enhver tid oplever" (s.31-32).

Det er i den personlige analyse, at kandidaten erfarer, hvordan det er at være analysand og via den analytiske proces lærer sig selv og sit eget ubevidste at kende og derved bliver bedre i stand til at forstå, leve sig ind i, lytte til og rumme sine egne fremtidige analysander. I princippet skal intet menneskeligt være psykoanalytikeren fremmed. Men det forudsætter, at psykoanalytikeren har været igennem en analyse og der har oplevet at være i en overføringsrelation og erfaret sin egen modstand, intellektualisering, vrede, aggressivitet, hovmod, sårbarhed, forfængelighed, misundelse, skam, skyld, desperation, angst m.m.

Freud gik ikke selv i analyse, men han forsøgte at analysere sig selv, først og fremmest gennem sine drømme (Freud, 1900). Han lagde, i takt med en stigende opmærksomhed på overføringens styrke og betydning, vægt på analytikerens kendskab til sig selv og sine egne "blinde pletter". Dette førte til, at egenanalyse blev en fast bestanddel af den psykoanalytiske uddannelse. Herom udtaler Freud (1912):

Men når lægen skal være i stand til (...) at betjene sig af sit ubevidste som instrument i analysen, så må han selv i vid udstrækning opfylde en betingelse. Han må ikke i sig selv tolerere modstande, som holder det, hans ubevidste har erkendt, borte fra hans bevidsthed (...). Hertil er det ikke tilstrækkeligt, at han selv er et tilnærmelsesvis normalt menneske, man må tværtimod opstille det krav, at han har underkastet sig en psykoanalytisk renselse og gjort sig bekendt med de egne komplekser, som ville være i stand til at forstyrre ham i begrielsen af det, den analyserede tilbyder ham. På den

diskvalificerende virkning af sådanne egne defekter kan der ikke med rimelighed tvivles; hver uopløst fortrængning hos lægen svarer (...) til en "blind plet" i hans analytiske perception (s. 117).

Scenariet på Freuds tid var typisk en ung kvinde, der gik i analyse hos en ung mandlig analytiker. Denne konstellation førte næsten uundgåeligt til udviklingen af en erotiske overføring, der kunne udvikle sig meget voldsomt. Eksempelvis forelskede patienten Anna O, der siden har fået status af en af psykoanalysens berømte cases (Breuer & Freud, 1895) sig voldsomt i Freuds kollega Joseph Breuer. Dette medførte i bogstavelig forstand, at han styrtede ud af terapilokalet og aldrig vendte tilbage til analysen. Episoden illustrerer, at det analytiske arbejde med patienter aktiverer en masse tanker og følelser af både positiv og negativ karakter ikke alene i analysanden, men også i analytikeren. Det er afgørende for analysens udvikling og forløb, at analytikeren er i stand til at rumme sådanne reaktioner og reflektere over dem frem for umiddelbart at reagere.

Modoverføringsbegrebet har i stigende grad fået en central placering i psykoanalysens kliniske teori og i rationalet for egenanalysen. Ikke alene skal analysanden lære sine egne "blinde pletter" at kende og kunne rumme negative som positive affekter, men han/hun skal også udvikle sit modtageapparat eller sin lytteevne i forhold til den nonverbale kommunikation, der foregår mellem analytiker og analysand. Freud talte om, at analytikerens ubevidste skal kommunikere med analysandens ubevidste (Freud, 1912). I dag vil man også sige, at analytikeren skal være opmærksom på sine modoverføringsfølelser og hermed inkludere såvel sine "blinde pletter", som oplevelser og følelsesstilstande hos analysanden, der via projektiv identifikation (Ogden, 1979), placeres hos analytikeren. En udviklet følsomhed over for de verbale, nonverbale og tvetydige signaler, som analysanden sender, giver analytikeren en uvurderlig information om sin patient. Men det kræver et indgående kendskab til sig selv og sin egen indre verden og en velkonsolideret identitetsfølelse at kunne rumme analysandens ufordøjede og projicerede materiale og adskille, hvad der kommer fra hvem af de to i det analytiske par.

En psykoanalyse tager tid, og de processer, der foregår, kan ikke forceres. Man kan ikke forcere vejen til ubevidste mønstre og reaktioner, til indsigt i ens sårbarhed, angst og mindreværd og i de mekanismer, som man tager i anvendelse for at skjule sig over for sig selv og andre – til erkendelse af alt det man gør og udsætter sig selv og sine nærmeste for, uden at man er klar over det. Det forhold, at man er fagperson, hvilket i denne sammenhæng først og fremmest vil sige psykolog eller læge, og har ønsker om at uddanne sig til psykoanalytiker, fremskynder ikke forløbet. - Ofte tværtimod fordi det kan tage tid at vænne sig til, at teoretisk viden om psykoanalytiske begreber og forsvar hos andre ikke er en hjælp, men snarere en hæmsko, når det drejer sig om en selv -. En læreanalyse adskiller sig i princippet ikke fra en hvilken som helst anden analyse. Det kan diskuteres, hvorvidt den gør det reelt, men formelt er der ikke forskel. Rammer og intensitet er det samme og forløbene er langvarige. I det danske selskab, hvor der arbejdes ud fra den såkaldte Eitingonmodel, har en analyse 4 ugentlige sessioner, og den strækker sig typisk fra 4-5 år til flere år frem. Der arbejdes tillige ud fra et såkaldt "non-reporting system". Det indebærer, at analytikeren ikke indgår i evalueringen af kandidatens egnethed til at uddanne sig som analytiker.

Supervision af egne analytiske forløb

Hvor den personlige analyse er et særligt karakteristika ved den psykoanalytiske uddannelse og andre psykoanalytisk orienterede psykoterapiuddannelser, indgår supervision af egen praksis i de fleste professionsuddannelser. I den psykoanalytiske uddannelse indtager denne del en meget central plads og ses som uadskillelig fra hele den dannelsesproces, som uddannelsen udgør.

Supervisionen kan betragtes som uddannelsens krumtap og nåleøje. Krumtap fordi det er her, kandidatens personlige proces, selvforståelse og indsigt skal forbindes med hans teoretiske forståelse, så han kan bruge sig selv som instrument i den udveksling, han selv er med til at skabe med sin analysand i det, der er deres fælles analytiske rum. Nåleøje, fordi det også er her, han skal vise, at han har forstået og integreret i sit eget mentale rum, hvad det vil sige at tænke og arbejde analytisk.

Rent formelt kan supervisionssituationen med Gordon (1992) beskrives som ”en pædagogisk metode, hvor en mere erfaren person indenfor et fagområde uddanner eller videreuddanner en mindre erfaren person indenfor dette fagområde” (s. 14). Denne beskrivelse indfanger imidlertid ikke situationens kompleksitet. Hvis det er vanskeligt at få hold på og beskrive, hvad der foregår i den analytiske situation, hvor to tilstedeværende mennesker og deres bevidste såvel som ubevidste interagerer, er dette i endnu højere grad tilfældet for supervisionssituationen. Her er ikke to, men tre personer til stede, samtidig med, at den ene er fraværende. Opgaven er, at to personer, supervisor og supervisand skal forsøge at forstå, hvad der foregår i en situation, hvor kun den ene af dem er til stede med en anden, patienten, og i en anden rolle end i supervisionssituationen, nemlig som analytiker. Gammelgaard (1997) udtrykker det således i forbindelse med en beskrivelse af supervisionsprocessen:

At være terapeut og supervisand er to forskellige ting. Som terapeut er man deltager i en proces, der handler om at forstå den anden indenfor den relation, der udspiller sig imellem dem. Som supervisand er man principielt observerende, lyttende sammen med en anden person til noget, hvor man selv var deltager... For supervisionssituationen gælder en mere end fordoblet vanskelighed sammenlignet med terapituationen. Det drejer sig her om tre personers ubevidste: patientens, terapeutens og supervisors (s. 156).

Vi skal ikke her gå mere i dybden med supervisionssituationens kompleksitet, men forholde os til nogle mere praktiske aspekter. (For en uddybning af supervisionens egenart henvises til bl.a. Ekstein & Wallerstein, 1958; Langs, 1994; Gammelgaard, 1997).

Inden for IPA er der almindelig enighed om, at funktionen som supervisor skal varetages af en træningsanalytiker, dvs. en der har en længerevarende erfaring som analytiker. Men der har siden psykoanalysens tidlige dage været divergerende opfattelser med hensyn til stort set alle andre spørgsmål vedrørende supervision. Det gælder såvel det mere overordnede spørgsmål om, hvad supervisionsprocessen i det hele taget går ud – er det undervisning eller terapi, som spørgsmål om supervisors rolle, supervisionens fokus, og mere praktiske eller tekniske detaljer.

I 30'ernes Ungarn var kandidatens egen analytiker samtidig hans supervisor, hvilket efter manges opfattelse var aldeles uhensigtsmæssigt, fordi det komplicerede såvel den analytiske proces som supervisionsprocessen. I dag vil man de fleste steder have delt de forskellige funktioner på forskellige hænder. Det løser imidlertid ikke spørgsmålet om forholdet mellem supervision og analyse. Enhver supervisor må finde balancen mellem lærer- og terapeutrollen. På den ene side må han afholde sig fra at fortolke, hvad der rører sig i supervisandens ubevidste, oprindelsen til hans modoverføringsreaktioner etc. På den anden side er det som supervisor vigtigt at være opmærksom på analytikerens uhensigtsmæssige reaktioner og eventuelt anbefale denne at gå videre med en særlig problemstilling i sin analyse eller søge/genoptage analyse, hvis den er afsluttet.

Vedrørende spørgsmålet om supervisionens fokus kan der skelnes mellem supervisorer, der primært fokuserer på patienten, analytikeren eller relationen mellem dem. Oprindeligt havde træningsanalytikerne primært erfaring med klinisk arbejde og kun i begrænset omfang med undervisning. Deres fokus i supervisionen var derfor på patienten, samtidig med at der blev stillet store krav til kandidaten, om at tænke på samme måde som "læremesteren", hvilket fik Balint til kritisk at tale om supervisionen som træning af super-ego'et fremfor ego'et (Balint, 1948). I dag vil fokus ofte være på kandidatens måde at arbejde på, hans interventioner, forståelse, evne til at være til stede i den analytiske situation etc. Også dette kan i sin ekstreme version få karakter af eksamination og kvæle kandidatens frihed til at finde sin egen måde at arbejde på. Der er imidlertid også mange supervisorer, der i dag, i takt med psykoanalysens udvikling til en to-persons psykologi, i stigende grad fokuserer på det analytiske par og den proces, der udfolder sig mellem dem. En markant repræsentant for denne måde at arbejde på er Ogden (2005), der taler om det analytiske supervisionsforhold som analogt til det analytiske (???). Den psykoanalytiske supervisionsrelation ses som et uundværligt medium, hvorigennem psykoanalytisk viden overdrages fra den ene generation til den næste. Ogden sammenligner den analytiske proces og supervisionsprocessen med drømmen og taler om 'guided dreaming'. Drømmen kan forstås som det ubevidstes arbejde med den levede emotionelle erfaring. Supervisors arbejde består i at hjælpe supervisanden til at drømme de elementer af hans erfaring med hans analysand, som han ikke er i stand til at drømme i den analytiske session, enten fordi de bliver afbrudt af elementer i det ubevidste, der er for overvældende, truende – eller umulige at drømme i et hele taget og i stedet omsættes til psykosomatiske symptomer, perversjoner eller deponeres i fraspaltede psykotiske lommer. Ogdens fokus er hverken supervisand eller analysand, men skabelsen af analysanden som fiktion:

... 'dreaming up the patient' ... i supervisionen repræsenterer analytikers og supervisors fælles anstrengelse i forhold til at bringe det til live i supervisionen, som er rigtigt i forhold til analytikerens oplevelse af, hvad der foregår på et bevidst, førbevidst og ubevidst niveau i den analytiske relation (s. 1268).

En sådan måde at se supervisionsprocessen på følger sig harmonisk og logisk til den analytiske proces, og de to rum kan således berige hinanden. I den forbindelse er det nærliggende at omtale de såkaldte parallelprocesser, der foregår imellem den terapeutiske situation og supervisionssituationen. Med begrebet parallelprocesser henvises til det fænomen, at processer i analysen, eksempelvis en udtalt præstationsangt og opmærksomhed på, hvad analytikeren tænker om sin analysand, af forskellige veje som fx projektiv identifikation, kan forplante sig til supervisionen, således at supervisanden gentager analysandens mønster i forhold til sin supervisor. Omvendt kan processer og konstellationer i supervisionen også forplante sig til analysen. Opmærksomhed over for sådanne ubevidste processer kan være af uvurderlig værdi for såvel analysen som supervisionen.

Indenfor IPA er der tradition for, at kandidaten som led i uddannelsen skal have supervision på minimum to kontrolanalyser, men der er forskellig praksis med hensyn til en lang række andre spørgsmål som: Hvornår starter man med sin første analysand? Hvem bestemmer, om man kan påbegynde en kontrolanalyse? Skal man selv gå i analyse samtidig med, at man gennemfører kontrolanalyse, eller dele heraf? Hvem bestemmer, hvem man kan tage i analyse? Vælger man selv sin supervisor? I hvilken form præsenteres det analytiske arbejde for supervisor? Hvor mange ugentlige sessioner? Hvor hyppige supervisioner?

I det danske selskab er kravet minimum to superviserede kontrolanalyser, som skal strække sig over minimum to år hver. Disse forløb skal superviseres af to forskellige supervisorer 1 gang ugentligt, i alt 70 supervisionssessioner hver. Når det første års teoriundervisning er gennemført, kan kandidaten søge Uddannelsesudvalget om at kunne påbegynde den første kontrolanalyse, hvorefter det i princippet er op til kandidaten selv at vælge supervisor og at finde en potentiel analysand. Forud for indgåelse af aftale om et analytisk forløb skal kandidaten drøfte sine overvejelser og vurderinger af den pågældendes egnethed som analysand med sin supervisor.

Det næste forløb kan tidligst påbegyndes efter 1 års analytisk erfaring og skal anbefales af den pågældende supervisor og godkendes i Uddannelsesudvalget.

Supervisionsmaterialet er almindeligvis procesnoter nedfældet efter timen. Det er vigtigt, at disse er gengivet så nøjagtigt som muligt, så supervisor kan følge processen og skelne mellem, hvem af de to, der siger hvad, og hvad der foregår på den indre/ ydre scene. Analytikeren opfordres tillige til at nedskrive sine egne følelser og oplevelser under sessionen. Notater nedfældet under sessionen eller båndoptagelser tillægges begrænset værdi (udover at det kan betragtes som forstyrrende for processen), fordi de unddrager sig den del af processen, som består i, hvordan analytikeren/kandidaten oplever, modtager og bearbejder materialet.

Teoretiske seminarer

Psykoanalysen efter Freud er præget af stor heterogenitet med skoledannelser, der typisk er opkaldt efter en særlig kreativ fornyer og kritiker af Freud. Udover Freud og den freudianske skole omfatter det psykoanalytiske landskab kleinianere, winnicottianere, kohutianere, lacanianere med flere. Hertil kommer skoledannelser, der ikke er opkaldt efter en enkelt person som egopsykologien, objektrelationsteorien og den interpersonelle psykoanalyse. Denne udvikling fik Wallerstein, tidligere formand for IPA, til at stille spørgsmålet: findes der én psykoanalyse eller mange i sin berømte artikel fra 1988, "One psychoanalysis or many".

Spørgsmålet kan ikke besvares entydigt, hvad Wallerstein heller ikke gjorde. På den ene side er mangfoldigheden stor, på den anden side er forskellen mellem de forskellige tilgange større i teoretisk henseende end i det konkrete møde med den enkelte patient. Den analytiske praksis, indrammet af det analytiske rum i dets forskellige betydninger, er i et vist omfang fælles på tværs af skoledannelser og gør det muligt at samles som psykoanalytikere i en organisatorisk sammenhæng som IPA, på psykoanalytiske kongresser, i psykoanalytiske tidsskrifter, forskningsprojekter m.m.

Den nævnte dobbelthed mellem psykoanalysens bredde og psykoanalysen som fælles praksis og videnskab stiller den teoretiske og kliniske undervisning over for en stor og udfordrende opgave – og nærliggende faldgruber. Uddannelsen skal, som tidligere nævnt, bidrage til udviklingen af en psykoanalytisk identitet. Samtidig vil lokale psykoanalytiske selskaber ofte være begrænset i deres teoretiske spændvidde og udsyn og domineret af bestemte traditioner. Hvis disse (naturlige) begrænsninger kombineres med en autoritær og uigennemsigtig organisationsstruktur, kan resultatet føre til uddannelse af psykoanalytiske kloner og til et ukreativt, paranoidt og paranoiaskabende miljø, som Kernberg (1996) har beskrevet det i artiklen "Thirty methods to destroy the creativity of psychoanalytic candidates" og flere andre steder (1986, 2000). Vi vil sidst i kapitlet se nærmere på et af de initiativer, der er taget som konsekvens af dette.

Opgaven for den teoretiske undervisning er såvel indholdsmæssig som pædagogisk. Indholdsmæssigt skal udviklingen efter Freud tilgodeses i videst muligt omfang samtidig med, at Freuds skal sikres en central plads. Til det teoretiske indhold hører også en metateoretisk forståelse af psykoanalysen, herunder hvilken form for videnskab psykoanalysen

er, de forskellige teorier og begrebers forbindelse med hinanden, deres abstraktionsniveau etc. (for en uddybning af psykoanalysens egenart, se Schülein, 2007).

Pædagogisk er opgaven ikke mindre, selvom den ofte er usynlig. Når man følger diskussionen om psykoanalytisk uddannelse, får man indtryk af, at det primært er den personlige analyse og supervisionen, der er på tale, og at den teoretiske undervisning kommer i tredje række. Og når man taler om den teoretiske uddannelse, er det primært indholdet, der er i centrum. Pædagogiske diskussioner og overvejelser glimrer ved deres fravær. Men som Ogden (2006) skriver er "... undervisning i psykoanalyse ikke en mindre kunst end at praktisere psykoanalyse" (s. 1081). Kunsten består bl.a. i at formidle viden og erfaring og samtidig skabe rammer for en kreativ udviklingsproces, der forbinder uddannelsens forskellige elementer og lader teori og personlig erfaring gensidigt berige hinanden. Det gælder m.a.o. om at stimulere til en selvstændig og erfaringsbaseret tilegnelse af psykoanalysens brogede mangfoldighed og med en formulering af Ogden om at "... åbne et rum, som der kan tænkes i ... [frem for at udfylde rummet]. ... At udfylde rummet som lærer er det samme som at prædike, at skabe proselytter og stadfæste dogmer" (ibid., s. 1069).

I Dansk Psykoanalytisk Selskab har de teoretiske seminarer inden for de senere år gennemgået en markant udvikling. Om formålet for den teoretiske og kliniske del af uddannelsen hedder det således i den sidst udarbejdede kursusplan, at undervisningen "... skal bidrage til en systematisk tilegnelse af psykoanalytisk teori og forståelse, og at der tilstræbes en stadig internalisering af psykoanalytisk holdning, etik og identitet. Undervisningen bør endvidere stimulere til selvstændig og skabende tænkning og give plads til nysgerrighed og en prøvende holdning (Forslag til kursusplan for den psykoanalytiske uddannelse i Dansk Psykoanalytisk Selskab, september, 2006, s. 1).

Kursusplanen er udarbejdet således, at den teoretiske undervisning følger uddannelsens øvrige dele og relaterer sig hertil. Det første år er primært koncentreret om Freud og sigter mod at skabe et fælles grundlag og samtidig, via Freuds sygehistorier, en forbindelse til den personlige analyse.

Andet år, hvor kandidaterne er ved at komme i gang med egne analyser, er temaet psykoanalytisk teknik, og undervisningen suppleres med kliniske seminarer, der muliggør en gensidig refleksion af teori og praksis og en personlig tilegnelse af de kliniske begreber. Undervisningen indeholder tillige en gennemgang af de vigtigste psykoanalytiske udviklingsteorier samt en fordybelse i centrale begreber som subjekt, objekt, selv og anden.

Tredje år er viet psykopatologi. Frem for at gå ud fra en traditionel diagnostik behandles psykopatologiske problemstillinger i lyset af forskellige dimensioner som den psykoseksuelle dimension, den narcissistiske dimension etc., og forskellige kommunikationsmåder i den analytiske situation diskuteres i relation til psykopatologi.

Undervisningens sidste år sigter mod en anvendelse af de psykoanalytiske begreber på en mere fri og integreret måde, at diskutere psykoanalysen som videnskab og forholde sig kritisk til de psykoanalytiske begrebers relevans for den terapeutiske praksis. Herudover påbegyndes forberedelsen af det foredrag, som det er praksis at holde for selskabet som helhed før indvælgelse som associeret medlem. I tilknytning hertil tilbydes skriveseminarer og undervisning i etik og forskningsmetodik.

Som det fremgår forløber den teoretiske undervisning over fire år. Undervisningen foregår over ca. 15 gange per semester a 2-3 timer ugentligt afhængig af, om den teoretiske undervisning suppleres med et klinisk seminar. (For en uddybning af kursusplanen henvises til selskabets hjemmeside (www.psykoanalytisk-selskab.dk)).

Evaluering

Udover planlægning af selve uddannelsen har psykoanalytiske institutioner den centrale opgave at evaluere kandidater. Opgaven varetages typisk af et uddannelsesudvalg eller en træningskomite, hvis medlemmer er træningsanalytikere, dvs. at de indgår som analytikere og supervisorer for fremtidige kandidater og undertiden også som lærere på de teoretiske kurser. Udvalget beslutter, hvilke personer, der optages som kandidater (selektion), varetager den løbende evaluering under uddannelsen (accept af påbegyndelse af egne analyser) og vurderer, hvorvidt en kandidat ved uddannelsens afslutning kan godkendes (certificering).

Specielt denne opgave, at evaluere kandidater, før, under og ved afslutning af den psykoanalytiske uddannelse, har givet anledning til mange overvejelser og kritik såvel inden for som uden for de psykoanalytiske organisationer. Det er ikke mærkeligt. Opgaven er overordentlig vanskelig og indgår med rette som et af de tre forehavender, som Freud beskrev som umulige (hvor de to andre er at bedrive psykoanalyse og regere) (1937). Det der gør opgaven så vanskelig i forhold til fx bedømmelse af studerende på et universitet er, at bedømmelsen ikke alene vedrører teoretiske og teknisk-praktiske færdigheder, men inkluderer kandidatens person. I andre sammenhænge kan det med rette hævdes, at man skal gå efter bolden og ikke personen, selvom det ikke altid overholdes. Dette princip kan være vanskeligt at opretholde, når det drejer sig om vurdering af en persons egnethed til at blive optaget som kandidat eller parathed til at afslutte uddannelsen. Selvom der kan argumenteres for, at vurderingen primært vedrører den pågældendes funktion og kompetence i forhold til en ganske bestemt og "underlig"/usædvanlig sammenhæng, vil et negativt udfald uundgåeligt blive opfattet som en personlig kritik og opleves som umådeligt krænkende.

Herudover er de kriterier, som lægges til grund for bedømmelsen, ofte vage, upræcise og svært definerbare. En af grundene hertil er, at de færdigheder, evner og funktionsmåder, der skal vurderes, i sig selv ikke kan vurderes objektivt og ved almindelige eksamensmetoder. Det betyder ikke, at det er umuligt, men det indskrænker udvalget af de, der kan varetage bedømmelsen, hvilket i sig selv afføder en række principielle spørgsmål.

Et centralt spørgsmål har været analytikerens rolle i evalueringen. Kan analytikeren både bedømme sin analysand og samtidig skabe en ramme for analysen, der er i overensstemmelse med selve analysens ide: at skabe et rum for frie associationer, hvor analysanden uden angst for ydre repressalier kan frigøre sig fra de krav tænkningen og fantasien normalt er underlagt og begive sig ud på det, som Killingmo (1971) har beskrevet som "en 'hensigtsløs' tankeflugt"? Svaret er i stigende grad nej. Der er stadig psykoanalytiske foreninger, der praktiserer et såkaldt reporting system, men de fleste steder har man erkendt, at dette i større eller mindre grad underminerer den personlige analyse. Således har Roy Schafer (19XX) blandt mange andre påpeget, at konsekvensen af analytikerens dobbeltrolle er to analyser: først går kandidaten i analyse til ære for analytikeren og hele uddannelsesinstitutionen, siden til ære for sig selv. I Danmark har man taget denne synsmåde til indtægt og har siden 1992 praktiseret et non-reporting system.

Hermed er de vanskeligheder, der er bundet til evalueringsopgaven imidlertid ikke løst. Psykoanalytiske selskaber har ofte en begrænset størrelse, og selvom analytikeren ikke deltager direkte i bedømmelsen, vil han ofte sidde i det nationale selskabs uddannelsesudvalg eller træningskomite og arbejde tæt sammen med de, der skal foretage bedømmelsen. Problemstillingen kan afhjælpes ved forskellige praktiske foranstaltninger som fx, at analytikeren rutinemæssigt forlader møder, hvor en af hans analysander diskuteres, understregning af tavshedspligten m.m. Men selvom man ikke altid skulle tro det, ved psykoanalytikere om nogen, at det ubevidste sladrer. Det kan ikke udtrykkes bedre, end Freud har gjort i sin artikel om psykoterapi:

Den, der har øjne at se med og øren at høre med, kan overbevise sig om, at ingen dødelig kan holde på en hemmelighed. Er hans læber tavse, plaprer han med fingerspidserne (1905, s. xx).

I en vis forstand er problemstillingen uløselig. Og løsningen eller snarere afhjælpningen af et problem afføder et nyt. Således betyder "the non-reporting system", at der lægges et større pres på uddannelsens øvrige dele, ikke mindst supervisionen. Men med Ogden kan man stille spørgsmålet, hvordan udvikle en kreativ supervisionsrelation, hvis supervisor også er bedømmer? Samtidig vil de fleste være enige i, at hele bedømmelsen ikke kan ligge på uddannelsens teoretiske del, og at en vurdering af kandidatens arbejde som analytiker er uomgængelig.

I det danske selskab har vi ikke løst, men forsøgt at tage højde for de nævnte problemstillinger. Opgaven varetages af et uddannelsesudvalg, hvis medlemmer er træningsanalytikere. Den personlige analyse ligger uden for udvalgets område og påbegyndes på initiativ af kandidaten ligesom alle andre analyser. Det eneste, analytikeren skal gøre, er at bekræfte, at den pågældende, som søger om optagelse som kandidat, går i analyse og har gjort det igennem det sidste 1½-2 år. Udvalget beslutter på grundlag af to interviews, der foretages af to træningsanalytikere, der ikke har noget forudgående kendskab til personen, hvem der optages som kandidat og dermed får mulighed for at påbegynde den teoretiske del af uddannelsen. Proceduren gentages når kandidaten, tidligst et år efter påbegyndelse af de teoretiske seminarer, ønsker at starte sin første kontrolanalyse. Når begge kontrolanalyser er godkendt af de respektive supervisorer, afsluttes uddannelsen med en fremlæggelse for Uddannelsesudvalget af et af de udførte analytiske forløb.

Den uendelige uddannelsesdiskussion

I det foregående har vi været inde på flere af de problemstillinger, der har indgået i den løbende debat om den psykoanalytiske uddannelse: vage og upræcise/implicitte bedømmelseskriterier, autoritære og uigennemsigtige organisationsstrukturer og nære personlige og emotionelt ladede relationer mellem bedømmer, og den der skal bedømmes og inden for gruppen af bedømmere. Hertil kommer psykoanalysens historie præget af kontroverser om "den rette lære", som igen har haft konsekvenser for, hvem der blev anset for egnet til psykoanalytisk træning. I dag er situationen mange steder meget anderledes. En udpræget moderne tendens inden for psykoanalytiske institutioner er en langt større tolerance og åbenhed end tidligere. Brud, opspløtning og dannelse af nye grupper og selskaber som svar på teoretiske og metodiske kontroverser er i dag afløst af åbenhed og pluralisme. Hånd i hånd med denne udvikling går en mere demokratisk indstilling og afslappet atmosfære. Hvor kandidater tidligere knapt turde sætte sig ved bordet til videnskabelige møder, indgår de i dag i videnskabelige komiteer og mange andre sammenhænge.

Denne udvikling kan selvsagt ikke forstås som et isoleret psykoanalytisk fænomen. Selvom psykoanalysen med rette er blevet beskyldt for lukkethed, indgår psykoanalytiske institutioner og ikke mindst deres medlemmer i den samfundsmæssige udvikling i øvrigt. Og autoritære oligarkier, domineret af gamle mænd, går simpelthen ikke længere. Hermed er alle problemer imidlertid ikke løst, ligesom udviklingen i sig selv giver anledning til nye problemstillinger. Det gælder fx pluralisme som ”løsning” på en tidligere rigid organisering omkring den rette form for lære.

Den store udfordring i dag er ikke, eller i hvert fald ikke alene, at gøre op med en autoritær form for psykoanalyse, domineret af nogle få, der kun lader nogle få slippe igennem, men ikke at falde i den modsatte grøft, hvor ”anything goes”, som Tuckett (2005) har udtrykt det. Udfordringen består i at tydeliggøre elementerne i god psykoanalytisk praksis, konkretisere disse elementer med eksempler og på den baggrund formulere eksplicite kriterier, der er gennemsigtige for såvel bedømmere som de, der skal bedømmes. Dette arbejde er allerede godt i gang, ikke mindst takket være Tuckett, som i sin periode som præsident for The European Psychoanalytic Federation (EPF) (2000-2004), igangsatte et kvalitativt forskningsprojekt om bedømmelsespraksis. I dette projekt mødtes han med erfarne kolleger fra forskellige psykoanalytiske traditioner, som havde fået til opgave at fremlægge supervisionssessioner med kandidater og på baggrund heraf beskrive, såvel hvad de så efter, når de bedømte kandidater, som deres begrundelse for bedømmelsen. Dette materiale dannede siden basis for udviklingen af en mulig begrebsmæssig ramme for bedømmelse, hvori indgår tre parametre: 1) deltagelse og observation, herunder måden analytikeren er sammen med analysanden på, og hvad han er i stand til at fornemme, 2) begrebsmæssig forståelse samt 3) intervention. Hver af disse er operationaliseret og belagt med eksempler. Intentionen er ikke at ensrette bedømmelsen verden over for slet ikke at tale om udviklingen af et afkrydsningsskema, men at igangsætte en proces, der bidrager til at tydeliggøre og eksplicitere, hvad der menes med psykoanalytisk praksis, og dermed afmystificere bedømmelsen af kandidater såvel internt som eksternt. Denne proces er allerede godt i gang og Tucketts udkast afprøves aktuelt flere forskellige steder i Europa, bl.a. i Danmark. Men det er ikke en proces, som forventes afsluttet med et endeligt resultat. Diskussionen vil fortsætte i overensstemmelse med dens særegne genstand: uddannelsen til psykoanalytiker, som er en livslang dannelsesproces.

Referencer

- Balint, M. (1948). On the psycho-analytic training system. *Int. J. Psychoanal.*, 29: 163-173.
- Bion (1962). A theory of thinking. I: *Second thoughts*. London: Karnac Books, 1987, s. 119.
- Bion (1967). *Second thoughts*. London: Karnac Books, 1987.
- Breuer, J. & Freud, S. (1897). Studies on hysteria. *SE II*.
- Forslag til kursusplan for den psykoanalytiske uddannelse i Dansk Psykoanalytisk Selskab, september, 2006, s. 1.
- Casement, P. (1985). *Lyt til patienten*. København: Hans Reitzels Forlag, 1987.
- Ekstein, R. & Wallerstein, R. S. (1958). The teaching and learning of psychotherapy. New York: Basic Books.
- Faimberg, H. (1996). Listening to listening. *Int. J. Psychoanal.*, 77: 667-677.
- Freud, S. (1900). Drømmetydning. *SE IV*
- Freud, S., (1905). Om psykoterapi. I : *Afhandlinger om behandlingsteknik*. København : Hans Reitzels Forlag, 1992, s. 63-72.
- Freud, S. (1912). Råd til lægen ved den psykoanalytiske behandling. I: *ibid.*, s. 113-221.
- Freud, S. (1937). Den endelige og den uendelige analyse. I: *ibid.*, s. 193-224.

- Gammelgaard, J. (1997). "At lytte med det tredje øre". I: S. E. Gullestad & M. Theophilakis (red.). *En umulig profesjon. Om opplæring i intensive dynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget, 1997.
- Gordon, K. (1992). *Psykoterapihandledning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Grinberg, L. (1990). *The Goals of Psychoanalysis*. Karnac, London.
- Kernberg, O. F. (1986). Institutional problems of psychoanalytic education. *JAPA*, 34: 799-834.
- Kernberg, O. F. (1996). Thirty methods to destroy the creativity of psychoanalytic candidates. *Int. J. Psychoanal.*, 77: 1031-1040.
- Kernberg, O. F. (2000). A concerned critique of psychoanalytic education. *Int. J. Psychoanal.*, 81: 97-120.
- Killingmo, B. (1971). *Om den psykoanalytiske behandlingsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killingmo, B. (1989). Conflict and deficit. Implications for technique. *Int. J. Psychoanal.*, 70: 65-77.
- Killingmo, B. (1999). A psychoanalytic listening-perspective in a time of pluralism. *Scan. Psychoanal. Rev.*, 22: 151-172.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: I.U.P.
- Langs, R. (1994). *Doing supervision and being supervised*. London: Karnac Books.
- Ogden, T. H. (1999). On projective identification. *Int. J. Psychoanal.*, 60: 357-374.
- Ogden, T. H. (2005). On psychoanalytic supervision. *Int. J. Psychoanal.*, 86: 1265-80.
- Ogden, T. H. (2006). On teaching psychoanalysis. *Int. J. Psychoanal.*, 87: 1069-85.
- Reik, T. (1948). *Listening with the third ear*. New York: Farrar, Strauss.
- Rosenfeld, H. *Impasse and Interpretation*. Tavistock Publications, London 1987, p.31-32.
- Schafer, R. (19XX). Foredrag i København.
- Schülein, J. A. (2007). Science and psychoanalysis. *Scan. Psychoanal. Rev.*, 30 (in press).
- Tuckett, D. (2005). Does anything go? *Int. J. Psychoanal.*, 86: 31-49.
- Wallerstein, R. (1988). One psychoanalysis or many. *Int. J. Psychoanal.*, 69: 5-21.
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. I: *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Karnac Books, 1990, s. 37-55.
- Winnicott, D. W. (1971). *The Use of an Object and Relating through Identification. I: Playing and Reality*. London: Routledge, 1982, s. 101-111.