



Linköpings universitet

HÄLSOUNIVERSITETET

Institutionen för Nervsystem och Rörelseorgan
Arbets terapeututbildningen, 120 p
Vårterminen 2005
LIU-INR/AT-C--05/005--SE

Arbets terapeuters pedagogiska förhållningssätt i gruppverksamhet – en kvalitativ studie

**Anna Callerborn
Jane Holstein**

Handledare: Gunilla Liedberg, Annika Lindh

Upphovsrätt

Detta dokument hålls tillgängligt på Internet – eller dess framtida ersättare – under 25 år från publiceringsdatum under förutsättning att inga extraordinära omständigheter uppstår.

Tillgång till dokumentet innebär tillstånd för var och en att läsa, ladda ner, skriva ut enstaka kopior för enskilt bruk och att använda det oförändrat för ickekommersiell forskning och för undervisning. Överföring av upphovsrätten vid en senare tidpunkt kan inte upphäva detta tillstånd. All annan användning av dokumentet kräver upphovsmannens medgivande. För att garantera äktheten, säkerheten och tillgängligheten finns lösningar av teknisk och administrativ art. Upphovsmannens ideella rätt innefattar rätt att bli nämnd som upphovsman i den omfattning som god sed kräver vid användning av dokumentet på ovan beskrivna sätt samt skydd mot att dokumentet ändras eller presenteras i sådan form eller i sådant sammanhang som är kränkande för upphovsmannens litterära eller konstnärliga anseende eller egenart.

För ytterligare information om Linköping University Electronic Press se förlagets hemsida <http://www.ep.liu.se/>

Copyright

The publishers will keep this document online on the Internet – or its possible replacement – for a period of 25 years starting from the date of publication barring exceptional circumstances.

The online availability of the document implies permanent permission for anyone to read, to download, or to print out single copies for his/hers own use and to use it unchanged for non-commercial research and educational purpose. Subsequent transfers of copyright cannot revoke this permission. All other uses of the document are conditional upon the consent of the copyright owner. The publisher has taken technical and administrative measures to assure authenticity, security and accessibility.

According to intellectual property law the author has the right to be mentioned when his/her work is accessed as described above and to be protected against infringement.

For additional information about the Linköping University Electronic Press and its procedures for publication and for assurance of document integrity, please refer to its www home page: <http://www.ep.liu.se/>.

Hälsouniversitetet

Arbetsterapeututbildningen

Arbetets art:	Uppsatsarbete omfattande 10 poäng, 60 poängsnivå, inom ramen för arbetsterapeututbildning, 120 poäng.
Titel:	Arbetsterapeuters pedagogiska förhållningssätt i gruppverksamhet – en kvalitativ studie.
Titel på engelska:	Occupational Therapists' Pedagogical Approach in Group Activity – A Qualitative Study.
Författare:	Anna Callerborn och Jane Holstein
Handledare:	Annika Lindh, Gunilla Liedberg
Termin:	Vårterminen 2005
Antal sidor:	30

SAMMANFATTNING

Arbetsterapeuten använder sig av meningsfulla aktiviteter för att främja hälsa och åstadkomma funktionella framsteg. Den yrkesprofessionella rollen är att stödja och möjliggöra för klienter att etablera en förändring. Att använda gruppen som ett verktyg kan vara ett sätt att göra detta. Kunskap behövs om hur lärandet fungerar och vilka undervisningsmetoder som främjar inläring så att det är individanpassat efter varje persons sätt att lära. Syftet med denna studie var att undersöka vilka pedagogiska förhållningssätt arbetsterapeuter beskriver att de använder i gruppverksamhet. Intervjuer genomfördes med tio arbetsterapeuter från södra Sverige. Vid analysarbetet, som utfördes efter kvalitativ metod, framkom tre olika förhållningssätt till lärande från de intervjuade. Det ledarcentrerade förhållningssättet innebar att arbetsterapeuten var auktoritär och styrde gruppen genom att ge instruktioner. I det klientcentrerade förhållningssättet lät arbetsterapeuten klienterna pröva först och kom sedan med feedback. Vid det gruppcentrerade förhållningssättet hade arbetsterapeuten en flexibel roll och lät gruppen arbeta självständigt. Arbetsterapeuterna i studien använder något eller en kombination av dessa tre förhållningssätt. Tydliga spår från de olika pedagogerna har framkommit inom förhållningssätten. Författarna anser att behovet av att kartlägga användning av pedagogik är av stor vikt då det är en grundläggande förmåga för att kunna nå klienter med information på bästa sätt.

Sökord: ledarskap, pedagogik, metoder, lärande

Faculty of Health Sciences
Occupational Therapy Programme

Title: Occupational Therapists' Pedagogical Approach in Group Activity
– A Qualitative Study.

Authors: Anna Callerborn and Jane Holstein

Term: Spring 2005

ABSTRACT

The occupational therapist uses meaningful activities to promote health and accomplish functional progress. The professional role is to support and enable for the client to change his/her life. One way to accomplish this is to use the group as a tool. Knowledge is needed about how learning works and which teaching methods exist to promote learning, so it is adapted after the clients' personal way of learning. The aim of this study was to investigate which pedagogical approaches occupational therapists use in group activities. Interviews were conducted with ten occupational therapists in the southern part of Sweden. During the qualitative data analysis, three different approaches to learning emerged among the interviewed occupational therapists. The leader-centred approach meant that the occupational therapist was authoritarian and controlled the group by giving instructions. In the client-centred approach the occupational therapist first let the clients test the activity and then gave feedback. In the group-centred approach the occupational therapist had a flexible role and let the group work independently. The occupational therapists that took part in this study used one of these three approaches or a combination of these. Clear traces of different educationalists can be found in the approaches. The authors maintain that the need of mapping the use of pedagogy is of great importance since it is a basic ability to be able to reach the clients with information in the best way.

Key words: Leadership, Pedagogy, Methods, Learning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING.....	6
2	BAKGRUND.....	6
2.1	Arbetsterapi.....	6
2.1.1	Tidigare studier om arbetsterapi och lärande.....	8
2.2	Pedagogik och lärande.....	9
2.2.1	Pedagogiska inriktningar.....	10
2.3	Grupp och ledarskap.....	12
3	SYFTE.....	13
4	METOD.....	13
4.1	Urval.....	13
4.2	Intervjuguiden.....	14
4.3	Datainsamling.....	14
4.4	Dataanalys.....	15
5	RESULTAT.....	16
5.1	Ledarcentrerat förhållningssätt till lärande.....	16
5.1.1	En auktoritär roll i gruppen.....	16
5.1.2	Olika typer av instruktioner som pedagogisk metod.....	17
5.2	Klientcentrerat förhållningssätt till lärande.....	17
5.2.1	En stödjande roll i gruppen.....	17
5.2.2	Praktiskt experimenterande som pedagogisk metod.....	18
5.3	Gruppcentrerat förhållningssätt till lärande.....	18
5.3.1	En flexibel roll i gruppen.....	18
5.3.2	Gruppen som pedagogisk metod.....	19
5.4	Konklusion.....	20
6	DISKUSSION.....	21
6.1	Metoddiskussion.....	21
6.1.1	Metodval.....	21
6.1.2	Urval.....	21
6.1.3	Intervjuguide och datainsamlingsmetod.....	21
6.1.4	Transkriberingsmetod.....	22
6.1.5	Dataanalys.....	22
6.2	Resultatdiskussion.....	23
6.2.1	Ledarcentrerat förhållningssätt till lärande.....	24
6.2.2	Klientcentrerat förhållningssätt till lärande.....	25
6.2.3	Gruppcentrerat förhållningssätt till lärande.....	25
6.2.4	Förslag till fortsatt forskning.....	26
	REFERENSER.....	27

BILAGOR

Bilaga 1. Informationsbrev

Bilaga 2. Intervjuguide

1 INLEDNING

Arbetsterapi är en profession inom hälsovården som enligt Young och Quinn (i Hagedorn, 1995) lär ut kompetent beteende vad gäller boende, lärande och arbete för individer som har någon form av sjukdom, utvecklingsstörning och/eller fysisk och psykosocial dysfunktion. American Association of Occupational Therapists (i Hagedorn, 1995) preciserar det unika med arbetsterapi då det kan hjälpa människor att lära eller återinlära aktivitetsutförandet som är nödvändigt för att anpassa sig till dagligt liv. Enligt Hagedorn (2001) måste en arbetsterapeut vid mötet med en ny klient förstå problemet och i samarbete med klienten besluta vad som ska göras. Det finns olika former av arbetsterapeutisk intervention, en metod är att undervisa i enlighet med Hagedorn (1995). Undervisning eller att instruera är då i överensstämmelse med Reed och Nelson Sanderson (1999) en nödvändig aspekt i den terapeutiska processen eftersom arbetsterapeuter kan arbeta med personer som har svårigheter med återinläring eller lärande. Hagedorn (1995) menar att arbetsterapeuten lär sig själv om personens behov för att på så vis lära klienten vad den behöver återinlära för att återuppbygga ett självständigt liv. Reed och Nelson Sanderson (1999) anser att kunskap om många olika undervisningsmetoder behövs för att lära ut samma uppgift eller aktivitet på skilda sätt. Arbetsterapeuten behöver enligt Hagedorn (1995) ha en säker förståelse av lärandets psykologi samt måste förvärva och praktisera en variation av undervisande tekniker för att möjliggöra instruktion, information och utbildning i formella och informella miljöer. Detta involverar höga nivåer av kognitiva processer hos arbetsterapeuten och är känt som kliniskt resonemang, vilket i enlighet med Hagedorn (2001) definieras som en process av systematiskt beslutsfattande baserad på identifierade professionella referensramar och tillvaratar både subjektiva och objektiva data som insamlats från passande instrument och utvärderingsprocesser. Detta innebär att lärandet är en viktig del i arbetet med patienter och en del av det kliniska resonemanget (Hagedorn, 1995). Att lära sig att hitta rätt undervisningsmetod kräver praktik och erfarenhet (Reed & Nelson Sanderson, 1999). När arbetsterapeuter förstår och reflekterar över sina egna resonemangsprocesser blir de mer effektiva i det praktiska arbetet (Hagedorn, 2001). Med tanke på att lärandet är en sådan viktig del av arbetsterapeutens yrkesroll bör kunskap kring hur arbetsterapeuter använder detta i arbetet med grupper införskaffas. Detta är anledningen till att denna studie, om vilka pedagogiska förhållningssätt arbetsterapeuter använder, genomförs.

2 BAKGRUND

2.1 Arbetsterapi

Arbetsterapi definieras enligt Reed och Nelson Sanderson (1999) som användandet av meningsfulla aktiviteter eller åtgärder för att främja hälsa och åstadkomma funktionella framsteg. Detta innebär att utveckla, förbättra eller återställa största möjliga nivå av självständighet hos en individ med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar. Målet med arbetsterapi är enligt Etiska koden för arbetsterapeuter (Förbundet Sveriges Arbetsterapeuter, 2005) att främja patientens möjligheter att leva ett värdefullt liv i enlighet med sina egna önskemål och behov och i förhållande till omgivningens krav. Arbetsterapeutens medel att nå detta mål består i att genom arbetsterapi utveckla patientens aktivitetsförmåga eller förhindra nedsatt aktivitetsförmåga och i förekommande fall kompensera den, så att patienten upplever tillfredsställelse i sin dagliga livsföring. I Etiska koden för arbetsterapeuter (Förbundet Sveriges Arbetsterapeuter, 2005) kännetecknas arbetsterapiens människosyn av att människan av naturen är aktiv och utvecklingsbar, människans upplevelse och förståelse av omvärlden förutsätter aktivitet samt att människans utveckling är beroende av aktivitet och handling. Arbetsterapi ser även människan enligt Förbundet Sveriges Arbetsterapeuter (1998) som en autonom varelse, en social varelse som utför aktiviteter i samspel med andra samt har

möjligheten att påverka sin hälsa genom aktivitet och handling. Arbetsterapeuten bör för uppgifterna ha relevanta egenskaper och färdigheter, vilket innebär förmåga till kreativitet, empati, reflektion och kritisk analys samt att medvetet använda sig själv i behandlingen (Förbundet Sveriges Arbetsterapeuter, 1998). Den yrkesprofessionella rollen är att stödja och därigenom möjliggöra för klienter att etablera en förändring (Kielhofner, 2004).

Inom arbetsterapin finns flera teoretiska synsätt, en av dessa är Model of Human Occupation, MoHO (Kielhofner, 2002), som ser människan som en aktiv varelse. Denna modell tar upp motivation för aktivitet, mönster för aktivitet, den subjektiva dimensionen av utförande samt miljöns påverkan på aktivitet. Dessa interagerar då aktivitetsutförande kräver ett samspel av motivation, vanor/roller, utförandekapacitet och miljöförhållande. När arbetsterapeuten har använt tid och ansträngning för att utveckla en noggrann förståelse av klienterna kommer dessa ha förtroende för det budskap arbetsterapeuten framför enligt Kielhofner (2004). En terapeutisk strategi definieras av Kielhofner (2002) som en arbetsterapeuts agerande vilket influerar klientens handlande, uppfattningar och tänkande för att främja önskad förändring. Kielhofner (2002) uppger att följande strategier stöder klientens aktivitetsengagemang för att nå förändringar i kapacitetsförmågan: 1) validera hur svårt det kan vara att ha en skadad eller förändrad kropp, 2) strukturera den terapeutiska miljön för att ge klienten möjlighet att uppleva användandet av sin kropp i meningsfulla aktiviteter, 3) ge råd om anpassning av dagliga vanor samt användandet av energisparande tekniker genom muntliga och skriftliga förslag, 4) praktiskt handleda personen i användandet av nya hjälpmedel och anpassade metoder för att genomföra relevanta aktiviteter, 5) handleda personen genom verbalt stöd för att överbrygga subjektiva uppfattningar av kroppen, 6) bistå med fysiskt stöd vid bristfällig utförandeförmåga, 7) uppmuntra personen med hjälp av empati och uppmärksamhet när hon utför relevanta aktiviteter, 8) uppmuntra klienten vid användning av anpassade strategier. Arbetsterapeuten kommer enligt Kielhofner (2002) att nyttja en kombination av dessa strategier i varje möte med en klient.

Enligt Hagedorn (2001) har lärandeteorier och relaterade undervisningsmetoder sitt ursprung från beteendemässiga, kognitiva, sociala och humanistiska referensramar. Beteendemässigt lärande bryter ner komplexa beteenden eller handlingar i färdigheter och ser lärande som en produkt av miljömässig belöning och förstärkning. Kognitivt lärande ser lärande som beroende av kognitiva processer, såsom minne, processande, förvaring och återkallande. Socialt lärande är förenat till vår perception på andra personer och deras beteende. Humanistiskt lärande betonar att en person inte kan lära någon annan något, bara att understödja hans experimenterande självstyrda lärande genom en klientcentrerad ledarstil. De undervisningsmodeller som utgår från dessa teorier kan enligt Hagedorn (1995) beskrivas som antingen klientcentrerade eller lärarcentrerade. I det klientcentrerade lärandet har läraren en humanistisk handledarroll, som möjliggör för klienten att sätta upp sina egna mål, nå dem och bestämma hur det ska bedömas huruvida målen har uppnåtts. Klientcentrerade metoder framhåller djupinläring som tenderar att vara mer varaktig men går mer långsamt fram och de kräver noggrann ledning. Dessa metoder är speciellt effektiva hos välmotiverade vuxna lärande personer. I lärarcentrerad undervisning tar läraren den traditionella rollen av instruktör eller utbildare, planerar och delger instruktionen eller informationen och formar sätten som lärandet fastställs i. Denna typ kan vara effektiv i fråga om tidsaspekter och resursanvändning men kan resultera i ytlig och ej bestående inläring.

När arbetsterapeuten har fördjupat sina kunskaper i lärandeteorier och undervisningstekniker finns enligt Hagedorn (1995) en grund för att välja passande metoder. Kunskap om den lärande personens situation, förmågor och behov måste insamlas. Ett beslut måste fattas om

en modell eller metod. Syfte och mål måste fastställas av antingen läraren eller den lärande personen. Utbildningsprocessen måste planeras och genomföras såväl som att det behövs möjlighet till utvärdering av effektiviteten av lärandet. Vad som ska läras kan bli kategoriserat som varierande kombinationer av kunskap, färdigheter och attityd. Dessa kräver skilda undervisningstekniker. Den lärande individens beredskap att lära är en nödvändig förutsättning. Ett effektivt lärande uppkommer när terapeuten kan balansera de aktivitets- och miljömässiga kraven tillsammans med den lärande personens förmåga, så att personen på samma gång är trygg, säker, involverad och utmanad.

Enligt Mosey (1973) börjar en god lärare där den lärande personen befinner sig och utvecklas i ett tempo som är tryggt för personen. En god lärare tar i beaktande personens medfödda kapacitet, ålder, kön, intressen, resurser, begränsningar och kulturell grupptillhörighet. Den lärande personen ska vara en aktiv deltagare i lärandeprocessen. Konsekvensen av ett beteende påverkar huruvida personen kommer att utföra beteendet igen. Möjlighet att försöka och kunna göra misstag samt imitation förbättrar inläring. Frekvent repetition eller praktik underlättar inläring. Mål för lärandet som fastställs av den lärande personen kommer troligtvis att uppnås i högre grad än mål som beslutas av någon annan. Praktik i olika situationer uppmuntrar generaliserat lärande, för att senare kunna anpassa beteendet efter situationen. Den som lär måste förstå vad som ska läras och anledningarna till det. Innovativa problemlösningar ska uppmuntras i likhet med mer vanliga och typiska lösningar. Det finns individuella skillnader i sättet som motivation påverkar lärandet.

2.1.1 Tidigare studier om arbetsterapi och lärande

Guidetti och Tham (2003) genomförde en kvalitativ studie, där tolv arbetsterapeuter på geriatrika kliniker intervjuades i syfte att beskriva vilka terapeutiska strategier som används av yrkesverksamma arbetsterapeuter. Resultatet visade att arbetsterapeuterna först fokuserade på hur de skulle skapa en relation som byggde på förtroende med klienter. Därefter inriktade arbetsterapeuterna sig på hur de skulle hitta den rätta vägen att motivera klienterna, hur de skulle stödja målsättning, med möjliggörande aktivitetserfarenhet justera träningen till klientens behov, hellre än fokusering på att lära klienten hur de skulle använda tekniska och kompenserade strategier. En kvantitativ studie utfördes av Schemm och Gitlin (1998) med 86 patienter och 19 arbetsterapeuter. Syftet var att beskriva de metoder som arbetsterapeuterna använde sig av för att instruera olika hjälpmedel till äldre personer. Det visade sig att lärande mest skedde på kliniken genom muntlig instruktion och demonstration. Vid utskrivningen ansåg arbetsterapeuterna att de patienter som hade större kunskap om hjälpmedelsanvändningen även utvärderade att hjälpmedlet var positivt. Artikeln nämner olika principer för att öka lärandeprocessen hos äldre personer, till exempel motiveras de av yttre och inre faktorer samt att ett nyutvecklat behov hos personen skapar lärtillfällen, vilket gör att effektiva lärare anpassar lärandet efter individen. Schemm och Gitlin (1998) framhåller att vuxna kan och vill lära in nya färdigheter, lärandet måste dock vara konkret snarare än teoretiskt.

Syftet med Lawler, James och Tomlins kvantitativa studie (1997) var att undersöka vilka utbildningstekniker som arbetsterapeuter använde när de skulle behandla personer med cumulative trauma disorder (CTD), i armbåge, handled och hand. Resultatet visade att verbal instruktion, illustrationer och broschyrer var de mest använda formerna av utbildningsmaterial. Författarna av artikeln drog slutsatsen att en majoritet av terapeuterna använde samma patientutbildningsteknik oavsett vilket område som behandlades. (Lawler, James & Tomlin, 1997) I en kvantitativ studie av Tooth och Hoffman (2004) undersöktes vilken typ av information arbetsterapeuterna gav strokepatienter och i vilken grad den

information som gavs var tillräckligt tydlig. Informationen framfördes främst verbalt av arbetsterapeuterna. 70 % av patienterna tyckte att de inte hade fått tillräcklig information och 87 % ansåg att det fanns luckor i informationen. Författarna av artikeln drog slutsatsen att generell information ges på bekostnad av den information som patienterna tycker är viktigast och att arbetsterapeuter behöver bedöma och rikta sin information efter personens behov och identifiera vilken typ av information patienten föredrar.

2.2 Pedagogik och lärande

Nationalencyklopedin (1994) definierar pedagogik som vetande och metoder vilka tillämpas i uppfostran och undervisning. Pedagogik omfattar även den påverkan av attityder och beteenden utöver förmedling av kunskaper och kompetenser som inte är av direkt skolmässig karaktär. En vanlig definition av lärande enligt Hagedorn (1995) är en förhållandevis permanent förändring av beteende. Termen lärande är dock ett svårt begrepp att precisera eftersom den används i många sammanhang och den kan beskrivas som en produkt, en process eller en funktion. Mezirow (1991) menar att lärande ska uppfattas som processen att använda tidigare tolkningar för att konstruera en ny eller reviderad tolkning av personens erfarenhet i syfte att guida framtida aktiviteter. I analogi med Boud och Felletti (1997) är lärandet en aktiv process som kräver mental uppbyggnad hos den som lär, och undervisningen eller instruktionerna bör byggas på något meningsfullt för att gynna kognitiva initiativ och prestationer. Lärande kan också definieras som en förändring i synen som människan har på sig själv och sin omvärld (Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius, 1996).

Granbom (1998) och Hagedorn (1995) anser att lärandet är ett komplext fenomen och att en individs förmåga att lära är påverkad av inre och yttre faktorer. Inre motivation är en naturlig motivering, som ligger till grund för handling eller aktivitet och den grundar sig på inre personlighetsfaktorer (Granbom, 1998). Inre faktorer är enligt Hagedorn (1995) till exempel genetisk potential, beredskap att lära, motivation, emotionellt tillstånd, tidigare lärande och minne, lärandestil, lärandefärdighet, lärandestrategier, självuppfattning samt ålder. Yttre faktorer för lärande är möjligheter, miljön, undervisningsmetoder, stressorer, sjukdom eller trauma, sociala och kulturella faktorer samt belöningar. I vilken utsträckning varje faktor är betydelsefull beror på den valda lärandeteorins inriktning (Hagedorn, 1995). För att nå individens inre motivation måste fokus riktas på deras intressen och anknyta behandlingen till dessa (Marton, Hounsell & Entwistle, 2000) och om individen tar ansvar för sin egen situation får han eller hon mening, motivation och glädje i sitt liv (Granbom, 1998).

Enligt Hedin och Svensson (1997) handlar begreppet pedagog ursprungligen om en person som ledde barn till skolan medan andragog är någon som leder människor. En definition av andragogik är enligt Mezirow (1991) ett professionellt synsätt på den vuxne som lär och anges som en organiserad insats för att stödja vuxna att lära på ett sådant sätt att det ökar deras kapacitet att lära självstyrkt. Lärprocesser hos vuxna kan underlättas enligt Hård af Segerstad, Klasson och Tebelius (1996) genom att den som ska lära har tillräcklig information för att kunna bedöma att inläring av något nytt behövs. Lärsituationen måste också upplevas som meningsfull, lättillgängliga och hanterbar. Eftersom alla människor har personliga strategier att lära måste det erbjudas varierade lärmeter som passar personen. Det kan också behöva initiera för den som lär de olika tillvägagångssätten att lära då inte alla är medvetna om de sätt som de lär på.

Enligt Svedberg (1997) såväl som Hedin och Svensson (1997) finns det två typer av synsätt på kunskap, som produkt eller process. Svedberg (1997) menar att om synen på kunskap är en produkt blir perspektivet på människan att den mottar färdig kunskap och inläring

underlättas genom att personen har förmåga återge den kunskapen som förmedlas. Dessutom kan denna kunskap mätas. Metoden för ledaren blir då att förmedla kunskap som individen antecknar och lyssnar på. Hedin och Svensson (1997) anser då att denna typ av kunskap ger en ytinriktad inläring och grundas därmed på yttre motivation. Ytinläring sker när personen bara försöker memorera det som lärs (Boud & Felletti, 1997). Om däremot kunskapen är en process försöker personen själv söka efter den och för att då underlätta lärande bör personen vara aktiv, fantasifull, kritisk och engagerad (Svedberg, 1997). Strategin för att lära blir då att förbereda situationer som lärandet kan uppkomma i. Kunskapen kan inte mätas. Metoden att lära in varierar eftersom deltagaren producerar sin egen kunskap. Denna kunskapssyn delger en mer djupinriktad lärandeprocess och utgår från individens inre motivation (Hedin & Svensson, 1997). Djupinläring sker när personen förstår meningen med det som lärs in (Boud & Felletti, 1997).

2.2.1 Pedagogiska inriktningar

Enligt Imsen (1999) är *aktivitetspedagogik* en typ av pedagogisk inriktning som menar att personen måste vara aktiv för att möjliggöra lärande. Aktivitetspedagogiken är enligt Illeris (2001) en motreaktion på att läraren endast förmedlar kunskap. Begreppet aktivitet anknyter, enligt Imsen (1999), till konkreta handlingar som t ex att undersöka, experimentera eller tillverka. Deweys mycket välkända uttryck "learning by doing" understryker detta. Dewey ansåg att aktivitet är en ledande funktion under själva inlärningsprocessen. Kunskapen omfattar de praktiska konsekvenserna av den och för att överhuvudtaget lära sig något behövs erfarenheter av praktisk verksamhet. Kunskap utan erfarenhet är inte heller fullständig. Svedberg (1997) menar att erfarenhetslärande sker bäst med hjälp av att aktivt handla och sedan dra lärdom av sina handlingar och dess följder. Dewey försökte hitta ett samband mellan teori och praktik eftersom han menade att när människan prövar sig fram i arbete och handling så uppstår kunskap (Egidius 2003). Enligt Imsen (1999) ansåg Dewey även att individen måste lära sig uppfatta sin egen roll i samarbete med andra och förstå vad redskap och föremål används till. Han betonade att inläring sker i samspel med social och fysisk miljö, vilket leder till att personens inre liv utvecklas i relation till detta samspel. Det som Dewey ansåg skapar erfarenhet, med stöd av Illeris (2002), är samspelet mellan individen och omgivningen. Enligt Maltén (1981) menade Dewey att lärarens uppgift först och främst var att försiktigt locka fram det som personen redan vet och står för i sin aktuella situation. Läraren ska studera personens resurser och sedan skapa optimala förutsättningar för hans eller hennes vidareutveckling. Det individen gör ska vara användbart, både på kort eller lång sikt (Maltén 1981). Dewey (2004) menade att läraren har kunskapen om individerna och ämnesinnehållet, vilket möjliggör ett val av aktiviteter som lämpar sig för alla individer i gruppen. Alla ska ha möjlighet att bidra med någonting och aktiviteterna är enligt Dewey (2004) huvudinstrumentet för styrningen. Dewey upp olika steg för lärande hos den som ska lära (Egidius, 2003): Individen ska känna engagemang i uppgiften, kunna sätta sig in i uppgiftens natur och se dess svårigheter, tänka efter hur man kan lösa uppgiften med hjälp av sin fantasi eller genom att inhämta ny kunskap, men även vad som händer om man gör på det ena eller andra sättet. Individen ska även kunna pröva de hypoteser som verkar mest lovande samt vara aktiva och självständigt kunna pröva sig fram.

Grundtanken i *klientcentrerad pedagogik* är att terapeuter ska vara empatiska, äkta och visa värme (Egidius, 2003). Klienterna får inte betraktas som patienter utan som medmänniskor som vill ha hjälp med sin personliga utveckling. Det var Rogers som myntade begreppet klientcentrerad undervisning (Illeris, 2001). Han menade att individen helst ville lära sig saker som var meningsfulla för honom/henne (Egidius, 2003). När individen själv bestämmer kommer motivationen inifrån och han/hon engagerar sig i aktiviteter för att det är intressant

eller viktigt (Marton, Hounsell & Entwistle, 2000) Rogers menar enligt Maltén (1981) att individen genom en ökad självkännetekn och självkänsla bygger upp ett självförverkligande av sin identitet. Detta sker oftast när individen kommer till insikt, när han eller hon får berätta om sina egna upplevelser och får omgivningens hjälp att tolka och förstå sina reaktioner (Maltén, 1981). I denna metod finns inte begreppet lärare och elev, istället finns handledaren som lär tillsammans med individer (Egidius, 2003). Lärandet ska ske under eget ansvar, individen ska kunna dra nytta men ändå vara kritisk mot sina erfarenheter (Svedberg, 1997). Handledaren ska enligt Rogers (1969) underlätta inläring genom att hjälpa till att få fram och förtydliga individernas enskilda syften men även gruppens allmänna syfte. Handledaren ser till sig själv som en flexibel resurs för gruppen och ställer upp som rådgivare, föreläsare och vägledare, han eller hon är den som har erfarenhet inom området (Rogers, 1969). Ett viktigt kännetecken för detta perspektiv är enligt Boud och Felletti (1997) att den lärande personen skapar förbindelser i sitt eget sinne till det som ska läras och lär för sin egen skull. För att uppnå det måste personen vara aktiv i läroprocessen.

Förmedlingspedagogikens främste företrädare var Skinner, han ansåg att människors beteende helt styrs av yttre stimuli och belöningar (Egidius 2003). Skinner (Skinner, Modgil & Modgil, 1987) menade att hans viktigaste bidrag till pedagogiken är den ursprungliga experimentella analysen av operant betingning och dess utveckling. Enligt Schultz Larsen (1997) innebär operant betingning att personen som ska lära är aktiv och ges en belöning vid inläring. De konsekvenser som beteendet leder till fastställer om det lärs in eller inte. Om upplevelsen av beteendet är positiva äger det rum en inläring av det beteendet. Enligt Svedberg (1997) försöker Skinner förklara vad som händer i en grupp genom två principer: imitation och kraftfull förstärkning. Att imitera ett beteende efter hur de andra i gruppen gör ger i regel en förstärkning av det beteendet. Effekterna av ett visst beteende blir också tydligare i gruppen då det är fler som kan ge feedback på det beteendet som varje person har. Enligt Maltén (1981) anser Skinner att läraren och den yttre motivationen är centrum för lärandet. Här är kunskapen hela tiden tillrättalagd och serverad. Läroprocessen inom behaviorismen innebär att förmedla det som läraren vet. Elevens behov av att själv upptäcka, pröva och experimentera tillgodoses inte. Genom detta löper eleven en stor risk att bli beroende, passiv, osjälvständig, undergiven och ja-sägande. Det finns en stor risk att individen endast lär sig för stunden och inte för livet.

Samspelspedagogik har att göra med det som Vygotskij ansåg vara ett dialektiskt samspel mellan delaktighet i gruppen och självstyrning som individ (Egidius, 1999; Illeris, 2001). Detta samspel sker genom ett uppgiftsbaserat lärande (Egidius 1999). Vygotskij betraktade, enligt Bråten (1998), människan som en aktiv, handlande och sökande person som har möjlighet att utnyttja sin egen potential att lära. Den pedagogiska följden av Vygotskij's teori är att den som undervisar har stor betydelse för lärandet hos personen. Läraren måste först höra uppmärksamt på personen, observera i vilken utvecklingsfas de befinner sig i för att sedan med hjälp av adekvata uppgifter och viss vägledning bistå dem in i nästa utvecklingszon (Bråten, 1998; Smith, Dockrell & Tomlinson, 1997). Han betonar Läraren ska enligt Maltén (1997) vara en inspiratör och locka fram individens redan existerande erfarenheter. Vygotskij ansåg, enligt Bråten (1998), att kunskapen inte får tas ur sitt sammanhang och överföras ensam. Den kan bara ge mening och skapa motivation om den ingår som en del i en helhet.

Problembaserat lärande (PBL) är enligt Maltén (2002) ett pedagogiskt förhållningssätt som syftar till att utveckla såväl ämneskunskaper som yrkeskunskaper och ge beredskap för ett livslångt lärande. Här har den som lär inflytande över läroprocessen, tar själv ansvar för

det egna lärandet, får på egen hand söka sig fram till kunskap och skapa sin kunskap. Läraren fungerar som en resursperson och handledare, som ska stimulera och utmana personen samt visa förtroende och tillit (Maltén, 2002). Enligt Boud och Felletti (1997) är problembaserat lärande ett effektivt sätt för vuxna att lära sig eftersom vissa betingelser ingår i detta, nämligen aktivitet, integration och förståelse. Ett aktivt lärande innebär att den som lär ställer egna frågor och söker reda på svaren. Ett integrerat lärande innebär att lära sig inom flera olika ämnen samtidigt som lärandet så långt det är möjligt sker i den miljö som det uppnådda lärandet ska utföras genom att få praktisera det som lärts.

2.3 Grupp och ledarskap

Det finns många definitioner på grupp. Mosey (s.45, 1973) ger en grundläggande definition: ”En grupp är en samling av människor som delar ett gemensamt syfte som bara kan uppnås av gruppmedlemmarnas interaktion och samarbete.” Enligt Loeser (i Howe & Schwartzberg, 2001) definieras en grupp genom dessa karaktäristika: 1) dynamisk interaktion mellan medlemmar, 2) ett gemensamt mål, 3) en lämplig relation mellan storlek och funktion, 4) ett beroende av viljekraft och samtyckande/medgivande samt 5) ett demokratiskt klimat. Dewey uttryckte att ”Individen blir individ först i gemenskapen” (s 66, Egidius, 2003). Målet i en grupp är ofta att skapa beteendeförändringar hos medlemmarna (Howe & Schwartzberg 2001). Om två eller fler inbördes beroende personer inverkar på varandra i ett socialt samspel, är det en grupp (Svedberg, 1997).

Group Work Model (Howe & Schwartzberg, 2001) är en arbetsterapeutisk teoretisk modell om grupper och den grundas på forskning inom fem områden som relateras till arbetsterapi: *gruppdynamik* berör relationer mellan personer i en liten grupp, *självmotivation* handlar om vad som gör individen är dragen till aktivitet och om beteendet är självmotiverat, *behovshierarki* har att göra med att människan har många behov som är av olika betydelse och rangordnas, *meningsfulla aktiviteter* ger tillfredsställelse av aktivitetsbehov samt *anpassning* betyder att det finns ett mål med aktiviteten.

Ledarskap definieras i Group Work Model (Howe & Schwartzberg, 2001) genom förmågan att framhålla de beteenden som leder till tillfredsställelse av behoven och målen i gruppen, förutom att ha egenskaper som empati och beslutsamhet. Gruppledaren bör kunna strukturera gruppaktiviteten för att syftet med gruppen då blir meningsfullt för gruppmedlemmarna, men även kunna anpassa aktiviteten till medlemmarnas förmågor. I sin roll bör ledaren forma beteenden hos individerna. Inläring av nya färdigheter och beteenden kan uppkomma genom att ledaren är ett föredöme så att gruppmedlemmarna kan härma detta beteende. Lärandet bibehålls och internaliseras i en atmosfär där ledaren med ett tydligt kommunicerande konkretiserar syftet med aktiviteten. Beteendet ska vara verklighetsförankrat för att varje person ska kunna överföra beteendet till sin egen hemmiljö. (Howe & Schwartzberg, 2001)

I Group Work Model (Howe & Schwartzberg, 2001) finns det generella principer som kan tillämpas på en bra gruppledare. En genuin person bör vara sig själv vid interaktion i gruppen och upprätthåller en öppenhet till känslor och attityder som upplevs. En annan bra egenskap hos en effektiv gruppledare är empati, vilket innebär att försöka förstå andra individer och deras situation. Kommunicerandet till gruppen bör förmedlas respektfullt och tydligt. Att ge feedback, såsom beröm och uppmuntran, är också viktigt för att stödja individens beteendeförändring. Människor behöver både positiv och negativ feedback. De behöver inte bara få veta vad som är ineffektivt utan också vad som är effektivt, så de kan korrigera det ena och fortsätta med det andra. För att ett framgångsrikt arbete ska ske inom gruppen, bör

ledaren ha kunskap om grupprocessen och gruppmedlemmarnas sociala och fysiska färdigheter.

Enligt Svedberg (1997) innebär ett auktoritärt ledarskap att ledaren talar om för personen hur något ska göras och personen blir då likgiltig och osjälvständig. Eftersom ledningen anses ha kunskapen instruerar ledaren och personen kan lätt bli en ögontjänare. Ett demokratiskt ledarskap ger tid för kommunicerande i gruppen och det ger trygghet och en grupp känsla. Makten delegeras och målen är tydliga vilket gör att medlemmarna i gruppen blir delaktiga, toleranta, idérika och tar ansvar. Ett ledarskap som är abdikerat är ledaren passiv vilket ger en dålig arbetsmoral mellan medlemmarna. Otydlighet vad gäller mål, krav och ansvar leder till konflikter och otrygghet. Svedberg (1997) menar att det finns flera olika ledarstilar. Med ledarstil åsyftas de basala mönstren i ledarens handlingar och utifrån vilket perspektiv ledaren utför sitt ledarskap på. Dessa påverkas i vilken grad relationsinriktningen är hög eller låg och huruvida uppgiftsinriktningen är hög eller låg. Ledaren kan enligt Blake och Mouton (i Maltén, 1998) på samma gång vara både uppgiftsinriktad och personinriktad. Uppgiftsinriktad innebär att styrning och kontroll, ledaren har en så kallad uppgiftskompetens. Med personinriktad menar Blake och Mouton (i Maltén, 1998) att ledaren uppmuntrar och stimulerar eleverna samt ger beröm och konstruktiv kritik. Ledarens funktion och kompetens som pedagog beror på bemötandet, menar Pilhammar Andersson et al (2003) eftersom medvetenhet om bemötandet innebär att ledaren har reflekterat över sitt förhållningssätt till personen. Begreppet förhållningssätt kan beskrivas som det tillvägagångssätt varpå någon förhåller sig till en viss uppgift eller situation och i studien används denna innebörd.

3 SYFTE

Syftet med studien är att undersöka vilka pedagogiska förhållningssätt arbetsterapeuter beskriver att de använder i gruppverksamhet.

4 METOD

Kvalitativ metod är tillämplig när beskrivning och analys av karaktäristika och egenskaper ska göras hos de studerade fenomenen (Malterud, 1998). Då författarna sökte beskriva arbetsterapeuters pedagogiska förhållningssätt gentemot grupper blev valet att göra en kvalitativ studie. Denna metod kännetecknas av en helhetssyn och intresset för det personliga mötet för denna metod kräver att forskaren blir forskningsinstrumentet (Denzin & Lincoln, 2000) Författarna genomförde därför semistrukturerade intervjuer. Enligt Kvale (1997) syftar forskningsintervjun till att få beskrivningar av informanternas livsvärld så att en tolkning av innebörden av de beskrivna fenomenen kan göras. En forskningsintervju inbegriper både skapande och tolkning av en text eftersom intervjuarna medverkar till att skapa de texter som sedermera ska tolkas.

4.1 Urval

Kriterier för intervjupersonerna var att

- vara yrkesverksam arbetsterapeut,
- arbeta med någon typ av gruppverksamhet inom områdena psykosocial, somatik eller äldre.
- vara verksam som studenthandledare på en arbetsterapeututbildning i södra Sverige

Författarna blev av praktikansvarig lärare på en arbetsterapeututbildning i södra Sverige, tilldelade listor innehållande arbetsterapeuter, där studenter hade haft praktikplats i termin

fyra. Av dessa valde författarna ut 15 arbetsterapeuter som arbetade på platser där man hade gruppverksamhet. Trost (1997) anser att intervjuaren vid kvalitativa studier ska sträva efter en så stor variation som möjligt och inte ett antal likartade. Författarna ville få en jämn fördelning över områdena äldre, somatik och psykosocial, vilket ledde till att fem från varje område utvaldes. Brev om förfrågan på deltagande i studien (se bilaga 1) skickades ut till 14 arbetsterapeuter via e-post och till en arbetsterapeut via brev. Några besvarade förfrågan direkt via e-post genom att tacka ja alternativt nej till att delta och några hänvisade till kollegor som var intresserade att delta. En vecka efter utskicket ringde författarna, enligt anvisning i det utskickade brevet, upp de resterande arbetsterapeuter som ej besvarat förfrågan och de som var tillgängliga per telefon tackade ja och bokades in för intervju. Till dem som inte var tillgängliga per telefon skickade författarna istället en ytterligare förfrågan angående studien och förslag på tider för intervju via e-post. 12 arbetsterapeuter anmälde sitt intresse, två fick avböjas av författarna då urvalet begränsades geografiskt till närheten av författarnas hemkommuner. 10 arbetsterapeuter deltog således i studien. Fyra arbetade inom somatisk verksamhet, två inom psykosocialt område och fyra arbetsterapeuter arbetade främst med äldre.

4.2 Intervjuguiden

En detaljerad intervjuguide (se bilaga 2) utformades av författarna för att användas som stöd vid intervjuerna. Kvale (1997) anser att guiden kan övergripande beskriva de ämnen som ska täckas eller innehålla en rad omsorgsfullt formulerade frågor. Då båda författarna var ovana intervjuade valdes det senare alternativet. Intervjuguiden delades in i tre olika områden: pedagogik, ledarskap samt grupp, och strukturerades med stöd av den kunskap författarna inhämtat under bearbetning av innehållet i uppsatsens bakgrund. Avsnitten om ledarskap och grupp grundades på Group Work Model och pedagogikavsnittet baserades på de olika pedagogiska inriktningarna som nämns i bakgrunden. Kvale (1997) menar att ju mer strukturerad intervjusituationen är, ju lättare blir det senare under analysstadiet att strukturera intervjun. Efter att en pilotintervju genomfördes, förändrades intervjuguiden något, såtillvida att några frågor kunde sammankopplas och då de hade liknande innebörd. Denna pilotintervju kom att ingå i studien.

4.3 Datainsamling

Det är enligt Trost (1997) viktigt att den intervjuade känner sig trygg i miljön, därför genomfördes intervjun på arbetsterapeutens arbetsplats. En författare observerade medan den andra intervjuade. Intervjuerna varierade från 20 - 45 minuter. Intervjupersonerna var mycket upplysande och delade öppet med sig av vad de ansåg. Forskaren måste dock vara medveten om att intervjupersonerna ibland kan svara på ett sätt som de tror att forskaren förväntar sig (Holme & Solvang, 1997). De intervjuade garanterades fullständig sekretess. Att skydda intervjupersonernas identitet genom att ändra namn och identifierande drag är enligt Kvale (1997) viktigt vid redovisning av intervjuer. Samtliga intervjuer spelades in på band för att lättare kunna skrivas ut och sedermera tolkas. Fördelar med att använda bandspelare vid intervjuer är att intervjuaren efteråt kan lyssna till tonfall och ordval upprepade gånger, dessutom kan intervjun skrivas ut ordagrant och intervjuaren kan läsa exakt vad som har sagts (Trost, 1997). Intervjuerna transkriberades i direkt anslutning av den författare som genomfört intervjun. Enligt Malterud (1998) finns det många fördelar med att författarna själva transkriberar materialet, exempelvis kan den som deltog i intervjun lättare påminna sig vad informanten sa om det uppstår oklarheter på bandinspelningen och kan då med större fördel transkribera materialet. Dessutom får forskaren snabb tillgång till material på grund av den detaljerade genomgång som transkribering ger. På så sätt kan analyserandet av intervjuutskriften starta omedelbart.

4.4 Dataanalys

Enligt Taylor och Bogdan (1998) utvecklar alla forskare ett eget sätt att analysera kvalitativa data. Kvalitativ dataanalys är komplicerad eftersom det är en process av induktivt resonemang, tänkande och systematiserande, vilket indikerar att det är en dynamisk och kreativ process. Genom analysen försöker forskaren ideligen renodla sin undersökning för att på så sätt få en djupare förståelse av vad som studerat. Enligt Kvale (1997) är det i kvalitativ forskning viktigt att komma ihåg att intervjuerna skapades muntligt i ett samspel med intervjupersonen och senare framträder som en skriven text. Därför bör förhållningssättet i textanalysen vara att möta texten med tanken att det är ett samtal med informanten. Detta försökte båda författarna tänka på under genomläsningen av materialet. Taylor och Bogdan (1998) samt Malterud (1998) påvisar vikten av att inleda ett analysarbete genom att få ett helhetsintryck och identifiera teman eller kategorier i texten. De tre huvudkategorier som författarna identifierade i denna studie var *ledarskap*, *motivation* och *pedagogik*.

Genom att lägga märke till mönster och teman, se rimligheten och ställa samman kan analytikern se vad som hör samman med vad (Holme & Solvang 1997). Enligt Malterud (1998) ska materialet som ska studeras närmare organiseras i meningsbärande enheter. Texten kodas, vilket innebär att delar av texten tas från sitt ursprungliga sammanhang för att kunna läsas tillsammans med andra texter med liknande innebörd. Författarna fördelade alla relevanta citat från intervjuerna efter tidigare nämnda huvudkategorier. Var varje respektive text var hämtad ifrån antecknades i en matris, i enlighet med Malterud (1998), för att på så sätt kunna säkerställa härkomsten av citaten. Studiens tre huvudkategorier bearbetades om till tre nya, *ledarskap*, *definition av pedagogik* samt *tillämpning av pedagogik*. Enligt Malterud (1998) ska de meningsbärande enheterna sorteras in i olika kodningsgrupper. I de två pedagogiska huvudkategorierna fann författarna 13 kodningsgrupper och under ledarskap 7 kodningsgrupper. Författarna insåg att flera kodningsgrupper hade samma innebörd och kunde därför abstrahera dessa ytterligare. De framkomna huvudkategorierna och underkategorier var:

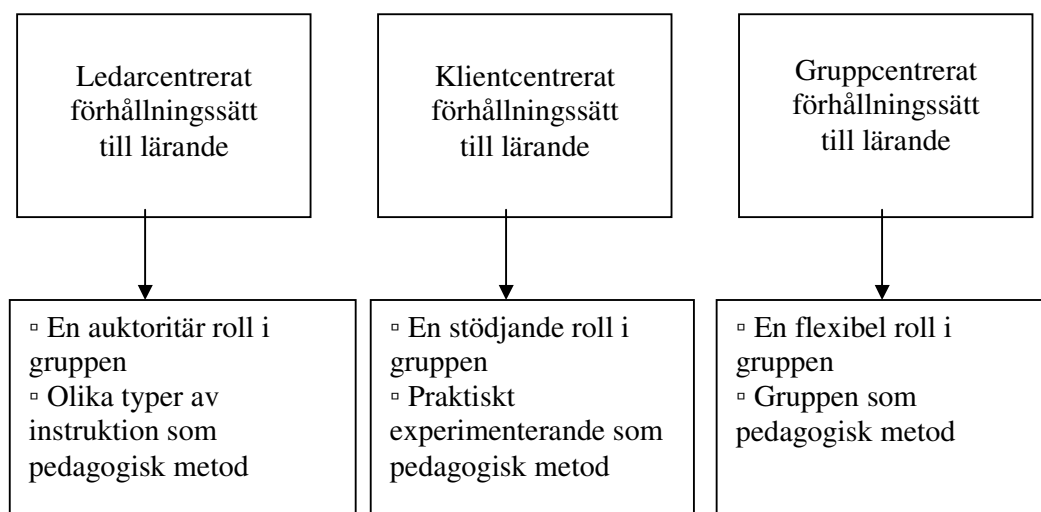
- *Definition av pedagogik*: stödjande, lättförståeligt och individanpassat
- *Pedagogiska metoder*: humanistiskt lärande, lärande enligt Dewey och socialt lärande
- *Arbetsterapeutens roll som gruppleddare*: flexibel, personlig och strukturerad

Enligt Taylor och Bogdan (1998) kan datan lättare abstraheras i analysen med hjälp av frågor, såsom: Vad har dessa citat gemensamt? Vad pågår här? Hur relaterar dessa teman till varandra? Dessa frågor ställdes kring det framkomna materialet, då författarna såg att texten berättade någonting mer än vad som framkommit i detta skede av analysen. Författarna insåg att rubrikerna på huvudkategorier och underkategorier styrte materialet och enligt Taylor och Bogdan (1998) ska koderna stämma med datan och inte vice versa. Genom borttagande av rubriker och genomläsning av den befintliga texten kunde författarna ytterligare abstrahera textmaterialet och benämna tre nya huvudkategorier. Dessa angav tre olika grader av styrning av de intervjuade arbetsterapeuterna för att främja lärande hos klienterna (Figur 2). Citat från intervjupersonerna användes för att styrka innehållet. Efter varje citat anges i resultatet den intervjuperson som uttalat citatet med en siffra enligt ordningsföljden av genomförd intervju, till exempel betyder I5 intervju nummer 5. Detta påvisar att så många som möjligt av de intervjuade har citerats i resultatet, såvida inte vissa citat från någon arbetsterapeut varit av sammanfattande natur. Författarna valde att tydliggöra intervjupersonernas citat i resultatet genom att översätta dessa till skriftlig form. Detta sker i enlighet med Kvale (1997) som anser att författaren bör översätta intervjupersonernas muntliga stil till skriftlig form i harmoni med

deras allmänna sätt att uttrycka sig i intervjun. Kvale (1997) anser att detta ger mer rättvisa till intervjupersonerna, då detta är ett tecken på hur de skulle ha formulerat sig i skrift.

5 RESULTAT

I studien framkommer tre förhållningssätt som används av arbetsterapeuterna i sin roll i gruppen för att främja lärande hos klienten. Författarna benämner dessa förhållningssätt: ledarcentrerat, klientcentrerat samt gruppcentrerat. Författarna har valt att genomlöpa i texten använda begreppet klienten. Strukturen på resultatet utgår från figur 1.



Figur 1: Struktur på resultatet

5.1 Ledarcentrerat förhållningssätt till lärande

5.1.1 En auktoritär roll i gruppen

Vissa arbetsterapeuter i studien anser att arbetet i gruppen fungerar bra tack vare att arbetsterapeuten är med som ledare och styr upp arbetet. Hon har det stora ansvaret för att lärande sker.

”Ibland får man ju vara den som pushar på väldigt mycket, vara drivande och säga att det här måste du göra eller förstår du varför du måste göra det här, visa mig hur du gör, att man hela tiden driver och försöker förklara och förklara om och om igen.” (I9)

Att vara kompetent som ledare och kunna strukturera påvisas också som en viktig faktor för lärande. Det framkommer att arbetsterapeuterna gärna vill berätta för klienten hur aktivitetssituationen kommer att se ut och hur strukturen ter sig under tillfället, för att på så sätt underlätta inläring. Det finns en oro bland vissa arbetsterapeuter i studien att släppa kontrollen över gruppen, eftersom de anser att det är arbetsterapeuten som har kunskapen som ska förmedlas och inte gruppen. *”Så att man från början på något sätt vet ramarna för då är det lättare att patienterna inte spårar ur utan de vet vad som ska ingå under dagen.” (I4)* Att syftet med gruppen kan avgöra vad ledaren har för roll framkommer under intervjuerna. Om syftet är rent funktionshöjande styr arbetsterapeuten mer i gruppen.

”I den här intensiva hand- och armträningsgruppen, där är man ju väldigt aktiv och strukturerar väldigt mycket. Man är delaktig i träningen och patienterna hela tiden, man håller ihop gruppen.” (I4)

Det framkommer i studien att om arbetsterapeuten ska agera pedagogiskt måste hon se till individen i gruppen, eftersom det inte går att agera på samma sätt i alla situationer. Arbetsterapeuten skapar då en grundmall för att ge instruktioner, men utifrån de människor hon har framför sig korrigeras den hela tiden. Hur individen lär varierar från person till person och detta kan ha stor betydelse om instruktionerna når fram eller inte. *”Man kan ju inte köra en linje rakt över.” (I1)* Det kan ibland bli problem vid användandet av ett ledarcentrerat förhållningssätt, då arbetsterapeuten enligt studien kan misstolka klientens möjligheter till lärande. Det kan exempelvis bero på att tiden är för kort för att lära känna klienten. Vissa arbetsterapeuter i studien nämnde en uppskattning över att bli överraskade av klientens inläring. *”Det visar sig att någon som man inte tror ska kunna någonting redan har löst det där på något sätt i hjärnan och tänkt ut det och det är så kul.” (I6)*

5.1.2 Olika typer av instruktion som en pedagogisk metod

Enligt arbetsterapeuterna i studien är det viktigt att informationen från arbetsterapeuten förmedlas på ett lättförståeligt och lättillgängligt sätt. Den skriftliga informationen bör därför vara välstrukturerad och detaljerad. Information kan även delges verbalt eller praktiskt för att klienten ska förstå arbetsterapeutens budskap och minska risken för feltolkning. *”Då försöker man ta till alla sätt att få ut det. Ju fler sätt man får informationen på desto bättre minns man det.” (I2)* Ett flertal av arbetsterapeuterna i studien visar rent praktiskt samtidigt som de informerar muntligt vad klienten ska göra för att effektivisera lärandet. Genom att klienten får demonstrera praktiskt hur den utför en rörelse eller en aktivitet kan arbetsterapeuten kontrollera om han eller hon har förstått det. *”Jag tror starkt på att man lär sig bättre om man får prova olika redskap och tekniker. Varva med praktiska grejer. Dom får prova på det jag pratar om.” (I10)* I studien framkommer vikten av att arbetsterapeuten använder sig själv och sina kunskaper som ett verktyg vid instruktioner för att klienten ska förstå den kunskap som arbetsterapeuten vill förmedla. *”Där går man ju in och visar tydligt med händerna och man sitter bredvid, man är förebild ((..))man gör saker innan så att någon ska kunna härma och göra likadant.” (I7)*

5.2 Klientcentrerat förhållningssätt till lärande

5.2.1 En stödjande roll i gruppen

Vikten av att arbetsterapeuten stödjer klientens lärande när det gäller att medvetandegöra vilka funktionsnedsättningar som finns för att på så sätt kunna arbeta vidare med de här nedsättningarna framkommer i intervjuerna. Arbetsterapeuten kan enligt studien stödja genom att inte påvisa hindren utan det positiva i slutresultatet. *”Och en del har ju svårigheter, att man inte bygger på det utan att man ser till vad de faktiskt kan och är bra på och stöttar dem i det.” (I1)*

Att motivera, uppmuntra och ge feedback är något som flera arbetsterapeuter i studien nämner att de använder sig av för att stötta klientens lärande, eftersom arbetsterapeuten då förmedlar nyttan av aktivitetsförändringen hos klienten. Vissa av de intervjuade arbetsterapeuterna menar att de hjälper individerna i gruppen att se sig själva utifrån och genom att utgå från klientens egna resurser, intressen och mål förstärker de också motivationen.

”Jag försöker nog motivera dem genom att poängtera att det bara är de som kan tala om för oss vad som är meningsfullt ((...)) jag kan inte göra det åt dem, utan vill ni få någon förändring här så får ni använda mig som bollplank men det är fortfarande ni som måste göra jobbet.” (I10)

5.2.2 Praktiskt experimenterande som pedagogisk metod

I intervjuerna nämner arbetsterapeuterna ett tillvägagångssätt där klienten tillåts göra fel i en aktivitet för att efteråt kunna diskutera händelsen med arbetsterapeuten. Detta leder till att klienten själv får fundera över sitt agerande, över vilka styrkor och svagheter som han eller hon har. Arbetsterapeuten kan ge förslag om vilka alternativa tillvägagångssätt som finns. Det öppna klimatet ger spelrum för klienten att misslyckas och därefter testa nya metoder.

”Personen vill göra någonting och så låter man personen kanske få börja och göra lite fel och så pratar man om det och sedan ger man kanske lite tips hur personen skulle kunna få det att fungera.” (I6)

Det framkommer även i studien att när arbetsterapeuten ska instruera någonting, kan det göras med guidning för att förstärka det individen inte förstår eftersom arbetsterapeuten måste ha i beräkningen vad det är som saknas hos individen och hur en förstärkning kan komma till stånd. *”Vi låter nog dem testa ganska mycket själva och så är vi med och guidar lite där det behövs.” (I1)* Arbetsterapeuten försöker enligt studien utifrån varje individ förstå hur klienten uppfattar instruktioner och instruera på rätt sätt. Det handlar enligt arbetsterapeuterna i studien om att hitta sättet att nå personen med något som arbetsterapeuten tror att den kan ha nytta av.

”Hela tiden så måste man tänka vad man har för person framför sig. Och hur den personen tar till sig instruktioner och vad den har för förmåga och vad den har för mål med det den gör också.” (I7)

5.3 Gruppcentrerat förhållningssätt till lärande

5.3.1 En flexibel roll i gruppen

Att kunna anpassa sin roll som ledare framkommer som en viktig del i detta förhållningssätt. Arbetsterapeuten bör känna av vad som händer i gruppen för att kunna anpassa sin roll. För att uppnå en balans i gruppen har arbetsterapeuten därför en flexibel roll och detta kan bidra till ett lärande för klienterna. Vilken roll arbetsterapeuten har kan skilja sig från grupp till grupp. *”Man är ju lite som en kameleont, man får känna in färgen i gruppen för att se vilken typ av ledare jag ska vara idag.” (I9)* Det framkommer att syftet med gruppen kan avgöra hur ledaren anpassar sin roll. Är syftet av social natur blir arbetsterapeuten mer passiv.

”Medan i de här samtalsgrupperna så blir det en mer tillbakadragen roll. Då får liksom gruppprocessen sköta sitt så att säga och vara trygg i att det inte blir alltid som man har tänkt sig utan gruppen sköter sig själv.” (I4)

Det framkommer i studien att om en grupp kommunicerar självständigt kan arbetsterapeuten agera mer passivt, eftersom kommunikationen och gruppdynamiken fungerar. Några arbetsterapeuter i studien anser att det är bra när en grupp fungerar så självständigt som möjligt eftersom de då lär varandra i gruppen. *”Sen fungerar en grupp bättre om man lyckas tona ner sin egen yrkesroll något ... jag är inte auktoriteten som vet och har svaren” (I10)*

5.3.2 Gruppen som pedagogisk metod

Flera av arbetsterapeuterna poängterar styrkan med att lärandet sker i grupp. Gruppen kan vara ett forum för lärande, där personerna själva får hitta lösningar på sina problem tillsammans i gruppen. Det framkommer att arbetsterapeuterna vill få personerna att tänka kreativt och själva bli problemlösare. I gruppen kan medlemmarna lära sig av och jämföra sig med varandra, därmed kan de upptäcka nya möjligheter. *”Gruppen är ett enormt pedagogiskt hjälpmedel i sig. Det är öppet för diskussion, många känner igen sig och ger exempel.”* (I10)

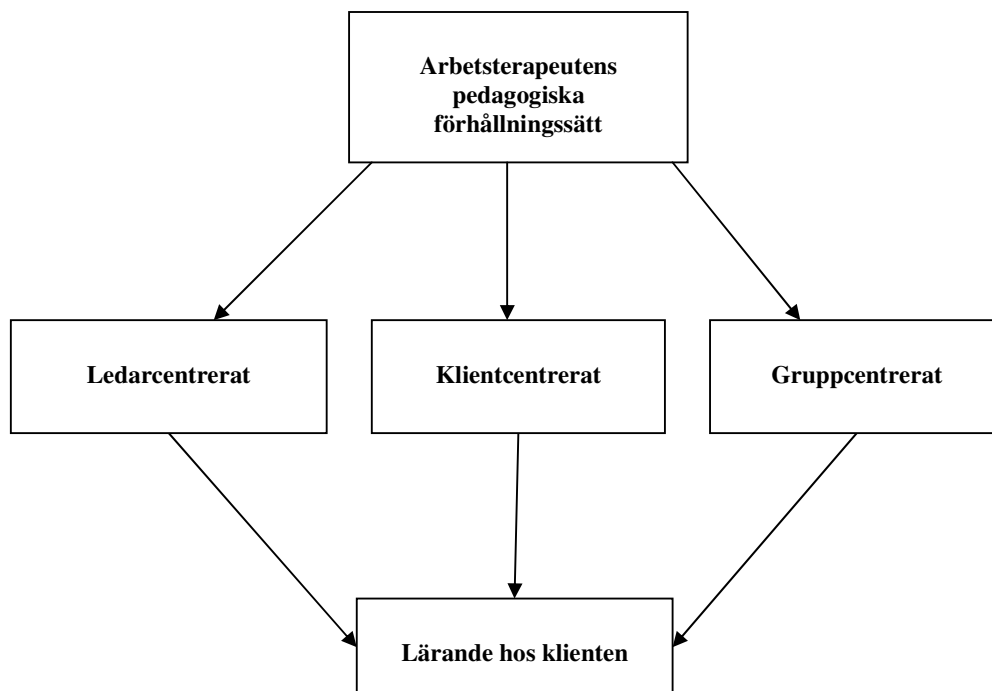
Det framkommer i studien att om gruppen inte är självständig och gruppdeltagarna inte kommer med egna förslag får arbetsterapeuten själv starta upp kommunikationen och vara en motor för att få klienterna att reflektera själva. Arbetsterapeuten kan, för att förstärka sina tankegångar, använda sig av konkreta exempel. Arbetsterapeuten ska enligt intervjupersonerna som ledare skapa en trygghet i gruppen genom sin kunskap och deltagarna ska veta att arbetsterapeuten finns tillgänglig. *”Patienterna får själva hitta lösningar och man kan knyta ihop och sedan kanske bidra själv med ytterligare lösningar med all den erfarenhet som man har.”* (I8)

Vikten av att arbetsterapeuten är medveten om hur grupprocessen fungerar framkommer i intervjuerna. Samspelet beror mycket på hur arbetsterapeuten håller ihop gruppen genom att hålla i strukturen. Då vet personerna redan från början vad som ska hända och kan därmed lättare tillgodogöra sig informationen eller träningen. Strukturen formas enligt intervjupersonerna efter gruppen i detta förhållningssätt. *”Sen ska jag inte ta över och styra allt utan gruppmedlemmarna måste ju också känna att man är en i en grupp.”* (I9)

Med tanke på att arbetsterapeuten ofta har en låg profil i gruppen i detta förhållningssätt finns det enligt arbetsterapeuterna i studien behov av att kontrollera gruppens lärande. Arbetsterapeuten kan med sin närvaro säkerställa att lärandet hålls på en lämplig nivå i gruppen. Det framkommer att denna kontroll kan uppnås genom frågor både från arbetsterapeuten och från gruppen. Genom samtal med gruppmedlemmarna kan arbetsterapeuten få information om hur de har tänkt i uppgiften och se relevansen till syftet med gruppen. *”Det blir ju väldigt mycket min uppgift att fånga in det, knyta ihop påsen, tala om vad jag ser, att skriva ner det, att det blir tydligt för alla, så att det inte bara blir ett virrvarr.”* (I8)

5.4 Konklusion

I denna studie framkommer tre förhållningssätt till lärande gentemot gruppverksamhet som arbetsterapeuten kan välja mellan (figur 2). Denna bild påvisar situationen utifrån arbetsterapeutens perspektiv.



Figur 2: Arbetsterapeutens förhållningssätt i grupsituationer med klienter.

Ett ledarcentrerat förhållningssätt innebär att styrningen av lärandet i hög grad utgår från arbetsterapeuten. De instruktioner som arbetsterapeuten ger, muntligt och praktiskt, ska klienten följa för att uppnå bästa resultat. Ett klientcentrerat förhållningssätt medför en interaktion mellan klienten och arbetsterapeuten, där klienten först får testa olika tekniker och sedan diskutera tillvägagångssättet med arbetsterapeuten. I det gruppcentrerade förhållningssättet är gruppen i fokus för att möjliggöra lärande. Gruppen diskuterar och hittar lösningar tillsammans varpå arbetsterapeuten om möjligt stödjer gruppen i dess beslut. I studien framkommer att alla intervjuade arbetsterapeuter använder sig av någon av dessa tre förhållningssätt till lärande, men de är ofta omedvetna kring hur de agerar för att främja lärande hos klienten. Hur dessa förhållningssätt till lärande används beror på vilken situation arbetsterapeuten befinner sig i, men även vilket syfte gruppaktiviteten har. Om syftet med gruppen är av funktionshöjande karaktär styr arbetsterapeuten lärandesituationen mer, än om syftet är socialt samspel. Arbetsterapeuterna kombinerar ofta dessa tre förhållningssätt på olika sätt.

6 DISKUSSION

6.1 Metoddiskussion

6.1.1 Metodval

Att kvalitativ metod användes vid denna studie uppfattas av författarna som den enda möjligheten att kunna fånga arbetsterapeuternas beskrivning av sitt förhållningssätt i gruppverksamhet. Beskrivning och analys av karaktäristika hos det som studerats påvisar att kvalitativ metod var tillämplig att använda enligt Malterud (1998). En forskningsintervju inbegriper både skapande och tolkning av en text eftersom intervjuarna tillsammans med de intervjuade skapar de texter som tolkas. Författarna är medvetna om att en subjektiv tolkning gjorts utifrån de intervjuade arbetsterapeuternas subjektiva uppfattningar men författarna anser att det också är en tillgång för att kunna förstå datan. Denna metod vill se förståelse i det undersökta fenomenet och författarna anser att förståelse kring de intervjuade arbetsterapeuternas uppfattning kring pedagogiska förhållningssätt har ökat men även kring vilka brister som finns.

6.1.2 Urval

Författarna anser att urvalskriterierna av vilka som intervjuades var relevanta med tanke på studiens syfte. Författarna gjorde bedömningen att studien skulle bli bredare om de arbetsterapeuter som intervjuade arbetade inom flera olika områden. Därför var det av intresse att arbetsterapeuterna representerade tre arbetsområden inom arbetsterapeutisk verksamhet: somatik, psykosocial och äldre. Dock kunde det ha varit mera jämnt fördelat över dessa tre områden. Detta försökte författarna initialt att uppnå, men fick i ett senare skede välja bort två stycken arbetsterapeuter från det psykosociala området på grund av tidsbegränsning samt geografiskt avstånd. Trost (1997) anser att intervjuaren vid kvalitativa studier ska sträva efter en så stor variation som möjligt och inte ett antal likartade. Att författarna fick listor över yrkesverksamma arbetsterapeuter som arbetar som handledare av praktikansvarig var en metod för att snabbt få tillgång till yrkesverksamma arbetsterapeuter, dessutom kunde författarna enkelt begränsa urvalet. Möjligen kan författarna genom detta sätt ha gått miste om andra arbetsterapeuter och områden som skulle ha passat in i studien. Men författarna anser att detta var en bra metod att använda. Kontakt med arbetsterapeuterna skedde genom e-post i det första skedet med alla utom en arbetsterapeut som ej hade någon e-postadress. Detta var ett enkelt förfaringsätt att ta en första kontakt på menar författarna. Den andra kontakten togs via telefon för att kunna vara mer personlig och anpassa eventuell information som arbetsterapeuten eftersökte då informationsbrevet var av generell karaktär. Flertalet av arbetsterapeuterna var icke anträffbara via telefon, därför lämnades vid vissa kontakter ett meddelande via telefonen. Några intervjutillfällen bokades via telefon, men de flesta tidsbokningarna sköttes via e-post. Arbetsterapeuterna var överlag mycket tillmötesgående till att medverka i studien. Om någon hade förhinder av olika anledningar förmedlades författarnas förfrågan vidare till en kollega. Det kan finnas en risk att e-post kan hamna hos fel personer eller att den eftersökta arbetsterapeuten har problem med sin mailfunktion eller datorn och på sätt ej kunnat få denna förfrågan. Då arbetsterapeuterna försäkrades sekretess kan något problem ha uppkommit i samband med denna kontaktmetod. Författarna anser att risken är mycket liten att något sådant skulle kunna hända.

6.1.3 Intervjuguide och datainsamlingsmetod

En pilotintervju genomfördes och några frågor i intervjuguiden förändrades, då författarna märkte att flera frågor kunde kopplas samman. Pilotintervjun kom senare att ingå i studien då inga stora avvikelser hittades mellan den och övriga intervjuer. Varje intervjutillfälle genomförde författarna tillika intervjuarna i ett enskilt rum på den aktuella arbetsterapeutens arbetsplats och vid den tidpunkt som arbetsterapeuten föreslagit. Intervjutiden varierade

mellan 20 – 45 minuter och författarna anser att variationerna har att göra dels med hur väl arbetsterapeuten förstod frågorna och dels huruvida intervjuerna förstod vad arbetsterapeuten menat. Vissa arbetsterapeuter var mycket entusiastiska kring pedagogikämnet och delgav frikostigt sina synpunkter, dessa tillfällen var tidsmässigt längre. Författarna lade märke till att vid varje intervjusituation förbättrades intervjumetoden genom att författarna blev friare i sin roll samtidigt som informationen från arbetsterapeuterna blev tydligare. Intervjuaren lär sig enligt Kvale (1997) konsten att intervjua bäst genom att själv praktisera detta. Författarna anser att intervjumetoden fungerade mycket bra.

6.1.4 Transkriberingsmetod

Intervjuerna transkriberades av den författare som genomfört intervjun och detta genomfördes inom samma dygn. Problemet uppkom då det i vissa fall var problematiskt att höra informantens svar. Men i och med att båda intervjuerna var närvarande vid alla intervjuerna kunde samverkan mellan intervjuerna ske kring funderingar med tolkning av ord. Vid en transkribering bidrog den författare som inte utfört intervjun med hjälp av ordförståelse då denna var bekant med en svårtolkad dialekt. Författarna har varit noggranna med att översätta allt material och inte välja ut vissa delar, detta för att vara säkra på att all relevant information inte skulle avlägsnas för tidigt. Författarna skrev ner alla ord inklusive uttryck som ”ähm”, ”mmm” och liknade, detta gjordes för att vara säkra att allt material transkriberats. Detta kunde författarna ha undvikit och förkortat transkriberingstiden. När transkriberingarna var klara godkände den andra intervjuaren utskriften utan att lyssna igenom bandet. Detta kan ses som en brist i transkriberingsarbetet, författarna ansåg dock att båda författarna var angelägna att få fram det som intervjupersonerna hade sagt så ordagrant som möjligt. En kontroll av den andra författarens transkriberingar ansågs därför ej nödvändig. Malterud (1998) menar att det finns fördelar med att själv som forskare transkribera materialet och författarna anser att detta var en metod som hjälpte till mycket i analysarbetet.

6.1.5 Dataanalys

Författarna utgick i början av analysarbetet från Malteruds (1998) analysmetod som beskrivs med fyra steg. Under analysens gång uppfattade författarna att denna analysmetod låste tankearbetet kring uppkomna kategorier genom att förfarandet är detaljerat. Detta kan vara en hjälp i början av analysen, då författarna inte hade erfarenhet från tidigare analysarbete. Författarna ansåg dock att hjälp från andra analysmetoder behövdes för att få en ram att arbeta efter hellre än detaljstyrt. Därför valdes kompletterande analysteknik med stöd av Kvale (1997), Holme och Solvang (1997) samt Taylor och Bogdan (1998). Främst de sistnämnda har varit en god grund för att närma sig materialet med öppet sinne och deras frågeställningar, som omnämns under metodavsnittet, har varit en bra hjälp för författarna. Vid svårigheter att tolka påmindes författarna om vem som hade uttalat citatet för att på så sätt lättare förstå vad arbetsterapeuten menade. Olika typer av visuella metoder, såsom flödesscheman och brainstorming, har använts på materialet för att säkerställa en rimlig tolkning och kunde komma vidare och abstrahera sitt resultat ytterligare.

6.2 Resultatdiskussion

Författarna är medvetna om att de tre förhållningssätt till lärande som påträffats i viss mån överlappar varandra. Dessa förhållningssätt används inte isolerat från varandra utan arbetsterapeuterna kombinerar ofta dessa olika inriktningar efter olika situationer och personer. Men när arbetsterapeuten använder en typ av förhållningssätt agerar arbetsterapeuten på det sätt som påträffats i studien. I studien märkte författarna att starten är olika vad gäller lärande inom de förhållningssätten. 1) Arbetsterapeuten utgår från sig själv och sin kompetens och förmedlar till klienten. 2) Klienten börjar och möter arbetsterapeuten halvvägs, bådas kompetens värderas lika. 3) Arbetsterapeuten låter gruppen möta varandra med deras kompetens kring problemet, arbetsterapeuten möter sedan upp med sin kompetens kring området, om den inte redan har uppkommit från gruppen. Målet förmodas dock vara detsamma för alla tre förhållningssätten, även om synen på klientens lärande då skiljer sig åt. Det skiljer från klient till klient hur de lär sig. Vissa klienter kanske vill styras och lär sig bäst av det, medan andra vill försöka själva eller i en grupp för att hitta lösningar och sedan kunna diskutera detta med arbetsterapeuten eller gruppen. I förhållningssätten är de pedagogiska metoderna ibland samstämmiga exempelvis aktivitetspedagogik. Deweys aktivitetspedagogik stämmer väl in på det sättet som arbetsterapeuter arbetar eftersom aktivitet är ett nyckelord för arbetsterapeuter då han menade att personen måste vara aktiv för att möjliggöra lärande (Imsen 1999). Författarna av denna studie har tydligt kunnat se spår från de olika pedagogerna inom förhållningssätten. Författarna anser att det pedagogiska tillvägagångssättet som arbetsterapeuten använder beror på hur pass medveten arbetsterapeuten är om sitt bemötande och till det sätt varpå kunskapen förmedlas. Om arbetsterapeuten inte är medveten om sitt förhållningssätt leder detta till ett planlöst agerande och arbetsterapeuten hjälper kanske inte klienten på det sätt som är bäst för honom eller henne.

Arbetsterapeuterna i denna studie handleder personerna i användandet av nya metoderna och de arbetsterapeuter som arbetar inom det psykosociala området påtalar mer behovet av att använda verbal instruktion för att hjälpa personerna att överbrygga subjektiva uppfattningar av kroppen. De flesta arbetsterapeuterna i studien använder sig av någon form av guidning för att bistå med fysiskt stöd vid behov i brist på utförandeförmåga. Många av de intervjuade arbetsterapeuterna konstaterar behovet av feedback till personerna när de utför relevanta aktiviteter och när de använder sig av anpassade strategier. Uppmuntran är viktigt för att hjälpa personen att se framstegen och också medvetandegöra målet med aktiviteten. Detta stämmer överens med de terapeutiska strategier som Kielhofner (2002, 2004) nämner för att påverka klientens förändrade handlande.

Howe och Schwartzberg (2001) anser att i ledarrollen ingår förmågan att framhålla de beteenden som leder till tillfredsställelse av behoven i gruppen. Enligt de intervjuade arbetsterapeuterna anser de att så är fallet, men författarna vet inte i vilken grad. Arbetsterapeuterna arbetar aktivt med att den aktivitet som utförs anpassas efter varje gruppdeltagare, en tydlig struktur hur detta ska genomföras om än med flexibilitet inom dessa ramar så att varje person individuellt kan nå sina egna mål. Arbetsterapeuterna har också framhållit vikten av att lärandet sker i en öppen och tillåtande stämning. Howe och Schwartzberg (2001) menar att lärandet lättare internaliseras i en sådan miljö, som även bör vara konkret och tydlig. De intervjuade har också använt sig av metoden att vara ett föredöme i aktiviteterna så att klienterna kan lära sig dessa genom att imitera detta. Genom att använda aktiviteter som är nära individernas verkliga miljö har också möjligheterna givits till personerna att kunna överföra det inlärdade beteendet i sin hemmiljö och då lättare kunna utföra det rätta beteendet. Detta anser författarna sker främst i det gruppcentrerade förhållningssättet.

I den nuvarande studien arbetade arbetsterapeuterna inom gruppverksamhet. Klienterna fick gruppens stöd och därmed motivation, även om gruppledaren genom feedback kunde skapa ytterligare motivation. Författarna anser att i den nuvarande studien går stegen som uppkommer i studien av Guidetti och Tham (2002) att motivera men inte i en sådan turordning som beskrivs i den. Författarna menar att det kan bero på att studien undersökte arbetsterapeuter som arbetade med gruppverksamhet. De nämnda stegen finns snarare med i olika grad beroende på individernas olika förutsättning i gruppen. Dessutom fanns även behovet att lära ut hur klienterna skulle använda tekniska och kompenserade strategier, vilket Guidetti och Tham (2002) endast till liten del hade med i sin studie.

I studien kunde det påtalas att det var en blandad population bland arbetsterapeuternas grupper och att alla arbetsterapeuterna använde någon form av muntlig instruktion tillsammans med praktiskt demonstration, möjligen inte i den ordningsföljden. Patienterna kunde i vissa fall få experimentera först med hur något skulle genomföras innan information gavs av arbetsterapeuten. Det spelar givetvis in att mycket arbete och träning utförs i grupp och arbetsterapeuterna kan då ta stöd av gruppen som ett pedagogiskt hjälpmedel. Schemm och Gitlins (1998) studie påvisade att undervisning om ett hjälpmedel bland äldre patienter mest skedde genom muntlig instruktion och demonstration. Författarna av den aktuella studien drar slutsatsen att verbal instruktion från arbetsterapeutens sida används i stor omfattning men tillsammans med kompletterande metoder för att initiera lärande hos klienten. Resultatet från Lawler, James och Tomlins (1997) studie visade att verbal instruktion, illustrationer och broschyrer var den mest använda formen av utbildningsmaterial. Arbetsterapeuterna i den nuvarande studien arbetade med att justera sin information efter varje individ i gruppen och använder skiftande tekniker för detta. En arbetsterapeut i studien påvisade behovet att som gruppledare vara en kameleont för att delge anpassad information. Detta påtalades också av Tooth och Hoffmann (2004) som poängterade att arbetsterapeuter behövde förankra sin information i en individanpassad form istället för en generellt utförande. De intervjuade arbetsterapeuterna följer således denna uppmaning.

6.2.1 Ledarcentrerat förhållningssätt till lärande

Författarna kan se ett samband mellan Skinners åsikt om ledarrollen (i Maltén, 1998) och det som har framkommit i resultatet i denna studie. I detta förhållningssätt är det arbetsterapeuten som styr aktivitetstillfället och håller i strukturen. Skinner anser att läraren och den yttre motivationen är centrum för lärandet, läraren förmedlar det hon eller han har kunskap om (Maltén, 1981). Vissa arbetsterapeuter i studien instruerar klienten som sedan får härma. Klienten har inte så mycket att säga till om i det ledarcentrerade förhållningssättet. Detta sätt kan enligt Maltén (1981) vara ineffektivt, då individen endast lär för stunden. Klientens egna behov av att själv pröva och experimentera tillgodoses inte. Även Vygotskij menar enligt Egidius (1999) att den som undervisar betyder mycket för att klienten ska lära sig ett nytt beteende, i denna studie ser författarna att de arbetsterapeuter som arbetar med ett ledarcentrerat förhållningssätt påverkar klienten och därför har stor betydelse. Att arbetsterapeuten ser på lärandet som att färdig kunskap ska förmedlas (Svedberg, 1997) gör att lärandet blir yttinriktat och grundas på yttre motivation (Hedin & Svensson, 1997). Likaså Hagedorn (1995) talar om att läraren i den lärarcentrerade undervisning tar rollen som instruktör eller utbildare. Han eller hon planerar och delger instruktionerna och formar de sätt som lärandet fastställs i. Detta förhållningssätt kan vara effektivt när det gäller tidsaspekter och resursanvändning, men kan resultera i ytlig och ej bestående inläring.

6.2.2 Klientcentrerat förhållningssätt till lärande

Arbetsterapeuten i detta förhållningssätt hjälper klienten genom att motivera honom eller henne, samt låta klienten försöka själv och gå in och stödja när det behövs.

Arbetsterapeuterna i denna studie påpekade att de hjälper individerna i gruppen att se sig själva utifrån och genom att utgå från klientens egna resurser, intressen och mål förstärker de också motivationen. Om klientens egen åsikt och intresse får styra lärtillfället är chansen stor att djupinläring sker. Rogers menar enligt Maltén (1981) att när individen förstår varför han eller hon ska utföra en aktivitet kan klienten lära sig nya tekniker, vilket kan leda till livslångt lärande. Begreppet klientcentrerad undervisning som skapades av Rogers (Illeris, 2001) stämmer väl in på detta förhållningssätt. Mosey (1973) anser att den som lär måste förstå vad som ska läras och anledningarna till det. Vissa av de arbetsterapeuter som intervjuats anser att det klientcentrerade förhållningssättet har ett öppet klimat som ger spelrum för klienten att misslyckas och därefter testa nya metoder. Dewey menar att individen är fri att kunna pröva de aktiviteter som verkar mest lovande men få möjligheten att vara aktiv och självständig (Egidius, 2003). Likaså Mosey (1973) anser att den lärande personen ska vara en aktiv deltagare i lärandeprocessen. Hon menar att möjligheten att försöka och kunna göra misstag samt imitera förbättrar inläring. Hagedorn (2001) menar att en person inte kan lära någon annan något, bara stödja personens självstyrda lärande. Arbetsterapeuterna försöker enligt studien i det klientcentrerade förhållningssättet att hitta sättet att nå klienten med något som arbetsterapeuten tror att klienten kan ha nytta av. Vygotskij menade att läraren ska vara en inspirerande och locka fram de erfarenheter som individen redan har (Egidius, 2003). Läraren måste uppmärksamt lyssna och observera i vilken utvecklingsfas personen befinner sig så att med hjälp av adekvata uppgifter och viss vägledning bistå dem in i nästa utvecklingszon (Bråten, 1998). Enligt Hagedorn (1995) har läraren en humanistisk handledarroll i det klientcentrerade lärandet som möjliggör för klienten att sätta upp sina egna mål, nå dem och bestämma hur det ska bedömas huruvida målen har uppnåtts. Klientcentrerade metoder framhåller djupinläring men är mer tids- och resurskrävande och är speciellt effektiva hos välmotiverade vuxna lärande personer. Att ge feedback uppkommer i denna studie som en viktig del i det klientcentrerade förhållningssättet. I ett klientcentrerat förhållningssätt har arbetsterapeuten kunskapen men uppmuntrar klienten och ger feedback (Maltén 1998).

6.2.3 Gruppcentrerat förhållningssätt till lärande

Författarna anser att det gruppcentrerade förhållningssättet delvis påminner om det föregående förhållningssättet eftersom den till viss del är klientcentrerad. Detta sker dock med gruppens hjälp, medlemmarna interagerar med varandra och ledaren är mer passiv.

Arbetsterapeuterna i denna studie som använder detta förhållningssätt påpekar vikten av att kunna vara en flexibel ledare för gruppen. Arbetsterapeuten anpassar sin roll efter hur gruppen arbetar. Rogers (1969) ser handledaren som en flexibel resurs i gruppen, han eller hon ska underlätta inläring genom att hjälpa till att få fram syftet med gruppen. Ledaren ska, enligt Maltén (2002), inom det problembaserade lärandet stimulera och utmana klienterna men även visa förtroende för att de kan hitta egna lösningar på problem. I det gruppcentrerade förhållningssättet poängterar de intervjuade arbetsterapeuterna att det finns en styrka i att aktivitetstillfället sker i grupp. I gruppen menar de att klienterna kan lära av varandra och lära sig nya möjligheter. Dewey menar enligt Imsen (1999) att inläring bör ske i samspel med den sociala och fysiska miljön, individen måste lära sig att uppfatta sin roll i samarbete med andra. Ett viktigt kännetecken för detta perspektiv är enligt Boud och Felletti (1997) att den lärande personen skapar förbindelser i sitt eget sinne till det som ska läras och lär för sin egen skull. För att uppnå det måste personen vara aktiv i läroprocessen. De arbetsterapeuter som arbetar enligt det gruppcentrerade förhållningssättet anser att samspel beror mycket på hur arbetsterapeuten håller ihop gruppen genom att hålla i strukturen. Enligt Bråten (1998)

betonar Vygotskij vikten av ett samspel mellan delaktighet i gruppen och självstyrning som individ. Detta samspel sker enligt Egidius (1999) genom ett uppgiftsbaserat lärande. Om klienten behöver lära sig ett helt nytt sätt att handskas med problemet som är kroniskt är det viktigt att klientens beteende lärs in med djupinläring.

6.2.4 Förslag till fortsatt forskning

Behovet av att kartlägga användning av pedagogik är av stor vikt då det är en grundläggande förmåga för att nå klienter med information på bästa sätt. Författarna ser ett stort behov att utöka denna forskning till fler arbetsterapeuter och som arbetar inom olika typer av verksamheter. Denna studie gav en indikation på behovet av att sätta ord på den tysta kunskap som finns om pedagogik. Författarna uppfattade en ovisshet hos vissa av de intervjuade arbetsterapeuterna när det gällde om de förstod huruvida deras klienter hade lärt sig den information som arbetsterapeuterna gett. Ett förslag till fortsatt forskning är att intervju klienter som har varit på besök hos arbetsterapeuter inom olika områden och se hur klienterna uppfattade informationstillfället och göra en uppföljning för att se om klienten förstod instruktionerna på rätt sätt.

REFERENSER

- Boud D & Feletti GE. (1997) *The Challenge of Problem Based Learning*, 2ed, London: Kogan Page Limited.
- Denzin NK & Lincoln YS. (2000) *Handbook of qualitative research*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Dewey J. (2004) *Individ, skola och samhälle*. 4:e uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Egidius H. (2003) *Pedagogik för 2000-talet*. 4:e uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Förbundet Sveriges Arbetsterapeuter (1998) *Etisk kod för arbetsterapeuter*. Nacka: FSA.
- Förbundet Sveriges Arbetsterapeuter. (2005) *Etisk kod för arbetsterapeuter*. Nacka: FSA.
- Granbom A-K. (1998) *Att motivera till hälsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Guidetti S & Tham K. (2002) Therapeutic strategies used by occupational therapists in self-care training: A qualitative study. *Occupational Therapy International*, 9, 257-276.
- Guile D & Griffiths T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14, 113-131.
- Hagedorn R. (1995) *Occupational therapy: Perspectives and processes*. New York: Churchill Livingstone.
- Hagedorn R. (2001) *Foundations for Practice in Occupational Therapy*. 3rd ed New York: Churchill Livingstone.
- Hedin A & Svensson L red. (1997) *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme IM & Solvang BK. (1997) *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Howe M.C. & Schwartzberg, S.L. (2003) *A Functional Approach to Group Work in Occupational Therapy*. 3rd ed. Baltimore: Lippincott Williams & Williams.
- Hård af Segerstad H, Klasson A & Tebelius U. (1996) *Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris K. (2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur
- Imsen G. (1999) *Lärares värld – introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kielhofner G. (2002) *Model of human occupation: Theory and application*. 3rd ed. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kielhofner G. (2004) *Conceptual foundations of occupational therapy*. 3rd ed. Philadelphia: F A Davis Company.

- Kvale S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lawler A L, James A B & Tomlin G. (1997) Educational Techniques Used in Occupational Therapy Treatment of Cumulative Trauma of the Elbow, Wrist, and Hand. *American Journal of Occupational Therapy*, vol 51 (2), 113-118.
- Maltén A. (1981) *Vad är kunskap? 2:a uppl* Malmö: Gleerups.
- Maltén A. (1997) *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén A. (1998) *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén A. (2002) *Hjärnan och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Malterud K. (1998) *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton F, Hounsell D & Entwistle N. (2000) *Hur vi lär*. 3:e uppl. Stockholm: Prisma
- Mezirow J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Mosey A. (1973) *Activities Therapy*. New York: Raven Press.
- Nationalencyklopedin. (1994) Höganäs: Bra Böcker.
- Nilsson B. (1993) *Individ och grupp – en introduktion till gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Pilhammar Andersson E, Bergh M, Friberg F, Gedda B & Häggström E. (2003) *Pedagogik inom vård och omsorg*. Lund: Studentlitteratur.
- Reed K & Nelson-Sanderson S. (1999) *Concepts of occupational therapy*. 4th ed. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Schemm R L & Gitlin L N. (1998) How Occupational Therapists Teach Older Patients To Use Bathing and Dressing Devices in Rehabilitation. *American Journal of Occupational Therapy*, vol 52 (4), 276-282.
- Schultz Larsen O. (1997) *Psykologiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Skinner BF, Modgil S & Modgil C. (1987) *B.F. Skinner – Consensus and Controversy*. New York: Falmer
- Smith L, Dockrell J & Tomlinson P. (1997) *Piaget, Vygotsky and beyond – Future issues for developmental psychology and education*. London: Routledge.
- Svedberg L. (1997) *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Taylor SJ & Bogdan R. (1998) *Introduction to Qualitative Research Methods – a guidebook and resource*. 3rd ed. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Tooth L & Hoffmann T. (2004) Patient Perceptions of the Quality of Information Provided in a Hospital Stroke Rehabilitation Unit. *British Journal of Occupational Therapy*, Mar; 67(3): 111-17.

Trost J. (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.



Förfrågan om deltagande i studie

Vi är två studenter vid arbetsterapeututbildningen i Linköping som påbörjat en studie som ska resultera i vår kommande C-uppsats.

C-uppsatsen kommer att handla om hur man som arbetsterapeut tänker pedagogiskt i sitt arbete med personer i grupp. Vi vill få fram den svårformulerbara kunskapen som styr de handlingar man utför och de beslut man tar som arbetsterapeut i processen kring patienten.

Intresset för ämnesområdet pedagogik uppkom då vi i termin 3 genomförde en studieuppgift om den pedagogiska processen. Vi vill försöka ta reda på hur arbetsterapeuten själv är medveten om sin pedagogik.

Vårt syfte med uppsatsen är följaktligen att undersöka arbetsterapeuters uppfattning om användandet av pedagogik i arbetet med grupper.

Det är i informationsinsamlandet som vi behöver Din hjälp, då vi har tänkt göra intervjuer med arbetsterapeuter inom verksamhet med aktivitetsgrupper. Vi kommer att använda oss av en intervjuguide i vilken vi med olika frågor berör området pedagogik. Intervjun förväntas ta 30-35 min.

Vi kommer att genomföra intervjun tillsammans, om inget annat önskas, och det som sägs kommer att spelas in på band. Detta för att vi sedan ska kunna bearbeta materialet och komma fram till ett resultat. Det inspelade materialet kommer att raderas så snart som materialet har kunnat bearbetas. De uppgifter som ni lämnar kommer endast att användas som underlag till denna studie. Resultatet kommer att presenteras anonymt och behandlas konfidentiellt, och inget av det du säger kommer att kunna spåras till dig. Du är även fri att när som helst ta tillbaka ditt medgivande till att delta i studien.

Vi kommer att ta kontakt med dig per telefon om en vecka, för att få ditt svar om du vill delta eller ej. Om du har möjlighet att delta så kommer vi att besluta tillsammans om tid för intervju.

Hör gärna av dig om du har frågor till oss.

Vi är mycket tacksamma om du har möjlighet att hjälpa oss med vår C-uppsats!

Med vänliga hälsningar

Anna Callerborn
Arbetsterapeutstuderande
tfn: XXXXXXXXXXXX
xxxxxxx@student.liu.se

Jane Holstein
Arbetsterapeutstuderande
tfn: XXXXXXXXXXXX
xxxxxxx@student.liu.se

Annika Lindh
Handledare
tfn: XXXXXXXXXXXX
xxxxx@inr.liu.se

Bakgrundsinformation om arbetsterapeuten

Berätta lite om ditt arbete som arbetsterapeut och beskriv dina uppgifter. (Var AT jobbar)

- examensår
- utbildningsort

Arbetsterapeutens syn på gruppen

Beskriv vilka typer av grupper som du handleder. (gruppverksamhet)

- Vad är gruppens syfte?
- Har gruppen ett gemensamt mål?

Beskriv hur du planerar inför ett grupptillfälle.

Beskriv hur gruppen fungerar.

- Hur samspelar gruppen?
- Vad tror du det är som gör att gruppen fungerar bra/dåligt?
- Vad gör du om gruppen fungerar/inte fungerar, eller om någon inte förstår någon instruktion?
- Gör du någon utvärdering eller uppföljning av gruppen?

Beskriv din roll som ledare.

- Vad har du för roll i gruppen?
- Hur anser du att en ledare ska vara? (referensram)

Arbetsterapeutens syn på och användning av pedagogik

– Vad tänker du på när du hör ordet pedagogik?

– Anser du att du använder dig av (hennes ord för pedagogik) i ditt arbete med gruppen?

Ge exempel.

– Använder du olika sätt att instruera och/eller varierar du sätt mellan olika grupper? (Text guidning, muntlig/skriftlig instruktion)

– Vad beror det på att du använder olika sätt till olika grupper?

– Hur motiverar du gruppen att arbeta vidare mot sina mål?

– Är det någonting övrigt du vill tillägga?