

Bo Nurmi

Utmaning, smärta och teater

En fenomenologisk studie av lärande till psykoterapeut

Challenge, pain and theatre

A phenomenological study of learning how to become a psychotherapist

Examensarbete för Psykoterapeutprogrammet
i kognitiv och beteendearbetsinriktad terapi
90 högskolepoäng

Datum/termin: 2016-12-20, termin 6
Handledare: Torsten Norlander
Examinator: Anders Hammarberg

Sammanfattning

Att lära sig att bli psykoterapeut är en komplicerad process. Forskning på området har historiskt varit begränsad och det finns inte idag en konsensus för hur psykoterapeutskicklighet ska bedömas. SP/SR (Self-reflection/Self-practise) är en teori och metod som visat sig betydelsefull för att lära ut psykoterapi (Bennett-Levy, 2015). I denna uppsats har lärande till psykoterapeut studerats utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Fem psykoterapeutstudenter intervjuades och EPP-metoden (The Empirical Phenomenological Psychological Method) användes för att analysera intervjumaterialet (Karlsson, 1993). Analysen resulterade i 424 meningsbärande enheter som i sin tur utgjorde grunden för 12 kategorier. Resultatets kategorier delades i studien in i tre indexkategorier: (1) Betydelse att vara överens om vad KBT är. (2) Betydelsen av att blotta sig. (3) Att mogna som psykoterapeut. I diskussionen presenteras ett försök till en övergripande teoretisk modell där lärande till psykoterapeut och utmaningar i läroprocessen beskrivs på tre sätt: (I) Lärande som träningsvärk: läroprocessen är utmanande på en för studenten relevant nivå. (II) Lärande som tandläkarbesök: lärandet blir plågsamt när underliggande personliga och professionella problem inte hanteras. (III) Lärande som teater. Bedömningen får alltför stort fokus och leder till att studenten på ett teaterliknande sätt visar upp det som förväntas. I diskussionen lyfts fram hur bland annat SP/SR och formativ bedömning kan vara användbara metoder för att hantera de utmaningar som studiens tre temata visar på.

Nyckelord: lärande till psykoterapeut, kognitiv-beteendeterapi, fenomenologi, self-practise/self-reflection, bedömning.

Abstract

Learning to become a psychotherapist is a complicated process. Research on this topic has historically been limited and there is no consensus on how to assess therapeutic skills. SP/SR (Self-reflection/Self-Practise) has emerged as an interesting theory and method for learning psychotherapy (Bennett-Levy, 2015). In this thesis learning how to become a psychotherapist has been studied from a phenomenological perspective. Five psychotherapy students were interviewed and the EPP-method (The Empirical Phenomenological Psychological Method) was used to analyse the material (Karlsson, 1993). The analysis resulted in 424 meaning units, which in turn formed 12 categories. In the result these 12 categories were divided into three index-categories: (1) The importance of agreeing on what CBT is. (2) The importance of exposing yourself. (3). To mature as a psychotherapist. In the discussion an attempt to form an overarching theoretical model is presented in the form of three themes that describe how learning occurred and challenges in this process. The themes are (I) Learning as muscle fever: when the learning process is challenging on a relevant level. (II) Learning as a visit to the dentist: when learning becomes painful because underlying personal and professional issues are not resolved. (III) Learning as theatre: when assessment gets in the way of learning and leads to the student just doing what is expected in order to pass. The results of this study are discussed and SP/SR and formative assessment are described as useful theories for handling the challenges described in this study.

Key words: learning to become a psychotherapist, cognitive-behavioral therapy, phenomenology, self-practise/self-reflection, assessment.

Förord

När jag började på psykoterapeutprogrammet vårterminen 2014 kändes examen avlägsen. Då var min dotter Liv en månad gammal och nu är hon snart tre. Första kurstillfället fick mina medstudenter höra en personlig presentation som handlade om bristen på sömn.

Jag vill börja med att tacka min dotter för att hon har haft tålamod med sin far. Ja, fast nu på slutspurten så började det tryta. ”Pappa inte skriva!” har jag fått höra mer än ett par gånger. Tack också till min sambo Lina Wahlén som stöttat mig dag ut och dag in. Att bli förälder och samtidigt påbörja en sådan här resa har inneburit uppoffringar för oss båda.

Den tre år långa resan hade inte varit möjlig utan stöd från en rad personer. Jag vill börja med att tacka min nu pensionerade chef Anita Larsson som stöttade mig i att gå både basutbildningen i KBT och senare psykoterapeutprogrammet. Jag vill tacka min mamma Ann-Marie Sörensen som stöttat mig mycket under dessa tre år. Tack till mina svärföräldrar Margaret Nilsson och Tomas Wahlén som varit ett stort stöd till familjen. Tack till min styvmor Karin Holm för stöd och praktisk hjälp med korrekturläsningen. Jag vill tacka mina klasskamrater, handledare och föreläsare. Särskilt vill jag tacka docent Irena Makower för att hon ständigt utmanade oss.

Slutligen vill jag tacka professor Torsten Norlander för att han visat ett så stort förtroende trots att jag inte är den lättaste av studenter att handskas med. När de flesta i min klass hade kommit en bra bit på vägen hade jag knappt börjat. Trots det var Torsten tålmodig, generös med sin kunskap och uppmuntrande. Torsten är en förebild både som forskare och lärare.

Inledning

Hur lär man sig att bli psykoterapeut? Frågan kan besvaras på många sätt. I en studie av Nielsen (2008) liknas det vid en konstnärlig process. Andra forskare har fokuserat på betydelsen av att använda psykoterapeutiska metoder på sig själv (Davis, Thwaites, Freeston, & Bennett-Levy, 2015). En möjlig ansats är att undersöka det genom att lyssna till hur blivande psykoterapeuter resonerar om vad de lärt sig under psykoterapeutprogrammet. Vilka aspekter av sina lärprocesser är det studenterna själva lyfter fram? I föreliggande uppsats har denna ansats använts utifrån ett fenomenologiskt perspektiv (Englander, 2012; Karlsson, 1993; Kvale, 1996).

Lärande till psykoterapeut är ett omfattande område där forskning historiskt inte varit så omfattande (Bennett-Levy, 2006). Det rör allt ifrån utbildningens plats i samhället, upplägg, innehåll och undervisningsformer till hur studenten bedöms och kvalité säkerställs. Lärande till psykoterapeut kan studeras utifrån såväl ett samhälls-, lärar- och studentperspektiv som ett patientperspektiv. Bennett-Levy (2006) beskriver det som ett mycket mångfacetterat och komplext forskningsområde.

KBT som evidensbaserad praktik

Studiens huvudsakliga fokus är hur man lär sig kognitiv-beteendeterapi (Beck, 1976; Beck, 1996; Padesky, 1996) i syfte att bli psykoterapeut med kognitiv-beteendevetenskaplig inriktning. Historiskt har psykologi som vetenskaplig disciplin utformats med naturvetenskap som förebild. Fokus har varit studiet av det observerbara och experimentell forskning har varit ”gold standard” (Nielsen, 2008; Willig, 2008). Efter andra världskriget blev en forskare-praktiker-modell, den så kallade ”Bouldermodellen”, dominerande inom universitetsvärldens utbildningar i klinisk psykologi. Den bygger på att studenten först utbildas till vetenskapsman och i andra hand till en behandlare. Modellen baseras på antagandet att det är genom forskning som behandlaren får tillgång till redskap för bedömning och behandling av psykisk ohälsa (Recker Rayburn & Davison, 2001). Den psykoterapeutiska processen kan utifrån detta perspektiv förstås som en fråga om att identifiera rätt evidensbaserad metod eller teknik och använda den för att få bästa möjliga behandlingsresultat (Berger, 2000). Det ska noteras att det naturvetenskapliga perspektivet inte stått oemotsagt (Giorgi, 1970; Nielsen, 2008) och att inte alla utövare uppfattar att vetenskaplig kunskap är praktiskt användbar (Polkingthorne, 1992;

2004). Inte heller har det varit enkelt att kombinera kravet på vetenskaplighet med praktisk yrkesutbildning (Beck et al., 2014; Luebbe, Radcliffe, Callands, Green & Thorn, 2007). Även förespråkare av forskare-praktikermodellen har beskrivit hur det kan finnas utmaningar med modellen. En sådan är alltför stort fokus på kvantitativ (nomotetisk) vetenskap och därmed mindre utrymme för kvalitativ (ideografisk) forskning (Recker Rayburn & Davison, 2001). Ett exempel på detta är hur de senaste 70 åren av framförallt experimentell forskning har lett till att forskning på exempelvis reflektionsprocesser blivit eftersatt (Bennet-Levy, 2003b).

Eftersom förespråkare av KBT historiskt lagt stor vikt vid betydelsen av att vetenskapligt utvärdera sina metoder (Clark & Beck, 2011) är det inte oväntat att utbildning till KBT-inriktad psykoterapeut till upplägg och innehåll ligger nära den naturvetenskapligt orienterade psykologin. KBT bygger på användandet av evidensbaserade metoder (Barlow, Levitt & Bufka, 1999; Bennett-Levy, 2004; 2010) vilket innebär en så kallad evidensbaserad praktik där behandlaren val ska bygga på att det finns vetenskapligt stöd för en viss intervention eller strategi (Beck et al., 2014). KBT har idag vetenskapligt stöd för behandling av en rad psykiatriska tillstånd från depression och ångest till smärtproblematik och personlighetsstörningar (Butler, Chapman, Forman & Beck, 2006; Stewart & Chambless, 2009). Utbildning till psykoterapeut följer liksom annan utbildning i klinisk psykologi trenden att evidensbaserad praktik (Beck, et al., 2014) integreras i psykoterapeututbildning så att studenterna tränas i att använda evidensbaserade metoder (Bennett-Levy, 2004; 2010).

Forskning om utbildning till psykoterapeut

I kontrast till det starka vetenskapliga stödet för kognitiv-beteendeterapi har forskning om utbildning till psykoterapeut historiskt sett varit skral både vad gäller teoretisk utveckling och empiriska studier (Bennett-Levy, 2006) och även om särskilda KBT-kompetenser har identifierats (Roth & Pilling, 2007) finns det idag inte någon konsensus vad gäller hur KBT-kompetens ska bedömas (Muse & McManus, 2013). Tidigare forskning visar på att psykoterapeutstudenter genom utbildning får ökad kompetens (Milne, Baker, Blackburn, James & Reichelt, 1999) att kompetensen har betydelse för behandlingsresultat (Trepka, Rees, Shapiro, Hardy & Barkham, 2004) och att samspelsfärdigheter kan påverkas negativt i de tidiga stadierna av utbildning till psykoterapeut (Bennett-Levy, 2006). Forskning visar även att utbildning leder till upplevelsen av att bli mer kompetent över tid (Bennett-Levy & Beedie, 2007). Muse och

McManus (2013) beskriver hur forskning på relationen mellan kompetens och utfall inte är helt tillförlitlig och menar att låg reliabilitet för hur man mäter kompetens är en möjlig anledning. Sammantaget behövs det mer forskning men också ett teoretiskt enhetligt sätt att förstå KBT-inriktad psykoterapeututbildning på (Bennett-Levy, 2006).

Bennett-Levy (2006) beskriver hur det kan finnas flera skäl till att forskning om psykoterapeututbildning varit svår att genomföra: metodologiska svårigheter, att det är ett mycket komplext område som ofta behöver studeras över mycket lång tid och svårigheter att få forskningsmedel. En möjlig anledning till det senare kan vara att forskningen om psykoterapeututbildning hamnar i en obekväms sats mellan psykologi och utbildningsvetenskap (Bennett-Levy, 2006). Det finns flera skäl varför forskning om utbildning till psykoterapeut är av betydelse. Ett är att det idag finns ett stort behov av evidensbaserad psykologisk behandling. I Sverige är psykisk sjukdom orsaken till 37 % av alla sjukskrivningar bland män och 50 % bland kvinnor (Försäkringskassan, 2016). För att inte bara tillgången men också kvalitén på evidensbaserad psykologisk behandling eller psykoterapi ska säkerställas behövs forskning och utveckling av teorier om såväl undervisningsformer (Bennett-Levy, 2006) som hur kompetens ska bedömas (Muse & McManus, 2013).

I Sverige har kritiken mot psykoterapeutprogrammet framförallt kommit från statligt håll och handlat om psykoterapeutprogrammets kvalité samt hur det till upplägg och innehåll ska passa in i det svenska utbildningssystemet. Under 2000-talet har det pågått en kontinuerlig utvärdering av psykoterapeutprogrammet. 2006 genomförde dåvarande Högskoleverket (2007) en utvärdering av landets psykoterapeututbildningar (förutom Stockholms Universitet). Slutsatsen av utredningen var att flera av utbildningarna hade så pass allvarliga brister att examensrättigheterna borde dras in. 2009 beslutade regeringen (Utbildningsdepartementet, 2009) att återkalla tillstånden att utfärda psykoterapeutexamen för sju av de totalt 18 utvärderade utbildningsordnarna. I samma regeringsbeslut gavs i uppdrag åt Högskoleverket att fortsätta utreda hur kvalitén på psykoterapeututbildningarna skulle kunna förbättras. Högskoleverket presenterade 2010 en rapport som innebar konkreta förslag på hur psykoterapeutprogrammet kunde utvecklas (Högskoleverket, 2010). Efter att remissvar inhämtats fick Högskoleverket fortsatt uppdrag att utreda psykoterapeutprogrammet (Utbildningsdepartementet, 2011). I slutet av 2011 lade Högskoleverket (Högskoleverket, 2011) fram flera förslag på hur psykoterapeutprogrammet skulle kunna förbättras. Exempelvis föreslogs slopade krav på deltidstjänstgöring, att antagnings-

kravet ska vara en examen på grundnivå, samt en förlängning av längden på utbildningen med en termin, således en ökning från 90 hp till 120 hp och att den så kallade basutbildningen/grundutbildningen i psykoterapi därmed byggs in i psykoterapeutprogrammet. Inte heller denna rapport ledde till några förändringar av psykoterapeutprogrammet.

Vid årsskiftet 2012/2013 lades Högskoleverket ned och blev tillsammans med två andra myndigheter (Internationella programkontoret och Verket för högskoleservice) två nya myndigheter: Universitetskanslersämbetet (2016) (i det följande: UKÄ) och Universitets- och högskolerådet (2016). UKÄ blev den myndighet som till stor del övertog Högskoleverkets uppgift att kvalitetsutvärdera universitets- och högskoleutbildningar. 2014 publicerade UKÄ en utvärdering av de svenska psykoterapeututbildningarna (Universitetskanslersämbetet, 2014) där flera av utbildningarna kritiserades för bristande kvalitet på en rad olika områden.

Psykoterapeutprogrammets innehåll

Vad kännetecknar då modern psykoterapeututbildning? Utbildning i kognitiv-beteendeterapi innebär vanligtvis en kombination av föreläsningar, workshops där studenterna tränar på färdigheter, handledning på verkliga patientfall och teoretiska studier genom läsning av relevant litteratur och författande av fallrapporter, paper och uppsatser (Cucciare, Weingardt & Villafranca, 2008; McGinn, 2015; Turton, 2012). Studenten bedöms både på teoretiska kunskaper, konceptuell förståelse och praktisk skicklighet (Muse & McManus, 2013). Vanligt förekommande metoder är teoretiska prov, skriftliga inlämningsuppgifter och bedömning utifrån bandade psykoterapisessioner (Muse & McManus, 2013).

Under 2000-talet har betydelsen av erfarenhetsbaserat lärande uppmärksammats (Feinstein, Huhn & Yager, 2015; Fernández-Álvarez, Castaneiras & Wyss, 2015; Turton, 2012). Det har inte alltid varit så. Inom den kognitiva-beteendeterapin var det först under 1990-talet som tanken om erfarenhetsbaserad undervisning började få genomslag. Från 1990-talet och framåt lades stor vikt vid en kombination av erfarenhetsbaserad undervisning och reflektion (Turton, 2012) och bland andra Beck (1995) och Padesky (1996) förespråkade betydelsen av att ha personlig erfarenhet av psykoterapeutiska metoder och att reflektera över dessa erfarenheter. Det till trots noterar Bennett-Levy (2006) att experimentell forskning i liten utsträckning ägnat sig åt att studera reflektionsprocesser trots den uppenbara betydelsen för lärandet till psykoterapeut och framförallt utvecklingen av den livsvisdom och kliniska skicklighet som yrket kräver (Bennett-

Levy, 2003b). Senare studier har studerat betydelsen av reflektion samt personlig erfarenhet av psykoterapeutiska metoder och hur de påverkat lärande. En studie (Bennett-Levy, McManus, Westling & Fennell, 2009) visade på att lärandemoment som läsning, föreläsningar och modellering framförallt bidrog till förklarande kunskap (eng. declarative knowledge). Övningar där deltagarna fick utöva något (som rollspel eller att arbeta utifrån personliga terapeutiska erfarenheter) i kombination med modellering och reflektion var bättre för procedurinriktade kunskaper (eng. procedural knowledge). Studien visade även på att personliga erfarenheter av terapeutiska metoder och att öva på att reflektera var särskilt viktigt för att utveckla reflektionsförmåga och samspelsfärdigheter (eng. interpersonal skills).

En viktig teoretisk utgångspunkt för utvecklingen av utbildning i kognitiv-beteendeterapi har varit en erfarenhetsbaserad inläringsteori av David A. Kolb (Milne, Claydon, Blackburn & James, 2001; Turton, 2012). Kolbs teori (1984) bygger på en lärandecirkel i fyra olika delar. I Turton (2012) har den operationaliserats enligt följande: (1) konkret erfarenhet av något (2) reflektion (3) abstrakt konceptualisering och (4) aktivt experimenterande. Lärandeprocesser kan påbörjas i någon av de fyra delarna men bör inkludera alla fyra. Modellens huvudsyfte är att uppmuntra reflektion över praktiska erfarenheter, exempelvis utifrån rollspel eller annan färdighetsträning, och att utifrån reflektionen identifiera och få möjlighet att prova nya färdigheter (Turton, 2012). Reflektionens betydelse för vuxenutbildning har beskrivits av flera forskare och teoretiker (Kemmis & McTaggart, 2000; Kolb, 1984; Schön, 1983). Ett betydande bidrag till forskningen om psykoterapiutbildning och vidareutveckling av Kolbs (1984) lärandeteori har gjorts inom ramen för SP/SR (self-reflection/self-practise). Det område där SP/SR särskilt drivit forskningen framåt är självreflektionen: alltså reflektionen över egna erfarenheter av att använda psykoterapeutiska metoder på sig själv (Bennett-Levy, 2015).

Självreflektionens betydelse

Egenterapi (eng. personal therapy) är en omdiskuterad del av utbildning till KBT-inriktad psykoterapeut. Historiskt har inte egenterapi haft samma betydelse för utövare av KBT som för andra psykoterapeutiska inriktningar (Orlinsky, Schofeld, Schroder & Kazantzis, 2011) och det är först från 2000-talet och framåt som betydelsen av den KBT-inriktade psykoterapeutens egna, självupplevda, psykoterapeutiska erfarenheter lyfts fram (Haarhoff, 2006). KBT-utövare rankar dessutom egenterapi som avsevärt mindre betydelsefullt för sin professionella utveckling än

utövare av andra psykoterapiinriktningar (Orlinsky, Botermans & Rønnestad, 2001). Det är i sig kanske inte så förvånande eftersom forskning inte har kunnat påvisa att egenerapin skulle ha någon inverkan på den egna kliniska verksamheten (Bennett-Levy, Thwaites, Chaddock & Davis, 2009). Trots det fann forskare i en omfattande studie av 3995 utövare av psykologisk behandling att 73 procent av KBT-utövarna hade erfarenhet av egenerapi (Orlinsky et al., 2011).

En review över artiklar som diskuterar olika förhållanden till självreflektion inom KBT-utbildningar (Bennett-Levy et al., 2009) indikerar tydligt att det är både positivt och nödvändigt att blivande KBT-inriktade psykoterapeuter får öva sig i självreflektion. Denna självreflektion behöver dock inte uppstå genom egenerapi utan andra metoder anses fungera lika bra eller kanske bättre och ett flertal olika metoder har prövats inom utbildning till KBT-inriktad psykoterapeut. Betydelsen av självreflektionen har även beskrivits i Davis, Thwaites, Freeston & Bennett-Levy (2015) och gäller inte bara blivande psykoterapeuter utan har visat sig betydelsefull även för erfarna behandlare.

Ett försök till att skapa ett teoretiskt ramverk och metod för självpraktiserande och självreflektion är SP/SR (Bennett-Levy, 2015). SP/SR är inte designat för att ersätta egenerapin utan ska förstås som en specifik metod för att lära sig psykoterapi (Bennett-Levy, 2003a). SP/SR bygger på applicerandet av KBT-metoder på sig själv: självpraktik (SP) samt reflektion över dessa erfarenheter: självreflektion (SR) (Bennett-Levy, 2003). Det kan således kontrasteras mot tidigare nämnda erfarenhetsbaserade modell (Kolb, 1984; Turton, 2012) där självreflektion inte är lika framträdande. Utöver att vara en metod för professionell utveckling är SP/SR en metod för att hjälpa psykoterapeuter att ta hand om den personliga sidan av att vara psykoterapeut (Bennett-Levy & Thwaites, 2007). Det är en strukturerad process där användandet av specifika KBT-tekniker återföljs av reflektion och det finns en manual att följa (Bennett-Levy, 2015). SP/SR bygger på en modell där lärandet delas in i tre system: förklarande (eng. declarative), procedurkunskaper (eng. procedural) och reflekterande (modellen förkortas: DPR). Modellen bygger på antagandet att med stigande skicklighet kommer psykoterapeuten kunna använda sin förmåga till reflektion för att förädla sina förklarande- och procedurkunskaper (Bennett-Levy, 2006). Reflektionens betydelse blir särskilt viktig eftersom komplexa patienter kräver större flexibilitet från psykoterapeuten (Milne et al., 2001). En studie visade på att användandet av SP/SR-metoden ledde till att studenterna blev skickligare på att göra fallkonceptualiseringar

genom att SP/SR befäste såväl förklarande-, procedur- och reflektionskunskaper (Hearhoff, Gibson & Flett, 2011).

Alternativ eller komplement till egenerapin är särskilt viktiga i svensk kontext. I Sverige har nämligen egenerapin nyligen blivit föremål för debatt (Heinemann, 2015) på grund av en uppmärksammas rättslig prövning. En student vid ett psykoterapeutprogram ville få ut sin examen trots att hen inte fullgjort kravet på egenerapi. När frågan väl avgjordes rättsligt bedömdes det att ett lärosäte inte kan villkora examen med egenerapi eftersom egenerapin inte formellt är en del av utbildningen (Överklagandenämnden för högskolan, 2015). Således finns ett behov av alternativ som säkerställer att psykoterapeutstudenter får möjlighet till självreflektion.

Tidig forskning gjord på SP/SR visade att metoden bidrog till förståelse för terapeutrollen och förändringsprocesser (Bennett-Levy et al., 2001), terapeutfärdigheter så som att förmedla konceptuell kunskap om vad KBT är (Bennett-Levy, Lee, Travers, Pohlman & Hamernik, 2003) samt bättre självförtroende som psykoterapeut (Bennett-Levy, et al., 2001). Inte bara *blivande* psykoterapeuter har nytta av metoden. I en studie av erfarna psykoterapeuter (Davis et al., 2015) visade resultatet på att SP/SR bidrog till såväl teknisk skicklighet som samspelsfärdigheter. Liknande resultat återfinns även i Bennett-Levy et al. (2009) och av deras studie framgick det att självreflektionen hade stor upplevd betydelse vad gällde utvecklingen av såväl procedurkunskap som reflektionsförmåga och samspelsfärdigheter. Detta kan kontrasteras mot föreläsningar som framförallt upplevdes bidra till förklarande kunskaper. I en senare studie av McGinn (2015) beskrivs SP/SR som ett värdefullt redskap för att lära sig KBT-färdigheter och minska risken för utbrändhet. Studien lyfter även fram att ett möjligt hinder är att SP/SR är en tidskrävande metod. En studie av Fernández-Álvarez, Castaneiras & Wyss (2015) där tre SP/SR studier analyserades kom bland annat fram till att metoden bidrar till utvecklandet av metakompetenser och att den bör vara särskilt användbar inom ramen för handledning. En studie som undersökte tio artiklar om SP/SR kom fram till att SP/SR är en värdefull metod för att lära sig KBT och för fortsatt personlig och professionell utveckling (Gale, & Schröder, 2014). SP/SR forskningen har dock kritiserats för att det finns skillnader i resultat mellan den kvantitativa och kvalitativa forskningen, att forskningen generellt sett har metodologiska svagheter och att ytterligare forskning därför behövs (McGillivray, Gurtman, Boganin & Sheen, 2015).

Intressant nog ligger resultaten från studier av SP/SR nära forskning om egenerapins effekter. Tidigare forskning har argumenterat att egenerapin är värdefull för professionell

utveckling, relationell kompetens, självinsikt men också skydd mot utbrändhet (Norcross, 2005; Orlinsky et al., 2011; Risq & Target, 2008). Utifrån tidigare beskrivna forskare-praktikermodell så kan man argumentera för att SP/SR, genom sitt fokus på reflektion över såväl praktik som teori, är en möjlig brygga mellan dessa två ytterligheter (Bennett-Levy, 2003b) likväl som ett möjligt alternativ till egenterapi (Bennett-Levy et al., 2009).

Syfte

Syftet med föreliggande studie är att (a) undersöka hur studenter vid ett psykoterapeutprogram reflekterar över hur de lärt sig att bli psykoterapeut för att (b) bidra till kunskap om och utveckling av psykoterapeutprogrammet.

Metod

Design

Studien är en fenomenologiskt grundad intervjustudie. Att genomföra en fenomenologisk studie innebär att fånga rika beskrivningar av fenomen och dess sammanhang (Groenewald, 2004). Metoden som använts är en kombination av kvalitativ forskningsintervju (Kvale, 1996; Kvale & Birkmann, 2009) och en fenomenologisk analys genom den så kallade EPP-metoden (Empirical Phenomenological Psychological Method) som utvecklats av Karlsson (1993). Det är möjligt att genomföra såväl fenomenologiska studier som Karlssons (1993) specifika metod på andra källor än intervjumaterial. Valet av intervju föll sig naturligt då författaren till denna uppsats själv var student på ett psykoterapeutprogram och hade nära tillgång till personer som kunde ge rika och meningsfulla redogörelse för vad och hur de tycker att de lärt sig under psykoterapeutprogrammet.

Den utbildning där studien genomfördes hade ett upplägg som liknar det som beskrivits i teorikapitlet. Föreläsningar varvades med workshops och gruppuppgifter.Handledning bedrevs med patientfall och videofeedback utifrån inspelade terapisessioner. Bedömning skedde genom teoretiska prov, fallrapporter och bedömning utifrån CTS-R-skalan (Blackburn et al., 2001; Reichelt, James, & Blackburn, 2003).

Deltagare

Studien baseras på intervjuer med fem psykoterapeutstudenter vid Högskolan Evidens. Alla studenter gick termin fem av sex och hade således genomgått den största delen av både teori och praktik. Urvalsprocessen var ändamålsenlig. I denna studie innebar det att deltagarna valdes utifrån att de hade den erfarenhet av fenomenet som studerades: erfarenheten av att vara student under ett pågående psykoterapeutprogram (Englander, 2012). Utifrån att det fanns flera yrkesbakgrunder representerade i klassen tillfrågades fem personer med olika utbildningsbakgrund om de kunde tänka sig att ställa upp. Antalet deltagare baserades på att ett urval av 4-6 personer i en klass på 19 studenter skulle ge ett tillräckligt omfångsrikt material för att uppnå studiens syfte. Deltagarna hade följande utbildningsbakgrund: sjuksköterska, psykolog och annan akademisk utbildning relevant för människovårdande yrke. Det var fyra kvinnor och en man i åldrarna 31 till 51 år. Studiens deltagare kallas i det följande för respondenter.

Ett ändamålsenligt urval i kvalitativ forskning kan jämföras med ett representativt urval inom kvantitativ forskning (Englander, 2012). I den kvantitativa forskningen urval handlar ytterst om att urvalet är representativt för den population man önskar undersöka. Resultatet av en kvantitativ studie kan utvärderas utifrån sitt urval. Resultatet i en fenomenologisk studie kan inte utvärderas utifrån sitt urval eftersom man omöjligen på förhand kan veta *vilka* individer som har *vilken* kunskap om fenomenet. Det går alltså inte att på förhand avgöra distribution av kunskap om ett fenomen i en population. Detta skiljer sig från en kvantitativ studie där man kan utgå från distribution av exempelvis inkomst i en population för att göra ett representativt urval (Englander, 2012).

Hur många respondenter en fenomenologisk studie ska ha diskuteras av såväl Kvale (1994, 1996; Kvale & Birkmann, 2009) som Englander (2012). Kvale (1994, 1996; Kvale & Birkmann, 2009) menar att man ska välja det antal som gör att man får veta det man är intresserad av. Englander (2012) problematiserar Kvales position och nedan beskriver jag de fyra huvudsakliga argument han använder: 1) Deltagarantal är ointressant eftersom det är kvalitativ forskning och inte kvantitativ (se tidigare resonemang om representativt urval). 2) Det finns en felaktig föreställning om att ett större sample, fler respondenter, innebär bättre möjlighet att generalisera resultatet. Englander (2012) argumenterar att eftersom representativt är målet, och

representativitet i sig självt inte förutsätter ett stort sample, så kan fenomenologiska metoder i sig själva vara både representativa och leda till viss generaliserbarhet. Englander (2012) tar upp exempel som Freud, Piaget och Skinner som byggde sina modeller utifrån studier med få respondenter utan att bygga det på statistisk analys. Modeller som senare fått stor betydelse för att göra generella utsagor om mänsklig utveckling och beteende. 3) Kvalitativ forskning som syftar till att förstå en erfarenhet av något, dess mening eller innebörd för en individ, är intresserad av just det. Inte *hur många* som haft den erfarenheten. 4) Således är *antalet* respondenter i sig självt en icke-fråga för kvalitativ forskning av detta slag.

Datainsamlingsmetod

Studiens metod för insamling av data är kvalitativ forskningsintervju (Kvale, 1996; Kvale & Birkmann, 2009). Ord som datainsamling (intervju) och instrument (intervjufrågor) bör förstås utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. I kvantitativ forskning innebär insamling av data att det finns ett subjekt-objektförhållande mellan subjektet som samlar in (metod) och objektet som samlas in (data). Intervjumetodik så som den används i denna studie innebär inledningsvis en subjekt-subjekt relation och intervjun syftar inte till att samla in information om ”världen som sådan”. Vad intervjuaren gör är att under intervjun röra sig mellan relationen subjekt-subjekt till subjektets relation till fenomenet. Det är viktigt att understryka att det är fenomenet som studeras genom den intervjuades beskrivning, inte personen i sig (Englander, 2012).

Studiens huvudsyfte var att undersöka hur studenter vid ett psykoterapeutprogram resonerar om hur de lärt sig att bli psykoterapeut. Utifrån detta syfte togs två intervjufrågor fram: (1) Kan du beskriva någonting som du lärt dig under psykoterapeutprogrammet som du själv upplever som betydelsefullt? (2) Kan du beskriva någonting som du lärt dig under psykoterapeutprogrammet som du inte upplevde som betydelsefullt? Frågorna varierades i praktiken något för varje respondent men behöll den huvudsakliga innebörden av att be studenten berätta om stunder av betydelsefullt lärande. Huvudfrågorna beskrivna ovan är i linje med Kvale (1996) och Englanders (2012) resonemang om att intervjun bör påbörjas genom att respondenten får möjlighet att beskriva en situation där hen upplevt fenomenet.

Att studiens syfte och intervjufrågor skiljer sig åt resonerar Groenewald (2004) och Kvale (1996) om på följande sätt: att genomföra en fenomenologisk studie handlar inte om att få svar på en rad frågor. Det är inte en subjekt-objektrelation. Istället syftar studien till att samla in rika

beskrivningar av ett visst fenomen. I denna studie är det två huvudsakliga fenomen, nämligen vad lärande till psykoterapeut är (*fenomenet*) och hur det går till (*erfarandets process*). Något som också blir viktigt är att deltagarna får möjlighet att utveckla sitt resonemang inte bara kring fenomenet utan också i vilket sammanhang det framträder och hur. För att intervjuerna skulle ge möjlighet för ett så rikt material som möjligt användes ostrukturerad kvalitativ djupintervju (Groenewald, 2004; Kvale 1996). Vad som kännetecknar den här typen av intervjumetodik är att det är låg grad av struktur och systematik bakom genomförandet. En strukturerad intervju kännetecknas av att frågorna från början är tydligt formulerade och att de ställs i samma ordning. En ostrukturerad intervju baseras istället på att en huvudfråga ställs och att forskaren är öppen för att följa med i respondentens berättelse utifrån vad denne spontant väljer att ta upp (Englander, 2012).

Att använda ostrukturerade intervjuer var ett medvetet val för att få till en så avslappnad dialog som möjligt. Dialogen möjliggjorde sedan att intervjuerna blev rika på information om de studerade fenomenen och dess sammanhang. Kvale (1996) beskriver att den kvalitativa intervjun kännetecknas just av ömsesidigheten. Två personer konverserar om ett ämne eller tema för att forskaren ska kunna förstå världen utifrån respondentens perspektiv. Allt för att få tillgång till betydelsen av olika erfarenheter.

Genomförande

Som Englander (2012) argumenterar för började den fenomenologiska forskningsprocessen med att formulera ett övergripande syfte: hur lär man sig att bli en psykoterapeut? Därefter tillfrågades studenter vid ett psykoterapeutprogram om de ville delta och information skickades ut till högskolans personal som informerade om studien och dess syfte. Intervjuerna genomfördes i Högskolan Evidens lokaler. Deltagarna fick skriva under samtyckesavtal (se bilaga 1). Intervjuerna bandades på digital bandspelare. Det inspelade materialet fördes över till dator försedd med kodlås. Intervjuerna genomfördes på så vis att en inledande fråga ställdes och därefter följdes upp med frågor utifrån vad deltagarna valde att berätta om. Intervjuerna pågick till dess att mättnad uppnåtts, vilket betyder att intervjun avslutades när inga nya perspektiv togs upp (Groenewald, 2004). Fenomenologiska intervjuers längd diskuteras av såväl Kvale (Kvale, 1996; Kvale & Birkmann, 2009) som Englander (2012) och ingen specifik längd föreslås utan snarare att intervjun pågår till dess att inget nytt lyfts.

Längden på intervjuerna som genomfördes var mellan 40 och 52 minuter. Intervjuerna avslutades med att respondenterna fick reflektera över om det var något de ville tillägga, förklara eller på annat vis kommentera. Samtliga respondenter gavs möjlighet att boka en eller flera uppföljande intervjuer om fanns behov att på något vis diskutera eller förtydliga det som sagts under intervjun.

Dataanalys

Termen analys används här men det ska noteras att det inom fenomenologin är ett kritiserat begrepp då det för tankarna till en reduktionistisk process där något sönderdelas för att förstås utifrån sina delar (Groenewald, 2004). Den fenomenologiska processen kan snarast förstås som det omvända: förståelsen för ett fenomen expanderas utifrån respondenternas beskrivning av det. Beskrivningarna är inte att förstå som enskilda delar utan förstås alltid i ljuset av en helhet. I denna studie har Karlssons (1993) EPP-metod använts. Metoden innebär att intervjutranskriptionerna har analyserats utifrån fem steg. Groenewald (2004) och Englander (2012) manar till viss försiktighet när fenomenologi reduceras till en steg-för-steg process eftersom det lätt kan feltolkas som ett recept som kan följas utan nödvändig förståelse för fenomenologin som sådan. Även Karlsson (1993) lyfter detta och understryker vikten av den fenomenologiska hållningen är av störst vikt samt att processen kan varieras utifrån studerat fenomen och forskarens preferenser. Karlsson (1993) menar även att resultatet måste förstås och läsas utifrån ett fenomenologiskt perspektiv då språket och dess innebörd är annat än det vardagliga.

(1) EPP-metodens (Karlsson, 1993) första steg innebär att forskaren läser intervjutranskriptionen noggrant för att få tillräckligt god förståelse för innehållet för att kunna fortsätta. I detta steg antar forskaren en empatisk, förstående, hållning till materialet och försöker förstå innehållet utifrån respondentens perspektiv. Delarna i intervjun ska genom hela läsningen förstås utifrån helheten, vilket kallas för den hermeneutiska cirkeln (Karlsson, 1993; Kvale, 1996).

(2) Det andra steget innebär att forskaren identifierar meningsenheter, eng. *meaning units* (i det följande: MU). Texten delas alltså in där forskaren bedömer att innebörden av vad som sagts förändras. Indelningen i meningsenheter görs framförallt eftersom det är av stor praktisk hjälp. Genom att på ett grafiskt sätt dela in en text i enheter blir det lättare för forskaren att tydligt

identifiera förändringar i innebörd och mening i protokollet. Det är viktigt att notera att en indelning i MU inte följer grammatiska regler. Det kan exempelvis innebära att en mening bryts upp i flera mindre enheter.

(3) I steg tre tar analysen vid och forskaren antar en mer tolkande hållning. Fokus är att förstå den implicita och explicita psykologiska innebörden eller meningen av den i protokollet beskrivna erfarenheten. Det är under steg tre som respondentens språk omformuleras till forskarens språk.

(4) Steg fyra innebär att de transformerade meningsenheterna syntetiseras till en situerad struktur (eng. *situated structures*). Dessa situerade strukturer formuleras i en form av synopsis som beskriver fenomenets process och struktur. Process avser *hur* fenomenet är levtt, och dess struktur vad fenomenet *är* (Karlsson, 1993). I processen att gå ifrån meningsenheter till situerade strukturer gör forskaren en noggrann genomgång av materialet. Uppenbart överflödiga meningsenheter tas bort genom att forskaren överväger deras innehåll, hur ofta de förekommit, och hur de har uttryckts (Groenewald, 2004).

(5) Det femte och sista steget innebär att forskaren rör sig från den situerade strukturen till en generell struktur. Denna struktur innefattar många situerade strukturer. Det är dessa generella strukturer som ofta presenteras i form av olika teman (Karlsson, 1993). I formulerandet av slutliga teman går forskaren bortom vad de intervjuade har sagt ordagrant för att uttrycka det på ett sätt som är relevant för att beskriva resultatet av den fenomenologiska processen. Det förekommer ofta att teman i någon mån överlappar varandra. (Groenewald, 2004, Karlsson 1993).

Sammanfattningsvis kan sägas att processen går ut på att inom ramen för helheten försöka få fram essensen i meningsenheterna för att bilda situerade strukturer, vilka ofta presenteras i form av kategorier, och slutligen generella strukturer vilka i en resultatredovisning eller diskussion ofta kallas teman (Karlsson 1993). Det innebär att forskaren avkrävs både skicklighet och gott omdöme. Detta arbete kan förstås som en kreativ process (Groenewald, 2004).

I analysen i av studiens fem intervjuer identifierades 424 meningsenheter och utifrån dessa kunde sedan 12 kategorier tas fram. Utifrån dessa 12 kategorier kunde övergripande teman identifieras vilka presenteras i diskussionskapitlet.

Etiska överväganden

Forskningsetiska riktlinjer (Helsingforsdeklarationen, 2013) följdes i alla avseenden vid design och genomförande av denna studie. Respondenterna fick skriva på samtyckesavtal (bilaga 1) och gavs även möjlighet att få genomföra en uppföljande intervju om någon kände ett behov att diskutera eller klargöra något som sagts. Deltagarna informerades om att de kunde dra sig ur studien när som helst och utan att behöva motivera anledningen.

Trovärdighet

Då fenomenologisk forskning bygger på att sätta sin förförståelse i parentes och inte tolka materialet utifrån ett teoretiskt perspektiv påbörjades skrivandet av teorikapitel efter det att resultatet bearbetas. Detta för att minska risken att resultatet skulle råka tolkas utifrån de teorier som lyfts.

Resultat

Resultat är disponerat så att först beskrivs och motiveras resultatets form, därefter presenteras en övergripande bild av resultatet följt av en resultatgenomgång på kategorinivå. I diskussionsavsnittet provas sedan möjligheterna att identifiera övergripande teman som sedan sätts i relation till befintlig forskning.

Resultatets form

Resultatet redovisas med en huvudrubrik som representerar en *indexkategori* följt av beskrivande text som sammanfattar indexkategorins huvudsakliga innehåll och vad som förenar dess underliggande *kategorier*. Därefter är texten indelad utifrån kategorier som har en direkt relation till indexkategorin. I texten används meningsenheter (MU) för att exemplifiera kategorier. Utifrån indexkategorier och kategorier har sedan tre övergripande teman kunnat identifieras. Teman ska förstås som mer abstrakta och teoretiska än indexkategorier och kategorier. I likhet med Nielsen (2008) redovisas inte vilken intervju vilket exempel är taget

ifrån. Detta för att minska risken för att enskilda respondenter ska kunna identifieras och för att analysförfarandet varit sådant att intervjuerna behandlats som en helhet.

Överblick av resultatet

I tabell 1 redovisas en överblick av resultatets meningsbärande enheter (MU:n) som sedan har samlats först i kategorier och sedan indexkategorier. Analysen genererade 424 antal MU, 12 kategorier och tre övergripande indexkategorier.

Infoga Tabell 1 ungefär här

Resultatets logiska struktur

Den logiska struktur som valts för resultatredovisningen beror på hur de övergripande indexkategorierna relaterar till varandra. Ordningsföljden är inte slumpmässig utan följer en logisk struktur som återfanns i intervjuerna. Respondenternas berättelser indikerar att lärandet till psykoterapeut inbegriper en process där man går ifrån att först ha en klar uppfattning om vad KBT är (indexkategori 1), för att därefter genom att blotta sig bli medveten om utvecklingsområden (indexkategori 2), vilket i sin tur möjliggör mognad som terapeut (indexkategori 3).

Indexkategori 1: Betydelsen av att vara överens om vad KBT är

I intervjuerna beskriver respondenterna att det finns olika sätt att förstå vad kognitiv-beteendeterapi (i det följande används förkortningen KBT) är. Det får betydelse för det egna lärandet eftersom olika definitioner påverkar hur respondenterna bedöms av handledare och kurskamrater. I denna indexkategori illustreras olika *definitioner av KBT* och hur definitionerna innebär en *prioritering* av vad som blir viktigt i framförallt handledningssammanhang. Avslutningsvis beskrivs hur respondenterna ställs inför en *förhandlingssituation* när det finns olika uppfattning om vad KBT är. Utfallet av förhandlingen tycks påverka hur fortsatt lärande möjliggörs.

Kategori 1: Definitionen av KBT. En återkommande beskrivning är att det finns flera sätt att förstå vad KBT är. Även om nyanser och variationer beskrivs i intervjuerna så

återkommer respondenterna ofta till sina respektive idéer om vad KBT *är* eller *inte är*. I situationer där den egna definitionen potentiellt utmanas av, eller står i kontrast till, andras tillskrivs den egna definitionen särskilt stor betydelse. I intervjuerna beskrivs fyra huvudsakliga sätt att definiera KBT: (A) KBT är en strukturerad process. (B) KBT är en samspelsprocess (C) KBT är en vetenskaplig process (D) KBT är en utforskande process. Notera att namn för varje definition valdes eftersom de symboliserar hur respondenterna i studien beskriver processen och ska inte förväxlas med hur begreppen definieras i andra sammanhang. I det följande redogörs för de fyra definitionerna, som också kan förstås som fyra aspekter av vad KBT är för respondenterna:

(A) KBT är starkt förknippat med den *struktur* som på förhand definierar sessionens innehåll och terapins upplägg. Det ska exempelvis finnas en agenda för varje session och problem och mål ska identifierats. Terapisessionernas innehåll prioriteras utifrån att ett mål ska uppnås. När samtalet eller psykoterapin i sin helhet hamnar utanför ramen är det psykoterapeutens uppgift att återupprätta strukturen. Hänvisningar till psykoterapins struktur innebär att *avgränsningar* blir tillåtna: Avgränsningar gentemot sig själv (minskat personligt ansvar genom mer realistiska förväntningar), tydligare gränser för sessionen (vad man ägnar sig åt) och terapin i sin helhet (målorienterat), tydligare gränser för när terapin bör avslutas (om måluppfyllelse bedöms som ej möjlig). Sammantaget beskrivs strukturen som svår att upprätthålla, ofta i kontrast till patienters önskemål, behov eller beteende, men också som en *vinst* för psykoterapeuten i form av ökad frihet. Friheten att ställa tydliga krav, avgränsa terapin eller avsluta terapin. Det blir även en vinst i form av att det blir lättare för psykoterapeuten att motivera svåra utmaningar med hänvisningar till vad som är överenskommet, vilket i sin tur beskrivs som en vinst för patienten som i större utsträckning klarar att genomföra något utmanande.

Exempel ur en intervju där en respondent pratar om *KBT som struktur, avgränsningar* och dess *vinster*.

"F: Vad innebär det för dig att du nu känner en större frihet att, att avsluta?"

I: Innebär ju att mitt arbete blir roligare men också mindre ansvarstyngt på ett sätt, att det finns en början och ett slut och också att det blir lättare om någonting inte känns som att det går framåt. Att ha den diskussionen mycket mer öppet. 'Vi har ju bestämt att vi ska göra det här men vi hamnar inte där', eller 'det händer ingenting där, ska vi fortsätta eller?' 'Jag tror att det skulle vara bättre för dig att gå hos någon annan.' Eller. 'Nu ser

jag inte att det här leder framåt. ' Det är lättare att ha den typen av diskussioner. Så jag hamnar mindre i omöjliga ärenden. "

(B) KBT som struktur kan kontrasteras mot KBT som samspelesprocess: respondenter som lyfter detta perspektiv beskriver det som en prioritering av relationen till klienten. Det görs genom att strukturen, både för enskilda sessioner och terapin i sin helhet, blir sekundär till det aktuella samtalet. Samspelesdefinitionen lyfts ofta fram i kontrast till struktur och struktur ses som något som kan ha negativ inverkan på samspelet. Ofta motiveras det genom att patienten har en svår problematik där det blir svårt att hålla en struktur och ibland genom att vissa patienter har ett större behov av att etablera en trygg relation snarare än att förhålla sig till strukturen. Vinsten som lyfts fram är framförallt att det underlättar att låta patienten vara mer styrande i samtalet när man vill bygga förtroende i relationen. På så vis beskrivs psykoterapeuten som mer följsam utifrån patientens aktuella behov än fokuserad på att upprätthålla en struktur.

(C) KBT som en vetenskaplig process beskrivs utifrån att det finns vetenskapliga metoder, modeller och manualer som ska användas och det är dessa som ska utgöra grunden för vad som sker i sessionen. Utifrån en diagnossättning är det valet av vetenskapligt grundad metod som förefaller viktigast. När deltagarna pratar om KBT och dess vetenskaplighet beskrivs det ofta i kontrast till att inte veta vart man är på väg. Att välja exempelvis en manual för att behandla ett visst problem beskrivs som tryggt och effektivt. En vetenskapligt grundad process beskrivs som en effektiv process i kontrast till kategori (D) där tidsaspekten inte vägs in på samma vis.

Exempel där respondenten beskriver hur det är att kunna använda dessa vetenskapligt grundade metoder:

"I: En tydlighet, att jag vet mer vad jag håller på med, jag visste liksom inte riktigt det. (...) Jag blir också trygg därför att jag vet att det har forskningsstöd på ett annat sätt. "

(D) KBT som en utforskande process: i kontrast till den vetenskapligt grundade processen beskrivs en utforskande hållning som en samtalsform där psykoterapeuten ej utgår från en förgivettagen behandlingsmetod, modell eller manual och försöker istället att tillsammans med patienten konstruera en gemensam förståelse av problemet. Att utgå från en manual förstås utifrån detta perspektiv som att göra vissa antaganden om patientens problematik som inte nödvändigtvis stämmer. Tyngdpunkt läggs istället på behovet av tid: tid att utforska, tid att

gemensamt förstå och tid att arbeta med problemet. I kontrast till kategori (C) förflyttas fokus från rätt diagnos och behandlingsmanual till rätt förståelse av andra aspekter av personen: empatiskt bemötande, kroppsspråk, ordval och exempelvis barndom tillskrivs större betydelse och blir föremål för granskning i handledningssituationen. I kontrast till kategori (C) beskrivs processen inte som effektiv utan snarare som ett försök att förstå patienten ”i sin helhet”.

Dessa fyra olika sätt att förstå vad KBT är ska inte förstås som diskreta värden, utan kan ses som kontinuerliga värden. Utifrån intervjuerna kan vi bildligt förstå intervjudeltagarnas definitioner som ytterligheter på en graf med två axlar. Längs med den ena axeln, Y, positionerar sig deltagarna sig utifrån antingen ett fokus på (A) *struktur* eller (B) *samspejsprocess*. Längs med andra axeln, X, positionerar deltagarna sig åt antingen (C) *en vetenskaplig process* eller (D) *en utforskande process*. Ingen av deltagarna uttrycker en statisk uppfattning om definitionerna utan rör sig längs med axlarna beroende på vad man talar om, som patienter, diagnoser eller olika situationer.

I ett exempel från en intervju synliggörs hur en respondent upplevde sig stå långt ifrån handledaren på X-axeln (C och D). Konflikten utgjordes här inte av att handledare och respondenten hade olika uppfattning om strukturens betydelse (A) kontra samspelets (B) utan snarare huruvida fokus för terapin skulle ha ett fokus på att behandla patienten utifrån diagnosen (C) eller fokusera på barndom och kroppsspråk (D).

”I: Och det var också i relation till när anknytning kom in som jag blev väldigt frustrerad, att, för det var som att dra bort mattan, för mig, att men okej, men vad är en bra terapi, liksom?”

I: Nu vet jag att jag är väldigt strukturerad. Alltså det är kartläggningsfas, behandlingsfas, avslutningsfas och man har liksom agendasättande, sen har man liksom, senaste sessionen, och när det inte finns i handledningen och man går in och pratar kroppsspråk, och, det är inte för mig relevant. Det är inte det vi är här för, vi är här för att lära oss KBT-terapi”

Ett annat exempel visar på en situation där respondenten, som i denna specifika situation lutade mer åt D, och några kurskamrater inte var överens.

”F: Blev det jobbigt på något sätt för dig att du inte, att det inte bara gick och applicera metoden sådär som förväntades?”

I: Jo, jo. Det blev det ju för att det... Det fanns, det är ju inte bara, det hänger inte bara på handledaren. Det handlar ju om hur de reflekterar i gruppen, och om de inte riktigt är med på här beskrivningen, och att det här är komplicerat och sånt va. Men i det läget så tycker jag att handledaren tog ett bra ansvar och begränsade och liksom ändå stöttade i att nu fortsätter vi med det här. Jag kom till den punkten, och sen kunde jag fortsätta utan, utan metodhandledningen då, med patienten. Alltså gå in i en mer friare process då där vi inte skulle styras av alla mallar eftersom vi ändå skapat en terapeutisk grund och patienten är väldigt nöjd med det.”

Kategori 2: Prioritering. Att definiera vad KBT är innebär en process där en *prioritering* av vad som är viktigt sker. Det är en process som beskrivs som socialt betingad. Den blir synlig för deltagarna framförallt i situationer där de möter andras perspektiv. Ingen tillskriver den egna prioriteringen någon större betydelse annat än i mötet med andra: på föreläsningar, i grupparbeten, vid examinationer och i handledning. Det är i dessa situationer som deltagarna blir medvetna om i vilket utsträckning deras prioritering delas av andra. Att det förekommer olika prioriteringar utgör inte nödvändigtvis något problem i sig självt. Deltagarna i studien beskriver samtliga betydelsen av att ta del av andras åsikter, både under föreläsning och i handledningssituation. Det är först i bedömningssituationer som olika prioriteringar kan utgöra ett potentiellt hinder eller problem.

Kategori 3: Att förhandla om vad KBT är. Deltagarna beskriver hur handledningssituationen medför en förhandling med handledare såväl som andra kursdeltagare om vad KBT är. Förhandlingen kan beskrivas som en process där det avgörs vilka aspekter av psykoterapiutövande som har högst prioritet. Det kan förstås som något pågående snarare än något som bestämts en gång för alla. Processen återfinns under föreläsningar och i grupparbeten men tillskrivs lägre betydelse än i handledningssituationen. Förhandling ska inte förstås i bokstavlig bemärkelse. Deltagarna i studien beskriver olika sätt varigenom deras egna prioriteringar av vad som är viktigt möter andras och leder till antingen kompromiss, konflikt eller kapitulation.

”I: Man har ju en bild av att så här är en bra terapi. Så här ser det ut när det är KBT och det är ju liksom, och när någon går in och slår håll på den bubblan och säger att det är helt fel, du ska jobba på det här sättet... Det var för liksom... Och jag kan tycka att det är

handledarens roll att liksom gå bort till mig där borta någonstans och locka ut mig, till att liksom vilja, istället blev det bara motstånd och jag kände att jag ville inte, och jag gör inte mer än jag måste. Och det är inte riktigt jag egentligen. Men det väckte den handledaren hos mig, så det är viktigt med bra handledare.”

Att förhandla beskrivs som en emellanåt positivt utmanande process, en ibland plågsam process och en ibland hindrande process. Ibland är den mer explicit i form av exempelvis en öppen diskussion (se exempel ovan). Ibland är förhandlingen mindre synlig i form av ett budskap om vad som är rätt KBT som förmedlas genom tydligt gillande/ogillande från handledare eller kursdeltagare. Ibland väljer respondenter att avbryta förhandlingen och utan större engagemang arbeta utifrån någon annans prioritering. Förhandlingen blir negativ för lärandet framförallt när ingen kompromiss nås och den ena parten måste kapitulera utan att ha fått någon djupare förståelse för den andres prioritering. I exemplet nedan beskrivs en situation där olika prioriteringar ledde fram till att respondenten kände sig hindrad:

”(...) men när man märker att allting man gör så blir det ändå fel. Eh. Då hamnar jag i att, nä men jag gör bara det jag måste göra. Jag ska visa max tio minuter film. Visa en snutt. Tog det som de sa fast jag tog inte emot det. Och skrev min rapport och den blev godkänd. Så att det. Jag kan inte säga att jag lärde mig så mycket under den tiden egentligen.”

Indexkategori 2. Betydelsen av att blotta sig

Att blotta sig är något som beskrivs som en betydande del av lärandet till psykoterapeut. Att blotta sig kan vara att genomföra rollspel inför helklass, att bli bedömd på fallrapporter eller visa film på patientarbete i handledningssituationen. Det är i denna uppvisning som deltagarna upplever att de blir varse sina egna tillkortakommanden eller förbättringsområden vilket ger upplevelsen en blottande kvalitet. För att möta dessa problem behövs andra i form av föreläsare, kursdeltagare och handledare som kan *stödja, bekräfta* och *legitimera*. Handledaren har en särskild roll eftersom hen också *bedömer* deltagarna. Detta kan förstås som att det upplevs som att det är handledaren som avgör huruvida en respondent är en tillräckligt god psykoterapeut för att klara utbildningen.

Kategori 4: Vad är att blotta sig? Respondenterna beskriver alla olika bedömningsituationer där man visat upp sig själv eller något man producerat (exempelvis en text) inför andra kursdeltagare och/eller lärare/handledare. Det som kännetecknar att det blir blottande är att det man visar upp i någon mån är representativt för den egna psykoterapeutrollen och på så vis blir ens yrkeskunskap föremål för andras bedömning. Det beskrivs i en direkt form som exempelvis rollspelsövningar under föreläsningar och workshops, grupparbete eller handledningssituationen där inspelade terapisessioner med handledningspatienter visades upp för gruppen. Det beskrivs även i en indirekt form när fallrapporter ska granskas av handledare. I följande exempel illustreras hur en respondent beskriver en situation där hon på ett direkt sätt blottade sig:

*”F: Ja jag förstår, och när... De här rollspelen. Som vi gjort då, i, hur blev de för dig?
I: Ganska stressande och påfrestande. Rätt så exponerande. Men jag lyckades samtidigt ändå, alltså, färdighet. Upprätthålla färdigheter i den situationen jag skulle rollspela kring. Det var ju i och för sig. Det är ju aldrig så att jag bedriver terapi för 20 personer. Publik. Man sitter ju egentligen alltid i verkligheten med bara en person. Kanske några anhöriga men egentligen inte. Så det var. Det var väl lite speciellt förstås.”*

I följande exempel illustreras hur en respondent pratar om hur fallrapporter på ett indirekt sätt blir blottande:

*”F: Vad är det som är obekvämt med skrivandet [av fallrapporter]?
I: Ja. Det var en väldigt bra fråga. Jag har nog inte funderat i de termerna. Men det kan nog vara prestation i så fall. Att jag känner mig granskad. Det, det är nog, det är det jag brukar gå igång på så där. Och bli nervös i det då. Att jag... Känner mig inte bekväm.
I: Och att jag inte riktigt vet heller vad det är som förväntas... Det det är en osäkerhet i det.”*

Kategori 5: Betydelsen av att blotta sig. Respondenterna beskriver tillfällena där man blottar sig som påfrestande och samtidigt kan de vara mycket betydelsefulla för det egna lärandet. Respondenterna beskriver hur rapportskrivande, övningstillfällena och videofeedback i handledningssituationen kan gå från att vara mildt stressande till att väcka negativa tankar, ångest

och skam. Att hantera dessa reaktioner beskrivs som en central del av att utveckla sig som psykoterapeut. En respondent beskriver det som en träningsvärk:

”I: Jag ser det som en, att, ungefär, som att, att man får träningsvärk när man börjar promenera. Det kanske inte är skönt men det är inte farligt utan det kan vara okej liksom. Och jag skulle inte vilja ha gjort det någon annanstans utan detta är nog det mest trygga stället jag har, skulle kunna tänka mig att göra det på.”

En annan illustrerar att bli bedömd som ett nödvändigt ont som hen helst skulle slippa:

”I: (...) Ja, ja. Det är väl det. Det är som att gå till tandläkare. Det är något man måste göra. Så att inte tänderna ruttar.”

Vad som gör situationerna utmanande tycks vara flera saker: dels förekomsten av egna negativa tankar om sin person (t.ex. att inte duga), prestation (t.ex. att göra fel) eller hur gruppen ska respondera på det som visas upp (t.ex. att bli hårt bedömd av sina kurskamrater). Dels beskrivs också att det ibland finns obehag inför hur handledaren ska bedöma, i synnerhet då handledaren beskrivs som en person med stor makt och inflytande över huruvida man blir godkänd i processen. En respondent uttrycker det senare såhär:

”I: Och man är ju så utlämnad på något sätt. För handledarna har sådan makt. De sätter betyg typ och liksom sätter om rapporten är godkänd eller inte. Man är ju väldigt... Det är ju en maktobalans egentligen.”

En betydande delförklaring till att dessa situationer blir så påtagligt laddade kan vara att relationen mellan personen, rollen som psykoterapeut och utövande av psykoterapi framstår som tätt sammanflätade. Flera av deltagarna beskriver hur deras *utövande av psykoterapi* och deras *person* är tätt sammanlänkade.

Något som återkommer är flera respondenter inte har pratat öppet med respektive handledare om vad som besvärat dem. Nedan ges ett exempel på hur en student valde att inte berätta om sina tankar, trots att hen plågades mycket av dem:

”F: Har du känt att de [handledarna] kunna? Att de kunnat hjälpa dig med den här problematiken?”

I: Ja. Alltså. Jag har nog inte sagt hur usel jag tycker jag är. För det har jag liksom inte riktigt velat ta, det har jag pratat om i egenterapin, men eh, alltså, jag tycker ju inte det ”

Samtidigt som processer beskrivs som både utmanande och i vissa fall plågsamma så beskrivs också tydliga vinster med att genomgå den. Respondenterna beskriver vinsterna på olika sätt. Det kan handla om att arbeta med sina problem eller brister: att arbeta med egna terapistörande beteenden, att komma till rätta med negativa tankar, att lära sig att stå ut med egna känslor som skam och ångest. Det kan också handla om att förvärva och upprätthålla färdigheter som respondenten behöver för att använda i arbetet med det aktuella patientfallet. En respondent uttrycker sig så här om en lärdom:

”I: Där var vissa beteendestörningar i rummet som jag inte hade noterat att jag ägnade mig åt, men som jag hjälpsamt fick veta, tack vare videofeedback. Och som jag har kunnat försöka släcka ut, eller åtminstone tänka på.”

Kategori 6: Betydelsen av att andra blottar sig. När andra kursdeltagare, föreläsare eller handledare vågat blotta sig har det haft stor betydelse för de intervjuade. När respondenterna haft möjlighet att observera, genom exempelvis rollspel eller handledningsfilm, hur någon annan genomfört något, var det för respondenterna enklare att själva prova ett nytt sätt. Ett exempel är när en respondent beskriver hur hen fått brottas med att tydligt visa empati. Genom att flera kamrater visade tydligt hur de gjorde fick hen förebilder att inspireras av:

”I: Jag lyssnar och... Ja men om man tar exempel som kollegor jag har som är väldigt varma och omhuldande. Det är jättebra för mig att titta på henne. Hur hon gör. Hur hon liksom stannar upp och 'jaa, hhhmm.'”

Att se hur andra gör blir särskilt viktigt när det är något som respondenten själv har svårigheter med. Det kan ske genom en föreläsning där en föreläsare illustrerar hur hen arbetar med en särskild metod. Det kan vara ett rollspel där en respondent får öva på en teknik som hen inte alls känner sig bekväm med. Eller i handledningssituationen när någon visar sitt sätt att genomföra något. I följande exempel beskriver en respondent hur viktigt det har varit för hen med lärare som har personifierat vissa inslag och hur det ger innehållet en större betydelse:

”Jag tänker mer specifikt då på en lärare. Liksom tydlighet med 'de här frågorna har varit väldigt bra'. Det här... 'Utan detta så blir det ingen terapi alls.' Det är ju en hjälp. Att någon personifierar så tydligt. Det här. Såhär. Eller kan förmedla det. Att det här är ett inslag... Som... Ja... Hon.

F: Varför är det viktigt för dig att någon personifierar det?

I: Jag tror också för minnet, jag minns mycket i bilder och jag hör hur hon har sagt det och i vilket sammanhang så blir det lättare att komma ihåg och att minnas. Och att det får en annan laddning själva innehållet.”

Att observera andra beskrivs som en *bekräftande*, *stödjande* och *legitimerande* process. Att bli *bekräftad* innebär att respondenten får en bekräftelse på att det egna tillvägagångsättet är korrekt eftersom betydande andra gör på ett liknande sätt. Att bli *stöttad* beskrivs som att få alternativ till hur man kan göra. Att något *legitimeras* innebär att en föreläsare eller handledare, i egenskap av att vara någon med särskild kompetens, förespråkar eller visar på något som respondenten vill prova men inte vågar eftersom det framstår som på något vis normbrytande. Ett exempel på en *legitimerande process* är när en föreläsare beskriver hur en psykoterapeut kan avgränsa en terapi så att den avslutas om inte patienten är villig att arbeta mot satta mål. I exemplet nedan beskriver en respondent betydelsen av att en föreläsare visade hur hon gjorde:

”I: Ja, men det är nog så jag tycker jag funkar generellt så att. Eh. Jag tycker om att höra andra berätta om hur de gjort. Jag upplevde henne som öppen för det första. Att hon var öppen med vem hon var. Hennes erfarenheter. Hon kom inte bara med massa slides (...). Utan att hon ville berätta en historia om sig själv, och det, det tycker jag om. Det. Jag tror vi människor tycker om det generellt sett, där någon vill berätta och dela med sig om någonting ur sitt liv”

Sammantaget tycks dessa tre processer medföra en ökad trygghet att våga prova själva med sina egna patienter. En respondent beskriver det såhär:

”I: Kanske därför också som jag blivit djärvare? För man ser liksom att någon annan håller på och gör konstiga grejer, liksom, så vågar man sig på det själv liksom. Jag tycker att jag lärt mig jättemycket av att både se på deras filmer och att få feedback.”

Kategori 7: Betydelsen av handledaren. När en respondent visar upp sig i rollen som psykoterapeut har handledarens respons på detta stor betydelse, i synnerhet i bedömningssituationer. Då tycks andra kursdeltagares perspektiv bli mindre viktigt. Det kan här förstås som ytterligare en dimension till de tidigare tre (*bekräftande, stödjande, legitimerande*) nämligen en *bedömande*. I respondenternas berättelser skiljer sig betydelsen av bedömningen åt beroende på huruvida de ser det som en bedömning av ”kursdeltagaren-som-psykoterapeut”, eller som ”kursdeltagaren-som-student”. När respondenten upplever sig bedömd som student tycks den emotionella laddningen i att visa upp sig minska. När respondenten istället beskriver bedömningen i termer av att vara en bedömning av respondenten-som-psykoterapeut ökar upptagenheten vid den egna prestationen något som kan härledas tillbaka till den närhet mellan *person och utövande av psykoterapi* som beskrivits tidigare.

För att bedömningen ska vara hjälpsam beskriver deltagarna olika typer av hjälp handledaren kan erbjuda. Att betydelsen av att feedback till övervägande del är fokuserad på vad kursdeltagaren kan göra annorlunda beskrivs av flera respondenter och står i kontrast till feedback där handledaren fokuserar på vilka fel man gjort. Stort fokus på fel och brister tycks för somliga respondenter innebära att bedömningen tolkas som en bedömning av respondenten-som-psykoterapeut snarare än *som-student*.

En annan betydelsefull aspekt är att handledaren behöver kunna hantera de känslor som videofeedbacken kan utlösa, exempelvis skam eller ångest, genom att validera eller uppmuntra. Att bli stöttad av handledaren beskrivs som viktigt i processen att våga visa upp sina brister och problem.

Kategori 8. Hinder kopplade till att blotta sig. Ett återkommande inslag i berättelserna är att när respondenterna stöter på svårigheter, hinder eller problem hos sig själva i handledningen så får man inte alltid stödet att möta det. Ett sådant exempel är när den respondentens prestation ska bedömas med CTS-R-skalan:

”I: Jo, fast i den situationen så var det ju inte så hjälpsamt då för då var det inte. Att... Ehm... Som man kanske tänker att handledaren ska vara sådär att. ’Men oj! Där gick du in i den fällan, såg du det nu?’ ’Nä, nä. ’2.5 får du nu... 3... 1...’ Vaaa? Jag fattar ingenting då. För mig är det obegripligt.”

När hen visade en filmsekvens där ett problem blev tydligt fick hen inte stödet att arbeta med det. Istället blev det en poängsättning eftersom det var det som var syftet med att visa film vid det tillfället. Att filmer ska bedömas utifrån en mall kan påverka hur bedömningen av filmer görs överlag, och kan leda till ett större fokus på kortsiktiga processer så som det enskilda samtalets struktur. Det kan i sin tur leda till mindre fokus på handledningsterapins övergripande, mer långsiktiga, processer, som exempelvis den personliga utvecklingen eller hur förståelse för en patient utvecklas över tid.

En nackdel som beskrivs är hur det blir svårare att hantera problem som respondenters negativa tankar eller psykoterapeutiska processer som sträcker sig över flera sessioner, exempelvis när det handlar om patienter som har en svårare problematik, kräver ett mer utforskande förhållningssätt, eller där stor hänsyn till relationsarbetet krävs (jämför kategori 1). I sådana lägen beskrivs det som ibland svårt att få stöd eftersom handledningen fått ett kortsiktigare fokus i och med bedömningsmallen, vilket i sin tur kan påverka vad respondenterna upplever är möjligt att visa upp för handledaren och gruppen.

Ett annat hinder som beskrivs uppstår när handledaren inte kan möta respondenten där hen ”befinner sig” (kategori 3). Det beskrivs på sådant sätt att respondenten hamnar i ett underläge gentemot handledaren och ibland även andra medstudenter. Det blir då svårt för respondenten att visa upp det som hen själv önskar eftersom upplevelsen är att bedömningen kommer bli alltför jobbig att hantera, eller som bäst ohjälpsam för fortsatt lärande. Respondenterna kan här uppleva det som att de måste anpassa vad de väljer att visa så att det passar den prioritering som uppmuntras i handledningsgruppen.

Indexkategori 3. Att mogna som psykoterapeut

Ett återkommande resonemang är att utbildningen till psykoterapeut är en del av en mognadsprocess. Mognad beskrivs som en kunskapsutveckling där nya färdigheter men också personlig utveckling är betydelsefull. Kunskapsutvecklingen beskrivs främst som i att över tid *repetera färdigheter* så att de blir en del av ens terapeutiska verktyglåda. Mognaden beskrivs också som att under utbildningen bli mer öppen för att lära sådant som man tidigare inte provat, inte velat prova, eller till och med ogillat. Där det finns motstånd till att lära nytt sker inläringen ofta genom en process i vilken man *utmanas* att prova och visa upp nya färdigheter. Den personliga utvecklingen genomsyrar alla följande kategorier i form av att respondenten genom att

över tid utmanas att prova nya färdigheter och nya perspektiv får möjlighet både att utveckla sina kunskaper gentemot patienten men också hantera egna problem eller brister.

Kategori 9. Att repetera färdigheter. De intervjuade studenterna återkommer ofta till betydelsen av att under så lång tid, tre år, repetera vad som beskrivs som både nya och gamla kunskaper. Repetitionen beskrivs i sig som en form av nötning, där något upprepas till dess att det sitter. Ett betydande inslag för att detta *något* ska *sitta* är att respondenten *utmanas* att verkligen visa upp sig och sin kunskap. Det görs framförallt genom att man i övningar (t ex. rollspel) eller filmade terapisesioner utmanas att visa på att man repeterar en viss färdighet (jmf indexkategori 2). Flera respondenter understryker att en betydande del av utbildningen till just KBT-inriktad psykoterapeut bygger på att lära sig att *göra* något, och att detta görande repeteras över tid så att det blir en del av ens repertoar.

Repetitionsprocessen kan beskrivas på följande sätt: Något introduceras på en föreläsning, följs upp i exempelvis ett i en övningssituation (t.ex. rollspel), i grupparbete eller i handledningssituationen. Framförallt handledningssituationen beskrivs som särskilt betydelsefull för repeterandet. Situationer där något som tidigare övats kan användas i relation till handledningen beskrivs som särskilt lärorika. Att betydelsen av att praktisera det teoretiska tillskrivs betydelse kan förstås utifrån tidigare resonemang om hur just KBT-inriktad psykoterapi till stor del beskrivs i termer av ett *görande* och att lära sig att göra på fler sätt, få fler verktyg, beskrivs som en betydande del av utbildningen.

Respondenterna återkommer ofta till betydelsen av att i sådan detalj betrakta enskilda sessioner. Det beskrivs som ett betydande inslag i utbildningen för att utveckla just nödvändiga färdigheter i att bedriva en KBT-terapi på ett strukturerat sätt. När dessa fördelar med videofeedback lyfts beskrivs även CTS-R-skalan och bedömningen som hjälpsamma verktyg för att identifiera och förändra beteenden. CTS-R-skalan blir här ett verktyg för att identifiera och avgränsa något som kan repeteras.

Att övandet tillskrivs stor betydelse kan också förstås utifrån att respondenterna beskriver just hur viktigt det är att kunna ta med sig något från utbildningen och prova i sin yrkesverksamhet. Att respondenten övar på något i relation till arbetet med handledningspatienten upplevs som en ökad sannolikhet att prova det med andra patienter. Den repetition av ny och gammal kunskap som sker i arbetet med handledningspatienten beskrivs som en modell som kan användas i arbetet med andra patienter. Att kunna generalisera sina kunskaper

och föra över dem till andra patienter utanför utbildningen beskrivs som viktigt för att uppleva att en utveckling skett.

Kategori 10. Att hantera egna problem och brister. På frågor om vad de tycker att de lärt sig under psykoterapeutprogrammet så här långt beskriver alla respondenter att de blivit medvetna om och fått hjälp att hantera olika brister eller problem relaterade till hur de utövar psykoterapi. Bilden som ges är att det läggs stor vikt vid att i handledning identifiera personliga förbättringsområden för att sedan med stöd av handledare och kurskollegor arbeta för att utveckla sina kunskaper, vilket ofta sker i form av att göra något på ett annat sätt. Inspelade terapisesioner med handledningspatienter utgör en betydande källa. Genom att titta på egna och andras terapisesioner blir respondenten antingen själv medveten om ett problem eller så lyfts det av handledaren.

Kategori 11. Att prova nya saker. I kategori 1 beskrivs hur respondenterna positionerar sig i relation till (A) strukturfokus (B) samspelsfokus (C) den vetenskapliga metoden (D) det fria upptäckandet. Att positionera sig i en given situation innebär en prioritering av vad som är viktigt. Utbildningen innebär att respondenten utmanas att förhålla sig till andras perspektiv på vad KBT är och därmed utsätts för andra värderingar av vad som är betydelsefullt i ett givet psykoterapeutiskt ögonblick. Genom att något visas upp för klassen eller handledningsgruppen görs det uppvisade till föremål för andras bedömning. Respondenten kan då bli medveten om andra prioriteringar som är möjliga att göra. Som beskrivits tidigare (jmf indexkategori 1) är inte processen från att något visats upp till att respondenten tar till sig av andras perspektiv linjär. Det kan istället beskrivas som en process där 1) något visas upp 2) görs till föremål för en bedömning 3) prioriteringar synliggörs 4) och om avståndet mellan respondentens prioritering och en föreslagen prioritering inte är alltför stort, eller kan överbryggas, så skapas 5) en möjlighet att ta till sig av den andres perspektiv. Det spelar också stor roll vem som föreslår prioriteringen där handledarens åsikt har en klart överordnad betydelse för att det ska anammas. En respondent som varit mycket skeptisk till flera inslag i utbildningen beskriver hur hen successivt blivit mer öppen för att ta in ett nytt perspektiv:

"I: Barndom och KBT har inte varit precis självklart. (...) Först så svarade jag bara lite att det är inte KBT. Det där ska jag inte ha något med att göra. Då blev jag väl lite provocerad av att va? Ska vi ha med det? I våra terapier?"

I: Så det är ett område som jag tagit till mig väldigt och där jag har fått tänka om, min liksom, fördom egentligen hindrade mig. Jag skulle aldrig dykt ner i det om det inte vore för den här utbildningen.

I: Förr kanske jag förenklat tänkte depression eller ångest. Men nu tänker man att eh det är kanske depression, men det är sekundär effekt av barndomsupplevelser. Asså man har. Man blir mer nyanserad.”

Mognad till psykoterapeut innebär genom denna process att nämnda positionering (kategori 1) mjukas upp. Detta sker genom att respondenten får ta del av andras perspektiv på något. Dels genom att respondenterna själva blottar sig, dels genom att andra gör det. Det leder sammantaget till en process vilken kan beskrivas som ett uppluckrande av den starka relationen mellan den egna personen och sitt yrkesutövande som psykoterapeut, studenten-som-psykoterapeut. Processen varigenom den egna övertygelsen mjukas upp beskrivs på ett sådant sätt att tidsaspekten, att utbildningen sker under tre år, och repetitionsaspekten, att respondenterna utmanas att repetera, är viktiga.

Kategori 12. Hinder i mognadsprocessen. Ett hinder avser i denna kategori ett antal aspekter av lärandet till psykoterapeut där det uppstod så pass påtagliga svårigheter att den kunskapsmässiga eller personliga utvecklingen hindrades. Denna kategori är uppdelad i tre delar som representerar tre aspekter av att bli hindrad.

(1) Den första av dessa aspekter är när avståndet mellan handledarens uppfattning och studentens är alltför stort. Det beskrivs redan under indexkategori 1 och där avses den process varigenom respondenten blir varse att handledaren inte delar ens uppfattning och därför får problem i förhandlingen om vad som ska prioriteras. Här förstås fenomenet utifrån att denna förhandling kan vara en pågående process och respondenterna kunde bli påtagligt hindrade av att handledaren inte kunde möta dem i deras prioriteringar eller förklara sina egna på ett tillräckligt tydligt sätt.

(2) En andra aspekt är att mycket av det beskrivna förändringsarbetet har tagit sin utgångspunkt i respondenters svagheter, brister eller problem. Beskrivningarna som ges av lärandet tecknar bilden av en problemfokuserad process där lärande ofta definieras utifrån förmågan att rätta till fel. Betydelsefullt lärande beskrivs ofta i termer av att identifiera ett förbättringsområde och åtgärda det. Sällan definieras lärande som identifierande av styrkor och

att arbeta utifrån dessa. Detta beskrivs inte som något i sig självt problematiskt utan som en förgivettagen aspekt av lärande. Samtidigt förekommer beskrivningar av hur processen varit plågsam, som ett mer eller mindre nödvändigt ont. Sammantaget ges bilden av att lärande till psykoterapeut delvis handlar om att identifiera egna brister och åtgärda dem för att på så vis bli skickligare psykoterapeut. Vilket kan fungera hindrande i situationer där ett snävt fokus på enskilda delar i den psykoterapeutiska processen inte leder till den kunskaps- eller personliga utveckling respondenter önskat. En respondent beskriver hur fokus på enskilda brister ledde till en *omöjlig figur* där hens försök att rätta till enskilda delar inte sammantaget ledde till önskad utveckling:

”I: Om det fanns någon pollett som skulle trillat ner så borde den ha trillat ner nu tänker man ju. Jag kan inte känna att det gör det. Det känns som en sådan där... Omöjlig figur. Du vet en sådan där trappa eller något sådant där som... Där ena trappan går åt det hållet och så plötsligen går den åt det hållet. I verkligheten så går det ju inte att göra något sådant. Det blir en Harry Potter-värld. Ingenting stämmer. Det ser logiskt ut.”

(3) Ett tredje hinder utgörs av att uppvisandet av sig själv i psykoterapeutrollen kan bli en teatralisk uppvisning. Detta tycks vara ett led i en process där svårigheter att förhandla om vad som ska prioriteras leder till en kapitulation hos respondenten samtidigt som det upplevs som ett krav att visa upp det som förväntas eller något som kan godtas. I denna process går studenten från att vara student-som-psykoterapeut med stark personlig anknytning till det uppvisade, till att gå in i en ytterlighetens studentroll där kunskapsutveckling upplevs underordnas bedömning. I nedan exempel illustreras hur en av respondenterna resonerar om detta i relation till att visa upp vad som förväntas av handledaren:

”I: Då känns det mer som det blir ett skådespel. Inte det här som jag egentligen ska ha en som terapeutisk färdighet. Jag visar fram någonting för nån som ska granska den här och då ser det plötsligen rätt ut. Fast det är ju en anpassad verklighet. Det är ingen verklig verklighet.”

Det avgörande tycks vara hur respondenten upplever sig bedömd, på vad man bedöms, och hur detta står i relation till egna övertygelser om vad som är viktigt. När det uppstår ett stort avstånd mellan handledaren och den handledde så riskerar det att leda till att den handledde visar

upp något som inom ramen för handledningen är rätt, bedöms som bra eller korrekt, även om det inte alls står för en utveckling hos den handledda utan snarare representerar ett tyst motstånd eller en uppgivenhet.

Diskussion

I arbetet med att analysera materialet blev det tydligt att tre återkommande teman trädde fram i såväl indexkategorier som kategorier och som dessutom även var rikligt representerade på MU-nivå. De tre temata illustrerade något betydelsefullt om lärandet till psykoterapeut: (I) Lärande som träningsvärk. En utmanande men också utvecklande process. (II) Lärande som ett tandläkarbesök. En alltför smärtsam process. (III) Lärande som teater. Dessa tre teman kan förstås som ytterpunkterna i en liksidig triangel (se figur 1) med tema I i toppen som ett exempel på när lärandet fungerade bra, och tema II och III i botten som exempel på när lärandet blev svårt.

De tre temata utgör resultatets mest abstrakta nivå, steg 5 (Karlsson, 1993), och presenteras här som en möjlig teoretisk förklaringsmodell. Det bör här understrykas att liksom i tidigare fenomenologiska studier som använt EPP-metoden (Bergman & Norlander, 2005; Ingvarsson, Nordén & Norlander, 2014; Kjellgren, Buhrkall & Norlander, 2010) så är dessa tre teman inte statiska fenomen, utan snarare levda erfarenheter där en students erfarenhet av att visa upp något kan skifta från utmanande till teatralisk mycket snabbt beroende på omständigheter, vilket i förlängningen får betydelse för lärandet till psykoterapeut. I det följande används ordet student istället för respondent för att indikera att abstraktionsnivån nu är högre och att exempel som ges inte ska förväxlas med citat i tidigare genomgång.

Tema I. Lärande som träningsvärk - en utmanande process

När lärandet till psykoterapeut beskrivs som mest utvecklande är det ändå inte en lätt process. Det är något utmanande och kan, för att låna en respondents uttryck, liknas vid träningsvärk. Ett slags nödvändigt ont för att utveckling ska ske. För att lärandet ska vara utmanande måste förhandlingsprocessen (kategori 3) präglas av eller resultera i samförstånd: man är överens om vad som ska vara i fokus. Problemidentifikationen (kategori 10) leder till att ett för studenten relevant problem identifieras på rätt psykologisk nivå. Med *rätt* psykologisk nivå avses att det som görs till föremål för en lärprocess speglar studentens verkliga behov. Om ett beteende

identifieras och bearbetas genom färdighetsträning ska det representera en relevant problemlivå så att det inte finns underliggande psykologiska problem vilka förblir obearbetade.

Blottandet (indexkategori 2) blir på så vis en utmanande men inte alltför smärtsam process som präglas av visst mått av stress och möjligen milt obehag. Som beskrivs i kategori (11) är utmanandet i sig en process som kan innebära visst obehag eller stress just eftersom det är att gå bortom vad man som student redan vet eller kan. *Mognad* (indexkategori 3) innebär att repetitionen (kategori 9) blir meningsfull då övandet speglar accepterade problem eller utvecklingsområden som bearbetas på rätt nivå.

Betydelsefullt för att processen ska bli utmanande tycks vara (1) Att förhandlingen leder till verkligt samförstånd. (2) Att problemidentifikation sker på rätt psykologisk nivå. (3) Att studenten utmanas att prova perspektiv eller färdigheter. (4) Att repetition över tid speglar verkliga behov.

Tema II. Lärande som tandläkarbesök - en smärtsam process

När lärandet blir alltför smärtsamt kan det liknas vid ett oönskat tandläkarbesök. Utfallet kan vara utvecklande men processen präglas av obehag. I förhandlingen (kategori 3) har ett problem eller fokus identifierats och det finns samförstånd men studenten inte har berättat om vad problemet representerar för hen alternativt är omedveten om dess betydelse. När studenten börjar arbeta med problemet genom att blotta sig (indexkategori 2) så triggas påtagliga negativa upplevelser: katastroftankar, nedstämdhet, rädsla eller ångest. Ett blottande sker alltså men den som visas upp representerar olika saker för studenten själv och för handledare/medstudenter.

Problemidentifikation (kategori 10) sker här men på en alltför ytlig nivå. Ett exempel på detta kan vara att ett färdighetsproblem identifierats men bakom det ligger ett problem på djupare nivå som gör att arbetet med färdigheterna och den över tid krävande repetitionen blir en plågsam process. Lärandeprocessen blir därmed inte bara utmanande: den blir smärtsam.

Fyra saker tycks förvärra denna process: (1) Att problemidentifikation sker på en ytlig nivå. (2) Att det är svårt för studenten att lyfta dessa djupare problem i handledningen innebär att studenten blir ensam att hantera problemet och de känslor som väcks. (3) Ett alltför stort fokus på identifikation av *problem* hos studenten utan tillräcklig identifikation av *styrkor* (jämför kategori 10 och 12). (4) Att identifierandet av egna problem, svagheter, tillkortakommanden tas för givet

som en betydande del av att lära sig till psykoterapeut vilket tycks leda till att det inte ifrågasätts även när processen blir plågsamt.

Tema III. Lärande som teater – en rökridå.

När förhandlingsprocessen (kategori 3) präglas av konflikt eller kapitulation riskerar efterföljande processer att få en teatralisk prägel. Fokus för studenten blir inte verklig kunskapsutveckling eller personlig utveckling utan bedömningsprocessen i sig själv och vad som ska visas upp för att klara utbildningen. Problemidentifikationen (kategori 10) sker och leder till att studenten kapitulerar inför någon annans definition och prioritering. Det leder till att studenten visar upp det som förväntas vilket i sin tur inte leder till en verkligt blottande process (indexkategori 2). Att studenten väljer att inte blotta sig kan förstås utifrån att blottandet är en så pass känslig process där man visar upp sina egna problem och tillkortakommanden. När kraven inte överensstämmer med egna behov uppstår en svårighet att visa det upp sig själv. Då blir en teatralisk uppvisning av det som förväntas ett skydd för att undvika att utsätta sin person för angrepp, en rökridå bakom vilken studenten kan gömma sig.

Där tema II handlar om att själv hantera starka negativa emotioner präglas tema III snarare av avsaknad av känslor alternativt en lågintensiv uppgivenhet: en kapitulation inför andras prioriteringar (kategori 3). Tre processer tycks öka risken för att en student ska ägna sig åt teatralisk uppvisning 1) Bristande samförstånd. 2) En problemformulering som inte är förankrad i studentens verkliga behov. 3) Alltför stort fokus på bedömningsprocessen i kontrast till den mer övergripande kunskapsutvecklingen.

Tematiken i förhållande till tidigare forskning

I det följande kommer tema I, II och III kopplas till relevant litteratur i syfte att diskutera hur resultatet kan förstås utifrån forskning och teori.

En erfarenhetsbaserad modell (Turton, 2012) stämmer väl överens med lärandet som tema I beskriver men innebär inte per automatik en fullständig självpraktik eller självreflektion enligt SP/SR (Bennett-Levy, 2015). Det som tycks ske är att den exponerande aspekten av att visa upp sig själv för andra innebär att man speglas av andra men också aktivt speglar sig själv i det uppvisade. En slutsats är således att när studenten visar upp ett genuint problem uppstår genom själva blottandets process en möjlighet för självpraktik och självreflektion eftersom studenten då

kan komma i kontakt med både personliga och professionella aspekter av det uppvisade. Som kan utläsas av indexkategori 2 är blottandet särskilt betydelsefullt för att identifiera utvecklingsområden. Bennett-Levy (2006) beskriver betydelsen av fokuserad uppmärksamhet för att reflektion ska uppstå. I tema I tycks blottandet leda till en tydligt fokuserad uppmärksamhet framförallt genom att det uppstår diskrepanser mellan studentens egna förväntningar och den verklighet som studenten, medstudenterna och handledaren ser när något blottats.

Tema I indikerar i likhet med tidigare forskning att det är svårt praktiskt skilja på ett personligt *jag* (eng. personal self) och ett psykoterapeut-*jag* (Bennett-Levy, 2005). När studenterna blottar sig i rollen som psykoterapeut så får de själva och andra se delar av både det professionella och personliga. I DPR-modellen (Bennett-Levy, 2015; Haarhoff, 2015) särskiljs dessa två *jag* teoretiskt och centralt för modellen är hur studenten utifrån terapeut-jaget kan reflektera över hur personliga sidor av jaget inverkar i yrkesutövningen. Det har betonats att det är särskilt viktigt med en sådan reflektion när rupturer i alliansen till patienten uppstår eller andra konflikter som kan tänkas ha påtaglig personlig påverkan (Haarhoff, 2015).

Att det endast är en delvis utvecklad självpraktik och självreflektion kan möjligen förklaras av att det är kombinationen av *utmaning* och *repetition* (indexkategori 3) som lyfts fram som betydelsefullt för lärandet, inte reflektion. Bennett-Levy (2003b) har argumenterat för att reflektion, på grund av att det är en inre och svårobserverad process, behandlats styvmoderligt inom psykologin. Att respondenterna i så stor utsträckning beskriver sin lärandeprocess som ett görande kan tolkas som ett resultat av en utbildning som lagt större vikt vid utförande än reflektion och då i synnerhet självreflektion. Alternativt har reflektionen inte tydligt sammankopplats med praktiserandet utan förlagts till någon annan del av utbildningen.

Tema II synliggör att utbildning till psykoterapeut kan vara en smärtsam process. Särskilt smärtsam tycks processen bli när ett problem identifieras och bearbetas utifrån psykoterapeut-*jaget* (t.ex. en färdighetsbrist) men utan en explicit reflektion över hur det problemet kan ha grund i det personliga-*jaget* (t.ex. katastroftänkar) (Haarhoff, 2015). Det är möjligt att inte tillräcklig vikt lagts vid analys av *jag*-scheman och *psykoterapeut*-scheman (Davis et al, 2015). Utifrån DPR-modellen (Bennett-Levy, 2006) kan tolkas att förklarande kunskaper och procedurkunskaper möjliggörs i tema II men att inte tillräcklig reflektion sker inom ramen för utbildningen. Detta tycks bero på att självreflektionen över vad problemen representerar för studenten uteblivit och fokus legat på en ytligare problemlnivå. Tema II visar på att vad som

saknas är en strukturerad och djuplodande genomgång av problem och vad de representerar för studenten. SP/SR är en metod där den typen av strukturerade självanalys är möjlig (Bennett-Levy, 2006). I den arbetsbok som tagits fram för SP/SR finns tydlig genomgång av såväl personliga som professionella problem, målsättningsarbete och arbetet med själv-schema samt psykoterapeut-scheman (Bennett-Levy, 2015).

Det kan finnas flera skäl till att en student väljer att inte berätta om det smärtsamma. En möjlig teoretisk infallsvinkel är att det ibland kan finnas en avsaknad av trygghet med gruppen: om inte studenten upplever att handledaren eller läraren kan begränsa hur sårbar studenten gör sig inför gruppen, eller klassen, så minskar villigheten att ärligt dela med sig. I synnerhet om det uppvisade representerar något som är smärtsamt (Laura & Steinberg, 2008). Ett möjligt alternativ till att blotta den personliga dimensionen av problemet inför en grupp är att föra dagbok över sina psykoterapeutiska erfarenheter (Turton, 2012) och en sådan dagbok skulle kunna innehålla frågor som möjliggör självreflektion. Ett annan och mer modern metod är SP/SR-bloggar där studenterna får möjlighet att reflektera över sitt lärande (Farrand, Perry & Linsley, 2010).

Något som beskrivits som viktigt i tidigare forskning är att i handledningssituationen få se handledaren utföra psykoterapi. Utöver att det finns klara lärandevinster så inverkar det positivt på studenterna att se handledaren göra misstag och försöka hantera konsekvenserna. Dels för lärandet i sig, dels för att utveckla realistiska föreställningar om vad som är rimliga krav att på sig själv (Feinstein, Huhn & Yager, 2015). I kategori 6 beskrivs betydelsen av att andra, framförallt medstudenter och föreläsare, visar upp och därigenom blottar sig. Om handledare gjorde det i större utsträckning är det möjligt att det skulle minska det smärtsamma inslaget i den studerade psykoterapeututbildningen. Andra studier har lyft fram betydelsen av att hantera skam i handledningssituationen (Adelson, 1995; Yourman, 2003). Skam kan vara ett skäl till att inte avslöja för mycket om sig själv eller de problem man upplever i relation till psykoterapeutrollen och patientarbetet. Yourman (2003) menar att skam i handledningen framförallt speglar relationen mellan handledd och handledare och att handledaren bör vara uppmärksam på om den handledde kan vara spontan och öppen i relationen. Identifikation av eventuell skam skulle kunna leda till ett meningsfullt arbete med både själv-scheman och psykoterapeut-scheman och utvecklandet det som inom SP/SR kallas för *New ways of being* (Bennett-Levy, 2015).

Tema III beskriver hur en alltför konfliktfylld förhandlingsprocess (kategori 3) leder till att studenten väljer att kapitulera och göra det som förväntas utan verkligt engagemang. Tidigare

forskning har diskuterat att detta kan bero på ångest vilket leder studenten till att välja ut material som hen tror passar handledaren i syfte att skydda sig själv och minska ångesten (Coburn, 1997; Laura & Steinberg, 2008). Även tidigare resonemang om skam kan vara användbart för att förstå behovet av att undanhålla information (Adelson, 1995; Yourman, 2003). I denna studie tycks den huvudsakliga anledningen till att den teatraliska situationen uppstår vara att förhandlingen (kategori 3) i kombination med bedömningsprocessen inte skapar ett tillräckligt meningsfullt utrymme för att studenten ska kunna visa upp det hen behöver hjälp med. I resultatet illustreras denna relation i kategori 12 där bedömningens fokus på enskilda delar kan bli ett hinder som bidrar till det teatraliska. Sett till de vanligaste bedömningsinstrument som används (Muse & McManus, 2013) är en möjlig kritik att de i stor utsträckning är summativa och präglade av en reduktionistiskt synsätt. Studenten bedöms utifrån olika items och en snittpoäng talar om grad av skicklighet som psykoterapeut. Detta kan kontrasteras mot formativ bedömning (Black, Harrison, Lee, Marshall & Williams, 2003; Black & Wiliam, 2009). Även om summativa instrument (Muse & McManus, 2013) kan användas inom ramen för en formativ bedömning (Black & Wiliam, 2009) finns ett grundläggande problem: flera av bedömningsinstrumenten (Muse & McManus, 2013) gör ingen aktiv avvägning vilka av psykoterapeutfärdigheterna som har större eller mindre betydelse. Det instrument som används inom ramen för den studerade utbildningen är CTS-R (Blackburn, et al. 2001; Reichelt, James, & Blackburn, 2003) vilken innehåller 12-items som alla har samma värde. Det leder till att exempelvis färdighet i att hålla tiden får samma värde som konceptuell förståelse eller en väl utförd intervention. Detta kan problematiseras som att användandet av instrumentet kan leda till brister i bedömningens validitet (Thornberg, 2015).

Tidigare bedömningsforskning har noterat att studenter generellt sett lär sig det som de uppfattas att de bedöms på (Black, et al. 2003; Black & Wiliam, 1998) vilket kan förklara varför tema III uppstår. Studenter som använder sig av det teatraliska har ett huvudsakligt behov att bli godkänd och eftersom det bedöms av handledare blir både vilka bedömningsinstrument som används (jmf kategori 12) och handledarens prioritering avgörande (jmf kategori 3). Trots att vi inte har exakta instrument för bedömning av psykoterapeutiska kunskaper (Muse & McManus, 2013) så visar resultatet av denna studie att fokus ändå ofta hamnar på det observerbara: det som går att mäta och repetera. Det som går att synliggöra på film eller inför andra. Risken finns då att reflektionsprocessen hamnar i skymundan (Bennett-Levy, 2003b).

Slutsatser

Denna studie bygger på att enskilda personers resonemang samlats in genom intervju och sedan behandlats som en enhet och tolkas av forskaren. Detta kan kritiseras som en subjektiv process. Karlsson (1993) ifrågasätter inte detta utan omfattar det istället och påpekar hur det ändå kan leda till mycket betydelsefulla upptäckter som kan ligga till grund för vidare experimentella studier. Samtidigt ska studiens resultat och diskussion förstås utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Det är ingen övergripande utvärdering av en utbildning utan en studie av psykoterapeutstudenters lärandeprocesser: vilka fenomen som framträder som betydelsefulla, hur fenomenen upplevs och deras process.

Utifrån studiens resultat och diskussion kan ett par övergripande slutsatser formuleras: Betydelsen av att lärare och student, men också medstudenter, skapar en gemensam förståelse för vad KBT är och vad som ska prioriteras inom ramen för utbildningen och varför. De positioner som angivits i resultatets första indexkategori (A, B, C och D) kan utgöra grunden till en didaktisk modell att använda i ett sådant arbete. En framtida möjlighet är att en sådan modell skulle kunna prövas i andra studier. Resultatet visar också på betydelsen av att uppvisandet av psykoterapeutfärdigheter får en blottande karaktär. I resultatet beskrivs meningsfullt lärande ofta i relation till just att visa upp färdigheter på ett sätt som blottar studentens svårigheter eller problem vilket blir en process där både personliga och professionella aspekter av yrkesrollen kan fokuseras.

I diskussionens presenteras tre temata och utifrån dessa kan följande slutsatser göras: även när lärandet var meningsfullt och utmanande fanns ett utrymme att göra självpraktiken och självreflektionen mer explicit (tema I). När lärandet var smärtsamt (tema II) hade större fokus på självreflektion över relationen mellan psykoterapeut-jaget och det personliga jaget potentiellt mildrat det smärtsamma och möjliggjort lärande. Handledarens betydelse i detta arbete är särskilt betydelsefullt med tanke på den eventuella ångest och skam som kan behöva hanteras. Tema II belyser hur SP/SR som metod för självpraktik och självreflektion skulle kunna vara särskilt användbar för att möta smärtsamma inslag (Bennett-Levy, 2015).

Att lärande kan riskera att bli en teatralisk uppvisning (tema III) visar på betydelsen av att vara överens om prioriteringar men också om betydelsen av att ha bedömningsformer vilka möjliggör ett utrymme för studentens verkliga utvecklingsbehov. En teoribildning som skulle kunna vara användbar är formativ bedömning (Black et al., 2003; Black & Wiliam, 1998) som

lägger stor vikt vid att bedömningsform, lärandeprocess och lärandemål ska överensstämma. SP/SR (Bennett-Levy, 2015) är en metod som i sin uppbyggnad stämmer väl överens med formativa lärandeprinciper genom att den utgår så tydligt från individuella personliga och professionella lärandebehov (Chaddock, Thwaites, Bennett-Levy & Freeston, 2014) och kan därför vara användbar för att hantera tema III utmaningen.

Framtida forskning skulle kunna genomföras inom en rad områden. Eftersom KBT som paraplybegrepp inbegriper allt fler teoribildningar kan det vara betydelsefullt att studera hur man inom högre utbildning hanterar olika definitioner av KBT: hur skapas samförstånd och vilken betydelse har det för lärandet? Framtida forskning på betydelsen av exponerande, blottande, processer inom psykoterapeututbildning skulle vara värdefull för att bättre förstå dess betydelse i kontrast till traditionell teoretisk undervisning. Särskild viktig blir sådan forskning i svensk kontext där debatten om psykoterapeutprogrammet till stor del handlar om hur utbildningen kan akademiseras. Med ett mer traditionellt akademiskt upplägg av utbildningen finns risken att den blottande aspekten i handledningen kan minska.

Avslutningsvis kan sägas att ytterligare studier på betydelsen av SP/SR som metod för psykoterapeututbildning är av stort värde då denna studie tyder på att i synnerhet självreflektionen kan ha en stor betydelse för att hantera en rad utmaningar i lärandet till psykoterapeut.

Referenser

- Adelson, M. J. (1995). Clinical supervision of therapists with difficult-to-treat patients. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 59, 32-52.
- Barlow, D. H., Levitt, J. T., & Bufka, L. F. (1999). The dissemination of empirically supported treatments: A view to the future. *Behaviour Research and Therapy*, 37(1), 147–162.
- Beck A (1976) *Cognitive Therapy for Emotional Disorders*. NY: Penguin.
- Beck J (1995) *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. NY: Guilford Press.
- Beck, J. G., Castonguay, L. G., Chronis-Tuscano, A., et al. (2014). Principles for training in evidence-based psychology: Recommendations for the graduate curricula in clinical psychology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 21, 410–424.
- Bennet-Levy, J., Turner, F., Beaty, T., Smith, M., Paterson, B., & Farmer, S. (2001). The value of self-practice of cognitive therapy techniques and self-reflection in the training of cognitive therapists. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29, 203-220.
- Bennett-Levy, J. (2003a). Navel gazing or valuable training strategy? Self-practice of therapy techniques, self-reflection, and the development of therapist expertise. In J. Henry (ed.). *Proceedings of the First European Positive Psychology conference*. Leicester: EPS/BPS.
- Bennett-Levy, J. (2003b). Reflection: a blind spot in psychology? *Clinical Psychology*, 27, 16–19.
- Bennett-Levy, J., Lee, N., Travers, K., Pohlman, S., & Hamernik, E. (2003). Cognitive therapy from the inside: Enhancing therapist skills through practicing what we preach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 31, 143-158.
- Bennett-Levy, J. (red.) (2004). *Oxford guide to behavioural experiments in cognitive therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennett-Levy, J. (2005). What role does “the person of the therapist” play in therapist skill development? Empirical and theoretical perspectives. In M. Jackson & G. Murphy (Eds.), *Theory and practice in contemporary Australian cognitive and behavior therapy. Proceedings of the 28th national AACBT conference* (pp. 32–37). Melbourne, Australia: Australian Association for Cognitive and Behaviour Therapy.
- Bennett-Levy, J. (2006). Therapist Skills: A Cognitive Model of their Acquisition and Refinement. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 34, 57–78

- Bennett-Levy, J. & Beedie, A. (2007). The ups and downs of cognitive therapy training: What happens to trainees' perception of their competence during a cognitive therapy training course? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35, 61-75.
- Bennett-Levy, J., & Thwaites, R. (2007). Self and self-reflection in the therapeutic relationship: A conceptual map and practical strategies for the training, supervision and self-supervision of interpersonal skills. In P. Gilbert, R. Leahy (Eds.), *The Therapeutic Relationship in the Cognitive Behavioural Psychotherapies* (pp. 255–81). London: Routledge.
- Bennett-Levy, J., McManus, F., Westling, B., & Fennell, M. (2009) Acquiring and refining CBT skills and competencies: which training methods are perceived to be most effective? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37(5), 571-583.
- Bennett-Levy, J., Thwaites, R., Chaddock, A., & Davis, M. (2009). Reflective practice in cognitive behavioral therapy: The engine of lifelong learning. In J. Stedmon & R. Dallos (Eds.), *Reflective practice in Psychotherapy and Counselling*, (pp. 115-135). London: Open University Press.
- Bennett-Levy, J. (red.) (2010). *Oxford guide to low intensity CBT interventions*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennett-Levy, J. (red.) (2015). *Experiencing CBT from the inside out: a self practice/self-reflection workbook for therapists*. New York: The Guildford Press
- Berger, L. S. (2000). *Praxis-based versus technology-based psychotherapy: An initial exploration of differences*. [Presented paper]. Florence 2000 conference, “Madness, Science, and Society,” Florence, Italy.
- Bergman, A., & Norlander, T. (2005). “Hay sacks Anonymous”: Living in the shadow of the unidentified. Psychological aspects of physical inactivity from a phenomenological perspective. *The Qualitative Report*, 10, 795-816.
- Blackburn, I. M, James, I. A., & Milne, D. L., et al. (2001) The revised cognitive therapy scale (CTS-R): psychometric properties. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 29(4), 431-447.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Williams, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 5-31.
- Butler, A. C., Chapman, J. E., Forman, E. M., & Beck, A. T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioural therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26, 17-31.
- Chaddock, A., Thwaites, R., Bennett-Levy, J., & Freeston, M. (2014). Understanding individual differences in response to Self-Practice and Self-Reflection (SP/SR) during CBT training. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 7, e14.
- Clark, D.A. & Beck, A.T. (2011). *Cognitive therapy of anxiety disorders: science and practice*. New York, N.Y.: Guilford Press.
- Coburn, W. J. (1997). The vision in supervision: Transference-countertransference dynamics and disclosure in the supervision relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 61, 481-494.
- Cucciare, M. A., Weingardt, K. R. & Villafranca, S. (2008) Using Blended Learning to Implement Evidence-Based Psychotherapies. *Clinical Psychology: Science and Practise*. 15(4), 299-307.
- Davis, M. L., Thwaites, R., Freeston, M., & Bennett-Levy, J. (2015). A Measurable Impact of a Self-Practice/Self-Reflection Programme on the Therapeutic Skills of Experienced Cognitive-Behavioural Therapists. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 22(2), 176-184.
- Farrand, P., Perry, J., & Linsley, S. (2010). Enhancing Self-Practice/Self-Reflection (SP/SR) Approach to Cognitive Behaviour Training Through the Use of Reflective Blogs. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 38, 473-477.
- Feinstein, R. E., Huhn, R., & Yager., J. (2015). Apprenticeship model of psychotherapy training and supervision: Utilizing six tools of experiential learning. *Academic Psychiatry*, 39(5), 585-589.
- Fernández-Álvarez, H., Castañeiras, C., & Wyss, G. (2015). Commentary on three articles on self-practice/self-reflection in Cognitive-Behavioural Therapy. *Australian Psychologist*, 50, 335-339.
- Försäkringskassan. (2016). Socialförsäkringen i siffror 2016. Stockholm: Försäkringskassan.

- Gale, C., & Schröder, T. (2014). Experiences of self-practice/self-reflection in cognitive behavioural therapy: A meta-synthesis of qualitative studies. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 87, 373–392
- Giorgi, A. (1970). *Psychology as a human science. A phenomenologically based approach*. New York: Harper & Row Publishers.
- Haarhoff, B.A. (2006). The importance of identifying and understanding therapist schema in cognitive therapy training and supervision. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(3), 126–131.
- Haarhoff, B. (2015). *Reflection in CBT*. (1st edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Haarhoff, B., Gibson, K., & Flett, R. (2011). Improving the quality of cognitive behavior therapy case conceptualization: The role of self-practice/self-reflection. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 39, 323–339.
- Heinemann, K. (2015). Egenterapi – en rättighet, ett krav eller ett lagbrott? *Psykologtidningen*, 7. Tillgänglig:
<http://psykologforbundet.se/Documents/Psykologtidningen/Aktuellt%20Pdf/2015-7-Egenterapi-en-ra%CC%88ttighet-ett-krav-eller-ett-lagbrott.pdf>
- Högskoleverket. (2007). *Utvärdering av psykoterapeututbildningar vid universitet och enskilda utbildningsanordnare (2007:30 R)*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2010). *Ökad kvalitet i psykoterapeututbildningar. (Rapport 2010:9 R)*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2011). *En ny psykoterapeutexamen. (Rapport 2011:20 R)*. Stockholm: Högskoleverket.
- Ingvarsson, T., Nordén, T., & Norlander, T. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy: A case study on experiences of healthy behaviors by clients in psychiatric care. *Open Journal of Medical Psychology*, 3, 390-402.
- Karlsson, G. (1993). *Psychological Qualitative research from a Phenomenological Perspective*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research (second edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kjellgren, A., Buhrkall, H., & Norlander, T. (2010). Psychotherapeutic treatment in combination with relaxation in flotation tank: Effects on 'burn-out-syndrome'. *The Qualitative Report, 15*, 1243-1269.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ.
- Kvale, S. (1994). Ten standard objections to qualitative research interviews. *Journal of Phenomenological Psychology, 25*, 147-173.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. & Birkmann, S. (2009). *Interviews (2nd Edition): Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Laura, S., & Steinberg, P. S. (2008) Learning Within Psychotherapy Supervision. *Smith College Studies in Social Work, 78:2-3*, 321-336.
- Luebbe, A. M., Radcliffe, A. M., Callands, T. A., Green., D. & Thorn, B. E. (2007). Evidence-Based Practice in Psychology: Perceptions of Graduate Students in Scientist–Practitioner Programs. *Journal of Clinical Psychology, 63(7)*, 643–655.
- McGillivray, J., Gurtman, C., Boganin, C., & Sheen, J. (2015). Self-Practice and Self-Reflection in Training of Psychological Interventions and Therapist Skills Development: A Qualitative Meta-Synthesis Review . *Australian Psychologist, 50*, 434–444.
- McGinn, L. K. (2015). Enhancing Cognitive-Behavioral Therapy (CBT) Skill acquisition through experiential and reflective learning: A commentary on studies examining the impact of self-practice and self-reflection in CBT. *Australian Psychologist, 50*, 340–343.
- Milne, D. L., Baker, C., Blackburn, I., James, I. and Reichelt, K. (1999). Effectiveness of cognitive therapy training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 30*, 81–92.
- Milne, D., Claydon, T., Blackburn, I. M. and James, I. (2001). Rationale for a new measure of competence in therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 29*, 21–33.
- Muse K., & McManus F. (2013). A systematic review of methods for assessing competence in cognitive-behavioural therapy. *Clinical Psychological Review, 33(3)*, 484-99.
- Nielsen, K. (2008) On learning psychotherapy from clients, *Nordic Psychology, 60*, 163-182

- Norcross, J. C. (2005). The psychotherapists' own psychotherapy: Educating and developing psychologists. *American Psychologist*, *60*, 840–853.
- Orlinsky, D. E., Botermans, J-F., & Rønnestad, M. H. (2001). Towards an empirically-grounded model of psychotherapy training: Four thousand therapists rate influences on their development. *Australian Psychologist*, *36*, 139–148.
- Orlinsky, D. E., Schofeld, M. J., Schroder, T., & Kazantzis, N. (2011). Utilization of personal therapy by psychotherapists: A practice-friendly review and a new study. *Journal of Clinical Psychology*, *67*(8), 828–842.
- Padesky, C (1996). Developing cognitive therapist competency: teaching and supervision models. In Salkovskis P M (Ed) *Frontiers of Cognitive Therapy*. NY: Guilford Press.
- Polkinghorne, D. (1992). Postmodern epistemology of practice. In: S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism* (pp. 146-166). London: Sage.
- Polkinghorne, D. (2004). *Practice and human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Recker Rayburn, N. & Davison, G. C. (2001) Curriculum and training reform in clinical psychology: Improving the integration of science and practice. *Applied and Preventive Psychology* *10*(4), 265-273.
- Reichelt, F. K., James, I. A. & Blackburn, I-M. (2003) Impact of training on rating competence in cognitive therapy. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*. *34*(2), 87-99.
- Risq, R., & Target, M. (2008). “Not a Mickey Mouse thing”: How experienced counselling psychologists describe the significance of personal therapy in clinical practice and training. Some results from an interpretative phenomenological analysis. *Counselling Psychology Quarterly*, *21*(1), 29–48.
- Roth, A. D., & Pilling, S. (2007). *The competences required to deliver effective cognitive and behavioural therapy for people with depression and with anxiety disorders*. London: Department of Health.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Stewart, R. E., & Chambless, D. L. (2009). Cognitive–behavioral therapy for adult anxiety disorders in clinical practice: A meta-analysis of effectiveness studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *77*(4), 595–606.

- Thornberg, F. (2015). Kompetens i klassrumsbedömning – en studie av lärares reflektioner om videodokumenterad undervisning (Licentiate thesis). Göteborg: Göteborgs Universitet.
Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:816659/FULLTEXT01.pdf>
- Turton, W. (2012). Honing cognitive behaviour therapy skills through experiential learning. *Mental Health Practice*, 10(15), 33-35.
- Trepka, C., Rees, A., Shapiro, D., Hardy, G. and Barkham, M. (2004). Therapist competence and outcome of cognitive therapy for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 19–30.
- Universitetskanslersämbetet (2014). Hämtad: 2016-10-30, från:
http://www.ericastiftelsen.se/doc/psykoterapi_2013.pdf
- Universitetskanslersämbetet (2016). Hämtad: 2016-10-30, från: <http://www.uka.se/om-oss/uppdrag-och-verksamhet.html>
- Universitets- och Högskolerådet (2016). Hämtad: 2016-10-30, från: <https://www.uhr.se/om-uhr/>
- Utbildningsdepartementet (2009). Hämtad: 2016-10-30, från:
<http://www.regeringen.se/contentassets/bbbf33199de74ca589bc1ddfd257b7c7/uppdrag-att-utreda-psykoterapeututbildningen>
- Utbildningsdepartementet (2011). Hämtad: 2016-10-30, från:
<http://www.regeringen.se/contentassets/9f9f2297775a458e9bb0b5d67d85ea42/uppdrag-att-utreda-psykoterapeututbildningar>
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. (2. ed.) Buckingham: Open University Press.
- Yourman, D. B. (2003). Trainee disclosure in psychotherapy supervision: The impact of shame. *Journal of Clinical Psychology*, 59(5), 601-609.
- Överklagandenämnden för högskolan. (2015).
Hämtad: 2016-10-30, från: <http://www.onh.se/avgoranden/2015/2015-08-24-beslut-2015-06-12-reg.nr-243-348-15.html>

Bilaga 1 – informerat samtycke

Informerat samtycke

Examensarbete psykoterapeutprogrammet vid Högskolan Evidens, start vt14

Studenten som genomför studien:

Den intervjuades namn:

Allmän information

Studiens syfte: att studera hur studenter på psykoterapeutprogrammet vid Högskolan Evidens reflekterar över sin egen lärandeprocess. Det avser både teoretisk undervisning, handledning och egenterapi.

Metod: datainsamlingen sker genom intervjuer som bandas med digital bandare.

Informerat samtycke

Härmed informeras du som deltagare om att:

- All hantering av insamlad data sker på ett helt konfidentiellt sätt.
- Du har rätt att avbryta ditt deltagande när du vill utan att ange någon orsak.
- I händelse av att du avbryter ditt deltagande kommer all data kopplat till dig raderas.
- När uppsatsen skrivs och presenteras råder fullständig anonymitet för dig som deltagare.
- När uppsatsen skrivs och presenteras råder fullständig anonymitet för någon annan person, exempelvis handledare eller föreläsare, som kan ha namngivits under intervjuerna.

Underskrift av detta dokument innebär att du tagit del av ovanstående information och ger ditt samtycke till att vara med i studien.

Undertecknat

Studenten som genomför studien, Bo Nurmi

Namnsteckning:

Datum:

Deltagare i studien:

Namnsteckning:

Datum:

Tabell 1. Överblick av resultatet. Indexkategorier, kategorier och antal MU:n

Indexkategorier	Kategorier	MU
1. Betydelsen av att vara överens om vad KBT är	1. Definitionen av KBT	19
	2. Prioritering	15
	3. Att förhandla om vad KBT är	13
2. Betydelsen av att blotta sig	4. Vad är att blotta sig?	18
	5. Betydelsen av att blotta sig	26
	6. Betydelsen av att andra blottar sig	17
	7. Betydelsen av handledaren	41
	8. Hinder kopplade till att blotta sig	14
3. Att mogna som psykoterapeut	9. Att repetera färdigheter	23
	10. Att hantera egna problem och brister	21
	11. Att prova nya saker	14
	12. Hinder i mognadsprocessen	31

Figur 1. Överblick av temata I, II, och III.

