

Insyn i grupphandledning

Ett bidrag till förståelsen av ett av de
människobehandlande yrkenas hjälpredskap

Johan Näslund



FILOSOFISKA FAKULTETEN
LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköping Studies in Education and Psychology No. 96
Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences

Linköping 2004

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Institutionen för beteendevetenskap
SE-581 83 Linköping

Insyn i grupphandledning
Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande
yrkenas hjälpredskap

Johan Näslund

Tryck: Parajett AB, 2004
ISRN LiU-IBV-STU--96--SE
ISBN 91-7373-925-1
ISSN 1102-7517

Innehållsförteckning

FÖRORD	9
1. INLEDNING	11
FORSKNING RÖRANDE HANDEDNING OCH GRUPPHANDEDNING.....	14
2. EN TEORETISK TILLBAKABLICK PÅ HANDEDNING FÖR MÄNNISKOBEHANDLANDE YRKEN.....	18
HANDEDNINGSBEGREPPET	18
HANDEDNINGENS SYFTE	19
DEFINITIONER AV HANDEDNINGSBEGREPPET.....	21
HANDEDAREN.....	23
Handledarens kunskap och erfarenhet	23
DEN HANDEDDES UTVECKLING.....	24
KONTRAKT OCH FÖRVÄNTNINGAR PÅ HANDEDNING	25
FEEDBACK OCH UTVÄRDERING I HANDEDNING	27
HANDEDNING OCH ETIK	29
3. TEORI OM GRUPPHANDEDNING FÖR YRKESVERKSAMMA	32
HANDEDNING INDIVIDUELLT ELLER I GRUPP.....	32
GRUPPHANDEDARENS MAKT.....	35
GRUPPHANDEDNINGENS RUM OCH KONTEXT	37
OMEDVETNA ÅTERGESTALTNINGAR I GRUPPHANDEDNING	41
Psykodynamiska parallellprocesser	43
Parallellprocesser i ett systemiskt perspektiv	49
OMEDVETNA ÅTERGESTALTNINGAR.....	53
AVSLUTANDE TEORETISK DISKUSSION	54
4. HANDEDNING I PRAKTIKEN.....	60
UNDERSÖKNINGENS SYFTE	60
UNDERSÖKNINGENS DESIGN	61
Undersökningsgrupper.....	61

Handledarna	63
Undersökningens genomförande.....	63
Undersökningens vetenskapsteoretiska utgångspunkter	67
Forskningsetiska aspekter.....	71
Tolkningsprocessen	71
Trovärdighet hos data	73
Generalisering.....	75
5. BESKRIVNING AV INNEHÅLL OCH UTVECKLING I HANDLEDNINGEN	77
INTRODUKTION.....	77
Låg- och mellanstadieskolan.....	77
Högstadieskolan.....	80
Den psykiatriska dagvården	82
NÅGRA JÄMFÖRELSE R MELLAN GRUPPERNA.....	85
6. BERÄTTELSER FRÅN GRUPPHANDLENING	87
INLEDNING.....	87
LÅG- OCH MELLANSTADIEGRUPPEN	89
Berättelsen om almanackan som stöd för vardagsarbetet	89
Berättelsen om krokarnas betydelse för adjöstunden	91
Berättelsen om den starka gruppen	93
Analys och tolkning av låg- och mellanstadiegruppens berättelser.....	95
HÖGSTADIEGRUPPEN.....	96
Berättelsen om att inte vilja acceptera situationen	96
Berättelsen om ärlighet och dåligt samvete	98
Berättelsen om att inte ha dåligt samvete	101
Analys och tolkning av högstadiegruppens berättelser	103
DEN PSYKIATRISKA DAGVÅRDEN	104
Berättelsen om stöd till ”galen” kvinna	104
Berättelsen om country-kanalen.....	107
Berättelsen om olika budskap.....	109
Analys och tolkning av den psykiatriska dagvårdsgruppens berättelser ...	111
TOLKNING AV BERÄTTELSE R N.....	112
ANALYS OCH TOLKNING AV BERÄTTELSE R N	114

7. OMEDVETNA ÅTERGESTALTNINGAR I GRUPPHANDLENINGEN	116
INLEDNING.....	116
HUR OMEDVETNA ÅTERGESTALTNINGAR KAN TE SIG.....	116
LÅG- OCH MELLANSTADIEGRUPPEN	119
Återgestaltning av att inte bli sedd.....	120
Tolkning av återgestaltningsprocesser på låg- och mellanstadieskolan	123
HÖGSTADIEGRUPPEN.....	124
Återgestaltning av uppgivenhet och ansvarslöshet.....	125
Tolkning av återgestaltningsprocesser på högstadieskolan.....	126
DEN PSYKIATRISKA DAGVÅRDSGRUPPEN.....	127
Återgestaltning av uppgivenhet och luddighet	128
Tolkning av återgestaltningsprocesser på den psykiatriska dagvården	130
ÅTERGESTALTNINGSPROCESSER I PRAKTIKEN	131
ANALYS OCH TOLKNING AV OMEDVETNA ÅTERGESTALTNINGAR I GRUPPHANDLENINGEN.....	133

8. DELTAGARNAS FÖRVÄNTNINGAR OCH TILLBAKABLICKAR	135
INLEDNING.....	135
FÖRVÄNTNINGAR PÅ HANDLENINGEN.....	135
Sammanfattning av förväntningar på innehållet i handledningen	139
JÄMFÖRELSE MELLAN FÖRVÄNTNINGAR OCH FAKTISKT INNEHÅLL.....	140
DELTAGARNAS TILLBAKABLICKAR PÅ HANDLENINGEN	140
Låg- och mellanstadieskolan.....	141
Högstadieskolan.....	142
Den psykiatriska dagvården	142
DELTAGARNAS TILLBAKABLICKAR SEX MÅNADER EFTER HANDLENINGEN.....	144
Låg- och mellanstadieskolan.....	145
Högstadieskolan.....	146
Den psykiatriska dagvården	149
Deltagarintervjuerna	151
HANDLEDARNAS TILLBAKABLICKAR SEX MÅNADER EFTER HANDLENINGEN.....	151
Skolgruppernas handledare	151
Den psykiatriska dagvårdens handledare.....	153

Handledarintervjuerna	153
RELATIONEN MELLAN DE HANDLEDDAS FÖRVÄNTNINGAR OCH UTFALLET SAMT ÅTERBLICKAR.....	154
9. SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	157
INLEDNING.....	157
METODENS RELEVANS	158
BERÄTTELSE FRÅN GRUPPHANDLEDNING	160
OMEDVETNA ÅTERGESTALTNINGAR.....	162
FÖRVÄNTNINGAR & TILLBAKABLICKAR	164
PRAKTIK & TEORI, NÅGRA YTTERLIGARE KOMMENTARER.....	166
SUMMARY	169
INTRODUCTION	169
RELEVANCE OF METHODOLOGY.....	170
NARRATIVES FROM GROUP SUPERVISION	171
UNCONSCIOUS RE-ENACTMENT.....	174
EXPECTATIONS & REFLECTIONS.....	176
FURTHER COMMENTS ON PRACTICE AND THEORY	177
REFERENSER.....	181
BILAGA	



Denna bok tillägnas AnnMarie, Anna och Moa

Förord

När jag ser tillbaka på de år som jag har varit upptagen med att skriva på min avhandling (för många år tycker några), kommer jag framförallt ihåg de människor som jag träffat. Från det första mötet med personalen på dåvarande IPP, över alla akademiska (och andra) möten, fram till dags dato. Inte alla möten har varit goda men överlag har dessa möten varit mer positiva än vad jag trodde innan jag påbörjade min akademiska resa. För mig har doktorandtillvaron sammanfallit med min inlussning i det akademiska livet. Enligt vissa är detta med att skriva förord det sista hindret som jag måste över för att kunna lämna doktorandtillvaron och bli filosofie doktor. Hoppas jag inte glömmer någon nu.

Först vill jag tacka alla som bidragit till mitt arbete under åren inom akademien. Sedan vill jag framförallt tacka FOG-gruppen (Anders, Charlotta, Dan, Elinor, Eva, Gunilla, Inger, Ingrid, Kjell, Lauritz, Michael, Stefan, Susanne, Tomas). Sedan vill jag passa på att tacka alla på Institutionen för beteendevetenskap (IBV) som på olika sätt bidragit till mitt arbete. Ingen nämnd och ingen glömd. När det gäller avhandlingen har förutom FOG-gruppen en hel del mer seniora forskare hjälpt mig att få ”styrrelse” på avhandlingen. Från Dan Och Kjell över såväl nationella som internationella personer, till de som under de senaste åren givet mig värdefulla frågor och påpekanden, tack. Tack också till de utan vars arbete en institution inte skulle kunna fungera, den tekniska och administrativa personalen. Under hela doktorandtiden har Kerstin vakat över mig och mot slutet har Maritta och Heino hjälpt mig med slutprodukten (boken). Till sist vill jag tacka de två som betytt mest för mitt arbete, Anders och Kjell. Anders som har tagit väl hand om mig både fysiskt och psykiskt. Kjell som handledare och mentor.

Nu återstår att se om livet efter disputationen blir så som många har pratat om.

1. Inledning

Professionell utveckling bygger, i dess mest grundläggande form, på två olika men kompletterande förutsättningar. Formell teoretisk kunskap som vilar på vetenskaplig grund samt förvärvad skicklighet och kunskap (Schön, 1983).

Det handlar om att varva *teori och praktik* på ett sådant sätt att man kan internalisera och använda teorin i sin dagliga yrkesverksamhet, något som har visat sig svårt att genomföra både under utbildning till ett yrke och när yrkesverksamma återkommer till en utbildningssituation för mer formell träning. Bernard & Goodyear (1998) skriver att yrkesstuderande ofta hämtar sina yrkesmodeller från den praktiska verksamheten. Något som vid första påseendet verkar ändamålsenligt. Bernard & Goodyear menar dock att yrkesverksamma, med lång, icke handledd erfarenhet, tenderar att ha en omotiverad självkänsla, utan teoretiska reflektioner, om man enbart förlitar sig till modeller från den praktiska verksamheten.

De klassiska professionsteorierna (Greenwood, 1957; Parson, 1964; Lortie, 1977) betonar vikten av att en professionell yrkesgrupp har en gemensam kunskapsbas, d.v.s. utgår från samma vetenskapliga grund vid sitt yrkesutövande. Colnerud & Granström (2002) har valt att beskriva denna yrkets metastruktur som *yrkesspråk*. Gemensamt yrkesspråk innebär att professionens medlemmar delar mentala modeller och teorier om sitt yrkesutövande. Dessa mentala modeller måste, för att fungera, vara dynamiska, d.v.s. förändras, utvecklas och anpassas till praktiken och över tid (Johnson-Laird, 1989). Professionell utveckling förutsätter därför yrkesspråklig utveckling. Barns och vuxnas språkliga utveckling sker genom att tala och samtala, detsamma gäller yrkesspråklig utveckling. Det är troligt att återkommande handledning kan vara en naturlig situation (samtalsarena) där vardagsarbetet kan problema-

tiseras och teoretiseras. Undersökningar gjorda av Hill, Charles, & Reed (1981), Wiley & Ray (1986), Reising & Daniels (1983) samt Bradley & Olson (1980) visar att *en känsla av professionell kompetens är starkt förknippad med handledda erfarenheter*.

Föreliggande arbete behandlar handledning av yrkesverksamma som arbetar i direkta möten med krävande klienter (elever eller patienter). De grupper som här är i fokus tillhör gruppen semiprofessionella yrken, d.v.s. sådan som saknar klassiska kriterier för professionell status (jfr Greenwood, 1957). Medan erkänt professionella grupper (exempelvis läkare, psykologer, psykoterapeuter) endast har begränsade kontakter med klienterna, har sådana grupper (mentalskötare, sköterskor, undersköterskor, arbetsterapeuter, socialarbetare och lärare) daglig och omfattande kontakt med klienterna. För att möta dessa gruppers behov av kompetensutveckling och möjlighet att bearbeta och språkliggöra vardagsarbetet erbjuds de numera ofta yrkesmässig handledning. Handledning betraktas som en viktig och ibland nödvändig förutsättning för professionell utveckling och en möjlighet till arbetsrelaterat lärande. Samtidigt kan handledning ses som en garanti för att patienterna/klienterna får kvalificerad vård, behandling och möjlighet till utveckling. Under vård- och behandlingspersonals yrkesutbildning finns praktikhandledare och handledare för specialarbete. Motsvarande gäller för lärare.

Enligt Näslund & Granström (1995) saknas den möjlighet till handledning som finns att tillgå för verksamma socialarbetare och vård- och behandlingspersonal, i stort sett för skolans personal. I samband med lärarutbildningen tilldelas visserligen lärarkandidaterna handledare. Handledare har även knutits till kandidaterna i samband med deras specialarbete. Denna introducerande handledning som en förberedelse för ett kommande yrkesliv är viktig men när det gäller lärarutbildningen har den hittills i hög grad varit produktinriktad.

När det gäller handledning av erfaren yrkesverksam skolpersonal finns det ytterst få beskrivna och studerade exempel på en handledning som ger möjlighet till bearbetning av yrkesmässiga frågor och arbetsrelaterat lärande, även om sådan efterlysts (Stiwne, 1987).

Många professionsforskare betraktar klienten, eleven eller "kunden" som den viktigaste parten i en yrkesmässig relation och det är den yrkesverksammes förhållande till denne som utgör grunden för att definiera professionalism. Parson (1964) för in begreppet allmänintressen och Kocka (1985) betonar att det är både klienten och organisationen som är uppdragsgivare. Detta senare resonemang har stor relevans för läraryrket och deras yrkesutövande eftersom "klienterna" eller uppdragsgivarna för lärarna är både eleverna och samhället. MacDonald (1995) har utvecklat analysen av samhällets roll i professionsutveckling. Han hävdar att det professionella "projektet", för att lyckas, är beroende av den ekonomiska ordningens statliga regleringar och den sociala ordningens kultur för att nå kunskapsmonopol och bli erkänd som en profession. Hargreaves & Goodson (1996) gör åtskillnad mellan professionalisering (det politiska projektet) och professionalism (yrkesgruppens aktivitet). Utifrån detta kan vi dra slutsatsen att professionaliseringen har tre intressenter; *klienten, organisationen/samhället och professionen*. Talbert & McLaughlin (1994) har visat att normer och professionell utveckling bland lärare har ett nära samband med den lokala skolkulturen. Den professionella utvecklingen är socialt förhandlad i skolans vardag och är därför enligt Talbert & McLaughlin en i hög grad *lokal angelägenhet*.

En studie som granskar handledning, vars syfte är professionell utveckling, bör enligt ovanstående inte ha ett alltför ensidigt fokus på exempelvis de professionella. Klientens utveckling är det mål som professionella alltid bör ha i åtanke i allt vad de gör. Man kan uttrycka det som att *klienten är i fokus*. Men klienten och den professionella utövaren fungerar inte på någon öde ö, utan kontakt med och påverkan från andra delar av samhället. *Man befinner sig i en kontext* (Bronfennbrenner, 1979). Professionell utveckling kan delas in i det politiska projektet och yrkesgruppens aktivitet. Det politiska projektets professionalisering ligger utanför syftet med detta arbete. Föreliggande arbete har därför som sin utgångspunkt att studera handledning av yrkesverksamma utifrån såväl handledningen som sådan, men också utifrån såväl organisationens som klientens påverkan på den yrkesmässiga handledningen, och vice versa.

Avhandlingarna har begränsat sin empiri till att handla om *grupphandledning för lärare och vårdpersonal* (ibland benämnd personalhandledning i grupp). Detta då den mesta handledning som bedrivs med yrkesverksamma har formen av grupphandledning. Grupphandledning är i stor utsträckning varken teoretiskt tydlig eller empiriskt underbyggd. Om vi gjorde en kartläggning av grupphandledning med avseende på vad man samtalar om och hur man arbetar, i handledningsgruppen, skulle vi troligtvis få en mycket blandad karta utan några tydliga större vägar. Detta tillsammans med bristande teoritisering och forskning inom området gör behovet av såväl teoretiska som empiriska studier stort. Föreliggande avhandling kan bidra med några teoretiska genomgångar och empiriska nedslag i praktiken.

Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra till förståelsen av vad grupphandledning för yrkesverksamma kan vara och hur handledningen kan förändras över tid. Det mer preciserade syftet presenteras längre fram i avhandlingen.

Forskning rörande handledning och grupphandledning

Många praktiker och forskare inom handledningsområdet anser att handledning alltid har minst tre inblandade parter; den handledde, handledaren och klienten (som oftast inte är närvarande vid handledningen). Hawkins & Shoet (2000) talar om ”den terapeutiska triaden” och Page & Wosket (2001) skriver om ”handlednings-triangeln”. Bernard (1987) skriver om etiska och lagliga hänsyn som fokuserar på relationen mellan handledare-handled, handledare-klient och handledare-profession. Ekstein & Wallerstein (1977) liksom Hawkins & Shoet (2000) anser att organisationen påverkar handledningen. Ekstein talar om den kliniska romben (*institutionen, handledaren, klienten och terapeuten*). Rönnestad & Skovholt (1993) tar med utgångspunkt i Eksteins kliniska romb upp frågan om att det i handledningen kan uppstå spänningar om organisationen (*institutional culture*) och *professionen* (professional reference group) inte är i samklang.

Begreppet handledning är i sig på intet sätt entydigt. Inom olika verksamhetsområden används begreppet med ganska skiftande

innebörder. Det har bildats olika traditioner inom olika yrken och begreppet handledning är dåligt definierat och avgränsat. Det är därför svårt att orientera sig i litteratur om handledning. Detta har skapat förvirring inte bara bland dem som får eller utövar handledning utan även bland de som önskar handledning för sin verksamhet. I denna avhandling redovisas handledningslitteratur som är knuten till olika verksamheter som: (a) utbildningshandledning inom vård och lärarutbildning, (b) handledning av skolpersonal, (c) handledning inom vård och behandling, (d) psykoterapihandledning samt den litteratur som försöker skapa en mer (e) allmän handledningsmodell över professionsgränserna. Tyngdpunkten ligger på anglosaxisk litteratur eftersom forskning om handledning är en relativt ny disciplin och mest utvecklad i framförallt USA, och till viss del i Storbritannien. Då forskning om handledning fortfarande är begränsad har också andra källor än empirisk forskning använts. I Sverige, liksom i Storbritannien, är det vanligt att litteratur om handledning är erfarenhetsbaserad och uppbyggd med hjälp av "common sense". Utifrån ett sådant synsätt kan vi säga att *handledning innebär att en mer erfaren och kunnig person ger stöd och vägledning åt en annan person som ett led i en yrkesutbildning eller professionell utveckling*.

Det är dock viktigt att, som Glanz nedan påpekat, avgränsa och definiera vilken typ av handledning det gäller.

Without a welldefined and all-encompassing resuscitation effort that aims for consensus in purpose, definition and vision of the future. Supervision as a role and function will, at best, continue to wallow in mediocrity, remain subservient to the interest of administration, curriculum, and teaching, and, in a worst case scenario, simply become inconsequential in the educational enterprise.

(Glanz, 1998, s. 68)

I en antologi, *Perspektiv på handledning* (Stiwne, 1993), konstateras att när det gäller handledning inom psykoterapi och angränsande områden är det fortfarande frågornas tid, inte svarens. Men innan de eftertraktade svaren om handledning kan ges måste frågorna utvecklas och ställas. Gordan (1998) påpekar att grupphandledning numera är den mest använda formen i utbildningen av psykoterapeuter såväl som i handledning av vårdpersonal. Mot den

bakgrunden, påpekar Gordan, är den stora bristen på litteratur och forskning, hypoteser och teorier om grupphandledningens metoder och effekter både anmärkningsvärd och beklaglig. I Sverige har Ögren (2001) och Boalt Boethius & Ögren (2003) undersökt grupphandledning under utbildning till psykoterapeuter. Även om de skriver om utbildningshandledning, vilket inte är i fokus i denna studie, så återfinns där en hel del om grupphandledning.

Holloway & Johnston (1985) konstaterar efter en omfattande litteraturgenomgång att forskning rörande grupphandledning är begränsad. Modeller för processer i grupphandledning behöver utvecklas och prövas empiriskt. Holloway & Johnston påpekar att utan sådana ansträngningar kommer grupphandledning att vara en svag länk i olika utvecklingsprogram. Visserligen praktiserad i stor omfattning men klen empiriskt styrkt. Föreliggande forskningsprojekt syftar till att fylla en del av detta behov av forskning rörande grupphandledningens teori, metodik och effekter för deltagarnas lärande och växande i sin yrkesroll.

Inom skolvärlden anser Glanz (1998) att man behöver studera ett antal olika primära handledningskällor såsom handledares dagböcker, berättelser, surveys, brev, observationer, m.m. Kort sagt det behövs många nya studier. Studier inom såväl som utanför skolvärlden behövs för att handledningen som metod ska kunna utvecklas.

Knowledge of supervision as a function would also be greatly enhanced by examining supervision in various institutional settings /.../ Furthermore, comparing the theory and practice of supervision in noneducational fields, such as counseling and religious studies, with school supervision might yield valuable lessons.

(Glanz, 1998, s. 69)

Borders (1989) påpekade att trots tio års uppmärksamhet på handledning som ett vetenskapligt område har man ännu inte nått fram till några allmänna grunder för en handledningsmodell. Hon pekar på några punkter som måste uppmärksammas i den fortsatta forskningen. En sådan punkt är att forskningen inte enbart bör förlita sig till självrapporteringar eftersom sådana data inte med säkerhet visar vad som egentligen sker i handledningen. En annan punkt som hon

lyfter fram är att det är oerhört svårt att generalisera från undersökningar som är gjorda eftersom de flesta är genomförda på ”ny börjare” inom yrket eller under deras utbildning. Holloway (1987) fäster uppmärksamheten på frånvaron av longitudinella studier. Överhuvudtaget är bristen på naturalistiska studier uppenbar (Borders, 1989; Holloway & Hosford, 1983; Kruger et al., 1988 och Stiwne, 1993). I en uppföljning av Borders (1989) studie har Prieto (1996) kommit fram till att det fortfarande saknas tillräckligt med allmänna grunder för grupphandledning som handledningsmodell.

Av ovanstående beskrivning av forskningsområdet framgår ett klart behov av vidare forskning när det gäller handledning som ett led i den professionella utvecklingen av verksamma och erfarna yrkesmänniskor.

2. En teoretisk tillbakablick på handledning för människobehandlande yrken

Handledningsbegreppet

Handledning har i modern tid sitt ursprung i dels den akademiska världen, dels inom lärlingsutbildningen. Gordan (1998) menar att den moderna handledningsmetodiken har sina rötter i den amerikanska socialarbetarutbildningen från seklets början, men även i utbildning av psykoanalytiker i 20-talets Europa. I modern psyko-terapiutbildning har man gjort en klar åtskillnad mellan personlig analys och handledning.

Den *psykoterapeutiska traditionen* beskrivs av Ekstein & Wallerstein (1977) och kännetecknas av en tonvikt på relationer, såväl mellan handledaren och den handledde som mellan klienten och den handledde. Handledningen ses som en utvecklingsprocess, från lekman till specialist. Den vill uppmuntra självutforskning, autonomi och kreativitet. Den kallas också processinriktad eller relationsinriktad handledning och ska leda fram till att den handledde frigör sig ifrån och agerar självständigt gentemot handledaren.

Handledning i *psykosocialt arbete* har under 80-talet utvecklats ur både den psykoanalytiska skolbildningen och *case-work* traditionen i USA (Bernler & Johnsson, 1985). Denna inriktning kännetecknas av inflytande från psykoanalytiska teorier, kommunikationsteorier och systemteori, där den senare bildar en metateori. Grupphandledning är vanlig och syftar till en professionell utveckling av det psykosociala arbetet. Den ska vara processinriktad och bedrivs av handledare med både praktisk och teoretisk kunskap

inom psykosocialt arbete. Denna handledningsmodell är vanligt förekommande inom det psykosociala området, främst socialtjänst.

Under de senaste åren har också handledning i *yrkesutbildning* fått en större spridning i Sverige. Franke (1990) beskriver handledningen i lärarutbildningar, vars rötter kan spåras till den humanistiska psykologin och kännetecknas av en direkt, nära relation präglad av empati, ansikte mot ansikte. Franke liksom Bergman & Törnvall (1992) visar att denna typ av handledning har vuxit fram ur olika traditioner såsom den positivistiska och den fenomenologiskt/humanistiska. Franke beskriver den humanistiska modellen som inriktad på handling och reflektion medan den positivistiska betonar övning och korrektion. Denna tanke återkommer också hos de som skriver om mer *allmänna handledningsmodeller för yrkesverksamma*, exempelvis Lauvås & Handal (2001) som med sin handledningsmodell avser att utveckla den kunskapsmässiga basen för en professionell yrkesverksamhet genom en växling mellan handling och reflektion. Birnik (1998) kom i sin undersökning av handledningens roll inom skolan fram till att det finns flera positiva aspekter på att lyfta fram ett mer relationistiskt perspektiv. Han har utgått från en del psykoterapeutiska begrepp och använt sig av dessa för att diskutera handledning inom skolan. Pertoft & Larsen (2003) betonar att människovårdande arbete har såväl praktiskt som känslomässigt innehåll. I handledning måste båda delarna hanteras.

Handledningens syfte

Handledningens syfte varierar i olika handledningssituationer. Något förenklat kan man emellertid påstå att ett gemensamt syfte för alla typer av handledning är att deltagande skall erbjudas möjlighet till *lärande och utveckling*. Litteraturen om handledning behandlar huvudsakligen fyra områden eller syften för handledningen. Även om dessa syften överlappar brukar man skilja på fyra olika mål (Bernard & Goodyear, 1998; Boalt-Boëthius, 1993; Coche, 1977; Hart, 1982; Hayes, 1990; Holloway, 1984; Hess, 1980; Yalom, 1985). De fyra målen är som följer.

(a) *Kunskapsinläring*. Detta mål är det vanligaste inom den akademiska handledningen, där den handledde skall lära sig att behärska teoretiska begrepp. Inom yrkesmässig handledning är detta

inget huvudmål. Det förekommer dock inom viss yrkeshandledning att handledaren rekommenderar yrkesutövarna att läsa vissa artiklar eller böcker.

(b) *Färdighetstutveckling*. Detta är ett mycket vanligt mål inom grupphandledning. Syftet är att deltagarna skall göra sig själva uppmärksamma på vad som kännetecknar ett kompetent och skickligt agerande i yrkesvardagen. Detta innebär inte nödvändigtvis att deltagarna drar fall och handledaren talar om hur man skall agera. Det handlar snarast ofta om att utveckla metastrukturer för yrkesutövandet, d.v.s. att utveckla det gemensamma yrkesspråket. Jernström (2000) har studerat hantverksutbildning och visar på att handledningens lärprocess är beroende av såväl samtal som kroppsspråket och kan understödjas av exempelvis fotografier.

(c) *Personlig utveckling*. Detta var ett vanligt mål framförallt under 60- och 70-talet. Många handledare arbetade då enbart med de interpersonella processerna i sina träningsprogram. En sådan fokusering är viktig när det handlar om att internalisera en stil eller ett förhållningssätt. Naturligtvis innebär allt lärande också personlig utveckling. Detta mål ingår således mer eller mindre uttalat i all handledning.

(d) *Integrerad yrkesskicklighet (a+b+c)*. Detta betraktas av de flesta som det viktigaste målet för handledning. Grupphandledning betraktas som en unik situation för att nå detta syfte (Hayes, 1990). Deltagarna skall genom handledningen ges möjlighet till reflektioner som hjälper dem att göra viktiga kopplingar mellan sin akademiska kunskap och den praktiska verksamheten. Det handlar om att lita på sin intuition, att använda data från verksamheten, att dra slutsatser och att veta eller känna hur långtgående slutsatser man kan dra. Det handlar om att veta när man skall försöka komma vidare och när man måste backa. Det räcker inte med att ha tillgång till ett yrkesspråk man måste också kunna integrera teorier, intuition och den praktiska vardagen. Det är i det dagliga arbetet som professionalismen manifesterar sig.

Att handledning inte heller skall ses som ren utbildning, om vi med det menar traditionell undervisning, torde vara självklart. Handledning kan däremot ses som en pedagogisk metod, en allmän påverkan av yrkesjaget. Den är till sin natur både teoretisk och erfarenhetsbaserad.

Akademisk kunskap, praktisk verksamhet och personlig utveckling bör enligt Kolb (1984) ingå i det som han kallar lärande genom erfarenhet (experiential learning).

Den individuella process som binder samman utbildning, arbete och personlig utveckling kan enligt avhandlingens utgångspunkter stödjas av olika pedagogiska metoder där grupphandledning är en förekommande metod, och i fokus i denna avhandling.

Definitioner av handledningsbegreppet

De flesta definitioner av handledning utgår ifrån individuell handledning. Inom *vård och behandling* skriver exempelvis Loganbill, Hardy & Delworth (1982) att utbildningshandledning är ”en intensiv, interpersonell fokuserad en-till-en relation som underlättar utvecklandet av terapeutisk kompetens hos den andra personen” (s. 4). Hart (1982) anför att handledning är ”en fortgående lärande process där en person i rollen av handledare hjälper en annan person i rollen av handledd att ernå lämpliga professionella beteenden genom en prövning av den handleddes professionella aktiviteter” (s. 12). Bernard & Goodyear (1998) beskriver handledning som ett sätt att överföra kunskap, skicklighet och attityder från ett speciellt yrke till nästa generation i det yrket. De tar i sin bok upp några grundläggande drag hos handledning. De skriver att handledning:

1. är en intervention,
2. tillhandahålls av en äldre medlem av ett visst yrke till en yngre medlem av samma yrke,
3. är värderande eller bedömande,
4. sträcker sig över tid,
5. är kvalitetsgaranterande och
6. fungerar som en portvakt (gatekeeper) för inträde i professionen.

Deras arbetsdefinition av handledning har den fördelen att den även kan tillämpas på grupphandledning. Den är dock mest tillämpbar på handledning under utbildning. Borders (1991) tar i sin artikel upp handledning av grundutbildade kollegor som önskar handledning och där utesluter hon att handledaren gör bedömningar och har gatekeeper-rollen. Hennes resonemang liknar det som finns i Sverige när det gäller handledning för yrkesutbildade.

Inom *skolvärlden* har Knoff (1988) gjort en sammanställning av kriterier för handledning. Han definierar handledning som ”en intensiv, hierarkisk, interpersonell relation mellan en handledare som har översikt över den handleddes kunskaper, skicklighet, självförtroende, objektivitet och interpersonella interaktioner tillsammans med, eller istället för, klienten, i syfte att öka kompetensen och effektivisera arbetet samt att gynna förklaringar i praktisk verksamhet” (s. 241). Handledningen är individuell och under de senaste åren har den hierarkiska strukturen kritiserats mycket (se bl.a. Glickman, 1992 och Poole, 1994).

I Sverige har Pertoft & Larsen (2003) definierat grupphandledning med yrkesverksamma inom *människovårdande yrken* på följande sätt: ”En grupp personer som är verksamma i människovårdande yrken samlas regelbundet på avtalad tid med en utifrån kommande handledare. Gemensamt arbetar de med att ta tillvara och utveckla gruppens samlade kompetens. Avsikten är att underlätta och öka förmågan att ge klienten god behandling och service” (s. 13).

Andra svenska författare som Bernler & Johnsson (1985) förespråkar en common sense uppfattning där handledning i *psykosocialt arbete* är: ”En kontinuerlig feedback på mitt arbete, mitt arbetssätt och mig själv som personlig resurs i detta arbete, given i en grupsituation och med en person, som jag uppfattar som kompetent att ge denna, utifrån omfattande kunskaper och erfarenheter” (s. 70). Gordan (1998) anser att *psykoterapihandledning* är ”en pedagogisk metod, där en inom ett yrkesområde mer kunnig och erfaren person utbildar eller fortbildar en inom detta område mindre kunnig och erfaren person” (s. 14).

Gemensamt för de flesta författarna är att handledning;

1. handlar om att förmedla kunskap, skicklighet och attityder från en mer erfaren person till en mindre erfaren person,
2. integrerar teoretisk kunskap med praktisk kunskap,
3. är relaterad till klienten,
4. är en pedagogisk, värderande och organiserad process.

Av vad som hittills framkommit av denna avhandling kan man se på handledning som en pedagogisk metod med vissa gemensamma aspekter. Därtill kommer att man försöker att avgränsa sig mot

närallgande områden såsom utbildning och terapi. I vissa avseenden har olika inriktningar närmat sig varandra. Detta kan man också se i den internationella litteraturen om handledning. Företrädare för utbildning och forskning om handledning har strävat efter att göra handledning till en egen vetenskaplig gren. Flera vetenskapliga tidskrifter har också detta tema som sitt huvudintresse. Som exempel kan nämnas *Counselor Education and Supervision*; *Journal of Counseling and Development*; *Journal of Counseling Psychology*; *The Clinical Supervisor*.

Handledaren

Handledarens roll är viktig för vilken typ av handledning som kommer till stånd i det enskilda fallet. Om man är överens om vilken roll handledaren ska ha, har man också kommit överens om vilken kompletterande roll som den handledde ska ha eller inte ha, exempelvis elev–lärare eller patient–terapeut. Det är viktigt att komma ihåg detta då litteraturen nästan enbart tar upp handledarens roll till beaktande.

Kadushin (1992) talar om tre olika funktioner eller roller; *den undervisande, den stödjande och den styrande*. Hawkins & Shoet (2000) tar ut tre signifikanta roller och om man sätter in också den handleddes kompletterande roll får man följande roller.

Terapeuten som ger stöd och/eller behandling till *klienten*,
Läraren som hjälper *elev*en med lärande och utveckling,
Chefen som har ansvar inför organisationen och klienten
för vad *arbetaren* gör.

Handledarens kunskap och erfarenhet

I svensk litteratur (Gordan, 1998; Bernler & Johnsson, 1985) rekommenderas att man som handledare bör ha en egen lång erfarenhet från yrket. Som tidigare nämnts har det länge funnits exempel på att psykologer handleder behandlingspersonal av en annan yrkeskategori. Kulturkompetensen behöver således inte innebära att handledaren tillhör samma profession, men förutsätter förtrogenhet och erfarenhet av den typ av arbetsplats som handledningen avser.

En viktig fråga i detta sammanhang rör handledarens kunskap om organisation, profession och person. Detta gäller oavsett om det är en handledare och/eller konsult. Här kan det vara på sin plats att använda begrepp som (a) *teoretisk kompetens*, (b) *kulturkompetens*, (c) *praktisk kompetens*, (d) *professionskompetens* och (e) *personlig relation*. Med teoretisk kompetens avses här sådana teoretiska kunskaper som är av vikt för dem som handleds. Med kulturkompetens menas att handledaren har en god allmän kunskap om de handleddas situation i yrket. Praktisk kompetens har handledaren om han eller hon har arbetat under en längre tid på de handleddas arbetsplats eller en arbetsplats som i allt väsentligt liknar de handleddas. Om man tillhör samma profession, eller under en längre tid tillhört samma profession, talar vi om professionskompetens. Med personlig relation avses här att handledaren har en personlig relation till den/de handledda som inte nödvändigtvis är knuten till arbetet eller arbetsplatsen.

Den handleddes utveckling

Inom den anglosaxiska counsellingtraditionen har man sett att det finns skillnader i hur individer tar emot och ger handledning under utvecklingen från *novis* till *expert* i ett yrke (Worthington, 1987). Leddick & Dye (1987) visar att de handledda i början av en handledning förväntar sig mycket styrning från handledaren och att de är uppgiftsfokuserade. Handledare rapporterar också att de förändrar sin handledning beroende på den handleddes erfarenhet av praktisk behandlingsverksamhet (Wiley, 1982). Heppner & Roehlke (1984) fann att:

1. behandlare (counselors), som var nybörjare, var mest nöjda med ett positivt handledningklimat,
2. erfarna praktiker var mest nöjda med att ta upp kompletterande behandlingsmetoder,
3. de mest erfarna behandlarna önskade hjälp med nya behandlingsmetoder och personliga aspekter som påverkade behandlingen.

Bernard & Godyear (1998) redogör för fyra större utvecklingsmodeller och ett antal mindre. Skovholt & Rönneberg (1992) har i sin forskning utarbetat professionella utvecklingsmodeller som tar hänsyn till att det inte finns en enda utveckling från *novis* till *expert*

utan att man förutom att utvecklas också kan sluta inom yrket men också att det kan bli en *pseudoutveckling* med rigiditet som kännetecken eller en *utbrändhet* som kännetecknas av resignation. Huberman (1995) visar i sin forskning om lärares utveckling att efter de första årens yrkesverksamhet finns två utvecklingslinjer; (a) att läraren experimenterar med nya metoder, etc. och går mot klarhet och lugn eller (b) att läraren gör bokslut över vad de gjort och går mot konservatism. Dessa forskningsrön visar bl.a. på vikten av att handledaren måste se till de handleddas utveckling och yrkeskarriär. Sannolikt krävs det olika former av handledarkompetens för att tillgodose de olika formerna av behov som finns hos de handledda.

Kontrakt och förväntningar på handledning

Ofta brukar institutionen, handledaren och de handledda göra någon typ av överenskommelse, i form av ett skriftligt eller muntligt kontrakt innan handledningen påbörjas. Kontraktet tjänar en viktig funktion i att reglera förhållandet mellan handledare och deltagare (Stiwne, 1993). Borders & Leddick (1987) skriver att handledaren, vid den första handledningsträffen, ska arbeta med att; (a) grundlägga en arbetsrelation, (b) fastställa den handleddes behandlingsfärdigheter, (c) göra en överenskommelse om hur handledningsträffarna ska genomföras och (d) fastslå mål för vad den handledde ska lära sig. De anser att om kontraktet gäller praktik på arbetsplats eller yrkeshandledning på en arbetsplats ska samtliga inblandade parter vara med och bestämma kontraktet. Detta till skillnad mot en ren utbildningssituation där handledaren har huvudansvaret för att ett kontrakt upprättas.

Fox (1983) tar upp vissa begränsningar med kontraktet som att det kan bli för formellt bindande och därmed hindra handledningens grundläggande intention, att vara flexibel. Problem kan också uppstå när kontraktet används i syfte att genomföra rutiner som inbegriper andra delar av organisationens rollfunktioner. Det är viktigt att handledaren har kunskap om den sociala och organisatoriska kontexten och att man anpassar handledningen efter kontext så att exempelvis handledningen inte för in metoder som inte passar institutionen (Lauvås & Handal, 2001; Fyhr, 1995).

Det förefaller vara viktigt att handledaren och deltagarna i en handledningsgrupp har så likartade föreställningar som möjligt om vad handledningen syftar till och vilka arbetsformer som skall gälla. Detta blir särskilt viktigt när handledningen avser nya yrkesgrupper som saknar en handledartradition och där behovet av yrkesspråklig utveckling är stort, exempelvis lärare.

Berger & Buchholz (1993) beskriver de förväntningar deltagare kan ha med sig in i handledningen. Det kan gälla föreställningar om hur *lärande* går till, hur *rollerna* ser ut och hur *ansvarsfördelningen* skall vara. Berger och Buchholz hävdar att bästa sättet att komma till rätta med dessa förväntningar är att formulera dessa i ord, både i och utanför handledningssituationen. Forskning om grupphandledning bör således beakta formellt upprättade kontrakt, men framförallt de förväntningar som deltagare och handledare för med sig in i handledningssituationen.

I en nyutkommen bok om handledning för yrkesverksamma pedagoger (Rosendahl & Rönnerman, 2002) har intervjuer analyserats och man fann bl.a. att både skolledare, handledare, och handledda pedagoger, tycks tro att de andra har kunskap om "den rätta" innebörden av handledningsbegreppet. Detta tillsammans med att man själv "tror att man vet vad det är" gör att det var svårt att göra överenskommelser om handledningen. Det var först när besvikelserna i handledningen kom som man började problematisera vad handledning var (ibid., s. 51).

Jacobs (1991) betonar att den handledde måste vara *kognitivt förberedd* för situationen och att detta också innebär att känna till olika tecken på dysfunktioner i handledningssituationen. Efter som deltagarna tar med sig sin historia är det viktigt att vara vaksam så att det inte smyger sig in några "tysta överenskommelser" om hur man skall använda handledningssituationen. Överenskommelser måste synliggöras och verbaliseras, detta kan också ses som en viktig del i lärandet.

Ett kontrakt mellan de inblandade parterna (handledare, handledd och organisation) har som jag ser det två syften. Dels för att reglera förhållandet mellan parterna men också för att sätta igång en verbal process som synliggör parternas olika förväntningar. Det bör tilläggas att kontraktsförfarandet måste ses som en process, d.v.s. kunna omarbetas vid behov. För att detta ska vara möjligt

måste det finnas tid och öppenhet kring dessa frågor. Inte minst med tanke på risken att kontraktet blir för formellt bindande och på det sättet hindrar handledningens flexibilitet.

Feedback och utvärdering i handledning

Det engelska begreppet *evaluation* är svårtolkat och kan närmast översättas till värderingar och/eller utvärderingar. I denna rapport används begreppet *evalueringar* då jag anser att det bättre täcker in att det är flera olika typer av *evalueringar* som åsyftas. Borders & Leddick (1987) gör en indelning i *feedback under handledning*, *formell utvärdering* och *betygssättande*. De anser att såväl den handledde som handledaren är oroliga över att utvärderas och bedömas och att det är ett problem som återspeglas i handledningen. Detta samtidigt som både den handledde och handledaren vill ha feedback och utvärdering av sitt arbete. De gör också en indelning i formell utvärdering av den handledde och formell utvärdering av handledaren. Då har de inte tagit med handledning i grupp och/eller kontextuella faktorer som en möjlig påverkan av resultatet av handledning. De lägger också huvudansvaret för *evalueringar* av handledning på handledaren. Andra författare som Bernard & Goodyear (1998), Knoff (1988) samt Lauvås & Handal (2001) skiljer mellan *formativ* och *summativ utvärdering*. När det gäller den formativa utvärderingen utgår man inte ifrån samma definition vilket man gör med den summativa; någon form av betygssättande.

Bernard & Goodyear (1998) anger ett antal förutsättningar för feedback och utvärdering i handledning. De bygger på Eksteins & Wallersteins (1977), Fox (1983), Kadushins (1992) och Matthews (1986) arbeten. Uppräkningen nedan är en bearbetning av denna sammanställning.

Hawkins & Shoet (2000) hävdar att *evalueringar* under och efter handledning är en tvåvägsprocess och ska schemaläggas. Gordan (1998) ansluter sig till uppfattningen att utvärderingar, eller relativt strukturerade bedömningssamtal, ska ske på i förväg fastställda tidpunkter och tillägger att om inte så är fallet finns risken att man vid slutbedömningen av handledningen hamnar i en situation där en eller båda parter känner sig besvikna över att det inte blev som man ville ha det. Mot detta talar Bernler & Johnsson som

påpekar att ”såväl kontinuerlig utvärdering som formaliserade utvärderingsscheman oftast är förknippade med den typ av handledning, som är ett led i en utbildningsprocess /.../ utbildningskomponenten är här långt mer accentuerad än den typ av handledning, som är ett led i en vidareprofessionalisering” (s. 236).

Borders & Leddick (1987) gör en översikt av olika evalueringar och skriver att en förutsättning för att uppnå ett gott utvärderingsklimat är att handledaren kommunicerar värme, empati och acceptering. De tar vidare upp att feedback i handledning bör vara riktad mot beteende snarare än person, att man bör fråga sig om beteendet är målinriktat, att man bör skilja mellan kort- och långsiktig målsättning, att närmande till målsättning bör bli uppskattat, att klarifiering bör uppmuntras, och att man bör se handledningen som en utmaning. När det gäller formell utvärdering under och efter handledning anser Borders & Leddick att den bör vara strukturerad, gärna skriftlig och med öppna frågor. De anser att feedback underlättar inläring, formell utvärdering hjälper den handledde att konsolidera lärandet och ger framtidsperspektiv medan betygssättandet är en mer administrativ än utvecklande värdering.

Det är rimligt att anta att man på svenska bör skilja mellan feedback och utvärdering. Inte minst p.g.a. oron över att bli utvärderad, men även för att man lättare ska kunna finna gemensamma definitioner inom området. Litteraturen ger stöd i uppfattningen att *feedback under handledning* är en gemensam angelägenhet och att den ska ske kontinuerligt. *De formella utvärderingarna* (under och efter handledning) är de flesta överens om ska ske kontinuerligt och här måste såväl handledare som handled, och administration, vara överens om innehållet och på vilket sätt detta ska ske. I Sverige är det vanligt med muntliga utvärderingar. I Amerika är det vanligt med skriftliga utvärderingar både under och efter handledningen. Formerna för de formella utvärderingarna är svårt att uttala sig om då det inte finns tillräckligt empiriskt underlag för detta. Framförallt gäller detta handledningen av yrkesverksamma. *Betygssättandet* är en administrativ produkt och kriterierna för detta ska vara känt av såväl handledare som de handleda redan innan handledningen börjar.

Handledning och etik

I denna rapport används den distinktion mellan *etik* och *moral* som Colnerud & Granström (2002) gör. Begreppen som har olika härstamning kan båda sägas betyda vana eller sed. De använder begreppet *moral* i meningen *oreflekterade handlingsnormer* som tillhör vardagen och etik som *reflekterade handlingsnormer*, d.v.s. läran om våra moraliska regler.

Trots de sista årens diskussioner om etiska frågor inom olika delar av samhället tar den svenska handledningslitteraturen i mycket begränsad omfattning upp etik inom handledning (Olmås Ahlin, 1994). I den amerikanska handledningslitteraturen finns det ett stort utbud av artiklar om etik. Framförallt finns det särskilda kapitel om etik i referensverk om handledning. Detta är särskilt påtagligt inom amerikansk counseling- och psykoterapilitteratur. Man kan se detta som att dessa inriktningar har kommit längre i sina professionaliseringssträvanden än vad som är fallet i Sverige. Lortie (1977) har som ett kännetecken på en avgränsad professionell grupp att det finns en egenkontrollerad yrkesetik. I USA finns ett formellt etiskt regelverk för handledning inom psykologi, psykoterapi, socialt arbete och counseling. I Sverige har Sveriges Psykologförbund nyligen antagit Råd för praktisk tillämpning av etiska principer vid handlednings- och konsultationsuppdrag (Olmås Ahlin, 1994). Mabe & Rollin (1986) ser etiska regler för en profession som ett tecken på mognad hos yrkesgruppen och en professionell identitet.

Bernard (1987) påpekar att etik inte bör blandas ihop med lagar och förordningar utgående från statsmakterna. Detta bland annat p.g.a. att det i USA förekommer att handledare blivit åtalade för vad de handledda gjort eller inte gjort i samband med terapi som de utövat. Det etiska regelverket ska ses som utgångspunkten i en diskussion om etik medan lagar sätter fokus på konsekvenserna av en handling. Kurpius, Gibson, Lewis & Corbet (1991) tar upp att det finns tre parter i handledningen, *handledaren*, *den handledde* och *klienten*, och att denna triad kommer att aktivera etiska dilemman under handledningens gång. Bernard fokuserar relationen mellan *handledaren och den handledde*, relationen mellan *handledaren och klienten* samt mellan *handledaren och professionen*, eller alla

tre. Nedan följer några aspekter som kan ge etiska komplikationer och som Bernard (1987) och Kurpius m.fl. (1991) tar upp.

- Överföring, motöverföring.
- Makt och beroende.
- Könsroller och andra stereotyper.
- Dubbla relationer som;
 - (a) sexuellt umgänge mellan handledare och handledd,
 - (b) att handledaren blir den handleddes terapeut,
 - (c) att handledaren och den handledde är nära vänner.
- Kontrakt över vad handledningen ska innehålla.
- Klientens rätt att vara informerad om handledningen.
- Handledningens konfidentialitet, och när den kan brytas.
- Lagar och förordningar som berör handledningen.

Cohen (1987) liksom Fox (1983) hävdar att en framkomlig väg att garantera en god handledningsetik är att arbeta med skrivna handledningskontrakt som framförallt tar vara på den handleddes rättigheter. Cohen anser också att feedback från den handledde, i en uppmuntrande miljö och med en strukturerad procedur, samt feedback från kollegor, underlättar ett etiskt förhållningssätt. Om en student, under handledning, underrättas om att handledaren anser honom eller henne olämplig i yrket ska detta aldrig komma som en fullständig överraskning. Det ska finnas skriftliga förväntningar på målsättning med utbildning och handledning och dessa ska regelbundet värderas gentemot den handledde studentens betenden och förmedlas till honom eller henne (Harrar, Vandecreek & Knapp, 1990). Många etiska klagomål rapporteras ha sina rötter i bristen på tid för feedback (Keith-Spiegel & Koocher, 1985).

Det tycks finnas en samstämmighet om att handledningsetik inte enbart handlar om *handledaren* och *den handledde*, också *klienten* och *professionen* är inblandad i handledningen. Jag har här valt att inte ta med några *juridiska aspekter* då detta ligger utanför syftet med avhandlingen. Likväl måste de beaktas även om vi inte kommit i en situation, som i USA, där det har väckts åtal mot handledare för vad deras handledda gör i terapi.

Det är viktigt att peka på att det finns skillnader mellan *handledningsetik inom yrkesutbildning* och *handledningsetik bland*

yrkesverksamma. Bland yrkesverksamma finns ett eget ansvar för arbetet, etiskt såväl som juridiskt, som inte finns på samma sätt hos dem som går en yrkesutbildning. Precis som Bernard (1987) ser jag etiken som grund att utgå ifrån, eller som Handelsman (1986) uttrycker det, *etiskt beteende är proaktivt, inte reaktivt*. Personer och situationer är olika och därför måste man innan, under och efter varje handledningsomgång diskutera etik och förhållningssätt. Viktigt är också att handledare och handledd har tillräckliga kunskaper om handledning och att de både i och utanför handledningen har möjlighet att diskutera handledningens genomförande och konsekvenser.

3. Teori om grupphandledning för yrkesverksamma

Handledning individuellt eller i grupp

Individuell handledning är utan tvekan den typ av handledning som är mest beskriven och undersökt genom forskning. Oftast tar den sin utgångspunkt i olika utbildningssituationer. När skillnaderna mellan individuell och grupphandledning beskrivs, sker det ofta genom att man börjar beskriva en individuell handledning. McCarthy, DeBell, Kanuha & McLeod (1988) menar att det är en myt att individuell handledning är överlägsen grupphandledning. Litteraturen ger dock vid handen att det inte är fråga om antingen eller, utan ofta ser man individuell och grupphandledning som komplementära.

Den individuella handledningen ger en närhet och möjlighet till mer personlig matchning av den handleddes behov (Parihar, 1983). Den ger också större möjlighet till öppenhet och erbjuder större möjligheter till modellinläring och identifikation med en mer erfaren person. Individuell handledning är mer hierarkisk och kan därmed bli mer värderande än grupphandledning, dessutom kan interventionsdjupet bli större. Det är vanligt att man i yrkesutbildningar helst arbetar med individuell handledning.

Det finns skillnader i uppfattning om vilken form av handledning man ska ge noviser till skillnad från experter i ett yrke. Några erfarna handledare och utbildare (Boalt Boethius, 1993; Hawkins & Shoet, 2000) anser att den första erfarenheten av handledning ska vara i form av individuell handledning. Erfarna praktiker (experter) skulle däremot erbjudas grupphandledning i stor utsträckning. Detta motsägs av Hillerbrand (1989) som pekar på fördelarna med att handledningsgrupper med noviser bildas, då de har ett större kognitivt utbyte p.g.a. samma språk. På senare år har flera författare inom

skolvärlden (Gjems, 1997; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999 och Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997) hävdar att man bör använda sig av grupphandledning när det gäller handledning av yrkesverksamma lärare.

Med grupp menas i dessa sammanhang att handledaren har mer än en person som han/hon handleder (Kruger, Cherniss, Maher & Leichtman, 1988). Lägsta antalet deltagare vid handledningstillfället är alltså tre personer. Givetvis har antalet deltagare betydelse, bl.a. för interventionsdjupet. Litteraturen om handledning ger ingen klar riktlinje, men socialpsykologisk smågruppsforskning (Granström, 1992) och erfarna grupphandledare (Proctor, 2000) visar på att det optimala deltagarantalet troligen är 4–6 personer. Vi måste också tänka på att det finns en skillnad mellan en grupp som består av personer som inte arbetar tillsammans i vardagen, en typ av grupp som närmast kan betraktas som en *tvärgrupp*, och en grupp som arbetar tillsammans i vardagen, ett s.k. *team* (Hawkins & Shoet, 2000). Hawkins & Shoet visar också att det finns ytterligare en form av grupp i handledningssammanhang. Den s.k. *kollegiala gruppen* som kännetecknas av att de handledda är yrkeskollegor.

Holloway & Hosford (1983) anser att grupphandledning för olika behandlaryrken inte bara är ekonomiskt fördelaktig utan att den också ger möjlighet till jämlik granskning och återkoppling, liksom personlig insikt om interpersonella beteenden som är relevanta för den professionella rollen. Hawkins & Shoet (2000) tillägger att beroendet till handledaren minskar. Bernler & Johnsson (1985) argumenterar för att grupphandledning är att föredra när det gäller handledning i psykosocialt arbete, därför att handledningssituationen påminner om den ordinarie arbetssituationen. I grupphandledning lär deltagarna av varandras erfarenheter samt utgör ett potentiellt stöd för den enskilde och ger honom eller henne en värdefull känsla av att inte vara ensam i situationen.

Hayes (1990) tar upp tio fördelar med handledning i grupp jämfört med individuell handledning.

- Gruppen erbjuder deltagarna möjlighet att realitetstesta sina uppfattningar.
- Genom gruppinteraktion kan fördomar och felaktiga uppfattningar som deltagare har om sig själva och andra bli tydliga.

- Gruppen erbjuder deltagarna en upplevelse av psykologisk trygghet som kan minska uttryck för defaitism.
- Gruppen erbjuder möjlighet att interagera i en verklig situation, vilket ger tillfälle att pröva nya beteenden i en trygg situation.
- Respons från andra deltagare kan hjälpa den enskilde att se det generella i sitt förhållningssätt.
- Gruppen erbjuder deltagarna möjlighet att öka förmågan att både ge och ta feedback.
- Interaktion med andra kan öka deltagarnas empati och sociala förmåga.
- Gruppen erbjuder möjlighet till personliga framsteg och möjlighet att få återkoppling på dessa förändringar.
- Grupphandledning konfronterar deltagarna med alternativa sätt att hjälpa, vilket i sin tur ökar förståelsen för olika förhållningssätt.
- Återkommande feedback från andra kan öka deltagarnas förmåga till iakttagelse och kommunikation.

Hayes bygger dessa punkter på en översikt över gruppforskning av Kaul & Bednar (1978) och en introduktionsbok till handledning för counselors av Dagley, Gazda & Pistole (1986). Det innebär att den empiriska evidensen för de tio punkterna är relativt svag. Behovet av ytterligare forskning på detta område är således uppenbart, i synnerhet som det finns belägg för att det inte enbart är fördelar med arbete i grupp. Ett vanligt fenomen vid arbete i grupp är att man ömsesidigt förstärker varandras försvar och motstånd. De handledda kan också vara rädda för att avslöja sig i gruppen. En ”bra” handledningsgrupp behöver inte nödvändigtvis innebära att man lär sig något (Bernler & Johnsson, 1985), om den endast utgör en behaglig tillflykt. Flera författare pekar också på vikten av att både grupphandledare och gruppdeltagare har kunskap i olika gruppprocesser.

Sinclair (1992) beskriver hur den rådande ideologin i en grupp kan bli en tyrann i arbetet. Enligt henne kan olika negativa gruppprocesser uppkomma men hon visar också på gruppprocessernas betydelse för ett positivt klimat. Hon pekar bl.a. på forskare som Bion (1962) och Janis (1972) som har beskrivit olika destruktiva gruppfenomen. Sådana fenomen har också beskrivits av Granström (1986), Granström & Stiwne (1998), Hempel (1993) och Rosander (2003). Denna forskning beskriver gruppprocesser i allmänhet och inte specifikt processer i handledningsgrupper.

Bernard & Goodyear (1998) summerar kapitlet om grupphandledning för yrkesverksamma med att citera Cartwright & Zander (1968).

1. Groups mobilize powerful forces that produce effects of utmost importance to individuals;
 2. groups may produce both good and bad consequences;
 3. a correct understanding of group dynamics ... permits the possibility that desirable consequences from groups can be deliberately enhanced.
- (s. 23)

Då man vet att grupper mobiliserar starka krafter, såväl negativa som positiva, bör det alltså finnas god kunskap om gruppdynamik om man ska arbeta med grupphandledning. Holloway & Johnston (1985) och Bernard & Goodyear (1998) konstaterar efter omfattande litteraturgenomgångar att forskning rörande grupphandledning befinner sig i sin linda. Modeller för processer i grupphandledning behöver utvecklas och prövas empiriskt. Holloway och Johnston påpekar att utan sådana ansträngningar kommer grupphandledning att vara en svag länk bland olika utvecklingsprogram. Visserligen praktiserad i stor omfattning men klen empiriskt styrkt.

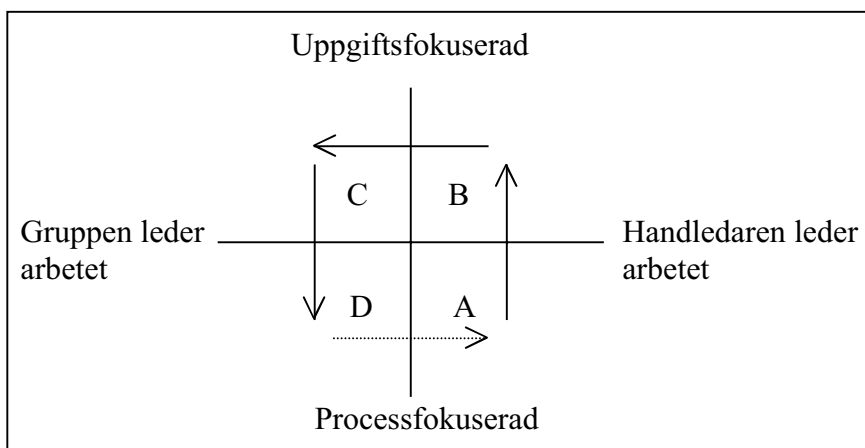
Grupphandledarens makt

Det finns forskare (exempelvis Salvendy, 1993) som menar att utvecklingen har varit sådan att många handledare övergivit rollen som självklar auktoritet och istället intagit ett mer jämlikt förhållande till deltagarna. Salvendy ser emellertid en stor fara i detta. Det är viktigt att handledaren är synlig och besitter ett speciellt mandat. Salvendy inför begreppet "omniscience", d.v.s. att handledaren bör ses som en mer erfaren och kunnig person. Detta är något annat än en omnipotent handledare. Både för handledaren och deltagarna är det viktigt att rollerna och förväntningarna är klara (se exempelvis Stiwne, 1993 och Windahl, 1993).

Enligt Carroll (1996) har man framförallt inom socialt arbete i de anglosaxiska länderna använt sig av arbetsledaren eller dess

ställföreträdare som handledare i s.k. administrativ handledning. Kadushin (1992) skiljer exempelvis mellan utbildnings-, administrativ och stödjande handledning. I Sverige har inriktningen mer varit mot en utifrån kommande konsultativ handledare, eller internkonsult i en stor organisation. Utifrån vilket ansvar handledaren har inför organisationen kan vi skapa ett kontinuum med *administratören* (arbetsledaren) på den ena sidan och *konsulten* med sitt mer avgränsade ansvar på den andra sidan.

Ett annat sätt att beskriva handledarens roll är att se till hur de utövar sin handledarroll utifrån gruppens dynamik. Hawkins & Shoet (2000) beskriver hur handledaren kan vara fokuserad på *uppgiften eller processen* och om *handledaren leder gruppen eller ej*.



Figur 1. Modell över grupphandledningsstil (efter Hawkins & Shoet, 2000, s. 134)

I kvadrant A leds handledningen av handledaren med en stark betoning på grupprocessen. I kvadrant B leder handledaren fortfarande arbetet men är fokuserad på innehållet i det som tas fram. I kvadrant C tar gruppen mer ansvar för ledarskapet i gruppen och är fokuserade på falldiskussioner. I kvadrant D tar gruppen ansvar för att fokusera på sin egen grupprocess. "Good group supervision needs to be able to move flexibly through all these areas, depending on the needs of the group and the stage of the group" (ibid., s. 134).

För det mesta börjar man i kvadrant A, går via kvadrant B och uppgiftsfokusering över till kvadranterna C och D då gruppen utvecklas väl. Varje kvadrant har sin egen *skugga*. I kvadrant A kan gruppen bli en terapigrupp. I kvadrant B kan gruppen bli ett forum för handledaren att visa sin expertis och skapa en beroendegrupp. I kvadrant C kan gruppen bli tävlingsinriktad och kamratligt rådgivande. I kvadrant D slutligen kan gruppen bli en inåtvänd grupp som inte tar tag i sin uppgift.

Grupphandledningens rum och kontext

Vid individuell handledning talas om ”dyaden” d.v.s. att två personer är närvarande i rummet. Hagman (1994) har i samband med en litteraturstudie om handledning på högskolenivå beskrivit att undervisning kan beskrivas, mycket förenklat, som ett samspel mellan ”tre aktörer”, lärare–elev–stoff. Hon skriver att handledning på högskolenivå handlar om handledare, studerande och det självständiga arbetet.

I en handledning för behandlare innebär det att intresset också måste riktas mot klienten (Salvendy, 1993). Klienten blir det nav som handledningen rör sig kring. I en uppsats- eller avhandlingshandledning torde uppsatsen eller avhandlingen bli fokus i handledningen. I en yrkesutbildning blir eleven–klienten–patienten i fokus. Det primära blir därmed alltid en tredje person eller objekt, specialarbetet, uppsatsen, avhandlingen, eleven, klienten eller patienten. Sammanfattningsvis kan man säga att i det verkliga – manifesta rummet finns två personer medan det i det *imaginära – latent rummet* finns tre aktörer.

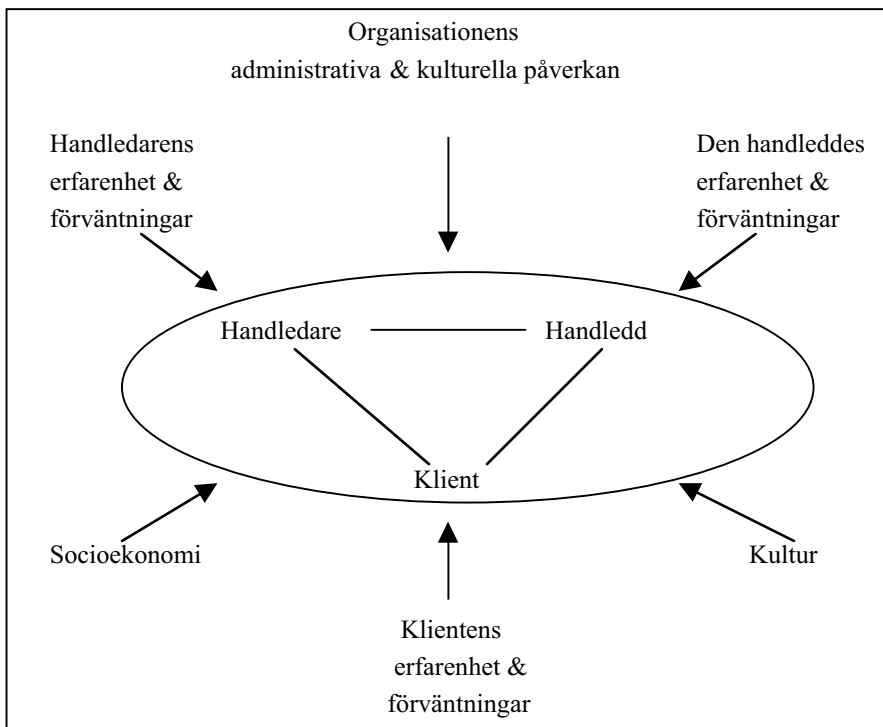
Handledningen påverkas inte bara av inriktningen på handledningen och gruppens sammansättning eller storlek. Omgivningen (kontexten) liksom organisationens historia påverkar sannolikt också handledningen. Ekstein & Wallerstein (1977) pekar på att handledaren påverkas av organisationen, den handledde och indirekt av klienterna liksom av det omgivande samhället. Szecsödy (1990) utvidgar detta resonemang till att gälla även klienternas familjer. Han menar att handledarens relation till den handledda är en blandning av intrapsykiska förväntningar och yttre realiteter. I den psykosociala inriktningen (Bernler & Johnsson, 1985) återkommer

man ofta till systemteori och den påverkan som olika system har i handledningen. Salvendy (1993) anser att handledningen har fyra parter; (a) institutionen, (b) klienterna, (c) handledaren och (d) de handledda. Boalt Boëthius & Ögren (2003) drar slutsatsen att ”de organisatoriska ramarna, utbildningens, alternativt verksamhetens struktur och stödjande, bärande funktion är av stor betydelse för alla oss som från en eller annan utgångspunkt ska verka inom dess ramar” (s. 135).

Om vi placerar in de kontextuella påverkansfaktorerna i handledningsrummet kan vi förenklat beskriva det i en figur enligt nedan. Var och en av de inblandade parterna har sina speciella erfarenheter och förväntningar som påverkar deras upplevelser och beteenden. Denna påverkan gäller alla deltagarna. Med *socioekonomisk påverkan* menas här materiella faktorer och med *kulturell påverkan* menas här de vanor, sedvänjor, attityder och värderingar som påverkar situationen. *Organisationens administrativa påverkan* utgörs av de regler och normer som finns, och har funnits, för att organisationen ska kunna fungera på det sätt som den gör.

Nedanstående figur utgår ifrån individuell handledning. I grupphandledning förekommer andra påverkansprocesser såsom gruppprocesser, yrkeshomogenitet inom gruppen etc.

Olika traditioner och inriktningar inom handledning lägger olika tyngdpunkt på de faktorer som beskrivs nedan. Det är troligtvis också så att personens inre och yttre verklighet har olika tyngd vid olika tillfällen. Det är således en grov förenkling att beskriva individuell handledning som om det endast handlar om två individer i ett rum, här och nu. Hawkins & Shoet (2000) har identifierat åtta olika fokus i en handledningsrelation.



Figur 2. Faktorer som påverkar det imaginära handledningsrummet

För att följa övergripande fokus i denna avhandling, grupphandledning för yrkesverksamma, har jag valt att förenkla och använda detta fokus. Hawkins & Shoet (2000) pekar på att det är viktigt att medvetandegöra handledningens fokus och att det finns möjlighet att byta fokus.

1. Fokus på innehållet i klientarbetet
2. Fokus på strategier och interventioner
3. Fokus på arbetsalliansen mellan klient och hjälpare
4. Fokus på hjälparens process
5. Fokus på handledningsalliansen
6. Fokus på handledarens process
7. Fokus på arbetets kontext
8. Fokus på relationen mellan handledare och klient

Hawkins & Shoet (2000) redogör i sin bok för en förenklad modell som de beskriver som en utvecklingsmodell i fyra steg.

Tabell 1. *En kombinerad och förenklad utvecklingsmodell i handledning (efter Hawkins & Shoet, 2000)*

Nivå	Fokus	Problemfält
1	Själv-centrerad	Kan jag göra detta?
2	Klient-centrerad	Kan jag hjälpa denna klient?
3	Process-centrerad	Hur är våra relationer med klienterna?
4	Process i kontext-centrerad	Hur samspelar olika processer under dessa förutsättningar?

I den första nivån har den handledde ett stort beroende av handledaren. I nivå två har den handledde kommit ifrån den inledande oron och börjar pendla mellan beroende och autonomi samt mellan att vara säker och att känna sig överväldigad. På nivå tre visar den handledde en ökad professionell självkänsla och handledningen blir mer kollegial. Slutligen på nivå fyra har den handledde utvecklats till "mästare" med autonomi, medvetenhet etc. Här handlar det om att fördjupa och integrera olika delar av arbetet.

En grupphandledningsmodell som framförallt utgår ifrån vem som handleder vem, i grupphandledningen, är den som Proctor (2000) vill framhålla.

Tabell 2. Olika typer av grupphandledning med avseende på vem som handleder vem (efter Proctor, 2000)

Typ	Fokus	Roller
1	Handledning i en grupp	Handledaren vägleder de handledda i tur och ordning
2	Handledning med gruppen	Handledaren arbetar så att de handledda fungerar som medhandledare
3	Handledning av gruppen	Handledaren är en av flera handledare
4	Kamratlig grupphandledning	Alla delar lika på allt arbete i handledningen

Typ fyra, kamrathandledningen, är enligt tidigare definition inte att betrakta som handledning utan snarare som ett gemensamt konsultationsarbete där det inte finns någon ledare utsedd. I denna grupphandledning är ingen förmer än den andra. Ovanstående tabell ska ses som en beskrivning, som även kan användas som en utvecklingsmodell där man börjar nya handledningsgrupper i typ ett för att därefter arbeta utifrån typ två eller tre (Proctor, 2000).

De handledningsgrupper som ingår i denna studie hör närmast hemma i typ 2 och 3. Det som här benämns som typ 1 kan också kallas enskild handledning i grupp.

Omedvetna återgestaltningar i grupphandledning

I denna del redogörs för ett fenomen, eller rättare sagt flera fenomen, som många forskare och handboks författare tar upp när de behandlar begreppet handledning. Här avses det som i psykodynamiska kretsar kallas *parallellprocesser* vilket hör ihop med mer eller mindre omedvetna överföringsprocesser (Carroll, 1996;

Gordan 1998). ”Nevertheless in the supervision field the notion of parallel processes is often accepted by practioners from a range of traditions who could not necessarily be as comfortable with thinking about their counselling relationship from a transference perspective” (Page & Wosket, 2001, s. 9). Binder & Strupp (1997) hävdar att parallellprocesser är ”the most influential conception in the area of psychodynamic supervision” (s. 48) och Caligor (1984) menar att det är troligt att parallellprocesser alltid finns närvarande i handledning (s. 22). Szecsödy (1999) varnar dock för ett alltför flitigt användande av begreppet. ”Termen [parallella processer] kan täcka många olika fenomen av vilka bara ett fåtal är parallella processer i egentlig betydelse. Både analytiker och handledare kan dölja sin perplexitet och förlust av kontroll bakom termen” (ibid., s. 175).

Vid en genomgång av handböcker inom handledningsområdet för *professionella hjälpare*, d.v.s. inom *psykoterapi* (t.ex. Bernard & Goodyear, 1998; Gordan, 1998; Haber, 1996; Hawkins & Shoet, 2000; Hess, 1980; Ekstein & Wallerstein, 1958; Martindale et al., 1997; Watkins, 1997), inom *counselling* (t.ex. Bernard & Goodyear, 1998; Borders & Leddick, 1987; Carroll, 1996; Feltham & Dryden, 1994; Hawkins & Shoet, 2000; Holloway, 1995; Page & Wosket, 2001), inom *socialt arbete* (t.ex. Bernard & Goodyear, 1998; Bernler & Johnsson, 1985; Brown & Bourne, 1996; Cajvert, 1998; Hawkins & Shoet, 2000; Kadushin, 1992; Pertoft & Larsen, 2003) och inom *sjuksköterskeyrket* (t.ex. Bond & Holland, 1998), visade det sig att samtliga författare tar upp begreppet parallellprocesser. Även inom företagsvärlden förekommer det hänvisningar till parallellprocesser vid handledning av team och grupper (Sewerin, 2002). Parallellprocesser ”are acknowledged across many types and models of supervision” (Bernard & Goodyear, 1998, s. 18).

Det finns en klar tendens till att synsättet sprider sig till fler yrkesområden. Det är bara inom rena *undervisningsyrken* som det är svårt att hitta referenser till detta fenomen.

Gordan (1998) kan sägas vara en typisk företrädare för hur man inom svensk psykodynamisk tradition vill förstå och beskriva parallellprocesser i psykoterapihandledning. Begreppet parallellprocess tar fasta på följande omvittnade förhållande:

- a. Det som sker i relationen mellan patient och terapeut upprepas i och påverkar parallellt relationen mellan terapeut och handledare.
- b. Det som sker i relationen mellan handledare och terapeut upprepas i och påverkar parallellt relationen mellan terapeut och patient.
- c. Det som sker i den förstnämnda relationen, a, kan i sin tur ge upphov till process b. En kedjereaktion utlöses.

(Gordan, 1998, s. 158)

Gordan visar i ett exempel hur parallellprocessen i 'a' ovan kan beskrivas mer konkret. "Patienten är ofta tyst och erbjuder ett passivt motstånd. Han förmedlar till terapeuten sin misstro och sitt förakt. Terapeuten i sin tur blir allt tystare och mer avvisande i handledningen. Handledaren upplever terapeutens brist på respekt och tillit. Handledaren känner sig lika kränkt som terapeuten" (Gordan, 1998, s. 159).

Ett exempel på 'b' kan vara att handledningen kännetecknas av att handledaren känt sig stressad p.g.a. många förändringar på hennes/hans arbetsplats. Handledaren har talat om detta för terapeuten men ingen diskussion har förts om vad det innebär för handledningen. Handledaren verkar trött och orkeslös i handledningen vilket terapeuten kan förklara med stressen men hon/han känner sig ändå känslomässigt avvisad. När sedan terapeuten kommer till terapin är hon/han ouppmärksam och kan inte följa med i vad patienten pratar om. Patienten känner sig lika avvisad i terapin som terapeuten i handledningen. I detta fall kan man anta att känslorna av avvisande och otillräcklighet som finns i terapin kan föras tillbaka till handledningen och där återupprepas. En kedjereaktion, ett exempel på 'c' har skett.

It has come to refer, most broadly, to the transposition through unconscious re-enactment, of important subjective aspects of the relationship between either of the two operational pairs of the supervisory triad (patient-therapist-supervisor).

(Jarmon, 1990, s. 196)

Psykodynamiska parallellprocesser

Fenomenet parallell- och speglingsprocesser har sitt ursprung inom den psykodynamiska skolbildningen och refererar till ett fenomen

som Searles (1955) ursprungligen beskrev som en reflektionsprocess (reflection process) där känslor inom handledaren inte kunde förklaras utifrån klassisk motöverföring (som innebär att handledarens känslor från tidigare livserfarenheter blandas med handledningssituationen) eller fantasier. Känslorna är istället "highly informative reflections of the relationship between therapist and patient" (ibid., s. 136). Enligt Searles handlar det om känslor som uppstår i terapituationen och som terapeuten bär med sig till handledningssituationen. Det är som om (as if) terapeuten omedvetet försöker tala om för handledaren "what the therapeutic problem is" (ibid., s. 144). Searles (1955) anser att kärnproblematiken kommer från terapeutens omedvetna identifikation med patienten och dennes problematik. Searles understryker att det inte enbart är negativa element eller oro- ångestprocesser som förs från terapin (patient-terapeutrelationen) till handledningen (terapeut-handledarrelationen), eller tvärtom. Även positiva känslor från gemensamma ansträngningar kan föras vidare.

Av speciellt intresse för denna avhandling är att Searles (1955) ägnar en stor del av sitt resonemang åt grupphandledning. Searles skapade en grupphandledningssituation som innebar möten en gång per vecka. Dessa träffar var ursprungligen avsedda som forskningsseminarier om psykoterapeutisk intuition. Deltagarna kom emellertid efter hand inte bara att bli imponerade av seminariernas positiva influenser på de terapeutiska relationerna utan också "with the striking influence which the current mode of relatedness between patient and therapist exerted upon the mode of relatedness among the members of the seminar" (ibid., s. 142). Seminariet påverkades både av terapeutens verbala och icke-verbala kommunikation, och av de ljudband från terapierna som spelades upp. Searles tar bland annat upp ett exempel där en terapeut väljer att ta upp en patientrelation som han anser speciellt svår. Terapeuten bekräftade att han ofta kände sig trött under terapitimmarna med denna patient. Under de första seminarietillfällena hade redovisningen och diskussionen om fallet en sövande effekt på deltagarna. När sedan terapeuten blev livligare i sitt agerande mot patienten blev också seminariegruppen detta i sina seminarierelationer. "It appeared that the therapist had been communicating this anxiety to the group so that,

for a time, the group as a whole manifested this same unconscious defense against anxiety” (Searles, 1955, p. 142).

Gediman & Wolkenfeld (1980) argumenterar för att grupp-handledning (seminars) med falldiskussioner är den bästa arenan för att testa hypotesen om parallellprocesser medan Kleinberg (1999) hävdar att användandet av grupphandledning (i relation till individuell handledning) ”increases the probability of parallel processes” (s. 173). Kleinberg skriver att om handledaren och de handledda agerar utifrån liknande omedvetna konflikter, kommer parallellprocessen att bli ännu starkare. Om parallellprocessen inte identifieras och bearbetas kommer handledningsgruppen att gå igenom en frustrerande period. Å andra sidan anser Kleinberg att arbetet med parallellprocessen är en spännande erfarenhet som kan resultera i ökat lärande och ökad kunskap om omedvetna grupprocesser (ibid., s. 174).

I början av en handledningsomgång på en utbildningsinstitution verkade medlemmarna ovilliga att lyfta fram material inför handledaren. En diskussion följde om detta kom sig av att man spelade in sessionerna på ljudband eller att man förberedde sig med processanteckningar. En av de handledda föreslog att man skulle låta alla få presentera sina fall i tur och ordning. Gruppen ville att handledaren skulle bli en ”ceremonimästare” för en grupp som inte kände att dom hade någon struktur. Handledaren visade att det som hände i handledningsgruppen kanske var en spegling av hur de handledda bemöttes i sina respektive terapigrupper. Identifikationen med medlemmarna av den ”frånvarande” gruppen behövdes förstås så att de handledda kunde granska motståndet i deras respektive terapigrupper, som var dold bakom starka önskningar av beroende. Genom att arbeta med dessa önskningar i den ”närvarande” gruppen kunde man avtäcka den ”frånvarande” gruppen i den närvarande handledningsgruppen. Detta fokus framhävde förbindelsen mellan det närvarande och det frånvarande snabbt och effektivt.

(Tylim, 1999, s. 187, översättning författaren)

Ekstein & Wallerstein (1958; 1977) poängterar att terapeutens svårigheter (ängslan, oro) kan föras vidare av terapeuten inte enbart från den terapeutiska relationen till handledningen utan också tvärtom. Enligt Ekstein & Wallerstein, som har kommit att utöva stort inflytande på psykoterapihandledningen i Sverige, handlar det om att terapeutens problem ska upptäckas av den erfarna handledaren och sedan bearbetas i deras gemensamma här- och nu-relation

(handledningen). Detta för att terapeuten ska kunna gå tillbaka till terapin med andra sätt att vara. ”Det är som om vi arbetade med en konstant ’metafor’, där patientens problem i psykoterapin kan användas för att uttrycka terapeutens problem i handledningen och tvärtom” (Ekstein & Wallerstein, 1977, s. 179). Deras bok handlar framförallt om nybörjarterapeuten och hur de kan lära sig yrket. ”Det som läggs fram [i handledningen] som terapeutens uppfattning av interaktionen [i terapin] och dess innebörd återspeglar inte bara patientens oro och psykopatologiska manifestationer, utan också terapeutens kompetensnivå, tekniska svårigheter och inlärningsproblem” (ibid., s. 178). Detta med att nybörjaren har svårt att skilja på vad som kommer från patienten, deras relation, och terapeuten själv, är något som är ofta återkommande i den psykodynamiska litteraturen. Hora (1957) ansåg att begreppet parallellprocesser handlar om hur terapeuten kan föra med sig, från terapin till handledningen, eller tvärtom, medvetna eller omedvetna återageranden (re-actions).

I en klassisk studie av Doehrman (1976) beskrivs parallellprocesser i åtta individuella psykoterapier utförda av fyra terapeuter under handledning av två erfarna handledare. Doehrman utvecklar tankegångarna om parallellprocesser och lyfter fram den dynamiska handledningsrelationen med inslag av makt-, auktoritets- och evalueringsförhållanden typiska för ett mästare-lärlingsförhållande. Doehrman utvecklade också Eksteins & Wallersteins (1958) tankar om den motsatta parallelliteten (reverse parallelism) från handledaren och handledarrelationen via terapeuten till den terapeutiska relationen. Denna motsatta parallellitet kan enligt Doehrman (1976) ha sitt ursprung i handledarens tekniska brister, erfarenhet och olösta konflikter angående hennes eller hans roll som handledare.

Dombeck & Brody (1995) liksom Rönnestad & Skovholt (1993) diskuterar utifrån de affektiva delarna i handledningen och menar att hög oro hos någon eller flera i handledningstriaden motverkar och ibland hindrar en verbal kommunikation i terapin eller handledningen. Vilket i sin tur underlättar uppkomsten av parallellprocesser. Gediman & Wolkenfeld (1980) betonar att parallellprocesser uppstår i det triadiska systemet (handledare-terapeut-klient) och att relationerna handledare-terapeut och terapeut-klient har stora strukturella och dynamiska likheter.

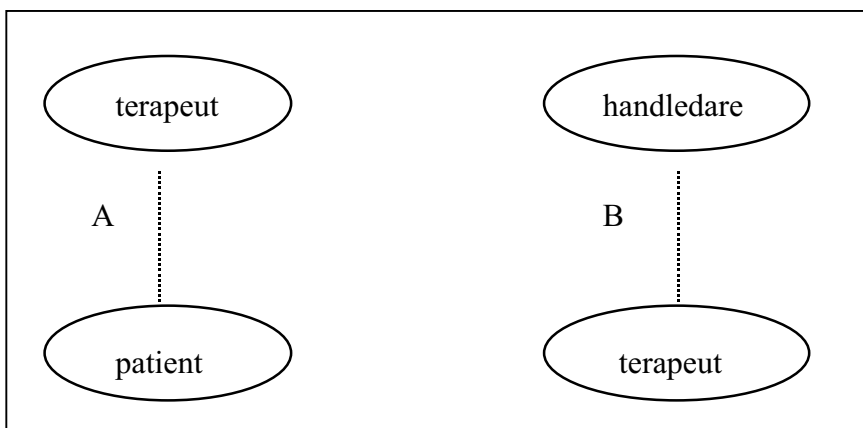
Both psychoanalysis and supervision are helping processes.

Both psychoanalysis and supervision require involvement of the self.

Both psychoanalysis and supervision rely heavily for effectiveness on multiple identificatory processes.

(Gediman & Wolkenfeld, 1980, s. 246)

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att parallellprocesser kan ha sitt ursprung hos någon av de professionella aktörerna i handledningstriaden (patient-terapeut-handledare) och ageras ut i deras relationer. Genom identifikationsprocesser eller rollbrister hos terapeuten eller handledaren uppstår omedvetna problem i terapirelationen och/eller handledningsrelationen. Alla, såväl handledare som terapeut och patient, känner av problemen men kan ofta inte medvetandegöra eller verbalisera dessa. I figuren nedan befinner sig terapeuten över klienten och handledaren över terapeuten för att påminna om auktoritetsförhållandet i interaktionen.



Figur 3. Parallellprocesser enligt Doehrman (1976). A kan återgestaltas i B eller B kan återgestaltas i A

Terapeuten bär omedvetet med sig relationsproblem från terapirelationen (A) till handledningsrelationen (B), eller tvärtom (d.v.s. från B till A). Väl i den andra relationen agerar terapeuten omedvetet ut den omedvetna process som finns i den förra relationen. Parallellprocesser handlar därmed om att processer i handlednings-

eller terapisisituationen omedvetet återgestaltas av terapeuten i den andra relationen, för det mesta i form av handlingar.

En vidareutveckling av parallellprocessfenomenet

Grey & Fiscalini (1987) utvecklar parallellprocessfenomenet till att gälla även vardagliga situationer som har en liknande struktur, d.v.s. någon som är definierad som hjälpare och någon som definieras som hjälpbehövande.

Thus, from this perspective, a parallel process phenomenon consists of

- (a) a series of two or more situations,
- (b) each involving a similar defensive interaction (usually concerned with authority and dependency),
- (c) with each situation linked to the next by one participant who carries over the defensive behavior,
- (d) but whose role in the later situation is unlike his role in the prior.

(Grey & Fiscalini, 1987, s. 139)

Ett exempel som Grey & Fiscalini (1987) återger är mannen som kommer hem från en resa och möttes av sin fru som välkomnade honom på ett distanserat och icke hjärtligt sätt. Samma kväll, efter det att mannen försökt att prata med henne, så förklarar frun att hon för tillfället inte vill prata mer om deras relation. Dagen efter går mannen till sin terapi och berättar om händelserna. Terapeuten ställer frågor som försöker skapa klarhet i situationen men det går långsamt. Grey & Fiscalini beskriver situationerna som ett parallellt skede eftersom ”during the session the husband had assumed the same passively resistant role as his wife had taken the night before” (s. 137).

Andra som vill bredda begreppet är Kutter (1993) som skriver om grupphandledning och ger exempel på både *direct* och *reversed mirroring*. Med *direct mirroring* menar Kutter att den verbala rapporten från terapeuten (där och då) blandas med handledningssituationen (här och nu). *Reversed mirroring* i handledningsgruppen uppkommer, enligt Kutter, när handledningsfallet som behandlas speglar konflikter som finns i handledningsgruppen. Enligt hans erfarenhet är det vanligt med *reversed mirroring* vid psykiatriska

och universitetsinstitutioner. Manassis & Traub-Werner (1994) anser att speglingsprocesser, som är liktydigt med parallellprocesser, inte bara har med handledningstriaden att göra utan ”this case illustration demonstrates the importance of considering the therapeutic milieu of the therapist and supervisor as an important component of the mirroring system” (ibid., s. 366). Bond & Holland (1998) menar att emotionella speglingsprocesser kan ha sitt ursprung både i den terapeutiska relationen och i organisationens kultur.

Organisationen kan alltså ses som en fjärde faktor i klient-terapeut-handledar-systemet och interagerar med den sårbarhet som kan finnas hos personerna och på så sätt öka eller minska möjligheten till speglingsprocesser. Organisationens förväntningar på såväl klientarbete som handledningsarbete kan skapa auktoritetsproblem i handledningen. Känslan av att bli bedömd och kontrollerad av överordnade kan lätt föras över till handledningssituationen och på så sätt blir handledningssituationen en spegling av det dagliga arbetet.

Sammanfattningsvis kan vi säga att det finns representanter som vill bredda parallellprocessfenomenet till att även gälla organisationen och kollegor. Dock utan att utveckla orsakerna till att fenomenet sker. Några använder speglingsbegreppet för att skilja det från begreppet parallellprocess.

Parallellprocesser i ett systemiskt perspektiv

Getzel & Salmon (1985) ser grupphandledning utifrån ett organisationsperspektiv och hävdar att om handledaren upptäcker individuella problem är det troligt att dessa kan generaliseras till handledningsgruppen som helhet och att man i handledningsgruppen gemensamt kan ta sig an relationsproblemen för att stödja såväl individer som gruppen. Utifrån ett organisationsperspektiv identifierar de följande relationsaspekter i grupphandledning för yrkesverksamma:

Relationen mellan den professionelle och klienten.

Relationen mellan den professionelle och handledaren.

Relationen mellan den professionelle och organisationen.

Relationen mellan den professionelle och kollegor både i och utanför grupphandledningen.

(Getzel & Salmon, 1985, s. 40, översättning författaren)

Nedan följer ett förklarande exempel från Wilmot & Shoet (1985) där Joan Wilmot redogör för en grupphandledning som hon deltagit i som konsultativ handledare.

När jag upptäcker att jag känner mig stressad av att ha för mycket att göra på den tid som jag har till förfogande, frågar jag handledningsgruppen om det är så dom känner det i sitt arbete, flera nickar ivrigt. Handledningen fortsatte. Jag upptäcker att jag överarbetar i handledningssituationen, trots mina medvetna försök att inte göra det - igen en spegling av deras arbete. Sedan, i en session, faller någon i sömn. Jag kommenterar att det ser ut som ett tomrum i centrum av gruppen och att det känns som att jag ska fylla ut det. Ju mer jag försöker att fylla på, desto fler försvinner ut i periferin av gruppen och till slut somnar. Jag kommer också ihåg att jag kände mig trött av tanken på att hålla i handledningssessionen. Detta visar sig vara en spegling av de handleddas frukostmöten med klienterna där de försöker motivera och ge energi till klienterna, men bara känner sig förbrukade. Dom känner det som att dom behöver bevisa sitt värde som professionella. Precis som jag försökte bevisa, inför dom, att jag var en värdig konsult.

(Wilmot & Shoet, 1985, s. 89, översättning författaren)

Vi kan här se likheterna med Searles (1955) ursprungliga skrivning om reflektionsprocesser i grupper där han skriver om en terapissuppenbara påverkan på klimatet i handledningsgruppen.

Alderfer (1987), Bernler & Johnsson (1985), Kadushin (1992), Liddle (1988) och Smith, Simmons & Thames (1989) beskriver ett annat sätt att se på dessa fenomen. De utgår ifrån att det handlar om intergrupprocesser i ett systemiskt metaperspektiv. Parallellprocesserna kan förstås utifrån att en medlem i en grupp också tillhör en annan grupp och bär med sig känslor, tankar och beteenden från den första gruppen till den andra.

The parallel process is an exemplification of isomorphism - the tendency for patterns to repeat at different levels of the system. We can view the supervisor-supervisee-client interaction as one large system that include two subsystems, the worker client subsystem and the supervisor-supervisee subsystem.

(Kadushin, 1992, s. 217)

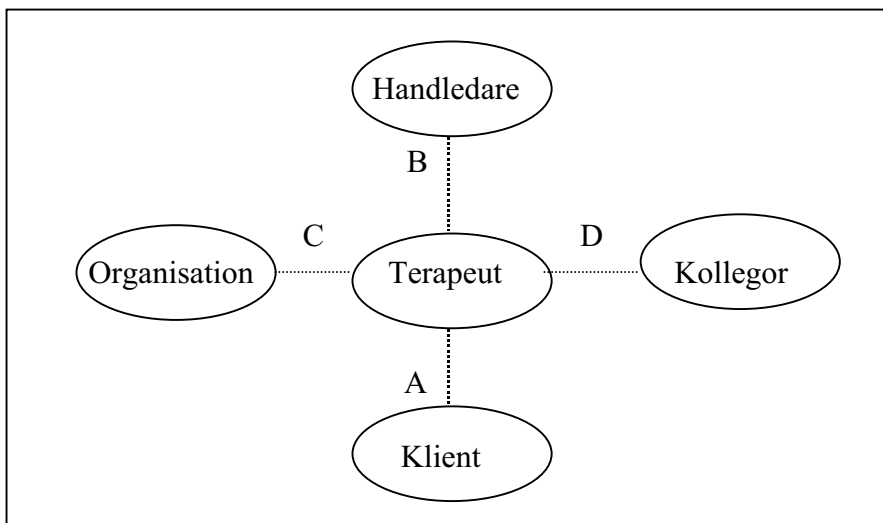
Isomorfism i dessa sammanhang står för tendensen till upprepning av mönster (affekter, kognitioner, beteenden) som förekommer i en relation, i en annan relation, och där relationerna är lika i struktur och/eller funktion (Agazarian & Peters, 1981). Bernler & Johnsson (1985) som utgår ifrån en systemisk syn på socialt arbete ser på parallellprocessen som alltid förekommande i handledning och att man ska se det som en positiv förändringsresurs snarare än något negativt. ”Ur vårt perspektiv är parallellprocessen den processuella isomorfi, som råder mellan de två situationerna behandling och handledning. Den strukturlikhet som råder mellan de två situationerna determinerar parallellprocessen. Ju större strukturlikhet, desto mer omfattande och tydlig parallellprocess” (Bernler & Johnsson, 1985, s. 114).

Alderfer (1987) skriver att ”the term ‘parallellprocess’ and ‘unconscious process’ signify concepts for dealing with the somewhat puzzling, and often overlooked, process whereby two or more human systems in relationship to one another seem to ‘infect’ and become ‘infected’ by one another” (s. 210). Utgångspunkten, enligt Alderfer, är att dynamiken i ett system tenderar att påverka andra nivåer i systemet, såväl organisations- som grupp- och individnivån. Grupprepresentanten (individen) bär med sig processen. Den primära mekanismen i vilken parallellprocesser visar sig handlar oftast om känslor som hör ihop med omedvetna processer i grupp och organisation.

A systems perspective on supervision of group places the process in the context of the agency, institute, or professional network within which the supervision occurs. /.../ What happens at one level is affected by and influences what happens at another level.

(Kleinberg, 1999, s. 170)

Den systemiska synen på parallellprocesser handlar därmed om att en representant återgestaltar mönster från en relation i en annan, struktur- eller funktionslik relation. Utifrån Alderfers (1987) syn på parallellprocesser, och med hjälp av Getzels & Salmons (1985) handledningsrelationer, med terapeuten som medelpunkt och bärare av parallellprocessen, kan processen illustreras som nedan.



Figur 4. Parallellprocesser i handledning, enligt Alderfer (1987), återgestaltningar kan ske mellan B-A, B-C och B-D

Ursprunget till parallellprocesser är enligt systemisk teori, inte individen, det grundläggande fenomenet är snarare gruppens funktion i situationen. Detta är en tanke som återfinns hos Lewin (1948; 1951) och är utvecklad bl.a. av Agazarian & Peters (1981). Individen som bär med sig processen blir då en representant för grupprelationerna i situationen (Alderfer, 1987). Ursprunget till parallellprocesser skulle alltså enligt den systemiska teoribildningen vara intergruppsrelationer (Alderfer, 1987) inte intrapsykiska fenomen som i den psykodynamiska teorin om parallellprocesser (exempelvis Doehrman, 1976; Ekstein & Wallerstein, 1958; Searles, 1955).

Om handledare, handledd, och patient delar liknande omedvetna konflikter kommer parallellprocesserna att bli starkare (Kleinberg, 1999). Handledning på institutioner sker ofta i grupp. Regression i en handledningsgrupp kan också vara orsakad av institutionens klimat (Anastasopoulos & Tsiantis, 1999). Det förefaller därför vara viktigare i ett systemiskt synsätt att se till organisationens propensity, ”en sorts kollektiv böjelse hos personalen på en viss arbetsplats att falla in en bestämd typ av regressivt beteende” (Granström, 1986, s. 54) än att se till individens valens,

d.v.s. individens benägenhet att falla in i ett bestämt regressivt mönster i grupprelationer (Bion, 1962).

Sammanfattningsvis kan vi se att de som använder sig av systemteori ovan, utvidgar begreppet till att gälla relationer mellan olika grupper, inte bara mellan terapi och handledning. De har både en annan förklaringsgrund (systemteorin) såväl som en annan beskrivning (intergruppsprocesser) av fenomenet parallellprocesser. Även om de utgår ifrån parallellprocesser borde vi därför ha ett annat begrepp för deras fenomen för att kunna skilja det från det psykodynamiska parallellprocessbegreppet.

Omedvetna återgestaltningar

De flesta författarna verkar överens om att det handlar om att *bära* av processen, oftast terapeuten (den handledde), *återgestaltar* (re-enact) relationen som hon/han *tolkar* den, i en annan situation. Återgestaltningen måste vara *omedveten eller förmedveten* för att det ska kallas en parallellprocess. Den är oftast framförd i *handling*, men även i ord.

Flertalet författare som citerats här anser att det är bra för den terapeutiska relationen att parallellprocesser på ett eller annat sätt kan göras medvetna och bearbetas både kognitivt (tankemässigt) och i handlande, både som insiktsskapande och som någon form av modellsituation för lärande. Dock problematiserar flera författare hur och när handledaren kan och ska medvetandegöra processen. Här kan ett alltför ensidigt fokuserande på parallellprocesser innebära en glidning mot ett privat personligt material och att handledaren hamnar i dubbla roller (handledare och terapeut).

Enligt flera författare är parallellprocesser ett viktigt begrepp för att förstå handledningsprocessen. Vi ska dock komma ihåg att denna process innebär att både glädjämnen och problem kan bäras från en situation till en annan. Handledaren eller den handledde/handleddningsgruppen agerar också omedvetet som goda modeller och modellsituationer. Ett *omedvetet lärande* kan emellertid också vara ett lärande som gagnar utveckling (Rogers, 1939).

Det systemiska parallellprocessfenomenet som framträder här är tydligt i relationsperspektivet och det ser till *situationernas* likhet snarare än själv- och identifikationsprocesser. En person, i en

situation, återgestaltar omedvetet relationsmönster, i en annan relation, i en annan situation. För att kunna skilja ut det systemiska parallellprocessbegreppet från det psykodynamiska parallellprocessbegreppet kommer jag att kalla det förra för *återgestaltningssprocesser*. Återgestaltning medför att det handlar om att återgestalta en relation i en annan relation. Ett exempel kan vara att det råder en maktkamp i en organisation som har att göra med olika uppfattningar om vad kvinnor respektive män kan göra. I handledningen kan denna maktkamp ageras ut (återgestaltas) i form av hätska diskussioner mellan kvinnor och män i handledningsgruppen. Process för att det inte går att sätta likhetstecken mellan agerandet i den ena relation och agerandet i den andra relationen. Det handlar om fenomen över tid och rum (situation), och det rör sig om en omedveten eller förmedveten process. Exempel på detta kommer att presenteras i denna studies empiriska del.

Avslutande teoretisk diskussion

I Sverige har handledning för yrkesverksamma i stor utsträckning vänt sig till yrkesgrupper med terapeutiska arbetsuppgifter. Handledning under utbildning har däremot länge haft en dominerande plats inom exempelvis sjukvårdsutbildningar. En handledning som historiskt bygger på hantverkstraditionen men under senare år blivit mer diversifierad (Bond & Holland, 1998). Inom lärarutbildningar har man använt sig av olika filosofiska skolbildningar som grund för sin utbildningshandledning (Bergman & Törnvall, 1992). En central utvecklingslinje inom lärarutbildningar är handledning för att stödja lärarens reflektioner över sin praktik (Lauvås & Handal, 2001).

När nu fler och fler grupper efterfrågar handledning för yrkesverksamma är det av vikt att man formulerar och preciserar vad det är för typ av handledning man eftersträvar. Lika lite som det går att enkelt överföra handledning från ett yrke till ett annat yrke, går det att överföra handledning från en tradition, till en annan. Ser vi också till en individs yrkesutveckling har denna genomgång visat att det troligtvis inte går att använda samma typ av handledning under hela yrkeskarriären.

Handledaren har att i grunden balansera *stöd* med *utmaning* (Bernard & Goodyear, 1998; Blocher, 2000; Haber, 1996; Proctor, 2000). Hess (1987) talar om konfrontation istället för utmaning och menar att begreppet konfrontation är ett av de mest missförstådda kliniska begrepp som finns. Rätt utfört är det ett av de viktigaste sätten att få den handledde att utvecklas (ibid.).

Som vi har sett har man ibland försökt att renodla handledarens roll till att gälla enkla och vedertagna begrepp som exempelvis terapeut och lärare. Sådana renodlingar av handledarrollen kan ge upphov till förväntningar hos deltagarna. Detta kan vara en grund för *rollkonflikter*, vilket är vanligt i handledning (Bernard & Goodyear, 1998). Detta går ofta att undvika genom att arbeta med kontrakt och öppenhet. Svårare är det när det ingår i uppgiften att handledaren även ska bedöma den handleddes lämplighet eller förmåga i ett yrke. Detta är vanligt i handledning vid yrkesutbildningar och ställer speciella krav på både handledare och handled. Rollkonflikten finns här i själva uppdraget till handledaren, att bygga upp en förtroendefull relation till gagn för studentens utveckling i yrket, samt att göra bedömningar huruvida studenten uppfyller kraven i yrket.

Utifrån tidigare resonemang kan vi göra en grov uppdelning av handledarvariabler som rör:

- (a) *handledningens interventionsdjup* (lärare, behandlare/terapeut),
- (b) *handledarens kunskapsdjup* (konsult, kollega, vän),
- (c) *handledarens makt* (över- och underordnad) och
- (d) *typ av handledning* (individuell handledning, grupphandledning). Till detta kan läggas *grupphandledarens fokus* (uppgift eller process) och *utövande av sitt ledarskap* (att leda gruppen eller ej).

De kontrakt eller överenskommelser som handledare och handleda träffar har ofta visat sig vara oklara eller otillräckliga. Konsekvensen har blivit att man lagt skilda betydelser i begreppen och att det som från början alla verkade överens om, inte håller vid en närmare granskning. Det är inte enbart handledaren och de handleda, även den inblandade organisationen i sin helhet påverkas av handledningen. Litteraturstudien visar exempelvis att det inte räcker med att skilja mellan metod- eller processhandledning. Såväl teoretiska som praktiska aspekter på handledning måste lyftas fram

och diskuteras innan och under handledningen. Om deltagarna kan verbalisera sin syn på handledning kan de också få realistiska förväntningar på handledningen.

I denna genomgång har jag inte tagit ställning till om det finns något som man skulle kunna kalla den ”goda” eller ”riktiga” handledningen. Som vi har sett kan handledning bedrivas på en rad olika sätt och med en rad olika inriktningar. Handledning är tillämplig på en rad olika områden, under olika betingelser, med olika grupper av människor, under olika utvecklingsstadier och med olika inriktningar. Detta kan tyckas vara ett mycket pragmatiskt och föga teoretiskt perspektiv. Det stämmer såtillvida att handledning är en pragmatisk verksamhet genom att den är anpassad till uppkomna behov. Det behöver emellertid inte för den skull betyda att den inte kan, eller bör, vara teoriförankrad. Teorierna kommer emellertid att skilja sig åt beroende på vilka behov som skall tillgodoses, exempelvis om det rör sig om handledning för yrkesverksamma eller handledning under utbildning till ett yrke. En komprimerad sammanfattning av föregående avsnitt redovisas i tabellen nedan.

Tabell 3. *Innehåll i handledning i relation till handledningens form och aspekter på yrkesutövande*

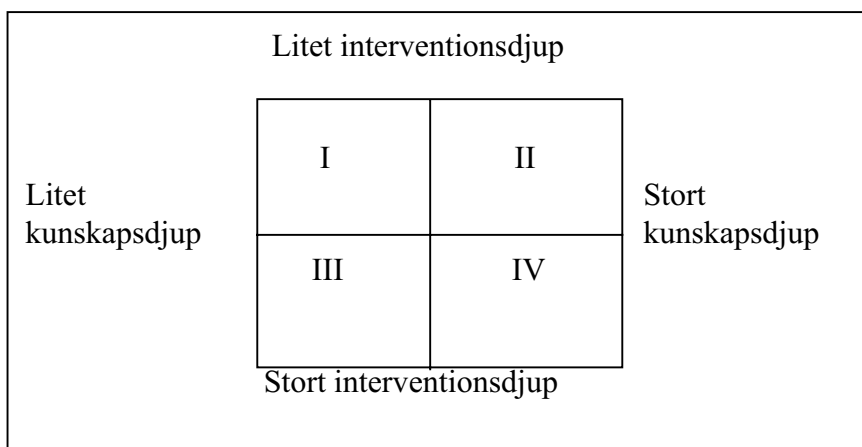
	<i>Utbildnings- handledning</i>	<i>Vägledande utb. handl.</i>	<i>Administrativ handledning</i>	<i>Konsultativ handledning</i>
Roller	lärare- elev	vägledare- elev	chef- arbetare	konsult- kollega
Evaluering	betyg utvärdering feedback	utvärdering feedback	betyg utvärdering feedback	utvärdering feedback
Etik	införlivande	införlivande	institutionell	utvecklande
Orientering	undervisning	utveckling	administration	utveckling

Psykologiska processer i en undervisningssituation handlar i stor utsträckning om modellinlärning och identifikation och bygger på

att den studerande är mer beroende av att använda lärare och praktikhandledare som ”goda objekt” än de är av att reflektera över sin situation. Kanske har vi här att göra med en komplicerad identifikation och inskolning i yrkesrollen, en process som kan leda fram till att den studerande kan anta en yrkesidentitet. Denna identitet kan han eller hon, senare i sin yrkesverksamhet, pröva i ”det verkliga livet”, med hjälp av en annan typ av handledning.

Som framgår av tabellen kan man anta att det finns skillnader mellan handledning under utbildning och handledning för yrkesverksamma. Det är troligt att gränserna mellan utbildningshandledning och yrkeshandledning är mer markerade än den mellan yrkeshandledning och terapi. Den senare gränsdragningen beror troligtvis på vilken psykologisk teoribildning man tillämpar. *Den handledning som kommer att studeras i denna avhandling kan närmast betraktas som konsultativ handledning för yrkesverksamma.*

Figuren nedan ger oss en uppfattning om vilka kombinationer av interventionsdjup och handledarens kunskapsdjup som tidigare skrivets om och som kan finnas i handledning.

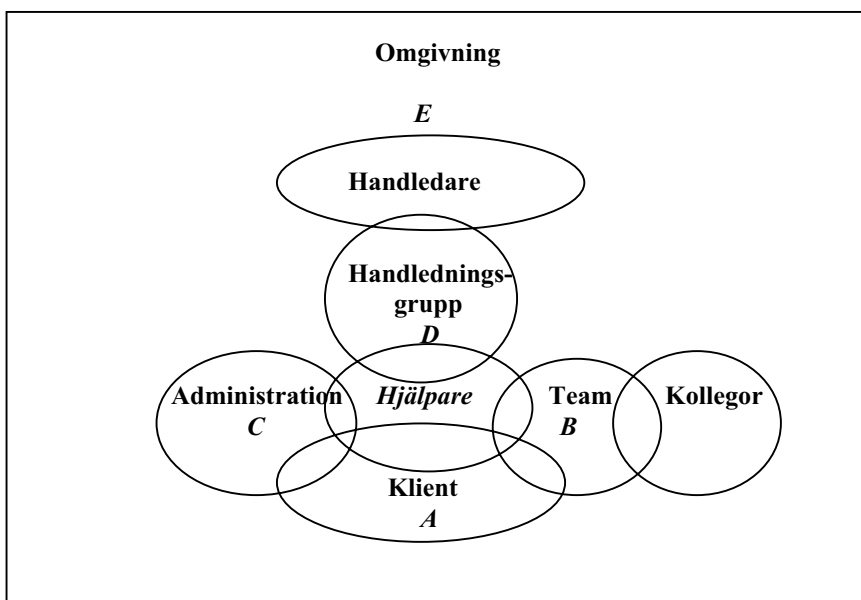


Figur 5. Handledning beskriven utifrån handledningens interventionsdjup och handledarens kunskapsdjup

Handledning där handledaren har stor kunskap om de handledda och litet interventionsdjup (II) i figuren kan leda till kamratlig ytlighet. Litet kunskapsdjup och stort interventionsdjup (III) i figu-

ren kan innebära stor personlig utveckling men liten professionell tillväxt. Litet kunskapsdjup och litet interventionsdjup (I) kan leda till en ytlig och teoretisk diskussion. Stort kunskapsdjup och stort interventionsdjup (IV) kan leda till någon form av kamratlig terapi. *I denna avhandling kommer handledning att studeras som avses ske inom den andra och fjärde kvadranten i figuren ovan.* Syftet med handledningen är att åstadkomma professionell växt. En handledning som leds av en konsultativ handledare som har stor kännedom om verksamheten.

När det gäller de kontextuella faktorerna utgår Rönnestad och Skovholt (1993) ifrån Eksteins & Wallersteins (1977) kliniska romb men gör ett förtydligande i det att man ser att den handleddes (och handledarens) kollegor kan ha ett avgörande inflytande för hur den handledde agerar och tänker. Om vi då utgår ifrån en handledningsgrupp och sätter den handledde hjälparen i centrum, vilket hon/han primärt onekligen är, kan vi få en bild över vilka grupper som direkt och indirekt påverkar hjälparen i stor utsträckning (se nedan).



Figur 6. Grupphandledningens spänningsmatrix utifrån den handledde hjälparen

Handledningen kan enligt detta synsätt ge den handledde möjlighet att reflektera över relationen till, och aspekter på, (a) sina klienter (elever), (b) sina kollegor och eventuell teamhandledning, (c) den egna (lokala) administrationen, (d) handledningsgruppen och handledaren, eller (e) den kontext vari arbetet sker, exempelvis skolan eller sjukvården som system. Alla dessa aspekter kommer att beaktas i den empiriska studie som presenteras i denna avhandling.

4.Handledning i praktiken

Undersökningens syfte

Föreliggande arbete beskriver tre handledningsgrupper men är inget utvärderingsprojekt. Syftet är således inte att värdera utan att beskriva och söka tolka handledningsprocesser. Forskning är dock inte något värderingsfritt område (Wolming, 1998). Inte heller detta arbete. Undersökningens bild av de tre handledningsgrupperna kommer att ställas i relation till tidigare forskning och erfarenheter av handledning. Det föreliggande arbetet vill ge en bild av innehållet och processen hos tre handledningsgrupper för yrkesverksamma hjälpare. För att kunna ge denna bild måste emellertid strategiska komponenter i handledningen väljas och studeras. Förutom rent kontextuella faktorer såsom grupsammansättning, yrkeserfarenhet hos deltagarna, gruppstorlek etc. kommer nedanstående aspekter på innehåll och process i handledningen att studeras. Som inledning i resultatredovisningen kommer samtals innehåll och utveckling att beskrivas.

1. *Handledningsgruppernas process* utifrån viktigaste ärendetyp kommer att studeras med stöd av narrativ metod. En kortare berättelse har skapats utifrån ett ärende i början, mitten och slutet av handledningen. Utifrån dessa berättelser har sedan handledningen analyserats och tolkats.

2. *Handledningsgruppernas process* utifrån om det finns handlingar i kontexten som visar sig i, och påverkar, handledningen. Denna del utgår ifrån ett utvecklat *parallellprocessbegrepp*.

3. *Samtalens innehåll och utveckling* kommer att beskrivas. Empirin kommer att studeras utifrån deltagarnas förväntningar, jämförelser mellan deltagarnas förväntningar och utfall, deltagarnas tillbakablickar på handledningen sex månader efter avslutad

handledning samt handledarnas reflektioner över handledningen sex månader efter avslutad handledning.

Syftet med studien är således att;

- beskriva och tolka grupphandledningen utifrån narrativ metod samt
- beskriva och tolka om handledningssituationen kan ses som en återgestaltning av kontextuella faktorer samt
- beskriva och tolka relationen mellan de handleddas förväntningar och det upplevda utfallet av handledningen.

Undersökningens design

Undersökningsgrupper

Studien eftersträvar att undersöka handledning i sin naturliga kontext och i den form av grupphandledning som är relativt vanlig i Sverige. Två lärargrupper och en psykiatrisk dagvårdsenhet i grupphandledning har studerats. Deltagarna informerades på träffar om syfte och uppläggning av handledningen och valde frivilligt att ingå i handledningen. De gav också sitt medgivande och samtycke till den forskning som har bedrivits i anslutning till handledningen. Lärargruppernas grupphandledning skedde i samband med ett projekt (Näslund & Granström, 1995). I projektet prövades olika strategier för samverkan mellan Linköpings universitet och olika grundskolor. Valet av den tredje gruppen, den psykiatriska dagvårdsgruppen, skedde för att komplettera skolgrupperna med arbetsgrupper som tidigare haft handledning under lång tid. De tre miljöerna beskrivs översiktligt nedan.

Låg- och mellanstadieskolan

Skolan som ligger i en medelstor stad har integrerat fritidshem och förskola med låg- och mellanstadium. Skolan är delvis ombyggd och nybyggd. Den präglas av integrering av såväl byggnader som personal. Man arbetar i lärarlag med sikte på en skola med ett stadium.

Skolan, som andra skolor, var utsatt för nedskärningar vid undersökningstillfället. Något som man försökt lösa genom att

delegera mer ansvar till mer självstyrande grupper på skolan. För en besökare ger skolan ett trevligt intryck och personalrummet är ljust och hemligt. Skolan har under många år arbetat med integrering i olika former.

Handledningsgruppen startade med sex kvinnor och en man. En kvinna slutade i handledningen efter en termin p.g.a. arbetsplatsbyte. Yrkeserfarenheten i gruppen som slutförde handledningen varierade mellan 1 och 38 år, med 16 år som medelvärde. Ingen av deltagarna hade erfarenhet av den typ av handledning som man tog del av, d.v.s. konsultativ grupphandledning för yrkesverksamma. Tre personer var låg- mellanstadielärare, två var fritidspedagoger och en förskollärare.

Högstadieskolan

Situationen för skolan vid undersökningstillfället är att man varit utsatt för nedskärningar. Klasserna har blivit större, man har fått mindre material att arbeta med etc.

Högstadieskolan som är byggd kring en gammal centralskola har inte förändrats nämnvärt de senaste åren, varken när det gäller byggnader eller organisation av arbetet. De förändringar som ägt rum har varit knutna till den försämrade ekonomin. Ett synbart uttryck för detta är att ingen förändrat det dystra och slitna personalrummet.

I handledningsgruppen ingick två kvinnor och fyra män. Yrkeserfarenheten varierade mellan 10 och 30 år, med ett medelvärde på 17 år. Fem deltagare var ämneslärare och en speciallärare. Endast specialläraren hade erfarenhet från konsultativ grupphandledning för yrkesverksamma (1 år).

Den psykiatriska dagvården

Situationen för den psykiatriska dagvårdsenheten vid undersökningstillfället präglas av den osäkerhet som personalen känner inför framtiden. Efter att ha haft landstinget som huvudman, med en nära koppling till psykiatrin och dess mottagning, har man nu fått kommunen som huvudman. Dagvårdens relation till den nya, och den gamla, huvudmannen är inte utstakad. Osäkerheten gäller också personalens roller, arbetsuppgifter och förhållanden. Ska persona-

len definiera sig som psykiatriska eller som sociala behandlare/pedagoger? Vilken grupp och vilka kollegor ska man söka tillit och stöd hos? Man känner ingen trygghet i situationen och ingenting verkar hända.

Man kan beskriva enhetens historia inom psykiatrin som en enhet med stora frihetsgrader i och med att man både tillhörde och inte tillhörde psykiatrin. Vid undersökningstillfället lever man under ett kommunalt huvudmannaskap men känner ännu ingen tillhörighet till denna organisation. Psykiatrin har man organisatoriskt lämnat och man ser att den gamla organisationen inte kan hjälpa till, och ta sitt sjukvårdsansvar. Enheten befinner sig alltså vid undersökningstillfället mitt emellan två organisationer och två traditioner. Om framtiden vet man inte mer än att man ska tillhöra primärkommunen.

I denna handledningsgrupp deltog fem kvinnor och en man. Yrkeserfarenheten varierade mellan 10 och 29 år. Deltagarna var fördelade på fyra skötare i psykiatrisk vård, en arbetsterapeut och en föreståndare. Samtliga deltagare hade erfarenhet av konsultativ handledning för yrkesverksamma i mellan 6 och 8 år.

Handledarna

Låg- och mellanstadiegruppen samt högstadiegruppen hade samma handledare. En kvinnlig handledare med kunskap om skolans värld såväl praktiskt som teoretiskt. Hon var lärare och forskare vid en närbelägen högskola och hade tagit sig an handledarskapet som en del i ett projekt om akademiskt stöd till skolor.

Den psykiatriska dagvården hade en manlig handledare som också hade såväl kulturkompetens som teoretisk kompetens för arbetet som handledare.

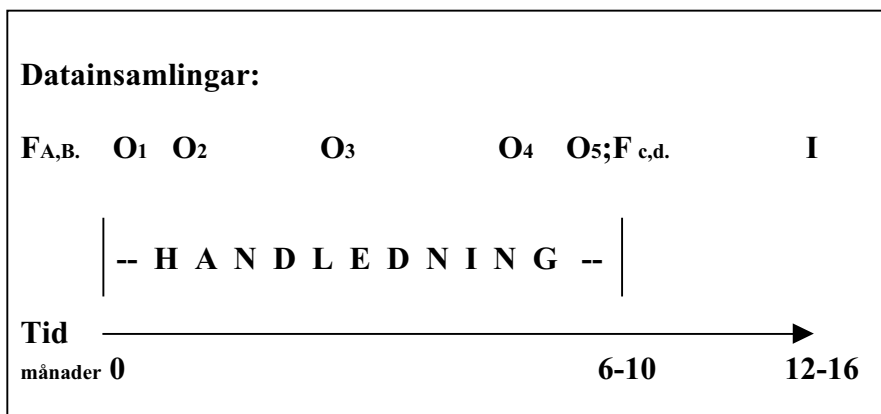
Båda handledarna var legitimerade psykologer med vidareutbildningar och specialistkompetens. Handledarna hade inte någon formell utbildning som handledare.

Undersökningens genomförande

Varje handledningsgrupp studerades över en tidsperiod av drygt ett år varav handledningen pågick i sex till tio månader. Innan första handledningstillfället och direkt efter sista tillfället fick deltagarna

svara på fyra olika frågeformulär (FA-D). Vid uppföljningen ett halvår efter handledningen gjordes ett antal intervjuer (I). Urvalet till intervjuerna gjordes utifrån svaren på frågeformulärens. Observationer (O) gjordes vid de två första handledningstillfällena, vid mitten av handledningen och vid de två sista tillfällena. Designen redovisas översiktligt nedan.

Intervjuer med handledarna genomfördes sex månader efter handledningens avslutning.



Figur 7. Undersökningens design

Studien inleds med att beskriva förväntningar, innehåll och förväntningarnas överensstämmelse med innehållet i handledningen. Denna (beskrivande) del i arbetet har sedan utgjort basen för vidare analyser och tolkningar. I övrigt kan arbetet beskrivas som en ständig växling mellan teori och empiri, genom att de empiriska fynden kommenteras och tolkas i ljuset av tidigare forskning och teori.

Frågeformulär

Syftet med att använda frågeformulär är att få belyst frågor om deltagarnas förväntningar och utbyte av handledningen samt av handledningens form och innehåll.

De första frågeformulärens (FA, B) behandlar deltagarnas förväntningar och föreställningar om den kommande handledningen och skickades ut till deltagarna cirka en månad före första handled-

ningstillfället. De lämnades sedan till forskaren i ett slutet, märkt kuvert vid första handledningstillfället. Märkningen gjordes av deltagarna så att de kunde känna igen sitt kuvert. Forskaren behöll sedan kuverten öppen tills att det var dags för deltagarna att läsa igenom det, och reflektera över om det blev så som de ville och trodde att handledningen skulle gestalta sig, d.v.s. vid sista handledningstillfället.

Frågeformulär A (se bilaga 1) rörde olika bakgrundsfaktorer som kön, ålder, yrkeserfarenhet, handledningserfarenhet etc.

Frågeformulär B (se bilaga 1) handlade om att deltagarna spontant ombads skriva ned sina förväntningar på handledningen (på handledaren, deltagarna, innehållet och arbetsformerna). Förväntningarna skulle skrivas på ett blankt papper, d.v.s. ett ostrukturerat frågeformulär.

Den andra omgången av frågeformulären (FC, D) samlades in direkt efter det sista handledningstillfället. Deltagarna fick tillbaka sitt kuvert med ifyllda frågeformulär (FA, B) för att kunna reflektera kring sina förväntningar och hur de upplevt handledningen. *Frågeformulär C* fungerade med dessa utgångspunkter som en form av *stimulated recall* där deltagarna spontant skulle reflektera över sina förväntningar. *Frågeformulär D* handlade om betydelsen av handledningen för deltagarnas arbete och det sätt som de arbetade på (se även bilaga 1).

Observationer

Observatören satt med vid ett antal handledningstillfällen för att registrera samtalet via ljudbandsinspelningar, och dessutom fördes anteckningar över vad som skedde i handledningssituationen, om någon kom sent, lämnade rummet, avbröt handledningen etc. Observatören (författaren) satt med vid de utvalda observationstillfällena (O₁₋₅) några meter ifrån bordet som handledaren och de handledda satt kring. Observatören är här en *utomstående observatör*, inte som i deltagande observation där observatören ”lever” tillsammans med de undersökta (McLeod, 1994). Observatören var alltså väl synlig för alla. Mikrofonen placerades mitt på bordet framför deltagarna. Anteckningar fördes på så sätt att observatören först skrev upp tid och plats samt deltagarnas namn och placeringar. Därefter antecknades vem och vad som sades. Detta fram-

förrallt för att deltagarna inte skulle bli styrda av att observatören bara vid vissa tillfällen antecknade. Dessutom antecknades speciella händelser som byte av rum, personer som kom för sent, olika störande händelser etc. Även speciella känslouttryck antecknades. Kvaliteten på ljudbanden var i stort sett mycket bra, alla ljud som fanns i rummet togs upp på banden. Anteckningarna gjorde det lätt att hitta olika episoder på ljudbanden. Ljudbandsinspelningarna tillsammans med anteckningarna har inneburit att observatören i efterhand varit väl försedd med material för beskrivning och analys av handledningstillfällena.

Intervjuer

Syftet med intervjuerna var att få en fördjupad bild av handledning som process, d.v.s. att söka beskriva deltagarnas uppfattningar av handledningens betydelse på lite längre sikt. Av detta skäl intervjuades såväl handledare som handledda. Ytterligare ett syfte med intervjuerna var att undersöka hur deltagarna upplevde handledningens möjligheter att tillgodose olika aspekter på professionell växt. Urvalet av intervjuer med *de handledda* kom att göras med hänsyn till hur nöjda de var med handledningen (minst och mest nöjd med handledningen). Urvalsprincipen gjorde att två till tre personer per grupp intervjuades. Ett halvt år efter avslutad handledning utfördes intervjuerna på respektive arbetsplats med hjälp av ljudbandinspelningar. Då det har visat sig att de skriftliga svaren från deltagarna i förstudien överlag var positiva (Näslund & Granström, 1995) var det viktigt att intervjuaren gav stöd till deltagarna att uttala även tveksamheter och invändningar med avseende på handledningens relevans för deras vardagsarbete. Det fanns två frågeområden att utgå ifrån i intervjuerna; *(a) deltagarnas professionella utveckling och (b) hur man såg på handledningen och en eventuell fortsättning av handledning*. Intervjuerna kan beskrivas som semistrukturerade med öppna svarsalternativ (Kvale, 1996; McLeod, 1994). Intervjuerna har sedan skrivits ut ordagrant. De skrivna intervjuerna har därefter legat till grund för sammanfattningar och analyser.

Handledarna intervjuades sex månader efter avslutad handledning med avseende på deras reflektioner över handledningen. Här valdes ett brett tema, *reflektioner över handledningen*, att utgå ifrån

i intervjuerna. Intervjuarens roll var att underlätta reflektion och se till att handledarna höll sig inom frågeställningen. Även dessa intervjuer har skrivits ut ordagrant för att sedan transformeras ned till sammanfattningar som analyserats.

De utskrivna intervjuerna har tillsammans med beskrivningarna av handledningstillfällena möjliggjort en fortsatt bearbetning av data.

Undersökningens vetenskapsteoretiska utgångspunkter

Många författare utgår ifrån distinktionen kvalitativ eller kvantitativ forskningsansats. Som vi kommer att se kan inte det föreliggande arbetet placeras in i någon av dessa ansatser. Detta beror inte på oklarheter i studiens uppläggnings utan hänger samman med problemet att göra en klar distinktion mellan kvantitativa och kvalitativa metoder. Allwood (1999) uttrycker det som att ”den slutsats som jag här kommer att argumentera för är att distinktionen som sådan är olycklig” (s. 29). Walhjalt (1999) uttrycker det som att ”problemet är gammalt, men terminologin skiftar från tid till tid” (s. 315).

Allwood & Erikson (1999, s. 449) använder sig av tre kriterier för att göra en distinktion mellan kvalitativ och kvantitativ forskning.

1. Fokusering på innehållet i en viss del av forskningsprocessen. Denna del klassificeras som antingen kvalitativ eller kvantitativ.
2. Skillnad mellan olika forskningsmetoder. Varje forskningsmetod ses som antingen kvalitativ eller kvantitativ.
3. Vetenskapsfilosofisk/paradigmatisk skillnad. Här antas att respektive ansats har en någorlunda enhetlig vetenskapsfilosofi, vilken skiljer ut ansatsen från den andra. För det mesta antas dessutom (oftast underförstått) att det bara finns dessa ansatser.

Den första distinktionen handlar bl.a. om olika typ av data (exempelvis intervju-frågeformulär). I föreliggande arbete finns olika

typer av data. Klarhet om det föreliggande arbetet är kvalitativt eller kvantitativt kan inte fås med detta kriterium.

När det gäller *den andra distinktionen* visar Allwood & Erikson (1999) att ”all forskning, oberoende av ansats, alltid innehåller kvalitativa inslag”.

Den *tredje distinktionen* tar bl.a. upp att det finns en skillnad mellan kvalitet (natur, art, väsen) och kvantitet (hur många, hur mycket), fenomenologi och positivism (ibid., s. 458). I detta arbete används både kvalitet och kvantitet för att beskriva och tolka data. Författaren utgår också ifrån ett fenomenologiskt synsätt, d.v.s. att varje människa tolkar alla fenomen på ett högst individuellt sätt.

Hammarsley (2000) gör en annan indelning. Han gör åtskillnad mellan vetenskapliga undersökningar och praktiska undersökningar (se tabell nedan).

Tabell 4. *Grunderna för vetenskaplig och praktisk undersökning (efter Hammarsley, 2000, s. 227)*

Vetenskaplig undersökning	Praktisk undersökning
De omedelbara åhörarna är vetenskapliga kollegor	De omedelbara åhörarna är praktiker och påverkansgrupper
Målet är att bidra till en kumulativ kunskapsmassa	Målet är att sörja för kunskap som kan komma till omedelbar och praktisk användning

Här har Hammarsley utgått från vilka som är de omedelbara och första målgrupperna samt målet för undersökningen. I föreliggande arbete är de omedelbara åhörarna vetenskapliga kolleger men med förhoppning om en spridning till praktiker. Målet är att bidra till den kumulativa kunskapsmassan men också att ge kunskap som kan användas praktiskt. Utifrån Hammarsleys (2000) indelning av *olika typer av undersökningar* kan man betrakta föreliggande undersökning som vetenskaplig med en förhoppning om att på sikt kunna använda kunskapen praktiskt.

Att använda sig av *den naturalistiska fallstudien* är ett tredje sätt att beskriva detta arbete: att se till att det är grupper som stude-

ras i sin naturliga miljö. Frey (1994) erbjuder ett alternativt synsätt som kommer från gruppforskningen. Han börjar med att beskriva ett naturalistiskt synsätt som utgår ifrån Lincoln & Guba (1985). Detta kännetecknas av följande punkter.

1. Realities are multiple, constructed, and holistic.
2. Knower and known are interactive and inseparable.
3. Only time- and context-bound working hypotheses (ideographic statements) are possible.
4. All entities are in a state of mutual simultaneous shaping, so that it is impossible to distinguish causes from effects.
5. Inquiry is inherently value-bound.

(Lincoln & Guba, 1985, s. 37)

Det naturalistiska synsättet stämmer väl överens med ansatsen i föreliggande arbete. En naturalistisk studie, anser Frey (1994), rapporteras i form av fallstudier och i form av en ”thick and richly detailed accounts of groups and group members behaviors” (ibid., s. 564). Enligt Bryman (2002) kännetecknas det naturalistiska synsättet av (a) ett accepterande av den naturvetenskapliga metodens principer, (b) att man är trogen eller anpassar sig efter den företeelse som studeras och (c) att den sociala verkligheten vid en undersökning ska störas i så liten utsträckning som möjligt.

Yin (1994) hävdar att en fallstudie är en empirisk undersökning som:

- investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.

(Yin, 1994, s. 13)

Fallstudier är beroende av ett flertal olika datakällor som behöver trianguleras och dra fördel av tidigare framtagna teoretiska utkast när det gäller datainsamling och analys (ibid.).

Yin delar in fallstudier i den som bygger på ett fall och den som bygger på flera fall (multiple-case studies). I varje fallstudie som bygger på flera fall måste varje fall väljas utifrån antingen (a) den som prediceras ha samma resultat (a literal replication) eller (b) den som producerar kontrasterande resultat men för predicerande anledningar (a theoretical replication) (ibid., s. 46).

Stake (2000) skiljer mellan inre fallstudie (intrinsic) där fallet i sig är av intresse och instrumentell fallstudie (instrumental) där fallen är av mindre intresse. Istället ligger huvudintresset på en fråga eller för att kunna göra generaliseringar. Om man vill använda ett flertal fall för att undersöka ett fenomen eller allmänna förutsättningar kallar Stake fallstudien för en kollektiv fallstudie (collective). Stake visar också på frågor som den som gör fallstudier måste ta i beaktande.

- Hur mycket man ska skriva rapporten i form av en berättelse
- Hur mycket man ska jämföra med andra fall
- Hur mycket man ska formalisera generaliseringar eller lämna det till läsaren
- Hur mycket man ska beskriva forskarens interaktioner
- Hur mycket eller om man ska anonymisera allt

(Stake, 2000, s. 448)

Yin (1994) skriver att exemplariska fallstudierappor­ter kännetecknas av att fallstudien måste (a) vara signifikant, (b) vara komplett, (c) överväga alternativa perspektiv, (d) tillhandahålla tillräckliga bevis och (e) skrivas på ett engagerande sätt.

Man kan säga att det föreliggande arbetet vilar på en (a) naturalistisk (Frey, 1994) och vetenskaplig grund (Hammar­ley, 2000), (b) som med hjälp av den kollektiva fallstudien (Stake, 2000) (c) använder sig av frågeformulär, observation och intervjuer för att beskriva och tolka tre fall (Yin, 1994).

Forskningsetiska aspekter

Denna undersöknings sekretess omfattar de enskilda personer som deltagar i projektet liksom de personärenden som avhandlas i handledningen. Deltagarna informerades om att rapporteringen från projektet inte kommer att behandla enskilda individer (handledare, handledd, elev, patient etc.), utan kommer att beröra processer, arbetssätt, innehåll, förväntningar etc. med avseende på mönster och strategier. Förutom projektledaren har endast den vetenskaplige ledaren haft tillgång till icke fullständigt avidentifierat material. Informations- och samtyckeskraven har behandlats tidigare i detta avsnitt.

Tolkningsprocessen

Att *begripa*, greppa, något är att se saker på nya sätt. Något nytt läggs till det gamla. ”*Förståelsen* däremot innebär förnyelse och omskapande” (Ödman, 1979). Författaren till detta arbete anser att det finns problem med de teoretiska begreppen kvantitativ och kvalitativ metod. Behandling av data i detta arbete kan dock i stor utsträckning beskrivas utifrån de kvalitativa metoderna. Exempelvis har McLeod (1994) ställt upp en beskrivning av olika steg i analysen av kvalitativa data som inte helt, men delvis har tillämpats på föreliggande arbete.

1. *Fördjupning* (immersion). Forskaren läser eller lyssnar intensivt till materialet och försöker, så mycket som möjligt, ta till sig explicit och implicit mening i data.
2. *Kategorisering* (categorization). Systematiskt arbeta sig igenom data, genom att koda kategorier och identifiera mening i olika delar av materialet.
3. *Fenomenologisk reduktion* (phenomenological reduction). Ifrågasättande av mening och kategorier. Finns det fler sätt att se på data?
4. *Triangulering* (triangulation). Använda olika typer av data för att kunna sortera kategorierna. Besluta vilka kategorier som är mer framträdande och centrala.

5. *Tolkning* (interpretation). Att göra data begriplig i ett vidare perspektiv. Konstruera en modell eller använda en etablerad teori för att förklara studiens fynd.

(McLeod, 1994, s. 90)

Dessa steg ger en inblick i det mödosamma arbete som analysen av kvalitativa data består av. När man sedan kommit fram till en tolkning som är rimlig, kan man, som i detta arbete, jämföra med andra data och se om de är *kongruenta eller ej*. Det finns också "the possibility that each interpretation is open to re-interpretation in an endless hermeneutic circle" (McLeod, 1994, s. 108). "Tolknings- och förståelseprocessen saknar början och slut; spiralen är oändlig" (Ödman, 1979, s. 85). Det innebär att även resultaten från detta arbete kan förstås och tolkas på andra sätt, och att tolkningen av samma material kan fortgå i oändlighet.

I arbetet har olika typer av data använts: *observationer* av en utomstående forskare, genomlysning och utskrifter av *inspelade handledningssamtal, frågeformulär* och *intervjuer* som har skrivits ut i sin helhet. Arbetet med att ta fram och bearbeta dessa data har skett av en och samma forskare, förutom i ett avseende, utskriften av intervjuer. Det har inneburit att forskaren känner sitt material väl och har snabbt kunnat gå fram och tillbaka mellan olika data och inom olika data.

I detta sammanhang torde begreppen induktion och deduktion vara på sin plats. *Induktion* (att formulera hypoteser ur samband/empiri) och dess motsats *deduktion* (att härleda hypoteser ur generella lagar/teori) har "var och en sin egen slags auktoritet; observationerna kan inte förnekas, och grundkunskaperna måste passas in" (Bateson, 1998, s. 56). Alvesson & Sköldbberg (1994) skriver angående induktion att "fakta alltid är teoriladdade" och angående deduktion att det rör sig om "ett slags vetenskaplig jungfrufödelse" (s. 43). Alvesson & Sköldbberg går sedan över till att diskutera *abduktion*, ett tredje angreppssätt som ska ses som någon slags kombination av induktion och deduktion. Marx (1970) benämner detta, det tredje angreppssättet, som funktionell teori där data och teori har samma vikt. Jag väljer att inte vidare diskutera induktion, deduktion och abduktion utan vill beskriva *arbetet som en användning av, och pendling mellan, teori och empiri*.

Olika metoder har olika syften och för- respektive nackdelar. Precis som i detta arbete kombinerar man ofta olika metoder för att få ett större förklaringsvärde hos undersökningarna (Silverman, 1993). Men inget arbete kan sägas få sin slutgiltiga form förrän det har hamnat hos läsaren. Förmedlar *texten* en ökad förståelse av det behandlade problemet (Larsson, 1994)? Att åstadkomma detta har varit en strävan i detta avhandlingsarbete.

Det gäller alltså att bringa reda i, att utreda, det kaos av tecken, som den tolkade verkligheten består av, så att ett mönster slutligen börjar framträda.

(Ödman, 1979, s. 100)

Trovärdighet hos data

I denna del kommer begreppen reliabilitet och validitet att diskuteras utifrån några forskares syn på dessa begrepp.

Enkelt uttryckt har en mättingsreliabilitet att göra med hur noggrant en mätning är genomförd /.../ och validiteten med om man verkligen har mätt det man avsett att mäta med instrumentet.

(Wolming, 1998, s. 84)

En del forskare argumenterar för att reliabiliteten endast hör ihop med kvantitativ forskning då verkligheten hela tiden förändras och att det då inte går att göra om en mätning och få samma resultat (Silverman, 2001).

Här skulle man kunna argumentera för att inte diskutera reliabilitet mer men författaren har valt att ta upp Silvermans (2001) beskrivning av olika typer av reliabilitet i samband med olika metoder (se nedan).

- Reliabilitet och observation: Här är det viktigt att läsaren får information om hur observationerna gått tillväga, vad man använt för sätt att anteckna och framförallt informerar om i vilken kontext man gjort sina observationer.
- Reliabilitet och intervju: Här är det viktigt att varje respondent förstår frågorna på samma sätt och att svaren kan bli ko-

dade utan att skapa osäkerhet. Det kan ske på flera olika sätt. Genom för-tester, intervjuarträning, fixerade svarsalternativ och inter-bedömar reliabilitet.

- Reliabilitet och transkriberingar: Här är det viktigt att inte söka nå den perfekta utskriften utan en utskrift som är adekvat för uppgiften.

(Silverman, 2001, s. 145–149)

Wolming (1998) gör en utförlig analys över validitetsbegreppet och dess historia (se även Larsson, 1994). Det finns ett flertal olika typer av validitet och Wolming avslutar sin redovisning och diskussion med att lyfta fram ett generellt validitetsbegrepp som kan utövas i såväl kvantitativ som kvalitativ forskning. ”Validering innebär en kontroll av trovärdigheten i det arbete man genomför, att förvissa sig om styrkan på de empiriska bevisen, samt att bedöma rimligheten av de tolkningar som gjorts /.../ Att på ett ifrågasättande sätt ständigt undersöka de resultat som framkommit” (ibid., s. 97). ”Forskaren bör ständigt fråga sig om hon/han/de verkligen uppfattar fenomenet på samma sätt som den studerande gruppen. Man ska också ständigt vara uppmärksam på andra rimliga tolkningar av resultaten. Speciellt då all forskning i något avseende är subjektiv” (ibid.). Triangulering har också blivit populärt i kvalitativa sammanhang.

Triangulering kan ske med stöd av;

- olika data (datatriangulering)
- olika personer (undersökartriangulering)
- olika perspektiv på samma data (teoretisk triangulering)
- olika metoder (metodologisk triangulering)

(Yin, 1994, s. 92)

Avslutningsvis i redovisningen av validitetsdiskussionen vill jag framhålla Wolmings (1998) huvudsakliga validitetsfrågor (se nedan).

- Är mätningen i överensstämmelse med den teoretiska egenskapen (begreppsvaliditet)?
- Är mätningen relevant i det speciella sammanhanget och syftet?
- Vilka värderingar finns om mätningen och dess teoretiska egenskap (det påverkar vårt sätt att uppfatta saker och ting)?
- Vad finns det för sociala konsekvenser av mätningen? Är det i harmoni med vår målsättning?

(Wolming, 1998, s. 100)

Kan man då säga att det föreliggande arbetet är tillräckligt reliabelt och valid?

När det gäller reliabiliteten och observationer har anteckningar hela tiden förts och kontexten har beskrivits. Intervjuaren har i andra sammanhang gjort intervjuer om handledning och har en stor erfarenhet av olika samtal. Det har endast funnits en mycket kortfattad frågeguide och svarsalternativen har varit helt öppna. Sammanfattningsvis så har flertalet, om än inte alla, reliabilitetskriterier beaktats i föreliggande arbete.

Tolkningen av data i denna studie måste anses stämma överens med både empiri och teori. D.v.s. det finns en överensstämmelse mellan arbetets tolkningar, arbetets studieobjekt och arbetets teori. De grundläggande värderingarna har varit (som vi kan se i bakgrundskapitlet) att grupphandledning kan vara såväl positiv som negativ för att stödja den professionella utvecklingen.

När det gäller triangulering, så kännetecknas arbetet av olika metoder (frågeformulär, observationer, intervjuer och teorigenomgång). Olika typer av data har på detta sätt genererats under arbetets gång, och har tillsammans kunnat ge en bild av handledning som fenomen.

Generalisering

Enligt Yin (1994) måste man skilja mellan *statistisk generalisering* och *analytisk generalisering*. I fallstudier måste man undvika att arbeta med statistisk generalisering. Istället bör vi tänka och arbeta med analytisk generalisering. I analytisk generalisering utgår man

enligt Yin från en tidigare utformad teori som mall, som man jämför sina resultat mot. Om två eller fler fall stödjer teorin, men inte en rivaliserande teori, så måste resultaten anses potenta (ibid.).

Bryman (2002) hävdar att det är ”kvaliteten på de teoretiska slutsatser som formulerats på grundval av kvalitativa data som är det viktiga vid bedömningen av generaliserbarheten”. Mot detta resonemang kan man ställa den praktiska nyttan av att ha goda fallbeskrivningar att utgå ifrån (Fishman, 1999).

Enligt Alvesson & Skoldberg (1994) skulle det i kvalitativa studier finnas två typer av generalisering, *teoretisk och praktisk*. Kort beskriver de det som att om resultat går att överföra till nya fenomen, eller nya aktörer, skulle det finnas en god generalisering. Kvale (1997) beskriver olika sätt att göra generaliseringar.

- *Den naturalistiska generaliseringen.* Vilar på personlig erfarenhet och leder till förväntningar snarare än formella förutsägelser.
- *Den statistiska generaliseringen.* Vilar på statistisk slutledning.
- *Analytisk generalisering.* Vilar på välvägda bedömningar. Kan göras av såväl forskaren som läsaren.

(Kvale, 1997, s. 210–211)

I föreliggande arbete finns det, enligt ovanstående resonemang, möjlighet att göra analytiska generaliseringar. Det innebär att resultaten kan ha betydelse för ökad förståelse av grupphandledning som fenomen och företeelse.

5. Beskrivning av innehåll och utveckling i handledningen

Introduktion

Hur handledningsgrupperna kom att utnyttja handledningen kom att skilja sig åt mellan grupperna men också över tid. För att få en uppfattning om vad man kom att prata om och utvecklingen i grupperna presenteras diskussionerna nedan i kronologisk ordning. Presentationerna rör de två första handledningstillfällena, ett tillfälle i mitten och de två avslutande tillfällena. Syftet med denna beskrivning är att ge läsaren en överblick över materialet och som en grund inför vidare analyser.

Bearbetningen av ljudbanden har skett på sådant sätt att alla band först lyssnats igenom och vid några tillfällen har också provanalyser av materialet tagits fram. Dessa provanalyser, som diskuteras såväl vid seminarier som vid konferenser, tillsammans med en tidig skriftlig analys (Näslund & Granström, 1995) har sedan legat till grund för en preliminär analys. När sedan andra analyser börjat ta sin slutgiltiga form har varje handledningstillfälle lyssnats igenom ytterligare en gång och processen, i form av långa sammanfattningar, har skrivits ned. Sammanfattningarna har skrivits ned på ett sådant sätt att samtliga tema eller fall medtagits. Inledning och avslutning samt tillräckligt mycket av samtalen har tagits med för att utgöra underlag för en slutlig beskrivning av samtliga handledningstillfällen.

Låg- och mellanstadieskolan

Handledningstillfälle 1 av 7 börjar med att handledaren tar upp syftet med handledningen och de ramar som man bör arbeta efter. Att det handlar om yrkesfrågor och att ansvaret för att initiera frågorna

ligger på gruppen. Man börjar med att prata om att gruppen representerar olika yrkesgrupper på skolan och om viljan av att arbeta tillsammans. Några ser det som problem att deras tjänster är så splittrade. Att inte ha någon egen hemvist med egna barn. Man tar också upp de många studiebesöken från andra skolor som man har. Hur det sliter på både barn och vuxna men att det även ger positiv uppmärksamhet. En lärare är orolig för hur det ska gå med delningen av en klass inför nästa årskurs. Hur det finns risker med att överlämna beslutande till föräldrar, att inte ha en linje etc. Diskussionen avslutas med en förhoppning om att man hittar en lösning. Som synes kretsar samtalet kring den egna *arbetsituationen*.

Handledningstillfälle 2 av 7 startar med en diskussion om att man lovat för mycket som går utanför den ordinarie verksamheten och att man därför inte hinner med barnen. Att man får stå sitt kast och att det brukar vara så under vårterminen, att den tar slut för snabbt. Men att man kan få positiv uppmuntran för arbetet i skolan även av en förbipasserande förälder i tvättstugan. Man tar vidare upp en diskussion om hur man kan arbeta med könsproblematik för att därefter komma in på ett fall, en pojke. Det finns en pojke som kan vara våldsam och man samtalar om hur man klarar av denna problematik och vilka resurser man har. Det leder också fram till hur man vidarebefordrar information mellan årskurserna i dessa speciella fall. Vidare tar man upp hur man som lärare kan sakna vissa elever efter det att man lämnat dem vidare, och att det också finns elever som är tysta ("tapet-individerna") och som kan ha problem. Vid detta tillfälle uppehåller man sig dels vid *arbetsituationen* och dels vid *klientfrågor*.

Handledningstillfälle 4 av 7 börjar med att gruppen pratar om att eleverna verkar ha svårt för att koncentrera sig på arbetet. Är det våren, barnen eller läraren det beror på? Man tar upp att gymnastiklektioner, där det bråkas, och som inte räknas som lektion enligt eleverna ("lektion är i klassrummet eller i arbetsrummet"). Ledarskapet framförallt på gymnastiken och vilka förebilder lärarna är diskuteras. Hur man kan visa ilska mot elever utan att göra några ledsna som inte är vana vid känslouttryck. En lärare säger sig ha svårt för att visa ilska i skolsituationen. En lång diskussion förs om lärarens sätt och hur man kan vara pedagogisk ledare i en skolklass. Tillfället avslutas med att man talar om hur de fyra första

handledningstillfällena fungerat. Vid detta tillfälle dominerar som synes frågor kring den egna yrkesrollen.

Handledningstillfälle 6 av 7. Föregående handledningstillfället (5 av 7) blev inställt. Handledaren tar upp att man gärna diskuterar elever på handledningen. Diskussion om hur man kan få tillbaka mer i arbetet, att åka på studiebesök etc. Läroplansarbetet tas upp utifrån att förutsättningarna (tid, personer etc.) ändrats, samtidigt som man ska klara den ordinarie verksamheten. Man fortsätter med att diskutera lagarbetet, olika yrkesgrupper och deras förutsättningar samt den fackliga sidan. Om man alltid måste följa gruppen eller avtalet och vilka tider man kan planera sitt arbete. Gruppen använder detta tillfälle till att prata om den egna *arbetssituationen*.

Handledningstillfälle 7 av 7 är sista gången och handledaren frågar om det var fel av henne/honom att styra in samtalet på annat än elever. Ingen hade några invändningar mot detta. En lärare berättar om sin stress över att inte veta vem som håller i pengarna för praktikanter. Diskussionen kom in på hur den akuta vikarieanskaffningen sköts och vid vilka situationer som vikarie sätts in, samt hur man gemensamt i arbetslaget sköter denna och andra frågor. Samordnare, som nu inte finns i grupperna, diskuteras. Frågan om information från och diskussioner med kurator, speciallärare, sjuksköterska etc. tas upp. Att inte få feedback och kunna vara med och påverka elevvårdsfrågor som man har med sina elever. Återigen använder gruppen tiden för att diskutera *arbetssituationen*.

Sammanfattning låg- och mellanstadieskolan

Efter det inledande samtalet kommer innehållet i handledningen att mestadels handla om den egna *arbetssituationen*. Yrkesrollen dominerar vid mitt-tillfället och eleverna (klienterna) får också ett visst utrymme. Utgångspunkten i diskussionerna är ofta eleverna men diskussionerna fokuseras sedan på arbetssituationen. Över huvud taget flyter diskussionerna lätt och man har inte svårt för att hitta något att prata om. En deltagare tar upp sig själv och sin roll till diskussion och känner sig efteråt nöjd med detta. I övrigt är det ingen som öppnar sig på ett sådant sätt att en längre diskussion kan komma till stånd om hennes/hans speciella problem. Samtalen sker alltså på en mer övergripande nivå och känslor har en liten plats i

samtalen. Man kan säga att gruppen använder handledningen till den typ av frågor som deltagarna själva förväntade sig.

Högstadieskolan

Vid *det första av 7 handledningstillfällen* går handledaren igenom syftet med handledningen och försöker bestämma tidpunkter för handledningen. Den första frågan som tas upp av lärarna är hur mycket tid man som lärare ska lägga på socialt arbete respektive undervisning. Man känner sig pressad av olika gruppers krav (politiker, elever, föräldrar, socialtjänst), en tröttande känsla. Skolan är förändrad, alltid något som händer. Det finns en konkurrens om lärarnas tid. Arbetslag är inget för skolan tycker man. Vad är lärarnas arbete? Går det att avgränsa? Vilka ramar ska finnas? Hur får man dem att hålla? Detta är några frågor som tas upp. Som synes handlar detta tillfälle om deltagarnas *yrkesroll*.

Handledningstillfälle 2 av 7 börjar med väntan på deltagare som inte kommer i tid. Folk är ständigt på språng och måste avbryta träffen för att tala med andra på skolan etc. Kommunikationsproblem inom gruppen såväl som svårigheter att ringa och bli nådd som lärare då man inte har tillgång till telefon i klassrummen. Inledningsvis tar man upp ett tv-program från Frankrike med jämförelser mellan franska, engelska och svenska lärare. Vidare tar man upp att det finns många beställningar till svenska lärare, men att det inte går att tillfredsställa alla. Man kämpar med tiden. Trots det så slutar man inte. Det är mycket som är annorlunda i dagens skola. Avslutningsvis tar en lärare upp hur hon/han lyckas få eleverna att ta större ansvar ju äldre de blir. Även detta tillfälle handlar också om yrkesrollen men även om *arbetsituationen*.

Handledningstillfälle 4 av 7 börjar med att gruppen är tvungen att byta lokal. Deltagarna pratar om det stora, gemensamma, projektarbetet som eleverna verkar trivas väldigt bra med. Lärarnas deltagande är i hög grad ideellt. Grupparbete fungerar inte vanligtvis men under det stora projektet fungerar det. Det efterfrågas konkreta exempel att arbeta med i handledningsgruppen. Deltagarna kommer in på en föreläsning om ledarskap och svåra samtal med föräldrar, konfrontation eller ej. Ett konkret exempel där en deltagare fått vänta ut föräldrar trots att föräldrarna pratat illa om en kollega. I dag är det en bra kommunikation även när det gäller uttalan-

den om kollegor. Utveckling versus pedagogisk gränsdragning? Ett annat exempel ges på föräldrasamtal där det är svårt att dra gränser och få till stånd någon utveckling. Föräldrarna litar inte på lärarnas omdöme och föreslår helt orealistiska saker. Var går gränsen för lärarnas arbete, där andra ska ta vid. Att orka och våga sätta professionella gränser. Konfrontation eller ej. Hållit samma linje i två år, rinner fortfarande av. Detta tillfälle handlar både om *arbetsituationen och yrkesrollen*.

Handledningstillfälle 6 av 7 börjar med en diskussion om varför folk är sena. Handledaren tar ånyo upp poängen med träffarna. Lärarna tar upp en falldiskussion om en elev som inte väcker deras intresse. Får man tycka illa om elever? Diskussion om pedagogiken och chansen att vara mer pedagogisk i små grupper. Svårt att mäta lärares prestation i och med att man aldrig kan se att något (eleverna) blir färdigt. Man samtalar om elever som är varandras raka motsatser, kryper tätt inpå eller inte svarar upp alls. Hur kan man hitta en strategi för en nia som bryter igenom det som eleven byggt upp under åtta år i skolan? Lärare stämplar ofta elever. Ofta sker det i lärarrummet. En lärare var borta ett tag på grund av sjukdom. Möts sedan av det negativa snacket. Efter ett tag har man kommit in i det själv. I går var det t.o.m. en kollega som uttalat sig negativt om en annan kollega. Ingen går emot. Gruppen börjar och slutar med att diskutera *arbetsituationen* men däremellan tar man upp *yrkesrollen*.

Handledningstillfälle 7 av 7 börjar med en diskussion om stämpling av hela klasser från lärarnas sida. Fördomar och förväntningar. Går inte emot på grund av risken att bli ovän med kollegor. Det finns inga naturliga kontaktytor på skolan, kollegor emellan. Blir en avtrubbning. ”Vi tror att vi som lärare alltid måste klara oss själva. Vi ber inte om hjälp”. En deltagare pratar positivt om att jobba tillsammans med andra. Handledaren föreslår auskultationer hos varandra ibland men det stupar direkt i brist på tid. Man försöker hålla efter elevernas jargong. Tröttheten kommer när man stiger över lärarrumströskeln. Lärarna i denna handledningsgrupp avslutar handledningen med att vid sista tillfället återigen ta upp *arbetsituationen men även lärarrollen*.

Sammanfattning av högstadieskolan

De två första handledningstillfällena handlar i stort om vilka krav som man kan ställa på yrkesrollen på skolan. Därefter blandas diskussioner om arbetssituationen med yrkesrollsfrågor. Handledningen avslutas med att man diskuterar arbetssituationen ånyo, framförallt kollegors jargong, stämplingar och den egna rollen. Ett tema som var uppe vid tidigare tillfällen. Överlag samtalar man i liten grad över konkreta fall/ärenden. Man har svårt för att hitta tider för träffarna och svårt för att hålla tider som överenskommits. Man förmedlar överlag ytterst få positiva delar av sitt arbete i handledningen. Oftast är det negativa och uppgivna diskussioner. Den deltagare som mot slutet av handledningen tar upp sig själv och sin roll till diskussion, visar efteråt på att hon/han känner sig nöjd med detta.

Det finns ett stort missnöje när det gäller gruppens arbetssituation på skolan, de använder handledningen till att ventilerar dessa, liksom den oklara lärarroll som de upplever att de har.

Den psykiatriska dagvården

Vid det *första handledningstillfället av tio* samtalar personalen om vad som känns roligt, respektive svårt just nu. Handledaren sammanfattar åsikterna med att det är osäkert med övergången från landsting till kommun. Det finns negativa förväntningar på kommunen. Vid första handledningstillfället förmedlar kontaktpersonen att det är akut med *fall 1*. Samtidigt som klienten planerar tvättning i helgen. Det går inte att nå klienten, som får ångest om hon/han öppnar sig etc. Vid detta inledande tillfälle med den nya handledaren tar gruppen först upp en diskussion om sin *arbetssituation* och avslutar med en *klientdiskussion*.

Vid det *andra handledningstillfället av tio* ringer telefonen. Man ska inte svara, kommentar; ”lär er att den [ringningen] försvinner”. Fall 1 svarar inte heller på telefon. *Fall 2* handlar om en person som blivit avskedad av kommunen på grund av misskötsel på arbetsplatsen. Klienten är förvirrad. Personalen betar sig lika förvirrat, känner sig hjälplösa då man inte får något grepp om klienten. När man talar om landstingets sjukvårdsansvar så uppstår ett kort skratt. *Fall 3* får man inget grepp om. Personalen vet inte

vad man ska göra. Klienten skärmar av sig gentemot personalen. När man tar upp en kort diskussion om enheten är rätt ställe för klienten (för svår problematik) så säger man att klienten har blivit bättre. Detta tillfälle handlar huvudsakligen om *klienter*. När man försöker ta upp något annat återkommer man snart till klienterna.

Vid *fjärde handledningstillfället av tio* så börjar handledaren att prata om att hon/han ska börja ett nytt arbete och försöker skämta om en felringning. Man går snabbt över till *fall 4*. En kort rapport om ett hembesök som var misslyckat. Klienten piggnade endast till när alla kanaler på tv:n kom på tal. Enligt kontaktpersonen så gav förra handledningstillfället henne styrka men gjorde inte klienten bättre, det hade hänt ändå. *Fall 2* tas upp med ett skratt att om ”vi tar upp dom i handledningen så kommer dom inte mer”. Kontaktpersonen får inget grepp om klienten, blir endast förvirrad. Handledaren tar upp det etiska problemet med hur mycket man får ingripa i en människas [klientens] liv. Diskussionen fortsatte om klienten, det etiska problemet lämnas utan kommentarer. Klienten ”bara pratar och pratar”. Handledaren försöker diskutera att närheten, den högre aktiviteten från kontaktpersonens sida, gjort att klienten får högre ångest och drar sig tillbaka. Kontaktpersonen undrar vad man ska göra och tar ett exempel från en psykolog som var helt slut vid överlämnandet till enheten. Falldiskussionen avslutas med att klienten ska komma mer till dagvårdsenheten. *Fall 1* kommenteras med att klienten visat i bildkommunikation att hon mådde dåligt. *Fall 3* är kontaktpersonen nöjd med, men egentligen inte. Men inget att göra åt just nu. *Fall 5* tas upp. En borderline där kontaktpersonen ser att allt är tröstlöst. Händer inget. Kontaktpersonen blir trött bara hon tänker på klienten. Vill göra något men vet inte vad. Har svårt att sätta gränser. På en direkt fråga från handledaren vad hon hört från sina arbetskamrater blir svaret; ”Det gamla vanliga (skratt). Lika tröstlöst där.” Kontaktpersonen har svårt att släppa klienten efter år av stödjande behandling. Försöker prata om att det kan vara fel på enhetens sätt att arbeta. ”Nu ska du inte försöka komma undan” får hon som svar. Falldiskussionen slutar med att klienten ”reder att leva livet fast det är soppig”. Återigen diskuterar man *klienter*.

Handledningstillfälle nio av tio börjar med att diskutera *fall 6*. Kontaktpersonen inleder med att han vill ha snabba svar. En bor-

derline som är jätteluddig. ”Det kommer att låta jätteluddigt”. I olika situationer är klienten olika personer. Vet inte var man har henne. ”Hur ska vi jobba med henne?” Känns inte bra, jag mår inte bra säger kontaktpersonen. Klienten har inget sammanhang, spelar, skyller på att hon glömmer. På en direkt fråga från handledaren om personalen vill ha kvar klienten så svarar man att man har kapacitet på enheten.Handledningsgruppen har dock inte reda på klientens historia. Därefter avslutar man med korta diskussioner om *fall 7* där kontaktpersonen ska handleda personalen på ett servicehus. Kanske ”vårans roll framöver. Säg vad som inte är vår roll (skratt)”. Ett kort meningsutbyte handlar om att man pratar med klienten innan personalen, som är inblandad i aktiviteten, får reda på något. *Klientdiskussionerna* fortsätter.

Handledningstillfälle tio av tio börjar med att en personal ifrågasätter varför man inte har något att ta upp. Därefter diskuterar man *fall 6*. Kontaktpersonen hade inte sagt något till klienten om ett möte som hon inte kom till. Ville inte oroa. Kontaktpersonen litar inte på klienten. ”Tappar tråden”. Det handlar om ansvar enligt kontaktpersonen. Klienten vill stanna kvar på dagvården men är rädd för samtal då hon/han alltid brukat få skäll i sådana sammanhang. Falldiskussionen avslutas med att klienten blånekat att arbeta på ett nytt sätt. Bra enligt kontaktpersonen. Diskussionen om *fall 3* handlar mest om ansvar. För boendet, dagliga verksamheten och allmänt. Ingen tar ansvar. ”Psykiatrin behandlare, vi bara sysselsättare (skratt)” enligt kontaktpersonen. Psykiatrin tar inte sitt ansvar. Handledningstillfälle tio avslutas med en diskussion som en nyanställd (tre månader) tar upp om vad som är tillåtet och när man får säga olika saker på enheten. Finns en frustration över att man inte hinner med att spegla akuta saker i vardagen. Bl.a. visar det sig att den nyanställde upptäckt att man ”kört över”, enligt personalen i fråga, en personal utan att han upptäckt det. Förut hade man satt fasta gränser för klienternas tider på enheten men det har blivit annorlunda. ”Flexibla i fyrkanten (skratt)”. Det finns fortfarande problem med gränser i gruppen, att en sak är rätt, etc. När handledaren säger att det är läge för att ta upp en diskussion om detta vid nästa tillfälle skämtar en av personalen, ”då är jag sjuk”. Viktigt att alla känner sig trygga innan vi går vidare. ”Vi ska vara lika det finns en regel på det” avslutar de inspelade handledningstill-

fällena. Här börjar man kort med en klientdiskussion men fokuserar mesta delen av tiden till att diskutera *arbetsituationen och teamet*.

Sammanfattning av den psykiatriska dagvården

Man bör komma ihåg att handledaren fortsätter att handleda teamet även efter det sist inspelade tillfället. I de fem handledningstillfällena som är inspelade på band tar man upp sju olika *klienter* till diskussion. Falldiskussionerna inleds oftast med att kontaktpersonen anser att man har problem med någon klient och avslutas med att man bestämt sig för att se på fallet på något annat sätt, att man ska göra något etc. De inspelade handledningstillfällena börjar med att man tar upp klientsituationen och avslutas med att gruppen, i lite djupare mening, diskuterar arbetsituationen och arbetet i teamet. Det är först vid det sista handledningstillfället som man tar upp frågor om vilken roll och ansvar man har i teamet, liksom vilken roll arbetsplatsen har i organisationen. Något som man vid första tillfället pratade om, men endast som ett konstaterande.

Det är uppenbart att klientärendena är svårbemästrade och att deltagarna behöver ett forum för att formulera sin osäkerhet.

Några jämförelser mellan grupperna

Som vi kan se dominerar diskussioner om arbetsplatsen i låg- och mellanstadiegruppen, yrkesrollen i högstadiegruppen, medan klienterna, d.v.s. falldiskussioner får störst utrymme hos den psykiatriska dagvården. Samtliga grupper börjar och avslutar handledningsomgången med att diskutera arbetsplatsen, d.v.s. den egna skolan och teamet. Diskussioner om den egna handledningsgruppen förekommer endast i liten utsträckning hos den psykiatriska dagvården. Skolgrupperna diskuterar den egna handledningsgruppen i mycket liten omfattning. Detta visas översiktligt i tabell 5.

Tabell 5: *Dominerande innehåll i handledningsgruppernas samtal*

Grupp	Första tillfället	Andra tillfället	Mitt-tillfället	Näst sista tillfället	Sista tillfället
Låg-mellanst.	Arbetspl.	Arbetspl. (Klient)	Yrkesroll	Arbetspl.	Arbetspl.
Högstadiet	Yrkesroll	Yrkesroll	Arbetspl. (Yrkesroll)	Arbetspl. (Yrkesroll)	Arbetspl.
Psyk. dagvård	Klienter (Arbetspl.)	Klienter	Klienter	Klienter	Arbetspl.

Inom parentes är sådant innehåll som i mindre grad tas upp. Som vi kan se är det överlag så att grupperna har ett eget mönster.

6. Berättelser från grupphandledning

Inledning

I denna del är syftet att bearbeta handledningsgruppernas samtal utifrån berättelsen (narrative) som metod för beskriva och tolka handledningen. Att studera hur handledningsgrupperna använder den gemensamma tiden att arbeta med olika frågor eller problem och hur handledarens interventioner, eller brist på sådana, inverkar på gruppens arbete.

Jerome Bruner (1986) skiljer på paradigmatiske och narrativ kunskap. Paradigmatisk kunskap härrör från den vetenskapliga världen och arbetar med abstrakta påståenden medan narrative kunskap utgår från de berättelser som människor skapar utifrån sin erfarenhet (Bruner, *ibid.*). Berättelserna, i tidsordning, ger förståelse åt händelser genom att identifiera helheten som händelsen bidrar till (Polkinghorne, 1988).

So, scientific thinking is abstract, impersonal, free of social context, logical and predictive. A story [narrative], by contrast, is a form of thinking and communication that recounts some concrete event that already has happened.

(McLeod, 1997)

Bruner (1991) beskriver tio olika kännetecken för en berättelse (narrative):

1. En berättelse är en utsaga om händelser över tid.
2. Enskilda händelser får sin status genom att de är infogade i en berättelse som är mer allmän.
3. Berättelser handlar om människor som agerar i en miljö och som hör ihop med händelser som är knutna till människors avsikter.

4. Berättelser är hermenutiskt komponerade genom den/de som uttrycker en mening och andra som söker extrahera mening ur berättelserna.
5. Berättelsen är en erkänd utsaga med mening.
6. Berättelsens ”sanning” bedöms utifrån sin ”prägel” av sanning, inte utifrån ”verkliga” bevis.
7. Berättelsen bygger på olika ”vanliga” indelningar av berättelser som komedi, tragedi, etc.
8. Berättelsen är inriktad på kulturell legitimitet.
9. Berättelsen är kontextuellt sensitiv och förhandlingsbar.
10. Berättelser utvecklas så småningom till historier, kulturer, traditioner, etc.

Nedanstående berättelser är skapade av mig utifrån de undersökta gruppernas handledningssamtal och är retrospektiva berättelser. Retrospektiva sekvenser i en kronologisk serie som får sin betydelse i de olika handledningssammanhangens helheter (Mishler, 1995).

It is clear that we do not *find* stories; we *make* stories. We retell our respondents' accounts through our analytic redescriptions. We too are storytellers and through our concepts and methods - our research strategies, data samples, transcription procedures, specifications of narrative units and structures, and interpretive perspectives - we construct the story and its meaning.

(Mishler, 1995, s. 117)

Valet av berättelser har skett genom att för varje handledningsgrupp har den dominerande formen av ärende i andra, fjärde (mitten) och sjätte (näst sista) handledningssessionerna valts ut. Det först presenterade ärendet på mellan 20–35 minuter har sedan valts ut. Tre ärenden från varje handledningsgrupp har alltså valts ut, sammanlagt 9 ärenden. Efter genomläsning av varje ärende har alla uttryck, ordagrant, för (a) vad gruppen beskriver som det ärende eller *problem* de ska ta itu med, (b) vilka tänkbara *orsaker* till detta problem man formulerar, och (c) hur man vill *lösa* det som nedtecknats. Dessa komponenter har sedan samlats i ett dokument per ärende. Till detta dokument har också ett utdrag från (d) en representativ *handledarintervention* lagts till.

Avsikten med detta är att visa dels hur grupperna språkliggör vardagsproblemen såsom de är representerade i handledningssamtalen, vilka hypoteser de har om orsakerna till problemen samt vilka lösningar de ser, dels att visa på olika handledarinterventioner och dess effekter.

Utifrån en analys enligt ovanstående har sedan *en berättelse skapats för varje ärende*. Dessa berättelser återges nedan. För att kunna analysera och tolka berättelserna har sedan de ursprungliga komponenterna (a–d) och några nya kategorier (tema, inblandade personer och grupper, samt beskrivna förändringar) samlats för att ge en tydligare översikt av berättelserna. Utifrån berättelserna och översikten har sedan *en ny analys för varje ärende* skrivits ned. Därefter har på samma sätt *en analys och tolkning av varje handledningsgrupp* tillkommit. Dessa analyser och tolkningar finns beskrivna nedan efter berättelserna. I detta skede har också benämningar på varje ärende formulerats.

Låg- och mellanstadiegruppen

Berättelsen om almanackan som stöd för vardagsarbetet

Detta ärende börjar med att en lärare tar upp att man har svårt för att engagera sig just nu.

Man kan inte engagera sig. Känner sig lite begränsad.

Nej man kan inte peta i allt.

Orkar inte med det riktigt.

Det är så mycket praktiskt som ska göras så här i slutet av vårterminen. Terminen har gått för fort. Man uttrycker att man blir virrig, oordnad. Särskilt en av lärarna uttrycker större problem.

I botten ligger det väl någon slags irritation att jag inte hinner med mina barn. Som är min primära uppgift. Tiderna rusar. Veckorna går. Den veckan skulle vi pratat om klockan, oj då det var förra veckan.

Denna lärare har haft speciellt mycket under våren. Egen praktikant och studiebesök etc. Det är så mycket som ska ordnas. Inskolningar, kvartssamtal, praktikanter, ta emot studiebesök m.m. En lärare hävdar att lärarna är så välvilliga att de tackat ja till de flesta förfrågningar. Att man har sig själv att skylla och borde tänka efter innan och planera bättre.

Det är ju så för alla. Det har alltid varit så i skolan. I alla, alla år.

Andra ser det mer som en viktig del i deras arbete, utmaningar så att man växer. Man blir så lätt inskränkt. Det måste, enligt lärarna, kort sagt, hända nya saker. Men tiden går åt till alla praktiska saker och tiden därutöver finns inte. Allt ska organiseras. Rutinerna för organiserandet av icke-pedagogiska saker finns inte. Men nog skulle man till exempel kunna samlas och diskutera de föreläsningar man får, påpekar någon. Att sätta sig ned och diskutera föreläsningen så att man får en klarare bild av vad föreläsningen handlade om.

- Direkt när man har varit på en föreläsning. Vi var väl på () och jag sitter ofta och skriver. Mycket grejor som ... wow ... men jag hinner inte att prata med dig eller (). Sedan försvinner den föreläsningen. Så går det några månader sedan får man till sig lite nytt. Men man gör inte något, gör inte av något det man fått utan det bara försvinner.

- Lite gör det nog för du präglas ... den visheten har jag tagit till mig för annars så hade jag fått spader (skratt) Det har jag antagit. Så är det. Lite hur man förändras i sina attityder.

Kanske handlar för mycket i arbetet om sådana rutiner som ligger för nära det vardagliga livet. Och sådana organiseras inte i almanackor. Almanackan blev här central i organiserandet av arbetet. Men det handlar inte bara om att hjälpa andra. Man vill själv få lite påfyllning. Att komma ut på egna studiebesök på skolor som jobbar annorlunda än vad man själv gör. Det måste finnas många sådana skolor i landet. Men då måste studiebesöken organiseras. Har man tid med det när det finns så mycket annat som direkt pockar på uppmärksamhet?

Analys

Problemet som formuleras i denna berättelse handlar om bristande engagemang för, och bristande ork i, arbetet. Lärarna känner sig överbelastade av en mängd praktiska uppgifter.

Orsaken till att dessa situationer uppstår tillskriver lärarna sin egen oförmåga i att planera arbetet. Man anser sig sakna rutiner för organiserande av de icke pedagogiska situationerna. Detta leder bl.a. till att studiedagar och föreläsningar inte blir bearbetade, vilket innebär att man inte tar tillvara möjligheten till kompetensutveckling.

Lösningen som framträder i berättelsen är att organisera den egna tiden bättre så att det ges möjlighet till egen påfyllning (föreläsningar, egna studiebesök).

Handledaren stödjer reflektionen över dessa problem genom en stödjande tystnad.

Process. Även om gruppen verbaliserat både tänkbara orsaker och möjliga lösningar på det formulerade problemet, så är det tveksamt om någon bestående effekt uppnåtts. Lärarnas samtal leder fram till en viss gruppskydd men egentligen inte någon professionell utveckling. Handledaren stödjer gruppens arbete utan att utmana den gemensamma flykten, från problemet, och känslorna.

Berättelsen om krokarnas betydelse för adjöstunden

- Nej men vad jag tänkte på när du sa om att prata om, i slutet på gympalektionen. Det saknar jag lite grann, att knyta ihop min dag. Jag har inget slut med mina barn, om man säger så.

Så börjar ett nytt ärende. Saknaden efter att göra avslut på dagens händelser tillsammans med barnen innan de går hem. I och för sig skulle man kunna prata om det dagen efter men flera lärare anser inte det tillfredsställande. Man måste avsluta dagen för att kunna lämna något bakom sig och gå hem med fröjd i hjärtat.

- Fast jag kände det också i höstas när man säger, hej då alla sex-åringar som ska gå hem, det vart lite snopet så där. Dom smyger iväg åt sina håll. Jag håller med dig om att det kändes lite konstigt.

Det är svårt att hitta fram till vettiga lösningar då man har så många som man ska säga adjö till. Det kan inte bli något intimt snack. Lärarna vill ha en större möjlighet till att vara flexibla i detta. Det är svårt när man inte har en gemensam tambur för kläderna. Ungarna sprids till flera korridorer vid hemgång. Man har svårt med föräldrakontakten också p.g.a. spridningen. Både mammor och dagmammor väntar på barnen. Så visst behöver man en liten konfliktlösarstund som avslutar dagen. Det skulle underlätta om krokarna bara fanns i samma korridor. Det flyttar en del barn från tamburen och det finns några lådor tomma just nu. Om man satte upp lite fler krokar så skulle det säkert ordna sig.

Handledaren: Jag ska formulera vad jag tänkte nu. Det är säkert lite överdrivet men man kan ju sätta saker på sin spets ibland. /.../ Och så sätter vi det i relation till att man går hem och inte har blivit nämnd vid namn och smyger ut bakvägen. Sedan sitter ni här och egentligen säger att det beror på krokarna. Är det typiskt för skolan att (skratt) behandla identitetsfrågorna, självbilsfrågorna, som beroende just av krokresurser. Som det går tillbaka till.

- Ja det såg jag mer som en praktisk lösning. (skratt)

Handledaren: Jo visst men du säger att det är ett hinder för dig i vissa ... att säga ett tydligt adjö till barnen är ett problem för att dom hänger på olika ställen, för krokarna inte räcker på ett ställe. Förstår du hur jag tänker?

- Jovisst det blir helt absurt.

Analys

Här hanterar lärarna ett *vardagsproblem* som hotar deras professionella självkänsla. Problemet handlar om att lärarna inte lyckas etablera en personlig ”adjöstund” med varje elev.

Orsaken till problemen uppfattades som i huvudsak rent praktiska. Det finns inte krokar till alla barn som är med i samma barngrupp. Barnen sprids därför till olika korridorer vid dagens slut.

Lösningen som man skisserar är att se till att varje barngrupp kan ha krokar i samma korridor. Det skulle i sin tur kunna, om inte

helt men delvis, lösa problemet med att ha kontakt med föräldrar, dagmammor och andra som kommer och hämtar barnen.

Handledarens intervention hjälper gruppen att se det absurda i att reducera mellanmännsliga problem till att handla om krokars placering. Man kanske skulle titta närmare på det egna förhållningssättet och hur arbetet organiseras.

Process. Genom handledarens intervention så förvandlas ett praktiskt problem till bearbetning av mellanmännslig samvaro. Från krokar att hänga upp problemet på, till tankar och känslor om relationer. Exemplet visar hur handledaren genom sin intervention kan ”väcka” gruppen och bidra till att den lämnar sitt flyktbeteende och återgår till att bli en arbetande grupp.

Berättelsen om den starka gruppen

Ärendet börjar med att en av lärarna uttrycker tvevhågsenhet inför att arbeta i grupp.

- Man kan ju inte säga att man får gå på i ullstrumporna, det är det som är så mysigt och det som är så svårt, att vara många. När många ska vara med och bestämma. (ja) Att man får jämka.

Samtalet handlar om att man inte är lika stark i själen vid alla tidpunkter i sitt liv. Något som gör att man inte står på sig lika mycket. Men samtidigt är det gräsligt ensamt när man inte arbetar i grupp. När man inte har någon att samtala med. Det svåra nu är att man har så många studiebesök där man bara får ge, inte ta emot. Man behöver fylla på någonstans. Kanske själva göra ett studiebesök.

- Jo, sedan beror det lite på vad det handlar om. Jag menar om det handlar om något som du eller du, som jag vet att ni är mycket bättre på än jag. Då strider inte jag för att jag ska få.

Man har olika yrken på skolan. Var och en har sin egen roll. Man var mer osäker i början. Var inte klar över sin roll i gruppen.

- Jag har det största ansvaret för sexåringarna. Det är mitt jobb. Det är som du säger, du låter mig ha det.

- Du är bäst på det.

- Man kan ha åsikter för att berika. Egna erfarenheter.

Ibland är det saker som inte fungerar. Då måste man omvärdera det. Många av morgonträffarna har ägnats åt att vrida och vända på problem. Det är något man håller på med för det mesta.

- Men då fick vi erkänna att det inte fungerade. Det var inte bra helt enkelt. Då frågade vi barnen och dom tyckte precis likadant. Sen tog det där ganska lång tid innan vi jobbade fram något nytt och då blev det bättre och det fungerar ju nu.

Analys

Problemet som ringas in handlar om ambivalens över att arbeta i grupp. Att vara ensam är lika svårt som att vara i grupp. Jämkkandet är inte alltid positivt. Vart tar den enskilde läraren vägen?

Orsakerna till svårigheterna består enligt lärarna i att man är mer eller mindre stark i grupsituationer. Att våga stå på sig som individ, samtidigt som man många gånger behöver vara tillsammans för att det ska bli bra.

Lösningen ligger i att erkänna sin roll i gruppen, samtidigt som man har områden där man som enskild lärare kan, och ska, sköta sakerna själv. För att komma dit krävs en lyhördhet inte bara för vad kollegorna säger utan även för vad eleverna uttrycker.

Handledaren stödjer samtalet genom att låta gruppen arbeta sig fram mot en reflektion över sakernas tillstånd.

Handledningsprocessen startar med en lärare som tar upp ett problem som gruppen samtalar om och tycks dela. Exemplet visar på hur deltagarna bearbetar konflikten mellan att uppgå i och få trygghet i gruppen och att förlora sin personliga frihet och identitet i gruppen. Handledaren ger minimalt med stöd till arbetet som flyter på. Den enskilda individens problem avhandlas egentligen inte utan man slutar med att hänvisa till vikten av att lyssna till barngruppen.

Analys och tolkning av låg- och mellanstadiegruppens berättelser

Om vi tittar på ärendena kan vi konstatera att man koncentrerar samtalen på de nära problemen, relationen mellan lärare och elever. Inga föräldrafrågor, samhällsfrågor eller organisatoriska frågor tas upp. Trots detta har den enskilde läraren ingen framträdande roll i handledningssamtalen. I det första ärendet fanns en öppning till att närmare ta sig an och diskutera läraren som kände sig energilös. Det problemet löstes med en almanacka. Detta förändringsförslag är den enda beskrivna förändringen som man kommer fram till (frånsett krokarna som föll bort). Man håller sig till icke-känsliga ärenden, rättare sagt man formulerar om och beskriver den egna skolans goda status. Handledaren gör inget för att utmana den bilden.

Vi kan beskriva det som att man reflekterat över vardaglig skolproblematik på en nivå som ibland kunde ha skett vid andra kollegiala möten i skolan.

Handledningsgruppen har använt gruppen på tre olika sätt i dessa tre berättelser. I den första är flyktmekanismerna tydliga. Man använder inte tiden till professionell utveckling. I den andra berättelsen går handledaren in och visar på ett annat sätt att se på det som tas upp. Man reflekterar såväl känslomässigt och tanke-mässigt, d.v.s. man har nått ett visst reflektionsdjup. I den tredje berättelsen reflekterar lärarna själva över ambivalensen över att arbeta i grupp. Reflektionsdjupet i berättelsen är svårare att uttala sig om. På ett plan reflekterar man djupare, d.v.s. man tar fram ett exempel som verkar ha en känslomässig ton. Å andra sidan är det svårt att tolka reflektionsdjupet då det inte finns något uttalande som kan sägas ge en bild av gruppens eller individers reflektion i detta avseende.

Handledarens interventioner utnyttjas på tre olika sätt av handledningsgruppen. I det första exemplet flyr gruppen från arbetet med handledarens passiva bistånd. I det andra exemplet bidrar handledarens interventioner till att gruppen åter börjar arbeta. I det tredje exemplet intervenerar handledaren inte alls. Arbetsnivån är ändå hög. Gruppen kan som synes använda handledaren för såväl arbete som flykt.

Högstadiegruppen

Berättelsen om att inte vilja acceptera situationen

I avvaktan på att alla ska komma till handledningen har man börjat tala om ett tv-program som handlade om franska lärares arbets-situation och hur de klarade, eller inte klarade, av sin arbetssitua-tion.

Någonstans i denna diskussion tar en lärare upp att han saknar en telefon som är åtkomlig under dagen. Exempelvis om han vill nå någon under arbetstid. Även att bli nådd på jobbet är näst intill omöjligt. Detta beror på att man inte har något arbetsrum på lämp-ligt avstånd eller tillgång till bärbar telefon. Det beror i sin tur på, att det är en yrkesgrupp som man inte satsar på, inflikar en annan lärare.

De som ska delta i dagens handledning är nu samlade. En lärare tar upp att han är besviken på eleverna. Han hade gett dessa frihet att få vara i två rum. Och det missbrukade de.

- Dom skitar ner, tar inget ansvar.

- Ibland önskar jag att dom var lite vuxna.

- Men det är väl det som är problemet i dag att just det här med att ele-
verna inte är uppfostrade. När dom kommer till skolan. Det är precis
som allt är skolans uppgift i dag.

Deltagarna förfasar sig över alla möjliga och omöjliga uppgifter som hamnar på lärarens axlar. Man har ju hela tiden jobbet med sig på något sätt, även i hemmet på kvällarna. Man pekar på att under-sökningar har gjorts som visar att läraren undervisar 20–25 % av sin arbetstid. Det borde vara 75 procent undervisning för att nå någonstans, tycker en lärare. Det finns alltid en massa sociala saker som man är tvingad att jobba med. Dessutom tillkommer kvarts-samtalen, förberedelser, etc.

- Det är egentligen det som jag tycker är det skrämmande för det visar
ju egentligen hur fel man är i ett samhälle om man tillåter samhället
att vara så rörigt att undervisningen inte får vara det som det ska vara.

Utan att det är det sociala runt omkring som får ta överhanden och undervisningen blir som du säger en bisak. Nånting som man hinner med i bästa fall. Det att folk ute i samhället är nöjd med sakernas ordning eller oordning, det skrämmer mig.

Titta bara på lärarnas löneutveckling, påpekar man. Eller hur mycket pengar som går till läromedel i jämförelse med hur mycket pengar som skolbyggnaderna kostar. Man prioriterar lokalerna. Man prioriterar utbildning i Sverige men man prioriterar en annan typ av utbildning än den som har med människor att göra. En lärare anser inte att diskussionen om vad man måste använda sin arbetstid till är riktigt färdig. Först ska man få eleverna samlade och tysta. Sedan är det alltid något praktiskt man måste ta upp, eller ta upp något som hänt tidigare. Det är mycket som en lärare måste använda undervisningstiden till.

- Men egentligen så är ju det där i så fall mycket ottydligt mål formulerat ifrån arbetsgivaren.

Handledaren sammanfattar diskussionen med att berätta om en kollega som gjort en undersökning om varför man kände sig så otillfredsställda när man jobbade på en långvårdsklinik. Personalen gick omkring med önskingar om att deras patienter skulle bli friska när det oftast handlade om att göra människans sista tid så draglig som möjligt.

- Ska vara uppfostrare alltså (pratar i mun).

- Fast det är ju svårt liksom att man ska, man vill liksom inte acceptera det.

Analys

Problemen handlar om hur eleverna missbrukar den frihet som lärarna ger dem och hur lärarna tvingas att göra andra saker än att undervisa.

Orsaken är enligt lärarna att eleverna är ouppfostrade. Lärarna måste därför använda en hel del av undervisningstiden till att fostra eleverna.

Lösningen, enligt lärarna, ligger i att arbetsgivaren och samhället måste ge mer resurser till dagens skola.

Handledaren drar en parallell till långvården där personalen hade önskningsar om att göra något som det inte fanns möjlighet att uppnå.

Processen handlar om lärarnas motstånd mot en förändrad roll i skolan. Handledarens intervention gör att lärarnas klagan går över i en motvillig insikt om att man inte vill att rollen ska förändras. Gruppen nöjer sig med att intellektuellt acceptera situationen. En lärare avslutar ärendet med att visa på att hon/han har nått en viss insikt om det besvärliga i lärarrollen.

Exemplet visar hur handledaren genom sin intervention får gruppen att intellektuellt inse sin flyktstrategi. Deltagarna vill dock inte arbeta vidare med problemet utifrån handledarens exempel utan väljer att sluta prata om problemet istället.

Berättelsen om ärlighet och dåligt samvete

Detta ärende börjar med att handledaren ställer en fråga om vad man vill prata om under dagens handledning. Några lärare vill ha lite mer konkreta situationer som man kan jobba med. Efter kortare diskussion om lärarkandidaters utbildning, ledarskapsutbildning och vad det innebär för en elev att bli visad ut från klassrummet så hamnar man i en diskussion om hur man kan bemöta föräldrar.

- Att få en förälder som kommer dit och har taggarna utåt och få dom att vända utan att man får taggarna tillbaks. Att bemöta någon som man känner har laddat väldigt hemma. Och ändå nå fram med det budskap man har och kanske inte bara komma i någon sådan där försvarsställning.

En lärare tar ett exempel från sin erfarenhet. Han hade arbetat som studierektor där både läraren och föräldrarna till en elev klagade på varandra. De verkade inte få någon kontakt utan missförstod varandra hela tiden. Vår lärare var då med på ett samtal och lyssnade först på hur man inte talade med varandra utan till varandra. Därefter gick han in och förklarade sin syn på den uppkomna situationen. Samtalet slutade i att man kom överens om vad man skulle göra i framtiden. Efter detta exempel på vad man kan göra så tar en annan lärare upp sin nuvarande situation.

- Jag har nämligen en förälder i min klass nu som, på nåt sätt så går jag en balansgång därför att han har kommit ihop sig med vår alldeles utmärkta skolsköterska här på skolan, och bestämt sig för att henne går det inte att prata med. Skulle jag säga vad jag tycker och känner personligen så skulle han bryta kontakten med skolan. Jag är liksom det enda, mellan skola och föräldrar är jag den enda som han känner och kan anförtra sig åt. /.../ Samtidigt är det himla jobbigt att sitta och vara den där som inte riktigt får säga vad jag själv tycker.

Läraren slits mellan att försvara skolsköterskan och att få en bärande kontakt med föräldern. Om lärarna på skolan spontant hade försvarat skolsköterskan så hade risken varit stor att föräldern hade tagit sin dotter från skolan och satt henne i en annan skola där problemen hade börjat på nytt. Då hade man tagit bort den lilla trygghet som fanns i flickans kamratkrets och skola.

- Deras telning gör aldrig något fel men blir utsatt för allt mellan himmel och jord.

- Det är jättesvårt, faktiskt, att föra en vettig diskussion. Att man inte hamnar i sådana här småbagateller, som föräldrarna förstorar upp.

- Det tar ofta flera samtal.

Genom sina frågor leder handledaren läraren fram mot att säga att han har dåligt samvete över att han inte försvarar skolsköterskan. Detta samtidigt som han förstår att det tar tid att bygga upp en relation.

- Det var jättesvårt och jättejobbigt och det vart väldigt långa samtal och där han verkligen fick utlopp för att häva ur sig allting. Och jag var den som skulle lyssna på det här.

En annan lärare tar upp att hon i dag suttit och pratat med en förälder som gjort det till en vana att när föräldern får motstånd ifrån en lärare så ringer hon/han upp en annan lärare. Deras telning kan aldrig göra några fel. Då måste det vara fel på lärarna.

- Dom vill ... tror jag ... få någon slags bekräftelse på att deras barn har inte gjort något fel utan blivit utsatt för något. Att det är omgiv-

ningens fel att det blir fel. Dom problem som finns ligger att söka i omgivningen och inte hos individen så att säga.

Ett sätt att inte hamna i småbagateller som föräldrarna förstorar upp är att se till att föräldrarna får träffa den eller de som man har åsikter om, och pratar om. Exempelvis om man påstår att det är fel på vad habiliteringen gör så gäller det att snabbt ordna ett möte mellan föräldrarna och habiliteringen.

- På något sätt så dödar det lite diskussionen med mig. Jag kan ju inte stå till svars för andra, jag kan bara stå till svars för det jag själv har gjort.

Analys

Problemet rör sig kring föräldrakontakter. En lärare tar upp frågan om att, för elevens skull, orka arbeta med föräldrar som utser syndabockar bland personalen. Andra lyfter fram frågan om hur man kan undvika att föräldrarna ringer andra lärare så fort de får motstånd. Problemet är således svårigheten att etablera samarbete med vissa föräldrar.

Orsakerna rör sig kring missförstånd, att föräldrarna inte kan se att deras barn gör något fel och att föräldrarna förstorar upp problemen.

Lösningen av föräldraproblemet är att alltid hänvisa föräldrar till de man klagat på.

Processen börjar med att lärarna aggressivt riktar sig mot föräldrar för att känslomässigt kunna lugna ned sig så mycket att man mer rationellt kan studera problemen. Handledaren stödjer lärarnas diskussion genom sina frågor. Gruppen bearbetar först problemen känslomässigt för att därefter intellektuellt ta fram ett lösningsförslag.

Exemplet visar på hur handledningsgruppen kan fungera som en avlastning för känslor av besvikelser och tillkortakommanden. Föräldrakontakterna utgör här utgångspunkten för deltagarnas känslor. Med visst bistånd från handledarens sida tar sig gruppen fram till ett mer bearbetande tillstånd.

Berättelsen om att inte ha dåligt samvete

- Känna någon slags dåligt samvete får jag då också så. ... nu tog jag inte det här tillfället i akt, nu kunde jag varit väldigt pedagogisk och jobbat med varje elev för sig och så här (just det) men så blev det inte. Då kan jag känna att jag känner mig misslyckad på något sätt.

Situationen med färre elever i klassen inträffar då och då. Då har man chansen att hinna med det lilla extra. Man har chansen, men missar den och det blir bara trögt och tråkigt istället. Men det finns nog en magisk gräns.

- Till 16 räcker jag inte till. Till 12-13 räcker jag till, till 7-8 är jag överflödig.

Man påpekar ofta att man kanske är för van att jobba på högvarv. Det går inte att varva ned. Vissa problem är lättare att handskas med i en större grupp. Exempelvis sväljer en större grupp den udda eleven mer än den mindre gruppen. Eller är vi bara ovana, frågar man sig. Men man känner sig så onyttig. Kanske är det gamle Luther som spökar. Kanske är det en yrkessjukdom? Det här med att en lärare alltid kan bli bättre. Man kan inte säga att nu är Kalle färdig.

- Egentligen har man ju ingen känsla av ... man kan ju inte se att det här har jag åstadkommit.

Kanske skulle man strunta i att försöka lära ut några kunskaper och jobba med att ändra deras beteende istället, är en tanke som dyker upp i samtalet. Det är så tråkigt att så få stör så många som faktiskt vill lära sig saker. De stökiga balanserar hela tiden på gränsen för att bli utslängda från klassrummet. De vet var gränserna går. Men vet vi som lärare var gränserna går? Kanske skulle du slängt ut dem som störde klassen när du vikarierade?

- Mm fast då ja ... fast då blir det inget vik utan då blir att jag läxar upp dom en lektion och sedan kommer ordinarie lärare. I fortsättningen. Jag menar jag träffar inte dom eleverna mer. Vet inte om det är någon stor nytta med det.

Men det går att lägga upp det på ett annat sätt. ”Jag har jobbat i flera år med att fostra åttorna så att de kan sköta sig själva bättre i nian”, berättar någon. Mer intensivt jobb i åttan och mindre i nian. Visst har man sina bättre och sämre dagar. Man kan ju inte alltid vara på topp. Ibland har man ingen ork eller är på dåligt humör. Det måste alltid finnas något att sträva mot. Att bli en bättre pedagog. Det är det som gör att man utvecklas hela tiden. Handledaren frågar var lärarna har sina referenspunkter för vad som är en bra pedagog. Lärarna uttrycker att de är så ensamma så mest tittar de på vad eleverna lär sig. Och när det går dåligt för eleverna, så mår de dåligt.

- Jag har inte ett dugg dåligt samvete. Tänker inte få det heller, hur mycket ni än försöker.

Analys

Problemet handlar om att lärarna känner att de inte räcker till för alla situationer som kan uppstå på skolan. Det gäller att balansera situationerna med rätt pedagogik.

Orsakerna till dessa problem tycks uppkomma ur såväl lärarnas som elevernas svårigheter med att fastställa, och se till att bibehålla, gränser för skolarbetet. Det blir att man jobbar med fel saker ibland.

Lösningen finns i att lärarna måste stå på sig när det gäller gränsdragningar och att inte få dåligt samvete när det går snett.

Handledaren frågar om vad som är kännetecknande för en god pedagog. Det kortfattade svaret blir att man mår dåligt när eleven mår dåligt.

Processen handlar om att vara en god pedagog. Detta leder inte fram till en reflektion och analys av problemen utan man stannar vid känslomässiga beskrivningar och klagomål. En lärare avslutar ärendet med att hon/han inte vill ta på sig andras samvetskval. Lärarna vill inte fördjupa sig i en diskussion om professionalitet utan man föredrar att som enskilda lärare hitta sitt eget sätt att stå emot det dåliga samvetet och att skapa en god pedagogisk situation.

Detta exempel visar på hur ångestliknande tillstånd kan uppstå i en handledningsgrupp som samtalar om sin professionella identitet.

Gruppen flyr problemen och försöker hantera ångesten genom intellektualiseringar och uppgivenhet. Handledarens interventioner i form av frågor möts av känslomässiga reaktioner som leder bort från ett svar. Gruppen vill uppenbarligen inte ta i ämnet på ett mer gediget sätt.

Analys och tolkning av högstadiegruppens berättelser

Högstadiegruppens ärenden börjar med att handledningsgruppen vill ha bättre stöd från samhället. Via svåra föräldrar hamnar man i sista exemplet i hur det känns att som lärare inte vara nöjd med sina insatser. Man har en stor bredd i sina diskussioner. Den enskilda läraren framträder tydligt i handledningsgruppen. Det är ett högt känslomässigt, men lågt intellektuellt, engagemang i ärendena. Handledaren ställer en del frågor som handledningsgruppen i liten uträkning tar med i diskussionen.

Handledningsgruppen kan anses att i stor utsträckning använt sig av socialpsykologiska försvar och är tydlig i sin inriktning på den individuella läraren och eleven. Man använder tiden till att ”prata av sig” sina problem i skolan. Handledningen blir en sorts känslomässig biktstol. I den första berättelsen visar man sin besvikelse över att samhället inte ställer upp mer för skolan men når en viss insikt om sin egen roll då man konfronteras med handledarens utmanande exempel. Då ärendet avslutas är det svårt att veta hur djupt den kognitiva insikten nått. I den andra berättelsen talar man om att inte föräldrar är att lita på utan måste styras på något sätt. Man avbördar sig ansvaret för möten med föräldrar. I den tredje berättelsen vill handledningsgruppen inte diskutera vad man anser vara en god pedagog. Men avslutas med att ”jag” tänker inte ha dåligt samvete för det. Varje ärende avslutas med vad man kan kalla en individuell reflektion över problemen man tar upp. Tolkningen av detta mönster är att det ingår i handledningsgruppens socialpsykologiska försvar. Gruppens huvudsakliga arbetssätt är att använda sig av den känslomässiga biktstolen.

Exemplen visar hur ett handledningssamtal i grupp kan falla sönder i ett samtal mellan enskilda lärare utan några gemensamma mål och medel. Gruppen fungerar som en arena för enskilda lärares känslomässiga avlastning. Deltagarna använder gruppsamtalen till att formulera och avlasta sig känslor av besvikelser. Handledaren

lyckas endast sporadiskt att få lärarna mer probleminriktade och grupparbetande. I ett avseende finns en god potential i gruppen; det finns gott om energi. Denna energi lyckas dock bara ta en väg, den klagandes väg. Handledaren lyckas inte med att hjälpa gruppen att rikta energin mot bättre sätt att lösa deltagarnas problem på.

Den psykiatriska dagvården

Berättelsen om stöd till "galen" kvinna

Kontaktpersonen på enheten börjar prata om Alice. Hon berättar först kort om Alice bakgrund. Att hennes pappa dött och att hon varit sambo m.m.

- Efter det att pappan gick bort så har hon blivit sämre. Och det kanske hon blev. På ett sätt. Men det har tydligen varit mycket innan med. Innan dess hade hon fått sluta på sitt jobb. Hon fick alltså sparken. Hon hade varit hårdhänt, hon jobbade inom sjukvården och hade varit hårdhänt med patienterna och platsade väl inte in.

Enligt kontaktpersonen så tror Alice att hon kan komma tillbaka till arbetet ganska snart. Hon har dålig ekonomi och har tvångshandlingar. Exempelvis tvättar, stryker, städar och duschar hon varje dag. Har också paranoidea idéer om att folk är inne i hennes lägenhet när hon inte är hemma och tycker att folk kan se vad hon gör i lägenheten. Psykologtestet slutförde hon inte och hon kommer ofta inte till avtalade möten.

Handledaren: Vad ska man säga. Hon tillfredsställer alla krav på att folk kan tycka att hon är galen.

- Ja. Hon har alltså blivit vräkt också från olika lägenheter. Där har dom beskyllt henne för att springa runt med visselpipa, att störa grannar, och ...

- Slänga sten på balkongen och klädstreck.

- Hon ... nej hon slutför aldrig något om man säger så. MR-röntgen säger hon själv att den inte visar något. Jag har för mig att den inte gjorde det.

- Testen har jag för mig att det var någonting.
- Testen, ja. Lågbegåvad och ... jag kommer inte ihåg.
- Måste nästan vara något sådant där va?
- Ja.

Kontaktpersonen vädjar om hjälp med Alice. Vill ha råd samtidigt som hon förmedlar att man inte får något grepp om Alice. Släktingar säger att hon bara blivit knepigare. Folk i hennes omgivning verkar efter hand minska kontakten med henne till dess att de inte besöker henne. Kontaktpersonen beskriver de besök hemma hos Alice som hon gör. Hur hon hjälper till att städa för att få kontakt med Alice etc.

Handledaren: Har hon förändrats under den tiden du har träffat henne?

- Ja, lite grann. Hon är mer samlad när jag kommer. Hon har också funderat ut som förra gången att göra det där med dammsugningen. Jag tycker det. Hon har ingen som kommer. Och då kommer jag. På något sätt kan jag bli något för henne. En kontakt till yttervärlden.

Kontaktpersonen upprepar att Alice är svår och att hon inte vet vad hon ska göra med henne. Alla i handledningsgruppen är överens om att det har gjorts för lite undersökningar av Alice. Först på AMI, sedan inom sjukvården etc. Alice har blivit flyttad mellan olika offentliga hjälparinstanser för att nu vara på dagvården.

- Hon ringde förra fredagen och sa att jag inte skulle komma. Men jag sa att jag skulle komma ändå. Då blev hon glad, jag kommer ändå. Även om hon var trött och inte hade sovit. Så kommer jag (pratar i mun) Jaa.
- Så det ger effekt säkert.
- Ja (mm).
- Det är ett sätt att få hit henne. Det är att du är där också.

- Jo, javisst. Hon kanske är lite annorlunda.

Handledaren: Det tror jag är viktigt att du känner det själv hur pass mycket du kan pressa henne, att ta det stegvis. Men jag tror inte att det är bra om du har den här tanken; vad är det egentligen, kan det vara något mer man kan kolla upp henne. Kan vi nöja oss så långt? Så håller vi tiderna någorlunda. Ja. Nästa.

Analys

Problemen som handledningsgruppen arbetar med är en patient som man har svårt för att förstå sig på. Kontaktpersonen söker stöd av handledningsgruppen och handledaren i sättet att arbeta med patienten.

Orsaken är enligt gruppen att patienten inte vill bli undersökt, samt att andra vårdgivare inte har undersökt och gett en klar bild av patientens problem.

Lösningen ligger i att se till att patienten genomgår en riktig undersökning.

Efter frågor från *handledaren* så visar det sig att patienten sakta har blivit bättre. Handledaren föreslår därför sist av alla att kontaktpersonen ska rikta in sig på det praktiska arbetet med patienten och inte fastna i utredningsdiskussioner.

Processen kan delas in i tre delar; kontaktpersonens beskrivning av patienten och dennes situation; en allmän diskussion om utredningar; och en avslutning av handledaren. Handledningsgruppen skisserar en lösning som avbryts av handledaren. Kontaktpersonens svårigheter med att etablera en arbetsallians med patienten förklaras av gruppen med att patienten är dåligt utredd. Handledarens intervention mot slutet av berättelsen får gruppen att se att kontakten med patienten haft en gynnsam utveckling över tid. Handledaren vill också med sin intervention återföra gruppen till att arbeta med de insatser som är möjliga, inte fastna i en diskussion om en eventuell vidare utredning.

Berättelsen om country-kanalen

Kontaktpersonen börjar med att redovisa vilka problem som han har med Bertil. Bertil har inte varit på dagvården de senaste 14 dagarna. Ligger mest hemma och tittar på tv. Då hade kontaktpersonen ringt upp honom.

- Istället för att sitta där och tjafsa med honom i telefonen så sa jag då; kan jag komma hem till dig på tisdag?

Stor del av tiden handlar sedan om vad som kontaktpersonen såg och gjorde hemma hos Bertil. När Bertil öppnade dörren så var det ingen vacker syn som mötte kontaktpersonen. Bertil var slafsigt klädd, skitig och det stod fullt med ölburkar i lägenheten. Bertil gick direkt och la sig i soffan och tittade på en av de många tv-kanalerna som han har. Han hade druckit öl i går men inte i dag. Kontaktpersonen kommer ingen vart utan försöker med att närma sig Bertil genom att fråga vilken kanal han mest tittar på. Bertil vaknar då till och visar intresserat country-kanalen. Men kontaktpersonen kom inte längre då Bertil inte ville ha någon hjälp.

- Men sen har det hänt en hel del sedan dess. För ... i går ... så ringde (namn) till mig och, på rehab-teamet, då hade det kommit fram att Bertil hade druckit enormt mycket öl, vin och sprit nu sedan i somras. Mycket mer än vad han sagt både till mig och till dom. Så han har blivit insatt på Antabus.

Handledaren: Hur hade dom fått klart för sig detta?

- Genom honom själv, mycket. Och genom socialen tror jag det var också. Dom hade suttit och pratat om det på socialen häromdagen. När han hade tagit upp det så ville han inte alls, han ville ha sina öl. Sedan hade han tänkt till och ... ville gå med på detta. Hade hållt ut all sin alkoholkonsumtion, som han hade hemma, med mamman som vittne.

Tillsammans med andra bestäms att Bertil ska vara tre dagar på dagvården och få Antabus av andra. Över huvud taget vill kontaktpersonen öka samarbetet med de andra som försöker hjälpa Bertil. Det har funnits många oklarheter i informationen tidigare. Bertil har utnyttjat detta och ljugit för kontaktpersonen.

Handledaren: Ska, är det rehab.teamet som sköter det här?

- Ja. Tre dagar i veckan ska han få. Han ska hämta medicinen där. Sedan ska vi se till att det inte kolliderar då med våra tider och deras tider och sånt där. Så jag väntar att prata med Bertil till på måndag, när han kommer hit.

Handledaren: Vi kan väl kolla sedan. Först om en månad, mer till och ...

- Ja men då vet man ju hur det fungerar både med Antabus och aktiviteterna här då. Om han är piggare och fräschare det ser man ju ganska snart tror jag.

Handledaren: Precis. Men det är bra (mm). Då är det så långt klart. Är det någon av dom andra som ...

Analys

Ett problem är här samarbetet mellan olika vårdgivare. Patienten har ”hamnat mellan stolarna”. Ett annat problem är patientens inaktiva leverne. Han har också fått ”vara i fred”.

En *orsak* till de nuvarande problemen är alkoholmissbruket. Detta gör honom inaktiv och ointresserad av såväl människor som att hålla rent i lägenheten. En annan orsak ligger i den bristande samordningen mellan olika professionella företrädare.

Lösningen ligger i att han får Antabus och att de professionella grupperna kring honom samarbetar bättre.

Processen handlar om att patienten har ”lurat” de professionella grupperna, inklusive kontaktpersonen. I och med att det är fler som han lurat så blir inte kontaktpersonen så kränkt. De professionella grupperna ska dela på ansvaret, något som inte var tydligt tidigare. Man vill med detta öka patientens eget initiativ och ansvar. Kontaktpersonen, och därmed handledningsgruppen, har fått en klarare bild av situationen och bättre handlingsberedskap inför framtida problem.

Handledaren vill med sina interventioner öka personalens ansvar för patienten. Inte genom ökade krav på kontaktpersonen utan genom att samordna det gemensamma ansvaret för patienten. I

detta exempel handlar gruppsamtalet om både patienten och personalen. Handledaren försöker överlämna ansvar, men deltagarna verkar obenägna till detta.

Berättelsen om olika budskap

Kontaktpersonen börjar med att berätta om Cecilia. En kvinna med en personlighetsstörning enligt diagnosen. Varit inom psykiatrin i tre år. Har ett rejält missbruk bakom sig.

- Hon är jätteluddig den här tjejen så när jag kommer att förklara kommer det att låta jätteluddigt. Jag blir som henne så att säga. Det är jättesvårt. Men i alla fall så dog pappan då, i vilket fall det nu än var, när hon var nio år. Sedan fick hon höra att hon inte var önskvärd och hennes fel att pappan dog. Hon bor ensam i (namn).

F.d. maken hjälper henne med en del saker. En period har hon varit tillsammans med en präst. Förutom några fruar ute på landet och f.d. maken så har hon inget nätverk. Har missbrukat hasch, amfetamin och sedativa preparat förutom alkohol. Har svårt med att passa tider. Har intoxikerat sig flera gånger med tabletter som hon sparar. Sover då flera dagar i sträck.

- Jag får för mig då att hon får ett spel här och ett spel där. Nu på avdelningen. Hon är olika människor så att säga. Hittar på, ska vara sjuk. Här är hon jättetrött och orkar ingenting och klarar ingenting emellanåt. Sedan ringde jag till avdelningen. Då är hon inte alls sådan där. Så att, så att jag vet inte var jag har henne först och främst.

Hon säger olika budskap hela tiden så man vet inte var man har henne. Finns inget sammanhang i kvinnan. Hur ska kontaktpersonen kunna lita på henne? Har problem med maten. Kommer hit och vräker i sig mat. Hon uppför sig som ett litet barn när hon tigger om mat. Säger att hon glömmer saker. Det är därför hon inte kommer ibland.

- Vad har hon för arbetserfarenhet (handledaren)?

- Vad sjutton. Städarska har hon varit. (pratar i mun och blåddrar i papper)

- Står det inget arbetsmässigt.

Handledaren: Du kanske har tagit på dig att forma om henne från grunden så att säga.

- Hon har aldrig haft något jobb.

- Aldrig haft några tider att passa.

- Med tanke på missbruket.

- Lokalvårdare.

- Jaa.

- Stämmer inte, det är fel. Skulle ha ändrat adressen. (blåddrar – pratar i mun – lågt) Vi var hemma en gång då när hon tagit tabletter. Hon bor ju så jäkla bökigt. Nej visst det går inte att skylla på det men det är inte lätt att ta sig hem till henne.

Hon verkar lycklig när hon gör saker. Är en patient för dagvården. Hon behöver längre tid på sig. Vi har varit luddiga. Ibland vill man ge upp, ibland satsar man på bättre framförhållning. Trots att kontaktpersonen inte litar på Cecilia och blir förvirrad så vill gruppen arbeta med henne. Frågan är om man ska börja och satsa på matlagning, boendet eller arbetet.

Handledaren: Du är nöjd med alla idéer. Du vill inte ta emot fler?

- Nej. Det skulle varit från början i så fall.

Handledaren: Okay jag tycker det här är något som vi kan följa upp. Det här följer vi upp nästa vecka. (om hon kommer) Lite svar på frågor kan vi få då. Tänkte på det här med hembesök. Hur kan man kolla efter om det är behandling eller diagnos. I en diagnosfas, om man vill veta mer om det här, fortfarande är det lite oklarheter, rätt så mycket oklarheter. Då är ju faktiskt ett hembesök, det är rätt så unikt. Som sagt står det bara salt hemma. Som man aldrig får reda på annars.

- När det gäller yttre grejor så är det fräscht. Utan att gå in i skåp. Det gjorde inte vi. Det yttre var fräscht. Ingen torftig miljö. Snyggt och

ombonat på alla de sätt. Men det är inget som säger det kan vara helt annorlunda i skåpen.

Handledaren: Okay. Vi har tid kvar.

Analys

Problemet som kontaktpersonen tar upp är att hon/han inte vet var hon har patienten. Patienten är luddig, ger inga klara besked, har missbrukat, ger olika budskap och kontaktpersonen kan inte lita på henne.

Orsakerna som gruppen enas om ligger i att hon aldrig behövt ta något ansvar, ha ett jobb eller över huvud taget ha behövt bekymra sig över att ha pengar.

Lösningen som gruppen skisserar är att arbeta mer praktiskt med patienten och att det rör sig om ett långsiktigt arbete.

Handledaren stödjer kontaktpersonen och handledningsgruppen genom sina frågor. Gruppen tar sitt ansvar. Kontaktpersonen tar upp en person som inte har någon ordning på sitt liv. Man vet för lite om patienten. Gruppen är nyfiken på henne och man vill metaforiskt ”öppna skåpen” i hennes hem och liv. Man pratar om att vara bättre på att jobba med henne. Att vara mer aktiva och professionellt ta en titt i ”hennes skåp”.

Processen kännetecknas av att i början handla om känslomässiga uttryck om patienten för att sedan gå över till att bli en mer rationell beskrivning. Handledningsgruppen ser sig själva som en del av problemet som man måste arbeta med. Handledarens och gruppens intervention ökar insikten om att kontaktpersonen och gruppen måste bli tydligare och mer krävande i sin relation till patienten.

Analys och tolkning av den psykiatriska dagvårdsgruppens berättelser

Alla diskussioner börjar med att en kontaktperson berättar om en patient och hur hon eller han fungerar. Det ligger i sakens natur att det är problematiskt med de patienter man tar upp. Man vet i allmänhet för lite om situationen för, och bakgrunden till, problemen för patienterna. Kontaktpersonerna är också missnöjda med sam-

arbetet med andra professionella grupper. Man vill öppna ”skåpens” möjligheter till kunskap och förändring. I början av den andra och tredje berättelsen avlastar sig kontaktpersonen sina känslor för att mot slutet arbeta rationellt tillsammans med gruppen.

Handledningsgruppen arbetar rationellt tillsammans med handledaren utom i det första ärendet där handledaren i slutet tar över och bestämmer vad som ska hända framöver. Det verkar som om det finns två förväntningar på handledaren; att vara handledare och att vara ledare för arbetet i gruppen, inte den mer avgränsade handledningssituationen. När handledaren vid något tillfälle hamnar i dubbla roller (handledare och ledare) minskar också möjligheten till lärande och professionell utveckling för deltagarna genom att följa ”ledarens” anvisningar istället för att själva reflektera.

Tolkning av berättelserna

Vad kan man utifrån dessa berättelser säga om handledningsgruppernas samtal? Dessa berättelser ska ses som illustrationer av handledningsgruppernas samtal. Inte som några utvärderingar av vad som exakt försiggick. Snarare bör vi se på berättelserna som belysande exempel från grupphandledning med personalgrupper. Vi kan från berättelserna dra slutsatsen att handledningsgruppernas utveckling ser olika ut. Det sker även förändringar över tid inom respektive handledningsgrupp.

Låg- och mellanstadiegruppen behandlar de nära frågorna, lärare och elev, var för sig. Ingen enskild lärare framträder utan man pratar om lärar- och elevgrupperna och skolans historia. Handledningsprocessen handlar om att handledningsgruppen i den första berättelsen intellektuellt flyr med stöd av icke-pedagogiska frågor och hur man kan organisera dessa frågor. Problemet som man vill komma ifrån handlar om en lärare som känner sig utarbetad och upplever att hon/han har tappat kontakten med sina elever. Man går från ett individuellt problem över till ett grupproble. I den andra berättelsen avbryter handledaren gruppens prat om praktiska problem för lärare, för att utmana bilden av relationerna mellan lärare och elever som ett praktiskt krokproblem. Handledningsgruppen tar till sig handledarens bild och ser det absurda i situationen. En djupare reflektion kommer till stånd. I den tredje berättelsen använder

handledningsgruppen eleverna som flyktväg. Gruppen avslutar diskussionen, om deras ambivalens över grupper och individens plats i grupper, med att låta eleverna få "runda av" samtalet. Handledningsgruppen använder handledningen till att intellektuellt prata om skolan som en institution utan möjlighet för enskilda lärare att framträda.

Sammanfattningsvis kan man säga att låg- och mellanstadiegruppen är villig att reflektera och att utvecklas som grupp. Detta hindrar dock inte att gruppen ibland inte vill ta sitt ansvar i handledningssituationen. Ibland flyr man med hjälp av intellektualisering och avledande diskussioner, ibland låter man inte individen komma till tals. I stort så tar de sig an, med handledarens hjälp, frågor om det egna arbetet och söker språkliggöra de egna arbetsvillkoren och sitt eget medskapande av dessa. D.v.s. de utnyttjar handledningen i överensstämmelse med sina förväntningar.

Högstadiegruppen har ett vidare fokus i diskussionerna. Allt ifrån samhällsfrågor till elevfrågor. I denna handledningsgrupp framträder individer och deras åsikter, inte gruppen. I den första berättelsen är handledningsgruppen intresserad av varför eleverna inte betar sig som de borde. Man kommer då in på vem som ska "fost-ra" eleverna, enbart föräldrarna eller om lärarna ska hjälpa till. Man försöker fly genom att ta upp samhällsfrågor men dras tillbaka av handledaren. En intellektuell insikt om problematiken med en förändrad lärarroll framskymtar. I den andra berättelsen börjar återigen lärarna med att känslomässigt lägga fram ett problem. I detta fall rör det sig om föräldrar och föräldrasamtal. Efter att handledningsgruppen pratat av sig och handledaren visat på sitt sätt att se på problematiken visar handledningsgruppen att man reflekterat på ett lite djupare plan. I den tredje berättelsen börjar gruppen med att "prata av sig" för att mot slutet hänvisa till eleverna som en måttstock för om undervisningen fungerar eller ej. Eleverna används som en flyktväg för att inte ta till sig en djupare diskussion om lärarrollen. Handledningsgruppen använder handledningen som en biktstol där man får prata av sig sina känslor för att sedan i stor utsträckning gå tillbaka till samma situation, och samma beteende.

Sammanfattningsvis rör det sig om en grupp som inte är tillfreds med sin arbetssituation. Förändringsbenägenheten är emellertid inte så stor. Gruppen använder handledaren och handlednings-

situationen som tillfällig avlastning för sin besvikelse och misströstan över arbetssituationen. Att inte komma ur sin misströstan innebär naturligtvis ingen reflektion och växande på lite längre sikt. Enligt gruppens förväntningar diskuterar man lärarrollen i handledningen men visar ovilja att ompröva sin roll som lärare.

Den psykiatriska dagvårdsgruppen har fokus på patienten och problemen med henne/honom. Man börjar med att kontaktpersonen beskriver patienten och dennes situation utifrån att det finns mer eller mindre akuta problem med patienten eller dennes situation. Därefter sker ett gruppsamtal med handledaren och kontaktpersonen som mest aktiva för att avslutas i någon form av föreslagen åtgärd. I den första berättelsen verkar först alla överens om att man borde se till att patienten undersöks. Handledaren avbryter detta genom att säga till kontaktpersonen att hon/han inte ska fundera så mycket utan arbeta mer praktiskt med patienten. Denna intervention får ett tyst stöd av gruppen. Handledaren blir ”ledare” för teamet. I den andra berättelsen berättar kontaktpersonen känslomässigt om patienten som inte vill göra något. Det visade sig att patienten hade alkoholproblem och att hon/han lurat alla inblandade professionella hjälpare. Handledningsgruppen reflekterar både känslomässigt och intellektuellt över patienten och dennes situation. I den tredje berättelsen är kontaktpersonen lika ”luddig” som patienten. Efter att känslomässigt pratat av sig så skissar gruppen på ett mer realistiskt arbete med patienten. Handledningsgruppen använder handledningen till att använda sig av handledaren som ledare och handledare. Som ledare styr handledaren ibland mer öppet, men också genom att vara ledare i form av sitt expertkunnande.

Sammanfattningsvis så finns det en underliggande förväntan i handledningsgruppen på att handledaren ska inneha ett flertal roller i gruppen; handledare, arbetsledare, terapeut och lärare. Det är när handledaren står emot detta tryck som gruppen förefaller lära sig, eller närma sig insikter om arbetet och arbetsrelationerna.

Analys och tolkning av berättelserna

Syftet med detta kapitel var att skapa en kortare berättelse utifrån ett ärende i början, mitten och slutet av handledningen. Utifrån dessa berättelser har sedan handledningen analyserats och tolkats.

I detta kapitel har ett antal exempel på hur handledningsgrupperna med stöd från handledaren kan hantera olika frågor eller problem. Man flyr från att reflektera över vad man tar upp till; (a) hur man kan organisera arbetet bättre, (b) hur eleverna kan hjälpa till i arbetet, (c) samhällsfrågor, (d) eleverna som känslspröt för om arbetet fungerar eller ej och (e) handledaren som ledare för gruppen. Denna flykt från syftet med handledningen har i dessa exempel hindrat grupperna från att reflektera på ett djupare plan över sitt arbete.

Andra exempel visar på att man tillfälligt kan fly utan att det påverkar hela handledningssituationen. Gruppens flykt påverkar inte reflektionen under hela ärendet. I dessa exempel framträder handledaren som den person som kan utmana gruppen eller stödja arbetande krafter i gruppen. I ett exempel utmanar handledaren i låg- och mellanstadiegruppen genom att peka på hur man försöker göra om ett relationsproblem till ett praktiskt problem. I högstadiegruppen stödjer handledaren i ett exempel gruppen att avsluta ”klagandet” och gå över till arbetet, d.v.s. reflektionsarbetet. I den psykiatriska dagvårdsgruppen stödjer handledaren en undersökning av en patient och dennes omgivning till att arbeta och såväl känslomässigt som intellektuellt reflektera över situationen.

Vi kan alltså konstatera att handledningsgruppernas ”flykt” från sitt arbete kan vara tillfällig och leda fram till en god reflektion. Möjligheten till reflektion minskar drastiskt om flyktmekanismerna tillåts under en större del av handledningsarbetet. Handledaren är här viktig för att stödja det goda arbetet och utmana gruppens flykttendenser. I ovanstående exempel från handledningsgrupperna är det t.o.m. så att det krävs en handledarintervention för att gruppen ska kunna reflektera över sitt vardagsarbete. I handledarens arbete ingår också att stå emot gruppens tryck mot icke-arbete. Handledaren är den person som bör kunna stå för gränserna i handledningen.

7. Omedvetna återgestaltningar i grupphandledningen

Inledning

Vid uppföljningsintervjuerna på högstadieskolan befanns att två av deltagarna berättade att det kändes *som om* vissa handledningstillfällena liknade andra situationer på skolan.

- Och andra gånger så gick man därifrån och tyckte att vad har jag suttit bort den här tiden för, det var mer gnäll än sakliga frågor.

- *Det fungerade mer som en avlastning för känslor än vad det fungerade som en handledning?*

- Ja precis, att få komma och avreagera sig. Att jag reagerar så starkt är därför att det här ser vi vid våra konferenstillfällena. Så vissa av handledningstillfällena kändes precis som ett konferenstillfälle på något sätt.

(Från intervju, högstadieskola)

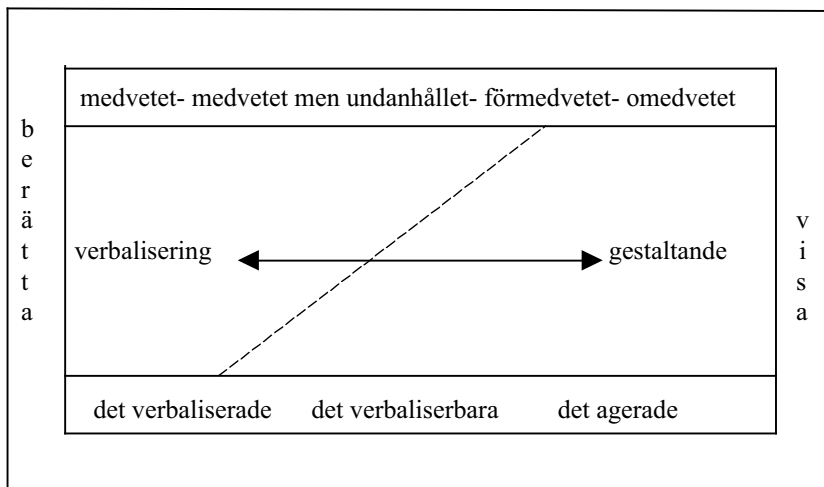
Den intervjuade deltagaren anser att handledningstillfällena känslomässigt liknat lärarkonferenser på skolan. Möten där man avreagerar sig och har svårt för att bestämma sig för något gemensamt.

Syftet med denna del är att beskriva och åskådliggöra hur handledningssituationen kan vara en återgestaltning av arbetsituationen i stort och hur detta hanteras som lärtillfällen i handledningsgruppen.

Hur omedvetna återgestaltningar kan te sig

Friedlander, Siegel & Brenock (1989) fann starka samband mellan det verbala mönstret i handledningssituationen och terapisituationen samt hur deltagarna värderar handledningen och terapin. Stiwne (1993) anser att ”agerandet och *gestaltandet* är det omedvetnas

främsta kännetecken, dess tydligaste utlopp och illustration och att det som inte är medvetet eller förmedvetet inte heller kan verbaliseras”. Stiwne citerar Demokritos som hävdar att ’ordet är blott handlingens skugga’ (s. 35). Figuren nedan illustrerar detta tänkande.



Figur 8. Förhållandet mellan verbalisering och gestaltande (agerande). Från Stiwne (1993, s. 36)

Figuren avser visa att ju mer omedvetet det som man förmedlar till någon annan är, desto större är sannolikheten att förmedlandet sker i form av gestaltningar, d.v.s. mänskligt agerande. Å andra sidan, ju mer medvetet något är, som man förmedlar till någon annan, desto mer av förmedlandet sker i form av verbala utsagor. Om något är medvetet men undanhållet, eller förmedvetet, kan enligt Stiwne, detta förmedlas via ord och/eller ageranden under goda kontextuella betingelser.

Erfarenheter kan enligt detta synsätt ta sig uttryck i form av agerande såväl som verbaliserande. Det finns gränssituationer där det går att verbalisera förmedvetet eller undanhållet material. Rosenthal (1999) skriver att ”the group [handledningsgruppen] itself offers the rich learning inherent in the frequent reenactment of the dynamics of the treatment situation” (s. 211–212). Dessa återgestaltningar (reenactments) kan enligt Tylim (1999) betraktas

som regressioner till ett tidigare utvecklingsstadium där handlingar härskar.

The crucial point seems to be that the therapist not only reports verbally what is taking place in the treatment but also demonstrates in conference what has happened. A similar reciprocal relationship between remembering and repeating was discussed by Freud (1914): '... we may say that the patient does not *remember* anything of what he has forgotten and repressed, but *acts* it out, he reproduces it not as a memory but as an action.' (s. 150).

(Sachs & Shapiro, 1976, s. 405)

Donald (1991) diskuterar hur den moderna människans tänkande utvecklats genom olika kulturuppfattningar. Han lyfter fram olika stadier i denna utveckling; (a) den episodiska (episodic) kulturen, (b) den icke verbala (mimetic) kulturen, (c) den språkliga (symboliska) och mytiska kulturen och (d) den teoretiska och moderna blandkulturen. Det som skiljer Donald från många andra som diskuterar människans utveckling är att han hävdar att det inte kan ha skett ett stort språng från den episodiska kulturen till den symboliska (språkliga) kulturen. Det måste ha funnits ett stadium däremellan, med ett uttryckssätt som bygger på gemensamma icke verbala uttryck och handlingar. Det skulle därmed ha funnits en tid i vår mänskliga utveckling där vi kunde skapa kommunikation och överenskommelser, och som fördes vidare från generation till generation, icke verbalt. Genom handlingar kunde människor lära nya generationer hur man skulle agera i olika situationer.

Raethel (1994) som är inne på samma tankegångar som Donald (1991) kallar detta sätt att överföra kunskap för "kommunicerande via drama". Enligt Donald lever detta kvar i människan fortfarande, framförallt genom agerande av olika känslotillstånd, inte som någon lägre form av kognitiv verksamhet utan mer som ett sätt att kommunicera erfarenhet på. Både Donald och Raethel ser denna form av kommunicerande som god pedagogik, även i dagens samhälle, exempelvis genom att vi agerar som rollmodeller.

Om vi följer Searles (1955) påpekande om att det inte bara är negativa delar som kan återgestaltas i en annan relation borde även positiv, omedveten identifikation med handledaren som rollmodell kunna återgestaltas i den andra relationen (Manassis & Traub-Werner, 1994). Vi kan därmed tala om ett omedvetet och positivt

lärande. Detta ligger helt i linje med Donalds (1991) och Raethels (1994) tankegångar om icke verbal kommunikation som god pedagogik.

Det handlar om en process över tid där den nuvarande situationen omedvetet kan påverkas av andra situationer. Vi skulle kunna tala om att individer och grupper betar sig *som om* (as if) de befann sig känslomässigt i den andra (omedvetna) situationen. Våra erfarenheter spelar därför en stor roll för vad som kommer att hända (gestaltas) i handledningen. Livet (manusförfattaren) påverkar både direkt och indirekt handledningen. Det krävs mycket för att man ska kunna påverka skådespelet som visas upp i handledningen. Tanken är att detta skådespel och dess bakomliggande manus (plott), ska avtäckas i grupphandledningen på ett sådant sätt och i en sådan utsträckning att de handledda (och handledaren) ska kunna se hur det påverkar handledningen, och andra relationer. Gemensamt skriver man sedan om, eller uppför en ny variant av manuset. Man bryter med det gamla sättet att fungera och visar att det finns andra sätt att tolka och agera. Något som man kan ta med sig till andra relationer.

I det följande kommer olika exempel på återgestaltningar av vardagssituationer i handledningsgrupperna att presenteras. Exempelen är tolkade i enlighet med teorin om återgestaltningsprocesser. Det kommer att framgå att det är olika aspekter av vardagsarbetet som ”spelas upp” i de olika handledningsgrupperna.

Låg- och mellanstadiegruppen

Denna handledningsgrupp samtalar mestadels om enskilda elever. När handledaren vill fokusera på annat börjar man prata om sin lärarsituation. Verksamheten på skolan är uppbyggt kring lärarlag, dock utan samordnare. Skolans historia med utvecklingsarbete och grupparbete är något som man ofta talar om. Diskussionerna återkommer ofta till lärargruppen som enhet. Handledningsgruppen fungerar väl med tider och närvaro. Det underliggande, omedvetna, temat kan antas handla om hur *individen och gruppen* kan balanseras, d.v.s. hur individen kan få utrymme i en skola med stark kollektiv anda. Något som vi kan se i nedanstående utdrag.

- Så här tyst har det aldrig varit förr. Det känns som att det snart är slut.

- Jag blev lite stressad i dag när jag pratade med vår kanslist om ekonomi. Vad får vi för pengar för våra praktikanter. Sådana småsaker kan jag bli väldigt stressad av. Att jag inte vet hur det ligger till.

- Hur låg det till då?

- Jag fick inget besked. Vem håller i det och vem ser till att vi får dom? Sånt kan jag reta mig på i det här jobbet. Att jag inte vet vem som fixar saker.

Handledaren: Oklart i vad som ligger på den enskilde eller på arbetslaget?

- Jag vet att det mesta ligger på arbetslaget, men ...

(Från handledningstillfälle 7)

Återgestaltning av att inte bli sedd

Detta handledningstillfälle börjar med att handledaren frågar om hur deltagarna såg på det förra handledningstillfället. Flera talar om att det varit bra och att de funderat en hel del om vad som de pratade om, men att de inte diskuterat vidare. Man pratar om att reflektera över en föreläsning man varit på, men man lämnar det snabbt. I utdraget nedan så hamnar man i ett läge där diskussionen glider över i ett angränsande problem.

- Vi har åtagit oss lite för mycket under vårterminens slut. Det känns så.

- Vad är det som är problemet?

- Vi är så välvilliga att vi sagt ja till allt. Men vi har oss själva att skylla. Det är självpåtaget. I botten ligger någon slags irritation över att jag inte hinner med mina elever.

- Det har alltid varit så.

- Att vårterminen tar slut för snabbt?

- Ja.

- Jag får väl finna mig i det.

/.../

Handledaren: Du sa för en stund sedan att det finns en annan risk. Att du tappar bort barnen?

- Man får inte respons för det jobbet man gör. Man bara ger.

- Du ville ha en fjäder i hatten?

- Ja. Lite grann. Mera påfyllning. Hur gör andra?

- Du menar att du vill komma ut?

- Ja. Träffa andra.

/.../

- Speciella ungar. Bara släppa barnet efter lågstadiet, och så kommer det en massa nya människor i fyran.

- Men riktigt så är det inte, och då har jag perspektivet även från gamla skolan. Vi umgås hela tiden, varje dag. Även om man inte skriker ut det på personalrummet. Så visst pratar vi mycket om det och i synnerhet med den läraren som jag ska lämna barnen till. Det gör jag.

- Den som tar över vet ju inte så mycket om barnet, har ju inte varit med i klassrummet.

- Det kanske inte är alldeles nödvändigt att känna barnen så. Bristen kanske är att fritids släpper barnet till fyran. /.../

- *Handledaren:* Den mer informella och formella kontakten som finns mellan lärare får inte fritidspersonalen kännedom om?

- Kanske det. Har ett speciellt barn i huvudet. Jag har varit med på så många samtal där.

- Den erfarenheten som fanns, att man inte tog vara på den.

- Varje fall är unikt. Inte säkert att det passar i alla fall.

(Från handledningstillfälle 2)

Diskussionen börjar med att man säger sig ha för mycket att göra, går via feedback över till att ta vara på erfarenheter hos personal på skolan. Känslan som återgestaltas från skolans organisation handlar troligtvis om att försvinna i gruppen, att inte bli uppmärksam. Något som också deltagarna känner av i handledningen. Man tar inte fatt i deltagaren som känner en stor arbetsbelastning, eller deltagaren som vill ha feedback, eller deltagaren som vill förmedla sin erfarenhet

I nedanstående utdrag från handledningen försöker en deltagare ta upp en diskussion om att det också finns svårigheter med det vanliga sättet att arbeta i grupp som bedrivs på skolan.

Handledaren: Har ni märkt av allt som ligger i ert arbete så det som ligger er närmast det är eleverna.

- Ganska naturligt egentligen. Det är för dom vi är här. Vilka metoder man väljer gör man för elevernas skull. Åtminstone jag som har varit med så länge har en arsenal att välja bland. Sen är det klart. Den här skolan är mycket för nya idéer. Det är ingen slump att vi sitter här.

- Det är det som är så mysigt att vara många, och så svårt. Många ska vara med och bestämma.

- Det upplever inte jag. Som någon begränsning. Det är en tillgång.

- Fast en jobbig tillgång när det är ett dynamiskt grupparbete.

- Jag upplever det som mer positivt. Jag kunde känna mig gräsligt ensam när jag var själv. Nu får jag impulser hela tiden. För mig är det jättepositivt.

- Man vågar så mycket mer. Om man skulle göra fel så är det så många som kan rätta till det.

Handledaren: Är alla lika delaktiga i besluten?

- Annars är det nog mitt eget fel.

Handledaren: Låter som att ni kan tänka mer fantasifullt än vad som var brukligt för 10 år sedan?

- Den andan har funnits väldigt länge här på skolan. Väldigt länge.

(Från handledningstillfälle 6)

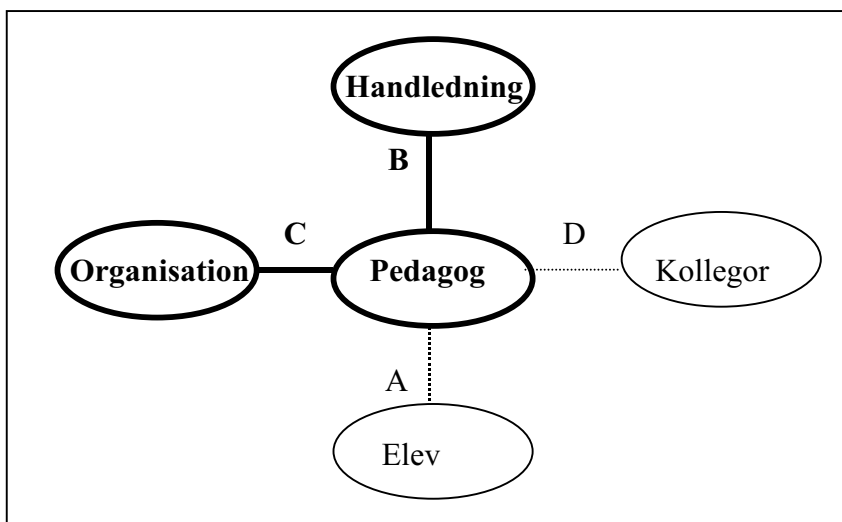
Det vardagliga grupparbetet i skolan känns inte bra. Många ska vara med och bestämma. Känslan från vardagen återgestaltas i handledningsgruppen, d.v.s. skolans historia av att gruppen går före individen visar sig i handledningsgruppens arbete.

Tolkning av återgestaltningsprocesser på låg- och mellanstadieskolan

Det omedvetna temat individen-gruppen och framförallt känslan man får i vardagssituationerna visar sig också i handledningsgruppen. Individens känslor kring att inte bli sedd i gruppen är desamma i handledningsgruppen som i skolans arbetsgrupper. Handledningsgruppen vill bara se och känna den goda gruppen och skolan.

Om vi utgår från teorin om återgestaltningsprocesser och markerar låg- och mellanstadieskolans återgestaltningsprocesser i en figur blir det enligt nedan.

Som framgår av text och figur återgestaltas i handledningen (B) den känsla som deltagarna i vardagens organisatoriska situationer (C) upplever. D.v.s. lärarna har problem med att göra sig synliga och framstå som individer i handledningsrelationen (B). Gruppen återgestaltar känslan av *att inte bli sedd i det dagliga arbetet (organisationen)*.



Figur 9. Återgestaltungsprocesser i grupphandledning på låg- och mellanstadieskolan

Högstadiegruppen

I handledningen pratar deltagarna gärna om den gamla, goda, tiden. De tror sig inte kunna förändra något. Man ger upp. Något som jag vill kalla *den stora uppgivenheten*. Uppgivenheten är framförallt kopplad till de kollegiala relationerna. Det är tydligt att man anser det svårt att påverka lärarkollegor och i viss mån föräldrar. Eleverna kan man till viss del påverka. Närvaron är dålig i handledningsgruppen. Man kommer inte fram till några gemensamma framåtsyftande resultat i handledningsdiskussionerna. Det finns exempel på positiva – framåtsyftande diskussioner men dessa försvinner, och stannar upp, när man tar upp andra, mer negativa saker (jämför med Gergens, 1994, begrepp regressiva narrative).

Sex månader efter handledningsomgången, i en intervju, säger en av deltagarna att ”jag reagerar så starkt är därför att det här ser vi vid våra konferenstillfällen. Så vissa av handledningstillfällena kändes precis som ett konferenstillfälle på något sätt.”

- Även om man säger att man blir avtrubbad av elevernas språk så försöker vi hålla efter deras ofta hårda jargong och tuffa attityd mot varandra. Jag

tror snarare att den där tröttheten uppkommer när man stiger över lärar-rumströskeln.

(Från handledningstillfälle 5)

Återgestaltning av uppgivenhet och ansvarslöshet

Detta handledningstillfälle börjar med att flera deltagare kommer 5–15 minuter för sent till handledningen och en deltagare hade glömt bort att det var denna dagen. Här (efter utdraget nedan) skulle man kunna tänka sig att diskussionens vågor skulle gå höga, att deltagare skulle hävda att man visst försöker göra ett professionellt arbete och att man kan sitt arbete. Ett sådant samtal kommer inte till stånd, istället fortsätter denna diskussion med ett konstaterande, om en elev som aldrig var i skolan och som man jobbat intensivt med, att eleven hamnade på en ungdomsvårds-skola.

- Sjunkande reallön. Man jämför sig med andra yrken. Klart som kat-ten att det blir ett yrke som utarmas.

- När man hör oss kan man förvånas att vi jobbar kvar.

Handledaren: Ja, vad är det som får en att fortsätta?

- Det finns inget annat jobb vi kan ta. Vi har för gamla och förlegade kunskaper. Jag kan inte gå ut i näringslivet efter 20 år på skola. Det är kanske därför vi inte får någon fortbildning, för att vi inte ska försvin-na. Utan dom ska garantera att det finns folk kvar. Snart tror jag att det är bara dom som är förskräckligt dumma som är kvar. Och vissa idea-lister, dom är alltid kvar.

(Från handledningstillfälle 2)

Och därmed slutade denna diskussion.

Nedanstående handledningstillfälle börjar med en diskussion om varför deltagarna är sena till handledningen. När man efter handledarens inledning kommer igång så handlar diskussionen om en elev som bara sitter av lektionen med specialläraren. En lång diskussion om tyckanden och känslor inför elever slutar med dis-

kussionen (utdraget nedan) om hur man beter sig och känner sig när man är i lärarrummet.

Handledaren: Är det lättare att sprida negativa attityder, än att man kommer och säger det där var bra.

- Lika ofta.

- Jag tror inte det. Om vi skulle sätta oss ned och spela in första kommentaren när någon kommer in i lärarrummet så skulle det oftast vara negativt.

- Vi kanske måste börja och vara mer noggrannare, arbeta i arbetslag för att komma tillrätta med det.

- Jag är dödens less på lärarjobbet just nu. Om jag fick ett jobb i morgon skulle jag sluta. Det är så dj- a insnöat.

- Jag håller med. Jag känner att jag drar mig för att gå in på lärarrummet. Det är alltid samma gamla gnäll på utlänningar, samma gamla gnäll på elever och läraren som alltid är sjuk. Man kan varenda litet ord som kommer.

Handledaren: Vad händer om man svarar det här gnället med något positivt. Exempelvis att den här eleven är bra utifrån sina förutsättningar.

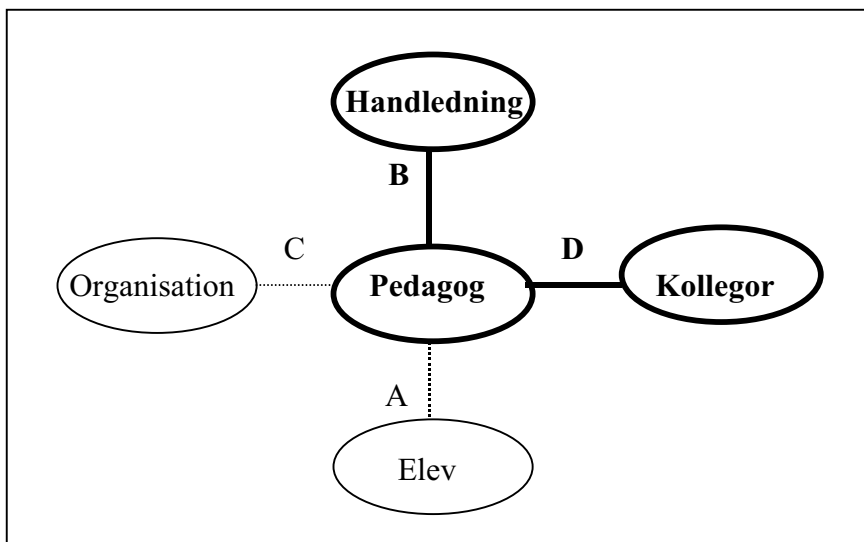
- Då får man vara beredd att ducka.

(Från handledningstillfälle 4)

Tolkning av återgestaltningssprocesser på högstadieskolan

Handledningsgruppen förefaller omedveten om att man agerar uppgivet även i handledningssituationen. Man kommer för sent. Tar inte tag i saker som man tar upp. Man pratar av sig men diskuterar inte. Man konstaterar, uppgivet, att så är det.

Om vi markerar återgestaltningssprocesserna i den tidigare modellen blir det enligt nedanstående figur.



Figur 10. Återgestaltungsprocesser i grupphandledningen på högstadieskolan

Som vi kan utläsa av text och figur återgestaltas i handledningen (B) den känsla av uppgivenhet som deltagarna känner i sina vardagsrelationer med kollegor (D). D.v.s. man förväntar sig lite stöd av kollegorna i vardagen och respekterar inte gemensam tid (D). På samma sätt visar man uppgivenhet och dålig tillit i handledningen, där man också kommer för sent eller uteblir (B). *Gruppen återgestaltar uppgivenhet och ansvarslöshet.*

Den psykiatriska dagvårdsgruppen

I handledningssituationerna tar deltagarna framförallt upp falldiskussioner. Falldiskussionerna är ofta präglade av klienter som det inte händer något med. Ibland tar någon upp kommentarer kring den egna arbetsproblematiken men antingen lyssnar gruppen okoncentrerat eller återför den henne/honom till ordningen genom att tala om klienten som individ och behandlaren som individ. Deltagarna har svårt för att reflektera över sig själva, den egna personalgruppen, och sin känsla av *uppgivenhet*.

Återgestaltning av uppgivenhet och luddighet

Vid detta handledningstillfälle använder man sig av reflekterande team som metod. D.v.s. först frågar handledaren ut ”bäraren av problemet” därefter får teamet prata utan kommentarer från ”bäraren” och handledaren. I den sista sekvensen diskuterar ”bäraren” och handledaren vad man kommit fram till i handledningsgruppen. Då bryter en team-medlem in.

- Jag har haft uppe honom på handledning massor med gånger. Känns så trööstlöst. Det är det som är problemet för mig. Trööstlöst. Säger jag ofta. Det passar här. Han går i det här svåra år ut och år in. Kommer liksom aldrig till skott. Han kan komma med en liten grej någon gång. Sedan är det kört för ett helt år. Sådana små steg. Jag tycker det är trööstlöst. Han är inte utan intresse och han är normalbegåvad. Sådana problem har han inte. Blivit mer och mer isolerad. Syns inte på honom att han är sjuk. Jag borde få honom att komma hit eller göra något någon gång. Det är tusen saker som hindrar honom från att göra vad han säger att han vill. Jag tänker så för tillfället att han får väl ha sitt liv, det är hans liv.

Handledaren: Ska jag anstränga mig mer eller ge upp?

- Jag har ansträngt mig sju gånger och kan inte göra mer när det gäller att anstränga sig. Jag borde nog göra något annat. Men vad då?

Handledaren: Då låter vi gruppen ge lite förslag på vad du ska göra.

- Vad ska hon göra åt honom? Hon har för sjutton gjort allting. Känner jag.

- Jag tror att hon har svårt att sätta gränser.

- Jag tror inte han blir bättre.

Handledaren: Vad hörde du? Vad sa dom egentligen?

- Jaa ... det var väl det gamla vanliga. Lika trööstlöst där. Handlar mycket om folk som inte kommer hit. Folk kommer inte hit. Varför ska vi hitta på några andra lösningar. Ska vi inte försöka förändra verksamheten så att folk kommer hit. Är det inte fel på vårt sätt att arbeta?

- Nu pratar vi om klienten. Du ska inte försöka komma undan.

- Han reder att leva det här livet men det är söppigt.

(Från handledningstillfälle 4)

Man kan anta att känslan i teamet handlar om uppgivenhet. När ”bäraren” försöker hitta nya vägar och prata om teamets arbetssätt återförs hon/han direkt till ”fallet” och fortsätter inte den tråden. Teamet/handledningsgruppen vill stanna kvar i känslan av uppgivenhet.

I nedanstående utdrag tar en team-medlem upp ett fall. Hon/han för en diskussion med handledaren, inga andra deltagare går in.

Handledaren: Sist så hade vi ett resonemang i stort så att säga. Vill kolla lite var vi står i dag. Finns det något där att tillägga eller är det klientdiskussioner som gäller?

- Jag har en klient som jag vill ta upp. (gäspar)

Handledaren: Trött innan vi börjar? The stage is yours.

- Hon har missbrukat ganska rejält. Hon är alltså jätteluddig den här tjejen så när jag kommer att prata kommer det att låta jätteluddigt. Jag blir som henne så att säga. I alla fall dog pappan. Sen fick hon höra att hon inte var önskvärd. Hennes fel att pappan dog och så där. Hon bor ensam. Vad skulle jag komma till egentligen? Har svårt att passa tider. Svårt att ta sig ut. Misskött sina tider men för det mesta kommit på sina dagar här. Hjälpt mig någon om det är något som jag inte kommer på nu. Sparar gärna på sig tabletter. Brukar sedan sova tre fyra dagar. Det kommer att låta jätteluddigt. Det speglar henne. Jag får för mig att hon har ett spel här och ett spel där. Olika människor så att säga. Hit-tar på. Så jag vet inte var jag har henne. (skratt) Jag vet inte vart jag vill komma egentligen. Hur vi ska gå vidare med henne. Tänkte att få henne till ett annat boende.

Handledaren: Vi försöker fundera lite. Vad är ditt problem?

- Hur jag ska kunna gå vidare med henne och få henne att må bra Jag vet inte vad mitt problem är. Hon flyter, flyger iväg. Det är precis som hon inte är på marken. Vet inte vilken dag det är i dag. Flyter för mig, flyger för mig. Jag får inget sammanhang i den här tösen. Känns inte

bra. Kan inte landa och bestämma någonting. Jag mår inte bra av det. Sen vill hon gärna att vi ska tycka synd om henne. (Ger ett exempel.) Vad ska jag göra? Jag tror inte riktigt på henne. Kan inte lita på henne alls. Nu kom jag fram till mitt problem. (skratt) Det är så luddigt. Jag litar inte på henne alls.

(Från handledningstillfälle 9)

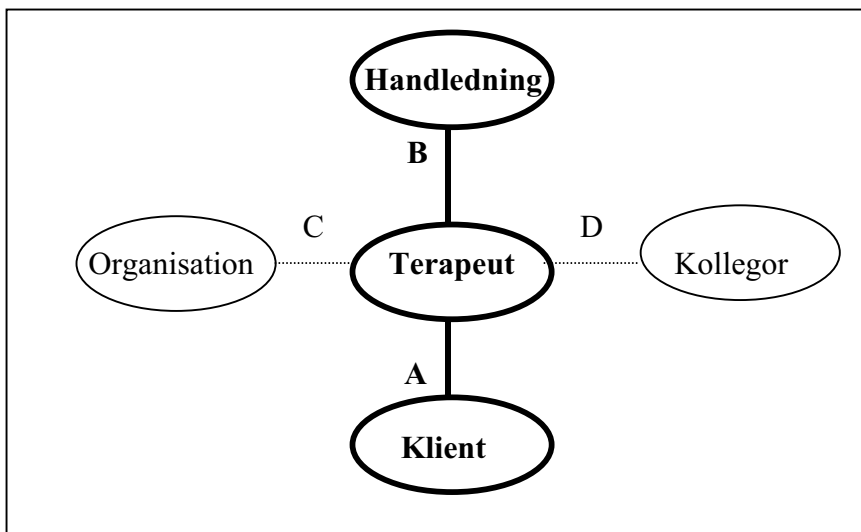
Vad är egentligen team-medlemmens problem? En något förvirrad monolog där ingen går in och bryter av. Känslan av uppgivenhet inför klienten och handledningsgruppen (handledare och team) är stor. Endast handledaren går kort in. Under den handledning som följts i detta team är det endast vid detta tillfälle där en medlem givits stort talutrymme utan att bli avbruten. Sekvensen avslutas i och med att hon/han uttalar bristande tillit till klienten.

Tolkning av återgestaltningssituationer på den psykiatriska dagvården

Handledningsgruppen agerar uppgivet, som om det inte går att göra något åt situationen. Något som känns igen från de fall som man tar upp. Handledningsgruppen är medveten om att klienterna som här tas upp framställs som hopplösa, inget som man kan göra något åt. Handledningsgruppen är däremot omedveten om att man agerar likadant i handledningssituationen, uppgivet, som att det inte går att göra något åt situationen som de befinner sig i.

Om vi illustrerar denna återgestaltningssituation i samma modell som tidigare, får vi nedanstående figur.

Som vi kan utläsa av text och figur återgestaltas känslan i klientarbetet (A), i handledningsgruppen (B). D.v.s. den uppgivenhet och luddighet som terapeuten uppvisar i sin relation till klienten (A) återgestaltas i terapeutens något förvirrade uppträdande i handledningssituationen (B). I handledningsgruppen återgestaltas uppgivenhet och luddighet.



Figur 11. Återgestaltningprocesser i gruppbehandling på den psykiatriska dagvården

Återgestaltningprocesser i praktiken

Enligt teorin om återgestaltningprocesser upprepas omedvetet känslor och mönster från en situation, i en annan, liknande situation. För att detta ska kunna ske måste en eller flera personer omedvetet eller förmedvetet "bära" med sig dessa känslor och mönster. Det handlar alltså om relationer mellan människor, oftast i grupp, som har en tendens att upprepas. Dessa relationer kan förändras och bäras tillbaka till ursprungssituationen och påverka den. Det handlar om en process över tid där den nuvarande situationen kan påverkas av en annan, omedveten situation. De återgestaltningprocesser som påvisats här utgör inte samtliga återgestaltningprocesser som fanns närvarande i handledningsgrupperna. De ska ses som exempel på återgestaltningprocesser i de undersökta handledningsgrupperna.

I handledningen på låg- och mellanstadiet fanns under ytan en spänning mellan individen och gruppen, d.v.s. individen hade svårt att träda fram ur gruppen. Denna svårighet verkar vara något som fanns i skolan som organisation. De administrativa rutinerna byggde i stor utsträckning på att grupper arbetade tillsammans utan för-

mell ledare. Dessa grupprelationer på skolan återverkade också på handledningsgruppen som hade besvär med att låta någon individ framträda. Endast en person trädde fram under handledningen och tog sig själv som exempel på ett sådant sätt att hon/han på ett djupare plan, med stöd av handledningsgruppen, kunde gå vidare i sin professionella utveckling. Vi identifierade en återgestaltning-problematik där de administrativa relationerna bars med till handledningsgruppen och dess relationer. Om detta hade uppmärksamats hade kanske de administrativa rutinerna stått mer i fokus. Frågan är om organisationen på skolan vid undersökningstillfället var mogen för en diskussion om de administrativa rutinerna. Motståndet mot att ta upp detta återgestaltades i handledningsgruppen som hade svårigheter med att låta individen framträda ur gruppgestalten. Rädslan för att utkräva individuellt ansvar i skolorganisationen kan tänkas återkomma i handledningsgruppen där rädsla för att bryta sig ur gruppen och framstå som individ finns.

I handledningen på *högstadiet* återfanns en liknande spänning, mellan individ och grupp, men i en annan form. I denna handledningsgrupp hade man stora svårigheter att över huvud taget bilda en arbetande och reflekterande grupp. Något som verkade komma från lärarkollegiets svårigheter med att arbeta i grupp. På denna skola var det individen – den enskilde läraren – som hade företrädde framför gruppen av lärare. Man ville (kunde) inte ta strid med enskilda lärare som man ansåg betedde sig negativt. Något som också visade sig i handledningsgruppen och i avsaknaden av diskussioner kring varför folk kom sent och uttryckte sig enbart negativt. Bristen på kollegialitet och gruppanda i vardagsarbetet tycktes återgestaltas i handledningsgruppen. Samma beteende som uppträder i lärarnas konferenser; sen ankomst, frånvaro, bristande engagemang, uppvisas i handledningsgruppen. Detta kan dessutom ses som en återgestaltning av elevernas beteende – sen ankomst, frånvaro och bristande engagemang.

Dagsjukvårdsteamet hade haft en stark gruppinriktning när enheten byggts upp och fungerat som en mer eller mindre autonom enhet sedan dess. Teamet hade fortfarande en stark gruppsammanhållning och mycket av arbetet byggde på grupper. Nu befann sig dock gruppen i en osäkerhetsfas där man inte visste hur framtiden, inom den kommunala organisationen, skulle gestalta sig. När delta-

garna talar om sina respektive klienter talar man ofta om att man gett upp angående klienten men man agerar också uppgivet i handledningssituationen. Det verkar finnas en stark koppling, återgestaltning, mellan klientrelationerna och agerandet i handledningsgruppen. Känslor av uppgivenhet i klientrelationerna återgestaltas som uppgivenhet i handledningen. Frågan är om denna uppgivenhet har sitt ursprung i gruppens relationer med den kommunala organisationen, relationerna inom handledningsgruppen/teamet, eller i klientrelationerna. Kanske är det här frågan om känslor av uppgivenhet i flera situationer. Var ursprunget än var till denna uppgivenhet så togs den inte upp och bearbetades i handledningsgruppen/teamet.

Analys och tolkning av omedvetna återgestaltningar i grupphandledningen

Syftet med detta kapitel var att beskriva och tolka hur handledningssituationen kan ses som en återgestaltning av arbetsituationen i stort och hur detta hanteras som lärtillfällen i handledningsgruppen. I kapitlet visas flera exempel på återgestaltningsprocesser.

Återgestaltningar i grupphandledning kan ha sitt ursprung i den *organisation som gruppen arbetar i*. I exemplet på låg- och mellanstadiet var det troligen de administrativa rutinerna i form av arbetsgrupper utan formellt ledarskap som bars med till handledningsgruppen och återgestaltades där. Individer hade svårt att träda fram ur gruppen på ett sådant sätt att de på ett djupare plan, med stöd av handledningsgruppen, kunde gå vidare i sin professionella utveckling.

Återgestaltningar kan också ha sitt ursprung i *kollegiala förhållanden på arbetsplatsen*. I exemplet från högstadiegruppen hade man svårt att bilda en arbetande och reflekterande handledningsgrupp. Samma beteende som fanns i lärarnas konferenser, med sen ankomst och brist på engagemang visades upp i handledningssituationen. Bristen på kollegialitet och gruppanda i vardagsarbetet antogs återgestaltas i handledningsgruppen på ett sådant sätt att det blev problem för lärarna att reflektera och arbeta med sin situation. Det fanns också antydningar om att svårigheten i att arbeta i grupp

också kunde härstamma från *elevsituationen* på skolan, med sen ankomst, frånvaro och bristande engagemang från elevernas sida.

Därmed är vi inne på att återgestaltningar i handledningsgrupper kan ha sitt ursprung i *klientarbetet*. I teamhandledningen på dagvårdsenheten fanns en stor uppgivenhet i personalens agerande. Dessa känslor visade sig också i personalens berättelser om klientarbetet. Denna uppgivenhet gjorde det svårt för teamet att i handledningen arbeta med, och reflektera över, sin egen situation på arbetet. Dock visade några personer att man var nöjd med handledningen. För några kan man alltså tänka sig att ett lärtillfälle ägt rum. Som vi kan se ovan så kan uppgivenheten i handledningssituationen för dagvårdsgruppen också ha hämtat näring i den *organisatoriska situation* som teamet befann sig i.

Teoretiskt kan återgestaltningsprocessens visa sig ha *mer än en källa* som den härstammar ifrån. Att handledningsgrupper med fler än en ursprungssituation för återgestaltningarna visar en ”tyngre” och kanske tydligare återgestaltning, borde vara rimligt. I de fall som beskrivits i denna avhandling visade sig det i handledningen på högstadie- och dagvårdsgruppen.

Som vi kan se ovan kan man tolka innehållet i handledningsgruppernas samtal i enlighet med återgestaltningsprocesser enligt den systemiska synen på parallellprocesser (Alderfer, 1987). Ingen av handledarna tycks ha uppmärksammat dessa processer. Vi kan därför inte avgöra om en uppmärksamhet på dessa processer skulle ha påverkat handledningen positivt. Det är möjligt att ett synliggörande och en bearbetning av gruppernas agerande i handledningssituationen hade kunnat bidra till att deltagarna fått nya perspektiv på sitt arbete. Detta skulle i så fall ligga i linje med de som påstår att handledningen kan bli en modellsituation för deras vardagsarbete.

8. Deltagarnas förväntningar och tillbakablickar

Inledning

I detta kapitel kommer deltagarnas upplevelser av innehållet i handledningstillfällena att beskrivas och tolkas. Syftet är att beskriva de handleddas förväntningar och analysera sambandet med det upplevda utfallet av handledningen samt deltagarnas tillbakablickar ett halvår efter avslutad handledning.

Som grund för för detta arbete ligger resultat från frågeformulär A, B, C och D samt från ljudbandinspelningar och intervjuer. D.v.s. nedan kommer först att redovisas *deltagarnas förväntningar* på (i) innehåll och (ii) vad man vill prata om. Därefter *deltagarnas reflektioner* direkt efter sista handledningstillfället över om (iii) förväntningarna på handledningen stämde överens med hur handledningen kom att gestalta sig och sist om (iv) *deltagarnas behållning* av handledningen som helhet.

I det följande redovisas resultatet av denna analys i fyra teman; (a) förväntningar på handledningen, (b) beskrivning av handledningstillfällena, (c) deltagarnas tillbakablickar på handledningen via enkäter, (d) deltagarnas tillbakablickar på handledningen via intervjuer sex månader senare, (e) handledarnas tillbakablickar och (f) relationen mellan dessa teman.

Förväntningar på handledningen

Denna del bygger på frågeformulär A som förutom bakgrundsdata ställde den fråga som redovisas nedan. Frågan som ställdes var om vilka förväntningar deltagarna hade på handledningen (på handledaren, på deltagarna, på innehållet och arbetsformerna)? De skulle spontant skriva ned sina förväntningar. Detta frågeformulär hade

skickats ut till deltagarna innan första handledningstillfället och lämnades till forskaren vid detta tillfälle.

Låg- och mellanstadieskolan

I lärarnas förväntningar på innehållet i grupphandledningen, kan vi utläsa att man vill ta upp frågor om (a) arbetsplatsen (hur man kan arbeta tillsammans). Lärare D skiljer sig dock från gruppen i övrigt genom att lägga tonvikten vid (b) arbetet med sig själv.

A: Jag har svårt att formulera förväntningar eftersom jag vet så lite om vad det kan innehålla.

A: Jag önskar att vi kunde vidareutveckla vårt arbetssätt angående åldersintegrering.

B: Ta upp olika situationer som uppstår i vårt dagliga arbete. Diskutera för att få fram ett arbetssätt tillsammans.

C: Min förhoppning är att handledningen skall hjälpa oss att vidareutveckla vår samverkan och hitta fler och bättre samarbetsformer i vår organisation.

D: Med handledarens hjälp, se och utvärdera mig själv.

E: Av deltagarna en öppenhet där vi talar om vad vi tycker är problematiskt, dels i arbetet i klassrummet och dels på skolan som helhet.

När det gäller förväntningar på handledaren så tar tre deltagare upp frågor kring handledaren. Handledaren ska styra samtalen.

B: Handledaren ska styra oss när vi vimsar iväg. Ha förmåga att plocka ut de viktigaste detaljerna.

D: Handledaren ska genom stöd och metoder leda oss (mig) fram till en ökad självkänsla.

E: Jag förväntar mig att handledaren lyckas ta tag i "röda trådar" så att vi inte förlorar oss i diskussioner som inte leder någonstans.

Två personer tar upp att man vill stärka vi-känslan hos såväl elever som personal, ”se möjligheterna”. Två tar också upp att man vill att deltagarna ska vara ärliga, ”våga se bra och dåliga egenskaper”. En deltagare tar upp att hon/han är nyutexaminerad och ”känner därför fortfarande att jag har mycket att lära”.

Högstadieskolan

I denna handledningsgrupp är man inriktade på att ta upp frågor om (a) arbetsplatsen och (b) sin egen roll. Lärare G skiljer sig från gruppen genom att betona att hon/han vill ha svar på varför skolan har hamnat i ”bakvatten”. K har inte svarat på frågeformulären.

F: Att utveckla mig som lärare och medarbetare.

G: Att få svar på varför skolan hamnat i extremt bakvatten.

H: Att man funderar över sin yrkesroll. Att vi kan utbyta erfarenheter och utveckla samarbetet kollegor emellan.

I: Att vi kan tala oss samman om förhållningssätt till elever, undervisning och kollegor. Att fundera och resonera omkring vår arbetssituation.

J: Att diskutera lärarrollen, vår professionalism och att ta hand om barn med större behov och deras föräldrar.

Två deltagare tar upp vad de förväntar sig av handledaren.

E: Att handledaren är ett instrument som på ett klart men mjukt sätt visar vad som är bra.

H: Att handledaren kan styra samtalet så att vi kan hålla en linje och inte fastna på detaljer.

Deltagarna i denna handledningsgrupp är mycket fåordiga i sina skriftliga förväntningar på handledningen. Två lärare skriver inget mer än ovanstående. Några övriga kommentarer finns dock. En lärare skriver i form av en fråga att ”märker vi varandras insatser”. En fråga som snarast verkar vara ett påstående om att man inte bryr sig om varandra. En deltagare förväntar sig att alla är generösa och

att ”samtalet kan föras på ett ärligt och uppriktigt sätt, med värme”. En annan deltagare vill diskutera när barn och ungdomspsykiatri (BUP) ska ta över elever.

Den psykiatriska dagvården

Denna handledningsgrupp har haft handledning under lång tid, vilket präglar förväntningarna på så sätt att man tar upp såväl innehållet i handledningen, som handledarens roll och handledningsgruppen. Gruppen vill ha en handledare som kan lyssna, ge råd och stöd. Man vill att den goda andan i gruppen/teamet ska fortsätta och att alla ska kunna prata öppet, både utifrån tankar, som mer privata känslor. Man förväntar sig att man i handledningen ska tala om (a) klienter men också om (b) arbetsplatsen och i ett fall om (c) yrkesrollen.

Kommentarer kring innehållet.

L: Att orka arbeta vidare med mina deltagare. Att få stöd för det jag behöver.

M: Att kunna gå vidare i arbetet.

N: Att få stöd i min yrkesroll och hjälp att kunna gå vidare med mina patienter.

O: Att kunna gå vidare i arbetet med våra deltagare och få vidare perspektiv.

P: Att vi ska kunna hitta lösningar på olika patient- och personalproblem som kan uppstå. Att komma vidare när man kört fast.

Kommentarer kring handledarens roll.

L: Handledaren ska kunna ge många bra tips, lyssna och förstå.

M: Handledaren ska kunna ge råd och stöd.

N: Handledaren ska ge hjälp och stöd med personalrelationer inom personalgruppen om det skulle behövas. Få kunskap om sjukdomstillstånd.

O: Handledaren ska kunna lyssna på oss och försöka få oss att gå vidare i arbetet. Ge oss vidare perspektiv och backa upp oss.

P: Handledaren ska kunna ge oss råd och stöd utifrån egna erfarenheter.

Kommentarer kring handledningsgruppen, tillika teamet.

L: Att alla ska kunna säga vad man tycker och att vi fortfarande ska kunna ta upp personliga problem, både som rör mig själv och personalgruppen.

M: Fortsatt gott samarbete och öppenhet.

N: Alla ska kunna yttra sig om sina tankar och känslor. Att ha en tillåtande atmosfär.

O: Att vi ska fortsätta och ha bra samarbete och förståelse från varandra.

Sammanfattning av förväntningar på innehållet i handledningen

Låg- och mellanstadiegruppen är i sina förväntningar inriktad mot att diskutera hur man ska arbeta tillsammans. *Högstadiegruppen* förväntar sig att handledningen ska handla om deras yrkesroll och relationer på arbetsplatsen. *Dagvårdsgruppen* förväntar sig att gruppandan som finns i teamet ska stödjas och man vill gå vidare i arbetet med sina klienter.

Tabell 6: *Sammanfattning av förväntningar på innehållet hos handledningsgrupperna*

	Låg- mellanst.	Högst.	Psyk. dagvård
(a) arbetsplats/team	X	X	X
(b) yrkesroll		X	
(c) klienter			X

Grovt kan man säga att förväntningarna i låg- och mellanstadiegruppen rör gruppens eget arbete, i högstadiegruppen vill man diskutera yrkesrollen på arbetsplatsen medan klienten förväntas vara i fokus i dagvårdsgruppen. I nedanstående avsnitt redovisas hur grupperna faktiskt använde sin handledningstid.

Jämförelser mellan förväntningar och faktiskt innehåll

Hur stämmer det faktiska innehållet överens med de förväntningar på innehållet som man visat på i frågeformulären? Nedanstående tabell bygger dels på vad man faktiskt pratade om (kap. 5) och ovanstående tabell om förväntningar. Som vi kan se i tabellen nedan så stämmer förväntningar på innehållet (mindre dominant innehåll inom parentes), och vad man faktiskt pratade om, mycket bra.

Tabell 7: *Överensstämmelse mellan förväntningar på innehåll och det faktiska innehållet*

	Låg- mellanst.	Högst.	Psyk. dagvård
(a) arbetsplats/team	Ja	Ja	(Ja)
(b) yrkesroll		Ja	
(c) klienter			Ja

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det förväntade innehållet stämmer bra överens med det faktiska innehållet i handledningarna.

Resultaten är viktiga eftersom de visar att handledningsgrupperna kan vara ett forum där personalens egna frågor lyfts fram och sätts i centrum.

Deltagarnas tillbakablickar på handledningen

Direkt efter sista handledningstillfället fick deltagarna tillbaka sina frågeformulär (A–B) för genomläsning och därefter fick de reflektera över dessa i ett formulär. Dessutom fick de reflektera över handledningens betydelse för dem. Nedan är deras reflektioner sammanfattade som om det vore en gemensam datamängd eftersom svaren på frågorna om *förväntningarna i relation till hur handled-*

ningen kom att gestalta sig (frågeformulär C) och om handledningens betydelse för arbetet (frågeformulär D) kompletterar varandra.

Låg- och mellanstadieskolan

När det gäller handledningsgruppen på låg- och mellanstadieskolan var *fyra av fem personer nöjda med handledningen i stort*. En person gick inte att tolka i detta avseende och en person hade flyttat. Det finns däremot *en stor spridning när det gäller om förväntningarna stämmer med hur handledningen kom att gestalta sig*. Utifrån frågeformulären kan man dra slutsatsen att två personer svarar nej, en svarar delvis, en går inte att tolka och endast en person svarar klart ja på frågan om förväntningarna stämmer med hur det blev.

Några exempel på vad de har skrivit i frågeformulär D och E följer nedan.

A: Rent allmänt tycker jag att de här handledningstillfällena har varit mycket givande.

B: Från början tyckte jag det var synd att det inte var vårt arbetslag. Jag har ändrat mig på den punkten.

C: Svårt att konkret peka på vad handledningen gett i förhållande till förväntningarna. Känner mig ändå starkt vad det gäller samarbete, yrkesentitet och vi-känsla. /.../ Kanske hade träffarna givit mig mer om handledningen gällt mitt arbetslag enbart.

D: Nästa gång jag skall vara med om en handledning kommer mina förväntningar att vara helt annorlunda formulerade.

E: Själv har jag inte gått och funderat innan vad jag ska ta upp. Det har blivit det som är mest akut och näraliggande. Det har också fallit sig så att både problem på skolan som helhet och våra enskilda klassrum har diskuterats.

Av ovanstående citat kan man spåra att deltagarna förefaller nöjda med handledningen men att man egentligen i förväg inte visste vad det handlade om. Det är troligt att dessa deltagare har fått en ökad beredskap att bättre utnyttja eventuellt kommande handledning.

Högstadieskolan

Utav de fyra personer som svarat (en flyttat och en ej svarat) är *tre av fyra nöjda med handledningen som helhet*. En persons svar gick inte att tolka i detta avseende. Som i förra skolgruppen anser endast en person att förväntningarna stämmer med hur handledningen kom att gestalta sig. Tre personer har svarat att de delvis anser att förväntningarna stämmer. I denna handledningsgrupp ansåg man därmed att *förväntningarna delvis stämde med hur handledningen kom att gestalta sig*.

Utdrag från frågeformulär D och E.

F: Vissa saker stämmer bra överens med mina förväntningar.

G: Jag tror att jag ser mina och andras problem tydligare och har blivit stärkt i att ensam inte är stark.

H: Mina förväntningar har delvis införlivats. Jag tror att jag granskar mig själv oftare. Vad ska det leda till? Vart vill jag nå? Hur gör jag?

I: Det är roligt att se att så mycket av det jag förväntade och önskade mig har uppfyllts. Jag har fått närmare och mer avspända relationer till ett par av mina kollegor och jag har blivit mer reflekterande och ifrågasättande av mitt eget handlande.

Citaten antyder att deltagarna var ovana vid denna typ av kompetensutveckling och inte riktigt visste vad de skulle förvänta sig. Trots detta har en del förväntningar ändå uppfyllts, sannolikt har deltagarna också bearbetat ämnen som de själva inte kunnat förutspå.

Den psykiatriska dagvården

I denna handledningsgrupp finns det två svar på frågan om man är *nöjd med handledningen som helhet*; *tre personer har svarat ja och två personer har svarat nej*. En har ej svarat p.g.a. att personen var ny i gruppen. Här finns uppenbarligen två grupperingar som har motsatta åsikter om handledningen som helhet. När det gäller om *förväntningarna stämmer med hur handledningen kom att gestalta*

sig, är bilden än mer splittrad. En person har svarat ja, en nej, en delvis och två personers svar har inte gått att tolka.

Utdrag från frågeformulär C och D.

L: Vi prövade på nya handledningsformer. Jag har lärt mig att tänka efter lite mer varför jag gör som jag gör.

M: Vi prövade ett nytt sätt att ha handledning på. Jag har fått ökad förståelse för olika människors personligheter och olika reaktioner i olika situationer.

N: Vissa av förväntningarna har uppfyllts, andra inte. Har fått prata om problem och höra andras synpunkter men upplever inte att själva handledningen påverkat mig.

O: Jag har inte känt det stöd jag önskat. Saknar djupet och det vidare perspektivet på problemen vi tar upp.

P: Jag tycker att mina förväntningar har blivit tillgodosedda. Positivt med att byta handledare ganska ofta. Handledningen har gett mig hjälp och stöd att gå vidare i arbetet.

Citaten avslöjar att dessa deltagare har en större erfarenhet av handledning än skolgrupperna. Deltagarna har haft bestämda förväntningar. Dessa förväntningar har utmanats genom en delvis annan handledning än den förväntade. Några har dragit nytta av detta – andra har inte upplevt det som positivt.

Sammanfattning

Endast tre av fjorton som besvarade enkäten svarade klart ja på frågan om handledningen kom att gestalta sig som de förväntade sig. Dessa tre är också nöjda med handledningen. Huvuddelen av de övriga deltagarna är också nöjda med den handledning de fått (totalt 10 av 14). Dessa resultat ska förstås i ljuset av det faktum att skolgrupperna saknade erfarenhet av handledning varför förväntningarna sannolikt var diffusa. De lärde sig efterhand att utnyttja handledningen på ett sätt som de inte kunnat förutse. Bland dagvården fanns en större erfarenhet och därmed också tydligare förväntningar. Dessa kom delvis att uppfyllas. Gruppen hade fått en

ny handledare och det förefaller som att några deltagare saknade den tidigare handledarens sätt att leda gruppen.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att skolgruppernas förväntningar inte helt infriades. Detta blev ändå för många en positiv upplevelse eftersom handledningen erbjöd bearbetningar som de inte kunnat förutse. För dagvårdsgruppen fanns större erfarenhet av handledning varför förväntningarna var mer bestämda. När dessa inte infriades blev åtminstone några deltagare besvikna.

Bristande uppfyllelse av förväntningar leder således inte självklart till missnöje. Öppenhet och nyfikenhet har sannolikt en positiv effekt medan alltför bestämda förväntningar byggda på tidigare erfarenheter sannolikt kan ha en hämmande effekt på deltagarnas lärande och utveckling.

Deltagarnas tillbakablickar sex månader efter handledningen

För att efterhöra om åsikterna om handledningserfarenheterna var bestående sex månader efter sista handledningstillfället och för att låta några personer med olika utbyte av handledningen utveckla sina tankar om handledningen och dess betydelse för dem, genomfördes sammanlagt åtta intervjuer fördelade på de tre arbetsplatserna.

På låg- och mellanstadieskolan genomfördes två intervjuer, en med den personen som enligt frågeformuläret direkt efter sista handledningstillfället verkade mest nöjd med handledningen och en med den som verkade minst nöjd. Vi bör då komma ihåg att i denna handledningsgrupp var man överlag nöjd med handledningen.

På högstadieskolan genomfördes tre intervjuer. En med den som var mest nöjd respektive minst nöjd och en med den person som inte fyllt i frågeformulären och haft dålig närvaro vid handledningstillfällena. Att denna person togs med var för att efterhöra vad som gjorde att deltagaren agerat på detta sätt.

På den psykiatriska dagvården genomfördes en intervju med en person som var nöjd med handledningen och två intervjuer med de personer som var missnöjda med handledningen.

De semistrukturerade frågorna hade två teman; *den handleddes yrkesliv och värderingar av handledningen*. Intervjuerna är inspelade på ljudband.

Låg- och mellanstadieskolan

Person I (nöjd med handledningen)

Kvinnlig lärare med många års erfarenhet av arbete i skolan. Säger att hon ”alltid tyckt det varit roligt att arbeta i skolan”. Har varit med om flera förändringar i skolan. ”I och med att man har med barn att göra så måste man hela tiden ändra på sig och pröva olika vägar”. Har gått på många fortbildningskurser och föreläsningar genom åren. ”Jag tror att det är jätteviktigt att man inte bara går där i sitt klassrum och stampar utan att man kommer därifrån och får andra vinklingar, det är jätteviktigt”. Även om hon ibland har haft träffar på arbetsplatsen för att diskutera pedagogik och samarbete på skolan så kändes det ”många gånger som halvgjort, man hade inte tid att prata färdigt. Det var en av fördelarna med handledningen, att tiden fanns, att man satt ner i lugn och ro och pratade”. Hon säger sig vara privilegierad att ha fått jobba på en skola med väldigt bra samarbete. Annars kan det bli ”otäckt” i grupper men i handledningsgruppen litade hon på att handledaren ”hade kunnat reda ut det”. Handledningsgruppen blev ”lite förändrad” när en av deltagarna slutade efter halva tiden. Ser handledningen som en positiv upplevelse där hon och de andra fått sitta ned i lugn och ro och prata om sitt arbete.

Person II (reserverat nöjd med handledningen)

Kvinnlig lärare med cirka 10 års yrkeserfarenhet. Säger att det varit bra att man fått tid att sitta ned och prata mer eller mindre fritt i handledningen för att kunna bli ”tryggare i sin yrkesroll”. Tid som man annars inte har. Om handledningen skulle ha fortsatt ”kanske man hade kommit in ännu djupare på olika saker, om man startat nu hade vi startat på en annan nivå”. Kände att hon höll igen lite p.g.a. bandspelaren och att en deltagare satt tyst hela tiden. Så när den deltagaren slutade ”kändes det bättre för att man visste inte riktigt var man hade henne. /.../ Vi visste ju på nåt sätt att hon

skulle sluta, det var väl inte så lyckat att hon var med”. ”Jag känner att om handledningen varit med mitt arbetslag så hade det nog blivit mycket djupare. Precis som jag tror att jag och [namn] var bromsklossar i denna handledningsgruppen, för dom kände oss inte”. Risken med grupper är att det kan bli ”mycket ältande, att det blir tungt, så ibland struntar jag att ta upp saker”. I början av handledningen ”kanske handledaren kunde bestämt lite mer av innehållet /.../ är man tyst första och andra gången tror jag att det kan bli svårt”. Handledningen har lett till att vi vill samverka mer med andra grupper på skolan ”man startar ju processer när man pratar med varandra /.../ och vi har ju börjat prata ganska mycket med varandra”.

Sammanfattning låg- och mellanstadieskolan

Person I känner sig nöjd med handledningen eftersom den erbjudit tillfälle att i lugn och ro sitta ner och prata om det egna arbetet. Handledningen har haft en funktion i deltagarens kompetensutveckling. Hon beskriver sig själv som öppen och förändringsvillig. Person II ville ha en ”djupare” diskussion men känt sig hindrad av att hon inte kände de övriga deltagarna tillräckligt mycket. Lite försiktig, men har ändå nyttjat handledningen till utveckling.

Båda är överens om att handledningen gett möjlighet till att ta upp yrkesrelaterade frågor. Vilket har varit bra för att man lärt känna varandra mer och skapat en grund för framtida samarbete. Upplevelsen av tryggheten i gruppen och egen nyfikenhet och öppenhet tycks här ha påverkat utbytet i handledningsgruppen på så sätt att det inte funnits tillräcklig med trygghet för att gå djupare i en del diskussioner.

Högstadieskolan

Person I (nöjd med handledningen)

Kvinnlig lärare med cirka 10 års yrkeserfarenhet. ”Just nu är lärarrollen så bred och på vissa områden känner jag mig inte alls som lärare /.../ mer som rådgivare eller kurator”. Har tankar om att ”skippa lärarrollen ett tag och göra något helt annat”. ”Känner att jag vill förkovra mig, vår arbetsplats är det också mycket turbulens

kring med omorganisationer och så /.../ jag tycker eleverna har förändrats också”. Studiedagarna som vi har är ”utdömda på förhand”. Att fylla i papperna om handledningen ”har gjort mig mer uppmärksam på min situation här på skolan, relationer mellan mina kollegor och andra, /.../ bara att man varit med i handledningsgruppen har gjort att jag vaknat upp lite och funderat över min situation”. Ibland hade det varit bra om handledaren ”gått in och styrt mer, så att vi inte bara sitter och klagar, /.../ vissa gånger när jag gick ifrån handledningen tyckte jag att det varit vettiga diskussioner och andra gånger tyckte jag att jag suttit bort tiden, att det varit mer gnäll än sakliga frågor. Vi ser det på våra konferenstillfällena. Så vissa av handledningstillfällena kändes precis som ett konferenstillfälle”. Innan man börjar med handledningen hade det varit bra att man ”kommit överens om riktlinjer”. Det är svårt att se gnället när man sitter i gruppen, ”det är då handledaren, som sitter lite vid sidan om, ska gå in och styra”. Det var stor frånvaro i gruppen, ”det fanns dom i gruppen som kanske kände att när man gått några gånger att det skulle finnas möjlighet för dom att dra sig ur”. Det är viktigt att prioritera handledningen för att det ska kunna fungera. En annan sak som irriterar är att ”lärare har jättesvårt att hålla tiden”. Så var det i handledningen, precis som på skolan i övrigt.

Person II (missnöjd med handledningen)

Manlig lärare med många års erfarenhet av skolarbete. Han tyckte det var roligt med grundskolereformen men sedan 80-talet har skolan börjat ”förfalla”. På 60-talet var det väldigt sällsynt att barnen inte visste hur man skulle bete sig i skolan. Nuförtiden hör man ofta elever säga ”att det är tråkigt, fan måste vi göra det”. Fortbildning behövs för att kunna använda ny metodik, nya kunskaper och att träffa andra människor. Jag tror att det var viktigt att handledningen gav oss tid, att sätta oss ned och prata, ”men jag tror att man måste ha någonting att prata om som känns angeläget”. ”Man är ganska utpumpad i dag”. ”Jag kanske låter lite gnällig men jag tycker att man tar bort chansen att vara stolt i jobbet, vi får inte den förutsättningen”.

Person III (stor frånvaro från handledningen)

Manlig lärare med många års erfarenhet av skolarbete. Hade egentligen tänkt bli något annat men ”som lärare kunde jag få jobb var som helst”. ”Men jag gillar också att undervisa”. ”Det är en prestation att bli lärare, det är lång utbildning och jag var nog ganska pigg när jag var nyutexaminerad, men sedan har jag inte fått något mer”. Fortbildningsdagarna är inget som hjälper ”en enskild lärare i sin undervisningssituation”. Handledningen blev ”lite för övergripande, men det beror på oss själva, man kanske är för hänsynsfull när man tar upp ämnen som intresserar alla istället för att gå in på något konkret som bara rör mitt ämne och mig”. Läraryrket är det ensammaste som finns. En besvikelse för mig då ”jag gillar att arbeta i team”. ”Många gånger lättar man på hjärtat, lite taktiskt politiskt också, men vad hjälper det”. ”Kände det redan från början, vid presentationen”. Självt skulle han vilja ha en handledare som kan hans ämne. Vi har en arbetsenhet som skulle kunna bryta isoleeringen som lärare men ”det blev inget arbetslag där vi planerar undervisningen, möjligtvis tar vi upp elevärenden /.../ Man utnyttjar tiden för information från skolledningen”.

Sammanfattning högstadieskolan

Det positiva för person I med handledningen har varit att samtalen gett upphov till reflektion, medan uttrycken för det allmänna missnöjet upplevts som föga konstruktivt. Person II förefaller missnöjd med att man inte utnyttjade handledningstiden till för honom angelägna frågor. Ville ha bekräftelse i sin lärarroll men handledningen fyllde endast till liten del detta behov. Person III var missnöjd med att inte yrkesfrågor, gärna med ämnesinriktning, behandlades i handledningen. Verkar ha tagit med sig missnöje från andra situationer till handledningen. Hade svårt att se gruppens ansvar för handledningen.

Lärarna på högstadieskolan pratar på olika sätt om att de ville ha en större styrning från handledaren framförallt under de första handledningstillfällena. Två av personerna är trötta på sitt arbete och besvikna på det mesta inom skolan. En är rentav missnöjd med sitt val av yrke. Över huvud taget finns det en uppgiven stämning i dessa personers berättelser. Man kan tolka besvikelsen hos delta-

garna som att handledningen inte fungerade som de hade önskat. Att enbart ge uttryck för missnöje med arbetsituationen har uppenbarligen inte haft en renande eller konstruktiv effekt.

Den psykiatriska dagvården

Person I (missnöjd med handledningen)

Kvinnlig personal med lång erfarenhet från olika typer av psykiatrisk vård, såväl sluten som öppen vård. Har under många år sett internutbildning och handledning som naturliga inslag i arbetet. Under internutbildningar och konferenser fick man ”förklaring till varför man betedde sig så och så” medan man under handledningen fick en ”förståelse för ett beteende”. Har med tidigare handledare (hade under 5–6 år handledning på dagvårdsenheten med en psykiatri- och terapiutbildad psykolog) tagit upp team- och personalproblem vid olika tillfällen. ”Man ska ta upp sådant när någonting händer eller att klimatet är dåligt på enheten”. ”Det är möjligt att man förväntade att det skulle fortsätta i samma hjulspår med den nya handledaren”. Handledningen ”hade ingen större betydelse för mig”. I början hade vi dialoghandledning som var bra men sedan ”rann det ut i sanden”. Vi gjorde även personlighetstester för att se hur man fungerade i grupp, ”men det vart aldrig någon ordentlig uppföljning”. Med tanke på att vi hade handledaren i ett år och den gamle handledaren i fem år så kanske det vore bra att man hade en handledare i tre år. ”Det tar ju tid att lära känna handledaren och våga ta upp saker”.

Person II (missnöjd med handledningen)

Kvinnlig personal med många års erfarenhet från olika ställen inom psykiatrin. Har gått flera utbildningar som kompletterat grundutbildningen. ”Det är väldigt givande på ett rätt så djupt plan. Det är det jag har behov av”. ”Måste kunna integrera kunskaperna i mig. Jag kan inte använda mig av kunskaper som jag känner inte stämmer för mig”. ”Jag känner inte att handledningen var den som jag ville ha. Den förra handledaren hade en annan typ av handledning som har känts bra för mig /.../ men det har ju inte varit yrkeshandledning för mig”. Det är väldigt positivt att vi har teamhand-

ledning, ”det är jätte viktigt”. Så jag ”känner inget behov av individuell handledning”. Det ska finnas en öppenhet för både klienthandledning och om det är ”något speciellt oss [teamet] emellan”. Jag tycker det vore bra om man hade en handledare i ”två-tre år”. Handledningen har ”hjälpt mig att förstå vad det är för handledning som jag vill ha ... och det är inte den sortens handledning som vi haft”.

Person III (nöjd med handledningen)

Kvinnlig personal med många års erfarenhet från psykiatrisk slutenvård. Har gått några internutbildningar och haft handledning sedan hon började på dagvårdsenheten. Jag tycker att ”handledningen varit bra både för klient- och personalproblem”. Den sista handledningen var ”annorlunda men intressant”. ”Att det kunde bli så rätt med testet det trodde man inte när man såg det”. ”Det skulle vara kul att gå igenom dom [papper från testet] lite längre fram”. Det är bra att det kommer en handledare utifrån ”som kommer med nya tankar och idéer när vi kört fast”. ”Det är bra att inte ha för stora förväntningar på handledaren som kommer ny” och det är bra att byta handledare ibland. ”Två terminer tror jag räcker”, med en handledare. ”Jag vill att handledaren ska få oss till att tänka i andra banor, vilket dom ofta gör. Man får en kick och tänker att nu ska man testa det ... och det fungerar. Då är det bra”.

Sammanfattning

Missnöjet hos person I tycks bero på att handledningsgruppen (inklusive handledaren) inte kändes tillräckligt trygg för att man skulle våga ta upp känsliga frågor. Läger ett stort ansvar på handledaren och förminskar sitt eget ansvar i handledningen. Person II anser att den typ av handledning som gruppen/teamet tidigare haft var klart bättre, med mer djup och kunskap som passade henne. Hennes bestämda förväntningar på handledningen har hindrat henne från att ta större del i handledningen. Person III är nöjd med handledningen då den gett henne nya tankar och idéer. Har inte haft förväntningar som stått i vägen för att använda sig av den nya handledningssituationen.

Person I och II anser att handledningen de fått inte har varit bra för att de har saknat ”djupet” och diskussioner om handledningsgruppen/teamet. Person III däremot hade inte så stora förväntningar och var framförallt inställd på att det var bra att det var en utifrån kommande handledare. Har man varit inriktad på att samtala om klienter, har man blivit nöjd, medan de som varit inriktade på att handledningen också dessutom skulle innehålla en djupare diskussion om handledningsgruppen/teamet har blivit missnöjda med handledningen. Återigen återkommer öppenhet och vilja till att pröva nya former och tankar som betydelsefulla för utbytet.

Deltagarintervjuerna

Utifrån intervjuerna med deltagarna kan vi sluta oss till att de som varit mer nyfikna än bestämda i sina förväntningar och varit benägna att ta ansvar för gruppens arbete, har också varit nöjda med hur handledningen kom att gestalta sig. Har man däremot varit mer bestämd över vad man förväntat sig och mindre benägen att ta ansvar för gruppens arbete, har man också varit mindre nöjd med handledningen.

Deltagarnas åsikter kan sammanfattas i att öppenheten för att arbeta på nya sätt i handledning och villigheten att ta ansvar för att processen ska gå framåt ger en god grund för att utbytet av handledningen ska bli positivt. Om man däremot haft bestämda förväntningar på handledningen, inte var öppen för nya sätt att arbeta i handledningen, samtidigt som man inte var villig att ta ansvar för processen i handledningen, fanns en stor risk för att utbytet av handledningen skulle bli negativt.

Handledarnas tillbakablickar sex månader efter handledningen

Skolgruppernas handledare

”Jag måste försöka erinra mig den första gruppen [låg- och mellanstadiegruppen], den andra var så dominant ... ja det får bygga på en jämförelse.” Den första gruppen hade lättare att tala i termer av vad dom själva ansåg vara problematiskt. I den andra gruppen fanns mer av försvar, att förlägga problemen på något annat ställe. ”Mot

slutet av den andra gruppen så var det någon som sa att det ville hon/han prata om. Men det dröjde länge. I den första gruppen fanns det någon form av skämta-bort-flykt.” I båda fallen ”känner jag mig inte nöjd med det uppnådda djupet. Det borde ha gått att komma längre ... och det lägger jag på mig”. Jag skulle gått in hårdare och konfronterat mer. Vissa personer fick säkert ut mer. I ”den första gruppen var det några som tog lite större risker än andra.” Jag tror att jag hade drivit dom hårdare om ”dom själva hört av sig”. ”Knepigt kontrakt att ställa upp för forskning”. ”Jag tycker det är väldigt stor skillnad i mandat för handledaren. Det tror jag är en av anledningarna att jag inte konfronterade så mycket”. Hade säkert betydelse att vi inte kunde träffas varannan vecka som var sagt. Men mot det står att ”det var en iver hos en grupp” mot slutet, när vi hade haft ett långt uppehåll. Det var en förhandling när det gällde vissa delar av kontraktet. I andra fall dikterade jag. Det såg man konsekvenserna av, fast jag betonade konsekvenserna av närvaron, så var det ingenting som högstadiegruppen tog särskilt allvarligt. ”På sätt och vis har jag inte själv varit trogen kontraktet då jag inte gjorde någon stor affär av deras frånvaro”.

Sammanfattning

Handledaren kände sig inte nöjd med interventionsdjupet i någon av handledningsgrupperna. Handledaren anser att hon borde arbetat mer med konfrontation i grupperna. Handledaren pekar på att villigheten att ta risker och att förändras kan ha haft betydelse för utfallet. Frånvaron av ansvarstagande och rädsla att ta itu med viktiga frågor ser hon har varit det största hindret i handledningsgruppernas utveckling.

Låg- mellanstadiegruppen hade lättare att samtala och fler vågade ta sig själv som utgångspunkter i samtalen. Även om handledningsgruppen hade en tendens till att skämta bort frågor.

Högstadiegruppen var problematisk med mer försvar som visade sig i handledningsgruppen. Närvaron var dålig och kontraktet frångicks av hela handledningsgruppen, inklusive handledaren. Tendenser till bearbetning av frågor fanns.

Den psykiatriska dagvårdens handledare

Det första som kommer för mig är när en personal slutade och en annan började, ”det var en väldigt jobbig situation” säger den psykiatriska dagvårdens handledare. ”Gruppen var väldigt ojämn på det sättet att det fanns människor som jobbat länge inom psykiatrin och som har lätt för att prata och de som inte vågar exponera sig”. ”Min erfarenhet från psykiatrin är den att dom som vill ha handledning, det är dom som är duktigast, har mest erfarenhet och tillgång till sin egen person. Vågar erkänna att det varit svårt. Dom andra har ofta inget att berätta /.../ jag är för feg för att utsätta människor för pressen att delta – prata”. ”Har ett minne från en tjej [annan handledning] som inte klarade av pressen. Det visade sig att hon i tidigare handledningssituationer blivit avkrävd egna åsikter och sådant”. Vi hade en öppen diskussion i gruppen om den som var ny. Frågan är vad det var till för. Är det rätt att göra det i en klienthandledning? ”En situation var när en av deltagarna sa att hon/han varit på möte och ville prata om det /.../ och så blev det ingen klienthandledning”. ”När jag gjorde Meyers Briggs-testet visade det sig att [nämner namnen på de personer som inte tyckte att handledningen hade varit bra] de hamnade på den ena kanten och de som var nöjda med handledningen på den andra kanten i testet.” ”I jämförelse med när jag handledde dom förra gången, vid deras uppstart, så tycker jag att gruppen var mycket ojämnare nu.”

Sammanfattning

Handledaren i den psykiatriska dagvårdsgruppen såg att den stora ojämnheten bland deltagarna skapade problem med interventionsdjupet. Några ville (kunde?) gå djupare i handledningsdiskussionerna. Handledaren ville hålla sig till klienthandledning men kände att det behövdes samtal om arbetssituationen vid några tillfällen. Handledaren såg det som ett hinder för lärande när deltagarna hade alltför stora olikheter i erfarenhet av och förväntning på handledningen.

Handledarintervjuerna

Båda handledarna kände sig inte helt nöjda med hur handledningen artade sig. Enligt skolhandledaren fungerade låg- och mellanstadie-

gruppen bättre än högstadiegruppen även om det mot slutet i högstadiegruppen fanns tendenser till en öppnare och djupare diskussion.

Ingen av handledarna kände sig nöjda med det interventionsdjup som funnits i handledningsgrupperna. Orsaken till detta ansåg dagvårdshandledaren fanns främst i ojämnheten i deltagarnas/teamets erfarenheter och självkänsla. Skolgruppernas handledare ansåg att interventionsdjupet, som var litet, främst kom sig av att handledningsgrupperna (inklusive handledarens) hade svårigheter med att konfrontera varandras närvaro och tyckanden i samtalen. Dagvårdsgruppens handledare var inriktad på att samtala om klienterna medan skolgruppernas handledare var inriktad på att samtalen skulle kunna handla om flera olika frågor.

Handledarnas åsikter kan sammanfattas med att om det finns likartade förväntningar på, och erfarenhet av, handledning, samtidigt som det finns en vilja till att lyssna på varandra och till att förändra sin situation, finns det större möjligheter till att det ska bli en handledning som deltagarna kan känna sig nöjda med. Om deltagarna däremot har olika förväntningar, inte vill ta ansvar för gruppens utveckling, samt en benägenhet att lägga ansvaret för gruppens utveckling på handledaren, finns det större möjligheter att deltagarna blir missnöjda med handledningen.

Relationen mellan de handleddas förväntningar och utfallet samt återblickar

Syftet med detta kapitel var att beskriva de handleddas förväntningar och analysera relationen med det upplevda utfallet av handledningen samt deltagarnas tillbakablickar ett halvår efter avslutad handledning.

Först kan vi konstatera att skolgruppernas förväntningar stämmer väl med det faktiska innehållet i handledningen. De handledda har uppenbarligen varit med och styrt vad man pratade om. Däremot upplevde inte de handledda i skolgrupperna att handledningen kom att ske på det sätt som man förväntat sig. Trots detta var skolgrupperna nöjda med handledningen överlag. Handledningen blev alltså för många inom skolgrupperna en positiv upplevelse.

I den psykiatriska dagvårdsgruppen förväntade sig gruppen att samtala om klienterna. Vilket man också i hög grad gjorde. Några deltagare ville också att man skulle ta upp frågor om teamet, tillika handledningsgruppen, vilket inte infriades i någon större utsträckning. De som förväntade sig att arbeta med teamet var inte nöjda med handledningen. De som förväntade sig enbart klienthandledning däremot var nöjda med handledningen.

Handledningsgrupperna valde alla olika fokus på innehållet i handledningen. Låg- och mellanstadiegruppen fokuserade på konkreta arbetsplatsfrågor. Detta kan förstås utifrån att arbetsgrupperna på denna skola hade ett stort organisatoriskt ansvar. Högstadiegruppen fokuserade på den individuella yrkesrollen vilket kan förstås utifrån högstadieskolans individuellt präglade organisation. Att den psykiatriska dagvårdsgruppen valde att fokusera på klienterna kan ha många olika förklaringsgrunder. En sådan är dock att man ville undvika att ta upp teamets organisation och framtidsfrågor i den situation som man då befann sig i som team och arbetsplats. Några ville ta upp detta men i enlighet med det gjorda kontraktet valde handledaren att inte ta upp teamet som tema i handledningen.

Utifrån intervjuerna sex månader efter handledningens avslutande kan vi sluta oss till att det var en stor skillnad i upplevelse av handledningen utifrån om de handledda var nyfikna, öppna och ansvarstagande i handledningen, eller ej. Deltagarnas åsikter kan sammanfattas i att öppenheten för att arbeta på nya sätt i handledning och villigheten att ta ansvar för att processen ska gå framåt gav en god grund för att utbytet av handledningen ska bli positivt. Om man däremot hade bestämda förväntningar på handledningen, inte var öppen för nya sätt att arbeta i handledning, samtidigt som man inte var villig att ta ansvar för processen i handledningen, finns en stor risk för att utbytet av handledningen skulle bli negativt.

De båda handledarna var missnöjda med hur handledningen kom att arta sig. De var särskilt missnöjda med interventionsdjupet, och deras svårigheter med att arbeta med konfrontation i handledningen. Handledarnas åsikter var i samklang med de handleddas ovan redovisade, d.v.s. om de handledda ville lyssna på varandra och var villiga att förändra sin situation fanns stora möjligheter att de skulle bli nöjda med handledningen. De handledda som inte kännetecknades av öppenhet och vilja till förändring hade en benä-

genhet att lägga ansvaret för gruppens utveckling på handledaren. Som grund för problemen med öppenheten och ansvarstagandet såg handledarna att det låg i olika förväntningar på, och erfarenhet av, handledning.

Nyfikenhet, öppenhet och ansvarstagande var alltså nödvändiga förhållningssätt för att handledningen skulle ge ett positivt utbyte.

9. Sammanfattande diskussion

Inledning

Professionell utveckling bygger, i dess mest grundläggande form, på två olika men kompletterande delar. Formell teoretisk kunskap som vilar på vetenskaplig grund samt förvärvad skicklighet och kunskap (Schön, 1983).

Föreliggande arbete behandlar handledning av yrkesverksamma som arbetar i direkta möten med krävande "klienter" (elever eller patienter). Handledningens syfte är inte att öka den vetenskapliga kompetensen utan att bidra till ökad insikt om och större säkerhet i det dagliga arbetet. De grupper som här är i fokus tillhör gruppen semiprofessionella yrken, d.v.s. sådan som saknar klassiska kriterier för professionell status. Medan erkänt professionella grupper (exempelvis läkare, psykologer, psykoterapeuter) endast har tidsmässigt avgränsade kontakter med klienterna, har dessa grupper (mentalskötare, sköterskor, undersköterskor, arbetsterapeuter, socialarbetare och lärare) daglig och omfattande kontakt med klienterna. För att möta dessa gruppers behov av kompetensutveckling och möjlighet att bearbeta och språkliggöra vardagsarbetet erbjuds de numera ofta yrkesmässig handledning. Handledning betraktas som en viktig och ibland nödvändig förutsättning för professionell utveckling och för möjlighet till arbetsrelaterat lärande.

Avhandlingen har begränsat sina frågeställningar till att handla om *grupphandledning för lärare och vårdåersonal*. Detta då den mesta handledning som bedrivs för yrkesverksamma har formen av grupphandledning. Grupphandledning är i stor utsträckning under utveckling och behovet av ytterligare forskning är stort. En kartläggning av vilken typ av grupphandledning som förekommer i praktiken skulle sannolikt ge en mycket blandad bild. Detta tillsammans med begränsad forskning inom området gör behovet av såväl

teoretiska som empiriska studier stort. Föreliggande avhandling kan i detta avseende bidra med några teoretiska perspektiv och empiriska nedslag i praktiken.

Den *teoretiska bakgrunden* hämtar sitt material från texter rörande handledning för hjälparyrken med tonvikt på handledning av psykoterapeuter, socialarbetare och lärare. Dessa grupper är de som har blivit mest föremål för handledning som metod. Bakgrundskapitlet redogör för några teoretiska utgångspunkter för grupphandledning av yrkesverksamma inom hjälparyrken.

Empirin utgörs av material från tre handledningsgrupper som haft handledning under cirka ett års tid. Två grupper tillhör skolvärlden; en från en låg- och mellanstadieskola och en från en högstadieskola. Dessa grupper hade inte någon tidigare erfarenhet av handledning för yrkesverksamma med en konsultativ handledare. En tredje grupp kom från vården, en psykiatrisk dagvårdsenhet. Handledningen studerades med hjälp av; frågeformulär innan handledningen och efter sista handledningstillfället, ljudbandinspelningar av fem tillfällen per grupp, samt intervjuer med ett urval av handledda, och av de båda handledarna, sex månader efter handledningens avslutande.

Syftet med arbetet har varit att:

- beskriva och tolka grupphandledningen utifrån narrativ metod, samt
- beskriva och tolka om handledningssituationen kan ses som en återgestaltning av kontextuella faktorer, samt
- beskriva och tolka relationen mellan de handleddas förväntningar och det upplevda utfallet av handledningen.

Metodens relevans

Det övergripande syftet med avhandlingen har varit att beskriva vad grupphandledning för yrkesverksamma kan vara, hur den kan förändras över tid och att problematisera påverkansmekanismer som finns i grupphandledning. I den relativt omfattande genomgången av forskning, teorier, och erfarenheter kring framförallt grupphandledning har vi försökt fånga konturerna av vad grupphandledning är för yrkesverksamma. Likaledes har empirin varit

avsedd att problematisera påverkansmekanismer. Även om mycket återstår innan vi kan presentera en helhetsbild av grupphandledning för yrkesverksamma vill den föreliggande avhandlingen vara ett steg mot en sådan helhetsbild.

De empiriska undersökningsmetoderna har valts för att nå det övergripande syftet med avhandlingen. D.v.s. de har varit designade att visa på en del av de processer som uppstår vid denna typ av handledning.

Resultatdelen inleds med en längre beskrivning av hur handledningsgrupperna har arbetat. I det andra resultatkapitlet har jag kondenserat teman (fall) till korta berättelser. Detta för att kunna ge en bättre bild av vad som hände med de tre handledningsteman som finns beskrivna från varje grupp. Ett fall i början, ett i mitten och ett i slutet av handledningsomgången. Berättelserna har sedan använts till att tolka processen i handledningen. Tillvägagångssättet har också inneburit att nya ledtrådar och diskussioner framträtt. Frågorna kring ”omedvetna återgestaltningar” har sitt ursprung i erfarenheter av detta hos många handledare. Resultaten i denna del har gett möjligheter att lägga fram ett förslag till en skiss rörande en teori om återgestaltningar.

Kombinationen av skola och psykiatrisk dagvård tillkom i en ambition att ”bredda” underlaget för avhandlingen. Om vi ser till resultatet från de olika handledningsgrupperna kan vi se att detta gett avhandlingen en större bredd. Avhandlingen har eftersträvat att ge en helhetsbild av såväl handledning som metod och vad som framkommit i resultatdelen. Detta för att läsaren ska kunna förstå de mer specifika resonemang och tolkningar som förekommer i samband med de två sista resultatkapitlen. Författaren har försökt att göra analytiska generaliseringar utifrån teori och empiri.

Det sista resultatkapitlet, rörande förväntningar och tillbakablickar, har både använts för att visa på deltagarnas förhoppningar och värderingar på grupphandledningen, och för att ge en bild av deltagarnas kommentarer till den upplevda grupphandledningen.

Berättelser från grupphandledning

I berättelserna som uppkommer i handledningsgrupperna finns ett tema med en början och ett slut. Ett tema kan exempelvis vara en berättelse om en klient eller elev. Då kan vi tala om en falldiskussion. Berättelserna i handledningssammanhang kan visa på om handledningssamtalen bidrar till (a) reflektion och lärande eller (b) flykt och undvikande (Granström, 1986). I de studerade berättelserna finns såväl reflektion som flykt representerade. Det framgår också, mer eller mindre tydligt, hur grupperna och handledarna arbetar med dessa processer. För enkelhetens skull kan vi dela in berättelserna i tre efter varandra tidsmässiga delar där vi först (a) kan se hur ett tema (oftast problem) synliggörs i handledningen. Därefter kommer en mellanfas som innebär (b) en reflektion av temats grundläggande delar, eller ej (flykt). Sist kommer en fas (c) där deltagarna tar till sig diskussionen, bearbetar temat. Om vi använder den psykiatriska dagvården som exempel kan vi beskriva gången i en lärorik handledning med att en deltagare tar upp ett fall, som sedan gemensamt ventileras i handledningsgruppen, för att till slut leda till nya insikter och strategier.

Reflektionen och bearbetningen kan vara av både *intellektuell och känslomässig karaktär*. För att ett genuint lärande ska uppstå är det troligt att det ska finnas både en intellektuell och känslomässig reflektion och bearbetning (Illeris, 2003). I de studerade grupperna finns mycken intellektuell men begränsad känslomässig bearbetning. Jag vill kalla den genuina bearbetningen för *eftertänksamhet*, för att visa på att bearbetningsprocessen inte har något tydligt slut. Vad krävs då för att eftertänksamhet ska uppstå? Det förutsätter att någonstans i reflektionsprocessen måste ett nytt element läggas till. Ett nytt sätt att se eller tolka situationen på. Här intar handledaren en speciell position då hon/han har en större möjlighet att pendla mellan *närhet och distans*. Givetvis bör hela handledningsgruppen vara behjälplig i att inta ett nytt perspektiv på problemet men deltagarna har oftast svårare att pendla mellan närhet och distans p.g.a. sin dagliga närhet till problemet. Om vi betraktar handledningsgrupperna utifrån ovanstående resonemang kan vi se att om det har funnits ett reflektionsutrymme, så är det handledaren som hjälpt till i denna process. En sådan känslomässig och intellektuell, djupare

reflektion framträder i den andra berättelsen i låg- och mellanstadiegruppen. Handledningsgrupperna intar emellertid vanligen en mer intellektuell hållning i sin reflektionsprocess. Även i de två andra grupperna infaller dock en mer tydlig reflektion i den andra berättelsen. Tidsmässigt stämmer detta väl med hur utvecklingen i arbetsgrupper brukar se ut (Jern, 1998). Ett annat mönster som vi kan se i de tre mellersta berättelserna är att handledarna är mer aktiva än vanligt. I låg- och mellanstadiegruppens reflektionsprocess är handledaren mer känslomässigt utmanande. I de två andra handledningsgruppernas reflektionsprocess är dock handledarna mer intellektuellt stödande än känslomässigt utmanande.

Givetvis måste deltagarna som grupp också vara mottagliga för handledarnas interventioner. Många forskare (Jern, 1998) har visat att de flesta grupper är mer arbetsinriktade efter startfasen. Det gäller även de grupper som ingår i denna studie. De mönster som verkar finnas i de studerade grupperna ger oss också en möjlighet att generalisera till andra handledningsgrupper. När grupperna är motiverade till reflektion och bearbetning i handledningen tycks *motivationen* innehålla en känslomässig komponent. Handledningsgrupper som är mer motiverade tycks vara mer känslomässigt engagerade än andra, mindre motiverade handledningsgrupper. Den känslomässiga anknytningen borde alltså spela en stor roll om grupphandledning ska vara relativt framgångsrik. Därmed inte sagt att intellektuell reflektion är av ondo. Tvärtom kan det vara ett för stadium eller förutsättning för eftertänksamhet.

Granström (2000) beskriver hur man i sammanträden ibland inte är inriktade på uppgiften. Han menar att om dessa ”utflykter” inte är för långa eller alltför ofta förekommande så är utflykterna till gagn för arbetsuppgiften. Tillfällig flykt kan vara en flykt i arbetets tjänst. Troligtvis är det nödvändigt med tillfälliga ”utflykter” i grupp. Här intar sannolikt handledaren en speciell position som en person som lättare kan reflektera över vad som håller på att hända i gruppen och därmed lättare kan uppmärksamma utflykterna.

Om det uppstår en situation där handledningsgruppen borde bryta ett destruktivt mönster kan handledaren i princip antingen stödja de ”positiva krafterna” (d.v.s. bearbetning och reflektion) eller utmana/konfrontera de ”negativa krafterna” (d.v.s. undanflykter och stagnation). I de beskrivna handledningsgrupperna är hand-

ledarna nästan enbart stödjande. Om vi ska utgå ifrån handledningsgruppernas (inkl. handledarnas) egna reflektioner över denna brist på utmaning borde handledarna ha blandat stödet med mer utmaning. Vid ett tillfälle sker en djupare reflektion. Vid detta tillfälle utmanade handledaren gruppens version av problemet. Det finns i de studerade grupperna några tillfällen då man kan prata om att en handledningsgrupp använder handledningen för att enbart bikta sig, avhända sig en känsla (Colnerud & Granström, 2002). En annan form av bikt skulle kunna vara att man flyr genom intellektuallisering. I sådana situationer handlar det mer om att fly från känslorna i handledningen.

I denna del ser jag ett särskilt behov av forskning kring handledarens stil, framförallt vad gäller skillnader mellan att arbeta med stöd eller utmaning (Bernard & Goodyear, 1998).

Omedvetna återgestaltningar

Hypotesen om omedvetna återgestaltningar, som har sina rötter i dynamisk psykologi och systemteori, visar på en process där känslor och föreställningar återgestaltas i en annan situation än den ursprungliga. Det handlar om förhållanden i en situation som återgestaltas i en annan situations relationer. Ofta rör det sig om känslor som omedvetet förmedlas och påverkar, ibland kraftigt, en grups förmåga till reflektion och lärande.

I en handledningsgrupp kan relationer med (a) organisationen/administrationen, eller (b) med klient/elever, eller (c) med kollegor, återgestaltas i (d) handledningsrelationer. Dessa återgestaltningar är reciproka, d.v.s. kan likväl gå den andra vägen, tillbaka. Detta stämmer väl med Alderfers (1987) syn att dynamiken i ett system tenderar att påverka andra delar av systemet genom intergruppsprocesser. När det gäller organisationen finns ett antal olika delar som kan återgestaltas. I exemplet med låg- och mellanstadieskolan var det vardagens administrativa rutiner som tycktes återgestaltade i handledningsgruppen. Det handlade om rutiner som var en del av kulturen på skolan sedan flera år tillbaka. I den psykiatriska dagvårdsgruppen fanns förutom uppgivenhet över klienterna också starka inslag av uppgivenhet i gruppens relationer med organisationen som också uppfattades återgestaltad av gruppmedlemmarna i

handledningssituationen. I högstadiegruppen fanns förutom ”kollegiala återgestaltningar” också inslag av starka känslor i samband med elevrelationerna, deltagarna uppförde sig som ansvarslösa elever.

Starka känslor kopplade till grupprelationer torde vara en förutsättning för omedvetna återgestaltningar (Bernard & Goodyear, 1998; Illeris, 2003; Pertoft & Larsen, 2003). Man kan se det som olika grupper kulturella yttringar, som omedvetet sprids till andra grupper. Det torde vara naturligt att man inte är fullt medveten om de kulturella yttringar som man är del av. Därför skulle vi kunna tala om att man omedvetet befinner sig i en ambivalent situation. Även om man i en handledningssituation vill ta avstånd från beteendemönster i en annan arbetssituation så är det inte säkert att man gör det. Speciellt om man investerat känslor och relationer i den andra situationen. Detta kan vara en orsak till att grupperna inte så lätt kan medvetandegöra dessa återgestaltningsprocesser. I de undersökta grupperna framkom det tydligt i låg- och mellanstadie-skolan som organisatoriskt är byggd på grupper utan formellt ledarskap. Om deltagarna känner att det varit en framgångsrik kultur på skolan, och de dessutom fått mycket positivt ut av den kulturen, kanske det inte är så underligt att man agerar ambivalent i en ny situation som kräver andra organisatoriska former. I högstadie-skolan föreligger det en stark kultur av oansvar i lärarnas kollegiala samvaro, dock en kultur som man inte känner sig nöjd med. Om det uppkommer en återgestaltning från flera relationer och situationer i handledningsgruppens vardagsarbete, är det möjligt att återgestaltningssprocesserna utgör hinder för reflektion och lärande om dessa inte tydliggörs och blir föremål för gemensamma reflektioner.

Om vi utgår ifrån att återgestaltningsprocesser ofta visar på ambivalenta situationer så skulle detta kunna utnyttjas i handledningssituationen till att belysa ambivalensen och försöka stärka framåt-syftande krafter, eftersom ambivalensen visar att man inte är tillfreds med den ”gamla situationen”.Handledarens agerande i en sådan situation kan vara att belysa den ambivalenta känslan som deltagarna känner, och försöka få gruppen att hitta alternativ till det gamla sättet att agera (Miller & Rollnick, 2002).Handledningsgruppen kan då reflektera över sin ambivalens och sitt agerande. Ett annat, mer direkt sätt att agera i handledningsgruppen, skulle

kunna vara att man försöker leta efter ursprungssituationen, och de relationer som återfinns där. För att därefter se till hur dessa relationer kan visa sig i handledningsgruppen och sedan ta fram alternativ att arbeta på. Den sista varianten kan vara svårare då den lätt kan uppfattas som anklagande. Handledarens roll kan här vara att hitta balansen mellan de negativa och positiva krafterna i handledningen. Detta för att en trygg handledningsgrupp, som är medveten om att återgestaltungsprocesser kan uppstå, ska kunna bli medveten om just de problem som återgestaltningar visar på.

Ingen av handledningsgrupperna har arbetat med medvetenhet om sådana återgestaltungsprocesser. Framtida forskning kan här göra en insats genom att undersöka hur man kan tydliggöra och arbeta med omedvetna återgestaltningar i grupphandledning av yrkesverksamma.

Förväntningar & tillbakablickar

En styrande faktor för hur handledningen kommit att gestalta sig och värderas är sannolikt de förväntningar som finns på handledningen. I denna avhandling har jag närmare granskat handledarnas och de handleddas direkta förväntningar på handledningen och hur de kom att se tillbaka på, och värdera handledningen. I den teoretiska bakgrunden kan vi också utläsa att organisationen/arbetsplatsen, kollegor/arbetskamrater och klienten/eleven har olikartade förväntningar på handledningsarbetet, oftast indirekt uttryckta.

Förväntningarna kan delas upp i två aspekter; förväntningar på (a) *vad* (innehållet) som tas upp i handledningen och (b) förväntningar på *hur* (metoden) man kommer att arbeta i handledningen. Dessa förväntningar kan vara mer tydliga eller mer otydliga, samt vara gemensamma eller ej.

När man pratar om den yrkesverksamme så menar vi oftast den professionella sfären, d.v.s. yrkesrollen. Att arbeta med yrkesrollen i grupphandledning är ett vanligt innehållsfokus, liksom även arbetsplatsen och klienterna. Något som man också gjorde i de studerade grupphandledningarna. Traditionellt har förväntningarna inom den psykiatriska vården och omsorgen varit att informera sig om, och reflektera kring klienterna. Att fokusera handledningen kring arbetsplatsen bör kanske i detta sammanhang ses som en kompro-

miss, att man vill utgå ifrån både sin egen yrkesroll och klienternas beteende och roller. Förväntningar på vad man ska prata om, innebär sannolikt att man påverkar innehållet i handledningen. Detta oavsett om förväntningarna är tydligt eller otydligt uttryckta.

Att ha ett specifikt fokus kan ge problem med att omfatta ett helhetsperspektiv och leda till svårigheter med att distansera sig från enskildheter i arbetet. Resultaten visar att det också ligger en risk i motsatsen, att vara alltför övergripande och distanserad i grupphandledningen. Enskilda personer – roller – problem etc. blir då svårare att arbeta med i handledningen. En balans mellan dessa poler är troligtvis ett bra alternativ i grupphandledning. Att skapa en sådan balans handlar om hur man arbetar i grupphandledningssituationen.

Att förväntningarna på *hur* man ska arbeta i grupphandledningssituationen kan skilja sig åt är något som framkommit i de studerade grupperna och är troligtvis vanligt i andra handledningsgrupper (Berger & Buchholz, 1993). Det är vanligtvis lättare att prata om *vad* man vill samtala kring än *hur* man ska samtala. Här spelar traditioner och erfarenhet en stor roll. Om en grupp är van att arbeta i grupp på ett sätt, tar man ofta med sig det till handledningssituationen. Det är speciellt tydligt i handledningsgrupper som inte är vana vid handledning och som inte verbaliserat, reflekterat och gjort överenskommelser om hur man ska arbeta i handledningen. I ”vana” handledningsgrupper kan det kanske istället vara så att man inte verbaliserar sina förväntningar i detta avseende p.g.a. att man tror sig veta hur man arbetar i handledningsgrupper. Att inte verbalisera sina förväntningar när det gäller handledningsmetoden förekom såväl i vana som ovana handledningsgrupper i de här studerade grupperna.

Vilken betydelse har då språkliggörandet av förväntningar? I de studerade handledningsgrupperna förekom såväl nöjda som missnöjda bland de som inte verbaliserade sina förväntningar. Istället framträder nyfikenhet och villighet att förändras tillsammans med ett praktiskt ansvarstagande som viktiga beståndsdelar hos den nöjde deltagaren. De som inte intar denna hållning kan ibland kopplas till en fas i yrkesutvecklingen som handlar om professionell stagnation (Skovholt & Rönneberg, 1992). Att deltagare i handledningsgrupper är mycket olika med avseende på nyfikenhet,

öppenhet för förändringar och praktiskt ansvarstagande kan utifrån detta resonemang påverka gruppens utvecklingsmöjligheter.

Ytterligare forskning kan säkerligen bättre belysa hur man kan arbeta med förväntningar i grupphandledning. Viktigt är troligtvis också att studera handledningsgruppernas inställningar (motivation) till sitt framtida arbete, både utifrån individ och grupp.

Praktik & teori, några ytterligare kommentarer

De båda handledarna i de studerade grupperna framförde att de inte var nöjda med "djupet" i handledningen. Som en viktig aspekt i detta problem tog de upp *ramarna och kontraktets betydelse* i grupphandledningarna. Ramarna i handledning har av tradition i de flesta typer av handledning setts som viktiga för att skapa trygghet i handledningssituationen (Boalt Boethius & Ögren, 2003). Deltagarna ska inte behöva fundera på att allt kan förändras i handledning utan ramarna ska åtminstone vara desamma över tid. Överenskommelser (kontrakt) om framförallt ramarna men också om beteende och etik spelar en stor roll enligt många handledare (Berger & Buchholz, 1993; Bernard, 1987; Stiwne, 1993). Överenskommelserna kan vara (a) skriftliga eller muntliga, (b) fastställda en gång för alla eller alltid förhandlingsbara, och (c) mer eller mindre tydliga. De båda handledarna i denna studie har på muntlig väg tagit upp vad man kan (ska) prata om och hur man kan (ska) göra det. Det är tydligt i studien att handledarna inte har arbetat aktivt med kontraktsfrågor. Man har också avstått att ta upp vilka olika evalueringar som kan (ska) tas upp i handledningen. Detta att inte bestämma någon evaluering av pågående handledning har påverkat handledningen i en större omfattning än vad handledarna troligtvis insåg under tiden handledningen pågick.

Som vi sett så har skolgrupperna överenskommit, efter förslag från handledaren, att man kan ta upp *olika* aspekter på sitt arbete. En inriktning som vi kan benämna som *organisationspsykologisk*. I dagvårdsgruppen har man riktat in sig mot klienterna. En inriktning som vi kan kalla *fallcentrerad*. Även om man inte varit helt överens om detta i dagvårdsgruppen så är det den inriktningen som de flesta velat ha och handledaren tagit fasta på. Både skolgrupperna och

dagvården har agerat utifrån att inriktningen inte är omförhandlingsbar i senare skeden. I skolgrupperna har man agerat utifrån att handledaren vet bäst och inte heller här gjort några omförhandlingar, även om inte överenskommelserna har varit alltför tydliggjorda. Handledarna, och i viss mån deltagarna, har trots detta agerat som om alla varit överens om ramar, inriktning och metod. Man kunde kanske istället ha arbetat med ett tydligare, mer formellt kontrakt (överenskommelse) (Boalt Boethius & Ögren, 2003). Ett kontrakt som kunde vara omförhandlingsbart under handledningens gång.

Den handledningsstil som förekommit i grupphandledningarna kan inte sägas vara klar och tydlig. Istället har det ibland varit svårt att se *vem som styr handledningen*, handledaren eller gruppen. Dagvårdsgruppen har varit tydlig i sitt fokus vilket inte man kan säga om skolgrupperna. Hawkins & Shoet (2000) visar på vad som kan hända om man tar hänsyn till vem som leder handledningsgruppen och *om gruppen är uppgifts- eller processfokuserad*. Om vi beskriver handledningsgrupperna i denna studie utifrån fokus och ledning så kan vi beskriva dagvårdsgruppen som uppgiftsfokuserad och att gruppen ville att handledaren även skulle styra delar av vardagsarbetet, inte enbart handledningen. Skolgrupperna kan beskrivas som processinriktade med pendling mellan handledaren och gruppen som styrande. Med hjälp av de ”skuggor” eller dolda sätt att fungera på, kan vi utifrån denna beskrivning troligtvis säga att dagvårdsgruppen var en *beroendegrupp*, en beroendegrupp där handledaren inte ställde upp på den dolda agendan, att han även skulle styra delar av vardagsarbetet. Handledaren evaluerades också av deltagarna efter handledningen som bra av den ena halvan av handledningsgruppen och som dålig av den andra halvan. Skolgrupperna skulle enligt ovanstående resonemang få två olika skuggor; en där risken är stor för att gruppen blir en terapigrupp, och *en inåtvänd grupp som inte tar tag i sin uppgift*. Högstadiegruppens skugga var stor och svart, inåtvänd, samtidigt som man inte ville ta tag i sin uppgift. Låg- och mellanstadiegruppen var däremot inte så tydlig i skuggan. En viss *tendens till terapigrupp* kunde dock skönjas.

Kan vi se några tendenser till att handledningen har tagit hänsyn till att man befunnit sig i olika *professionella utvecklingsfaser*?

Först ska sägas att de tre handledningsgrupperna i stor utsträckning hade deltagare med lång yrkesvana. Vid några enstaka tillfällen fanns inslag av att ta speciell hänsyn till noviserna. Handledarna har i huvudsak arbetat med *stödjande interventioner*. Ska vi följa tankarna om att handledningen ska vara olika för noviser och erfarna så är tanken med den att noviserna i stor utsträckning behöver stöd medan de erfarna behöver nya *utmaningar* (Stoltenberg, McNeill & Delworth, 1998). De mer erfarna i denna studie har i stort sett inte blivit utmanade i handledningen. Något som troligtvis har spelat en stor roll för deltagarnas evaluering av handledningen och kanske till viss del för deras resignation och stagnation i arbetet.

Denna studies bidrag kan sammanfattas i följande punkter.

- Att berättelserna i handledningssammanhang kan användas för att visa på om handledningssamtalen bidrar till reflektion och lärande, eller flykt och undvikande. Om det uppstår en situation där handledningsgruppen borde bryta ett destruktivt mönster kan handledaren antingen stödja de ”positiva krafterna” (d.v.s. bearbetning och reflektion) eller utmana/konfrontera de ”negativa krafterna” (d.v.s. undanflykter och stagnation).
- Att teorin om omedvetna återgestaltningar kan visa på en process där känslor och mönster återgestaltas i en annan situation än den ursprungliga, situationer som härstammar från vardagsarbetet. Det rör sig om känslor som omedvetet förmedlas och påverkar, ibland kraftigt, en grups förmåga till reflektion och lärande. Handledarens roll kan här vara att hitta balansen mellan de olika krafterna i handledningen. Antingen genom att medvetandegöra de problem som gruppen har i handledningssituationen eller genom att medvetandegöra ursprungssituationen som återgestaltas i handledningen.
- Att deltagare i handledningsgrupper i stor utsträckning styr innehållet i handledningen med sina förväntningar. Att deltagare kan vara mycket olika med avseende på nyfikenhet, öppenhet för förändringar och praktiskt ansvarstagande, vilket påverkar gruppens utvecklingsmöjligheter.

Summary

Introduction

Professional development builds, in its most fundamental form, on two different but complementary parts. Formal theoretical knowledge which rests on a scientific foundation and acquired ability and knowledge (Schön, 1983). The purpose of this work is to discuss the supervision of professionals working in direct contact with demanding clients (pupils or patients). The purpose of supervision is not to increase scientific knowledge, but rather to contribute to increased awareness of and greater confidence in daily work. The groups in focus here belong to groups of semi-professional occupations, i.e., those that lack standard criteria for professional status. While recognized professional groups (for example doctors, psychologists, and psychotherapists) only have limited contacts with their clients time-wise, the groups studied here (psychiatric nurses and teachers) have daily and extensive contact with clients. In order to meet the needs of these groups for competence development and the opportunity to process and express everyday work, they are now often offered professional supervision. Supervision is seen as an important and sometimes necessary requirement for professional development and the opportunity for work-related learning.

The issues considered in this work are limited to *group supervision for teachers and psychiatric nurses*. This format is used since most supervision provided to professionals is performed as a group. Group supervision is to a great extent still under development and there is a great need for further research. A survey of what type of group supervision that occurs in practice would probably provide a very mixed picture. Together with the limited amount of research performed within this area, there is a demand for both theoretical and empirical studies.

The *theoretical background* gathers its material from texts concerning supervision for helping professions with an emphasis on psychotherapists, counsellors, social workers and teachers. These groups have been the most frequent object of supervision as a method. The background chapter presents some theoretical point of departure for group supervision of health care professionals.

The empirical data consists of material from three supervision groups that have had supervision for about a year. Two groups belong to the educational system; one from the junior-level and intermediate-level and one from a senior-level of school. These groups had no prior experience of professional supervision with a consulting supervisor. A third group comes from the health care system, namely a psychiatric day care unit. This group have had several years of group supervision with another consultant psychologist as supervisor. The study of supervision is aided by a questionnaire before the first and after the last supervising meeting, five audiotaped recordings per group, and interviews with a selection of those receiving supervision and with both of the supervisors six months after the last supervising meeting.

The purpose of the work has been to:

- describe and interpret the content of the group supervision from a narrative method
- describe and interpret how the group supervising situation can be an re-enactment of contextual factors
- describe and interpret the connection between the expectations of those supervised and the experienced outcome of the supervision

Relevance of Methodology

The overall purpose of this work has been to describe what group supervision for helping professionals could be, how it can change over time and to problematise the influential mechanisms that exist in supervision of groups. In the relatively extensive survey of research, theories and experiences concerning group supervision, we have tried to capture the outline of what group supervision means for the helping professionals. Even if much work remains

before we can present a comprehensive picture of group supervision for helping professionals, the intention of the thesis is to be a step towards such an aim.

The empirical research methods have been chosen to attain the overall purpose of the thesis, i.e., they have been able to show a part of the processes that arise during this type of supervision.

The first chapter provides a more lengthy description of how the supervision groups have carried out their work. In the other chapters presenting results, we have condensed the themes (cases) into short narratives in order to present a better picture of what happened to the three supervision topics, which are described for each group and occur once during the beginning, middle and end of the year of supervision. The procedure has also meant that new clues and discussions have been brought forth. Issues concerning unconscious re-enactment have their origin in the practical considerations that many supervisors experience. The results from this section have made it possible to propose a theory of unconscious re-enactments.

The combination of school and psychiatric day care is due to an ambition to "broaden" the basis for the thesis. If we consider the results from the different groups supervised, we can observe that this has provided the thesis with a greater breadth. In order to provide the reader with the best possible foundation to judge the results and interpretations, the thesis has tried to attain an overall picture of both supervision as a method and its results. This allows the reader to understand the more specific arguments and interpretations in connection with the last two chapters presenting results. An attempt has been made to perform analytical generalisations based on theory and empirical findings. The last chapter of results, concerning expectations and reflections, has been used both to show the hopes and values of participants on the group supervision and to create a backdrop for the other chapters that present results.

Narratives from Group Supervision

In the interviews with the supervision groups, a theme emerges with both a beginning and an end. For example, a theme can be a

story about a client or a pupil. We can then speak of a case discussion. The narratives from the supervision context can show if the supervising discussions contribute to (a) reflection and learning, or (b) avoidance (Granström, 1986). Both reflection and avoidance are present in the studied narratives. It is also more or less evident how the groups and supervisors work with these processes. For the sake of simplicity, we can separate the narratives into three sections according to time frame, where we first (a) can see of how a theme (often a problem) is made visible in the supervision. Then there is a middle phase which entails (b) a reflection of the themes basic parts, or not (avoidance). Finally there is a phase (c) where participants make use of discussion and process the theme. If we use the psychiatric day care as an example, we can describe an instructive instance when a participant brought up a case that was then "ventilated" together with others in the group with the end result of new insights and strategies.

Reflection and adaptation can be of both *intellectual and emotional character*. In order for genuine learning to take place, it is likely that both intellectual and emotional reflection and adaptation must be present (Illeris, 2003). There was much intellectual processing present in the groups, but a limited amount of emotional adaptation. We would term the genuine processing or adaptation *thoughtfulness*, so as to show that this process does not have a clear finishing point. What is then necessary for thoughtfulness to occur? It prerequisites that the reflection processes find a new element, or a new way to see or interpret the situation. Here the supervisor takes on a special position where she/he must have a greater opportunity to hover between *closeness and distance*. Naturally the entire group should be helpful in allowing a new perspective of the problem, but participants often have a harder time moving between closeness and distance due to their daily contact with the problem. If we consider the supervision groups from point of view of the above argument, we can see that if there is space for reflection, it is often the supervisor who has aided in this process. Such an emotional, intellectual and deeper reflection is apparent in the second story from the junior- and intermediate school group. The supervision groups however normally take on a more intellectual attitude in their reflection processes. Even in the two other groups, there is

nonetheless a clearer reflection in the second story. This coincides well with how working groups normally appear time-wise (Jern, 1998). Another pattern that we can see in the three middle narratives is that the supervisors are more active than usual. In the junior- and intermediate school groups' process of reflection, the supervisor is more challenging emotionally. In the reflection process of the two other groups, the supervisor is more intellectually supportive than challenging emotionally.

When groups are motivated to reflect and process in the supervision process, it seems that the *motivation* contains an emotional component. Supervision groups that are more motivated seem to be more emotionally engaged than other less motivated groups. The emotional connection should also play a large role if group supervision is to be relatively successful. This is not to say that intellectual reflection is of no good. On the contrary, it can be an initial stage for thoughtfulness.

Granström (2000) describes how sometimes during meetings one is not actually focused on the task at hand. He states that if these "excursions" are not too long or all too often, they are of benefit to the task. Occasional escapes can be on behalf of one's work. Granström writes that it is most likely necessary to have occasional "excursions" when in groups. Here a supervisor probably takes on a special position as one who can more easily reflect over what is about to happen in the group and thereby pay attention more readily to such excursions.

If a situation arises where the group should break a destructive pattern, the supervisor can in principle either support the "positive forces" (i.e., reflection and processing) or challenge/confront the "negative forces" (i.e., avoidance and stagnation). In the groups described here, the supervisor is nearly always supportive. If we are to base our conclusions on the groups' own reflections, including those of the supervisors, as to this lack of a challenge, the supervisors should have combined the support with more of a challenge. On one occasion, deeper reflection was achieved when the supervisor challenged the group's version of an issue. There were occasions where the observed groups could be described as only using supervision as a form of a confessional or disposing of an emotion (Colnerud & Granström, 2002). Another form of confession might

be to escape through intellectualising in order to escape the emotions involved in the supervision.

In this aspect, I see a particular need for more research about supervising style, especially concerning the differences between working with support or challenges (Bernard & Goodyear, 1998).

Unconscious re-enactment

The hypothesis of unconscious re-enactment, which has its roots in dynamic psychology and system theory, explains a process where emotions and conceptions are re-enacted in a situation other than the original. It is about circumstances in a situation re-enacted in the relationships of another situation. Often it is a case of feelings that are communicated unconsciously and affect, sometimes powerfully, the ability of a group to reflect and learn.

In group supervision, relationships with (a) the organisation/administration, or (b) with clients/pupils, or (c) with colleagues, is recreated in (d) relationships within group supervision. These recreations are reciprocal or two-way. This fits well with Alderfer's (1987) view that dynamics in a system tend to affect other parts of the system through intergroup processes. As for the organisation, there are a number of different parts that can be re-enacted. For example, at the junior and intermediate levels of school it was the everyday administrative routines that seemed to be unconsciously re-enacted in the group supervision. These were routines that had been a part of the school culture for several years. In the psychiatric day care group resignation also was apprehended as unconscious re-enactments, not only over the clients, but also concerning the organisation itself. Among the senior-level "grundskola" groups, there was both a collegial re-enactment and an element of strong feelings in connection with pupil relationships; the participants behaved like irresponsible pupils.

Strong emotions connected to group relations should be a condition for unconscious recreations. One can see it as cultural expressions of the different groups, which are unconsciously spread to other groups. There is probably quite natural that one is unaware of the part one plays in cultural expressions. Therefore, we can talk in terms of unconsciously being put in an ambivalent situation.

Even if we want to distance ourselves from behaviour in a certain situation when we are in another situation, it is not certain that we can. This can be one reason why it is difficult for the groups to make these re-enactment processes consciously. In the studied groups, it was evident that junior and intermediate level school is organized into groups without formal leadership. If the participants felt that this was a successful culture at the school, and also had gained many positive benefits from the culture, it is not so surprising that one would react ambivalently to a new situation that demands other organizational forms. Even at the senior-level school, a strong culture exists among the teachers; however, it is a culture where one feels dissatisfaction. If a re-enactment from several relationships and situations arise in the group supervision, it is quite possibly that the re-enactment process will hinder reflection and learning if these are not clarified and made the target for joint reflection.

If we assume that re-enactment processes often show ambivalent situations, this could be used in the supervising situation to shed light on such ambivalence and to try to strengthen progressive forces, since ambivalence indicates that one is not content with the “old situation”. The supervisors’ reaction in such a situation can shed light on the participants’ ambivalent feelings while attempting to get the group to find alternatives to the old way of reacting (Miller & Rollnick, 2002). The group supervision can thus allow reflection over one’s ambivalence and actions. Another, more direct, way to act in the group could be to try and identify the original situation and the relationships that were found there. Then one could see how these relationships appear in the group and then come up with alternative ways of working in the supervision group. This last variation can be more difficult since it may be perceived as an accusation. The supervisor’s roll could in such a case be to find the balance between the negative and positive forces in the supervision. This could create a “safe” supervision group, where participants are aware of the re-enactment processes present and are able to become aware of the specific problems due to their own re-enactment as such appear.

None of the supervision groups have worked with awareness of such re-enactment processes. Future research can investigate how

one can clarify and work with unconscious re-enactments in group supervision of professionals.

Expectations & Reflections

A controlling factor for how supervision takes shape and is evaluated probably lies within the expectations placed on supervision. In this thesis, we have performed an empirical examination of the direct expectations of the supervisors and those supervised and how they reflect upon and evaluate the supervision. In the theoretical background, we can gather that the organisation/place of work, colleagues and clients/pupils mostly have different expectations of supervision, often indirect expressed.

The expectations can be divided into two aspects; expectations of (a) *what* (content) is covered by the supervision and (b) expectations of *how* (method) one will work during the supervision. These expectations can vary in clarity and commonality.

In consultative group supervision for helping professionals, which is the focus of this thesis, it is common to divide the professionals' lives into a professional and a private sphere. When one talks of professionals, we often mean the professional sphere, i.e., the occupational role. To work with occupational roles is a common content focus for group supervision, as is the place of work and its clients. This was also seen in the group supervision studied. Traditionally, expectations within psychiatric care have been to keep informed about and reflect upon the clients. To focus group supervision on the place of work can therefore be seen in this context as a compromise, i.e., one has chosen to take a point of departure from both the individual professional role and the clients' behaviour and roles. The existence of expectations of the content, or what one is to talk about in the supervision groups means that one controls supervision regardless of whether or not such expectations are clearly expressed.

To have a specific focus can cause problems in taking up an overall perspective and lead to difficulties in distancing oneself from the particulars of the work. The results show that if closeness to one aspect of work is a problem in having a content focus, then there is also a risk of being distant and taking on a systematic perspective towards group supervision. It becomes more difficult to

work with the supervision of individual people, roles, problems, etc. A balance between these two poles is probably the best alternative for group supervision, creating such a balance is about how one works in the situation of group supervision.

By observing the groups in this study, it is evident that *how* one works in group supervision can differ, and the same is probably true for other supervision groups (Berger & Buchholz, 1993). It is usually easier to talk about *what* will be discussed than *how* this should be done. Traditions and experience play a great role in this case. If a group is familiar with working in groups in a certain way, such behaviour is brought to the situation of group supervision as well. This is particularly apparent in groups that are not used to supervision and have not verbalized, reflected and made agreements as to how one should work within the supervision context. In contrast, “routined” groups might not verbalise their expectations in this case because it is assumed that one knows how to work with group supervision. In the study, non-verbalisation of expectations occurred in both groups.

What importance then does the expression of expectations have? In the studied groups, those who did not verbalise their expectations were both pleased and dissatisfied. For the satisfied participants, important factors appeared instead to be curiosity, a willingness to change together and the practical taking on of responsibility. Those who did not take on this attitude could sometimes be connected to a phase in their professional development classified as stagnation (Skovholt & Rönnestad, 1992). Thus, openness to change and practical assuming of responsibility could affect the group development.

Further research can surely illuminate how one can work with expectations in group supervision. It is also important to study the attitudes (motivation) of the supervision groups towards future work from both an individual and a group perspective.

Further Comments on Practice and Theory

Both of the supervisors in the groups studied communicated that they were not satisfied with the “depth” of the supervision. As an important aspect of this problem, they brought up *the framework*

and the importance of contracts in the group supervision. The framework in most types of supervision has traditionally been to create trust in the supervision situation (Boalt Boethius & Ögren, 2003). Participants should not need to worry that everything can be changed during supervision; rather the framework should be the same over time. Agreements (contracts), especially about the framework but also about behaviour and ethics, play a great part in many supervision formats (Berger & Buchholz, 1993; Bernard, 1987; Stiwné, 1993). Agreements can be (a) written or oral, (b) established once and for all or always negotiable, and (c) more or less clear. Both supervisors in this study have orally brought up what one can (should) talk about and how one can (should) do so.

As we have seen, the school groups have agreed after a suggestion from the supervisor, that one can take up *various* aspects of one's work or focus, we can term it *organizational psychology centred* and when they focus on the clients, as in the day care group, we can term it *case centred*. Even if participants have not been completely unanimous about this in the day care group, it is this focus that most have wanted and that the supervisor has pursued. Both the school groups and the day care group have reacted on the assumption that the focus is not negotiable in later stages. In the school groups, participants have reacted as if supervisor knows best and have not tried to renegotiate, even if the agreements have not been that clear. The supervisors, and to a certain extent the participants, have nonetheless acted as if everyone was in agreement as to the framework, focus and method. Perhaps a clearer more formal contract (agreement) could have been made; thereafter, one could have worked with the psychological contract (Boalt Boethius & Ögren, 2003), which could be renegotiable during the supervision process.

The style of supervision that has taken place in the group supervision cannot be described as plain and clear. Instead it has sometimes been difficult *who controls the supervision*, the supervisor or the group. The daycare group has been clear in its focus, but the same is not true for the school groups. Hawkins and Shoet (2000) show what can happen if one takes into consideration who is leading a supervision group and *if the group is task or process focused*. If we examine the groups in this study based on foci and

leadership, we can describe the daycare group as task-oriented. This group also wanted the supervisor to control other aspects of daily work in addition to the supervision. The school groups can be described as process-oriented, with control shifting back and forth between the group and the supervisor. With help from “shadows” or hidden ways of functioning, it can be asserted that the daycare group was a *dependent group*, in which the supervisor did not join the hidden agenda that he should control other aspects of the daily work. The supervisor was positively evaluated by half of the participants after the supervision. In line with the above argument, the school groups would have two different shadows. One shadow would entail the risk that the group would become a therapy group and an *inwardly focused group that fails to deal with the task at hand*. The shadow of the senior-level “grundskola” group was great, and they were inwardly focused and unable to deal with the task at hand. In contrast, the junior-level and intermediate-level “grundskola” groups did not have such an apparent shadow. However, a tendency toward a *therapy group* could be discerned.

Are there some tendencies that indicate the supervision has taken into account different *professional development phases*? It should first be noted that the three supervision groups to a great extent had participants with a high level of work experience. On occasion there was an element of special consideration extended to the novices. The supervisors mainly worked with *supportive interventions*. If supervision should differ for novices and those who are more experienced, the main idea is that novices need support and those with more experience need new *challenges* (Stoltenberg, McNeill, & Delworth, 1998). The more experienced staff in this study has generally not been challenged during the supervision, which has probably played a part in the participants’ evaluation of the supervision. To a certain extent, this lack of challenges might have also affected their level of resignation and stagnation at work.

The contribution of this study can be summarized as follows:

- Narratives in a supervision context can be used to indicate if discussions during supervision lead to reflection and learning or avoidance. If there is a situation where the supervision group

should break a destructive pattern, the supervisor can either support the “positive forces” (i.e., reflection and processing) or challenge/confront the “negative forces” (i.e., avoidance and stagnation).

- The hypothesis of unconscious re-enactment can indicate a process where feelings and a patterns are re-enacted in a situation other than the original, or in situations that originate from everyday work. Feelings are unconsciously communicated and affect, often powerfully, a group’s ability to reflect and learn. The role of the supervisor can be to find the balance between the negative and the positive forces in supervision either through making the group’s problems during the supervision situation conscious or through making conscious the original situation that is re-enacted in the supervision.
- Participants in supervision of groups control to a great extent the content of supervision through their expectations. Participants can be quite different with respect to curiosity, openness to change and the practical assuming of responsibility, which affects the groups’ opportunities for development.

Referenser

- Agazarian, Y., & Peters, R. (1981). *The visible and invisible group. Two perspectives on group psychiatry and group processes*. London: Routledge.
- Alderfer, C. P. (1987). An intergroup perspective on group dynamics. I J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of Organizational Behavior*. (pp. 190–222). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc.
- Allwood, C. M. (1999). Distinktionen mellan kvalitativ och kvantitativ ansats. I J. Linden, G. Westlander, & G. Karlsson (Eds.), *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning. 24 forskare visar hur och varför*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Allwood, C. M., & Erikson, M. G. (Eds.). (1999). *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Alveson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsteori och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anastasopoulos, D., & Tsiantis, J. (1999). Supervision of individual psychoanalytic psychotherapy in institutions: The settings, the dynamics and the learning process. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 13, 167–183.
- Bateson, G. (1998). *Mönstren som förbinder*. Stockholm: Mareld.
- Berger, S., & Buchholz, E. S. (1993). On becoming a supervisee: Preparation for learning in a supervisory relationship. *Psychotherapy*, 30, 86–92.
- Bergman, G., & Törnvall, M-L. (1992). *Handledningens teori och praktik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Bernard, J. M. (1987). Ethical and legal considerations for supervisors. I L. D. Borders, & G. R. Leddick (Eds.), *Handbook of Counseling Supervision*. (pp. 153–169). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of Clinical Supervision*. (Second ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bernler, G., & Johnsson, L. (1985). *Handledning i psykosocialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Binder, J. L., & Strupp, H. H. (1997). Supervision of psychodynamic psychotherapies. I C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision*. New York: John Wiley & Sons.
- Bion, W. R. (1962). *Experiences in groups and other papers*. New York: Basic Books.
- Birnik, H. (1998). *Lärare-elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. (Akad. Avhandling). Göteborg: Universitetet i Göteborg.
- Blocher, D. H. (2000). *Counseling. A Developmental Approach*. (Fourth ed.). New York: John Wiley.
- Boalt- Boëthius, S. (1993). Grupphandledning och samspelsprocesser. I D. Stiwrne (Ed.), *Perspektiv på handledning i psykoterapi och angränsande områden*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Boalt Boëthius, S., & Ögren, M-L. (2003). *Grupphandledning. Den lilla gruppen som forum för lärande*. Stockholm: Ericastiftelsen & Mareld.
- Bond, M., & Holland, S. (1998). *Skills of Clinical Supervision for Nurses*. Buckingham: Open University Press.
- Borders, L. D. (1989). A pragmatic Agenda for Developmental Supervision Research. *Counselor Education and Supervision*, 29, 16–24.
- Borders, L. D. (1991). A Systematic Approach to Peer Group Supervision. *Journal of Counseling & Development*, 69, 248–252.
- Borders, L. D., & Leddick, G. R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. Alexandria, Va.: Association for Counselor Education and Supervision.
- Bradley, J. R., & Olson, J. K. (1980). Training factors influencing felt psychotherapeutic competence of psychology trainees. *Professionell Psychology*, 11, 930–934.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brown, A., & Bourne, I. (1996). *The social work supervisor*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, R. (1992). *Group Processes. Dynamics within and between Groups*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1–21.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Burns, C. I., & Holloway, E. L. (1990). Therapy in Supervision: An Unresolved Issue. *The Clinical Supervisor*, 7, 47–60.

- Cajvert, L. (1998). *Behandlarens kreativa rum. Om handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Caligor, L. (1984). Parallel and reciprocal processes in psychoanalytic supervision. I L. Caligor, P. M. Bromberg, & J. D. Meltzer (Eds.), *Clinical perspectives on the supervision of psychoanalysis and psychotherapy*. New York: Plenum.
- Caligor, L., Bromberg, P. M., & Meltzer, J. D. (Eds.). (1984). *Clinical perspectives on the supervision of psychoanalysis and psychotherapy*. New York: Plenum Publishing.
- Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York: Basic Books.
- Carroll, M. (1996). *Counselling supervision. Theory, skills and practice*. London: Cassell.
- Cartwright, D., & Zander, A. (1968). *Group dynamics: Research and theory*. (Third ed.). New York: Harper & Row.
- Coche, E. (1977). Training of Group Therapists. I F. Kaslow (Ed.), *Supervision, consultation, and staff training in helping profession*. (pp. 235–253). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, B. Z. (1987). The etics of social work revisited. *Social Work, 32*, 194–196.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för lärare. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dagley, J., Gazda, G., & Pistole, C. (1986). Groups. I M. Lewis, R. Hayes, & J. Lewis (Eds.), *An introduction to the counseling profession*. (pp. 337–366). Itasca: Peacock.
- Dahlin, O. (1990). Erfarenheter av handledningsuppdrag: Är jag konsult, handledare eller klok gubbe i allmänhet? *Psykisk Hälsa, 31*, 247–255.
- Davenport, D. S. (1992). Ethical and Legal Problems With Client-Centered Supervision. *Counselor Education and Supervision, 31*, 227–231.
- Doehrman, M. J. (1976). Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic, 40*, 3–104.
- Dombeck, M.-T., & Brody, S. L. (1995). Clinical Supervision: A Three-Way Mirror. *Archives of Psychiatric Nursing, 9*, 3–10.
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1958). *The Teaching and Learning of Psychotherapy*. New York: Basic Books Inc.
- Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1977). *Handledning och utbildning i psykoterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Feltham, C., & Dryden, W. (1994). *Developing counselling supervision*. London: SAGE.
- Fishman, D. B. (1999). *The case for pragmatic psychology*. New York: New York University Press.
- Fox, R. (1983). Contracting in Supervision: A Goal Oriented Process. *The Clinical Supervisor, 1*, 37–49.
- Franke, A. (1990). *Handledning i praktiken. En studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Doctoral Thesis, Linköpings universitet.
- Freud, S. (1914). *Remembering, Repeating and Working-Through*. (XII Standard ed.). London: Hogarth Press.
- Frey, L. R. (1994). The naturalistic paradigm. Studying small groups in the postmodern era. *Small Group Research, 25*, 551–577.
- Friedlander, M. L., Siegel, S. M., & Brenock, K. (1989). Parallel Processes in Counseling and Supervision: A Case Study. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 149–157.
- Fyhr, G. (1995). *Vårdinstitutioner söker handledning. En teoretisk analys av ett empiriskt studerat problem*. Doctoral Thesis, Stockholm: Stockholms universitet.
- Gallessich, J. (1982). *The profession and practice of consultation*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Gediman, H. K., & Wolkenfeld, F. (1980). The Parallelism Phenomenon in Psychoanalysis and Supervision: Its reconsideration as a triadic System. *Psychoanalytic Quarterly, XLIX*, 234–255.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Getzel, G. S., & Salmon, R. (1985). Group Supervision: An Organizational Approach. *The Clinical Supervisor, 3*, 27–43.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Glanz, J. (1998). Histories, antecedents, and legacies of school supervision. I G. R. Firth, & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon and Schuster.
- Glickman, C. (1992). *Supervision in Transition: 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gordan, K. (1998). *Psykoterapihandledning inom utbildning, i kliniskt arbete och på institution*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Granström, K. (1986). *Dynamics in meetings. On leadership and followership in ordinary meetings in different organizations*. Doctoral Thesis, Linköpings universitet.
- Granström, K. (1992). *Socialpsykologisk smågruppsforskning. En kortfattad beskrivning av ett omfattande forskningsområde*. (FOG-Rapport No. 2). Linköpings universitet.
- Granström, K. (2000). *Dynamik i arbetsgrupper. Om grupprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K., & Stiwne, D. (1998). A bipolar model of groupthink. An expansion of Janis' concept. *Small group research*, 29, 32–56.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. I N. Gilbert, & H. Specht (Eds.), *The emergency of social welfare and social work*. Illinois: Peacock Publishers.
- Grey, A., & Fiscalini, J. (1987). Parallel Process as Transference-Countertransference Interaction. *Psychoanalytic Psychology*, 4, 131–144.
- Haber, R. (1996). *Dimensions of Psychotherapy Supervision. Maps and Means*. New York: W.W. Norton.
- Hagman, L.-P. (1994). *Om handledning på högskolenivå - reflektioner kring en litteraturstudie*. (Pedagogisk metodisk utveckling A No. 126). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Hammarsley, M. (2000). Varieties of social research: a typology. *International Journal of Research Methodology*, 3, 221–229.
- Hammarström-Lewenhagen, B., & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS Förlag.
- Handelman, M. M. (1986). Problems with ethics training by "osmosis". *Professional Psychology: Research and Training*, 17, 371–382.
- Hare, A. P. (1976). *Handbook of small group research*. (Second ed.). New York: The Free Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspiration and actualities. I I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Harrar, W. R., Vandecreek, L. & Knapp, S. (1990). Ethical and legal aspects of clinical supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 37–41.
- Hart, G. M. (1982). *The process of clinical supervision*. Baltimore: University Park Press.
- Hawkins, P., & Shoet, R. (2000). *Supervision in the helping professions. An individual, group and organizational approach*. (Second ed.). Milton Keynes: Open University Press.

- Hayes, R. L. (1990). Developmental Group Supervision. *Journal of Specialists in Group Work, 15*, 225–238.
- Hempel, A. (1993). *Irrationella Fenomen i Grupper* (FOG-Rapport No. 7). Linköpings universitet.
- Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 76–90.
- Hess, A. K. (Ed.). (1980). *Psychotherapy supervision: Theory, research and practise*. New York: John Wiley and Sons.
- Hess, A. K. (1987). Psychotherapy supervision: stages, Buber and a theory of relationship. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*, 251–259.
- Hill, C. E., Charles, D., & Reed, K. G. (1981). A longitudinal analysis of change in counseling skills during doctoral training. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 428–436.
- Hillerbrand, E. (1989). Cognitive differences between experts and novices: Implications for group supervision. *Journal of Counseling and Development, 67*, 293–296.
- Holloway, E. L. (1984). Outcome evaluation in supervision research. *The Counseling Psychologist, 12*, 167–174.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental Models of Supervision: Is It Development? *Professional Psychology: Research and Practice, 18*, 209–216.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision. A systems approach*. Beverly Hills, Calif.: SAGE.
- Holloway, E. L., & Hosford, R. (1983). Toward developing a prescriptive technology of counselor supervision. *The Counseling Psychologist, 11*, 73–77.
- Holloway, E. L., & Johnston, R. (1985). Group Supervision: Widely Practised But Poorly Understood. *Counselor Education and Supervision, 24*, 332–340.
- Holmström, B. (1975). Handledningens pedagogik och tillämpningens konst. *Psykolognytt (15-1975)*, Särtryck. Stockholm: Psykologförbundet.
- Hora, T. (1957). Contribution to the phenomenology of the supervisory process. *American Journal of Psychotherapy, 11*, 769–773.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections. I T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education*. New York: Teachers College Press.

- Hylander, I. (1995). *Konsultation och handledning. En jämförelse mellan två professionella, psykologiska processer*. (FOG-Rapport No. 23). Linköpings universitet.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22, 396–406.
- Jacobs, C. (1991). Violations of The Supervisory Relationship: An Ethical and Educational Blind Spot. *Social work*, 36, 130–135.
- Janis, I. (1972). *Victims of groupthink*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Jarmon, H. (1990). The Supervisory Experience: An Object Relations Perspective. *Psychotherapy*, 27, 195–201.
- Jern, S. (1998). Den välfungerande arbetsgruppen. En genomgång av forskning och praktikererfarenheter. I K. Granström, S. Jern, J. Näslund, & D. Stiwné, *Grupper och gruppforskning. FOG Samlingsvolym 1*. Linköpings universitet.
- Jernström, E. (2000). *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. (Akad. Avh). Luleå: Filosofiska fakulteten vid Luleå tekniska universitet.
- Johnson, E., & Moses, N. C. (1988). *The dynamic developmental model of supervision*. Paper presented at the The Annual convention of the American Psychological Association, Atlanta.
- Johnson-Laird, P. N. (1989). Mental Models. I M. I. Posner (Ed.), *Foundations of Cognitive Science*. London: The MIT Press.
- Kadushin, A. (1968). Games People Play in Supervision. *Social Work*, 13, 23–32.
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work*. (Third ed.). New York: Columbia University Press.
- Kaul, T., & Bednar, R. (1978). Conceptualizing group research: A preliminary analysis. *Small group behavior*, 9, 173–191.
- Keith-Spiegel, P., & Koocher, G. P. (1985). *Ethics in psychology: Professional standards and cases*. New York: Random House.
- Kleinberg, J. L. (1999). The supervisory alliance and the training of psychodynamic group psychotherapists. *International Journal of Group Psychotherapy*, 49, 159–179.
- Knoff, H. M. (1988). Clinical Supervision, Consultation, and Counseling. A Comparative Analysis for Supervisors and Other Educational Leaders. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3, 240–252.
- Kocka, J. (1985). Introduction. In W. C. J. Kocka (Ed.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kruger, L. J., Cherniss, C., Maher, C. A., & Leichtman, H. M. (1988). A Behavior Observation System for Group Supervision. *Counselor Education and Supervision, 27*, 331–343.
- Kurpius, D. W., Gibson, G., Lewis, J., & Corbet, M. (1991). Ethical Issues in Supervising Counseling Practitioners. *Counselor Education and Supervision, 31*, 48–57.
- Kutter, P. (1993). Direct and Indirect ('Reversed') Mirror Phenomena in Group Supervision. *Group Analysis, 26*, 177–181.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langs, R. J. (1979). *The Supervisory Experience*. New York: Jason Aronson Inc.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin, & P.-G. Svensson (Eds.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurell, A., & Svensson, L. (1978). *Att gå i handledning, i psykoterapi-teorier och egna erfarenheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K., & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. (Second ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Leddick, G. R., & Dye, H. A. (1987). Effective supervision as portrayed by trainee expectations and preferences. *Counselor Education and Supervision, 27*, 139–154.
- Levinson, D. J., et al. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Ballantine Books.
- Lewin, K. (1948/1997). *Resolving social conflicts*. Washington, D.C.: APA.
- Lewin, K. (1951/1998). *Field theory in social sciences. Selected theoretical papers*. Washington, D.C.: APA.
- Liddle, H. A. (1988). Systemic supervision: Conceptual overlays and pragmatic guidelines. I H. A. Liddle, D. C. Breunlin, & R. C. Schwartz (Eds.), *Handbook of family therapy training and supervision*. New York: The Guilford Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: SAGE.

- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist, 10*, 3–42.
- Lortie, D. (1977). *Schoolteachers. A sociological study*. Chicago: The University Press.
- Mabe, A. R., & Rollin, S. A. (1986). The role code of ethical standards in counseling. *Journal of Counseling and Development, 64*, 294–297.
- MacDonald, K. M. (1995). *The sociology of professions*. London: SAGE.
- Manassis, K. M., & Traub-Werner, M. (1994). The Occurrence of Mirroring in Psychotherapy Supervision. *Psychotherapy, 31*, 363–367.
- Martindale, B., Mörner, M., Rodriguez, M., & Vidit, J. (Eds.). (1997). *Supervision and its vicissitudes*. London: Karnac Books.
- Marx, M. H. (1970). Formal modes. I M. H. Marx (Ed.), *Learning: Theories*. (pp. 3–45). London: The Macmillan Company.
- Matthews, G. (1986). Performance appraisal in the human services: A survey. *The Clinical Supervisor, 3*, 47–61.
- McCarhy, P., DeBell, C., Kanuha, V., & McLeod, J. (1988). Myths of supervision: Identifying the gaps between theory and practice. *Counselor Education and Supervision, 28*, 22–28.
- McLeod, J. (1994). *Doing counselling research*. London: SAGE.
- McLeod, J. (1997). *Narrative and psychotherapy*. London: SAGE publications.
- Miller, R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: preparing people for change*. (Second ed.). New York: Guilford Press.
- Minnes, P. (1987). Ethical issues in Supervision. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne, 28*, 285–290.
- Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of narrative and life history, 5*, 87–123.
- Näslund, J., & Granström, K. (1995). *Professionell utveckling hos lärare genom handledning*. (Läraryrkesutbildningens Lilla serie No. 6). Linköping: Linköpings universitet.
- Olmås Ahlin, C. A. (1994). Etik och ansvar i psykoterapihandledning. *Psykisk Hälsa, 35*, 182–199.
- Page, S., & Wosket, V. (2001). *Supervising the counsellor. A cyclical model*. (Second ed.). Hove, East Sussex: Brunner-Routledge.
- Parihar, B. (1983). Group Supervision: A naturalistic field study in a specialty unit. *The Clinical Supervisor, 1*, 3–14.
- Parson, T. (1964). Professions. In *International Encyclopedia of Social Science* (Vol. 12).
- Pertoft, M., & Larsen, B. (2003). *Grupphandledning med yrkesverksamma i människovård*. (Second ed.). Stockholm: Liber.

- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: University of New York Press.
- Poole, W. L. (1994). Removing the "Super" from Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9, 284–309.
- Prieto, L. R. (1996). Group supervision: Still widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision*, 35, 295–307.
- Proctor, B. (2000). *Group supervision. A guide to creative practice*. London: SAGE.
- Raethel, A. (1994). Symbolic production of social coherence. *Mind, Culture and Activity*, 1, 69–88.
- Reising, G. N., & Daniels, M. H. (1983). A study of Hogan's model of counselor development and supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 235–244.
- Rogers, C. R. (1939). *The clinical treatment of the problem child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosander, M. (2003). *Groupthink. An inquiry into the vicissitudes of regressive group processes*. Doctoral Thesis, Linköpings universitet.
- Rosendahl, B. L., & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma - en utmaning för skolan och högskolan*. (Forskning i fokus No. 4). Stockholm: Skolverket.
- Rosenthal, L. (1999). Group Supervision of Groups: A Modern Analytic Perspective. *International Journal of Group Psychotherapy*, 49, 197–213.
- Rönnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of Beginning and Advanced Graduate Students of Counselling and Psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 71, 396–405.
- Rönnestad, M. H., & Reichelt, S. (1999). *Psykoteraiveiledning*. Oslo: Tano-Ashehoug.
- Sachs, D. M., & Shapiro, S. H. (1976). On parallel processes in therapy and teaching. *Psychoanalytic Quarterly*, 45, 394–415.
- Salvendy, J. T. (1993). Control and Power in Supervision. *International Journal of Group Psychotherapy*, 43, 363–376.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Searles, H. F. (1955). The Informational Value of the Supervisor's Emotional Experiences. *Psychiatry*, 18, 135–146.
- Sewerin, T. (2002). *Hållplatser. Sex berättelser om handledning*. Dalby: MiL Publishers.
- Silverman, J. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing, talk, text and interaction*. (Second ed.). London: SAGE.
- Sinclair, A. (1992). The Tyranny of a Team Ideology. *Organization Studies*, 13, 611–626.

- Skovholt, T. M., & Rönneberg, M. H. (1992). *The evolving professional self. Stages and themes in therapist and counselor development*. New York: Wiley.
- Smith, K. K., Simmons, V. M., & Thames, T. B. (1989). "Fix the women": An intervention into an organizational conflict based on parallel process thinking. *The Applied Behavioral Science*, 25, 11–29.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (Second ed.). Thousands Oaks: SAGE.
- Stiwne, D. (1987). Att fiska i djupt vatten - om skolans dolda och förnekade dynamik. I L. Svedberg, & M. Zaar (Eds.), *Skolans själ. En antologi om organisation och ledarskap*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Stiwne, D. (1993). Om psykoterapihandledningens vanskligheter. I D. Stiwne (Ed.), *Perspektiv på handledning i psykoterapi och angränsande områden*. (s. 23–48). Stockholm: Natur och Kultur.
- Stiwne, D. (Ed.). (1993). *Perspektiv på handledning i psykoterapi och angränsande områden*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision. An integrated developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Szecsödy, I. (1990). *The Learning Process in Psychotherapy Supervision*. Doctoral Thesis, The Department of Psychiatry, Karolinska Institutet, S:t Görans Hospital, Stockholm.
- Szecsödy, I. (1999). Handledning ur ett psykoanalytiskt perspektiv. I M. H. Rönneberg, & S. Reichelt (Eds.), *Psykoterapiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102, 123–153.
- Tylim, I. (1999). Group Supervision and the Psychoanalytic Process. *International Journal of Group Psychotherapy*, 49, 181–195.
- Walhjalt, B. (1999). Vetenskaplig kvalitet - närvaro och frånvaro. I J. Linden, G. Westlander, & G. Karlsson (Eds.), *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning. 24 forskare visar hur och varför*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Wallace, W. A., & Hall, D. L. (1996). *Psychological consultation*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Watkins, C. E. (Ed.). (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. New York: Wiley.
- Wiley, M., & Ray, P. (1986). Counseling supervision by developmental level. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 439–445.

- Wiley, M. O. (1982). *Developmental counseling supervision: Person-environment congruency, satisfaction, and learning*. Paper presented at The annual meeting of American Psychological Association, Washington, D.C.
- Wilmot, J., & Shoet, R. (1985). Paralleling in the supervision process. *Self and Society: European Journal of Humanistic Psychology*, 13, 86–92.
- Windahl, G. (1993). Handledaren som den ofelbare auktoriteten. Om dogmatism och illusorisk kunskap. I D. Stiwne (Ed.), *Perspektiv på handledning i psykoterapi och angränsande områden*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wolming, S. (1998). Validitet. Ett traditionellt begrepp i modern tillämpning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3, 81–103.
- Worthington, E. L. (1987). Changes in Supervision as Counselors and Supervisors Gain Experience: A Review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 189–208.
- Yalom, I. (1985). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (Second ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Öhgren, M.-L. (2001). *Group supervision. Learning psychotherapy in a small group format*. (Akad. Avhandling). Stockholm: Karolinska institutet.

DIREKT EFTER SISTA HANDEDNINGSTILLFÄLLET

Frågeformulär C

FRÅGEFORMULÄR OM HANDEDNING

Du har haft handledning under en tid. Läs först igenom vad du skrev om dina förväntningar på denna handledning. Skriv sedan spontant ned, hur du i dag, efter handledningen, ser på det du skrev.

Frågeformulär D

FRÅGEFORMULÄR OM HANDEDNING

Du har under en tid haft handledning. Om du ser tillbaka på handledningen och sätter den i relation till ditt arbete. Vilken betydelse anser du att handledningen haft för ditt arbete och det sätt som du arbetar på?

LINKÖPING STUDIES IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY

63. DAVIDSON, BO; SVEDIN, PER-OLOF. Lärande i produktionssystem. - En studie av operatörsarbete i högautomatiserad process- och verkstads-industri. 1999. ISBN 91-7219-535-5.
64. THUNBORG, CAMILLA. Lärande av yrkesidentiteter. En studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor. 1999. ISBN 91-7219-555-x
65. GÖRANSSON, ANNE. Vision in sight. The relationships between knowledge, health beliefs and treatment outcomes. The case of amblyopia. 1999. ISBN 91-7219-621-1.
66. LANTZ, AGNETA. Breaking Information Barriers Through Information Literacy. A Longitudinal and Interventional Study among Small-Firm Managers. 1999. ISBN 91-7219-622-x.
67. SCHOULTZ, JAN. Att samtala om/i naturvetenskap. Kommunikation, kontext och artefakt. 2000. ISBN 91-7219-653-x.
68. ANDERSSON, PER. Att studera och bli bedömd. Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfarastudier och bedömningar. 2000. ISBN 91-7219-675-0.
69. JALONEN, HARRI. Flygutbildning och flygsäkerhet. Studier av relationen mellan utbildningskarriär och haveribenägenhet i ett Human Factors-perspektiv samt en attitydundersökning. 2000. ISBN 91-7219-710-2.
70. ERIKSSON, ÅSA. Thinking Forwards and Backwards: Metamemory and metacomprehension abilities and strategies in text processing. 2000. ISBN 91-7219-838-9.
71. GUSTAVSSON, MARIA. Potentialer för lärande i processoperatörers arbete. En studie av operatörers lärande och arbete i högautomatiserad processindustri. 2000. ISBN 91-7219-853-2
72. MAGNUSON, MIRIAM. Hearing Screening of Infants and The Importance of Early Language Acquisition. 2000. ISBN 91-7219-850-8.
73. SILÉN, CHARLOTTE. Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärande. 2000. ISBN 91-7219-858-3.
74. HYLANDER, INGRID. Turning processes. The change of representations in consultee-centered consultation. 2000. ISBN 91-7219-876-1.
75. BERNDTSSON, ROLF. Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt. 2000. ISBN 91-7219-877-X.
76. GUVÅ, GUNILLA. Skolpsykologers rolltagande. Om överlämning och hantering av elevvårdsfrågor. 2001. ISBN 91-7219-905-9.
77. BORG, KAJSÅ. Slöjdämnet – intryck, uttryck, avtryck. 2001. ISBN 91-7373-027-0.
78. ZAR, MARGARETA. Diagnostic aspects of fear of childbirth. 2001. ISBN 91-7373-028-9.

79. WIRÉN, EVA. Women's Varying Life Careers and Shifting Life-Patterns. A Study of Swedish Women Born in 1948. 2001. ISBN 91-7373-036-X.
80. ABRANDT DAHLGREN, MADELEINE. Portraits of PBL: A cross-faculty comparison of students' experiences of problem-based learning. 2001. ISBN 91-7373-065-3.
81. RÖNNQVIST, DAN. Kompetensutveckling i praktiken – ett samspel mellan ledning, yrkesgrupper och omvärld. En studie av strategier för kompetensutveckling inom hälso- och sjukvård. 2001. ISBN 91-7373-077-7.
82. BLOMBERG, JOHAN. Differences Between Psychoanalysis and Psychoanalytically Oriented Psychotherapy. An Effectiveness Study. 2002. ISBN 91-7373-257-5.
83. FAHLÉN, ROSE-MARIE. Barns möten med skriftspråket. Analys med utgångspunkt i Bruners teorier. 2002. ISBN 91-7373-284-2.
84. ERIKSSON, LISBETH. ”Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället”. Om invandrare – integration – folkhögskola. 2002. ISBN 91-7373-302-4.
85. KOCK, HENRIK. Lärande i teamorganiserad produktion. En studie av tre industriföretag. 2002. ISBN 91-7373-307-5.
86. PALDANIUS, SAM. Ointressets rationalitet. Om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier. 2002. ISBN 91-7373-320-2.
87. WEIBULL, ALISE. Yrkeskunnande i beredskap. Om strukturella och kulturella inflytelser på arbete i det svenska flygvapnet. 2003. ISBN 91-7373-435-7.
88. ERIKSSON GUSTAVSSON, ANNA-LENA. Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter. 2002. ISBN 91-7373-447-0.
89. ROSANDER, MICHAEL. Groupthink. An inquiry into the vicissitudes of regressive group processes. 2003. ISBN 91-7373-570-1.
90. JONSSON, BOSSE. Medborgaren och marknaden. Pedagogisk diskurs för folkbibliotek. 2003. ISBN 91-7373-581-7.
91. KARLSON, INGRID. Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande. 2003. ISBN 91-7373-582-5.
92. EINARSSON, CHARLOTTA. Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen. 2003. ISBN 91-7373-667-8.
93. NILSSON, BARBRO. Förändringsdynamik – Utveckling, lärande och drivkrafter för förändring. En studie av utvecklingsprocesser i fyra småföretag. 2003. ISBN 91-7373-723-2.
94. LIDESTAM, BJÖRN. Semantic Framing of Speech: Emotional and Topical Cues in Perception of Poorly Specified Speech. 2003. ISBN 91-7373-754-2.
95. HAMMAR CHIRIAC, EVA. Grupprocesser i utbildning. En studie av grupperns dynamik vid problembaserat lärande. 2003. ISBN 91-7373-756-9.