



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Supervisionsalliancen

Et longitudinelt processtudie af svækkelser i supervisionsalliancen

Hedegaard, Anne Engholm

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/vbn.phd.hum.00059](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00059)

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Hedegaard, A. E. (2016). *Supervisionsalliancen: Et longitudinelt processtudie af svækkelser i supervisionsalliancen*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00059>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

SUPERVISIONSALLIANCEN

ET LONGITUDINELT PROCESSTUDIE AF
SVÆKKELSER I SUPERVISIONSALLIANCEN

AF
ANNE ENGHOLM HEDEGAARD

PH.D. AFHANDLING 2016



AALBORG UNIVERSITET

SUPERVISIONSALLIANCEN

ET LONGITUDINELT PROCESSTUDIE AF SVÆKKELSER I SUPERVISIONSALLIANCEN

Anne Engholm Hedegaard



AALBORG UNIVERSITET

November 2016

Ph.d. indleveret: November 2016

Ph.d. vejleder: Professor Lene Tanggaard,
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Lektor Jan Nielsen,
Københavns Universitet

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Professor Bo Møhl,
Aalborg Universitet
Førsteamanuensis Hanne Weie Oddli,
Oslo Universitet
Førsteamanuensis Hanne Strømme,
Oslo Universitet

Ph.d. serie: Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7112-835-2

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Anne Engholm Hedegaard

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2016

CV

Uddannelse:

- 2014 Autoriseret af Psykolognævnet.
- 2010 - 2013 3-årig uddannelse i psykodynamisk psykoterapi ved Psykiatrien i Region Nordjylland.
- 2008 Cand. Psych. fra Aalborg Universitet.

Erhvervs erfaring:

- 2010 - 2016 Studieadjunkt på Psykologi ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- 2008 - 2010 Klinisk psykolog ved Psykologisk Rådgivning på Teknisk Skole, Handelsskolen og Social og Sundhedsskolen i Randers.
- 2008 Studentermedhjælper v/ cand. psych., professor Claus Haugaard Jacobsen ved Universitetsklinikken på Aalborg Universitet.
- 2007 Studenterunderviser på Psykologi ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- 2005 - 2007 Leder af sorggruppe for 14-18-årige i Kræftens Bekæmpelse.

ENGLISH SUMMARY

Purpose: The objective of the present study is to explore the sources that can lead to ruptures in the supervisory alliance in psychotherapy supervision.

Methods: The study is designed as a longitudinal process study during a 10 month internship at a university clinic in Denmark. The sample comprises a supervision group consisting of four supervisees and one supervisor.

A mixed method design is applied, including both quantitative and qualitative data. During the study, all supervisory sessions of the supervision group are video recorded. After each supervision session, the supervisor and the supervisee fill in the Brief Supervisory Alliance Scale (BSAS). On the basis of the BSAS evidence, two supervisory sessions per dyad are selected for further examination via separate qualitative Interpersonal Process Recall (IPR) interviews with the supervisor and the supervisee respectively.

The data are analyzed using a phenomenological methodology. Accordingly, the analysis is carried out by identifying meaning units in the transcripts, descriptively summarizing the contents of each unit, and transforming the meaning of each unit into themes.

Results: The results show that ruptures in the supervisory alliance are a result of process consisting of a complex interplay between different concurrent sources. 13 different sources are identified in the study: The supervisory style, supervisee insecurity, parallel processes/supervisee and supervisor countertransference, that the supervisee does not feel seen, heard, acknowledged or met by the supervisor, the supervisee's unfulfilled expectations, comparison with another supervisor, supervisee defense mechanisms, asymmetry, that the supervisor does not feel heard by the supervisee, the influence of the supervision group, changes of the supervisory frames, humor mismatch and different views upon the client.

By tapping both the supervisee's and the supervisor's perspective it is furthermore found that the parties sometimes diverge and sometimes converge on their perception of the quality of the supervisory alliance in the supervision sessions. When they agree that the alliance was ruptured in a session, they sometimes experience the problem in different ways and sometimes seem to have somewhat similar experiences.

Studying the supervisory alliance over time shows that the supervisor and the supervisee experience the alliance as fluctuating during the period, and in the overall perspective the supervisor experiences the quality of the alliance as decreasing over

time, whereas the supervisees experience the quality of the alliance as increasing over time.

Finally the results show that repair of the supervisory alliance is a process, and supervisor, supervisee, evaluation procedures and the supervision group can contribute to repair of the alliance. The essence of the contribution from the supervisor and the supervisee is attitudes and interventions that help build relationships, when the parties make room for each other in the relationship and at the same time become present and visible in the supervisory relationship. The supervision group can contribute to the repair of the supervisory alliance by supporting the supervisee, compensate for the supervisor's imperfection and support the supervisor.

DANSK RESUME

Formål: Dette studie har til formål at undersøge, hvilke kilder der kan være til svækkelser i eller brud på supervisionsalliancen i supervision af psykoterapi.

Metode: Undersøgelsen er designet som et longitudinelt processtudie, hvor fire supervisionsforløb på Universitetsklinikken i Aalborg følges gennem 1 år. Studiets sample udgøres af en supervisionsgruppe bestående af en supervisor og fire superviserand.

Undersøgelsen er baseret på et mixed methods design med både kvalitative og kvantitative data. I undersøgelsesperioden optages alle supervisionssessioner på video. Efter hver supervisionssession udfylder supervisor og superviserand et spørgeskema (Brief Supervisory Alliance Scale) om deres oplevelse af supervisionsrelationen i den netop overståede session. På baggrund af en både kvantitativ og kvalitativ operationalisering af svækkelser på supervisionsalliancen i disse spørgeskemabesvarelser udvælges to supervisionssessioner for hvert supervisionspar. Herefter gennemføres separate Interpersonal Process Recall interview med supervisor og superviserand om deres oplevelser af supervisionsrelationen i de pågældende sessioner.

Studiets data analyseres ved hjælp af en fænomenologisk analysemetode med etablering af meningsenheder, meningskondensering og meningsfortolkning.

Resultater: Resultaterne viser, at svækkelser på supervisionsalliancen er et resultat af en proces med et komplekst samspil mellem forskellige sideløbende kilder. I studiet identificeres 13 forskellige kilder til svækkelser på supervisionsalliancen, herunder: Supervisors stil, superviserandens usikkerhed, parallelprocesser (inklusive parternes modoverføring), sammenligning med anden supervisor, indvirkning fra supervisionsgruppen, asymmetri, rammeændringer, superviserandens uopfyldte forventninger, superviserandens forsvarsmekanismer, forskellige syn på klienten, superviseranden føler sig ikke set, hørt, anerkendt eller mødt af supervisor, humor mismatch, supervisor føler sig ikke hørt af superviseranden.

Ved at inddrage både superviserandens og supervisors perspektiv viser undersøgelsen, at parterne nogle gange har forskellige opfattelser af supervisionsalliances kvalitet og andre gange er mere enige i deres opfattelse af alliancen. I de tilfælde hvor begge parter oplever svækkelse af supervisionsalliancen, er der ligeledes dels tilfælde, hvor de synes overvejende enige om kilderne til svækkelsen og dels tilfælde, hvor de har forskellige opfattelser af kilderne til alliancesvækkelsen.

Idet supervisionsalliancen studeres over tid fremkommer det endvidere, at parternes oplevelse af supervisionsalliancen fluktuerer gennem perioden. Trods disse fluktuationer ses en overordnet tendens til, at supervisor oplever alliances kvaliteten som

faldende gennem forløbet, hvorimod samtlige supervisander oplever alliancens kvalitet som stigende gennem forløbet.

Endelig viser undersøgelsen, at reparation af supervisionsalliancen er en proces, hvor bidrag til reparation af svækkelser kan komme fra supervisor, supervisand, evalueringsprocedurer og supervisionsgruppen. Essensen af bidragene fra supervisor og supervisand er relationsskabende attituder og interventioner, hvor parterne sørger for at skabe plads til den anden i relationen samtidig med, at den enkelte selv er synlig og tilstede i supervisionsrelationen. Supervisionsgruppen kan bidrage til reparation af supervisionsalliancen ved at støtte supervisanden, kompensere for supervisors ufuldkommenhed og aflaste supervisor.

FORORD

Jeg havde ikke lige set det komme, at jeg skulle blive ph.d.-studerende, men jeg må indrømme, at jeg faktisk har befundet mig rigtig godt i arbejdet. Undertiden og særligt her ved vejs ende, sender jeg mange varme tanker til alle jer, der har hjulpet mig på vejen og været med til at gøre dette til en rigtig god oplevelse.

Først og fremmest skal der lyde en stor tak til den supervisor og de fire supervisanter, der uden at tøve sagde ja til at deltage i denne undersøgelse. I har tålmodigt udfyldt ugentlige spørgeskemaer, deltaget i interviews og ladet jeres supervisions-sessioner optage på video. I havde modet og viljen til at tage mig med ind i jeres fortrolige samarbejde, og det er jeg dybt taknemmelig for. Uden jeres deltagelse havde dette studie ikke været muligt, og jeg vil bede læseren have respekt for den sårbarhed, det medfører at stille sit professionelle virke til rådighed for forskning.

Denne rejse havde imidlertid ikke taget sin begyndelse, hvis det ikke havde været for daværende professor, cand. psych. Claus Haugaard Jacobsen, som jeg også skylder stor tak. Du inviterede mig ind i forskningsverdenen, inspirerede mig til at dykke ned i supervisionsområdet, vejledte mig det første stykke af vejen og var vedblivende i din tro på mig.

Desuden vil jeg gerne takke professor Lene Tanggaard og lektor Jan Nielsen for at springe til og vejlede mig i den resterende del af perioden. Med dig Jan har jeg delt interessen for supervisionsområdet. Du har utrætteligt forholdt dig til mit materiale, inspireret mig til at tænke nye tanker, udfordret mig til at prøve mit materiale af og altid tænkt mig ind i forskellige sammenhænge. For dette skylder jeg dig stor tak, og jeg glæder mig til det samarbejde vi forhåbentlig kommer til at have fremover.

Mine fantastiske kolleger på Universitetsklinikken Birgitte Petersen og Anne Birgitte Døssing; I har været uundværlige i dette forløb. Vi har delt udfordringer og glæder i vores parallelle forløb. Tak for faglighed, tak for venskab og tak for uendelig omsorg. Også en tak til min kollega på Psykologi Jørn Ry Hansen for at have bistået mig i arbejdet med studiets kvantitative data.

Endelig skal der lyde en stor tak til min allernærmeste familie. Tak til min ægte-mand Lars for at du sagde: "det skal du da gøre", da ph.d.-muligheden bød sig, og tak for din konsekvente indstilling til, at vi nok skal klare de udfordringer, der må komme. Tak til mine dejlige børn Aksel og Solvej for at sætte mit arbejde i perspektiv og indtage en suveræn førsteplads i mine prioriteter.

INDHOLDSFORTEGNELSE

I. Indledning	13
1.1. Forskningsspørgsmål.....	15
1.2. Specificering og afgrænsning af afhandlingens problemfelt.....	15
1.3. Supervisionsbegrebet	17
1.3.1. Historisk rids	17
1.3.2. Definitiv afklaring	18
1.4. Afhandlingens struktur og indhold.....	19
II. Litteraturreview	23
2.1. Artikel 1: Psykodynamisk perspektiv på svækkelser og brud i supervisionsalliancen	25
2.2. Artikel 2: Ruptures and repairs in the supervisory alliance – a research review	49
III. Empirisk genstandsfelt	69
3.1. Undersøgelsens metode.....	71
3.1.1. Undersøgelsens setting	71
3.1.2. Studiets design	75
3.1.3. Bearbejdning af det empiriske materiale	86
3.1.4. Metodevalg for at højne den forskningsmæssige kvalitet	88
3.2. Artikel 3: Noviceterapeutens læringsproces og udfordringer - hvordan trænes psykologistuderende til det psykoterapeutiske arbejde?	91
IV. Resultater	105
4.1. Artikel 4: Ruptures in the supervisory alliance – a longitudinal process study	107
4.2. Artikel 5: The supervisory alliance in group supervision.....	137
4.3. Reparation af alliancesvækkelser	154
4.3.1. Supervisors bidrag til reparation	155
4.3.2. Supervisandens bidrag til reparation	156
4.3.3. Evaluering som bidrag til reparation	156
4.3.4. Hvad kunne have bidraget til reparation	157
4.3.5. Udfald af reparation	159

4.3.6. Diskussion af reparation af supervisionsalliancen	160
V. Afsluttende betragtninger	165
5.1. Teoretiske specifikationer	165
5.2. Metodologiske overvejelser	167
5.2.1. Kvantitativ vurdering af supervisionsalliancen	167
5.2.2. Udfordringer ved IPR-metoden.....	168
5.2.3. Videoanalyse	170
5.3. Implikationer	171
5.3.1. Supervisionspraksis.....	171
5.3.2. Fremtidig forskning.....	173
5.4. Centrale konklusioner	174
Litteraturliste	177
Bilag.....	185

I. INDLEDNING

Da jeg som ganske ny psykolog skulle gøre mig mine første erfaringer med at udføre psykoterapi og modtage supervision, foregik det i en supervisionsgruppe med fire andre novice-terapeuter og en erfaren og velrenommeret supervisor. Jeg var altid nervøs, når jeg skulle have en sag på i supervision. Jeg var bl.a. bange for at eksponere mine fejl og usikkerheder i forhold til det psykoterapeutiske arbejde, når jeg skulle vise videosekvenser fra terapien, og at supervisor eller supervisionsgruppen skulle synes, at jeg var en dårlig terapeut. En af mine opgaver i supervisionen var at fremvise videoklip fra terapien, hvor jeg ikke syntes, det gik så godt og derfor havde brug for de andres hjælp. Én dag, efter at jeg havde fremvist mit videoklip og spændt ventede på supervisors og gruppens tilbagemeldinger, spurgte supervisor undrende; hvorfor jeg dog havde valgt dette klip, da det så ud til at gå fint i terapien i denne sekvens. Jeg prøvede at fremlægge, hvad jeg oplevede som min terapeutiske udfordring netop her, men supervisor gik ikke yderligere ind i en refleksion over videoklipet. Efter supervisionen var jeg ked af det og følte mig misforstået, som om jeg bevidst havde valgt en god terapisekvens for at få ros, hvilket ikke var min hensigt. I den efterfølgende tid var jeg ked af det og irriteret på supervisor over, at denne havde fremstillet det på den måde og ikke havde hjulpet mig med det terapeutiske arbejde. Til den efterfølgende supervision tog jeg det op med supervisor, fordi jeg havde en oplevelse af, at hvis ikke vi fik snakket om det, ville jeg ikke kunne tænke, føle og arbejde frit i supervisionen fremover. Heldigvis var supervisor meget forstående og påtog sig noget af ansvaret for den uheldige interaktion samt drog paralleller til det terapeutiske forløb, hvorved det også blev en meget lærerig oplevelse.

Set i bakspejlet har dette autoetnografiske caseeksempel formentlig været med til at inspirere og motivere mit emnevalg i denne ph.d.-afhandling, der placeres indenfor en overordnet temaramme omhandlende: Supervisionsrelationen i supervision af psykoterapi. Oplevelsen gav anledning til, at jeg blev opmærksom på nogle af de sårbarheder, der er indlejret i supervisionsprocessen som læringsituation. For det første undrede jeg mig over min egen reaktion på supervisors umiddelbart relevante spørgsmål, der syntes at være en harmløs intervention. Jeg blev derfor nysgerrig på den sårbarhed, der er forbundet med at være novice-terapeut og -supervisand, og hvilken betydning det kan have for den læring og udvikling, der er en del af målet for et supervisionsforløb. I forlængelse heraf blev jeg optaget af den sårbarhed og samtidig det potentiale for faglig udvikling, der er forbundet med selve kvaliteten af supervisionsrelationen. Det var min oplevelse, at en svækkelse af relationen mellem supervisor og supervisand kunne vanskeliggøre det fremtidige samarbejde og der-

med supervisandens faglige udvikling. Omvendt erfarede jeg samtidig, at en reparation af supervisionsrelationen og en dybere forståelse for dynamikkerne i denne relation kunne give mulighed for betydningsfuld læring og udvikling.

Da jeg som ph.d.-studerende senere begyndte at beskæftige mig med supervision som forskningsområde slog det mig, at betydningen af relationen mellem supervisor og supervisand er vidt diskuteret i den internationale supervisionslitteratur (Bernard & Goodyear, 2009; Watkins, 1997). Den generelle litteratur om supervision af psykoterapi eksploderede internationalt i 1990'erne (Fx Bernard & Goodyear, 1992; Gordan, 1996; Rock, 1997; Rønnestad & Reichelt, 1999; Watkins, 1997). I 00'erne kom supervisionsrelationen for alvor på dagsordenen i den amerikanske litteratur med udgivelse af bl.a. bøgerne *The Supervisory Alliance: Facilitating the Psychotherapist's Learning Experience* (Gill, 2001) og *The Supervisory Relationship: A Contemporary Psychodynamic Approach* (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001). Ligeledes blev der i den fjerde udgave af Bernard og Goodyears amerikanske grundbog *Fundamentals of Clinical Supervision* (2009) viet hele tre kapitler til omtale af forskellige aspekter af supervisionsrelationen. I dansk regi er litteratur om supervision af psykoterapi fortsat sparsom (Jacobsen & Mortensen, 2007a). Der er dog også her gryende tegn på, at supervisionsrelationen er ved at blive en del af den officielle supervisionsagenda, idet supervisionsrelationen nu er et af de emner, der er inkluderet i rammesættet for supervisoruddannelsen (Dansk Psykolog Forening, 2016, ¶ 19.2. Krav til supervisoruddannelsen).

I de senere år er der opstået en øget interesse for at påvise supervisionens effektivitet og komme nærmere en forståelse af de effektive komponenter i supervision (Hill & Knox, 2013). Samtidig synes supervisionsrelationen at have opnået en ganske særegen status i supervisionslitteraturen, hvor der er bred enighed om, at kvaliteten af supervisionsrelationen er særdeles central for succesfuld supervision (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Falender & Shafranske, 2004; Teitelbaum, 2001; Watkins & Milne, 2014). Watkins (2014b) har endda beskrevet supervisionsalliancen¹ som "*the very heart and soul of supervision*" (p. 20). Det er derfor særdeles centralt, at vi, såvel i supervisionspraksis som i forskningsøjemed, opnår en forståelse af, hvad der kan føre til svækkelser og brud på supervisionsrelationen, og hvorledes denne kan repareres igen.

Trods ovennævnte enighed om supervisionsrelationens betydning i supervision, synes den udbredte teoretiske interesse dog kun i ringe grad at afspejles i den empiribaserede forskning (Inman & Ladany, 2008; Reichelt & Rønnestad, 1999). I et omfattende forskningsreview identificerer Watkins (2014b) 40 studier omhandlende supervisionsalliancen, og han fremfører, at dette forskningsområde på mange måder stadig kun er i sin begyndelse. Han fremhæver bl.a., "*the lack of attention given to alliance areas of eminent concern (e.g., alliance rupture and repair)*" (Watkins,

¹ Supervisionsalliancen er bl.a. Bordins (1983) begrebsliggørelse af supervisionsrelationen, hvilket vil blive uddybet i artikel 1 (Hedegaard, 2013).

2014b, p. 43). Som et led i nærværende ph.d.-afhandling har jeg ligeledes gennemført et forskningsreview med specifikt fokus på de studier, der beskæftiger sig med svækkelser og brud på supervisionsrelationen (Hedegaard, 2016a, artikel 2). Som det fremgår af dette forskningsreview, kan der kun opregnes syv empiriske undersøgelser med dette fokus, hvoraf størstedelen er udført i USA (Ibid.). Dette er på linje med de tendenser, der ifølge Bernard og Goodyear (2009) karakteriserer den øvrige supervisionsforskning, selvom denne tendentielt breder sig udenfor USA's grænser. Der er således et udtalt behov for yderligere forskning, der kan bidrage til en forståelse af de kræfter, der fører til svækkelser eller brud på supervisionsrelationen, og hvorledes dette kan håndteres i supervision. Hertil kommer relevansen af at denne type forskning udføres i en nordisk kontekst, da der, som Skinstad (1993) påpeger, er store internationale forskelle, hvad angår supervisionsforhold og kultur, mellem de nordiske lande og USA. Herved placerer denne afhandling sig centralt i en aktuell nordisk kontekst, hvor der ses flere initiativer til at sætte supervision af psykoterapi på dagsordenen (Nielsen & Jacobsen, 2009). I denne forbindelse kan eksempelvis nævnes etableringen af Psykologfagligt Selskab for Supervision under Dansk Psykologforening i 2008. I 2014 opstod The Nordic Psychotherapeutic Training Study (NORTRAS), som tværuniversitært forskningssamarbejde mellem Danmark, Norge og Sverige, hvorunder der i 2016 etableredes et dansk samarbejde mellem Københavns Universitet og Aalborg Universitet om supervisionsforskning.

1.1. FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Med afsæt i ovenstående introducerende afsnit, bygges denne ph.d.-afhandling op omkring det følgende overordnede forskningsspørgsmål:

Hvilke kilder kan der være til svækkelser i eller brud på supervisionsalliancen i supervision af psykoterapi?

1.2. SPECIFICERING OG AFGRÆNSNING AF AFHANDLINGENS PROBLEMFELT

Det er først og fremmest centralt at specificere den kontekst, hvori supervisionsrelationen i nærværende undersøgelse er indlejret. Ovennævnte forskningsspørgsmål undersøges således i en Universitetsklinisk sammenhæng på Aalborg Universitet, hvilket der redegøres nærmere for i afhandlingens del III: Empirisk genstandsfelt. Herved specificeres supervisandens og supervisors erfaringsniveau, hvorved projektet kan bidrage med viden om, hvilke forhold der, i en relation mellem en novice-terapeut og en mere erfaren supervisor, gør sig gældende ved svækkelser i eller brud på relationen. Hertil kommer, at novice-terapeuter synes at være et interessant sample i forbindelse med afhandlingens problemstilling, da forskning af Ramos-Sánchez et al. (2002) peger på, at novice-terapeuter i modsætning til mere erfarne terapeuter rapporterer om svagere supervisionsrelationer. Dette er særligt problematisk, da international forskning i psykoterapeuters faglige udvikling peger på, at novice-tera-

peuter vurderer supervision som det vigtigste bidrag til deres faglige udvikling (Rønnestad & Orlinsky, 2005). Endelig skal den relationelle kontekst for supervisionsrelationen i denne undersøgelse specificeres. Denne består af supervisandens klient og en supervisionsgruppe, hvorfor betydningen heraf ligeledes skal undersøges i afhandlingen.

På baggrund af Watkins' (2014) ovennævnte forskningsreview samt undertegnedes eget forskningsreview (Hedegaard, 2016a, artikel 2) efterspørges bl.a. undersøgelser af supervisionsalliancen i proces samt studier, der inddrager både supervisandens og supervisors perspektiv. Det skal derfor præciseres, at der bag ovennævnte forskningsspørgsmål dels ligger et ønske om at se på supervisionsrelationen over tid og dels dykke ned i de supervisionsprocesser, der er involveret, når en svækkelse i supervisionsalliancen finder sted. Hertil kommer, at projektet inddrager både supervisandens og supervisors perspektiv, hvilket er et særkende, da studier indenfor området ofte vælger at negligere det ene perspektiv til fordel for det andet (Watkins, 2014b). Inddragelsen af begge perspektiver er en styrke, da det herved bl.a. bliver muligt at bidrage med viden om, hvorvidt parterne divergerer i deres opfattelse af supervisionsrelationen.

Som en naturlig følge af det overordnede forskningsspørgsmål opstår også spørgsmålet om, hvorledes alliancesvækkelser kan håndteres i supervision af psykoterapi. Dette er ikke et direkte fokuspunkt i undersøgelsen, men grundet emnets nære tilknytning til afhandlingens fokus og relevans for supervisionspraksis vil det blive berørt og diskuteret undervejs. Emnet inddrages således i afhandlingens litteraturreview i del II, ligesom resultater desangående fra nærværende undersøgelse fremdrages i artikel 5 (Hedegaard, 2016c) og afsnit 4.3: Reparation af alliancesvækkelser.

Afhandlingen tager afsæt i en psykodynamisk referenceramme, der netop synes at kunne bidrage med relevante perspektiver på bevidste og ubevidste intrapsyriske og interpersonelle dynamikker af betydning for svækkelser og brud i supervisionsrelationen. Mit eget teoretiske ståsted er ligeledes psykodynamisk med særlig vægt på objektrelationsteori, ligesom der på Universitetsklinikken i Aalborg arbejdes ud fra den psykodynamiske referenceramme.

Endelig skal der foretages enkelte klarificeringer af terminologien i ovennævnte forskningsspørgsmål og afhandlingen i øvrigt. Når der i forskningsspørgsmålet spørges til, hvilke *kilder* der kan give anledning til svækkelser og brud i supervisionsalliancen, er det for at komme ud over en kausaltænkning og åbne op for, at svækkelser og brud kan have flere samtidige kilder. Den nordiske talemåde; ”mange bække små gør en stor å” kan således illustrere tænkningen bag denne begrebsbrug i afhandlingen. Desuden anvendes *supervisor* som term for den person, der forestår supervision, termerne *terapeut* og *supervisand* anvendes synonymt for den modtagende part i supervision og termerne *patient* og *klient* anvendes synonymt om den

person, der behandles i psykoterapi. Hvorledes selve supervisionsbegrebet forstås i denne afhandling klarificeres i det følgende afsnit, hvorimod begrebsafklaringen af de øvrige centrale begreber såsom *supervisionsrelation*, *supervisionsalliance* og relevante psykodynamiske grundbegreber forefindes i afhandlingens litteraturreview i artikel 1 (Hedegaard, 2013).

1.3. SUPERVISIONSBEGREBET

På tværs af teoretiske arbejder, forskningsundersøgelser og praksisfelter findes varierende supervisionsdefinitioner. Afgrænsningen til terapi, coaching, konsultation, rådgivning etc. synes problematisk, og nogle gange defineres begrebet slet ikke (Gordan, 1996; Jacobsen, 2007). Dette er med til at skabe forvirring på området og risiko for fejltolkning af supervisionsforskning, hvis fx fund fra et coachingforløb uden videre overføres på supervisionspraksis. Som udgangspunkt for nærværende afhandling er det derfor nødvendigt at præcisere, hvad der forstås ved supervision af psykoterapi, da en afgrænsning af dette er med til at specificere rammerne for afhandlingens problemfelt. Jeg vil i denne sammenhæng afstå fra at diskutere skellet mellem supervision og de tilgrænsende områder, da dette rækker ud over denne afhandlings ærinde og findes udmærket andetsteds (fx *ibid.*).

1.3.1. Historisk rids

Det angives flere steder, at Sigmund Freud i begyndelsen af 1900-tallet var vært for onsdagsgruppemøder i sit hjem, hvorved en art uformel gruppesupervision så dagens lys (Binder & Strupp, 1997; Hess, 2008; Jacobsen, 2001). Ved etableringen af psykoanalytiske institutter i 1920'erne udvikledes formelle træningsprocedurer, herunder tredelingen i læreanalyse, kontrolanalyse og teoriundervisning (*ibid.*). Ifølge Frawley-O'Dea og Sarnat (2001) insisterede Freud på en autoritær position, hvor supervisor ses som neutral og objektiv, hvorfor uoverensstemmelser eller potentielle læringsproblemer udelukkende tilskrives supervisandens person. Et psykoanalytisk modstykke til dette standpunkt fremføres af Sandor Ferenczi, der, i modsætning til Freud, funderede den psykoanalytiske relation på gensidighed og symmetri, hvilket også syntes at karakterisere Ferenczis supervision (*ibid.*).

I de følgende år opstod en kontrovers mellem Freud og Ferenczis efterfølgere i hhv. Wien og Budapest. Sidstnævnte advokerede for at kombinere supervisor- og analytikerrollen, hvorimod Wiener-skolen talte for at adskille personlig analyse fra uddannelsesmæssig erfaring, og supervision fik et mere didaktisk fokus (Binder & Strupp, 1997; Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001; Gordan, 1996; Rock, 1997). De to positioner er sidenhen ifølge Binder og Strupp (1997) blevet mere integrerede, men ikke desto mindre er "teach-treat" dilemmaet fortsat relevant, hvor udfaldet heraf ikke mindst må tænkes at afspejle den kontekst supervision er indlejret i. Forskellige banebrydende artikler og bøger har i årenes løb netop været med til at ændre opfattelsen af supervision som et to-persons system til at inkludere supervisionens

kontekst og de komplekse bidrag fra flere ”deltagere” i supervisionsprocessen. I denne forbindelse har fx Doehrman (1976) fokuseret på indvirkninger fra det terapeutiske forløb i form af parallelprocesser, hvortil Ekstein og Wallerstein (1972) med deres kliniske rhombe følger påvirkninger fra den organisatoriske kontekst som supervisionen er indlejret i.

Disse overordnede tendenser i den historiske udvikling af supervisionsbegrebet er centrale at have in mente, da det historiske forløb også indvirker på forståelsen af supervisionsbegrebet i denne afhandling, fx hvad angår supervisors position, supervisionens fokus og relevante influenter i supervisionsprocessen, hvilket der vendes tilbage til.

1.3.2. Definitiv afklaring

I modsætning til det franske ’controle’, norske ’veiledning’ og svenske ’handledning’ findes der ikke en gængs dansk oversættelse af supervisionstermen (Gordan, 1996). I det første større danske arbejde om psykoterapisupervision, leger Jacobsen og Mortensen (2007b) med forskellige mulige oversættelser såsom overopsyn, overblik og at overse, hvortil mulige tilføjelser kunne være tilsyn, vejledning eller overvågning. Disse oversættelser synes, som det vil fremgå af nedenstående, at belyse forskellige centrale aspekter ved supervision, ligesom Nielsen (2008) i sin anmeldelse af Jacobsen og Mortensens (2007a) bog desuden fokussætter ’visions’-delen i supervisionsbegrebet og peger på, at supervision derved også har med fantasi, kreativitet og læring at gøre. Da termen ’supervision’ således inkluderer mange centrale forhold, argumenterer Jacobsen og Mortensen (2007b) for, at denne er velvalgt, og i tråd hermed gør denne begrebsbrug sig også gældende i nærværende afhandling.

En af de mest anvendte supervisionsdefinitioner er Bernard og Goodyears:

Supervision is an intervention provided by a more senior member of a profession to a more junior colleague or colleagues who typically (but not always) are members of that same profession. This relationship

- Is evaluative and hierarchical,
- Extends over time, and
- Has the simultaneous purposes of enhancing the professional functioning of the more junior person(s); monitoring the quality of professional services offered to the clients that she, he, or they see; and serving as a gatekeeper for the particular profession the supervisee seeks to enter (2014, p. 9).

Denne supervisionsdefinition synes at indkapsle flere centrale karakteristika ved psykoterapisupervision. For det første kan det fremhæves, at supervision er evaluerende og hierarkisk, idet supervisor har det overordnede ansvar for at tilse og god-

kende supervisandens faglige udviklingsproces og ofte, men som Jacobsen (2007) pointerer ikke nødvendigvis, er mere erfaren. Dernæst er det kendetegnende, at supervision er en proces, der strækker sig over tid, således supervisor og supervisand har flere jævnlige møder. For det tredje peger definitionen på, at supervision ikke kun er dyadisk, hvor meget supervision i dag er organiseret som gruppesupervision (Ögren & Boëthius, 2011). Endelig fremhæves tre formål med supervision, hvoraf de to er forbundet med supervisionens evaluerende element, som beskrevet ovenfor, i form af at kvalitetssikre supervisandens arbejde. Det tredje formål omhandler udvikling af supervisandens professionelle færdigheder. Det må imidlertid indvendes, at definitionen savner specificitet, idet den på mange måder virker altinkluderende i forhold til forskellige praksisfelter. Det er derfor med afhandlingens fokus for øje relevant at indsnævre rammen til supervision af psykoterapi.

Som supplement til ovenstående kan der således tilføjes, at psykoterapisupervision er ”en oplevelsesmæssig og kognitiv læreproces i området mellem terapeutisk praksis og teoretisk undervisning inden for rammerne af en fagligt funderet relation...” (Aagaard, 2002, p. 772). Her fremhæves to for psykoterapisupervision særegne aspekter angående relationens beskaffenhed og den metodiske tilgang. Hvad angår sidstnævnte er kombinationen af den kognitive og oplevelsesmæssige læreproces, som det også fremhæves hos Jacobsen (2007), centralt og særegent for supervision af psykoterapi, idet den oplevelsesmæssige dimension er en pendant til den attitude supervisanden må opretholde i psykoterapien for at afstedkomme udvikling og indsigt, og dermed noget denne må tilegne sig også gennem supervision. Hermed places supervisionens metode i området mellem psykoterapi og teoretisk undervisning. Den konkrete udformning af disse forhold er naturligvis forbundet med supervisionens teoretiske referenceramme, hvor eksempelvis det oplevelsesmæssige element formentlig accentueres indenfor en psykodynamisk referenceramme, der som nævnt er udgangspunktet for denne afhandling.

Med ovenstående afgrænsninger in mente, kan en definition på supervision af psykoterapi, der er præciserende for begrebsbruget i nærværende afhandling, formuleres således: *Psykoterasupervision er et læringsforum bestående af faglige møder, der finder sted over tid mellem en supervisor og én eller flere supervisander, der alle arbejder med psykoterapi. Formålet er at udvikle supervisandens faglige kvalifikationer og kompetencer samt sikre, evaluere og kontrollere kvaliteten af dennes terapeutiske arbejde, så professionen beskyttes og klienter sikres en forsvarlig behandling. Dette gøres gennem en oplevelsesmæssig og kognitiv læreproces, hvor supervisandens sagsfremlæggelse gøres til genstand for analyse, refleksion og diskussion.*

1.4. AFHANDLINGENS STRUKTUR OG INDHOLD

Nærværende afhandling er baseret på fem artikler, der er indrammet af ovenstående indledende afsnit, et metodeafsnit, et resultatafsnit og et afsluttende afsnit.

Afhandlingen er struktureret i fem overordnede kapitler:

Kapitel I: Indledning. Her motiveres afhandlingens problemfelt, forskningsspørgsmålet fremlægges, specificeres og afgrænses, supervisionsbegrebet klarificeres og der gives et overblik over afhandlingens struktur.

Kapitel II: Litteraturreview består af to artikler:

Artikel 1 *Psykodynamisk perspektiv på svækkelser og brud i supervisionsalliancen* (Hedegaard, 2013). Gennem et review af relevant litteratur fremsættes et psykodynamisk perspektiv på kilder til svækkelser og brud i supervisionsalliancen samt håndteringen heraf. Artiklen belyser, hvad der karakteriserer supervisionsrelationen i supervision af psykoterapi, og hvorledes denne kan begrebsliggøres gennem supervisionsalliancen. Dernæst analyseres supervisandens og supervisors bidrag til alliancesvækkelser og brud gennem en række dynamiske relationelle temaer, herunder: (1) magt, (2) regression, (3) overføring og modoverføring samt (4) tilknytning. Ligeledes tages også patientens, supervisionsgruppens og det omgivende miljøes indvirkning i betragtning. Afslutningsvis anføres nogle overvejelser over, hvorledes alliancesvækkelser og brud kan håndteres i supervision. Således foretages centrale begrebsafklaringer i artiklen samtidig med, at denne belyser afhandlingens problemstilling fra et psykodynamisk teoretisk perspektiv.

Artikel 2 *Ruptures and repairs in the supervisory relationship – a research review* (Hedegaard, 2016a). Her gives et overblik over den hidtidige forskning i svækkelser og brud på supervisionsrelationen samt håndteringen heraf i supervision af psykoterapi. Artiklen indeholder en gennemgang af syv empiriske undersøgelser af svækkelser og brud i supervision(srelationen) med særligt fokus på studierne formål, metodologiske design og resultater. Herefter gøres status over den forskningsbaserede viden på området, herunder forekomst af svækkelser og brud på supervisionsrelationen, svækkelsens omdrejningspunkt og bidragende faktorer, håndtering af svækkelser og brud i supervisionsrelationen og endelig disses indvirkning på supervisions- og terapirelationen. Endelig anføres nogle anbefalinger til fremtidig forskning, herunder relevante fokusområder og metodiske tilgange. Herved lægger artiklen op til afhandlingens del III om de metodiske overvejelser bag nærværende undersøgelse.

Kapitel III: Empirisk genstandsfelt består af et rammesættende metodeafsnit og en artikel:

I det rammesættende afsnit 3.1: *Undersøgelsens metode* fremstilles studiets design for dataindsamling og bearbejdning af det empiriske materiale med dertilhørende diskussion af de metodiske valg og fravalg. Undervejs gøres overvejelser over etiske forhold, det videnskabsteoretiske grundlag, undertegnedes egen rolle i forskningen og endelig betragtninger over de metodevalg, der er truffet med sigte på at højne den

forskningsmæssige kvalitet. Når en del af afhandlingens rammesættende del vies til metodiske overvejelser, fremfor at lade disse fremgå af artiklerne om afhandlingens resultater i kapitel IV, er det for at få mulighed for at fremlægge flere af de argumenter og overvejelser, der ligger bag de metodiske valg og fravalg.

Artikel 3 *Noviceterapeutens læringsproces og udfordringer – hvordan trænes psykologistuderende til det psykoterapeutiske arbejde?* (Hedegaard, 2011). Her uddybes konteksten for afhandlingens dataindsamling, ligesom noviceterapeut perspektivet udfoldes. Artiklen tager udgangspunkt i personlige erfaringer fra et internt praktikforløb på Universitetsklinikken i Aalborg. Der fremføres således refleksioner over centrale elementer i noviceterapeutens læringsproces på en Universitetsklinik herunder; supervision, egenerapi og klientforløb. Desuden belyses noviceterapeutens udfordringer, hvor integration af teori, praksis og personlig autenticitet, udvikling af faglig identitet og angsthåndtering diskuteres. Afslutningsvis anføres nogle betragtninger over universitetsklinikernes fremtid, hvor det bl.a. diskuteres, hvorvidt der er plads til sådanne læringspladser med praksiselementer i en akademisk kultur med vægt på forskning og publikation. Der perspektiveres undervejs til undersøgelser af norske noviceterapeuters oplæring ved Universitetsklinikker, ligesom teori og forskningsresultater om tidlig terapeutudvikling inddrages.

Kapitel IV: Resultater indeholder to artikler og et afsnit om reparation af alliancesvækkelser:

Artikel 4 *Ruptures in the supervisory alliance – a longitudinal process study* (Hedegaard, 2016b). I denne artikel fremlægges hovedparten af undersøgelsens resultater i forhold til, hvilke kilder der kan føre til svækkelser på supervisionsalliancen. Studiet viser, at svækkelser i supervisionsalliancen er et resultat af et komplekst samspil mellem en række forskellige kilder, der fremlægges i artiklen. Artiklen har ligeledes til formål at tage læseren med ind i supervisionsprocessen, hvorfor processerne omkring alliancesvækkelserne hos de forskellige supervisionspar fremlægges, og de mest fremtrædende kilder til alliancesvækkelserne udfoldes yderligere. Endvidere diskuteres undersøgelsens fund i forhold supervisandens og supervisors forskellige syn på supervisionsalliancen og hvorledes dette udvikles gennem supervisionsforløbet. Endelig sammenholdes undersøgelsens fund med tidligere forskning, studiets begrænsninger diskuteres og der anføres anbefalinger for supervisionspraksis og fremtidig forskning.

Artikel 5 *The supervisory alliance in group supervision* (Hedegaard, 2016c). Det fremgår af artikel 4 (Hedegaard, 2016b), at supervisionsgruppen viser sig at være én blandt flere kilder til svækkelser på supervisionsalliancen, og resultaterne desangående udfoldes i artikel 5. I artiklen beskrives de forskellige måder, hvorpå supervisionsgruppen kan bidrage til svækkelser på supervisionsalliancen, og desuden hvordan denne også kan være involveret i reparation af alliancen. Endelig diskuteres og for-

klares resultaterne ud fra gruppeanalytisk/dynamisk teori, og implikationer for praksis og fremtidig forskning diskuteres.

I afsnit 4.3: *Reparation af alliancesvækkelser* gennemgås undersøgelsens resultater i forhold til, hvorledes supervisor, supervisand og evalueringsprocedurer bidrager til reparation af alliancesvækkelser, hvorimod supervisionsgruppens bidrag hertil er gennemgået i artikel 5 (Hedegaard, 2016c). Desuden beskrives deltagernes oplevelser af, hvad der potentielt kunne have bidraget til reparation af alliancesvækkelserne, ligesom resultaterne angående udfaldet af de reparative elementer fremlægges. Sidst diskuteres resultaterne i forhold til tidligere forskning på området og undersøgelsens metode

Kapitel V: Afsluttende betragtninger samler op på afhandlingen i sin helhed. Her anføres teoretiske specifikationer, metodologiske udfordringer og begrænsninger samt implikationer for supervisionspraksis og overvejelser for fremtidig forskning. Endelig opsummeres centrale konklusioner på baggrund af afhandlingens resultater.

II. LITTERATURREVIEW

Litteraturreviewet i denne afhandling består af to artikler, der gennemgår hhv. teori og forskning på området:

Hedegaard, A. E. (2013). Psykodynamisk perspektiv på svækkelser og brud i supervisionsalliancen. *Matrix*, 30(3), 174-197.

Hedegaard, A. E. (2016a). Ruptures and repairs in the supervisory alliance – a research review.

2.1. ARTIKEL 1: PSYKODYNAMISK PERSPEKTIV PÅ SVÆKKELSER OG BRUD I SUPERVISIONSALLIANCEN

Matrix, 2013; 3, 174-197.

Abstract

Gennem et review af relevant litteratur tager artiklen sigte mod at fremsætte et psykodynamisk perspektiv på kilder til svækkelser og brud i supervisionsalliancen samt håndteringen heraf. Artiklen belyser, hvad der karakteriserer supervisionsrelationen i supervision af psykoterapi, og hvorledes denne kan begrebsliggøres gennem supervisionsalliancen. Dernæst analyseres supervisandens og supervisors bidrag til alliancesvækkelser og brud gennem en række dynamiske relationelle temaer, herunder: (1) magt, (2) regression, (3) overføring og modoverføring samt (4) tilknytning, ligesom også patientens, supervisionsgruppens og det omgivende miljøes indvirkning tages i betragtning. Afslutningsvis anføres nogle overvejelser over, hvorledes alliancesvækkelser og brud kan håndteres i supervision.

Indledning

Efter en netop overstået supervisionssession er Dorthe ked af det og vred på sin supervisor. Hun oplever, at denne har været meget kritisk overfor hendes interventioner i terapien, og hun har mest lyst til at melde afbud til næste supervision. Supervisor forlader for sin del supervisionen noget forvirret over Dorthes uventede fåmælted, og han oplever en større afstand mellem dem.

Selvom ovenstående caseeksempel er fiktivt, kan mange formentlig nikke genkende til supervisionsoplevelser som denne, hvor man som supervisor eller supervisand på den ene eller anden måde oplever en svækkelse i relationen, der potentielt kan vanskeliggøre det fremtidige samarbejde. I supervisionslitteraturen fremhæves kvaliteten af supervisionsrelationen som særdeles central for succesfuld supervision (fx Falender & Shafranske, 2004; Teitelbaum, 2001). Det er således yderst væsentligt at opholde sig ved, hvordan vi kan forstå de kræfter, der fører til svækkelser eller brud på supervisionsrelationen, og hvorledes dette kan håndteres i supervision. Dette er omdrejningspunktet for nærværende artikel, der gennem et review af litteraturen søger at bidrage med en teoretisk analyse og diskussion af emnet.

Artiklen tager afsæt i en psykodynamisk referenceramme, da netop dette perspektiv synes at kunne bidrage med relevante perspektiver på bevidste og ubevidste intrapsyriske og interpersonelle dynamikker af betydning for alliancesvækkelser og brud i supervision, ligesom alliancebegrebet, som det vil fremgå af nedenstående, også har rod i denne teoretiske tradition. I forbindelse med det konkrete valg af litteratur, har det, foruden det psykodynamiske udgangspunkt, været centralt, at denne omhandlede supervision af psykoterapi, her primært i form af individualtera-

pi. Forskningsresultater inddrages kun i beskedent omfang til at diskutere eller understøtte pointer, idet hovedvægten her lægges på et teoretisk perspektiv, der videre vil danne afsæt for en opfølgende artikel centreret omkring forskning på området. Korinek og Kimball (2003) har tidligere foretaget et litteraturreview med fokus på årsager til konflikter i supervisionsrelationen. Da de imidlertid primært fokuserer på litteratur, der er anvendelig i forhold til familie- og parterapi, og her tager et meget bredt litterært afsæt inkluderende bl.a. organisationspsykologiske begreber, synes de at lade store dele af dynamikken i supervisionsrelationen uberørt. Nærværende artikel, der desuden betoner supervisandens og supervisors erfaringsniveau, idet der overvejende fokuseres på den særligt asymmetriske supervisionsrelation mellem noviceterapeuten og den erfarne supervisor, kan således bidrage med nye betragtninger af relevans såvel for klinisk praksis som i forskningsøjemed.

Supervisionsrelationen

På tværs af forskellige teoretiske tilgange anerkendes relationens betydning i supervision, men det er stadig uklart, hvad der konstituerer relationen (Watkins, 1997). Flere steder søges relationen beskrevet gennem sammenligninger med andre faglige samarbejdsrelationer såsom mesterlære eller den terapeutiske relation, da elementer fra disse synes at gå igen i supervisionsrelationen (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001; Greben & Ruskin, 1994). Men supervisionsrelationen er ganske særegen, hvorfor jeg i denne artikel vil bestræbe mig på at fremstille den på egne vilkår. Fiscalinis beskrivelse af supervisionsrelationen som "... a relationship about a relationship about other relationships" (1997, p. 30), peger på relationens kompleksitet og lægger ikke blot op til et to- eller tre-, men et multipersonsystem.

I et forsøg på at begrebsliggøre supervisionsrelationen fremstår 'supervisionsalliancen' som en veritabel regningsplanke. Alliancen som psykologisk konstruktion stammer fra psykoanalysen, hvor skiftende betegnelser såsom; terapeutisk alliance, arbejdsalliance, behandlingsalliance, rationel, moden eller basal overføring har gjort sig gældende gennem tiden (Greenson, 1967; Sterba, 1934; Zetzel, 1956). Med inspiration fra psykoanalysen og den klient-centrerede tilgangs fokus på terapirelationen som healende kraft, udvikler Bordin (1979; 1983; 1994) teorien om 'arbejdsalliancen', der senere udvides til at omfatte supervisionsrelationen. Selvom denne generalisering af begrebet synes vidt accepteret i dag, er det relevant med en kritisk stillingtagen hertil, da der skønt ligheder også er væsentlige forskelle på terapi- og supervisionsrelationen. I denne forbindelse kan eksempelvis nævnes supervisionsrelationens mere kollegiale tilsnit, de elementer af ufrivillighed og evaluering, der er indlejret i relationen samt supervisionens overvejende professionelle og til tider personlige sigte i modsætning til terapiens mere private målsætninger (Nielsen, 2011; Milne, 2006). Trods disse forskelle finder terapi- og supervisionsrelationen dog fælles fundament i nogle relationelle kvaliteter såsom tillid, forståelse, respekt, accept og forpligtelse, der kan betragtes som værende blandt de mest afgørende faktorer for alliancen (Rønnestad & Orlinsky, 2000). Disse kvaliteter er, som det fremgår af nedenstående, centrale for alliancens båndelement. Med ovenstående in

mente kan der således argumenteres for, at alliancebegrebet med visse modifikationer kan anvendes på supervisionsrelationen, men det er dog nødvendigt at generere viden og empiri om supervisionsrelationen på dens egne præmisser. Dette accentuerer behovet for såvel teoretisk som empirisk at se nærmere på svækkelser og brud i supervisionsrelationen, der i det følgende benævnes supervisionsalliancen.

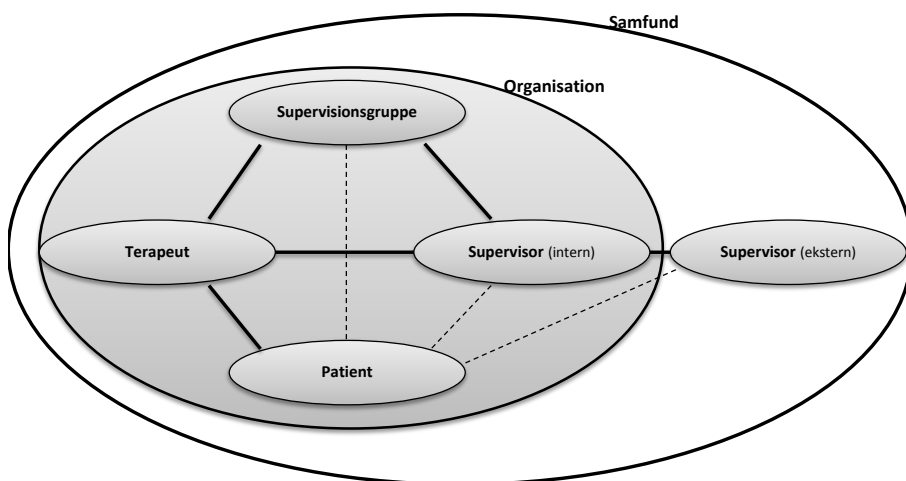
Ifølge Bordin (1983) består supervisionsalliancen af tre elementer:

1. *Enighed om mål for supervisionsprocessen.* Formålet er bl.a., at terapeuten bliver bedre til at mestre bestemte terapeutiske evner, får udvidet sin forståelse for patienten, øger sin opmærksomhed på den terapeutiske proces og sin egen indvirkning på denne, overkommer personlige og intellektuelle hindringer for læring, uddyber sin forståelse for begreber og teori, samt at professionens faglige niveau opretholdes. Bordin fremhæver desuden en målsætning om, at supervision kan danne afsæt for forskning, hvilket jeg dog ikke ser som et væsentligt mål for supervisionsprocessen.
2. *Enighed om parternes opgaver.* Generelt ser Bordin supervisor som en art coach, der skal tilbyde terapeuten nye interventionsmuligheder og rette opmærksomheden mod såvel terapeutens som patientens følelser, hvorimod terapeutens opgave er at udvælge og afrapportere materiale fra terapisesessionen. Dette kan dog siges at være en noget simplificeret beskrivelse af parternes opgaver, der ikke er fyldestgørende i forhold til opfyldelse af ovenstående målsætninger. Det er således relevant som minimum at tilføje supervisors rolle som evaluator og ”dørvogter” og ikke mindst betone den fælles forpligtigelse til at indgå i en interpersonel og, for begge parter, sårbar proces, som supplement til de mere tekniske og instrumentelle opgaveanvisninger.
3. *Båndet mellem parterne.* Supervisionsalliancens båndaspekt centrerer om sympati, omsorg, tillid og respekt parterne imellem, og udvikles ifølge Bordin på baggrund af en fælles emotionel oplevelse eller som resultat af samarbejde om fælles opgaver for at nå et fælles mål.

En svækkelse i eller et brud på supervisionsalliancen kan overordnet defineres som en konflikt mellem terapeut og supervisor i forhold til opgaver og mål eller problemer med alliancens båndaspekt (Falender & Shafranske, 2004). Ruskin (1994) foreslår at placere sådanne problemer og ”hårknuder” på et kontinuum spændende fra mindre teoretiske uoverensstemmelser eller lejlighedsvis fejlkommunikation til mere fatale grænseoverskridelser eller udageren af modoverføring. Dette er meget overordnede definitioner, og som tidligere nævnt er der behov for nærmere undersøgelse for at specificere, hvordan dette konkret kan se ud, ligesom der i forskningsøjemed vil være behov for yderligere operationalisering.

Kilder til alliancesvækkelser og brud i supervision

I ovenstående er supervisor og supervisand fokussat som supervisionsalliancens grundsten, men i en diskussion af potentielle kilder til svækkelser og brud på alliancen kan disse ikke stå alene. Supervisionsalliancen er indlejret i et relationelt og kontekstuel matrix, hvorfor patientens, en evt. supervisionsgruppes og det omgivende miljøes indvirkning også bør tages i betragtning. Disse kilder er afbilledet i figur 1, der, foruden min særlige tilføjelse af supervisionsgruppen, er inspireret af Ekstein og Wallersteins (1958) kliniske rombe og senere videreudviklinger af bl.a. Gordan (1996) og Mortensen (2007a). Som det illustreres i figur 1 er de forskellige kilder, som undersøges og udbredes i nedenstående, internt forbundne, hvorved flere påvirkninger potentielt optræder samtidig som kilder til svækkelser og brud på supervisionsalliancen.



Figur 1: Overordnede kilder der påvirker supervisionsalliancen.

Supervisor og supervisand

I supervisionslitteraturen behandles supervisandens og supervisors perspektiv for overskuelighedens skyld ofte adskilt (fx Bernard & Goodyear, 2009; Jacobsen, 2007a). Når jeg i denne sammenhæng skal forsøge at begribe dynamikken i supervisionsalliancen virker det imidlertid modstridende at se på alliancens hovedpersoner hver for sig, da det netop er grænsefladen mellem de to, der er omdrejningspunktet. Ved en gennemgang af litteraturen på området fremkommer relevante interpersonelle og intrapsykeiske kompleksiteter og sårbarheder hos supervisor og supervisand, der kan kategoriseres som dynamiske relationelle temaer af betydning for alliancesvækkelser og brud. Disse analyseres i nedenstående med afsæt i en indledende drøftelse af supervisionsalliancens grundvilkår; asymmetrien.

En asymmetrisk relation

Supervisionsrelationen er som Levy beskriver det "... a relationship between a "superior" and "subordinate"" (2001, p. 94), hvor supervisanden, under supervisors vejledning og kontrol, skal forsøge at tilegne sig den psykoteraeutiske arbejdsmåde. Foruden denne statusforskel er der oftest også alders- og erfaringsforskel i supervisors favør, hvorved supervisionsrelationen i udgangspunktet er asymmetrisk (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001). Denne pointe er ofte fremført, men ikke desto mindre synes betydningen heraf underspillet. Med risiko for at gå for meget i den anden grøft, kan det, som også Gordan (1996) fremsætter, antages, at netop asymmetrien som en grundlæggende sårbarhed i relationen er med til at sætte scenen for svækkelser og brud på supervisionsalliancen.

Supervisionsrelationens indbyggede asymmetri accentueres yderligere i relationen mellem den erfarne supervisor og noviceterapeuten, der som nævnt fokussættes i nærværende artikel. Supervisionslitteraturen byder på en bred vifte af udviklingsmodeller, der kan være med til at tegne et billede af bl.a. disse positioner (Watkins, 1995b; Worthington, 1987). Det er ud over nærværende artikels sigte at gennemgå disse modeller, men på tværs af udvalgte udviklingsmodeller kan centrale karakteristika ved hhv. noviceterapeuten og den erfarne supervisor skitseres. Udviklingsmodeller af såvel Rønnestad og Skovholt (2003; 2011; Skovholt & Rønnestad, 1992) som Stoltenberg og McNeill (1997) peger på, at den tidlige terapeutudvikling er kendetegnet ved (præstations-)angst, sårbarhed overfor kritik, skrøbelig fagidentitet og usikkerhed på egne personlige egenskaber. Påvirkninger fra patient, supervisor, teori, egenterapi og hverdagsliv er overvældende, og der er behov for struktur, støtte og opmuntring. Noviceterapeuten er typisk meget optaget af at være en god terapeut og i sin stræben efter dette, kan der opstå et rigtigt fokus på teknikker og færdigheder med begrænset selvopmærksomhed. Rønnestad og Skovholt (2003) fremhæver desuden, at konflikter i supervision kan kulminere på det tidspunkt, hvor afhængigheden af supervisor er stor samtidig med, at et stærkt ønske om autonomi bringer terapeuten i en ambivalent position.

Som pendant til den sårbare novice står den erfarne supervisor. Med en konsolideret identitet som supervisor kan denne ifølge flere udviklingsmodeller fungere autonomt, realistisk vurdere egne evner og fokusere på terapeutens læringsbehov fremfor egne narcissistiske behov for fx magt, kontrol og egogratifikation (Heid, 1998; Hess, 1986; Watkins, 1993). Et forhold, der dog bør overvejes i forbindelse med disse karakteristika, er, at de er fremdraget på baggrund af generelle udviklingsmodeller, hvormed det individuelle og specifikke for relationen går tabt. Denne kritik er imidlertid altid gyldig, når der fremsættes teorier, og dermed for så vidt uinteressant. Men den bliver relevant at have in mente, når det sammenholdes med, at der i modellerne desuden synes at være en tendens til ukritisk sammenkobling af erfaring og kompetence som nærmest proportionale størrelser, hvilket ifølge Worthington (1987) ikke nødvendigvis er tilfældet. Der opstår således en risiko for idealisering

og tenderende devaluering af hhv. mere og mindre erfarne, i stedet for at se på de udfordringer og kompetencer, der formentlig er på alle udviklingstrin for såvel superviserer som supervisorer. På baggrund af ovenstående beskrivelser vil det således være misvisende at tolke kilderne til svækkelser og brud på alliancen som primært hidrørende fra den uerfarne noviceterapeut, idet hypotesen snarere er, at det opstår i spændingsfeltet mellem de polariserede parter.

Dynamiske relationelle temaer af betydning for alliancesvækkelser og brud i supervision

Ovenstående dynamik i supervisionsalliancen giver som nævnt anledning til en række temaer, der på forskellig vis synes at have betydning for alliancesvækkelser og brud. Således diskuteres (1) magt, (2) regression, (3) overføring og modoverføring samt (4) tilknytning i det følgende.

Magt

Supervisors magtposition som evaluator og kontrollant af terapeutens psykoterapeutiske arbejde er medvirkende til at forstærke asymmetrien mellem parterne (Jacobson, 2007a). Konsekvenserne af supervisors kontroludøvelse kan, som Mortensen (2007b) beskriver, i yderste instans føre til, at terapeuten ekskluderes i faglige sammenhænge, ikke får sin faglige godkendelse eller forfølges juridisk. Kontroludøvelse af denne kaliber vil alt andet lige føre til konflikter i supervisionsrelationen, ligesom det også oftest vil indebære et helt konkret brud på alliancen og samarbejdet i øvrigt. Dette er dog de særligt grelle tilfælde, men det må formodes, at også mindre tiltag i retning af kontroludøvelse, hvor supervisor fx indkalder til samtale med terapeutens faglige leder, involverer en anden supervisor, eller blot udspørger terapeuten og beder om at gennemse videoklip fra terapien, kan have en indvirkning på alliancen. I denne forbindelse fremhæves det flere steder i litteraturen, hvor angst- og skamprovokerende det er for terapeuten at blive eksponeret i supervision og dermed stille ikke kun sin faglige formåen men også sin personlige indsigt og refleksionsevne til skue for supervisors og eventuelle medsuperviserers evaluering (Caruth, 1990; Greenberg, 1980). Den megen fokus på terapeutens angst i supervision kan dog give et, for mig at se, misvisende indtryk af, at selve angstens tilstedeværelse kan repræsentere en trussel for supervisionsalliancen, som fx Reichelt og Rønnestad (2011) fremfører. Der bør i denne sammenhæng også skeles til kvaliteten af supervisionsalliancen, hvor det, som også Weatherford, O'Shaughnessy, Mori og Kaduvettoor (2008) er inde på, må formodes, at en stærk allianse til en vis grad kan rumme terapeutens angst. Det synes således plausibelt, at det ikke er angsten i sig selv, men supervisors og superviserens manglende eller fejlslagne håndtering af den, der potentielt er ødelæggende for alliancen. I denne forbindelse nævner Bernard og Goodyear (2009) eksempelvis, hvorledes terapeutens skam- og angstbaserede reaktioner i supervision kan give sig udslag i tilbagetrækning (undgåelse af øjenkontakt, glemsomhed, forsinkelse til eller udeblivelse fra supervision), undgåelse (tilbageholde informationer for supervisor, undgå at vise fejl) eller mere direkte (mod)angreb, hvor supervisor fx devalueres.

Selvom supervisor således i visse henseender har reel magt over supervisanden, er det dog nødvendigt at problematisere denne noget entydige fremstilling af magtbalancen i supervisionsalliancen. Fra et mere postmoderne perspektiv peger Frawley-O'Dea og Sarnat (2001) på, at supervisors autoritet ikke længere blot hviler på dennes rolle som ekspert på patientens sind eller de psykoterapeutiske teknikker, hvorved magten snarere forhandles med terapeuten, der sidder inde med den konkrete viden om patienten såvel som egne modoverføringsoplevelser af betydning for samtaleforløbet. Man skal således ikke tage fejl af, at supervisanden også har en vis magt i relationen, om end denne er noget mere "usynlig". Supervisanden kan fx suverænt afgøre hvilket materiale fra det terapeutiske forløb, der afsløres for supervisor, og hvorvidt dennes anvisninger følges, ligesom terapeuten også formelt eller uformelt evaluerer supervisor med potentielle følger for supervisors ry og fremtidige virke. På denne måde kan supervisor for sin del også opleve angst i relation til supervisanden og det patientforløb, som supervisor også bærer en del af ansvaret for.

Konsekvenserne for supervisionsalliancen bliver dog særligt omstændelige i de tilfælde, hvor magtdemonstrationerne tager form af mere eller mindre regulært magtmisbrug. I et studie heraf finder Murphy og Wright (2005), at supervisor i nogle tilfælde fx tvinger terapeuten til selvafsløring, psykopatologiserer terapeuten og giver uønsket terapi, overfokuserer på fejl, angriber verbalt, overdynger med opgaver, udøver sexchikane eller bryder sin tavshedspligt og dermed fortroligheden i relationen. Terapeuten kan for sin del ligeledes bryde fortroligheden eller misbruge sin kollegiale magt og fremstille supervisor i et dårligt lys. I studiet vurderes det dog, at magtmisbrug i supervision er en sjældenhed, men da undersøgelsen bygger på supervisanders udsagn, kan dette i ligeså høj grad være udtryk for underrapportering eller manglende bevidsthed om magtmisbrug. Et forhold, der ligeledes bør overvejes i denne forbindelse, er, at grænseoverskridelser lettere finder sted i supervision, hvor flere grænser allerede er udviskede fx for socialt samvær, ligesom udforskning af terapeutens modoverføring kan have en uklar afgrænsning til egentераapeutiske temaer (Falender & Shafranske, 2004; Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001).

Regression

Den asymmetriske supervisionsalliance kan desuden invitere til regression hos både supervisor og supervisand. Forholdet mellem de to har visse lighedspunkter med forældre-barn relationen, hvor terapeuten placeres i rollen som det dependente barn med behov for hjælp fra en autoritetsfigur (Caruth, 1990; Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001). Denne sammenligning synes at have bevirket, at der i litteraturen er et overvejende fokus på supervisandens regression i supervision. Oberman (1990) fremhæver, hvorledes supervisandens ødipale konflikter kan reaktiveres i forhold til supervisor. Da supervisionens rammer ikke tillader analyse på samme måde som i terapi, forstyrrer terapeutens regression ifølge Oberman relationen, forringer indlæringsvejen og i sidste instans kan identifikation med supervisor og dermed udvikling af supervisandens faglige identitet besværliggøres. Således indskriver Oberman sig i det historisk set dominerende synspunkt, at regression i supervision bør elimi-

neres. Modsat argumenterer Frawley-O’Dea og Sarnat (2001) for, at regression har stor værdi i supervision, dels som informationskilde og dels fordi terapeuten skal vove at disorganisere sig selv for at inkorporere ny viden. De arbejder ud fra en bred definition af regression som omfattende både terapeutens og supervisors intense affektive og primitive kognitive erfaringer, herunder regression fra:

- sekundær til primær proces
- realitet til fantasi
- komplekse modne tænke- og følelser til mere primitive
- mere organiserede selvtilstande til mere primitive
- modne relationelle mønstre til mere infantile
- intense affektive responser (drømme, dissociation, parallelprocesser, somatisk respons, disorganisation, de-skilling)

I forhold til ovenstående polariseringer er jeg på linje med Frawley-O’Dea og Sarnat i deres opfattelse af, at regressive elementer i supervision ikke kan undgås, hvorfor det er bedre at tage hånd om end ignorere dem. Det synes netop at være i tilfælde, hvor regression ikke håndteres, at det kan have potentielt skadelige konsekvenser for supervisionsalliancen. Dette gælder såvel supervisandens som supervisors regression, og det kan endvidere overvejes, om også supervisors regression i et vist omfang er nødvendig, da denne også skal turde disintegrere og indtage en ikke-vidende position i forhold til fx viden om patienten.

Overføring og modoverføring

Regression kan tilmed være indlejret i den overføring og modoverføring, der også påvirker det emotionelle og dynamiske miljø mellem supervisor og supervisand. Disse begreber er vidt diskuteret, men jeg vil her definere overføring som en ubevidst gentagelse af følelser og holdningsmønstre i forhold til vigtige omsorgspersoner eller indre objektrelationer (Sandler, Dare & Holder, 1994), som supervisanden eller supervisor udvikler i forhold til modparten. Modoverføringen forstås dernæst i denne sammenhæng som modpartens reaktion herpå. Overførings- modoverføringstemaerne i supervision vil naturligvis være mangeartede afhængigt af de respektive parter personlighed og relationens psykodynamik, men supervisors relationens asymmetri synes dog særligt at invitere til overføringer, der med Levys (2001) terminologi involverer ”superego issues”. Parallelt til reaktionen på tidligere autoritetsfigurer vil supervisanden således projicere sit superego over på supervisor og enten underkaste sig eller gøre oprør. På lignende måde kan supervisors indre objektrelationer vedrørende autoriteter aktiveres, hvorved denne bl.a. kan blive angst for egen, supervisandens eller organisationens dømmende funktion eller opleve et konkurrenceforhold med supervisanden. I en artikel om ’supertransference’ beskriver Teitelbaum (1990) lignende overføringsreaktioner hos supervisor og tilføjer desuden, hvorledes personlighedskarakteristika og indre konflikter aktiveret af supervisionssituationen kan bidrage til konflikter i supervisionsrelationen. Dette eksempelvis ved overdreven behov for beundring og kontrol eller når supervisors

narcissistiske investeringer giver denne urealistiske forventninger til terapeuten. I en diskussion af sådanne overføringsdynamikker rejser Jacobsen (2007a) spørgsmålet om, i hvor høj grad terapeuten projicerer sine overjegskrav over på supervisor, eller om denne reelt stiller høje krav til supervisanden for sin egen skyld. Hertil vil jeg føje, at netop kompleksiteten i den interpersonelle dynamik gør det vanskeligt at afgøre, hvorvidt det er supervisandens eller supervisors overføring eller modoverføring, der er på spil. Der er måske snarere tale om et samspil, hvor overføringen hjælpes på vej af modpartens særlige modtagelighed for netop denne projektion. Gabbard udtrykker det som, at der kræves "... a "hook" in the recipient of the projection to make it stick" (2001, p. 986).

Det anføres flere steder i litteraturen, at en mild positiv overføring fra supervisanden kan være befordrende for supervisionsarbejdet, hvorimod intens overføring bør undgås, da det ikke lader sig analysere som i psykoterapi og dermed bliver en hindring for læringsprocessen (Jacobsen, 2007a; Lewis, 2001). Det kan imidlertid diskuteres, hvorvidt en stærk overføring altid kan og skal undgås, eller om det potentielt kan være lærerigt og indsigtsgivende for supervisanden, hvis supervisor formår at rumme overføringen. I henhold til konsekvenserne for supervisionsalliancen beskriver Levy (2001) og Weatherford et al. (2008) samstemmende, at en manglende identifikation og håndtering af overføring og modoverføring kan påvirke supervisionsalliancen, hvorfor det centrale under alle omstændigheder må være supervisors opmærksomhed herpå.

Tilknytning

Som tidligere nævnt har supervisionsrelationen visse lighedspunkter med forældre-barn relationen, og flere argumenterer derfor med rimelighed for, at tilknytningsteori er anvendelig i forhold til supervisionsrelationen (Bennett & Saks, 2006; Renfro-Michel & Shepheris, 2009; Watkins, 1995a). Litteraturen på området har næsten udelukkende beskæftiget sig med supervisandens problematiske tilknytningmønstre og disses indvirkning på supervisionsrelationen (fx Watkins, 1995a), men i et nyere bidrag fremhæver Bennett og Saks (2006), at også supervisors tilknytningsstil aktiveres i supervisionssituationen med mulige følger for supervisions-processen og -relationen. Bowlby (1994) samt Ainsworth, Blehar, Waters og Wall (1978) skildrer, foruden en sikker tilknytningsstil, også en række patologiske tilknytningsstile herunder; ængstelig klæbende/ambivalent, ængstelig afvisende og desorganiseret, der må forventes at kunne påvirke supervisionsalliancen på mere problematisk vis. Med afsæt i disse arbejder, dog med nogen ændring i betegnelserne for tilknytningsstile, har Bennett og Saks (2006), Watkins (1995a) samt Renfro-Michel og Shepheris (2009) søgt at beskrive, hvordan patologiske tilknytningsstile kan komme til udtryk i supervisionsrelationen:

1. *Ængstelig klæbende/ambivalent*: Watkins (1995a) taler her om ængstelig tilknytning, hvor personen er konstant angst for at miste tilknytningsfiguren med bl.a. overafhængighed af denne til følge. I supervision kan dette bl.a.

give sig udslag i, at terapeuten er afhængig af supervisor og klæber til denne med ønsker om hjælp og rådgivning. I overensstemmelse hermed taler Renfro-Michel og Shepheris (2009) om preoccupied tilknytning, hvor personen har en grundlæggende positiv model af andre og en negativ model af sig selv, hvorfor terapeuter med denne tilknytning antageligt vil være utilpasse i supervisionen, fordi de føler sig uværdige til at modtage hjælp. Jeg finder det endvidere nærliggende, at denne tilknytningsstil vil gøre terapeuten yderst sårbar overfor supervisors kritik. Supervisorer med denne tilknytningsstil vil ifølge Bennett og Saks (2006) være inkonsekvente i deres nærvær og samtidig påtrængende ud fra et behov for, at supervisanden har brug for dem.

2. *Ængstelig afvisende*: Modsat ovenstående er denne tilknytningsstil ifølge Renfro-Michel og Shepheris (2009) karakteriseret ved en positiv model af selvet og en negativ model af andre, hvorfor relationer er præget af afstandtagen. Her vil terapeuten formodentlig afvise supervisors hjælp og foretrække uafhængighed. Ængstelig afvisende supervisorer vil ignorere terapeutens læringsbehov og have et overdrevent kritisk fokus på supervisandens svagheder fremfor styrker (Bennett & Saks, 2006). Watkins (1995a) underinddeler denne tilknytningsstil i to varianter; kompulsiv selvtilid og kompulsiv omsorg. Ved førstnævnte afvises andre personer, selvom Watkins peger på en skjult længsel efter kærlighed og støtte. Set i dette lys kan det formodes, at fx terapeutens afvisninger også kan rumme en vis ambivalens eksempelvis gennem brug af forsvarsmekanismen hjælpafvisende klage. Ved kompulsiv omsorg er personen engageret i mange nære relationer men altid som omsorgsgiver. Der er en latent længsel efter omsorg og vrede mod forældrene for ikke at give den. Hvis denne tilknytningsstil tænkes ind i supervisionsrelationen, er det umiddelbart oplagt at forestille sig supervisor med denne stil, men terapeutens kompulsive omsorg kan potentielt i yderste instans tage form af en rolleombytning mellem supervisor og supervisand.
3. *Frygtfuld*: er Renfro-Michel og Shepheris' (2009) egen betegnelse for en tilknytning, der dog på nogle måder kan minde om den mere velkendte disorganiseret tilknytningsstil. Frygtfuld tilknytning kendetegnes ved en negativ model af såvel selv som andre, hvor forholdet til andre mennesker er præget af ambivalens mellem nærhed og distance. Bennett og Saks (2006) peger på, at supervisander og supervisorer med denne tilknytning kan virke disorienterede og usammenhængende. Supervisanderne kan være frygtfulde og blive overvældede af patientmateriale, hvorimod supervisorer kan være verbalt eller emotionelt truende, ligesom de kan have problemer med at opretholde professionelle grænser.

Det er tydeligt, at ovennævnte tilknytningsstile må skabe problemer allerede ved allianceetableringen, og i de tilfælde, hvor alliancedannelsen lykkes, være en sårbarhedsfaktor, der gør alliancen sensibel overfor svækkelser og brud. Særlig grelt bliver

det, hvis både supervisand og supervisor har patologiske tilknytningsstile, hvor fx relationen mellem en ængstelig klæbende/ambivalent supervisand og ængstelig afvisende supervisor er et meget problematisk udgangspunkt for en samarbejdsrelation. Forskningen i såvel supervisorers som supervisanders tilknytningsstile er endnu mangelfuld, men flere peger dog på overvejende tryk tilknytning (Bennett, Mohr, BrintzenhofeSzoc & Saks, 2008; Watkins, 1995a).

Patient

Foruden ovenstående dynamiske temaer i relationen mellem supervisor og supervisand, er det som illustreret i figur 1 også nødvendigt at overveje det omgivende miljøes potentielle indvirkning på supervisionsalliancen. I litteraturen om svækkelser og brud på supervisionsalliancen synes patientens eller det terapeutiske forløbs indvirkning ikke taget i betragtning. Det er dog indiskutabelt, at dette udgør en central del af omdrejningspunktet for supervisionsprocessen, hvorfor det også må formodes at have en vis indvirkning herpå.

Indenfor psykodynamisk supervisionstradition er påvirkninger fra det psykoterapeutiske arbejde begrebsliggjort gennem parallelprocesser, der ifølge Jacobsen kan defineres som: "... relationer og interaktioner i forholdet mellem patient og terapeut i psykoterapi-situationen, som (på forskellig vis) genfindes i supervisionsituationen mellem selv samme terapeut (nu som supervisand) og supervisor – og/eller vice versa" (2000, p. 600). Litteraturen på området peger på en række mere eller mindre beslægtede psykologiske mekanismer herunder; forskydning, overidentifikation, projektion, overføring, modoverføring og projektiv identifikation som parallelprocessens underliggende dynamik (Doehman, 1976; Ekstein & Wallerstein, 1958; Jacobsen, 2000; 2007b). Hvis terapeuten eksempelvis indtager offerpositionen i en offer-krænker dynamik med klienten, og dernæst viderebringer enten denne position eller den komplementære til relationen med supervisor, er det ikke vanskeligt at forestille sig mulige konsekvenser for supervisionsalliancen. Det er imidlertid vidt diskuteret, i hvilken udstrækning parallelprocesser reelt forekommer. Skeptikere som Miller og Twoomey (1999) ser parallelprocesser som en vag deskriptiv betegnelse for mange komplekse relationelle fænomener, hvoraf kun få er parallelprocesser, hvorimod Wolkenfeld (1990) mener, at der er tale om et uundgåeligt fænomen qua de strukturelle og dynamiske ligheder mellem dynamisk terapi og supervision. Uanset omfanget er det vigtigt at have øje for mulige parallelprocesser som kilde til svækkelser og brud på supervisionsalliancen, og samtidig modstå fristelsen til en lettere defensiv brug af parallelprocesser som eviggyldigt forklaringsgrundlag, da man derved risikerer at overse centrale dynamikker i supervisionsrelationen med yderligere negative konsekvenser for alliancen til følge.

Supervisionsgruppen

I ovenstående figur 1 er min særlige udvidelse af den kliniske rombe at indlemme supervisionsgruppen - her som en væsentlig påvirkningsfaktor for supervisionsalliancen. Eftersom gruppesupervision ifølge Ögren og Boëthius (2011) er den mest

udbredte modalitet i mange lande, er det bemærkelsesværdigt, at denne ikke tidligere er blevet inkorporeret i modellen, men gruppesupervision synes i det hele taget at have fået en noget stedmoderlig behandling i såvel supervisionslitteratur som forskning (Boëthius, Ögren, Sjøvold & Sundin, 2005). En af årsagerne til dette kan meget vel være, at gruppen øger supervisionssituationens kompleksitet markant, hvilket også gør det til en kompliceret opgave at analysere betydningen heraf for alliancesvækkelser og brud.

Påvirkningerne fra supervisionsgruppen kan være mangeartede, og det må formodes, at flere af ovenstående dynamikker fx overføring-modoverføring, magtspil og muligvis parallelprocesser til gruppedeltagernes andre terapiforløb også kan inkludere og facetteres yderligere af supervisionsgruppen. Herforuden peger den sparsomme litteratur på særlige (destruktive) gruppedynamiske processer fx konkurrence og rivalisering, når supervisors tid og opmærksomhed skal deles med andre (Boëthius et al., 2005; Hawkins & Shohet, 2000; Ögren & Jons-son, 2004). I overensstemmelse hermed finder Jacobsen og Tanggaard (2009) i en interviewundersøgelse med studenterterapeuter ved Aalborg Universitetsklinik, at nogle oplever rivalisering i forhold til tidsfordeling i gruppesupervision, hvilket dernæst vendes mod supervisor, der anklages for ikke at tage tilstrækkeligt ansvar for at strukturere og regulere gruppeprocesserne. Undersøgelsen synes derved også at illustrere, hvorledes processer i gruppen kan påvirke forholdet til og formentlig alliancen med supervisor. I tråd hermed peger Reichelt et al. (2009), ud fra et studie om non-disclosure i gruppesupervision, på den mulighed, at gruppen ser supervisor som en fælles fjende, idet terapeuterne internt drøfter deres problemer med bl.a. supervisor bag dennes ryg. Hvad enten gruppen allierer sig med supervisanden mod supervisor eller i en modsat konstellation med supervisor mod supervisanden, må det tænkes at kunne svække alliancen.

Det omgivende miljø

Til trods for at der synes at være udbredt enighed om, at det omgivende miljø påvirker supervisionsprocessen, er litteratur med konkretisering af denne indvirkning temmelig beskedn (Luggin, 2005; Mortensen, 2007a). Påvirkning fra samfundsmæssige normer og værdier er uomtvistelig, men jeg vil i dette afsnit koncentrere mig om nærmiljøet i form af den organisation, supervisionen er indlejret i. Med artiklens særlige fokus på novice-terapeuter kan den organisatoriske ramme for supervisionen eksemplificeres via en Universitetsklinik, der med sin placering i uddannelsesregi danner en ganske særlig ramme. Noviceterapeuten træder ind i supervisionsforholdet med afsæt i en akademisk præstationskultur, hvilket ifølge Gilbert og Evans (2000) gør denne hypersensitiv overfor supervisors kritik. Jacobsen og Tanggaard (2009) finder ligeledes i tidligere omtalte undersøgelse fra en Universitetsklinik, at de studerende associerer supervision med eksamen, hvor de har fokus på at præstere og gøre et godt indtryk. Hvad angår alliancen, synes det derfor centralt, at supervisor er opmærksom på denne sårbarhed mod kritik, men måske også

præstationsfacade, der potentielt kan besværliggøre et samarbejde om den studerendes svagheder.

Omkring de øvrige organisatoriske rammer, er der også her særlige forhold at bemærke. På Universitetsklinikker, som så mange andre steder, varetages supervision af såvel interne som eksterne supervisorer. Ved ekstern supervision har supervisand og supervisor således ikke den samme institutionelle kontekst, hvorfor supervisor ikke altid er vidende om, hvad der rører sig i organisationen i øvrigt. Dette er i modsat fald en af fordelene ved intern supervision, men som Mortensen (2007a) beskriver, er der her en øget risiko for rammebrud omkring fx fortrolighed, hvis supervisor også er kollega eller leder. Supervisionsalliancen med både interne og eksterne supervisorer synes således at have visse sårbarheder, som er nødvendige at have for øje.

Endvidere er egenerapi et centralt element i læringsprocessen for mange novice-terapeuter, og som Luggin (2005) bemærker, kan supervisionsprocessen også forstyrres af dette fx gennem parallelprocesser. Endelig kan det emotionelle klima i supervisionsrelationen tænkes at blive påvirket af udefrakommende belastninger så som ferie, semesterafslutning med eksamen eller sygdom hos en af parterne.

Håndtering af alliancesvækkelser og brud i supervision

Som anført i indledningen er supervisionsalliancen central for succesfuld supervision og terapeutens udvikling, hvorfor håndteringen af alliancesvækkelser og brud er et springende punkt. Mit ærinde med et psykodynamisk perspektiv på denne problemstilling bliver imidlertid noget begrænset af, at supervisionslitteraturen er beskeden på dette område. Litteraturen byder dog på anvisninger for, hvorledes ovennævnte kilder fx modoverføring, parallelprocesser etc. kan håndteres i supervision, men dette vil ikke umiddelbart give et svar på, hvordan det kan håndteres, når disse kilder bidrager til alliancesvækkelser og brud. En anden mulighed er at gennemgå den forskning, der er lavet på området, men da de forskningsmæssige fund i forhold til håndtering af alliancesvækkelser og brud synes at være af mere almen end psykodynamisk karakter, og det vil være for omfattende at gennemgå forskningen her, vil jeg for nu afstå fra dette, som vil være omdrejningspunkt for en senere artikel. Jeg vil derfor forfølge mit forehavende med et teoretisk og hypotesedannende perspektiv i det omfang, det lader sig gøre.

Flere forfattere peger på muligheden for at arbejde præventivt for at minimere risikoen for fremtidige konflikter i supervisionsrelationen (Korinek & Kimball, 2003, Reichelt & Rønne-stad, 2011). I denne forbindelse fremhæves en supervisionskontrakt, hvor parterne fra samarbejdets begyndelse laver aftaler om rammer, mål, metoder, kliniske emner, evalueringsprocedurer etc., da dette vil kunne forebygge problemer i supervisionsprocessen. Særligt relevant er det, at der etableres en aftale om at drøfte bekymringer, følelser, ubehag, fantasier etc., der står i vejen for alliancen og dernæst nogle retningslinjer for, hvordan dette gøres (Gilbert & Evans, 2000).

Nielsen (2000) fremfører imidlertid en central pointe om, at kontrakten ikke må blive for forretningsagtig eller rigid, da den derved utilsigtet kan komme til at lægge op til fremtidige konflikter, der naturligvis ikke er befordrende for alliancen. Jeg vil desuden gøre den indsigelse, at alliancesvækkelser og brud med rod i ovenstående kilder formodentlig ikke kan forebygges ved hjælp af kontraktlige foranstaltninger, da der her ofte er tale om ubevidste processer og potentielle konflikter af en anden kaliber end de, der favnes af kontrakten.

Et forhold, der bør overvejes i forbindelse med en diskussion af håndteringen af alliancesvækkelser og brud, er, om det overhovedet er muligt at sige noget generelt om dette, eller om det netop afhænger af faktorer i den konkrete situation og relation. Det vil således være relevant at anstille nogle betragtninger over betydningen af fx arten af de bidragende kilder, terapeutens og supervisors erfaringsniveau samt svækkelsens omfang for håndteringen heraf. Uanset ovennævnte forhold må første skridt som udgangspunkt dog være en bevidstgørelse af problemet. Til dette kan der måske være et behov for, at supervisionsforskning, på samme måde som fx Safran, Muran og Samstag (1994) har gjort i forhold til den terapeutiske alliance, finder nogle markører på alliancesvækkelser og brud, som supervisand og supervisor kan have for øje i en løbende evaluering af supervisionsalliancen. Dernæst rejser den videre håndtering en række diskussionspunkter. Flere forfattere argumenterer for det hensigtsmæssige i, at terapeut og supervisor tager en åben diskussion om de problemer, de oplever i supervisionsrelationen, da dette også vil være en god rollemodel for konfliktløsning i det terapeutiske forhold og derved vigtig læring for terapeuten (Rock, 1997; Shohet & Wilmot, 1991). Hertil kommer dog spørgsmålet om, hvem der skal "åbne ballet" og være den første til at tage problemerne op. Korinek og Kimball (2003) peger på, at supervisor bør tage initiativet til at metakommunikere om problemer, hvilket på sin vis kan synes rimeligt, da supervisor som tidligere beskrevet på mange måder er overlegen i den asymmetriske relation og derfor også bør tage hovedansvaret. På den anden side er supervisor ikke alvidende, hvorfor der kan argumenteres for, at det nødvendigvis må være den, der oplever og er bevidst om problemet, der også er ansvarlig for at initiere et samarbejde om at genoprette alliancen. Endelig er det også relevant at forholde sig til, om problemer altid skal ekspliciteres af en af parterne, eller det i nogle tilfælde kan være gavnligt med 'non-disclosure'. Dette kan særligt være tilfældet for supervisor, der vil kunne bruge sin viden som retningsgivende for efterfølgende interventioner uden nødvendigvis at give udtryk for sin oplevelse af svækkelse eller brud på supervisionsalliancen.

Fra et mere psykodynamisk perspektiv med afsæt i Heinz Kohuts selvspsykologi beskriver Martino (2001) supervisionsdyaden som en selvobjekterfaring for novice-terapeuten, og hun fremlægger, hvordan forskellige selvobjekterfaringer fx spejlende kan restaurere en svækket alliance. Der er i denne forbindelse igen fokus på supervisor som den reparerende part og i forlængelse heraf, kan det hypotetiseres, at også andre psykodynamiske kernebegreber som eksempelvis Bions (1967) 'containment' må være centrale for at undgå oprøring af en konflikt. Det kan i denne sammen-

hæng desuden overvejes, om en supervisionsgruppe muligvis kan spille en central rolle som container for konflikter i supervisionsdyaden. Modsat kan håndteringen af alliancesvækkelser og brud dog også tænkes at være særlig problematisk i gruppesupervision, da der dels er langt flere påvirkningsfaktorer i spil og dels er risiko for at udstille den ene part, som ”den slemme” for gruppen, eller på anden måde skabe yderligere splid. Disse hypoteser rejser i det hele taget en diskussion om de mulige bidrag fra det øvrige omgivende miljø, herunder patient, supervisionsgruppe og organisation i forbindelse med håndtering af alliancesvækkelser og brud i supervision. Der synes således at være mange fokuspunkter som fremtidig forskning kan centrerer om.

Slutteligt på denne diskussion skal vi kort opholde os ved de situationer, hvor supervisionsalliancen og samarbejdsforholdet synes uopretteligt brudt. Her bliver det centralt at foretage en vurdering af, hvorvidt relationen kan genoprettes, så der kan blive et udbytterigt samarbejde fremover. Hvor dette ikke er tilfældet, er det vigtigt at opnå en afslutning, evt. med udefrakommendes hjælp, hvor begge parter om muligt kan gå derfra med en forståelse og accept af situationen, således det ikke bliver yderligere skadende for fremtidige supervisionsrelationer.

Afsluttende bemærkninger

Ovenstående analyser og diskussioner vidner om, at der ud fra et psykodynamisk perspektiv kan være mangfoldige kilder til alliancesvækkelser og brud, hidrørende fra såvel det dynamiske samspil mellem supervisor og supervisand som det relationelle og kontekstuelle matrix supervisionsrelationen er indlejret i.

Det synes her afslutningsvis relevant at kaste et blik tilbage på den indledningsvise begrebsafklaring af supervisionsalliancen og gøre sig nogle overvejelser over arten af de behandlede alliancesvækkelser og brud. Det kan i denne forbindelse overvejes, hvorledes og i hvilket omfang supervisionsalliancens tre elementer berøres af ovennævnte kilder til alliancesvækkelser og brud. Lægger det psykodynamiske perspektiv, med sit særlige fokus på relationelle og emotionelle kvaliteter, primært op til en diskussion af potentielle kilder til svækkelser og brud på alliansens båndelement, eller omhandler det også uenigheder om parternes opgaver eller målsætninger for supervisionsforløbet? Det er umiddelbart let at forestille sig, hvordan eksempelvis grænseoverskridelser i form af en terapeutisk intervention overfor supervisanden kan være med til at svække tilliden mellem parterne og dermed alliansens båndelement, men dette kan i lige så høj grad bero på uenighed om parternes opgaver i forhold til hinanden, eller hvorvidt en mere personlig udvikling hos supervisanden er en del af målsætningen. Således kan flere af alliansens grundelementer være svækket på samme tid eller påvirke hinanden, hvor det fx synes nærliggende, at konflikter i forhold til opgaver og mål vil påvirke alliansens båndelement. De tre elementer synes således mere sammenvævede end som så.

Et særligt fokusområde i nærværende artikel har været den svært asymmetriske supervisionsalliance mellem noviceterapeuten og den erfarne supervisor. Det kan imidlertid diskuteres, hvorvidt erfaringsgraden reelt er den store faktor for magtubalancen i supervisionsrelationen, eller om det snarere ligger i supervisandens og supervisors respektive roller. Der kan videre stilles spørgsmålstejn ved, om betydningen af novicens status er overbetonet i nærværende artikel, da det må antages, at flere af de diskuterede dynamikker også gælder for mere erfarne supervisander. I denne forbindelse er jeg af den overbevisning, at mange af ovenstående forhold kan generaliseres til også mere erfarne supervisander. Når det er sagt, må vi ikke tage fejl af noviceterapeutens særligt sårbare position, hvor supervisors dørvogterfunktion i forhold til noviceterapeutens indlemmelse i professionen sætter supervisionsalliances indbyggede asymmetri på spidsen.

Under gennemgangen af de mange mulige kilder til alliancesvækkelser og brud i supervision er det formentlig også blevet tydeligt, at nogen diskrepans på det nærmeste er uundgåelig og dermed må være forventelig i løbet af et supervisionsforløb. Det kan i denne sammenhæng overvejes om en fortløbende solid og stabil supervisionsalliance i det hele taget er ønskværdig, da hele humlen i allianceteori og -forskning, ifølge Bordin (1983; 1994), netop er, at reparationen af alliancen er selve fundamentet for ændring og udvikling. En afsluttende hypotese kan dermed være, at dette også gør sig gældende for supervisionsalliancen, hvor en hensigtsmæssig håndtering af alliancesvækkelser eller brud, kan være en korrigerende emotionel oplevelse, der potentielt kan have stor læringsværdi og bidrage til supervisandens og supervisors faglige udvikling.

Gennem artiklen er en række mulige genstandsfelter for fremtidig forskning på området fremlagt. Som nævnt kan artiklen her forhåbentlig være inspiration og hypotese genererende for fremtidige studier, men der kan også argumenteres for, at det teoretiske perspektiv har sin egen ret, da dette synes at bibringe anden viden, end der formentlig vil kunne frembringes i diverse forskningsundersøgelser. Det er således antageligt vanskeligt at indkapsle kilder så som overførings- modoverføringsdynamikker eller regressive tendenser i såvel kvantitativ som kvalitativ forskning, hvor det måske i høj grad vil være et fortolkningsspørgsmål at pege på disse underliggende dynamikker. Det er således mit håb, at de teoretiske refleksioner og forskningsmæssige tiltag vil kunne fungere i samspil og skabe en synergieffekt.

Referenceliste

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Bennett, S. & Saks, L. V. (2006). A conceptual application of attachment theory and research to the social work student-field instructor supervisory relationship. *Journal of Social Work Education*, 42(3), 669-682.
- Bennett, S., Mohr, J., BrintzenhofeSzoc, K. & Saks, L. V. (2008). General and supervision-specific attachment styles: relations to student perceptions of field supervisors. *Journal of Social Work Education*, 44(2), 75-94.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4. ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Bion, W. R. (1967). A theory of thinking. I: Bion, W. R. (Ed.). *Second thoughts: selected papers on psychoanalysis* (pp. 110-119). London: Pitman Press.
- Boëthius, S. B., Ögren, M.-L., Sjøvold, E. & Sundin, E. C. (2005). Experiences of group culture and patterns of interaction in psychotherapy supervision groups. *The Clinical Supervisor*, 23(1), 101-120.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252-260.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42.
- Bordin, E. S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: new directions. In: Horvath, A. O. & Greenberg, L. S. (Eds.). *The working alliance: theory, research, and practice* (pp. 13-37). New York: John Wiley & Sons.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base*. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Caruth, E. G. (1990). Interpersonal and intrapsychic complexities and vulnerabilities in the psychoanalytic supervisory process. I: Lane, R. C. (Ed.). *Psychoanalytic approaches to supervision* (pp. 181-193). New York: Brunner/Mazel, Publishers.
- Doehrman, M. J. G. (1976). Parallel process in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40(1), 9-104.
- Ekstein, R. & Wallerstein, R. S. (1958). *The teaching and learning of psychotherapy*. New York: Basic Books, Inc.

- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: a competency-based approach*. Washington: American Psychological Association.
- Fiscalini, J. (1997). On supervisory parataxis and dialogue. I: Rock, M. H. (Ed.). *Psychodynamic supervision: perspectives of the supervisor and the supervisee* (pp. 27-51). Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Fleming, J. & Benedek, T. (1966). *Psychoanalytic supervision*. New York: Grune & Stratton.
- Frawley-O'Dea, M. G. & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: a contemporary psychodynamic approach*. New York: The Guilford Press.
- Gabbard, G. O. (2001). A contemporary psychoanalytic model of countertransference. *JCLP/In session: Psychotherapy in Practice*, 57(8), 983-991.
- Gilbert, M. C. & Evans, K. (2000). *Psychotherapy supervision: an integrative relational approach to psychotherapy supervision*. Buckingham: Open University Press.
- Gordan, K. (1996). *Psychotherapy supervision in education, clinical practice, and institutions*. New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Greben, S. E. & Ruskin, R. (1994). Introduction: significant aspects of the supervisor-supervisee relationship and interaction. I: Greben, S. E. & Ruskin, R. (Eds.). *Clinical perspectives on psychotherapy supervision* (pp. 1-10). Washington, DC: American Psychiatric Press, Inc.
- Greenberg, L. (1980). Supervision from the perspective of the supervisee. I: Hess, A. K. (Ed.). *Psychotherapy supervision: theory, research, and practice* (pp. 85-91). New York: John Wiley & Sons.
- Greenson, R. R. (1967). *The technique and practice of psychoanalysis*. New York: International Universities Press.
- Hawkins, P. & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach*. Buckingham: Open University Press.
- Hedegaard, A. E. (2011). Noviceterapeutens læringsproces og udfordringer – hvordan trænes psykologistuderende til det psykoterapeutiske arbejde? *Matrix*, 28(4), 258-272.

- Heid, L. (1998). Supervisor development across the professional lifespan. *The Clinical Supervisor*, 16(2), 139-152.
- Hess, A. K. (1986). Growth in supervision: stages of supervisee and supervisor development. *The Clinical Supervisor*, 4(1-2), 51-67.
- Jacobsen, C. H. & Tanggaard, L. (2009). Beginning therapists' experiences of what constitutes good and bad psychotherapy supervision. With a special focus on individual differences. *Nordic Psychology*, 61(4), 59-84.
- Jacobsen, C. H. (2000). Paralleprocesser i psykoterapi og supervision. Nogle refleksioner over fænomenet og dets psykologiske mekanismer. *Psyke & Logos*, 21(2), 600-630.
- Jacobsen, C. H. (2007a). Supervisand og supervisor. I: Jacobsen, C. H. & Mortensen, K. V. (Eds.). *Supervision af psykoterapi. Teori og praksis* (pp. 104-116). København: Akademisk Forlag.
- Jacobsen, C. H. (2007b). Paralleprocesser. I: Jacobsen, C. H. & Mortensen, K. V. (Eds.). *Supervision af psykoterapi. Teori og praksis* (pp. 117-127). København: Akademisk Forlag.
- Korinek, A. W. & Kimball, T. G. (2003). Managing and resolving conflict in the supervisory system. *Contemporary Family Therapy*, 25(3), 295-310.
- Levy, I. (2001). Superego issues in supervision. I: Gill, S. (Ed.). *The supervisory alliance: facilitating the psychotherapist's learning experience* (pp. 91-106). New Jersey: Jason Aronson, Inc.
- Lewis, W. C. (2001). Transference in analysis and in supervision. I: Gill, S. (Ed.). *The supervisory alliance: facilitating the psychotherapist's learning experience* (pp. 75-80). New Jersey: Jason Aronson, Inc.
- Luggin, R. (2005). Organisatoriske forholds betydning for supervisionsprocessen i psykoterapi og miljøterapi. *Matrix*, 22(4), 370-388.
- Martino, C. (2001). Supervision as a selfobject experience. I: Gill, S. (Ed.). *The supervisory alliance: facilitating the psychotherapist's learning experience* (pp. 107-122). New Jersey: Jason Aronson, Inc.
- Miller, L. & Twomey, J. E. (1999). A parallel without a process: a relational view of a supervisory experience. *Contemporary Psychoanalysis*, 35, 557-580.

- Milne, D. (2006). Developing clinical supervision research through reasoned analogies with therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 215-222.
- Mortensen, K. V. (2007a). Supervisionens rammer. I: Jacobsen, C. H. & Mortensen, K. V. (Eds.). *Supervision af psykoterapi. Teori og praksis* (pp. 34-43). København: Akademisk Forlag.
- Mortensen, K. V. (2007b). Det vanskelige kontrolproblem. I: Jacobsen, C. H. & Mortensen, K. V. (Eds.). *Supervision af psykoterapi. Teori og praksis* (pp. 57-69). København: Akademisk Forlag.
- Murphy, M. J. & Wright, D. W. (2005). Supervisees' perspectives of power use in supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31(3), 283-295.
- Nielsen, G. H. (2000). Psykoterapiveiledning: grunnleggende begreper og tilnæringsmåter. I: Holte, A., Nielsen, G. H. & Rønnestad, M. H. (Eds.). *Psykoterapi og psykoterapiveiledning. Teori, empiri og praksis* (pp. 257-289). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nielsen, J. (2011). Negative supervisionsoplevelser og deres konsekvenser – om evaluering og devaluering i supervision. *Matrix*, 28(4), 273-294.
- Oberman, N. C. (1990). Supervision and the achievement of an analytic identity. I: Lane, R. C. (Ed.). *Psychoanalytic approaches to supervision* (pp. 194-206). New York: Brunner/Mazel, Publishers.
- Ögren, M.-L. & Boëthius, S. B. (2011). Grupphandledning. En pedagogisk metod med stora möjligheter. *Matrix*, 28(4), 309-322.
- Ögren, M.-L. & Jonsson, C.-O. (2004). Psychotherapeutic skill following group supervision according to supervisees and supervisors. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 35- 58.
- Psykologloven (2012). *Bekendtgørelse af lov om psykologer m.v.* Lovtidende A. Social- og Integrationsministeriet, j.nr. 2012-1512.
- Reichelt, S. & Rønnestad, M. H. (2011). Kontraktetablering i veiledning. I: Rønnestad, M. H. & Reichelt, S. (Eds.). *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid* (pp. 29-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reichelt, S., Gullestad, S. E., Hansen, B. R., Rønnestad, M. H., Torgersen, A. M., Jacobsen, C. H., Nielsen, G. H. & Skjerve, J. (2009). Nondisclosure in psychotherapy group supervision: the supervisee perspective. *Nordic Psychology*, 61(4), 5-27.

- Renfro-Michel, E. L. & Sheperis, C. J. (2009). The relationship between counseling supervisee attachment orientation and perceived bond with supervisor. *The Clinical Supervisor*, 28(2), 141-154.
- Rock, M. (1997). Effective supervision. I: Rock, M. H. (Ed.). *Psychodynamic supervision: perspectives of the supervisor and the supervisee* (pp. 107-132). Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Rønnestad, M. H. & Orlinsky, D. E. (2000). Psykoterpiveiledning til besvær: når veiledning hemmer og ikke fremmer faglig utvikling. I: Holte, A., Nielsen, G. H. & Rønnestad, M. H. (Eds.). *Psykoterapi og psykoterpiveiledning. Teori, empiri og praksis* (pp. 291-321). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44.
- Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2011). Om terapeuters profesjonelle utvikling og psykoterpiveiledning i et utviklingsperspektiv. I: Rønnestad, M. H. & Reichelt, S. (Eds.). *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid* (pp. 29-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruskin, R. (1994). When supervision may fail: difficulties and impasses. I: Greben, S. E. & Ruskin, R. (Eds.). *Clinical perspectives on psychotherapy supervision* (pp. 231-261). Washington: American Psychiatric Press, Inc.
- Safran, Muran & Samstag (1994). Resolving therapeutic alliance ruptures: a task analytic investigation. I: Horvath, A. O. & Greenberg, L. S. (Eds.). *The working alliance: theory, research, and practice* (pp. 225-255). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sandler, J., Dare, C. & Holder, A. (1994). *Patienten og analytikeren. Psykoanalytens kliniske struktur*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Shohet, R. & Wilmot, J. (1991). The key issue in the supervision of counselors: the supervisory relationship. I: Dryden, W. & Thorne, B. (Eds.). *Training and supervision for counselors in action* (pp. 87-98). London: Sage Publications Ltd.
- Skovholt, T. M. & Rønnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self: stages and themes in therapist and counselor development*. Chichester: John Wiley & Sons.

- Sterba, R. (1934). The fate of the ego in analytic therapy. *International Journal of Psychoanalysis*, 38, 140-157.
- Stoltenberg, C. D. & McNeill, B. W. (1997). Clinical supervision from a developmental perspective: research and practice. I: Watkins, E. C. (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 184-202). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Teitelbaum, S. H. (1990). Supertransference: the role of the supervisor's blind spots. *Psychoanalytic Psychology*, 7(2), 243-258.
- Teitelbaum, S. H. (2001). The changing scene in supervision. I: Gill, S. (Ed.). *The supervisory alliance: facilitating the psychotherapist's learning experience* (pp. 3-18). New Jersey: Jason Aronson, Inc.
- Watkins, C. E. (1993). Development of the psychotherapy supervisor: concepts, assumptions, and hypotheses of the supervisor complexity model. *American Journal of Psychotherapy*, 47(1), 58-74.
- Watkins, C. E. (1995a). Pathological attachment styles in psychotherapy supervision. *Psychotherapy*, 32(2), 333-340.
- Watkins, C. E. (1995b). Psychotherapy supervisor and supervisee: Developmental models and research nine years later. *Clinical Psychology Review*, 15(7), 647-680.
- Watkins, C. E. (1997). Defining psychotherapy supervision and understanding supervisor functioning. I: Watkins, C. E. (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 3-10). New York: John Wiley & Sons.
- Weatherford, R., O'Shaughnessy, T., Mori, Y. & Kaduvetoor, A. (2008). The new supervisee: order from chaos. I: Hess, A. K., Hess, K. D. & Hess, T. H. (Eds.). *Psychotherapy supervision: theory, research, and practice* (2. Ed.) (pp. 40-54). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wolkenfeld, F. (1990). The parallel process phenomenon revisited: some additional thoughts about the supervisory process. I: Lane, R. C. (Ed.). *Psychoanalytic approaches to supervision* (pp. 95-112). New York: Brunner/Mazel, Publishers.
- Worthington, E. L. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 189-208.

Zetzel, E. R. (1956). Current concepts of transference. *International Journal of Psychoanalysis*, 37, 369-376.

2.2. ARTIKEL 2: RUPTURES AND REPAIRS IN THE SUPERVISORY ALLIANCE – A RESEARCH REVIEW

Abstract

The quality of the supervisory relationship is considered essential to successful supervision, but what do we actually know about rifts and ruptures in the supervisory relationship and how to deal with them? This question is answered through a research review of seven empirical studies on rifts and ruptures in supervision. The results concern conflict prevalence, the arc of conflict and contributing factors, managing rifts and ruptures in the supervisory relationship, and the impact of conflict on the supervisory and therapeutic relationships. Finally the article discusses the supervisory alliance as a synthesis component and put forward recommendations for further study.

Key words: Supervision, supervisory alliance, supervisory relationship, ruptures, conflict.

Introduction

The literature on supervision emphasizes the quality of the supervisory relationship as central to successful supervision (e.g. Falender & Shafranske, 2004; Teitelbaum, 2001), but the supervisory relationship is only marginally reflected on empirically (Inman & Ladany, 2008; Reichelt & Rønnestad, 1999). In a comprehensive research review Watkins (2014) identifies 40 studies on the supervisory alliance, and he states that in many respects, this research area is still in its formative stage, highlighting for instance “the lack of attention given to alliance areas of eminent concern (e.g., alliance rupture and repair)” (p. 43).

This article presents and considers current research on ruptures and repairs in the supervisory relationship, with the objective of providing an overview of research-based knowledge within the field as well as advantages and disadvantages of the research methods used. Hereby, the article has the further aim of inspiring future empirical studies on rifts and ruptures in the supervisory relationship. The terms rifts, ruptures and conflicts are used interchangeably in this article to describe fluctuations in the quality and strength of the supervisory relationship as experienced by either the supervisor or supervisee, but the included literature uses many different terms such as weakening, tears, rifts, ruptures, tensions, conflicts, difficulties and impasses to describe similar phenomena.

In the theoretical literature one can find numerous hypotheses of factors that can contribute to conflict in the supervisory relationship. In Hedegaard (2013) I provide a comprehensive psychodynamic theoretical literature review of sources of rifts or ruptures in the supervisory relationship and their handling. The key findings are that supervisees and supervisors contribute to rifts and ruptures in the supervisory relationship, which can be analyzed in terms of a series of dynamic relational themes,

including: (1) power, (2) regression, (3) transference and countertransference as well as (4) attachment. It is also found that the supervisory relationship is embedded in a relational and contextual matrix, consisting of a client, a possible supervision group and the surrounding environment, so that the impact on the alliance of these parties should also be taken into consideration. In relation to the handling of alliance rifts and ruptures, the article highlights prevention activities, such as formulating a supervisory contract or metacommunicating perceived conflicts (ibid.).

Method

The specific literature search for this review, based on keywords (e.g. supervisory alliance, conflict, rupture, impasse, weakening, repair), was undertaken in various electronic databases (e.g. PsycArticles, PsycInfo, Scopus) and by pursuing internal references between articles, until 2012. A total of 17 articles were found. The following inclusion and exclusion criteria were established: The included empirical work should be (a) published in peer-reviewed journals, (b) transparent with respect to data collection and processing, (c) primarily concerned with the supervision of psychotherapy, and (d) ruptures in the supervisory relationship, and/or how this can be managed must be the central focus of the topic. Using these criteria 10 articles were excluded, because they did not meet criteria (d). Seven of these excluded studies were correlational in nature (Chen & Bernstein, 2000; Ladany, Ellis & Friedlander, 1999; Ladany, Lehrman-Waterman, Molinaro & Wolgast, 1999; Ladany, Walker & Melincoff, 2001; Quarto, 2003; Ramos-Sánchez et al., 2002; Sterner, 2009). Due to them not meeting criteria (d), and the fact that the causal relationship between the variables is uncertain, inferences with respect to the topic of the present review would thus be too speculative. The latter three excluded studies were on good and bad supervision (Jacobsen & Tanggaard, 2009; Magnuson, Wilcoxon & Norem, 2000; Reichelt & Skjerve, 2000), and they were primarily concerned with ineffective supervision, and what supervisees want from their supervisor in terms of supervisory style.

The final sample for this research review thus consists of the seven empirical studies shown in Table 1.

Authors	Focus	Sample	Data	Result areas
Moskowitz & Rupert (1983)	Conflict in the supervisory relationship	Supervisees (n=158)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaire (specifically designed for this study) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevalence ▪ Types of conflicts ▪ Resolution ▪ Impact on the supervisory relationship
Nicam, Cameron & Leverette (1997)	Impasses in the supervisory process	Supervisees (n=23)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaire (specifically designed for this study) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevalence ▪ Causes of impasses ▪ Resolution
Burke, Goodyear & Guzzard (1998)	Ruptures and repairs in supervisory alliances	Supervisors (n=10) Supervisees (n=10)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaire: <ul style="list-style-type: none"> ○ Working Alliance Inventory – Modified (WAI-M) ○ Session Evaluation Questionnaire-Modified (SEQ-M) ○ Outcome Rating Scale ▪ Audiotape recordings from supervision sessions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Focus of the weakening event ▪ The parties' responses ▪ Resolution
Nelson & Friedlander (2001)	Conflict in the supervisory relationship	Supervisees (n=13)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaire: <ul style="list-style-type: none"> ○ Supervisory Style Inventory (SSI) ○ Role Conflict Role Ambiguity Inventory (RCRAI) ▪ Interview 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The supervisee's experiences of conflict in supervision, involving conflict characteristics and resolution.
Gray, Ladany, Walker & Ancis (2001)	Counterproductive events in supervision	Supervisees (n=13)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaire: <ul style="list-style-type: none"> ○ Supervisory Satisfaction Questionnaire (SSQ) ▪ Interview 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Characteristics of unproductive events ▪ Impact on the supervisory alliance ▪ The supervisee's articulation thereof with supervisor ▪ Impact on the therapeutic process
Nelson, Barnes, Evans & Triggiano (2008)	Managing conflicts in supervision	Supervisors (n=12)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interview 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factors that contribute to conflict ▪ Conflict management
Grant, Schofield & Crawford (2012)	Managing difficulties in Supervision	Supervisors (n=16)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interview: <ul style="list-style-type: none"> ○ Semistructured ○ Interpersonal Process Recall - interview (IPR) while a DVD from a supervision session is being reviewed 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problem area ▪ Problem management

Table 1: Overview of research included in this review.

Empirical studies of ruptures in the supervisory alliance

The following review of the seven included studies focuses on the methodological design, findings and a discussion thereof. As the studies vary in design and are based on both quantitative and qualitative research traditions, it would be inappropriate to make an assessment based on a common set of guidelines. Instead, each study is discussed on its own terms, and the results of relevance to the focal area of this research review are highlighted.

Moskowitz and Rupert (1983)

Design. The data, which is part of a larger collection with several focus areas, consists of a specially designed questionnaire, in which a large section with both closed and open-ended questions deals with the supervisee's view of and experience with conflict in supervision. This particular section of the questionnaire is answered by 134 master and doctoral students in psychology, with experience in conducting psychotherapy.

Findings. A total of 38.8% had experienced conflict with a supervisor to an extent that made it difficult for them to learn from supervision. The conflicts are divided into three areas: 20% experience conflicts due to differences in theoretical orientation or views on the appropriate therapeutic approach or technique for a given client. 30% stated that the conflicts related to dissatisfaction with the style of supervision, and 50% of the respondents experienced conflicts related to personality clashes or personal issues.

When it comes to resolving the conflicts, 76.9% have discussed the issue with their supervisor, which, in more than half the cases, led to an improvement in the supervisory situation. The discussed conflicts more often concerned the theoretical orientation and therapeutic approach than the supervisory style and personality issues. Particularly conflicts revolving around the latter were most difficult to resolve. Finally Moskowitz and Rupert find that it is most often the supervisee (83.8%) who initiates discussions on problems in the supervisory relationship.

Discussion. Moskowitz and Rupert's documentation of the prevalence of conflict in supervision is valuable, and demonstrates the need for further work in the area. In this respect, one might consider whether the relatively high prevalence of perceived conflicts reflects a general view among supervisees or whether it relates particularly to novice therapists who constitute the study sample. Furthermore, it would be useful to compare this finding with supervisor experiences of conflict in the relationship. That the supervisee's experiences of conflict in the relationship are documented through self-reporting in questionnaires gives rise to some objections. Firstly, this requires supervisees to be aware of the conflict, its focal point, how it was resolved and the consequences for the further process, conditions which will probably not always prevail. In addition, the use of closed questions, where for example the po-

tential conflict areas are defined in advance, narrows and shapes the outcome, whereas a more explorative design could yield more nuanced results.

Nicam, Cameron and Leverette (1997)

Design. In this study, 23 supervisees in psychiatric training respond to a questionnaire on their experiences of the supervisory relationship. The questionnaire, developed by the first author, based on her own and other authors' experiences, consists of a series of closed questions, as well as case descriptions of supervisory impasses and their resolution. Impasses are defined as a minimum of three-weeks of ongoing deadlock in the supervision that hinders the supervisee's learning process and/or interfere with the therapeutic process. On the front page of the questionnaire, the triangular dynamics between supervisor, supervisee and client that may contribute to impasses in supervision are explained, and examples are provided.

Findings. According to Nicam et al.'s study, most supervisees are satisfied with their supervision, but supervisees experience a dead-end in supervision approximately 40% of the time. Its causes can be divided into nine themes:

1. Supervisor refuses to discuss a supervisee's countertransference in relation to a client.
2. The supervisee's boundaries are exceeded by the supervisor, e.g. physical contact.
3. Disagreement on the management of the psychotherapeutic frame.
4. Supervisor's premature interpretation of the supervisees unconscious.
5. The supervisee fears being discriminated against in supervision due to her sexual orientation.
6. Disagreement on treatment termination and other choices to be made in psychotherapy.
7. Supervisor's personal criticism hurts the supervisee's feelings.
8. Supervisor's transference e.g. need for admiration and praise impairs the learning alliance, as the supervisor devaluates the supervisee.
9. The supervisee's non-disclosure of important information from psychotherapy.

With respect to results concerning the resolution of impasses, Nicam et al. focus primarily on the resolution of stalemates in psychotherapy, which is not directly relevant to this research review. However, one example of effective handling of a supervisory impasse is presented, and Nicam et al. interprets that the supervisor takes appropriate care of the therapist's "blind spot" and focuses on transference/countertransference issues in supervision.

Discussion. The starting point of Nicam et al.'s study, focusing on the triangular dynamics that may contribute to impasses in supervision, is useful and quite unusual. It is therefore noteworthy that this is not implemented to a greater extent in the

design, which focuses only on the supervisee's perspective. Nicam et al. however, seek to lead the informants' thoughts towards the triangular dynamics by explaining them on the front page of the questionnaire, but the appropriateness of this approach is debatable, as there seems to be a risk of influencing the informants' answers. Finally, in relation to the use of questionnaires, some of the same objections as with Moskowitz and Rupert (1983), including possible pitfalls when self-reporting, may apply.

With regard to the quantitative findings of the study, Nicam et al. suggest that their validity is limited, due to the relatively small sample size. In this context, it is furthermore problematic that the conclusion, that supervisees have experienced an impasse in supervision approximately 40 % of the time, is based entirely on the supervisees' answers to the following question: "How often do you recall a situation where the treatment of the patient did not seem to progress for more than three or four weeks?" (Nicam et al., 1997, p. 272). There may be many reasons other than deadlocks in supervision, why a standstill in a therapeutic process may arise, so the conclusion seems to have a somewhat limited basis. As for the other results of the study, the case examples contribute with relevant descriptive narratives that provide insight into how impasses in supervision can be experienced.

Burke, Goodyear and Guzzard (1998)

Design. The present research is designed as a multiple case study of 10 supervisory dyads. The 10 supervisors have a minimum of one year's experience as supervisors, and the 10 supervisees have an average of 2.7 years psychotherapy experience. Data for the study consists of material from 10 consecutive supervision sessions from each of the 10 supervisory dyads. After each supervisory session, both the supervisor and the supervisee complete the Working Alliance Inventory - Modified (WAI-M) and the Session Evaluation Questionnaire-Modified (SEQ-M). All supervision sessions are audiotaped.

As part of the data processing, audiotapes are selected for further analysis, if there is (a given level of) discrepancy between supervisee and supervisor in relation to WAI-M or SEQ-M, or if a session score is below the average for all sessions. Subsequently, two raters listen to the selected audiotapes, in order to identify and describe weakening events, defined as negative responses to supervision and /or concern and fear of criticism.

Findings. Across the 10 supervisory dyads, Burke et al. find that the focus of the alliance rupture is associated with the level of experience of the supervisee. With less experienced therapists, the focus of the alliance ruptures centers on developing professional skills, such as problems with clinical terminology or technique. For more experienced therapists, the weakening event is related to differences in theoretical orientation, presentation style, strategies for treatment planning or disagreement with the supervisor on interpreting the clients' problems. Burke et al. further con-

clude that the supervisory alliance is affected by the supervisor's role as evaluator. They also find that the severity of the clients problems seem to affect the supervisory alliance. In line with Moskowitz and Rupert (1983), Burke et al. also find that the supervisee usually initiates a repair process when a rupture has occurred, although there are also findings in the study which suggest that the supervisor can initiate a repair, for example, by welcoming disagreements or explaining similar personal examples.

Discussion. The design of Burke and his colleagues' study is of interest in several respects. The study departs from the others in the present review by including both the supervisee's and the supervisor's perspective, and study ruptures and repairs in the supervisory alliance over time. In addition, the use of audio recordings from actual supervision sessions makes it possible to take a closer look at weakening events, while avoiding retrospective errors. However, because this close study is conducted by two observers, weakening events must be decoded from the audiotape recordings, which can be problematic, as a rupture in the alliance is not necessarily verbalized in the supervision sessions. This may produce unreliable results.

Furthermore, it seems relevant to question the validity of some of the conclusions drawn by Burke et al., as some of them are difficult to verify on the basis of the data. Firstly, one could consider whether it is reasonable to make generalizations about the influence of the supervisee experience level on the nature of the weakening event, based on this limited sample. Secondly, it is necessary to question the conclusion that the severity of the clients' problems affects the supervisory alliance. The cited example, where the supervisor points out that the degree of a client's psychopathology exceeds the therapist's capabilities, does not seem to provide evidence that the rupture derived from the client rather than, for example, bad timing or the therapist's vulnerability.

It is also important to consider further the nature of the identified alliance ruptures that can be classified as being of "a lighter nature" compared to, for example, more "disastrous" boundary violations. Thus, it can be hypothesized that the observed weakening events do not have major consequences for the alliance, which corresponds to Burke and his colleagues' finding that the individual sessions and supervisory process in its entirety, are generally continuously rated positively, although the alliance rupture remains unresolved.

Finally, one could object methodologically to the manner in which Burke et al. uncritically use questionnaires designed for the therapeutic relationship to study phenomena in the supervisory relationship, by simply replacing "therapist" with "supervisor". It is furthermore not explained how the Outcome Rating Scale forms part of the design, although it is mentioned as a measuring instrument in the study.

Nelson and Friedlander (2001)

Design. The study involves 13 supervisees, all of whom had experienced unproductive supervisory conflicts or dead-ends, which were between six months and three years ago. The participants, aged 29-52 years old, have varying experiences in performing psychotherapy. In order to triangulate the data, respondents complete two self-report instruments; Role Conflict Role Ambiguity Inventory (RCRAI) and Supervisory Style Inventory (SSI), before undergoing a semi-structured interview with open-ended questions regarding their problematic supervisory experiences.

Findings. The qualitative results are presented in eight broad categories describing the supervisees' experiences of conflict in supervision:

1. *Initiation of the relationship:* Most of the supervisees felt that they lacked the supervisor's support from the beginning, whereas a smaller group felt hopeful or comfortable at the initiation of the relationship.
2. *Impasse characteristics:* Power struggles or role conflict (which the quantitative findings from RCRAI also indicate), role complications (e.g. dual roles), disagreement about theory, technique, the form or content of supervision, or different worldview or values.
3. *Contributing factors:* Workplace prejudice against counseling psychology, a strained relationship between the site and home program, role ambiguity between primary and secondary supervisors, and instability at the training site e.g. layoffs.
4. *Supervisee perceptions of supervisor reactions to conflict:* The supervisees experience that, during a conflict, supervisors become very angry with them, refuse to take responsibility for the conflict, or exhibit irresponsible behavior e.g. mood swings.
5. *Supervisee reactions to conflict:* Lose confidence in the supervisor, feel powerless, develop self-doubts, and experience extreme stress and fear of failure.
6. *Supervisee coping strategies:* Most supervisees are able to act on their own, for example by addressing the problem directly with the supervisor. Some get support from others, such as colleagues or a psychotherapist, and several attempts to deal with the conflict by viewing it from different perspectives or in an organizational context. Finally, some continue the supervision undaunted, hoping to avoid further damage or misunderstanding.
7. *Positive outcomes:* The conflict was fully or partially resolved, the supervisee gained an enhanced sense of self, and useful knowledge about supervisory and organizational dynamics.
8. *Negative outcome:* Most of the reported conflicts in this study were never resolved. This caused some supervisees to question or change their professional plans, and a small group experienced persistent negative reactions in the form, for example, of cynicism or distrust of supervisors in general.

Discussion. Nelson and Friedlander's study departs from previous work by being the first to explore conflict in the supervisory relationship through, inter alia, interviews. The use of semi-structured interviews, with a predominantly exploratory aim, seems to produce nuanced descriptions of conflict in supervision. It should though be considered that the participants' answers in some cases may be influenced by the themes of the earlier completed questionnaires. For instance, the participants' description of role conflict as characterizing the conflict situation may be influenced by their completion of RCRAI, rather than a validation of the role conflict-theme. It might therefore be reasonable to question the benefits of the triangulation of methods in this study. Nelson and Friedlander themselves point to some further limitations of their study, i.e. that the prevalence of the discussed phenomena is unknown, only the supervisees' perspective is presented, the study is retrospective, and the sample is culturally homogeneous. Finally, the supervisees, who choose to participate in such a study, may be of a particular type, in the sense that they have managed the conflict sufficiently to be able to talk to strangers about it.

Gray, Ladany, Walker and Ancis (2001)

Design. In the study, unproductive events are defined as experiences that the supervisee identifies as obstructive, inappropriate or harmful in relation to his professional development. The data consists of semi-structured interviews with 13 supervisees aged 23-29, who as students, in counseling psychology graduate programs, have seen 66 clients on average. After the interview, participants complete the Supervisory Satisfaction Questionnaire (SSQ).

Findings. Firstly, Gray et al. find that unproductive events are characterized by the supervisor's rejection of the supervisee's thoughts, feelings or requests, the supervisor misunderstanding the supervisee, directing him to handle the client differently, or being unempathic. The subsequent interaction is characterized by the supervisee trying to be accepting rather than defensive, whereas the supervisor does not listen or respond, challenges the supervisee, takes over with his own agenda, or finally, the supervisory process stagnates. Secondly, the study shows that the supervisory relationship and outcome are negatively affected, because the supervisee is uncomfortable, upset, hyper-vigilant, withdrawn or submits to the supervisor's authority. In this respect, it may be noted, however, that the participants' average score on SSQ is moderate, which indicates that the supervisees are moderately satisfied with their supervision in general, despite the unproductive events. Thirdly, Gray et al. find that the supervisees typically do not tell their supervisor of the unproductive events. Finally, the supervisees feel that the therapeutic process and outcome are affected negatively by the supervisory conflict, both by parallel processes and the therapist's ability to work with the client.

Discussion. In some respects, Gray et al. repeat Nelson and Friedlander's (2001) previous success with conducting interviews, whereby rich descriptions of the supervisees' experiences of unproductive events are generated. Gray et al. acquired

substantial useful information from their interviews, but in some respects, they may have wanted too much. For example, the results, on the impact of the unproductive event on the therapeutic process, can be questioned, because it is doubtful whether the supervisees themselves can answer this. Although it can be argued that the supervisees' experiences are the focus of the study, the client's perspective seems central to an evaluation thereof. In general, the results are influenced by the fact that only the supervisees' perspective is presented, which Gray et al. consider a limitation of the study. Finally, the contribution of SSQ in the study should be considered, since the choice to make an average evaluation of the entire process seems to dilute the possible subtle differences in the quantitative results.

Nelson, Barnes, Evans and Triggiano (2008)

Design. The study's objective is to identify how highly competent supervisors manage conflict in supervision effectively. The data consists of semi-structured interviews with 12 prominent supervisors, who are nominated by their peers as outstanding in terms of clinical talent and supervisory experience.

Findings. Nelson et al. find that the supervisors' most central characteristic is openness to conflict. That is, they are committed to approach and work through conflicts with their supervisees, and many of them see conflicts in supervision as necessary and advantageous. The supervisors indicate a number of interacting factors that contribute to conflict in supervision, which can be divided into four categories:

1. *Organizational context and challenges:* Doubts about the supervisor's control function concerning, whether the supervisee meets the organizational requirements for service and administration. Moreover, problematic organizational downgrading of supervision, dual roles, and staff conflicts are mentioned.
2. *Relational factors:* Issues revolving around the evaluation of supervision, unclear expectations, differences in power, personality, gender, race, and age.
3. *Supervisor factors:* Supervisor's lack of confidence or communication of expectations to the supervisee, or too high expectations. Supervisor's fear of evaluating the supervisee and being the gatekeeper to the profession, and finally burnout and defensiveness during feedback from the supervisee.
4. *Supervisee factors:* Supervisory resistance, irresponsibility in a clinical placement, transference, lack of skills, ethics breach or fear of evaluation, resulting in non-disclosure.

The supervisors react in various ways to conflicts in supervision, including experiencing empathy for the supervisee, doubting their own abilities, becoming defensive, feeling disrespected, regretful, guilt, impatient, angry, helpless or uncomfortable. The supervisors' strategies for working through conflict can be divided into three types:

1. *Reflective strategies*: Supervisors consider the supervisee's transference, supervisor's countertransference, contextual factors, the supervisees' developmental level and needs. Furthermore, supervisors seek to guide themselves in relation to the conflict, see and accept their own limitations, consult colleagues, and demonstrate patience and flexibility.
2. *Interpersonal strategies*: The supervisors trust the interpersonal process in working through the conflict, and many mention a supportive and empathetic attitude towards the supervisee. Some self-disclose to the supervisee their experiences and feelings in connection to the conflict, take responsibility for their own role, and seek to interpret transference and countertransference dynamics in both psychotherapy and supervision.
3. *Technical strategies*: Supervisors provide earlier and timelier feedback, focus on the supervisee's strengths, and use humor. For particularly challenging conflicts, supervisors consult the educational institution, recommend therapy or ultimately switch the supervisee to another supervisor.

Discussion. Compared to the previously reviewed studies, Nelson and her colleagues' research is the first to focus exclusively on the supervisor's perspective. In this respect, it is a counterpart to the very same Nelson and Friedlander's (2001) above reviewed study, presenting the supervisee's perspective. However, an issue that should be considered in relation to the sample is the impact it may have on the results that the supervisors are well known, prominent, and particularly talented and wise. Such supervisors could have an interest in or feel an incentive to present themselves in a good light, so that the described conflict resolution is artificially positive. Even though Nelson and her colleagues' aim was to produce ideal guidelines for conflict handling, it complicates the validation of the supervisors' descriptions, that these are decoupled from the actual supervisory process and maybe colored by retrospective errors. The interview method is, however, also one of the strengths of the study in relation to generating comprehensive phenomenological descriptions.

Grant, Schofield and Crawford (2012)

Design. In this study, problems in supervision are seen from the perspective of 16 supervisor's, who, by the first two authors of the article, had been identified as highly experienced, with between 15 and 40 years of experience in clinical practice, and between 6 and 35 years of experience performing supervision. Based on a qualitative 'mixed method' approach, two different types of interviews are conducted. Firstly, semi-structured interviews are conducted concerning the supervisors' theory, practice, experiences of clinical supervision, and experiences with supervision problems. The supervisors and one of their respective supervisees are then interviewed separately about a current, randomly selected supervisory session, while viewing a video recording from the session. Interpersonal Process Recall (IPR) is used as an interview method for understanding the supervisor's thoughts, actions and experiences, when interacting with the supervisee.

Findings. The supervisors report dealing with a wide range of problems, such as the supervisee's inappropriate interventions, arrogance and defensiveness, supervisor's anger, or parallel processes. The supervisors indicate, however, that the more serious problems are associated with previous supervision experiences, whereas they describe the relationship with the current supervisee in relatively positive terms. The supervisors describe how they manage problems in supervision, from a range of interventions that can be divided into four themes:

1. *Relational interventions:* The supervisors verbalize the problem with the supervisee, validate, and normalize him/her, adapt to the supervisee's needs, support, anticipate problems, explore parallel processes, recognize their own mistakes and are role models to their supervisee.
2. *Reflective interventions:* The supervisors try to remain alert and monitor the process, be client and transparent, manage countertransference, or get supervision on supervision.
3. *Confrontational interventions:* Various approaches to confrontation are described, including confronting gently or directly, or retreating, rejecting or avoiding and then confronting. It is emphasized that the confronting supervisor must recognize the boundaries of supervision and possibly reject or terminate supervision, take formal action or refer the supervisee to psychotherapy.
4. *Avoiding interventions:* Some supervisors choose to continue working, while awaiting for external intervention such as a change of job for the supervisee. Other supervisors become reluctant to praise, for example if the supervisee seems to desire it, and others again ignore the problem.

Discussion. Grant and his colleagues' design, which combines the advantages of the interview with data from specific supervision sessions, is particularly interesting, because it allows for detailed descriptions of the processes between supervisor and supervisee in a conflict situation. However, it is difficult to assess whether the results are derived from the IPR interviews about the specific supervision sessions, or whether they are based on the initial interviews about the supervisor's overall experiences. The supervisors' statements that they do not have particular problems in their current supervisory relationships, do unfortunately point to the latter. In this respect, the study resembles Nelson and her colleagues' (2008) previously mentioned study of highly competent supervisors' conflict handling in supervision, so that similar comments can be made here. In addition, the IPR interviews are based on randomly selected supervision sessions, without specific indications of there being problems. This may present an interesting opportunity to study undiscovered or unconscious problems in supervision, but this does not seem to be the outcome or purpose here. Under all circumstances, it is never easy to study problem management where there are no problems, so that it may seem more profitable to study supervision sessions that, for various reasons, are expected to involve some kind of

conflict. Finally, it would be interesting if the results from the IPR interviews with the supervisees were presented as well.

Summarizing – the state of the art

Despite the relatively small number of studies in the area, the present review demonstrates a certain amount of generated knowledge that can contribute to an understanding of rifts and ruptures in the supervisory relationship. This summary section provides a brief overview of the research-based knowledge in the field.

Prevalence

The foregoing studies generally agree that conflicts occur in supervision, and two studies suggest, moreover, that this, when seen from the supervisee's perspective, is widespread. Thus, Moskowitz and Rupert (1983) find that a total of 38.8% have experienced conflict with a supervisor, and Nicam et al. (1997) state that supervisees experience impasses in supervision approximately 40% of the time, although, as previously mentioned, this result may be only of limited validity. These findings demonstrate the need for further attention to this area, both for research purposes and in supervision practice.

The Arc of Conflict and Contributing Factors

The studies indicate that the following factors play an important role in supervisory conflicts:

1. *Technique and theory*: Differences in theoretical orientation, perceptions of the client, or strategies for treatment (Burke et al., 1998; Gray et al., 2001; Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson & Friedlander, 2001; Nicam et al., 1997).
2. *Asymmetric relationship*: Gender, race, age and power differences or struggles between supervisor and supervisee, including fear of evaluation on both sides and the supervisor's fear of being the gatekeeper to the profession as well (Burke et al., 1998; Nelson et al., 2008; Nelson & Friedlander, 2001).
3. *Supervisory style and interventions*: The supervisor is reluctant to discuss the supervisee's countertransference, interprets the supervisee's unconscious prematurely, rejects the supervisee's thoughts, feelings or claims, misunderstands the supervisee, does not listen or respond, exceeds the supervisee's boundaries, challenges the supervisee or takes over with his own agenda (Gray et al., 2001; Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson & Friedlander, 2001; Nicam et al., 1997).
4. *Bad match or personal issues*: This category includes; personality clashes, different worldview or values (Gray et al., 2001; Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson et al., 2008; Nelson & Friedlander, 2001; Nicam et al., 1997).
In addition, these subcategories:

- a. *Supervisor factors*: Supervisor's lack of communication to or excessively high expectations of the supervisee (Grant et al., 2012; Nelson et al., 2008; Nicam et al., 1997).
 - b. *Supervisee factors*: The supervisee's competences, including problems with clinical terminology or technique, unethical behavior, resistance to supervision, irresponsibility, transference, or non-disclosure of important information from psychotherapy (Burke et al., 1998; Grant et al., 2012; Nelson et al., 2008; Nicam et al., 1997).
5. *Organizational context and challenges*: Doubts about the extent of the supervisor's control function, organizational downgrading of supervision, dual roles, staff conflicts, prejudices against counseling psychology, a strained relationship between the site and home program, role ambiguity between primary and secondary supervisor, and instability at the training site e.g. layoffs (Nelson et al., 2008; Nelson & Friedlander, 2001).
 6. *The therapeutic process*: Parallel processes and the severity of the client's problems seem to affect the supervisory alliance (Burke et al., 1998; Grant et al., 2012).

Managing Rifts and Ruptures in the Supervisory Relationship

Two studies, conducted by Nelson et al. (2008) and Grant et al. (2012), have as their primary objective to explore how the supervisor can manage conflicts in supervision. Across the two studies it is found, that the supervisor can:

1. *Articulate the problem*, including self-disclosing their own feelings and experiences.
2. *Consider and interpret transference- and countertransference dynamics* in psychotherapy and supervision, including parallel processes.
3. *Use reflective strategies*, including reflecting on and adapting to the supervisee's developmental level and needs, coach themselves in relation to the conflict, remain attentive, monitor the process, and anticipate problems.
4. *Seek outside help*, including consulting colleagues, educational institution or another supervisor, recommend psychotherapy or take formal action in response to, for example, ethical breaches.
5. *Terminate the supervisory process*, including referring to another supervisor.
6. *Stay passive*; including ignoring a problem and wait for external intervention or be reluctant with praise, for example.
7. *Supervisor's attitude*, be patient, flexible, supportive, empathic, transparent and humorous, validate and normalize the supervisee, focus on the supervisee's strengths, recognize their own limitations and mistakes, take responsibility for their own role in the conflict, and be a role model for the supervisee. Furthermore, Burke et al. (1998) find that the supervisor can initiate a repair process by welcoming disagreements.

The other studies focus more implicitly on conflict management and see this from the supervisee's perspective. In this respect, three studies are concerned primarily with the question of whether and how the conflict is articulated between supervisor and supervisee. Gray et al. (2001) find that the supervisees typically do not tell their supervisor about unproductive events in supervision. This contrasts with Nelson and Friedlander's (2001) finding that most supervisees address the issue directly with the supervisor, as well as Moskowitz and Ruperts (1993) finding that 76.9 % have discussed the issue with their supervisor, and that the supervisee typically initiates the discussion. These findings do not, however, necessarily contradict each other. A possible explanation of Gray and his colleagues' (2001) finding can thus be that the unproductive events which to be not discussed with the supervisor, may concern supervisory style and personality themes, which Moskowitz and Rupert (1993) find are articulated less frequently than conflicts revolving around theoretical orientation and therapeutic approach. Furthermore, Nelson and Friedlander's (2001) study indicate that the supervisees use some strategies to manage conflict that resemble the supervisor's strategies mentioned above: They seek outside help from, for instance, colleagues or their own psychotherapist, use reflective strategies, such as seeing the conflict from different perspectives or stay passive by, for example, continuing the supervision.

The Impact of Conflict on the Supervisory and Therapeutic Relationships

Two studies have, to a limited extent, examined the impact of the conflict on the supervisory and therapeutic relationships. Gray et al. (2001) find that both relationships are affected negatively as stated by the supervisees. The therapeutic process can be influenced through parallel processes, or the therapist's ability to work with a given client can be compromised by conflicts in supervision. Next, conflicts in supervision, not surprisingly, do affect the supervisory relationship, but the impact on the relationship should be seen in light of how the conflict is handled. Moskowitz and Rupert (1983) indicate that a joint discussion of the problem, especially when it relates to theoretical orientation and therapeutic approach, led to an improvement in the supervisory situation in over half of the cases. These tentative results indicate the importance of proper management of conflicts in supervision.

The supervisory alliance as a synthesis component?

Even though all the included studies seem to focus on conflicts in supervision, they approach the topic with different terminology and theoretical backgrounds. This makes it difficult to compare study results and generate a common platform for future research to build upon.

Could an alternative framework for understanding the above summarized findings be the theoretical construct of ruptures in the supervisory alliance? In an attempt to conceptualize the supervisory relationship, Bordin (1979, 1983) extends the theory of the therapeutic 'working alliance' to include the supervisory relationship. Accord-

ing to Bordin, the supervisory alliance consists (1983) of three elements: 1) Agreement on goals for the supervisory process, 2) agreement on the parties' tasks, and 3) an emotional bond centered around sympathy, care, trust, and respect. A rift or rupture in the supervisory alliance may therefore be defined as a conflict between supervisee and supervisor in relation to the tasks and goals or problems in the emotional bond between the two (Falender & Shafranske, 2004).

One way of approaching this integrative attempt is to consider, whether the different definitions of conflict, difficulty, impasse etc. across the seven studies, can be seen as ruptures in the alliance as defined above. Unfortunately not all of the studies use clear definitions of these concepts, so alternatively one can ask, if and how the arc of conflict and the contributing factors found in the seven studies reflect a rupture in the supervisory alliance? Across the seven studies it seems reasonable to argue that the conflicts described have an impact on the emotional quality of the relationship and thereby the bond of the alliance, whether this implies disagreements about supervisory style, interventions, technique or theory, bad match or personal issues, impacts from the organizational context or the therapeutic process, the asymmetric nature of the supervisory relationship or specific supervisee or supervisor factors. For instance, one can imagine how disagreements on the treatment strategies can affect the emotional climate, but this might as well be due to uncertainties concerning the tasks of the parties in supervision. In this manner several of the alliance elements can be affected at the same time, or affect one and other.

One might argue that this integrative attempt concerning the seven reviewed studies is too deductive, but it would be advantageous if future studies that deal with conflicts in the supervisory relationship would relate more explicitly to the supervisory alliance. This would make it easier to compare study results, when working from similar definitions and areas of focus, and it seems reasonable to argue that the supervisory alliance is a key factor, since *"the alliance has been increasingly embraced as the very heart and soul of supervision, and its potential impact on the supervisee change process and supervision outcome has generally come to be regarded as affecting and far reaching"* (Watkins, 2014, p. 20).

Recommendations for future research in the field

The present research review yields some guidelines for future research in the field. In this respect, two key questions arise; what is not clarified in the previous research, and what would be an appropriate methodological approach for future studies?

With the exception of Burke et al. (1998), it is a characteristic of the included studies that they present either the supervisee's or the supervisor's perspective. This means, amongst other things, that the supervisor's experience of how often conflicts occur in supervision, has not been studied. Furthermore, very few studies clarify what the supervisee can do to manage conflict; this is primarily studied from the supervisor's perspective. It would in general be interesting to have more studies on

how the repair of weakened or broken supervisory alliances actually takes place in specific supervision processes. In addition, the question of the impact of the parties' experience level arises, with some studies using this explicitly as a factor and others paying no attention to this at all. Ramos-Sánchez et al. (2002) argue that a lower level of development, on the therapist's part, is associated with weaker supervisory alliances. This may substantiate the need to study rifts and ruptures in supervisory alliances, based on input from supervisees and supervisors with different experience levels.

As Watkins (2014) also recommends in his review of supervision alliance research, it is important for future research to shed more light on the surrounding environment's potential impact on the supervisory alliance. Nelson et al. (2008) and Nelson and Friedlander (2001) describe the impact of the organizational context on ruptures in the alliance, and Burke et al. (1998) and Gray et al. (2001) discuss influences from the therapeutic process. Furthermore it would be useful for future research to clarify the impact of a possible supervision group, since group supervision, according to Ögren and Boëthius (2011), is the most widely used modality in many countries. However, there is not only a need for studies that can complement research on conflicts in supervision, but also studies that validate and clarify existing findings. This is the case because there are relatively few previous studies, and they are associated with various methodological limitations and validation problems.

Subsequently, the question arises as to what constitutes an appropriate methodological approach for future studies on rifts and ruptures in the supervisory relationship. Four of the seven included studies (see Table 1), have advantageously used the interview method, which can generate rich, nuanced, bottom-up descriptions of conflict in supervision and various aspects thereof. Accordingly this appears to be a very suitable approach for studying the phenomenon. The interviews are, however, subject to retrospective errors and, for the most part, decoupled from a concrete supervision process. In this respect, Wheeler and Richards (2007), in their review of supervision research, also emphasize that a lack of data in the form of actual supervision sessions constitutes a gap in supervision research. Burke et al. (1998) and Grant et al. (2012) both use audio and video recordings of actual supervision sessions, and it is evident that particularly Grant and his colleagues' use of the IPR interview has potential, because this method combines the advantages of the interview method with the possibility of studying weakening events, as they unfold. Another advantage of the IPR method is the potential to shed light on weakening events of which neither the supervisee nor the supervisor are yet fully aware or have articulated, which is required, when weakening events are self-reported through both regular interviews and questionnaires. IPR interviews can thereby potentially intercept weakening events of a different nature and extent. As mentioned in the discussion of Grant and his colleagues' (ibid.) study, randomly selected supervision sessions, without specific indications of there being problems, do not seem to generate much knowledge. Future research should therefore consider supplementing the

methodology with, for instance a rating scale to indicate which supervision sessions to explore.

In addition, it would be interesting to compare the supervisee's and the supervisor's experience of weakening events, which is not evident in any of the previous studies. Considering the fact that it takes at least two to form an alliance, it would be reasonable for future research to represent and compare both parties' perspectives. Burke et al. (1998) involved both the supervisee and the supervisor in their design, but rely on external observers to identify and understand the weakening events. However, Burke et al. is the only study to implement another notable design feature, by studying the supervisory alliance over time. As Ladany et al. (1999) and Watkins (2014) note, the supervisory alliance is dynamic and fluctuates over time, so that prospective studies of rifts and ruptures in the supervisory alliance over the course of supervision would be relevant, in order to shed light on whether specific patterns arise.

References

- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252-260.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42.
- Burke, W. R., Goodyear, R. K. & Guzzard, C. R. (1998). Weakening and repairs in supervisory alliances. *American Journal of Psychotherapy*, 52(4), 450-462.
- Chen, E. C. & Bernstein, B. L. (2000). Relations of complementarity and supervisory issues to supervisory working alliance: A comparative analysis of two cases. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 485-497.
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: a competency-based approach*. Washington: American Psychological Association.
- Grant, J., Schofield, M. J. & Crawford, S. (2012). Managing difficulties in supervision: Supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 59(4), 528-541.
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A. & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 371-383.
- Hedegaard, A. E. (2013). Psykodynamisk perspektiv på svækkelser og brud i supervisorsalliancen [Psychodynamical perspective on ruptures in the supervisory alliance]. *Matrix*, 30(3), 174-197.

- Inman, A. G. & Ladany, N. (2008). Research: The state of the field. In: Hess, A. K., Hess, K. D. & Hess, T. H. (Eds.). *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice* (2. Ed.) (pp. 500-517). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Jacobsen, C. H. & Tanggaard, L. (2009). Beginning therapists' experiences of what constitutes good and bad psychotherapy supervision. With a special focus on individual differences. *Nordic Psychology*, 61(4), 59-84.
- Ladany, N., Ellis, M. V. & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 77, 447-455.
- Ladany, N., Lehrman-Waterman, D., Molinaro, M. & Wolgast, B. (1999). Psychotherapy supervisor ethical practices: Adherence to guidelines, the supervisory working alliance, and supervisee satisfaction. *The Counseling Psychologist*, 27(3), 443-475.
- Ladany, N., Walker, J. A. & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education & Supervision*, 40, 263-275.
- Magnuson, S., Wilcoxon, S. A. & Norem, K. (2000). A profile of lousy supervision: experienced counselors' perspectives. *Counselor Education and Supervision*, 39, 189-202.
- Moskowitz, S. A. & Rupert, P. A. (1983). Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14(5), 632-641.
- Nelson, M. L. & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395.
- Nelson, M. L., Barnes, K. L., Evans, A. L. & Triggiano, P. J. (2008). Working with conflict in clinical supervision: Wise supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 172-184.
- Nicam, T., Cameron, P. M. & Leverette, J. S. (1997). Impasses in the supervisory process: A resident's perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 51(2), 252-272.
- Quarto, C. J. (2003). Supervisors' and supervisees' perceptions of control and conflict in counseling supervision. *The Clinical Supervisor*, 21(2), 21-37.

- Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., Ratanasiripong, P. & Rodolfa, E. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(2), 197-202.
- Reichelt, S. & Rønnestad, M. H. (1999). Veiledningsforskning - status og implikasjoner. In: Rønnestad, M. H. & Reichelt, S. (Eds.). *Psykoterapiveiledning [Psychotherapysupervision]* (pp. 266-295). Oslo: Tano Aschehoug.
- Reichelt, S. & Skjerve, J. (2000). Psykoterapiveiledning: kandidaters erfaringer og veilederes utfordringer. In: Holte, A., Nielsen, G. H. & Rønnestad, M. H. (Eds.). *Psykoterapi og psykoterapiveiledning. Teori, empiri og praksis [Psychotherapy and psychotherapysupervision. Theory, empiri, and praxis]* (pp. 323-345). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sterner, W. R. (2009). Influence of the supervisory working alliance on supervisee work satisfaction and work-related stress. *Journal of Mental Health Counseling*, 31(3), 249-263.
- Teitelbaum, S. H. (2001). The changing scene in supervision. In: Gill, S. (Ed.). *The supervisory alliance: Facilitating the psychotherapist's learning experience* (pp. 3-18). New Jersey: Jason Aronson, Inc.
- Watkins, C.E. (2014). The Supervisory Alliance: A Half Century of Theory, Practice, and Research in Critical Perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 68, 1, 19-55.
- Wheeler, S. & Richards, K. (2007). *The impact of clinical supervision on counselors and therapists, their practice and their clients: A systematic review of the literature*. Rugby, England: British Association for Counseling and Psychotherapy.
- Ögren, M.-L. & Boëthius, S. B. (2011). Grupphandledning. En pedagogisk metod med stora möjligheter.[Groupsupervision. A pedagogical method with great possibilities] *Matrix*, 28(4), 309-322.

III. EMPIRISK GENSTANDSFELT

Afsnittet om det empiriske genstandsfelt for denne afhandling består af et grundlæggende metodeafsnit og artikel 3, der bl.a. indeholder en situering af undersøgelsens dataindsamling:

Hedegaard, A. E. (2011). Noviceterapeutens læringsproces og udfordringer - hvordan trænes psykologistuderende til det psykoterapeutiske arbejde? *Matrix*, 28(4), 258-272.

3.1. UNDERSØGELSENS METODE

Ovenstående forskningsreview danner afsæt for de metodeovervejelser, der ligger bag afhandlingens empiriske arbejde og har således været med til at inspirere undersøgelsens specifikke design.

Følgende metodeafsnit fremstiller studiets design for dataindsamling og analyse med dertilhørende diskussion af de metodiske valg og fravalg. Undervejs gøres overvejelser over etiske forhold, det videnskabsteoretiske grundlag, undertegnedes egen rolle i forskningen og endelig betragtninger over de metodevalg, der er truffet med sigte på at højne den forskningsmæssige kvalitet.

3.1.1. Undersøgelsens setting

Som beskrevet indledningsvis i afhandlingen centreres her om den særligt asymmetriske supervisionsrelation mellem noviceterapeuten og den erfarne supervisor, hvilket den universitetskliniske setting på Aalborg Universitet giver gode muligheder for at studere. I det nedenstående følger en kort beskrivelse af uddannelsesprogrammet ved Universitetsklinikken på Aalborg Universitet, der udgør rammen for min dataindsamling. For en mere uddybende gennemgang af de centrale elementer i læringsprocessen på en Universitetsklinik og noviceterapeutens særlige udfordringer herved, henvises til artikel 3 (Hedegaard, 2011).

Universitetsklinikken på Aalborg Universitet er ét af flere professionsprogrammer på kandidatuddannelsen i Psykologi. De centrale læringselementer på Universitetsklinikken består, foruden teoriseminarer og forelæsninger, af; (1) psykoterapeutisk klientarbejde, (2) supervision på klientarbejde og (3) egenerapi.

1. *Psykoterapeutisk klientarbejde*: Det tilstræbes, at hver studerende tilknyttet Universitetsklinikkens professionsprogram forestår to psykodynamisk orienterede individuelle terapiforløb med ugentlige samtaler med hver klient. Terapiforløbene, der samlet er af ca. 10 måneders varighed, påbegyndes med en række forsamtaler, som der forestås af studententerapeuterne. Samtlige terapisesioner optages på video med split-screen, og på baggrund af disse optagelser udfærdiger de studerende procesbeskrivelser og journalnotater efter hver session. Klientmålgruppen er personer med psykiske problemer, som vil kunne drage nytte af et behandlingstilbud på op til 10 måneder. Det kan f.eks. være personer med eksistentielle problemer, identitets- eller livskriser, sorgreaktioner, angst, depression, personlighedsforstyrrelser eller spiseforstyrrelser i lettere til moderat grad. Personer med svære psykiske forstyrrelser så som psykotiske lidelser, svære depressioner, svære personlighedsforstyrrelser, selvmordstruede, svær selvskaide eller misbrugsproblemer kan ikke tilbydes behandling på Universitetsklinikken.

2. *Supervision på klientarbejde*: På Universitetsklinikken er supervisionen organiseret som gruppesupervision med fire studerende, der som gruppe er tilknyttet to forskellige supervisorer, hvor hver af de studerende modtager supervision på hhv. deres første og anden klient. Supervisionen ydes i forholdet 1:2, således at de studerende har to terapisesioner pr. supervision. Til hver supervision medbringes procesreferater og videooptagelser fra den seneste terapisesion, som gøres til genstand for drøftelse i gruppen. Supervisionen foregår på psykodynamisk grundlag, hvor det specifikke teoretiske afsæt og supervisionsform kan variere fra supervisor til supervisor.
3. *Egenterapi*: Egenterapien er organiseret som gruppeterapi; enten som gruppeanalytisk behandling eller som individuel terapi i gruppe. Det samlede omfang er på ca. 60 timers egenterapi over en 10 måneders periode, der igangsættes ca. et halvt år forud for klientarbejde og supervision. Egenterapien forestås af en ekstern psykolog eller psykiater.

Undertegnede som forsker i en Universitetsklinisk sammenhæng

Da nærværende ph.d.-studie ikke er min eneste berøringsflade med Universitetsklinikken i Aalborg, giver valget, af netop denne ramme for dataindsamlingen, anledning til visse overvejelser over undertegnede som forsker i denne setting.

Som det fremgår af artikel 3 (Hedegaard, 2011) har jeg i 2006-2007 været studerende på Universitetsklinikken i Aalborg. Universitetsklinikken havde på dette tidspunkt en anden ledelse og flere af de interne og eksterne egenterapeuter og supervisorer er sidenhen skiftet ud, men klinikkens organisering og de centrale læringsselementer er vedvarende. Jeg har således personlige erfaringer med rollen som novice-terapeut i denne kontekst. Min nuværende ansættelse er en kombinationsstilling som ph.d.-studerende og studieadjunkt tilknyttet Universitetsklinikken. Som studieadjunkt varetager jeg bl.a. klientvisitation til Universitetsklinikken, ligesom jeg forestår seminarundervisning, projektvejledning og eksamination af de studerende.

Mine forskellige tilknytninger til Universitetsklinikken betyder, at nærværende forskningsprojekt på sin vis kan siges at være et studie i egen felt, hvis felten med Hastrups terminologi forstås ”... *som det konkrete sted i verden, hvor feltarbejdet udføres*” (2010, p. 57). Selvom jeg ikke vil karakterisere nærværende forskningsprojekt som et decideret feltstudie, trods det at der kan synes at være elementer heraf, så kan denne sprogbrug anskueliggøre nogle af de udfordringer, der skal tages i betragtning i denne sammenhæng. At forske i egen felt kan umiddelbart synes at kontrastere en epistemologisk position, hvor forskeren ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan opfattes som en rejsende i en fremmed kultur, der udforskes som ukendt territorium eller ved hjælp af kort. Omvendt kan der argumenteres for, at min tidligere såvel som nuværende vandring i netop dette landskab, har givet mig koordinater til landskabskortet og et blik for de områder, der endnu er uudforskede. På linje hermed beskriver Wadel (1991), at feltarbejde i egen kultur kan give forskeren et bedre blik for variationer, nuancer og detaljer samt stille spørgsmål, som man ikke

ville være i stand til uden kulturkendskabet. Det personlige kendskab gør fx, at jeg rent praktisk har en fornemmelse af de studerendes hverdag på Universitetsklinikken, ligesom jeg har gode forudsætninger for at leve mig ind i deres oplevelser af at gøre sig de første erfaringer med at udføre psykoterapi og modtage supervision. På den anden side implicerer dette en risiko for, at jeg i nærværende undersøgelse i højere grad kan identificere mig med og muligvis tage de studerendes perspektiv fremfor supervisors, ligesom noget kan blive underforstået og dermed udforsket i såvel interview- som analyseprocessen. Risikoen for en underforstået kommunikation med deltagerne modsvares dog af deres opfattelse af mig, hvor fx de studerende, qua min nuværende position som underviser og forsker på Universitetsklinikken, ikke vil kommunikere med mig som en indforstået medstuderende. I forhold til de studerende giver min aktuelle tilknytning til Universitetsklinikken status af ”overordnet”, og i forhold til supervisor kan vi karakterisere hinanden som kolleger. Disse faldgruber og positioner har jeg søgt at tage højde for ved at være bevidst herom undervejs i både dataindsamlings- og analyseprocessen, hvor jeg fx har overvejet risikoen for non-disclosure (Ladany, Hill, Corbett & Nutt, 1996; Mehr, Ladany & Caskie, 2010), dvs. at deltagerne vil vægre sig mod at betro sig til mig om sårbare emner. Det har desuden haft betydning for valget af deltagere, hvilket uddybes senere. Yderligere betragtninger over interviewrelationen forefindes i afsnittet om IPR-interview.

Min baggrund som tidligere studerende på Universitetsklinikken har uundgåeligt været med til at inspirere dette forskningsprojekt, hvorfor det desuden er relevant at forsøge at eksplicite de hypoteser, det har givet anledning til, som i et givent omfang farver mit blik i forskningsprocessen. I denne forbindelse henvises til, hvad der med Baarts (2010) terminologi kan benævnes, mine autoetnografiske beskrivelser af noviceterapeutens læringsproces og udfordringer på Universitetsklinikken i artikel 3 (Hedegaard, 2011). På denne baggrund kan eksempelvis noviceterapeutens vanskeligheder i forhold til integration af teori, praksis og personlig autenticitet, udvikling af faglig identitet og angst tænkes at indvirke på supervisionsrelationen (ibid.).

De forskellige positioner som hhv. tidligere studerende og senere ansat ved Universitetsklinikken implicerer en risiko for dobbelt- eller trippelroller i forhold til studiets deltagere, hvorfor dette naturligvis har været centrale faktorer i det konkrete valg af studiets deltagere, som det vil fremgå af nedenstående afsnit.

Sample og rekruttering

I undersøgelsesperioden, der forløber fra februar 2013 til januar 2014, er 16 studerende og fire interne såvel som eksterne supervisorer tilknyttet Universitetsklinikken. I undersøgelsen deltager én supervisionsgruppe bestående af en supervisor og fire supervisander. For at imødekomme ovennævnte forhold har jeg valgt en supervisor, som ikke var tilknyttet Universitetsklinikken under mit tidligere praktikforløb her, som er ekstern, og som jeg ikke har noget samarbejde med i øvrigt. Supervisor er en mand i midt 40'erne, Cand. psych., autoriseret, specialist og supervisor i psy-

koterapi og klinisk psykologi med mangeårig erfaring fra ansættelse i psykiatri og privat praksis. Supervisorerne er fire kvindelige studerende i alderen 23-24 år. I undersøgelsens første halvår har jeg desuden haft kontakt med de fire studerende i forbindelse med holdundervisning og eksamination, hvor dette blev afsluttet, inden undersøgelsens første interview blev gennemført. Desuden inkluderes supervisorernes patienter indirekte i studiet, idet materiale fra terapisesionerne med disse medbringes til supervision. De fire patienter, som det drejer sig om, har alle afgivet forskningsstilladelse med tilladelse til forskningspublikationer (se Appendix D).

Efter en indledende information (se Appendix B) og tilladelse fra Universitetsklinikkens ledelse blev den pågældende supervisor kontaktet med henblik på at informere om studiet (se Appendix B) og høre, om han var interesseret i at deltage. Supervisor fik herefter mulighed for selv at vælge, hvilken af sine supervisorsgrupper han ønskede at deltage med. Dette valg skulle han træffe, inden han havde mødt nogle af grupperne til første supervision for derved at undgå bias. Herefter kontaktes de fire supervisorer i den pågældende gruppe (se Appendix B), hvorefter undertegnede kom på besøg til gruppens første supervision, hvor projektet introduceredes yderligere, og der blev indhentet informeret samtykke (se Appendix C) fra deltagerne.

Flick (2005) og Flyvbjerg (2010) beskriver en række forskellige udvælgelsesstrategier i forbindelse med sampling. Overordnet kan der være tale om enten tilfældig udvælgelse, hvor repræsentativiteten er i højsædet, eller informationsorienteret udvælgelse, hvor mindre stikprøver udtages ud fra en forventning om informationsindhold. Under disse hovedgrupper findes dels tilfældig og stratificeret stikprøve og dels ekstreme/atypiske, maksimal variation, kritiske og paradigmatisk cases. Hertil nævner Flick (2005) tilgængelige stikprøver, hvor cases vælges ud fra det muliges kunst. Til trods for disse mange muligheder for at klassificere sit sample, er det imidlertid ikke ligetil at kategorisere samplet i nærværende undersøgelse indenfor disse betegnelser. I én optik kan deltagerne i nærværende undersøgelse siges at være tilfældige i den forstand, at de formodes at være typiske, gennemsnitlige novice supervisorer og en erfaren supervisor, der ikke er udvalgt som fx ekstreme cases med særlige erfaringer med svækkelser og brud på supervisorsrelationer. På den anden side har jeg i afsnit 1.2: Specificering og afgrænsning af afhandlingens problemfelt, netop argumenteret for, at noviceterapeuter er et særligt interessant sample da disse rapporterer om svagere supervisorsrelationer end erfarne terapeuter. I denne optik er der tale om en informationsorienteret udvælgelse. Når det er sagt, er formålet med nærværende undersøgelse at give et indblik i ”supervisionens hverdag”, og deltagerne er valgt ud fra deres umiddelbare karakteristika som typiske novice supervisorer og en erfaren supervisor. Indenfor grupperne af novice supervisorer og erfarne supervisorer er der således tale om en tilfældig udvælgelse med en tilfældig stikprøve.

3.1.2. Studiets design

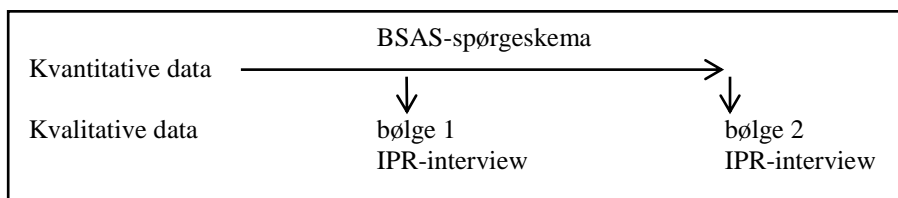
Undersøgelsen er designet som et longitudinelt processtudie (Watkins, 2014a) af fire supervisionsforløb i en supervisionsgruppe på Universitetsklinikken i Aalborg. De specifikke dataindsamlingsmetoder uddybes og diskuteres i de efterfølgende afsnit, men her gives først et kort overblik over studiets design.

Undersøgelsens design er forinden afprøvet i og dermed formet af et pilotstudie, som jeg gennemførte i foråret 2011 over en 3 måneders periode, ligeledes med en supervisionsgruppe på Universitetsklinikken i Aalborg. Pilotstudiet havde til hensigt at afprøve metodens anvendelighed samtidig med, at det gav mulighed for at træne den anvendte interviewmetode. Pilotstudiet bekræftede anvendeligheden af metodens forskellige elementer; herunder at spørgeskemaet kunne opfange fluktuationer i supervisionsalliancen, og at interviewene kunne uddybe informanternes oplevelse af supervisionsalliancen. Desuden gav pilotstudiet bl.a. erfaringer med metodens tekniske udfordringer, idet den valgte interviewmetode, der gennemgås i nedenstående, er afhængig af video- og lydoptagelser af god kvalitet, hvor instrumenter og arbejdsgange hertil samtidig ikke må være for omstændelige for deltagerne. Endelig gav pilotstudiet anledning til overvejelser over hensigtsmæssige interviewintervaller, hvor det viste sig, at deltagerne ikke syntes at have vanskeligheder ved at genkalde sig supervisionssessioner, der lå tre måneder tilbage, hvilket formentlig også kan skyldes det videoassisterede genkald. Disse erfaringer har således bidraget til studiets endelige design og udførelse.

I undersøgelsesperioden optages alle supervisionssessioner på video. Efter hver supervisionssession udfylder supervisor og supervisand hver et spørgeskema; Brief Supervisory Alliance Scale (BSAS) (Rønnestad & Lundquist, 2009) om deres oplevelse af supervisionsrelationen i den netop overståede session. På baggrund af disse spørgeskemabesvarelser udvælger undertegnede én supervisionssession for hvert supervisionspar pr. halvår (se afsnit om 'Operationalisering af alliancesvækkelser og brud' p. 78). Herefter gennemføres separate Interpersonal Process Recall (IPR) interview med supervisor og supervisand om deres oplevelser af supervisionsrelationen i den pågældende session (Kagan, 1980; Kagan & Kagan, 1997; Kagan, Krathwohl & Miller, 1963). Således interviewes hvert supervisionspar i undersøgelsesperioden to gange om to forskellige supervisionssessioner. Intentionen med at lade hvert supervisionspar interviewe lige mange gange har været at bibeholde blikket for supervisionens hverdag og herved muligvis øge sandsynligheden for at få repræsenteret et bredere udsnit af kontinuet af større og mindre svækkelser på supervisionsalliancen. Samtidig har det været nødvendigt at fastsætte en øvre grænse for antallet af udvalgte sessioner og efterfølgende interview, for dels at undgå overbelastning af undersøgelsens deltagere og imødekomme undersøgelsens intention om en dybdegående kvalitativ analyse.

Studiets data er således af både kvantitativ og kvalitativ karakter, hvorved der er tale om mixed methods-forskning (Frederiksen, 2015; Hanson, Creswell, Clark, Petska

& Creswell, 2005). Frederiksen (2015) beskriver en række forskellige formål med at kombinere forskellige datatyper. I denne undersøgelse er formålet dels triangulering, hvilket der vendes tilbage til senere i afhandlingen, og dels komplementaritet, idet resultaterne fra de to metoder opfattes som et supplement til hinanden, der samlet giver en dybere forståelse af forskningsgenstanden. I litteraturen omkring mixed methods skitseres forskellige designs med integration af kvalitativ og kvantitativ forskning (Frederiksen, 2015; Hanson et al., 2005; Miles & Huberman, 1994). Disse designs kan fx være samtidige; de to datatyper indsamles sideløbende, sekventielle; datatyperne afløser hinanden eller indlejrede; den ene datatype er underordnet den anden (Ibid.). Nærværende studies design synes dog ikke umiddelbart at kunne indplaceres direkte i én af disse kategorier. Her tjener de kvantitative og kvalitative data overvejende forskellige formål, men der er samtidig en indbyrdes afhængighed. De kvantitative data fra BSAS-spørgeskemaet bruges til at opfange fluktuationer i supervisionsalliancen over tid og som markør for alliancetsvækkelser, således det bliver muligt at udvælge supervisionssessioner, hvor undersøgelsens problemstilling kan studeres kvalitativt gennem IPR-interview. Med andre ord er mixed methods-designet i nærværende undersøgelse karakteriseret af en fortløbende indsamling af kvantitative data i form af spørgeskemabesvarelser, mens der undervejs og afslutningsvis er indlagt to kvalitative ”bølger” i form af IPR-interview, som illustreret i Figur 2.



Figur 2: Mixed method-design i nærværende undersøgelse

Videoptagelser

Ved hver supervisionssession sørger supervisorerne for at igangsætte et stationært videokamera, der er placeret i hjørnet af supervisionslokalet. Kameraet filmer supervisor og den supervisand, der modtager supervision, mens resten af supervisionsgruppen kun figurerer auditivt på optagelsen. Det er i denne forbindelse relevant at gøre sig overvejelser over betydningen af kameraets tilstedeværelse i supervisionslokalet for de implicerede parter. Det må alt andet lige figurere i deres bevidsthed, i hvert fald de første gange, og parterne kan muligvis føle sig overvågede i supervisionen, der for supervisandernes vedkommende i forvejen er en ”overvågningssituation”, som det fremgår af supervisionsdefinitionen i afsnit 1.3.2. På den anden side er supervisorerne vant til at blive videofilmet i deres psykoterapeutiske arbejde på Universitetsklinikken, og det kan formodes, at den rutinemæssige dataindsamling med videoptagelser af supervisionssessionerne bevirker, at kameraets tilstedeværelse bliver en del af settingen og derfor ikke forstyrrer væsentligt i det lange løb.

Spørgeskema (Brief Supervisory Alliance Scale)

Der er udviklet adskillige spørgeskemaer til at vurdere supervisorsalliancen. Nogle er modificerede udgaver af instrumenter til at måle den terapeutiske alliance fx Working Alliance Inventory – Modified (Burke, Goodyear & Guzzard, 1998) og Relationship Inventory – short form (Schacht, Howe & Berman, 1988). Derimod er fx Supervisory Working Alliance Inventory (Efstation, Patton & Kardash, 1990), The Brief Supervisory Alliance Scale (Rønnestad & Lundquist, 2009), Supervisory Relationship Questionnaire (Palomo, Beinart & Cooper, 2010), Leeds Alliance in Supervision Scale (Wainwright, 2010) og Supervisory Relationship Measure (Pearce, Beinart, Clohessy & Cooper, 2013) udviklet specifikt med henblik på supervisorsalliancen. Hertil kommer en række andre spørgeskemaer, der ifølge mit forskningsreview i artikel 2 (Hedegaard, 2016a) benyttes i undersøgelser af svækkelser og brud på supervisorsrelationen, idet de afspejler forskellige aspekter ved supervisorsrelationen fx Role Conflict Role Ambiguity Inventory (Nelson & Friedlander, 2001).

I denne undersøgelse benyttes Rønnestad og Lundquists (2009) Brief Supervisory Alliance Scale (BSAS), som eksemplificeres i Appendix A. Ud fra en gennemgang af en lang række instrumenter til måling af forskellige aspekter af supervision, herunder supervisorsalliancen, anbefaler Wheeler, Aveline og Barkham (2011) netop brugen af dette spørgeskema. Anbefalingen begrundes med, at BSAS er panteoretisk, kortfattet og dermed velegnet til gentagen brug, klinisk anvendelig, gratis, repræsenterer både supervisandens og supervisors perspektiv, har god 'face-validity' og psykometrisk støtte for indre sammenhæng og samstemmende validitet² (ibid.). Denne anbefaling og disse egenskaber ved BSAS gør den til et oplagt valg til dette studie, hvorved undersøgelsen også har større mulighed for at kunne indgå i international sammenligning med andre undersøgelser, hvor BSAS også anvendes.

Konstruktionen af BSAS hviler ifølge Rønnestad og Lundquist (2009) på et fundament af bl.a. forfatterens erfaring med supervision, begrebslige og empiriske formuleringer om supervision, forskning i terapeuters udvikling, andre instrumenter til at vurdere forhold i supervision og Edward Bordins begrebsarbejde med arbejdsalliancen, hvor sidstnævnte er i overensstemmelse med det teoretiske afsæt i nærværende undersøgelse (Hedegaard, 2013). Spørgeskemaet, der findes i to versioner til hhv. supervisor og supervisand, består af 12 udsagn, som informanten skal rate på en Likert-skala fra 0 (not at all) til 5 (very much). På baggrund af en faktoranalyse af spørgeskemaets supervisandversion fremkommer to underliggende skalaer, der er knyttet til Bordins (1983) definition af supervisorsalliancen; båndskala (udsagn 1-4 samt 7 og 11) og samarbejds-skala (udsagn 5-6, 8-10 og 12) (Rønnestad & Lundquist, 2009). I denne undersøgelse er spørgeskemaet bevaret på sit originalsprog, hvortil er føjet en dansk instruktion og informantdata, som det fremgår af Appendix A.

² Samstemmende (concurrent) validitet vil i dette tilfælde sige, at BSAS-T korrelerer med en anden tilsvarende supervisors skala.

Supervisand og supervisor udfylder som nævnt disse spørgeskemaer efter hver supervisionssession, hvorefter de puttes i en postkasse på Universitetsklinikken.

Operationalisering af alliancesvækkelser og brud

For at komme nærmere en forståelse af de situationer, hvor parterne oplever en svækkelse eller et brud på supervisionsalliancen, udvælger undertegnede på baggrund af spørgeskemabesvarelserne som nævnt én supervisionssession for hvert supervisionspar pr. halvår. Udvælgelsen af disse sessioner beror på en operationalisering af, hvornår en given spørgeskemabesvarelse indikerer svækkelse af supervisionsalliancen.

Da BSAS er et kvantitativt instrument, gik jeg i første omgang kvantitativt til værks i forsøget på at finde de spørgeskemabesvarelser, der kunne indikere alliancesvækkelser og brud. Én idé, inspireret af Burke og kollegers (1998) operationalisering af alliancesvækkelser, var at udvælge sessioner med 1 points diskrepans på Likert-skalaen mellem supervisand og supervisors totalscore i sessionen. Denne fremgangsmåde blev imidlertid fravalgt, da det angiveligt er subjektivt, hvordan respondenterne bruger skalaerne, dvs. at totalscores på fx 3 og 4 ikke nødvendigvis er udtryk for meget forskellige opfattelser af supervisionsalliancen men forskellig brug af skalaen. Derfor har jeg i stedet udvalgt spørgeskemabesvarelser, hvor den enkelte respondent har markeret en lav totalscore, der afviger signifikant fra respondentens gennemsnitsbesvarelse indenfor det enkelte halvår. Til dette formål udregnes gennemsnitsscore og standardafvigelser for hver respondent pr. halvår, hvorefter det undersøges, hvorvidt der findes besvarelser, der ligger to standardafvigelser fra gennemsnittet og dermed betragtes som signifikante afvigelser (Coolican, 2009). Til disse udregninger, der fremgår af Tabel 1 - Tabel 4, benyttes deltagernes totalscores.

III. EMPIRISK GENSTANDSFELT

	Session nr.	Supervisand Clara	Supervisor Ben
Totalscores 1. halvår	1	3,67	4
	2	3,25	4,67
	3	3,83	
	4	3,67	4,5
	5	4	4,83
	6	3,92	4,83
	7	3,5	4,5
	8	3,25	4,58
	9	4	4,75
	10	4,17	4,83
	11	4,58	4,67
Totalscores 2. halvår	12	3,42	4,17
	13	4	4,25
	14	4,25	4,17
	15	4,17	4
	16	4,67	
	17	4,83	4
	18	4,58	4,08
	19	4,83	3,92
20	5	3,92	
Middelværdi 1. halvår		3,80	4,62
Standardafvigelse 1. halvår		,38	,24
2 standardafvigelser		,76	,48
For at afvigelsen er signifikant skal der være totalscores \leq		3,04	4,14
Middelværdi 2. halvår		4,42	4,06
Standardafvigelse 2. halvår		,47	,12
2 standardafvigelser		,95	,23
For at afvigelsen er signifikant skal der være totalscores \leq		3,47	3,83

Tabel 1: Deskriptiv statistik for supervisionsforløb 1 (Clara og Ben).

SUPERVISIONSALLIANCEN

	Session nr.	Supervisand Karen	Supervisor Ben
Totalscores 1. halvår	1	4,08	4,33
	2		4,33
	3	3,92	4,58
	4		
	5	4	4,42
	6	4,17	4,83
	7	4	4,58
	8	3,83	4,17
	9	3,92	4,58
	10	4	4,58
	11	3,92	4,33
	12	4,17	4
Totalscores 2. halvår	13	4,08	4,42
	14	4,08	4
	15		
	16	4,25	4
	17	3,58	
	18	4,25	
	19		3,92
	20	4,08	3,92
	21	4	3,92
Middelværdi 1. halvår		4,0	4,43
Standardafvigelse 1. halvår		,12	,22
2 standardafvigelser		,21	,44
For at afvigelsen er signifikant skal der være totalscores \leq		3,79	3,99
Middelværdi 2. halvår		4,05	4,03
Standardafvigelse 2. halvår		,21	,18
2 standardafvigelser		,42	,36
For at afvigelsen er signifikant skal der være totalscores \leq		3,63	3,67

Tabel 2: Deskriptiv statistik for supervisionsforløb 2 (Karen og Ben).

III. EMPIRISK GENSTANDSFELT

	Session nr.	Supervisand Lisa	Supervisor Ben
Totalscores 1. halvår	1	2,92	4,25
	2	3,25	4,42
	3	2,92	4,5
	4	3	4,17
	5	3,08	4,33
	6	2,92	4,75
	7	3,08	4,42
Totalscores 2. halvår	8	2,92	4,58
	9	2,83	4,25
	10	3,25	4
	11	3,33	4,08
	12	3,33	
	13	3,25	4
	14	3,42	3,92
	15	3,67	4
	16	3	3,92
Middelværdi 1. halvår		3,02	4,41
Standardafvigelse 1. halvår		,11	,17
2 standardafvigelser		,23	,35
For at afvigelsen er signifikant skal der være totalscores \leq		2,79	4,06
Middelværdi 2. halvår		3,22	4,09
Standardafvigelse 2. halvår		,25	,21
2 standardafvigelser		,50	,42
For at afvigelsen er signifikant skal der være totalscores \leq		2,72	3,68

Tabel 3: Deskriptiv statistik for supervisionsforløb 3 (Lisa og Ben).

	Session nr.	Supervisand Sara	Supervisor Ben
Totalscores 1. halvår	1	4,42	4
	2	3,92	4,5
	3	5	4,08
	4	5	4,25
	5	4,83	4,17
Totalscores 2. halvår	6	5	4,5
	7	5	3,92
	8	4,92	
	9	4,75	3,92
	10	4,67	
	11	4,75	
	12	5	3,92
	13	4,83	4
	14	5	3,92
Middelværdi 1. halvår		4,63	4,2
Standardafvigelse 1. halvår		,42	,17
2 standardafvigelser		,83	,34
For at afvigelsen er signifikant skal der være totalscores \leq		3,80	3,86
Middelværdi 2. halvår		4,88	4,03
Standardafvigelse 2. halvår		,12	,21
2 standardafvigelser		,25	,42
For at afvigelsen er signifikant skal der være totalscores \leq		4,63	3,61

Tabel 4: Deskriptiv statistik for supervisionsforløb 4 (Sara og Ben).

Når totalscores for de enkelte supervisionssessioner sammenholdes med de deskriptive statistikker for de fire supervisionspar, fremgår det:

1. I supervisionsforløb 1 er der for supervisand Clara ikke er værdier, der afviger signifikant i 1. halvår, hvorimod afvigelsen er signifikant i supervisionssession 12 i 2. halvår. For supervisor Ben afviger 1. supervisionssession signifikant i 1. halvår, hvorimod der ikke er signifikante afvigelser i 2. halvår.
2. I supervisionsforløb 2 er der for supervisand Karen ikke er værdier, der afviger signifikant i 1. halvår, hvorimod afvigelsen er signifikant i supervi-

onssession 17 i 2. halvår. For supervisor Ben er der ingen værdier, der afviger signifikant.

3. I supervisionsforløb 3 er der ingen værdier, der afviger signifikant.
4. I supervisionsforløb 4 er der ingen værdier, der afviger signifikant.

På baggrund af analysen af de kvantitative data viser det sig, at denne fremgangsmåde ikke er entydig gangbar, da meget få af respondenterne besvarelsen afviger signifikant, hvorfor det giver for få interessante fund. På denne baggrund og ud fra korrespondance med Michael Helge Rønnestad (personlig kommunikation, januar 2011), der angiver, at det er et skønsspørgsmål, hvorvidt en spørgeskemabesvarelse indikerer en alliancesvækkelse, vælges her at supplere med en kvalitativ tilgang til udvælgelse af de specifikke supervisionssessioner. Ud fra den kvalitative tilgang er udvælgelsen af de enkelte sessioner indenfor hhv. første og andet halvår blevet afgjort ud fra følgende kriterie: Den session hvor supervisionsalliancen rates lavest af superviseren. Når superviserens spørgeskemabesvarelse vægtes højest, både i den kvantitative og kvalitative operationalisering, er det ud fra et argument om, at det er superviserens læring og udvikling, det primært får konsekvenser for, når alliancen svækkes. Udvælgelse på baggrund af dette kriterie implicerer, at der kan vælges sessioner med udtalt diskrepans mellem parternes besvarelsen, således at superviseren rater lavt, mens supervisor rater middel eller højt. Ligeledes kan der udvælges sessioner, hvor supervisor ikke har indleveret sin spørgeskemabesvarelse, hvilket, som det fremgår af Tabel 1 Tabel 4, i alt er tilfældet i 10 supervisionssessioner på tværs af superviserne, ligesom superviseren Karen ikke har indleveret et spørgeskema efter fire af hendes supervisionssessioner, jf. Tabel 2.

Når der kun er udvalgt én supervisionssession for hvert supervisionspar pr. halvår, er det for at kunne gå mest muligt i dybden med de valgte sessioner, der på baggrund af spørgeskemabesvarelsen indikerer at være særligt interessante i forhold til afhandlingens problemstilling.

Begrænsninger og overvejelser vedrørende brugen af BSAS

Der skal i forlængelse af ovenstående metodediskussioner i forhold til brugen af BSAS anføres nogle betragtninger over de metodeudfordringer, der opstår i denne forbindelse. Når det ikke umiddelbart synes muligt at operationalisere alliancesvækkelse og brud udelukkende ud fra en kvantitativ tilgang, kan dette skyldes af Likertskalaer kan være forbundet med visse fejlkilder. Der kan være tale om en form for non-disclosure i forhold til spørgeskemaet, hvor respondenterne undgår at benytte de ekstreme svarmuligheder (central tendency bias), eller forsøger at fremstille sig selv, eller i dette tilfælde supervisionsforholdet, i et bedre lys (social desirability bias) (Paulhus, 1991). Disse risici kan formentlig potentielt øges af, at spørgeskemaerne i nærværende undersøgelse udfyldes af supervisionspar, der kan have en gensidig interesse i at beskytte sig selv og hinanden af frygt for, at modparten via interviewer delagtiggøres i deres beskrivelse af hinanden. Der er derfor, foruden en etisk fordring, også en metodisk pointe i at forsikre informanterne om fortrolig-

hed og anonymitet i alle undersøgelsens faser. Hertil kommer, at BSAS' sensitivitet i forhold til at opfange svækkelser og brud på supervisionsalliancen kan kompromiteres af, at spørgeskemaets udsagn er positivt ladede så som fx ”*My supervisor treats me with respect*” og ”*I like my supervisor*” (BSAS- supervisand version, udsagn 1 og 7). Endelig er der en risiko for, at alliancesvækkelser, der repareres indenfor samme session, som de opstår, ikke opfanges af BSAS i denne undersøgelse, hvor fluktuationer i supervisionsalliancen undersøges på sessionsbasis. Det må dog formodes, at væsentlige svækkelser af supervisionsalliancen afspejles i respondentens besvarelse umiddelbart efter sessionen, selvom alliancen er genoprettet, hvilket det supplerende IPR-interview, som gennemgås nedenfor, giver mulighed for at dykke yderligere ned i.

IPR-interview

Undersøgelsens interviewmetode er eksplorative, kvalitative forskningsinterview baseret på Interpersonal Process Recall (IPR) (Kagan, 1980; Kagan & Kagan, 1997; Kagan, Krathwohl & Miller, 1963). IPR opstod som en ny forskningsmetode indenfor stimuleret genkaldelse og har sidenhen været anvendt som supervisionsmetode til sundhedsfagligt personale (ibid.). Når IPR metoden anvendes som supervisionsværktøj, videofilmes en studerendes interaktion med en given klient, hvorefter videooptagelsen gennemses, mens den studerende interviewes om underliggende tanker og følelser under interaktionen med klienten (ibid.).

Der er ifølge Larsen, Flesaker og Stege (2008) skrevet meget lidt om, hvordan IPR-interview udføres, og det er i overensstemmelse med denne iagttagelse bemærkelsesværdigt, at IPR slet ikke er omtalt i danske hovedværker om kvalitative metoder af fx Brinkmann og Tanggaard (2010) eller Kvale og Brinkmann (2009). Når IPR-interviewmetoden inkluderes i mit design, fremfor at lade videooptagelserne tale for sig selv, er det ud fra et ønske om at få adgang til deltagerens bevidste, men uudtalte oplevelser, og en ydmyghed overfor, at ”... *people are the best authority of their own dynamics and the best interpreter of their own experience*” (Kagan, 1980, pp. 279-280). IPR-interviewene inddrager både supervisors og supervisandens perspektiv på interaktionen og giver en unik mulighed for at undersøge deltagerens uudtalte in-session oplevelser. Det videoassisterede genkald fremmer muligheden for at dykke ned i specifikke interaktioner i supervisionssessionen, fremfor sessionen som den retrospektivt erindres i sin helhed, og deltagerne kan måske huske reaktioner og ideer, der ikke ville fremkomme i erindringen i et interview uden videoassistance (Larsen et al., 2008). Disse karakteristika gør IPR-interviewet særdeles velegnet til dette studie, der netop søger at indkredse beskrivelser af, hvordan alliancesvækkelser opleves. Hermed tager undersøgelsen afsæt i en fænomenologisk tilgang, hvor fænomener søges forstået med udgangspunkt i deltagerens egne perspektiver og oplevelser, ud fra den antagelse, at den virkelige virkelighed er den mennesker erfarer (Giorgi & Giorgi, 2008; Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009).

I nærværende undersøgelse gennemføres IPR-interviewene således, at supervisand og supervisor inviteres til individuelle interview om deres oplevelser af supervisionsalliancen i den supervisionssession, som ut. har udvalgt på baggrund af deres besvarelser af BSAS. Deltagerne interviewes første gang halvvejs i deres supervisionsforløb og igen ved forløbets afslutning. Herved adskiller designet sig en smule fra IPR i sin oprindelige form, hvor interviewet ifølge Larsen et al. (2008) typisk foregår indenfor 48 timer efter sessionen har fundet sted. Dette er dog en nødvendig konsekvens af, at der ikke foretages IPR-interview efter samtlige sessioner, hvorfor den enkelte session skal udvælges på baggrund af en sammenligning med de øvrige. Der er således en risiko for, at deltagerenes erindring af deres oplevelse i sessionen er farvet af senere interaktioner med supervisor/supervisand, men det må formodes, at videofremvisningen under IPR-interviewet kan kompensere for visse retrospektive fejlkilder. Forud for interviewet, der finder sted på mit kontor eller i supervisionslokalet, informeres deltagerne for første gang om, at der i interviewet er særligt fokus på at komme nærmere en forståelse af de situationer, hvor de evt. oplever nogle vanskeligheder i supervisionsrelationen. Jeg har bevidst undladt at specificere projektets fokus på svækkelser og brud ved undersøgelsens begyndelse for at mindske indvirkningen på deltageres besvarelser af BSAS og deres første supervisionsperiode. Ved interviewets begyndelse informeres informanten om, hvilken session jeg har udvalgt og begrundelsen herfor (jf. ovennævnte markører i afsnittet om operationalisering af alliancesvækkelser og brud). Dernæst bedes informanten erindre sine tanker, følelser, kropslige sansninger etc., som denne oplevede i sessionen, så præcist som muligt, mens vi gennemser videoen, der fremvises på en bærbar computer. Når informanten undervejs erindrer indre oplevelser fra sessionen, som er udtalte, kan denne indskyde en pause i videosekvensen, hvorefter oplevelsen uddybes i dialog med interviewer. På samme måde kan jeg pause videoen, hvis der er sekvenser, som jeg gerne vil have informantens uddybelse af.

Det kvalitative forskningsinterview kan ifølge Tanggaard og Brinkmann (2010a) befinde sig på et kontinuum fra ustrukturerede over semistrukturerede til stramt strukturerede interview afhængigt af mængden og arten af interviewspørgsmålene. IPR-interviewene i nærværende undersøgelse må karakteriseres som ustrukturerede, idet interviewguidens spørgsmål udelukkende tjener som inspiration til at udforske informantens oplevelse i sessionen, herunder følelser, tanker, fantasier, udtalte agendaer, opfattelser af og forventninger til modparten. Temaerne og spørgsmålene i interviewguiden, der fremgår af Appendix E, er inspireret af Bernard og Goodyears (2009) forslag til fokusområder og spørgsmål i forbindelse med IPR-interview. Under interviewene har jeg desuden søgt at følge Larsen og kollegers (2008) retningslinjer for IPR-interview, hvor det er centralt at hjælpe informanten med at adskille aktuelle tanker om supervisionssessionen fra tanker og oplevelser under selve sessionen ved bl.a. at stille interviewspørgsmål i datid fx *”hvad følte du på dette tidspunkt i forhold til supervisanden?”*.

Interviewrelationen

Interviewrelationen er i sin natur ifølge Kvale og Brinkmann (2009) en asymmetrisk magtrelation, hvor interviewereren definerer situationen, stiller spørgsmålene og styrer samtalen. Dette stiller ifølge Brinkmann (2010) en etisk fordring til interviewereren, der i nærværende projekt bl.a. kan omhandle et ansvar for, at interviewsituationen ikke nærmer sig hverken supervision eller terapi. Det er i denne forbindelse relevant at gøre sig nogle overvejelser over betydningen af min faglige baggrund som klinisk psykolog, da dette potentielt kan øge udfordringen med at opretholde grænsen til terapeutiske eller supervisionslignende interaktioner. Omvendt kan dette faglige fundament også ses som en force i interviewsituationen, hvor gode lytteevner, interpersonelle færdigheder og erfaring med at udvikle en nær interviewrelation er afgørende for kvaliteten af den viden, der produceres (Kvale & Brinkmann, 2009; Larsen et al., 2008). Disse kvaliteter er i særdeleshed centrale, når det drejer sig om IPR-interview, der går tæt på informantens personlige oplevelser og følelser samtidig med, at denne eksponeres på video med muligt følsomt materiale. Derfor må det tillige være en styrke, at jeg som interviewer ikke er uvant med at begå mig i en interaktion, hvor modparten kan blive berørt. Larsen et al. (2008) advokerer desuden for, at informanten under IPR-interviewet opfordres til at se sig selv som medforsker, da dette hjælper informanten med at skifte rolle fra hjælpsøgende til forskningsdeltager, der kan bidrage med relevant viden. Under introduktionen til de enkelte IPR-interview i nærværende undersøgelse, har jeg netop tydeliggjort denne position overfor deltagerne, idet jeg eksplicit bad om deres hjælp til at udforske deres oplevelse af supervisionsrelationen i den pågældende session, hvorfor de under interviewet skulle se sig selv som mine medforskere. Denne indledende appel kan ses som et forsøg på at reducere ovennævnte asymmetri og risiko for terapeutiseren, såvel som et udtryk for en fænomenologisk ydmyghed, der med Spradley (1979) meget rammende kan formuleres således:

I want to understand the world from your point of view. I want to know what you know in the way you know it. I want to understand the meaning of your experience, to walk in your shoes, to feel things as you feel them, to explain things as you explain them. Will you become my teacher and help me understand? (p. 34)

3.1.3. Bearbejdning af det empiriske materiale

Den kvantitative analyse af dataene fra BSAS fremgår af afsnittet om operationalisering af alliancesvækkelser og brud, herunder Tabel 1- Tabel 4. Derfor beskriver følgende afsnit udelukkende, hvorledes det kvalitative empiriske materiale fra videoobservationer og IPR-interview bearbejdes i nærværende undersøgelse.

Det videnskabsteoretiske udgangspunkt i fænomenologien har ligeledes været retningsangivende for undersøgelsens analysemetode i forhold til de kvalitative data. Som Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann (2015) skriver, findes der imidlertid ”... ikke som sådan en guldstandard, når vi taler fænomenologisk forskning i praksis”

(p. 231), og tilgangen dækker over samt inspirerer forskellige tilgange, herunder bl.a. deskriptiv fænomenologi, interpretative phenomenological analysis, hermeneutik og Grounded Theory (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015; Langdridge, 2007). Fremfor at følge én metode slavisk har jeg i denne undersøgelse valgt at følge Jacobsen, Tanggaard og Brinkmanns (2015) anbefaling af, at ”... *de bedste og mest interessante fænomenologiske forskningsresultater opnås ved personligt tilrettede metoder...* ” (p. 231), hvorfor den endelige analysemetode, som beskrives i det følgende, er en tilrettet version af Giorgi og Giorgis (2008) fænomenologiske analysemetode.

Indledningsvis transskriberede en studentermedhjælper de otte udvalgte supervisionssessioner og de tilhørende IPR-interview. Transskriptionerne er ordnede gengivelser med angivelse af pauser, betoning, følelsesudtryk og kropssprog. Som Kvale og Brinkmann (2009) pointerer, gør transskriptioner data tilgængelig for nærmere analyse, men det indebærer samtidig en transformation af materialet, der i denne undersøgelse ikke blot er transformation af auditive, men også visuelle data til skriftsprog. Dette er i sidste ende uundgåeligt, når undersøgelsens resultater også formidles i skriftlig form, men i den analytiske proces har jeg brugt videooptagelserne og transskriptionerne heraf sideløbende for at opretholde de umiddelbare indtryk af interaktionsprocessen. Forud for analyseprocessen har jeg desuden sat transskriptionerne for de enkelte supervisionssessioner og de dertilhørende IPR-interview op på en sådan måde, at interview-”bidderne” er placeret ud for det tidspunkt i supervisionssessionen, hvor videoen blev sat på pause og interaktionen uddybet via interviewet. Dette har gjort det muligt at kontekstualisere deltagerens udsagn fra interviewet i supervisionssessionen.

Transskriptionerne af supervisionssessioner og IPR-interview inddeles i meningsenheder, som dernæst meningskondenseres i kortere formuleringer (Giorgi & Giorgi, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). I nærværende undersøgelse er afgrænsningen af de enkelte meningsenheder begrundet i fx skift i samtalens indhold, skift i interaktionen mellem supervisor og superviser eller at deltagerne via deres videostop og udtalelser under IPR-interviewene har markeret særligt interessante båndsegmenter. Herfra er den videre analyse af selve supervisionssessionerne og de tilhørende IPR-interview forløbet på to forskellige måder. For supervisionssessionernes vedkommende har jeg, på baggrund af meningskondenseringerne, dernæst lavet en kort beskrivelse af forløb og indhold i hver af de udvalgte supervisionssessioner, hvor hver beskrivelse overordnet indeholder følgende afsnit:

- a) Hvordan indledes supervisionssessionen
- b) Hvad fortæller superviseren om fra terapiforløbet
- c) Hvad giver superviseren udtryk for i øvrigt
- d) Hvad bidrager supervisor med
- e) Hvad bidrager gruppen med
- f) Hvordan afsluttes supervisionssessionen

I forhold til IPR-interviewene blev meningsenhederne dernæst transformeret til temaer via meningsfortolkning, således de mere direkte udtrykte den psykologiske betydning af deltagernes udsagn (Giorgi & Giorgi, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). På dette tidspunkt i analyseprocessen sker der et skifte fra en beskrivende fænomenologisk tilgang til en hermeneutisk meningsfortolkning, hvor deltagernes udsagn rekontekstualiseres indenfor bredere referencerammer, herunder dels en teoretisk fortolkningskontekst indenfor en psykodynamisk ramme og dels emnet for selve interviewene; svækkelser på supervisionsalliancen (Kvale & Brinkmann, 2009). Herefter blev temaerne fra alle interviews samlet og sammenlignet i et skema med overtemaerne; 'kilder til alliancesvækkelser', 'håndtering af alliancesvækkelser' og 'andre'. Hvert interviews temaer blev gennemlæst igen i deres oprindelige kontekst med henblik på at vurdere og højne begrebsvaliditeten, det vil sige om temaerne var dækkende for indholdet og om de enkelte temaer dækkede over det samme indhold i de forskellige interview. Dette medførte, at temaer blev revideret, slettet og omdøbt, ligesom nogle temaer også blev slået sammen, så fx temaet; 'terapeutens usikkerhed' dækker over undertemaerne; 'terapeutens usikkerhed på opgaver i supervision', 'terapeutens usikkerhed på mål i supervision', 'terapeutens usikkerhed på professionel identitet' og 'terapeutens usikkerhed på den professionelle relation'.

Den fænomenologisk og hermeneutisk inspirerede analyseproces forløber således induktivt, idet analysen er empiridreven, til trods for at der suppleres med teoretiske fortolkninger, der informerer de empirisk genererede meningsenheder (Langdridge, 2007)

3.1.4. Metodevalg for at højne den forskningsmæssige kvalitet

I ovenstående metodebeskrivelser og begrundelser har jeg søgt at lade det fremgå, hvorledes diverse metodevalg er truffet med sigte på at øge forskningens kvalitet. Når jeg alligevel vælger at vie et afsluttende afsnit til en diskussion af, hvorledes jeg i mit studie har søgt at højne den forskningsmæssige kvalitet, er det for at trække visse grundlæggende fremgangsmåder lidt længere frem i lyset.

Som Kvale og Brinkmann (2009) pointerer, er diskussioner af den forskningsmæssige kvalitet ikke kun relevant i forhold til undersøgelsesresultater, da disse nødvendigvis er en refleksion af hele det metodiske design, hvor kvaliteten af samtlige led i forskningsprocessen påvirker det endelige resultat. I diverse metodebøger om kvalitativ forskning pågår ivrige diskussioner af, hvorledes kvalitet i det hele taget bør defineres og vurderes, da det kan synes uhensigtsmæssigt at applicere de kvantitative kvalitetskriterier om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed på den kvalitative forskningstradition (fx Flick, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009; Tanggaard & Brinkmann, 2010b). Flere steder advokeres for alternative kriterier og termer, så som transparens, gyldighed, pålidelighed, troværdighed, genkendelighed, overførbarhed og bekræftelighed (ibid.). I sidste ende kan det i høj grad synes at være op

til læseren at foretage vurderingen af forskningens kvalitet, hvortil nedenstående beskrivelse af praksisser for at højne den forskningsmæssige kvalitet i dette studie kan være et supplement.

Transparens og kontekstualisering

På linje med kvalitetskriterier fremhævet hos såvel Tanggaard og Brinkmann (2010b) som Elliot, Fischer og Rennie (1999) har jeg i ovenstående formidling af mine forskningsmæssige arbejdsgange søgt at være transparent i flere henseender. Jeg har anskueliggjort min fremgangsmåde for dataindsamling og analyse, ligesom jeg har fundet det væsentligt at specificere og diskutere min baggrund og aktuelle position som forsker i den Universitetskliniske setting, og de deraf følgende implikationer for bl.a. sampling og interviewrelation. På samme måde har det været centralt at situere undersøgelsens deltagere, hvor artikel 3; ”*Noviceterapeutens læringsproces og udfordringer- hvordan trænes psykologistuderende til det psykoterapeutiske arbejde?*” (Hedegaard, 2011) kan siges at tjene det dobbelte formål at kontekstualisere undersøgelsen og øge transparensen omkring mit perspektiv. Denne transparens og kontekstualisering bevirker ikke, at andre kan udføre den eksakt samme undersøgelse, men det øger muligheden for, at læseren kan gå i dialog med mine analyser med en forståelse af min og deltagernes fortolkningshorisont som baggrundstæppe.

Triangulering

Et andet grundlæggende metodevalg i nærværende undersøgelse er triangulering (Elliot et al., 1999; Flick, 2005; Frederiksen, 2015), der her tager form af en kombination af data fra spørgeskemaer, videoobservationer og interview. Det bliver herved muligt at foretage, hvad Frederiksen (2015) benævner, en konvergent validering af undersøgelsens resultater, hvis givne fund bekræftes af de forskellige metoder. Således kan indikationen af, at der ud fra deltagernes spørgeskemabesvarelser er tale om alliancesvækkelser i givne sessioner valideres af deltagernes oplevelser af alliancesvækkelser, som de formidles i IPR-interviewene. Endvidere kan undertegnedes analyse og forståelse af supervisandens og supervisors interaktion på videooptagelserne understøttes af IPR-interviewene, hvor deltagerne kan give udtryk for deres oplevelse og forståelse af interaktionen. Samtidig bevirker trianguleringen, at reliabiliteten af de enkelte datakilder kan vurderes, idet fx BSAS-spørgeskemaets reliabilitet i forhold til at opfange alliancesvækkelser og brud kan verificeres af de efterfølgende videoobservationer og ikke mindst IPR-interviewene og omvendt. Endelig højnes den økologiske validitet, ifølge Jordan og Henderson (1995), af brugen af videooptagelser, idet undersøgelsen herved lægger sig tættere op ad den virkelige hændelse, som ønskes undersøgt, end hvis deltagere blev interviewet om deres generelle praksisser eller oplevelser i forhold til emnet.

Kommunikativ validering

Som et led i ovennævnte triangulering opstår desuden muligheden for en form for kommunikativ validering, hvor forskellige deltagere kan inddrages i et valideringsfællesskab (Flick, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). I dataindsamlingsfasen har jeg

således benyttet medlems- eller deltagervalidering (Kvale & Brinkmann, 2009; Langdridge, 2007). Ikke i den forstand, at jeg under IPR-interviewene direkte har afprøvet mine fortolkninger af deltagernes interaktion i supervisionssessionen, men jeg benyttede mig af muligheden for at undersøge deltagernes oplevelse af interaktionen. Dette kunne indirekte be-, afkræfte eller nuancere min forståelse af situationen, hvorved en ensidig subjektivitet i analysen kunne modvirkes. Eksempelvis havde jeg under gennemsynet af en af de udvalgte videooptagelser fået den hypotese, at supervisanden muligvis havde misforstået supervisor og fejlagtigt følt sig kritiseret af ham, hvilket så kunne forklare alliancesvækkelsen i den pågældende session. I IPR-interviewene med både supervisanden og supervisor udforskede jeg netop deres oplevelser af denne interaktionssekvens og fik derved afkræftet min hypotese.

Samarbejde

Langdridge (2007) nævner samarbejde som en kvalitetssikringsstrategi i den forstand, at samarbejde muliggør fælles refleksion omkring undersøgelsens proces og indhold, hvorved chancerne, ifølge Langdridge, øges for at resultaterne er robuste og overbevisende. I nærværende undersøgelse har jeg benyttet mig af samarbejde i forbindelse med analysen af de kvantitative data. Her allierede jeg mig med en kollega, der, med ekspertise indenfor dette område, kunne introducere til kvantitativ analyse, lære mig nogle metodiske greb og indgå i drøftelser om den kvantitative operationalisering af alliancesvækkelser på baggrund af spørgeskemaerne. Endvidere har diskussioner med interne og eksterne kolleger samt vejledere hele vejen igennem udvidet og udfordret mine overvejelser omkring metoder for dataindsamling og analyse samt undersøgelsens fund. Samarbejde som en eksplicit kvalitetssikringsstrategi kunne dog være benyttet i langt større udstrækning, hvis jeg eksempelvis havde inddraget en medforsker i analysen af de kvalitative data. Hvis flere forskere uafhængigt af hinanden kom frem til lignende temaer i undersøgelsens materiale, ville der dels være god inter-rater reliabilitet, og dels ville der med Langdridge (2007) kunne argumenteres for, at resultaterne var mere robuste og overbevisende. På den anden side skal dette ikke forveksles med, at en sådan proces ville lede til en mere endegyldig sandhed om undersøgelsens resultater, da enighed blandt to eller flere forskere ikke udelukker, at andre forskere ville fokusere på andre aspekter i materialet og dermed finde andre temaer. Inddragelsen af flere forskere ville imidlertid øge refleksionspotentialet i analyseprocessen, men forskerens eller forskernes forforståelser og teoretiske baggrunde vil stadig influere, hvilke resultater, der fremdrages af materialet.

Yderligere vurdering af kvaliteten af undersøgelsens resultater og studiets begrænsninger forefindes i Artikel 4: Ruptures in the supervisory alliance – a longitudinal process study (Hedegaard, 2016b), Artikel 5: The supervisory alliance in group supervision (Hedegaard, 2016c), afsnit 4.3.6: Diskussion af reparation af supervisorsalliancen og kapitel V: Afsluttende betragtninger.

3.2. ARTIKEL 3: NOVICETERAPEUTENS LÆRINGSPROCES OG UDFORDRINGER - HVORDAN TRÆNES PSYKOLOGI-STUDERENDE TIL DET PSYKOTERAPEUTISKE ARBEJDE?

Matrix, 2011; 4, 258-272.

Abstract

Denne artikel tager udgangspunkt i personlige erfaringer fra et internt praktikforløb på Universitetsklinikken i Aalborg. Artiklen indeholder refleksioner over centrale elementer i noviceterapeutens læringsproces på en Universitetsklinik herunder; supervision, egenerapi og klientforløb. Desuden belyses noviceterapeutens udfordringer, hvor integration af teori, praksis og personlig autenticitet, udvikling af faglig identitet og angsthåndtering diskuteres. Afslutningsvis anføres nogle betragtninger over Universitetsklinikkernes fremtid. Der perspektiveres undervejs til undersøgelser af norske noviceterapeuters oplæring ved Universitetsklinikker, ligesom teori og forskningsresultater om tidlig terapeutudvikling inddrages.

Introduktion

Der synes i disse år at være udbredt interesse for spørgsmålet om, hvorledes såvel præ- som postgraduat træning bør tilrettelægges for at bidrage bedst muligt til danske psykologers professionelle udvikling. I de psykologfaglige tidsskrifter pågår en ivrig diskussion af turnus- og følordninger samt psykologstudiets manglende praksisorientering (se fx Huynh, 2008; Lunding-Gregersen & Trojaborg, 2010; Prahl, 2010). Også fra forskningsmæssigt hold genereres resultater, der kan have betydning for planlægningen af den psykologfaglige uddannelse, hvor fx Jacobsen og Nielsen (2011) har lanceret en omfattende undersøgelse af de forhold, der især har bidraget til danske psykologers professionelle udvikling.

Spørgsmålet om tilrettelæggelsen af den psykologfaglige uddannelse er af central betydning ikke kun for studerende men for alle, der er engagerede i træning af kommende psykoterapeuter herunder; klinisk og akademisk personale på uddannelsesinstitutionerne, kliniske supervisorer og egenerapeuter. For at kvalificere debatten samt de psykologer, der skal modtage de nye kandidater på arbejdsmarkedet, er det relevant med et indblik i de noget heterogene træningsmodaliteter, der forefindes på Universiteterne. Denne artikel tager sigte på at indvie læseren i en ganske særegen træningsmodus, nemlig Universitets-klinikken i Aalborg, hvor den studerende i et internt praktikforløb over halvandet år gennemgår (1) egenerapi (2) teoriseминаrer (3) psykoterapeutisk klientarbejde og (4) modtager supervision på klientarbejdet.

Som forarbejde til denne artikel bad jeg nogle tidligere studerende om at nedfælde et par linjer om deres oplevelser og læring på Universitetsklinikken. På denne måde ville artiklen ikke kun omhandle mine retrospektive overvejelser, og de tidligere

studerende ville måske se det som en kærkommen lejlighed til at tage en lille tur ned af 'memory lane'. Overraskende nok fik jeg ingen tilbagemeldinger, men flere gav udtryk for, at det var en vanskelig opgave at indkapsle det centrale i nogle enkelte linjer. De oplevelser og den læring, der finder sted i løbet af tre semestre på Universitetsklinikken, er omfattende og mangeartet, men jeg vil alligevel forsøge at skitserede hovedlinjer i nærværende artikel, der med et auto-etnografisk islæt tager udgangspunkt i mine personlige erfaringer fra et praktikforløb på Universitetsklinikken i Aalborg i 2006-2007.

Centrale elementer i læringsprocessen på Universitetsklinikken

I ovennævnte danske undersøgelse af psykoterapeuters faglige udvikling finder Jacobsen og Nielsen (2011), på lige fod med Orlinsky og Rønnestads (2005) lignende internationale undersøgelse, at psykoterapeuter på alle erfaringsniveauer oplever sagssupervision, direkte erfaring med klienter og egenerapi som de primære influenter på deres aktuelle såvel som karrieremæssige udvikling. Netop disse aktiviteter, som uddybes i nedenstående, er nogle af de centrale elementer i læringsprocessen på Universitetsklinikken.

Supervision

Ovennævnte undersøgelser viser desuden, at noviceterapeuter, isoleret set, vurderer supervision som det vigtigste bidrag til deres faglige udvikling (Jacobsen & Nielsen, 2011; Rønnestad & Orlinsky, 2005). Betragtet fra en kvalitativ vinkel rejser dette fund spørgsmålet om, hvorfor noviceterapeuter oplever netop supervision som væsentligst for læringsprocessen. Hertil kræves yderligere undersøgelser, men jeg vil for nu koncentrere mig om at formidle et indblik i, hvordan supervision i en Universitetsklinisk setting kan opleves.

Den første tid på Universitetsklinikken er på mange måder overvældende. Ikke nok med at man skal lære, hvad psykoterapi går ud på, man skal samtidig gøre sig de første erfaringer med at modtage supervision. På Universitetsklinikken i Aalborg er supervision organiseret som gruppesupervision med fire studerende, der på skift ser to forskellige supervisorer. Selvom der på Universitetsklinikken arbejdes ud fra en psykodynamisk referenceramme, har jeg oplevet det meget lærerigt med to supervisorer, der, med udgangspunkt i forskellige erfaringer og metoder, fokussatte divergerende aspekter af såvel terapi- som supervisionsprocesser. Én fælles procedure er dog, at de studerende til hver supervision medbringer procesreferater og videooptagelser fra den seneste terapisesion, som gøres til genstand for drøftelse i supervisionen.

På samme måde som det lille barn, der i forbindelse med sine første skridt er modvillig mod at slippe taget i forælderens hånd, er noviceterapeutens første skridt præget af stor afhængighed af supervisor. Den svenske supervisionsterm 'handledning' - at lede ved hånden - synes at fokussatte dette aspekt, der efter min erfaring er særligt udtalt hos noviceterapeuter (Gordan, 1996). I et krampagtigt forsøg på at fast-

holde supervisors hånd og sikre sig, at denne kunne følge med hele vejen ind i terapilokalet, tog vore første procesreferater form af udførlige transskriptioner af alle verbale og nonverbale udtryk fra den seneste terapisesession. Det kunne derfor opleves en anelse stressende, når supervisor afbrød oplæsningen af ”referatet” for at se nærmere på enkelte sekvenser. Efterhånden blev det dog tydeligt, at dette kunne fortælle mere om klienten og interaktionen end en gennemgang af det samlede materiale. Den første tid var desuden præget af en noget ureflekteret og rigid anvendelse af supervisors interventionsforslag. De nøjagtige formuleringer blev præcist nedskrevet trods supervisors bemærkninger om at finde egne ord og måde at gøre det på. Herefter blev interventionerne ofte afprøvet i den eksakt efterfølgende session med frustration til følge, da den manglende autencitet og timing ofte bevirkede, at interventionen ikke havde den tilsigtede virkning. Med tiden blev det klarere, at supervisionen i højere grad skulle bruges til at få en grundlæggende forståelse for klientens problemer, da denne er anvendelig uanset det konkrete indhold i samtalen.

Foruden selve supervisionsarbejdet og brugen heraf er relationen til supervisor central for supervisionsoplevelsen. Reichelt og Skjerve (1999) finder i en norsk interviewundersøgelse af 18 noviceterapeuter og deres supervisorer, at terapeuterne vurderer det essentielt at blive bekræftet, støttet og udfordret af deres supervisor. Hertil vil jeg føje betydningen af, at supervisor er rummende og inkluderende forstået på den måde, at supervisor til dels indbyder til en symmetrisk relation, hvor den studerende får en fornemmelse af, at også dennes mening, overvejelser og oplevelser er relevante. Denne pointe understøttes i en svensk undersøgelse, der finder, at det centrale tema i udviklingen af psykoterapeuters professionelle selv er ”searching for recognition”, der under uddannelsesperioden fx udmønter sig i behovet for supervisors bekræftelse af, at man har noget at bidrage med til den terapeutiske proces (Carlsson, Norberg, Sandell & Schubert, 2011).

Som pendant til den ønskede symmetri, ligger supervisionsrelationens indbyggede asymmetri. I en af de mest anvendte supervisionsdefinitioner definerer Bernard og Goodyear (2009) supervision som bl.a. evaluerende og hierarkisk. Det hierarkiske element accentueres i en Universitetsklinisk setting, hvor erfaringsforskellen mellem supervisor og supervisand er stor. Også supervisionens evaluerende element, hvor supervisor besidder en dør-vogterfunktion i forhold til noviceterapeutens indlemelse i professionen, er nærværende for noviceterapeuten, hvis øvrige studie er struktureret omkring halvårslige eksaminer. Med risiko for at negligere den angst det naturligvis medfører, når ens faglige og ikke mindst personlige kvalifikationer bedømmes, må jeg bemærke, at det evaluerende element ved Universitetsklinikken ikke udelukkende oplevedes som kontrol, men også et sikkerhedsnet. Der var ikke tvivl om, at supervisor ville gribe ind, hvis der var behov for det, men indgrebet havde ikke til hensigt at ekskludere noviceterapeuten fra professionen men snarere at rådgive i forhold til yderligere egenterapeutiske tiltag eller valg af arbejdsområde efter endt uddannelse. Disse overvejelser rejser endvidere spørgsmålet om psykoterapeut-egnethed, og som Jacobsen, Nielsen og Mathiesen (2010) bemærker i en

diskussion heraf, forbliver denne problemstilling relevant gennem hele karrieren, da terapeutiske kvalifikationer ikke nødvendigvis er statiske, men kan fluktuere over karriereforløbet som følge af personlige kriser, sygdom, udbrændthed, etc. Det centrale er således, at supervisor intervenserer på en støttende og omsorgsfuld måde, så det ikke traumatiserer terapeuten yderligere.

Grupp supervision som særligt læringsforum

At supervisionen på Universitetsklinikken foregår i gruppe har særlige implikationer for den læringsmetode, der anvendes. Supervisorerne demonstrerede på forskellig vis, hvorledes der kunne drages nytte af gruppeformatet gennem fx umiddelbar feedback fra de øvrige deltagere og supervisor eller en mere struktureret form med reflekterende team. Særligt sidstnævnte stiller også krav til de øvrige deltagere om at udholde den frustration, det giver anledning til, når man må udskyde sine umiddelbare indfald, indtil sagsfremlæggelsen er tilendebragt. Herved øves gruppedeltagerne i at fastholde en indre refleksionsproces, der er stimulerende for det terapeutiske arbejde, hvor noviceterapeuten skal lære at opretholde et analytisk rum for refleksion.

Som det fremgår af ovenstående er gruppeformatet efter min erfaring således forbundet med en række fordele men også ulemper for såvel supervisor som supervisand, hvad enten man er direkte aktiv i sagsfremlæggelse eller indgår som med-supervisand i refleksions-processen. Det er udbytterigt at få indblik i andre klientforløb end sine egne og i den forbindelse reflektere over klinisk materiale, der ikke implicerer én selv, ligesom jeg oplevede mine med-supervisanders input til mine terapiforløb som berigende. Netop dette aspekt fremhæves ofte som gruppesupervisionens force, idet refleksionspotentialet øges, når tilbagemeldingerne ikke kun kommer fra supervisor. Herved kan gruppedeltagerne supplere og stimulere hinanden gensidigt til nye synsvinkler på den terapeutiske proces (fx Bernard & Goodyear, 2009; Frølund & Nielsen, 1997). Med-supervisandernes kendskab til mine terapiforløb var tilmed gavnlige udenfor supervisionssettingen, da der således altid var nogen, som, med afsæt i viden om de specifikke udfordringer i samtaleforløbet, spurgte interesseret efter terapisesionerne. Betydningen af at have nogen at vende sine umiddelbare tanker med må ikke underkendes, da man som novice er ved at eksplodere efter at dele sine oplevelser med ligesindede, der fx kan genkende det overvældende i, at ”der i dag var en pause på et helt minut, hvor hverken klienten eller jeg sagde noget!”. Modsat er gruppeformatet også forbundet med usikkerhed over at blotte sig for ”konkurrenter”, hvilket kan virke hæmmende på refleksion, selvføreløring etc. i gruppen. For yderligere diskussion af fordele og ulemper ved gruppesupervision henvises til Ögren og Sundin (2009), Hawkins og Shohet (2000) samt Nielsen (2000). Her vil jeg dog gøre den tilføjelse, at det med noviceterapeuter i langt højere grad er op til supervisor at undgå gruppesupervisionens ulemper og tydeliggøre fordelene. Det er således min erfaring, at noviceterapeuter sjældent fx almengør problemer eller kræver deres ret, hvis de føler sig tidsmæssigt forfordelt,

ligesom der er behov for, at supervisor har hånd i hanke med feedbackprocessen, så superviseren ikke overvældes af omfanget af input eller tonen heri.

Egenterapi

Mødet med egenterapi, som det andet centrale element i læringsprocessen på Universitets-klinikken, rører ved angsten for, at pilen peger mod én selv og ikke klienten som ”den syge”. Det er min fornemmelse, at der hos mange noviceterapeuter er et nærmest freudiansk ønske om at møde klienten, om ikke som en blank skærm, så som et afklaret, sundt og bundsolidt menneske. Men det psykoterapeutiske arbejde fordrer, at vi også skal turde komme i kontakt med vores egen ”patologi”, og egenterapien er en essentiel støtte hertil.

Foruden øget selvindsigt giver egenterapi et berigende indblik i det engagement og den indsats, der kræves af klienten for, at forandring kan finde sted. Som noviceterapeut er denne oplevelse en støtte til den empatiske indlevelse i klientens sted, og ansvarsdelingen terapeut og klient imellem er vigtig læring at få med sig til det terapeutiske arbejde.

På Universitetsklinikken foregår egenterapi i gruppe, hvorved læringsaspektet også får karakter af mesterlære, idet der er mulighed for at iagttage og senere imitere terapeutens arbejde med de øvrige gruppe-medlemmer. For mit vedkommende foregik egenterapi og supervision med de selvsamme medstuderende, hvilket strider mod de generelle anbefalinger om, at gruppedeltagere ikke bør omgås udenfor gruppesessionerne (Karterud, 1999). Der kan imidlertid rejses tvivl om, hvorvidt denne rammesætning er for unuanceret, da jeg oplevede det givtigt, at vi som kolleger var bekendte med hinandens styrker og svagheder. Herved kunne vi bl.a. udvise forståelse, når visse udfordringer var større for nogle end andre og være opmærksomme på sammenfald med terapeutens personlige temaer. Hermed ikke sagt at en sådan konstellation nødvendigvis er at foretrække, for der kan være risiko for, at rammerne udviskes med det resultat, at dynamik pilles ud af såvel supervision som egenterapi. Hvis faldgruberne imidlertid holdes for øje, kan det dog give anledning til god læring for novicer, der således må skærpe opmærksomheden på rammerne.

Klientforløb

Det, der i første omgang overraskede mig meget ved mødet med klienter på Universitets-klinikken, var den tiltro, de havde til min faglige ekspertise og den autoritet, de også umiddelbart tilskrev mig. Det virkede ikke til at have den store betydning for dem, at jeg blot var studenterterapeut, og det gjorde det lettere at glide ind i rollen som psykolog og tro på, at jeg havde noget at byde ind med. Set i bakspejlet brugte jeg i begyndelsen al min tid og energi på at få samtalerne til at glide. Så snart klienten færdiggjorde en sætning, var jeg parat med et nyt spørgsmål eller kommentar, uagtet om jeg havde noget på hjerte eller ej. Undgåelsen af pinlig tavshed har formentlig været et forsøg på at berolige mig selv og leve op til klientens og egne forventninger om, at jeg vidste hvilken vej, vi skulle gå. Det gjorde det dog svært at

få overskud til at tænke over, hvad der foregik undervejs i samtalen. På supervisors opfordring forsøgte jeg at udholde pauserne, men det blev i første omgang snarere en styrkeprøve med klienten end et rum for refleksion. Hvordan det efterhånden blev muligt at få skabt det analytiske rum er ikke entydigt, og paradoksalt nok synes processen svær at bevidstgøre. Som tidligere nævnt spiller supervision en meget central rolle i opøvelsen af terapeutens refleksive færdigheder, men også den individuelle efterbearbejdning af den terapeutiske proces har bidraget til at etablere og fokusere refleksionsrummet. På Universitetsklinikken blev videooptagelser af de seneste terapisesioner gransket, klientens forsvarsmekanismer og underliggende tematikker søgt identificeret, og vi kunne i ro og mag floves over og lære af vore terapeutiske ufuldkommenheder. Terapeutens efterbearbejdning af den enkelte time fremhæves ligeledes i Frølund og Niensens (1997) artikel: *"Om tilegnelsen af den psykoanalytiske tænkemåde set fra den lærendes perspektiv"*, som en væsentlig del af terapeutens refleksionsrum. De betoner både terapeutens bevidst tilstræbte efterbearbejdning og den ikke-intenderede bearbejdning i form af fantasier, drømme og emotionelle reaktioner som afgørende for den terapeutiske proces. Hvorvidt den ikke-intenderede efterbearbejdning altid vil bidrage positivt til terapeutens refleksionsrum kan imidlertid diskuteres, da det i denne forbindelse synes afgørende, at terapeuten bliver sig disse forhold bevidst. Derfor er supervision eller endog egentherapi af stor betydning for, at disse processer kan omsættes til en forståelse af klientens psykodynamik, som den udspiller sig i den terapeutiske relation. Endelig er en grundlæggende forudsætning, for at disse mere eller mindre bevidste bearbejdningsprocesser kan have sin virkning og danne grundlag for hensigtsmæssige interventioner, at noviceterapeutens angstniveau i terapisesionerne gradvist reduceres. Det er min oplevelse, at dette sker i takt med en voksende tro på egne evner, der gør det nemmere at slippe det faste tag i supervisors hånd og være til stede med klienten.

I den første tid på Universitetsklinikken var det en stor udfordring at forholde sig til alt det materiale, der blev fremlagt under terapisaftalerne. Klientens fortælling blev fulgt næsten slavisk, og en hel session kunne gå med drøftelse af aktuelle problemer, uden tanke for at koble det til klientens temaer i øvrigt. Det særligt vanskelige som noviceterapeut er den manglende viden om, hvad der forventes af én som terapeut, og hvad terapi i det hele taget er for noget. Man kan derfor let falde i fælden og enten blive for tilbagelænet eller for styrende. Det kan imidlertid diskuteres om ikke denne problematik kan komme i spil uanset terapeutens erfaringsniveau, men efterhånden som psykologens rolle, som den der bl.a. sanser underliggende temaer og dynamikker, bliver tydeligere, er det måske også lettere at fornemme ubalancer.

Endelig var samtaleforløbene på Universitetsklinikken en øjenåbner i forhold til betydningen af relationen mellem terapeut og klient, hvor relationens udformning og fluktueren viste sit potentiale som ændringsfaktor. Dette blev tydeligt i arbejdet med overføring og modoverføring, men ikke mindst i det øjeblik, hvor man som novice begår sine første uundgåelige "fejl", der repareres gennem en autentisk relation, hvor også terapeuten bliver menneskelig. Jeg erindrer eksempelvis en session, hvor en

klient anklagede mig for ikke i tilstrækkelig grad at have hjulpet med at standse op og undersøge det medbragte materiale. Dette måtte jeg medgive og erkendte samtidigt, at det havde været svært. ”Indrømmelsen” virkede forløsende, og som noget centralt i netop dette samtaleforløb, kunne klienten dernæst også vedkende sig sin del af ansvaret.

Noviceterapeutens udfordringer

Som det fremgår af ovenstående er udfordringerne på Universitetsklinikken mange, men enkelte skal dog fremhæves i det følgende, da disse fokussætter særlige aspekter ved novicetilværelsen.

Integration af teori, praksis og personlig autencitet

Efter tre år på bacheloruddannelsen i psykologi, der udelukkende er teoretisk orienteret, indebærer opstarten på Universitetsklinikken et stort spring fra teori til praksis. Denne erfaring er på linje med Weiner og Kaplan (1980), som fremhæver, at *”therapists who have learned what to do from books and lectures must now learn how to do it with the troubled person sitting across from them and looking to them for help”* (p. 42).

Som tidligere nævnt tages der på Universitetsklinikken i Aalborg afsæt i psykodynamisk tænkning, hvilket har betydning for den læringsmetode, der anvendes, og de oplevelser, det giver anledning til. Universitetsklinikken psykodynamiske referenceramme modstrider umiddelbart tidens trend, hvor kognitiv terapi, der harmonerer med den evidensbaserede tænkning, er fremherskende. I tråd hermed beskriver Frølund og Nielsen (1997) psykoanalysen som en anakronisme i den moderne kultur, hvis hæsblesende tempo og vidensjagt kontrasteres af psykoanalysens fokus på ikke-viden og proces. Forud for optagelsen på Universitetsklinikken erindrer jeg også en vis polemik blandt de studerende om den psykodynamiske referenceramme, der heller ikke umiddelbart opfylder den handlingsorienterede noviceterapeuts hunger efter terapeutiske værktøjer og teknikker, hvorfor kognitiv terapi fik en vis favør. Det kan i forlængelse heraf diskuteres om Universitetsklinikken teoretiske udgangspunkt er for ensidigt og ude af trit med såvel den moderne kultur som de studerendes behov. Det er dog min bedste overbevisning, at den psykodynamiske tænkning udgør et godt fundament, der tvinger noviceterapeuten ind i en ”væren” frem for ”gøren” med klienten. Jeg må derfor tilslutte mig Jacobsens pointe om, at *”ét er, hvad terapeuterne, præget af faglig usikkerhed og præstationsangst, ønsker, noget andet er måske, hvad der kræves, for at en optimal faglig udvikling finder sted”* (2001, p. 217). Noviceterapeuten må således kunne tåle en vis mængde (optimal) frustration, der ifølge Frølund og Nielsen (1997) er en præmis ved den psykoanalytiske referenceramme, hvor terapeuten må acceptere sin ikke-vidende position. I mine første terapisesioner havde jeg heller ikke umiddelbart øje for de bagvedliggende teorier, og det gav en frustrerende oplevelse af at stå på bar bund. Hertil kom supervisionen som en veritabel redningsplanke, der, som Nielsen (2004) påpeger, blev det vigtigste bindeled mellem teoretiske kundskaber og praksiserfaringer. Det

var her de teoretiske begreber blev sat på som støtte til forståelse af klienten, og uden større bevidsthed herom trak vi på den hidtil erhvervede teoretiske ballast, der løbende suppleredes af teoriseminarer om psykoterapeutisk assessment og intervention.

Hertil kommer den svære udfordring med at integrere de forskellige behandlingsteknikker og personlig autencitet. Som Weiner og Kaplan (1980) påpeger, kan supervisor komme med forslag, men det er terapeutens opgave at finde ud af, hvordan der skal interveneres på en måde, der er tilpasset terapeutens person. Dette er en svær opgave for novicen, hvis personlige stil endnu er noget latent og ureflekteret. Erkendelsen, af hvor meget terapeuten skal bruge sig selv i arbejdet med klienten, gjorde således et stort indtryk på mig. På samme måde som klienterne efterspurgte specifikke værktøjer, ventede jeg på, at undervisere og supervisorer skulle formidle de terapeutiske værktøjer. Først langt senere gik det op for mig, at jeg allerede havde det måske vigtigste værktøj, jeg skulle bare lære at bruge det - nemlig mig selv! Et caseeksempel fra undertegnede terapeutiske virke på Universitetsklinikken kan illustrere dette.

En klient er meget tilbageholdende og fåmælt i sessionerne. Min supervisor påpeger, at når der kommer så lidt verbalt materiale fra klienten, skal jeg forvente en del projektiv identifikation og derfor være ekstra opmærksom på, hvordan jeg får det af at være sammen med klienten. Efter en session, hvor klienten igen har været fåmælt og bl.a. udtrykt vanskeligheder ved at give sig selv lov til at være ked af det, bliver jeg ked af det i supervisionen. Jeg føler mig magtesløs og har en oplevelse af, at mine interventioner intet hjælper. Supervisor ser det som udtryk for projektiv identifikation, og det går op for mig, at klienten ved forrige session netop har givet udtryk for selvsamme magtesløshed i forhold til sin situation. Det beroliger mig at have fået en forståelse for, hvorfor jeg sidder med disse stærke følelser, og det bliver retningsgivende for de efterfølgende interventioner, hvor vi arbejder med klientens forståelse for egne følelsesreaktioner.

På linje hermed fremhæver Strømme (2005) 'emotionel læring' som et centralt begreb i den norske oplæringstradition, der ligeledes overvejende er baseret på erfaringslæring ved Universitetsklinikker. Begrebet refererer til den proces, hvor emotionelle processer aktiveres i terapeuten, hvorved intellektuel kundskab personliggøres, således det bliver en del af terapeutens fremtidige repertoire. På samme måde oplevede jeg ovenstående som skelsættende i forhold til at få en fornemmelse af mig selv som klangbund for klientens følelser, og hermed en forståelse for modoverføringsbegrebets emotionelle aspekter.

Udvikling af faglig identitet

På baggrund af en interviewundersøgelse identificerer Rønnestad og Skovholt (1992; 2003) seks faser i psykoterapeuters faglige udvikling: (1) lægmand, (2-3) begynder og avanceret studerende, (4-6) novice, erfaren og senior professionel. De finder, at den tidlige terapeutudvikling i 2. og 3. fase er præget af overvejelser såsom; ”*do I really have the personality to be an excellent therapist...?*” (Skovholt & Rønnestad, 1992, p. 25) og ”*I was very motivated to be in the right saddle but didn't know what that saddle felt like*” (Ibid. p. 26). Som disse citater vidner om, er det en udfordring for noviceterapeuten at opnå en fornemmelse af professionel identitet. Det er min erfaring, at udviklingen af en konstruktiv faglig identitet i høj grad er præget af terapeutiske succesoplevelser og supervisors positive tilkendegivelser. I denne forbindelse erindrings jeg fx betydningen af en supervisors anerkendende bemærkning om, at klinikkens klienter og den udførte psykoterapeutiske behandling var ’den ægte vare’. Hertil kommer betydningen af de fysiske rammer, hvor noget så konkret som venteværelse, ordentlige samtalerum og kontorforhold var med til at signalere, at der var respekt om vores arbejde. Denne oplevelse er i overensstemmelse med Weiner og Kaplans (1980) pointe om, at terapeuten fuldgyltige medlemskab i en klinisk setting er af betydning for identitetsdannelsen.

Weiner og Kaplan (ibid.) gør desuden opmærksom på visse faldgruber i kampen for at opnå en professionel identitet, herunder risikoen for at blive rådgivende for at føle, at man giver noget, eller påtage sig en distancerende analytisk holdning, for at reducere egen angst. Et forhold, der imidlertid bør overvejes i denne forbindelse, er, at noviceterapeutens udfordring med at finde sig til rette på dette interventionspektrum også er udtryk for et mere alment psykoterapeutisk spørgsmål om analytisk holdning. Balancegangen mellem (over-)involvering og distancering er således en fortløbende øvelse i den psykoterapeutiske proces, hvor noviceterapeutens særlige udfordring ligger i at blive opmærksom på dette spændingsfelt og dernæst bevidst om, hvorvidt en given intervention foretages for at gratificere egne modoverføringsbehov frem for i klientens tjeneste.

Angsthåndtering

Det har formentlig ikke undgået læserens opmærksomhed, at noviceterapeutens oplevelser og læring på Universitetsklinikken, særligt i begyndelsen, er gennemsyret af angst. Kilderne til terapeuten angst er mange og forskelligartede. Foruden de ovenfor diskuterede kan anføres angsten for; at være uegnet som terapeut, fiasko i terapi og supervision, eksponering gennem videokamera, klienters, supervisors, medstuderendes eller egen devaluering, for blot at nævne nogle. Således er en af noviceterapeutens helt store udfordringer at håndtere angst og usikkerhed, så det ikke hæmmer indlæring og udfoldelsesmuligheder. Angst-håndtering kan tage mange, såvel konstruktive som destruktive, former, og det er op til den enkelte at finde sin måde at gøre det på. I denne forbindelse oplevede jeg det imidlertid givtigt, at vi som studerende på Universitetsklinikken befandt os i en gruppe af ligesindede, der ved gensidig selvførelse af usikkerheder kunne almengøre angsten, som derved til

dels lod sig reducere til nervøsitet. En supervisor søgte desuden at berolige os med, at klienterne var mindst lige så angste som os. Jeg er ved nærmere eftertanke ikke så sikker på sandheden i dette udsagn, men i situationen lod jeg mig overbevise, og det hjalp at koncentrere sig om klienten og slippe det selvfokus, der ifølge Rønnestad og Skovholts (2003) tidligere omtalte udviklingsmodel er karakteristisk for begynderterapeuten i 2. og 3. fase.

Perspektiv: Universitetsklinikernes fremtid

Set i lyset af ovenstående refleksioner over Universitetsklinikken som læringsforum for kommende psykologer, er det relevant afslutningsvis at gøre sig nogle overvejelser over Universitetsklinikernes fremtid.

Er der plads til Universitetsklinikker i en akademisk kultur?

Diskussionen om Universitetsklinikernes fremtid må i første omgang tage afsæt i betragtninger om den uddannelsesinstitution, Universitetsklinikken er en del af. I denne forbindelse synes spørgsmålet om, hvorvidt der er plads til sådanne læringspladser med praksiselementer i en akademisk kultur med vægt på forskning og publikation, at trænge sig på. Jeg finder det imidlertid nødvendigt at problematisere den dikotomiske opdeling mellem forskning og klinisk praksis som separate størrelser, da de netop synes at fungere i en vekselvirkning, hvor anvendt klinisk psykologi benytter forskning til at raffinere sine metoder og forståelse af menneskets psykodynamik, ligesom forskning bør situeres i sit genstandsfelt. Universitetsklinikens rammer giver glimrende vilkår for brobygning mellem såvel teori og praksis som psykoterapi og forskning. De kontinuerlige terapi- og supervisionsforløb, hvor førstnævnte som sagt videooptages, giver gode muligheder for at bedrive både psykoterapi- og supervisionsforskning. Der er således et aktivt forskningsmiljø på Universitetsklinikken i Aalborg, hvor materiale fra klientarbejde inddrages i de studerendes projektskrivning, ligesom jeg aktuelt er i færd med at indsamle data til supervisionsforskning i forbindelse med et ph.d.-studium.

Det er imidlertid kun et fåtal af studerende, der får mulighed for at blive optaget på Universitetsklinikker, da man grundet stor efterspørgsel har været nødt til at indføre adgangsbegrænsning. Derfor må overvejelser over Universitetsklinikkers fremtid også forholde sig til de eksisterende alternativer for studerende med interesse for psykoterapeutisk arbejde. Ét alternativ er ekstern praktik, hvor arten af de studerendes erfaringer og kvaliteten heraf kan være meget svingende fra sted til sted, hvilket gør denne læringspraksis noget sværere at kvalitetssikre. En mulig konsekvens, af de ofte relativt korte eksterne praktikforløb, er ifølge Prahl (2010), at de studerende drives ud på det grå terapimarked for at føle sig rustet til de psykoterapeutiske arbejdsopgaver som færdiguddannede psykologer. Det kan imidlertid diskuteres, om det ikke altid vil være sådan, at studerende ikke føler sig tilstrækkeligt klædt på til arbejdsmarkedet uanset omfanget af deres terapeutiske erfaringer. Derfor er det i denne forbindelse yderst centralt at se nuanceret på erfaringsbegrebet, da en diskussion af forskellige træningsmodaliteter i min optik snarere bør tage udgangspunkt i

kvaliteten frem for kvantiteten af de gjorte erfaringer. Det er i forlængelse heraf min oplevelse, at Universitetsklinikens vægtning af egenerapi, supervision og klienterfaring er med til at højne kvaliteten af de erfaringer, den studerende gør sig. Når Rønnestad og Ladany (2006) i forskningsøjemed stiller spørgsmålet om effekten af psykoterapeutisk træning, er det således ikke blot relevant at se på behandlingsudfald men i lige så høj grad på terapeutens udvikling og holdbarhed i branchen. Jeg ville således nødig have stået foruden ovennævnte erfaringer i mit første job, hvor risikoen for at forfalde til let rådgivning og lommepsykologi da ville have været nærliggende med udrændthed eller arbejdslede til følge.

Overgangen fra Universitetsklinik til arbejdsmarked

Universitetsklinikernes fremtid bør endvidere ses i lyset af det arbejdsmarked, de skal forberede kommende psykologer til. Når jeg tænker tilbage på overgangen fra Universitetsklinik til arbejdsliv, oplevedes det også som en overgang fra privilegerede arbejdsforhold og læringsbetingelser til fokus på caseload og nedbringelse af ventelister. Dette udtrykker dels mødet med arbejdslivets betingelser, men i retrospektionens lys ser jeg det i lige så høj grad som et udtryk for mødet med nye udfordringer. Jeg erindrer i denne forbindelse en supervisors bemærkning om, at klientforløb består af op- og nedture, for når klienten mestrer visse områder, dukker nye udfordringer op. Sådan oplevede jeg også overgangen fra Universitetsklinik til arbejdsliv. Mødet med arbejdsmarkedet og ikke mindst de mange stillingsopslag, hvor potentielt kommende arbejdsgivere oplister rigelige kvalifikationskrav, giver anledning til refleksion over de arbejdsområder, man ikke har stiftet bekendtskab med på Universitetsklinikken. Af manglende erfaringer kan således nævnes; udførelse af psykologiske test, arbejde med forskellige behandlingsmodaliteter fx gruppe, par eller familie, samarbejde med andre faggrupper og arbejde med forskellige teoretiske referencerammer, hvor fx den kognitive næsten synes at være et adgangskrav til de fleste arbejdspladser i dag. Det må dog siges at være et urealistisk krav til et praktikforløb, at dette skal inkludere samtlige praksiserfaringer, hvor jeg igen må fremhæve pointen om at fokusere på erfaringernes kvalitet frem for kvantitet.

Afslutning

Mødet med arbejdslivets krav overskygger dog på ingen måde oplevelsen af, at jeg på den relativt korte tid på Universitetsklinikken har overskredet flere grænser, haft flere oplevelser og lært meget mere, end jeg troede muligt. Punktummet på Universitetsklinikken var for mit vedkommende således forbundet med afslutningens tristhed kombineret med iver efter at afprøve mine færdigheder på arbejdsmarkedet. Dette med vished om, at jeg kunne noget, selvom meget mere skulle læres. Ved nærmere eftertanke håber jeg egentlig, at det altid vil være sådan.

Referenceliste

Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4. ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Carlsson, J., Norberg, J., Sandell, R. & Schubert, J. (2011). Searching for recognition: the professional development of psychodynamic psychotherapists during training and the first years after it. *Psychotherapy Research*, 21(2), 141-153.
- Frølund, L. & Nielsen, J. (1997). Om tilegnelsen af den psykoanalytiske tænkemåde set fra den lærendes perspektiv. In: Lunn, S. & Gammelgaard, J. (Eds.). *Om psykoanalytisk kultur – et rum for refleksion* (pp. 87-106). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gordan, K. (1996). *Psychotherapy supervision in education, clinical practice, and institutions*. New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Hawkins, P. & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach* (2. Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Huynh, S. (2008). Følordingen revurderet. *Psykolog Nyt*, 1. København: Dansk Psykolog Forening.
- Jacobsen, C. H. (2001). Supervisors valg af fokus og rolle – som funktion af supervisandens faglige udvikling. *Matrix*, 18(3), 195-227.
- Jacobsen, C. H. & Nielsen, J. (2011). Results from the Danish DPCCQ-survey. *Nordic Psychology – in preparation*.
- Jacobsen, C. H., Nielsen, J. & Mathiesen, B. B. (2010). Faktorer i psykoterapeuters faglige udvikling – set i relationelle, udviklingspsykopatologiske og empiriske perspektiver. *Psyke & Logos*, 31, 688-714.
- Karterud, S. (1999). *Gruppeanalyse og psykodynamisk gruppepsykoterapi*. Oslo: Pax.
- Lunding-Gregersen, V. & Trojaborg, R. S. (2010). Turnusordning for nyuddannede? *Psykolog Nyt*, 2. København: Dansk Psykolog Forening.
- Nielsen, G. H. (2000). Psykoterapeveiledning: Grunnleggende begreper og tilnæringsmåter. In: Holte, A., Nielsen, G. H. & Rønnestad, M. H. (Eds.). *Psykoterapi og psykoterapeveiledning. Teori, empiri og praksis* (pp. 257-289). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nielsen, J. (2004). Curriculum og erfaring – et spændingsfelt for klinisk psykologisk supervision. *Nordisk Psykologi*, 56(2), 155-176.

- Nielsen, J. (upubliceret). *Lyt og tal - tal og lyt – om læreprosesser i en supervisionsgruppe.*
- Orlinsky, D. E. & Rønnestad, M. H. (2005). Theoretical integration: cycles of work and development. In: Orlinsky, D. E. & Rønnestad, M. H. (Eds.). *How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth* (pp. 161-180). Washington: American Psychological Association.
- Prahl, F. (2010). Jord under neglene. *Psykolog Nyt*, 8. København: Dansk Psykolog Forening.
- Reichelt, S. & Skjerve, J. (1999). En kvalitativ undersøkelse av veiledning i Norge. In: Rønnestad, M. H. & Reichelt, S. (Eds.). *Psykoterapiveiledning* (pp. 247-266). Oslo: Tano Aschehoug.
- Rønnestad, M. H. & Ladany, N. (2006). The impact of psychotherapy training: introduction to the special section. *Psychotherapy Research*, 16(3), 261-267.
- Rønnestad, M. H. & Orlinsky, D. E. (2005). Clinical implications: training, supervision, and practice. In: Orlinsky, D. E. & Rønnestad, M. H. (Eds.). *How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth* (pp. 181-201). Washington: American Psychological Association.
- Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44.
- Skovholt, T. M. & Rønnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Strømme, H. (2005). Tidlig terapeututvikling. *Matrix*, 22(4), 309-329.
- Weiner, I. B. & Kaplan, R. G. (1980). From classroom to clinic: supervising the first psychotherapy client. In: Hess, A. K. (Ed.). *Psychotherapy supervision. Theory, research and practice* (pp. 41-50). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ögren, M.-L. & Sundin, E. C. (2009). Group supervision in psychotherapy. Main findings from a Swedish research project on psychotherapy supervision in a group format. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 129-139.

IV. RESULTATER

Resultatafsnittet i denne afhandling består af artikel 4 og 5 samt et afsnit om undersøgelsens resultater i forhold til reparation af svækkelser på supervisionsalliancen:

Hedegaard, A. E. (2016b). Ruptures in the supervisory alliance – a longitudinal process study. Manuscript submitted for publication.

Hedegaard, A. E. (2016c). The supervisory alliance in group supervision. Manuscript submitted for publication.

4.1. ARTIKEL 4: RUPTURES IN THE SUPERVISORY ALLIANCE – A LONGITUDINAL PROCESS STUDY

Abstract

This study explores the sources that can lead to ruptures in the supervisory alliance. A mixed method design was applied, in which all supervisory sessions of a supervision group were video recorded, and the Brief Supervisory Alliance Scale was answered by the participants after each session. Furthermore, Interpersonal Process Recall interviews were conducted with supervisor and supervisee concerning chosen sessions. The study shows that ruptures in the supervisory alliance are a result of a complex interplay between different concurrent sources, and that the supervisor and the supervisee have different perceptions of the supervisory alliance.

Key words: Supervisory alliance, ruptures, supervisory relationship, research.

Research has documented that psychotherapists regard clinical supervision as one of the most important factors for professional development and that novice psychotherapists consider it to be the most important factor of all (Rønnestad & Orlinsky, 2005). Furthermore, the literature on supervision emphasizes the quality of the supervisory relationship as central to successful supervision (e.g. Beinart, 2014; Watkins & Milne, 2014). For instance, Watkins (2014, p. 20) has recently described the supervisory alliance as “*the very heart and soul of supervision*”. All in all, there seems to be professional consensus concerning the ability of the supervisory alliance to make or break the supervision experience, and, in the latter case, potentially to impact the supervisee’s change process and supervision outcome negatively (Watkins & Milne, 2014). Therefore, it is extremely important that we come to understand the sources that can lead to ruptures in the supervisory alliance. The main purpose of the present study is to identify and grasp these sources.

The supervisory relationship was first conceptualized by Fleming and Benedek (1966) as the ‘learning alliance’ in psychoanalytic supervision. Later, Bordin (1983) adopted a pan-theoretical perspective in extending the theory of the therapeutic ‘working alliance’ to include the supervisory relationship in his notion of the ‘supervisory working alliance’. According to Bordin (ibid.), the supervisory alliance consists of three elements: 1) agreement on goals for the supervisory process, 2) agreement on the parties’ tasks, and 3) an emotional bond centered on sympathy, care, trust, and respect.

In a comprehensive research review, Watkins (2014) identifies 40 studies on the supervisory alliance, and he states that in many respects this research area is still in its formative stage. He highlights, for instance, “the lack of attention given to alliance areas of eminent concern (e.g., alliance rupture and repair)” (ibid., p. 43). According to Watkins (ibid.) studies have found that weak supervisory alliances are related to exhaustion and burnout, perceived stress, role conflict, role ambiguity,

perceived negative supervision events, and an avoidant attachment style on the part of the supervisee. Watkins (*ibid.*) argues, however, that since the studies in question were virtually all correlational, no causal inferences could be drawn. In preparing for the present study, I investigated whether any other studies could add to our knowledge of what contributes to ruptures in the supervisory relationship. When the scope is widened to more general research into conflicts in the supervisory relationship (not necessarily dedicated to the alliance conceptualization), a few other studies become relevant. These studies indicate that a number of factors play an important role in supervisory conflicts: differences in technique and theory (Burke et al., 1998; Gray, Ladany, Walker & Ancis, 2001; Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson & Friedlander, 2001; Nicam, Cameron & Leverette, 1997), asymmetric relationship (Burke et al., 1998; Nelson, Barnes, Evans & Triggiano, 2008; Nelson & Friedlander, 2001), supervisory style and interventions, (Gray et al., 2001; Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson & Friedlander, 2001; Nicam et al., 1997), bad match or personal issues (Gray et al., 2001; Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson et al., 2008; Nelson & Friedlander, 2001; Nicam et al., 1997), organizational context and challenges (Nelson et al., 2008; Nelson & Friedlander, 2001) and the therapeutic process (Burke et al., 1998; Grant, Schofield & Crawford, 2012). Even when this body of research is included, however, it lends support to Watkins' (2014) call for investigations of the supervisory alliance in process, for studies that tap both supervisor and supervisee perspectives, and for research that takes a methodologically diversified approach (Watkins 2014; Watkins & Milne, 2014).

The current study addresses some of these limitations in earlier research by using a mixed methods design to examine fluctuations in the supervisory alliance over time and to tap into the supervisory processes involved when a rupture in the supervisory alliance occurs. Furthermore, the data includes reports from both the supervisor and the supervisee perspective.

Method

Participants

The study was undertaken at a university clinic in Denmark during a 10 month internship in the students' 8th and 9th semester. Psychotherapy and supervision at the clinic were based on a psychodynamic frame of reference. The participants in this study comprised a supervision group consisting of four female supervisees ranging in age from 23 to 24 years and one external male supervisor in his mid-forties. Before the internship, the supervisees had had no formal experience of conducting psychotherapy or of being supervised, whereas the supervisor was an authorized and specialized psychotherapist and educated supervisor and had many years of experience from psychiatry and private praxis. Before the supervisor had met any of his three supervision groups at the university clinic, he suggested participating with this group, and the supervisees accepted. Furthermore, although four patients participated indirectly in this study, one for each supervisee, they will only be introduced when relevant for an in-depth understanding of the results of the study.

Researcher

I am a counselling psychology faculty member with a psychodynamic theoretical orientation. I teach at the university clinic and have also been enrolled at the university clinic as a student. To heighten my awareness of any potential biases due to this background, my autoethnographic research addressed the challenges and learning experiences of the novice psychotherapist (Hedegaard, 2011).

My present affiliation to the university clinic has influenced the sampling of the study; an external supervisor was chosen, and my teaching activities, which included instructing the four supervisees, ended before the first IPR-interviews with the supervisees were conducted.

Procedure

A mixed method design was applied, including both quantitative and qualitative data (Hanson, Creswell, Clark, Petska & Creswell, 2005). During the study, all supervisory sessions of the supervision group were video recorded. After each supervision session, the supervisor and the supervisee filled in the Brief Supervisory Alliance Scale (BSAS) (Rønnestad & Lundquist, 2009). On the basis of the BSAS evidence, one supervisory session per dyad per semester was selected for further examination via separate qualitative Interpersonal Process Recall (IPR) interviews with the supervisor and the supervisee respectively. During the interviews, each interviewee watched the video recording from the selected session (Kagan, 1980; Kagan & Kagan, 1997; Kagan, Krathwohl & Miller, 1963; Larsen, Flesaker & Stege, 2008).

Videorecordings

The camera recorded the supervisor and the supervisee receiving supervision, whereas others in the supervision group were only audio recorded.

BSAS

The BSAS is a 12-item self-report scale with separate parallel forms for supervisor and supervisee respectively. The participants rate their experience of the supervisory alliance after each supervision session on a six-point Likert Scale ranging from a low of 0 (not at all) to 5 (very much). Example items include “*I treat my trainee with respect*” and “*My supervisor treats me with respect*” (Rønnestad & Lundquist, 2009). The BSAS is anchored in Bordin’s (1983) model of the working alliance and has two factor-analytic derived subscales: the Bond scale and the Co-action scale (Rønnestad & Lundquist, 2009). Referring to a review of different supervision measures, Wheeler, Aveline and Barkham (2001) recommend the use of the BSAS because, among other things, it is brief and pan-theoretical, it has parallel supervisor and supervisee forms, and it offers psychometric support for internal consistency and concurrent validity.

In this study the ruptures in the supervisory alliances were operationalized both quantitatively and qualitatively. Supervision sessions were selected for further anal-

ysis if a supervisee's total score on the BSAS in a session were significantly (two standard deviations) lower than the supervisee's average score for a semester (Coolican, 2009). However, since this only elicited two supervision sessions for further examination, the quantitative operationalization was supplemented with a qualitative one using the following criterion: the session with the lowest total score within the semester from either one or both parties in the dyad.

This means that one session per dyad per semester was chosen on the basis of either a quantitative criterion or a qualitative criterion. When more than one session per dyad per semester met the above criteria, the supervisee ratings were prioritized, since it was the learning and development of the supervisees that might be compromised.

Figures 1-4 below present the BSAS total scores of the supervisee and the supervisor after each supervision session. The two vertical arrows in each figure indicate the two sessions chosen for further examination via IPR-interviews on the basis of the above criteria. Furthermore, trend lines for supervisor and supervisee ratings have been applied.

Interpersonal Process Recall (IPR) interview

The IPR interviews (from now on referred to as 'interviews') used video-assisted recall to access the participants' conscious yet unspoken experiences as they occurred at the time of the interpersonal interaction under investigation (Kagan, 1980; Kagan & Kagan, 1997; Kagan et al., 1963). The separate individual interviews of the supervisor and the supervisees were conducted after the 8th semester and again after the 9th semester. They concerned ruptures in the alliances in the preceding semester. In the invitation to the first interviews, the participants were introduced to the topic of the research and the supervision session chosen for further analysis. As they watched the video during the interviews, they were asked to remember their thoughts, feelings, and bodily sensations during the session, and they were encouraged to stop the video recording when they remembered unspoken inner experiences, which were then unfolded in the interview. The researcher could also pause the video recording for elaboration of the interviewee's inner experience. The interviews involved questions and probes that were inspired by Bernard and Goodyear (2009) and intended to elicit responses to the recorded session. They included, for instance, "How did you feel (towards the supervisor) at this point?" and "What was going on in your mind at the time?"

Analysis procedure

The recordings of the interviews and supervision sessions were transcribed verbatim by a research assistant and checked for accuracy by the researcher. The transcripts were analyzed using a phenomenological methodology described by Giorgi and Giorgi (2008). Accordingly, the analysis was carried out by identifying meaning units in the transcripts, descriptively summarizing the contents of each unit, and

transforming the meaning of each unit into themes (ibid.). In addition, the themes were re-examined across participants to check for accuracy. Finally, each of the eight chosen supervision sessions was re-examined to determine, which were the main sources of alliance ruptures in each case, and which were minor. This process was based on a qualitative assessment of the data, including the respondent's own understanding of what had gone wrong. A frequency of occurrence strategy (Hill et al., 2005) could have been chosen instead, but it can be argued that even though a theme/source is only mentioned once, it might be one of the main sources of the rupture in the alliance. Transparency concerning the validity of these themes is demonstrated in the 'ruptures by dyad'-section below, in which the transcript, the descriptive parts and the interpreted themes are combined to produce an in-depth understanding of the sources of ruptures in the supervisory alliances.

Results

The phenomenological analytic process described above identified 13 different sources of ruptures in the supervisory alliance across the eight chosen sessions. They appear in the far left column in Table 1. To depart at a higher level of abstraction in analyzing the data, the far right column in Table 1 shows the frequency of occurrence of the different sources of alliance ruptures across the eight ruptures. This is based on a cross-analysis using the criteria described by Hill et al. (2005), where general includes all or all but one of the cases, typical includes more than half of the cases and variant includes at least two cases. Hill et al. (ibid.) recommend that findings based on only one case should not be reported, but in this study they are reported as rare and found to be relevant when it comes to understanding which sources led to the individual ruptures in each supervisory alliance.

Sources of alliance ruptures	Clara and Ben's 1 st rupture	Clara and Ben's 2 nd rupture	Karen and Ben's 1 st rupture	Karen and Ben's 2 nd rupture	Lisa and Ben's 1 st rupture	Lisa and Ben's 2 nd rupture	Sara and Ben's 1 st rupture	Sara and Ben's 2 nd rupture	Frequency of occurrence
Supervisory style	X	X	X	X	X	X	X	X	General
Supervisee insecurity	X	X	X	X	X	X	X	X	General
Parallel processes/supervisee and supervisor countertransference	X	X	X	X		X	X	X	General
Supervisee does not feel seen, heard, acknowledged or met by supervisor	X		X	X	X	X	X	X	General
Unfulfilled expectations	X	X	X	X	X	X		X	General
Comparison with other supervisor	X	X	X	X	X		X		Typical
Supervisee defense mechanisms		X	X	X	X		X	X	Typical
Influence of the supervision group	X	X	X				X		Variant
Asymmetry	X		X				X		Variant
Supervisor does not feel heard by supervisee							X	X	Variant
Changes of supervisory frames		X							Rare
Humor mismatch						X			Rare
Different views on the client					X				Rare

Table 1: Sources of ruptures in the supervisory alliance across the eight chosen sessions and the frequency of occurrence of the sources.

Ruptures by dyad

The data in this study offer a unique opportunity to take a closer look at the supervisory processes involved when a rupture occurs in the supervisory alliance. The re-

sults concerning the sources of ruptures in the supervisory alliance are therefore presented in a ‘ruptures by dyad’ fashion. As can be seen in Table 1, the rupture in each alliance is a result of multiple concurrent sources, but for each alliance rupture, it is only the main sources identified in the analysis procedure described above that are described and elaborated in what follows.

Clara and Ben

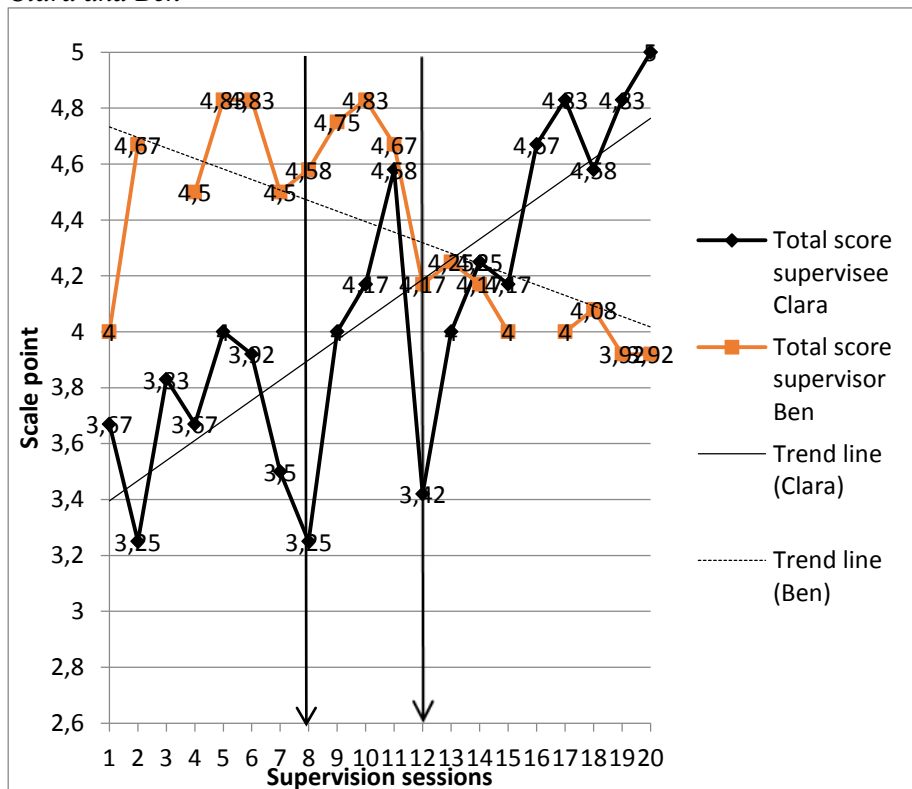


Figure 1: Total scores for supervisee Clara and supervisor Ben, with trend lines and the two vertical arrows showing the chosen "rupture" sessions.

1st rupture: "... I wish I could escape this supervision session ..."

In the 1st semester (sessions 1-11) none of Clara’s total scores differed significantly from her average score for the semester. The 8th session was chosen for further examination because it had the lowest supervisee total score and the fourth lowest supervisor total score.

Clara began the supervision session by crying; she stated that she was very much in need of supervision, but that she could not cope with going through the therapeutic

material again, since she did not feel that doing this in supervision helps every time. Clara said that her feelings were all over the place, and in the interview she remembers having thought, "*Ohh, I wish I could escape this supervision session and just forget about it all*". This state of mind could be interpreted as part of a parallel process (Doehrman, 1976) in supervision, since Clara's client had experienced the exact same feelings and impulses in the last psychotherapy session. In supervision, Clara described the client as sad, tormented and unable to verbalize; the client wished to leave the session, and it was a struggle for Clara to make the client stay. The client exhibited a general pattern of withdrawal in difficult situations, and Clara also withdrew in various ways in this supervision session. For instance, when Ben repeated Clara's statement, it made her feel insecure and she withdrew, as she explains in the interview:

Clara: I remember for instance, when he repeats "Making time go by?" and looks surprised, one can feel the insecurity again concerning "Maybe I didn't do that well" It is probably rooted in my own insecurity about whether it is adequate And then I notice that I get very conscious about what I say in there I withdraw a bit ... it becomes hard to be totally honest, because I have this thing within me, constantly monitoring Ben "What is he thinking now?" or "What does he think of this?"....

I: ...How do you withdraw?

Clara: Emm, I think, it is mostly inside my head. Sometimes a lot is going on in there, but it does not come out Not that I am censuring myself, but nevertheless a bit.

As the extract indicates, this part of the parallel process is closely linked to Clara's insecurity as a supervisee and novice psychotherapist. During the supervision session, Clara expressed her insecurity concerning how to intervene with the client seven times. For instance, she said "*it was really hard to assess if I actually did something well or something really badly*" and towards the end of the session:

Clara: What should I address?

Ben: What you SHOULD address?

Clara: Yes, or what would be a good idea, or what should one do?

Furthermore, Clara was concerned with Ben's impression of her and whether he thought she was squeamish and unable to handle the job or thought she was saying something stupid.

Clara feels that her insecurity is triggered by Ben's supervisory style. In this session, he often responded by repeating Clara's statements or questions. He offered a few interpretations of the client's behavior and encouraged Clara to take an explorative

stance with the client, to be explicit about her intentions and to self-disclose her countertransference. Clara experienced Ben's supervisory style as very neutral, and as she states, "... *passive, like 'Get in the game!', 'Can't you help me?' 'Instead of just leaning back...'*". She felt that Ben was withholding himself and acting as a mediator in the supervision group rather than a supervisor who shared his own thoughts, suggestions, opinions and feelings, or supported the supervisee.

In the IPR-interview with Ben, it becomes clear that he was excited about the focus on the emotional impact on the therapist and was pleased with what he was getting from Clara; as he puts it, "*What I just got from her, I think 'This is good'*". On this basis, it seems that non-disclosure of appraisal and validation was also a part of Ben's supervisory style in this session.

As illustrated above, the main sources of the rupture in the supervisory alliance in this session were parallel processes, supervisee insecurity and supervisory style.

2nd rupture: "... my head is still on vacation..."

In the 2nd semester, Clara's low total score in the 12th supervision session differed significantly from her average score for the semester, so this session was chosen for further examination. Ben rated the session markedly lower than their previous session, even though it was actually his second highest rating during the second semester.

This was the first session after a summer break of approximately five weeks. Ben initiated the session by announcing that in three weeks' time they would have to reschedule their supervision session to Thursday instead of Tuesday. The new time collided with Clara's psychotherapy session with her client, and Ben told her to move the session. Clara asked if she could leave supervision early to get to the session with her client, but when Ben maintained that she should move the appointment with her client, Clara accepted. Thus, the situation implies three changes of frame; the summer break, the rescheduled supervision session, and the rescheduling of Clara's psychotherapy session with her client. In the interview with Ben, it becomes clear that he did not see these changes of frames as particularly significant:

I should reschedule the session, that's it, it should just be done. And then Clara tries to say "can't we place it so that I can make my appointment with my client" and stuff like that. Then I thought "aargh, we are busy, leave it for some other time" I thought "that's how it is", and it is not a big deal when they are warned in advance and in time.

Clara cannot remember how she felt about the rescheduling, but on seeing her own reaction on the video recording of the session, Clara can see that she was annoyed by it, and her significantly low total score regarding the supervisory alliance in this session seems to support this.

At the same time, Clara's client reacted to changes in the psychotherapeutic frame. The client canceled her last session before the summer break, and Clara felt that the client was offended by the summer break, since she had mentioned that Clara had managed some quite long summer breaks for herself. This indicates that some parallel processing could be taking place related to resistance or discomfort concerning changes in the frames. Furthermore, Clara said that her client acted differently by laughing a lot in their last session, which was paralleled in the supervision session when Clara and the entire supervision group, including Ben, laughed a lot throughout the session. Clara seemed to interpret this as her client's way of withdrawing, which, as mentioned above, was also a central pattern in the client's behavior, as in her cancellation of the last session. In the interview Clara explains:

I thought it was hard to get started again [after the summer break] Maybe I postponed it a bit, like "Argh, do I really need to get started now?" Maybe it was actually also a bit difficult for Ben to get me started ... because I think I kind of avoided it. Just laughed at it I went over a lot of material lightly, instead of really going into it. And I think this is an expression of me not wanting to go too much further into things I think that I kind of put up a façade.

Clara also mentioned this indirectly to Ben at the beginning of the supervision session. When Ben asked what she wanted to start with, she answered, "*Honestly, I think it's a long time ago. So my head is still on vacation right now, I am just getting started, I think*". In the interview, Ben explains that he was still on vacation from his other jobs, and "*I was not quite back myself*". He thinks that the low rating of the alliance in this supervision session was due to these initial troubles in getting started again. This indicates the impact of changes in the supervision frame on the alliance.

The above show that the primary sources of the rupture in the supervisory alliance in this supervision session are changes in the supervisory frame and parallel processes.

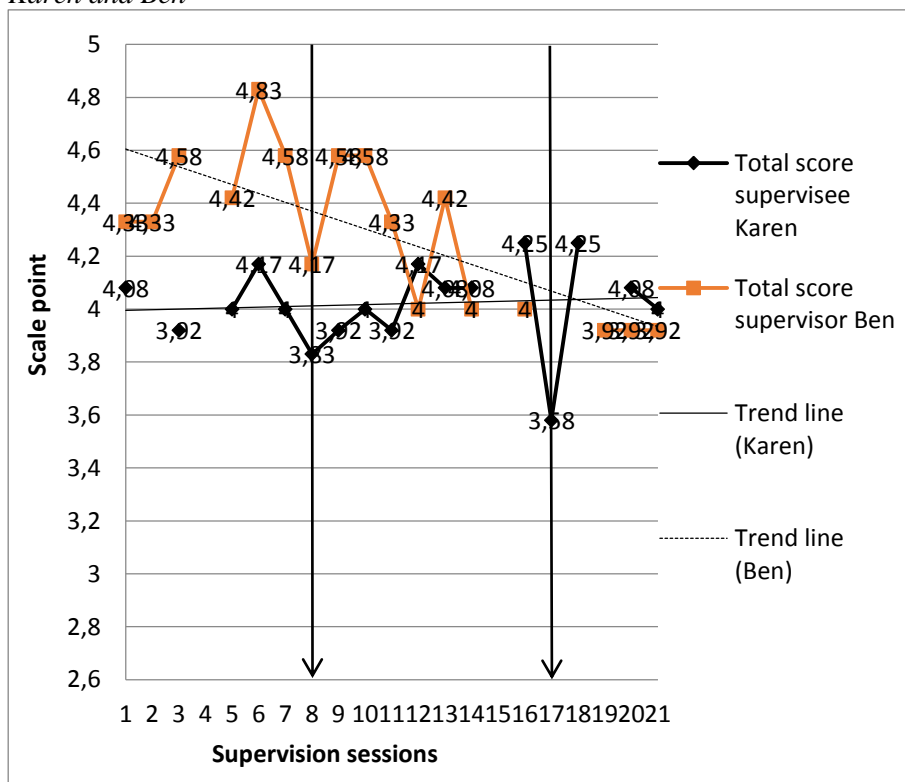
Karen and Ben

Figure 2: Total scores for supervisee Karen and supervisor Ben, with trend lines and the two vertical arrows showing the chosen "rupture" sessions.

1st rupture: "It's like, we're not on the same wavelength"

In the 1st semester (sessions 1-12), none of Karen's total scores differ significantly from her average score for the semester. The 8th session has been chosen for further analysis because it has the lowest supervisee total score and the lowest supervisor total score.

In the IPR-interview, Karen explains that she felt uncomfortable and heavy-headed at the beginning of the supervision session. She was anxious about having an entire hour to fill out. During the interview, Karen points out several episodes where she becomes insecure and irritated during silence in the session. She reacted to this by quickly moving on with her "presentation", and she elaborates;

I think it's a bit random, what I say, because I actually think that I was just trying to make time go by and say something To try to get some response, find something for us to talk about. I feel that it's all up to me.

Karen explains this behavior as arising from a fear that Ben and the supervision group are getting bored. She continues:

I got the feeling that I didn't really get him [Ben] involved here. I kind of felt that this bored the others a bit ... so I had to find something else to talk about. He [Ben] seemed a bit uninvolved. Nor did I feel that he was interested in hearing any more I think I felt kind of rejected.

Some of Karen's perceptions of Ben seem to be confirmed when he explains that "... *it was hard for me to involve myself in it*". He explains that "*it was like talking about something, and at the same time not*", and later in the interview, he interprets this in terms of 'pretend mode' (Bateman & Fonagy, 2006) in supervision. Ben remembers that with 20 minutes left of the supervision session, he thought "... *we probably won't get much further today No, I kind of resign*". At the time, Ben thought that Karen seemed insecure, that she kept looking down and was very preoccupied with her paper sheets. This made him feel irritated, and he did not feel that there was any contact between them; altogether, "*it was also difficult to be on the same wavelength ...*".

Some of these feelings and reactions may parallel what is going on in the psychotherapeutic relationship between Karen and her client. Using almost the exact same expressions, Karen explained that "*It's like we're not on the same wavelength ... we sit and talk, but it just doesn't become completely genuine. I feel something is missing*". Furthermore, Karen did not feel fully involved with her client, and she subsequently realized that she was bored with her client at this point in therapy because the client was in 'pretend-mode'. In other words, there are several indications that this is a parallel process in which the client's non-mentalizing mode (ibid.) has found its way into the supervisory relationship via Karen's countertransference (Racker, 1957), causing boredom, disengagement and irritability. One could argue that it is not only the client's reflective functioning that is paralleled, but also some of the client's interpersonal patterns (object relations). In the concurrent psychotherapeutic sessions, for instance, the client described how she did not feel heard by other people and felt that there was a wall between her and her mother.

In this session the main sources of the rupture in the supervisory alliance are supervisee insecurity and parallel processes.

2nd rupture: "I'm hungry"

In the 2nd semester, the 17th supervision session was chosen for further examination because Karen's low total score differed significantly from her average score for the

semester. Ben did not return his BSAS score for that day, but stated in the interview that he thought the session had gone very well.

Karen entered supervision very frustrated with her client, who, for the first time, had cancelled their previous session. In the interview, Karen explains:

... that frustration, I think, arose from the feeling that she gave so little, ehm, and it told me a lot about how she interacts in interpersonal relationships. And this was also how she described many of her interpersonal relationships, as a bit empty.

In supervision, Karen said that she was very irritated with her client, that she could not find anything new to say, and that she did not know how to reach her. When Karen had asked her client how she was feeling, the client had responded, *“I think, the only thing I can feel right now is probably that I’m hungry”*.

These feelings of hunger and wanting something from the other part in the dyad seem to be carried into the supervisory relationship, manifesting a parallel process via Karen’s countertransference reactions. Karen explains that she *“... entered [supervision] with the attitude, that today I need something... ”*, and during the interview, Karen repeatedly refers to episodes in the supervision session where she wanted something from Ben:

I wanted Ben to give me something I needed something new, or new insight or a new way to understand it, or maybe a new way to understand myself he should have an answer and fix it and then almost give me a solution I wished that he could give me something concrete If Ben could only tell me a new way to talk to her [the client]

Furthermore, Karen felt that Ben also wanted something from her: *“it’s like we’re both searching for something from each other”*. In the interview with Ben, he states several times that he was frustrated that Karen did not seem to think anything was going on inside her client and that he wanted Karen to get in touch with her inner feelings. Halfway through the session, Ben interrupted Karen and in a long flow of speech, not only shared his thoughts about the client as well as his interpretations but also explained the development of the brain during teenage years. When Ben watches this part of the session on the video recording during the interview, he laughs at himself and says, *“Wow, I blather there”*. This could indicate that Ben was not acting in his usual way and that he was influenced by a parallel process: his flow of speech could be interpreted as a way of trying to “feed” Karen.

The supervision session was ten minutes shorter than usual, probably due to the other supervisee using more than half of the scheduled time. In the interview, Karen explains that she felt empty at the end of the session and that she did not feel that she had got much out of supervision that day. It becomes even more evident that the

parallel process was still unfolding and unresolved at the end of the session when, in her final remark, Karen replicated her client and stated, “*I’m hungry*”.

As illustrated above, the main source of the rupture in the supervisory alliance in this session is the therapist’s countertransference and the resulting parallel process.

Lisa and Ben

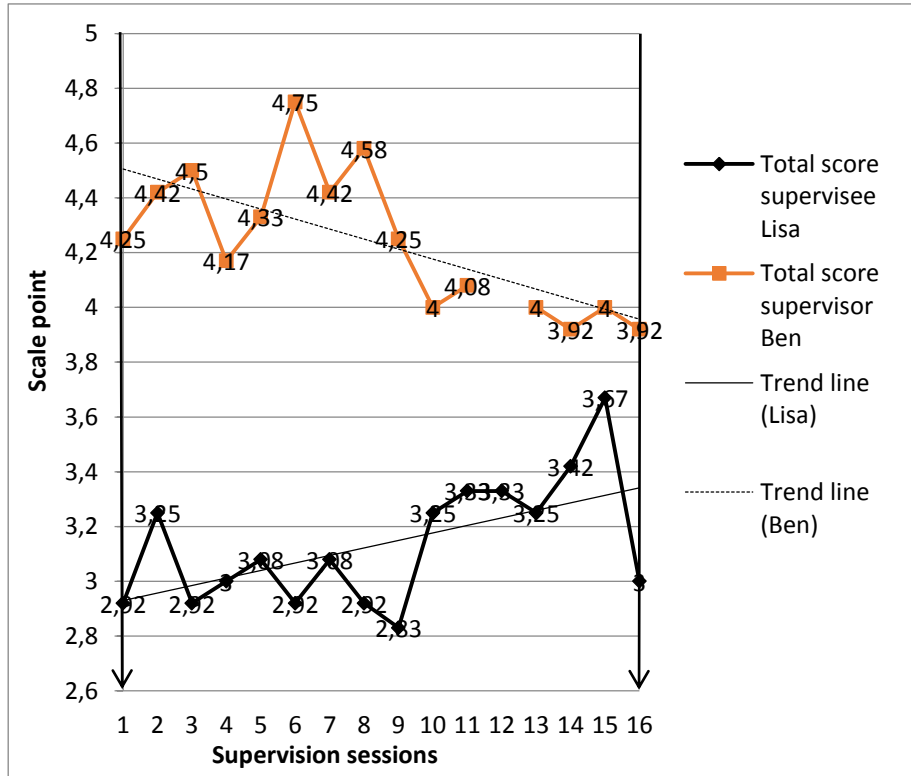


Figure 3: Total scores for supervisee Lisa and supervisor Ben, with trend lines and the two vertical arrows showing the chosen “rupture” sessions.

1st rupture: “*Well okay, maybe my thoughts are just stupid*”

Throughout Ben and Lisa’s supervision sessions, none of Lisa’s scale points differ significantly from her average score for the semester. In the 1st semester (sessions 1-7) the 1st session was chosen for further examination because it had the lowest supervisee total score and the second lowest supervisor total score.

Lisa had not met the client before the first supervision session, and her knowledge of the client was therefore based on a letter from the client to the university clinic. In

the letter, he explained that he had been involved in a traffic accident, which, *inter alia*, had resulted in skull fracture and coma. Physically, the client had recovered quickly, but now he felt depressed. In supervision, Lisa said that she had the impression that the client was depressed and had narcissistic tendencies. She was very uncertain whether the client's problems had actually stemmed from the traffic accident, or whether they were related to the client's childhood. Lisa returned to this thought seven times during the supervision session. For instance:

... I wonder whether there are actually some causes in his childhood, and maybe the accident just triggered it I'm uncertain if it's actually about this accident, or if it's about something before the accident Maybe the accident was just some sort of cry for help I think there was something before the accident ... it is not only the accident.

Several times in supervision, on the other hand, Ben said that he thought that the accident was very important. Ben talked about being in a coma: "*I think it actually has a rather profound significance*" and "*...he is likely to have a brain damage, and it has an impact*". In the interview, Ben explains that he felt Lisa had jumped to conclusions concerning the client's narcissistic tendencies and the accident triggering something from the client's childhood. Ben did not agree with her, and he felt that Lisa's insinuation that the client had wanted the accident to take place was too extreme. Ben felt that Lisa was trying to avoid talking about the accident and this made him "*... very eager, how can I put it, to emphasize the part with the accident*". He thought, "*No, we are simply not going to ignore this!*".

In the interview, Lisa states that she thinks that the main problem in the supervision session was that she did not feel that Ben acknowledged her suggestions or tried to understand her ideas. She felt ignored and thought, "*Maybe my thoughts are unimportant, or maybe it's not a good ideaWell okay, maybe my thoughts are just stupid*".

In this very first supervision session, the main sources of the alliance rupture are different views about the client and the fact that the supervisee does not feel acknowledged or seen by the supervisor.

2nd rupture: "*I didn't feel quite seen or met*"

In the 2nd semester, the 9th supervision session between Lisa and Ben has the lowest supervisee total score; unfortunately there was no sound on the video recording. Therefore the 16th and final supervision session was selected instead. It was chosen because it had the 3rd lowest supervisee total score and the lowest supervisor total score.

In the interview, Lisa explains that she was nervous at the beginning of her final supervision session because it was hard for her to talk about the termination of her

relationship with her client and to get in touch with her feelings of sadness and disappointment. The opening dialogue in the supervision session was as follows:

Lisa: Ehm, I was thinking, that I just wanted to talk a bit about the final [psychotherapy] session.

Ben: mmm

Lisa: Ehm

Ben: Talk a bit about?

Lisa: Yes, I think it was hard to figure out what to say when it came to what I need help with, since it was the final session.

Afterwards, Ben explained the purpose of the supervision session and Lisa described the final psychotherapy session. During the interview, Ben explains that he thought Lisa was very cautious and that she made a detour in the first part of the session. He felt detached, became frustrated and thought; *“it’s not that dangerous“* and *“... Gee shouldn’t we hear about the termination of therapy, because that’s what it’s [all about], what happened?”*. Ben believes that his rating of the supervisory relationship on this occasion was due to this experience during the first part of the session.

Halfway through the supervision session, Lisa said;

Well, I also felt that it was actually difficult to terminate him [the client], because he doesn’t really say what he feels or how he feels about it. And I think, it was really difficult, because it was just as if it was a bit like “Well, well, now we will finish,” as if it was a bit unimportant.

Here it is apparent that the way in which the client fails to orientate to the termination of psychotherapy resembles the way in which Lisa fails to talk about the termination in the first part of the supervision session. This might be interpreted as a countertransference reaction on her part.

Having made this remark, Lisa went on to show a video sequence from the termination of the psychotherapy session, but when she got up to start the video, the supervision group started reflecting upon and sharing their own experiences of terminating clients. Lisa sat down again, and after a while asked Clara to start the video. However, Ben continued discussing his reflections with Karen, and Clara sat down yet again. 14 minutes after her first attempt, Lisa laughed and said that she would now show the video sequence. In the interview, Lisa says that she thinks Ben had grasped a good opportunity to reflect on the termination of clients, but she felt that it was rather strange that Ben apparently either did not care or failed to register that first she and then Clara got up to start the video. Asked her how this made her feel, she says:

Hmm, kind of (pause) ehm, not being seen, ehm (pause). Yes, a bit like he doesn't meet me where I am right now, but that sometimes he can do exactly what he wants, just kind of continue, ehm, maybe without noticing where I am.

This made Lisa feel unimportant and “*maybe I actually get a bit irritated, ehm (silence). Yes or also kind of puzzled ... and a bit uncomprehending*”. At the end of the interview, Lisa sums up her experience in the session: “*But I think it was these small episodes, where it was a bit uncomfortable sometimes, or where I felt a bit insecure, or where I didn't feel quite seen or met or ehm*”. It is worth adding that in the first part of the supervision session, Ben interrupted Lisa three times in the middle of a sentence, and this can have added to her experience of not being seen.

The primary sources of the rupture in the supervisory alliance in this session are the supervisee's countertransference, including the supervisor's reaction to it, and the supervisees feeling of not being seen or met by the supervisor.

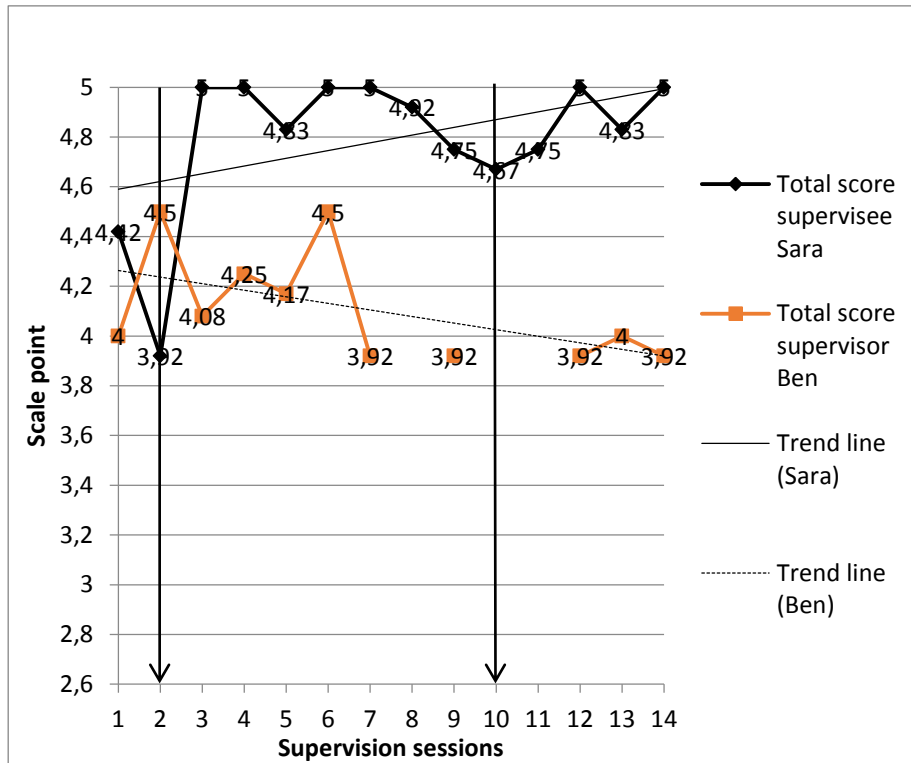
Sara and Ben

Figure 4: Total scores for supervisee Sara and supervisor Ben, with trend lines and the two vertical arrows showing the chosen "rupture" sessions.

1st rupture: "I can't help wondering if I made a bad judgement"

Throughout Ben and Sara's supervision sessions, none of Sara's scale points differ significantly from her average score for the semester. In the 1st semester (sessions 1-5), the 2nd supervision session was chosen because it had the lowest supervisee score, but the supervisor score was reasonably positive.

Sara started the supervision session by describing her first session with her client after she had taken over the client from another student psychotherapist. When Ben asked whether the client had been informed about the change of psychotherapist, Sara said that he had not been told because she had understood that the first student psychotherapist's supervisor did not find it necessary. Ben returned to this episode twice and said that he had presumed that the client would have been informed in advance.

In the interview Sara says that Ben's reaction made her uncomfortable, and she wondered

... if this was something I should have taken responsibility for? Or if the way we handled it was wrong? And what about the client? Would it affect the course of treatment? And would Ben think it was irresponsible of me not to have taken better care of it? I can't help wondering if I made a bad judgement.

Sara felt the need to "...explain myself to defend my professional judgement or my professional work" and that it was "... a kind of critique of my professional relation to him [the client]". This initial episode in the supervision session seems to have activated or coincided with Sara's insecurity concerning her professional role, her professional relationships, her professional judgments and her tasks as a supervisee. She returns to this theme several times during the interview. Sara is insecure about her professional assessment of the client, and she is afraid that Ben or the supervision group might think that she is ridiculous, stupid, conceited or self-absorbed. She also expresses insecurity about how she ought to feel as a psychologist; "I had a conflict concerning, ehm, what I myself feel, and how I feel, that I ought to be or how I ought to feel...". Finally, Sara is uncertain about whether there is room for jokes and fun in the professional role and relationship. She says: "...I don't think I have the feeling that he [Ben] doesn't like me, but it's more a feeling that ehm I ought to take this more seriously, or something, because I joke about it now and then, right?" and "... I have felt that there was something I should have been living up to, and that's why I hold my laughter back, because it's not "psychologist-like"".

It seems that making jokes is part of Sara's normal behavior, and as she puts it, "I perform my own stand-up show now and then" in supervision. Sara explains that this mostly happened in awkward situations during this session when she was nervous or frustrated, for instance when she was insecure about her professional assessment of the client. In this sense, humor could be interpreted as one of Sara's defense mechanisms (Perry, 2001) or as an interpersonal tactical one (Della Selva, 1996). Indeed, Ben experienced Sara using what he terms "a strategic defense". Ben experienced Sara as hectic, fast and very talkative; it was as though she "... shows that she kind of knows the interpretations, so to speak, I mean, the fast conclusions ... 'Look I figured it out!'". Ben says that when he made suggestions, Sara would reply that she had already thought or done that, and he got the feeling that "... Well (sighing). (pause). I'm, ehm, I'm (laughs). I'm totally sidelined, in some way. Yes that's my experience".

There seem to be several main sources of the rupture in the supervisory alliance in this session: supervisee insecurity, including insecurity about professional identity and the supervisee's experience or fear of being criticized by the supervisor or the supervision group; the supervisee's defense mechanisms; and the supervisor's feeling that he is not heard.

2nd rupture: "I'm not allowed to say anything"

In the 2nd semester, the 10th supervision session was chosen because it had the lowest supervisee total score. The supervisor's BSAS response was missing, but he later stated in the interview that he would probably have rated their relationship during this session in the higher end had he delivered his BSAS.

In supervision, Sara explained that her client had delivered an endless flow of speech and rejected her interpretations during their latest psychotherapeutic sessions. She felt very provoked by her client, especially "*because he yawns falsely*", which she saw as expressing a lack of respect. During supervision she elaborated on her countertransference:

I don't know what I'm trapped in, but it's something, because I felt extremely pacified during the last two sessions.... It feels as if I'm not allowed to say anything And if I say something, I can feel that he, you know, snaps like crazy at me, and talks over me and the like. I should rather not, rather not say anything. At all.

In the interview, Sara explains that she saw this interaction from the psychotherapeutic sessions being reenacted between her and Ben in supervision. Sara experienced the same frustration as with her client, because in supervision she had the feeling "*that I'm not allowed to say anything, because then I'm interrupted or talked over*". She feels that Ben interrupts her in general, but this was especially so when she twice tried to return to her experience of the client's yawn and Ben just ignored her and resumed his own reflections:

Ben: [Maybe you could] return to this now, and talk to him about where he sees himself in relation to this [being in psychotherapy] now? (Silence for 25 seconds while Sara is writing)

Sara: The yawn happened again at the end of the session.

Ben: I wonder

Sara: (snorts) Nee (waves her hand, like Ben should not bother what she is saying)

Ben: I wonder. Try to ask him, what he got out of it

Sara: He would

Ben: since he began here?

Sara believes that these interruptions are one of the main reasons why she gave this session a low rating: they made her feel that she was not worth listening to either in

psychotherapy or in supervision. She mentions that she did not feel heard by Ben several times.

Thus it seems that a parallel process is taking place in which Sara is placed in the same position in both psychotherapy and supervision. During his interview, on the other hand, Ben describes how he thought, *“She’s fast; it’s kind of the same thing that she describes from psychotherapy. She has got a move on”*. Sara explains that she felt there was a great deal that she needed to tell him from psychotherapy, and she thought, *“if I just tell him it all, then you know, then it’s off my shoulders. And then you [Ben] can take it and find out what’s important”*. This seems to indicate that there are episodes where Sara converges with the client’s position. During the supervision session, there are several instances of Sara disrupting or talking over Ben or one of the other supervisees.

The main sources of the rupture in the supervisory alliance in this session are parallel processes including that the supervisee feels interrupted and overheard.

Discussion

This study has attempted to illuminate the supervisory processes involved when a rupture in the supervisory alliance occurs in psychotherapy supervision. In addition, it contributes to existing research by addressing both the supervisee and supervisor perspectives and studying the supervisory alliance over the course of time.

The study identified 13 different sources of ruptures in the supervisory alliance. The ‘ruptures by dyad’ section elaborated on eight of the 13 identified sources of alliance ruptures: they were found to be the main sources of the alliance ruptures in the chosen supervision sessions. This means that humor mismatch, the influence of the supervision group, asymmetry, comparison with another supervisor and unfulfilled expectations are not exemplified in this study, but they deserve elaboration in other publications.

Some of the sources of ruptures in the supervisory alliance that have been identified in the present study appear to be validated by previous research. Factors contributing to conflict in the supervisory relationship identified in earlier research include the supervisory style (Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson & Friedlander, 2001; Nicam et al., 1997), different views on the client (Burke et al., 1998; Moskowitz & Rupert, 1983; Nicam et al., 1997), asymmetry (Burke et al., 1998; Nelson et al., 2008), humor mismatch labeled as personality clashes (Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson et al., 2008), parallel processes (Grant et al., 2012) and the supervisee’s feeling of not being seen, heard, acknowledged or met by the supervisor (Gray et al., 2001). But as this comparison also indicates, the majority of the sources of ruptures in the supervisory alliance identified in the present study are rather new findings within this field of research. One possible explanation might be that the present study makes use of a methodologically diverse approach. The use of the BSAS questionnaire to select the

supervision sessions for further analysis makes it possible to tap into alliance ruptures even though neither the supervisor nor the supervisee are necessarily fully aware of them. This explanation receives support during the IPR- interview concerning Clara and Ben's 2nd rupture when Clara says:

... I'm also a bit surprised that it's actually one of the sessions, where I'm not upset. Because when I think back now I think they were, the most difficult for me.... I wonder what I was thinking about when I made those ticks [in the BSAS questionnaire].

Moreover, the IPR interview makes it possible to study ruptures in the supervisory alliance as they unfold. Thus, the combined effect of using BSAS questionnaires and IPR interviews might explain why, in comparison to previous research, the present study has identified rupture sources of a different and sometimes more preconscious nature, such as parallel processes, supervisee and supervisor countertransference and supervisee defense mechanisms. These phenomena are not new to the supervision literature (Doehman, 1976; Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001; Levy, 2001; Teitelbaum, 1990), but the present study has indicated their potential impact on the supervisory alliance.

Another candidate explanation of these findings in particular is the researcher effect. My theoretical background in psychodynamic literature could have drawn my attention to these phenomena, whereas other researchers might well have focused on other aspects of the relationship, such as power differences in Clara and Ben's second rupture session. In addition, the present study taps into both the supervisor perspective and the supervisee perspective, which might explain the identification of several of the sources of ruptures, for example, the supervisor's feeling of not being heard by the supervisee. Furthermore, the developmental level of the supervisee may account for the new sources of ruptures identified in the present study. According to developmental models, the beginning graduate students of psychotherapy are characterized by pervasive anxiety, vulnerability to criticism, fragile professional identity and insecurity concerning their own personal qualities (Rønnestad & Skovholt, 2003; Skovholt & Rønnestad, 1992; Stoltenberg & McNeill, 1997). It follows that the developmental level of the supervisee might have influenced the findings concerning factors such as supervisee insecurity and unfulfilled expectations: beginning psychotherapists do not necessarily know, what to expect from supervision. Although the samples in some of the previous research in the field (Gray et al., 2001; Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson & Friedlander, 2001; Nicam et al., 1997) also involve graduate students, the students involved in those studies seem to be at an advanced level, where some of the insecurities experienced by beginning psychotherapists seem to recede (Rønnestad & Skovholt, 2003).

A final possible explanation for the novel findings of this study is the setting in which the research was undertaken. As mentioned above, supervision at the university clinic is organized as group supervision, and supervisees see two different su-

supervisors simultaneously. This may account for ‘comparison with another supervisor’ and ‘the influence of the supervision group’ as sources of ruptures in the supervisory alliance. The previous research does not focus on the actual supervision setting and whether, for example, it involves group or individual supervision.

The results of this study show that the supervisory alliance is embedded in a relational and contextual matrix that affects the alliance. Not only do the sources of ruptures in the supervisory alliance pertain to the supervisor and the supervisee, but also to influences from the patient and the supervision group. In an earlier article (Hedegaard, 2013), I hypothesized that this could be the case, and a modified version of Ekstein and Wallerstein’s (1958) clinical rhombus was presented to illustrate the potential sources of ruptures in the supervisory alliance. Besides the above mentioned sources of ruptures, the model also includes the surrounding environment (organization and community) as a potential influence on the supervisory alliance. This influence was not explicitly found in the present research, but it might help explain some of the findings. Jacobsen and Tanggaard (2009) also undertook their supervision research at a university clinic and found that some of the supervisees associated supervision with exams, where they are expected to perform and make a good impression. This might explain, for instance, Karen’s preoccupation with her “presentation” and her insecurity about whether she is boring the rest of the group in her first rupture with Ben.

Another interesting finding that emerged from the analysis is that each rupture is the result of a complex interplay between different concurrent sources. Even though only the main sources of the alliance ruptures are discussed in the ‘ruptures by dyad’ section, several major and minor sources are always involved in the alliance ruptures. This is why the term ‘source’ was chosen instead of ‘cause’ in the first place; it was hypothesized, that it was not a matter of direct causal relations, but rather of many small streams making a strong river. For instance, when changes in the supervisory frames become a source of alliance rupture in Clara and Ben’s second rupture, this seems to be accentuated by a parallel process as described, but supervisory style, supervisee insecurity, unfulfilled expectations, comparison with the other supervisor, supervisee defense mechanisms and the influence of the supervision group also play a part in the alliance rupture, as shown in the third column in Table 1. Another example is Karen and Ben’s second rupture. Here, the main sources are supervisee insecurity and parallel processes concerning ‘pretend mode’ - as well as a variety of minor sources. This raises the question of the internal relations between the concurrent sources. According to Gabbard (2001), projective identification as one of the underlying mechanisms in parallel processes (Jacobsen, 2000) depends on “... a *hook*” in the recipient of the projection to make it stick” (Gabbard, 2001, p. 986). In the case of Karen and Ben’s 1st rupture, Karen’s insecurity might be exactly that hook: Bateman and Fonagy (2006) argue that high levels of arousal play a part in mentalization breakdowns. Nevertheless, it is impossible to pinpoint specific combinations of sources that were likely to lead to alliance ruptures.

The decision to tap into both the supervisee's and the supervisor's perspectives allowed an interesting finding to emerge in the data. As figures 1-4 show, the parties sometimes diverge in their perception of the supervisory alliance in the supervision sessions. Sometimes one of them experiences the alliance as weaker, while the other party experiences the alliance as stronger (e.g. Sara and Ben's 2nd supervision session in figure 4). At other times, they seem to agree on the alliance being either stronger or weaker than in their last session (e.g. Lisa and Ben's 15th and 16th supervision sessions in figure 3). However, even on the occasions when they agree that the alliance was ruptured in a session, they sometimes experience the problem in different ways and sometimes seem to have somewhat similar experiences. An example of different perceptions is provided by Lisa and Ben's first rupture, where Ben was frustrated with Lisa because he felt that she was ignoring certain aspects of the client's history, whereas Lisa felt ignored by Ben. In Karen and Ben's first rupture, on the other hand, they seem to share some perceptions - Karen reports that she experienced Ben as unengaged, which he confirms in his interview. These findings have several implications for supervision practice, which will be outlined below.

The present study distinguishes itself from previous research in the area by studying the supervisory alliance over time. The quantitative data shown in figures 1-4 illustrate the developmental course of the supervisory alliance across sessions as perceived by the supervisor and the supervisee. The trend lines in figures 1-4 reveal the interesting finding that, in spite of fluctuations during the period, the supervisor seems to experience the quality of the alliance as decreasing over time in all dyads, whereas all of the supervisees seem to experience that the quality of the alliance increases over time. However, it is not possible to make any generalizations on the basis of the data, and to achieve an in-depth understanding of the tendencies observed interviews with the supervisor and the supervisees on this issue would have been beneficial. Within psychotherapy research, a vast body of studies has identified a variety of patterns of alliance development (Stiles et al., 2004), but this is still relatively unexplored within supervision alliance research (Beinart, 2014). Furthermore, the longitudinal design raises the question of whether the sources of rifts and ruptures in the supervisory alliance change over time as the alliance develops. The present research seems to indicate that some of the same sources sometimes influence both the 1st and the 2nd rupture (e.g. Lisa and Ben), but that in other instances the sources of the alliance rupture are quite different (e.g. Clara and Ben). This could just be coincidental, and again it is not possible to draw any general conclusions on the basis of the present data. Rather the present findings and questions raised can be used as a point of departure for future longitudinal dyadic research on the supervisory alliance.

Implications for practice

This study has several implications for supervision practice when it comes to taking care of the supervisory alliance to achieve the prerequisites for effective supervision.

One of the important findings is that the supervisory alliance is embedded in a relational and contextual matrix, where several concurrent sources may influence the alliance. The implication is that both supervisor and supervisee need to be aware that potential influences on their alliance extend far beyond the two of them. In addition, it is not necessarily easy to recognize that the supervisory alliance is at risk. There is no causal relation between a single source and an alliance rupture, but when, for instance, there are changes in the supervision frames or the supervisee experiences countertransference, the supervisor and the supervisee should be alert to whether it is affecting the supervisory alliance – and if so, how. The present study has also yielded findings concerning markers of alliance ruptures, such as feelings of being disappointed, embarrassed, frustrated, irritated, confused or uninvolved with the other party in the dyad. To maintain the focus of the present discussion, these results will not be described in more detail here, but the implication for supervision practice is clear; always be attentive when (negative) feelings arises towards the other party in the supervisory dyad.

These implications are further complicated by the finding that an alliance rupture is not necessarily experienced simultaneously by both parties in the dyad. This means that the supervisor is dependent upon the supervisee to articulate his or her negative experience during supervision. Unfortunately, research on non-disclosure in supervision shows that negative reactions to a supervisor are seldom disclosed (Ladany, Hill, Corbett & Nutt, 1996; Mehr, Ladany & Caskie, 2010). To address this problem, the supervisee's BSAS-ratings could be used to supply ongoing feedback to the supervisor, who would then have the opportunity to respond in the following supervision session. However, this entails the risk of non-disclosure on the part of supervisees, who may be concerned about their ratings being shown to their supervisors. This means that during the contract discussion at the initiation of supervision, both parties must assume responsibility for addressing problems in the supervisory relationship, since the supervisor cannot be omniscient.

Limitations and recommendations for future research

Some of the limitations of this study and the recommendations for future research have already been touched upon above, but they will be elaborated on here.

Even though the present study involves the perspectives of both supervisor and supervisee, the selection of supervision sessions for further analysis is primarily based on the supervisee's ratings, and this influences and limits the results of the study. Had some of the sessions been chosen primarily on the basis of the supervisors reporting in the BSAS, other sources of alliance ruptures might have emerged, and the frequency of occurrence could possibly have changed. In addition, the BSAS reports are sessional, which might limit the rupture events reported. For a rupture-experience to be reported in the questionnaire, it has to last throughout the session. This could mean that rupture-repair processes within a single session are not detected when this method is used.

On this basis, research on ruptures in the supervisory alliance might benefit from diversified strategies when it comes to choosing sessions for further analysis. In this respect, it might be worth looking at supervision sessions where the supervisor and the supervisee have positive alliance ratings, and checking for any rupture-repair processes within these sessions as well. Furthermore, the longitudinal design of this study yields several findings which could lead to fruitful areas of inquiry. For example, future longitudinal dyadic research on the supervisory alliance should examine patterns of alliance development and whether/how the sources of ruptures in the alliance change over time. Finally this study has included novice psychotherapists/supervisees, but it would be interesting to compare this study with findings drawing on experienced psychotherapists, which might reveal different sources of alliance ruptures and patterns of alliance development.

Conclusion

The present study has found that ruptures in the supervisory alliance are the result of a complex interplay between different concurrent sources. 13 different sources were identified in the study. Drawing on both the supervisee's and the supervisor's perspectives, the results showed that the parties sometimes diverge in their perception of the supervisory alliance in the supervision sessions. Finally, examination of the supervisory alliance over time showed that the supervisor and the supervisee experience the alliance as fluctuating during the period. Overall, the supervisor experiences the quality of the alliance as decreasing over time, whereas the supervisees experience the quality of the alliance as increasing over time.

References

- Bateman, A. & Fonagy, P. (2006). *Mentalisation-based treatment for borderline personality disorder – a practical guide*. Oxford Guilford Press.
- Beinart, H. (2014). Building and sustaining the supervisory relationship. In: Watkins, C. E. & Milne, D. L. (Eds.). *The wiley international handbook of supervision* (pp. 257-281).
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4. ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42.
- Burke, W. R., Goodyear, R. K. & Guzzard, C. R. (1998). Weakening and repairs in supervisory alliances. *American Journal of Psychotherapy*, 52(4), 450-462.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology* (5. ed.). London: Hodder & Stoughton.

- Della Selva, P. C. (1996). *Intensive short-term dynamic psychotherapy*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Doehrman, M. J. G. (1976). Parallel process in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40(1), 9-104.
- Ekstein, R. & Wallerstein, R. S. (1958). *The teaching and learning of psychotherapy*. New York: Basic Books, Inc.
- Fleming, J. & Benedek, T. F. (1966). *Psychoanalytic supervision*. New York: Grune & Stratton.
- Frawley-O'Dea, M. G. & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: a contemporary psychodynamic approach*. New York: The Guilford Press.
- Gabbard, G. O. (2001). A contemporary psychoanalytic model of countertransference. *JCLP/In session: Psychotherapy in Practice*, 57(8), 983-991.
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2008). Phenomenological psychology. In: Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (Red.). *The sage handbook of qualitative research in psychology* (pp. 165-178). London: Sage.
- Grant, J., Schofield, M. J. & Crawford, S. (2012). Managing difficulties in supervision: Supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 59(4), 528-541.
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A. & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 371-383.
- Hanson, W. E., Creswell, J.W., Clark, V. L. P., Petska, K. S. & Creswell, J. D. (2005). *Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology*. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235.
- Hedegaard, A. E. (2011). Noviceterapeutens læringsproces og udfordringer - hvordan trænes psykologistuderende til det psykoterapeutiske arbejde? [The challenges and learning experiences of the novice psychotherapist]. *Matrix*, 28(4), 258-272.
- Hedegaard, A. E. (2013). Psykodynamisk perspektiv på svækkelser og brud i supervisionsalliancen [A psychodynamic perspective on weakening and rifts in the alliance of supervision]. *Matrix*, 30(3), 174-197.

- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research. An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196-205.
- Jacobsen, C. H. (2000). Paralleprocesser i psykoterapi og supervision. Nogle refleksioner over fænomenet og dets psykologiske mekanismer [Parallel processes in psychotherapy and supervision. Some reflections on the phenomem and its psychological mechanisms]. *Psyke & Logos, 21*(2), 600-630.
- Jacobsen, C. H. & Tanggaard, L. (2009). Beginning therapists' experiences of what constitutes good and bad psychotherapy supervision. With a special focus on individual differences. *Nordic Psychology, 61*(4), 59-84.
- Kagan, H. & Kagan, N. I. (1997). Interpersonal process recall: influencing human interaction. In. Watkins, C. E. (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 296-309). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kagan, N. I. (1980). Influencing human interaction – eighteen years with IPR. In. Hess, A. K. (Ed.). *Psychotherapy supervision. Theory, research and practice* (pp. 262-283). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kagan, N. I., Krathwohl, D. R. & Miller, R. (1963). Stimulated recall in therapy using video tape – a case study. *Journal of Counseling Psychology, 10*(3), 237-243.
- Ladany, N, Hill, C. E, Corbett, M. M. & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology, 43*(1), 10-24.
- Larsen, D., Flesaker, K. & Stege, R. (2008). Qualitative interviewing using interpersonal process recall: investigating internal experiences during professional-client conversations. *International Journal of Qualitative Methods, 7*(1), 18-37.
- Levy, I. (2001). Superego issues in supervision. In: Gill, S. (Ed.). *The supervisory alliance: facilitating the psychotherapist's learning experience* (pp. 91-106). New Jersey: Jason Aronson, Inc.
- Mehr, K. E., Ladany, N. & Caskie, G. I. L. (2010). Trainee nondisclosure in supervision: what are they not telling you? *Counselling and psychotherapy research: linking research with practice, 10*(2), 103-113.

- Moskowitz, S. A. & Rupert, P. A. (1983). Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14(5), 632-641.
- Nelson, M. L., Barnes, K. L., Evans, A. L. & Triggiano, P. J. (2008). Working with conflict in clinical supervision: Wise supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 172-184.
- Nelson, M. L. & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395.
- Nicam, T., Cameron, P. M. & Leverette, J. S. (1997). Impasses in the supervisory process: A resident's perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 51(2), 252-272.
- Perry, J. C. (2001). Defence mechanism rating scales. Instrument til klinisk vurdering af de psykiske forsvarsmekanismer (5.ed.) [Defence mechanism rating scales. Instrument for clinical assessment of the psychic defence mechanisms]. Århus: Psykoterapeutisk Forlag.
- Racker, H. (1957). The meanings and uses of countertransference. *Psychoanalytic Quarterly*, 26, 303-357.
- Rønnestad, M. H. & Lundquist, K. (2009). The brief supervisory alliance scale. Working paper, Department of Psychology, University of Oslo, Norway.
- Rønnestad, M. H. & Orlinsky, D. E. (2005). Clinical implications: training, supervision, and practice. In: Orlinsky, D. E. & Rønnestad, M. H. (Eds.). *How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth* (pp. 181-201). Washington: American Psychological Association.
- Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44.
- Skovholt, T. M. & Rønnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self: stages and themes in therapist and counselor development*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Stiles, W. B., Glick, M. J., Osatuke, K., Hardy, G. E, Shapiro, D. A., Agnew-Davies, R., Rees, A. & Barkham, M. (2004). Patterns of alliance development and the rupture-repair hypothesis: are productive relationships u-shaped or v-shaped? *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 81-92.

- Stoltenberg, C. D. & McNeill, B. W. (1997). Clinical supervision from a developmental perspective: research and practice. In: Watkins, E. C. (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 184-202). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Teitelbaum, S. H. (1990). Supertransference: the role of the supervisor's blind spots. *Psychoanalytic Psychology*, 7(2), 243-258.
- Watkins, C.E. (2014). The supervisory alliance: a half century of theory, practice, and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 68(1), 19-55.
- Watkins, C. E. & Milne, D. L. (2014). Clinical supervision at the international crossroads. Current status and future directions. In: Watkins, C. E. & Milne, D. L. (Eds.). *The wiley international handbook of supervision* (pp. 673-696). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Wheeler, S., Aveline, M. & Barkham, M. (2011). Practice-based supervision research: a network of researchers using a common toolkit. *Counseling and Psychotherapy Research*, 11(2), 88-96.

4.2. ARTIKEL 5: THE SUPERVISORY ALLIANCE IN GROUP SUPERVISION

Abstract

The objective of the present study is to explore the ways in which the supervision group can be a source of ruptures in the supervisory alliance and to examine the group's involvement in repair of the supervisory alliance. A supervision group of four supervisees and one supervisor participated in the study. A mixed method design was applied, in which all supervisory sessions of the supervision group were video recorded, and after each supervision session the supervisor and the supervisee answered the Brief Supervisory Alliance Scale (BSAS). Furthermore, Interpersonal Process Recall (IPR) interviews were conducted with supervisor and supervisee individually concerning chosen sessions. The study finds several ways in which the supervision group can affect the supervisory alliance negatively, but it can be involved in repair of the alliance as well. Finally the results of the study are discussed within a group analytic/dynamic frame of reference and implications for supervision practice and future research in the area are outlined.

Keywords: supervisory relationship; supervisory alliance; ruptures; group supervision.

Psychotherapists consider clinical supervision to be one of the most important factors for their professional development (Rønnestad & Orlinsky, 2005). Recently, the effective components of supervision have been widely discussed, but it is not yet possible to draw conclusions about the predictors of supervision outcome (Hill & Knox, 2013). One of the components that has generally come to be regarded as central to successful supervision is the supervisory relationship (Beinart, 2014; Watkins & Milne, 2014), and Watkins (2014) has described the supervisory alliance as “*the very heart and soul of supervision*” (p. 20). This implies that for supervision to be successful, ‘cardiac fibrillations’ such as ruptures in the supervisory alliance must be attended to, and it is therefore extremely important that we come to understand the rupture-repair dynamics of the supervisory alliance.

Fleming and Benedek (1966) conceptualized the supervisory relationship as the ‘learning alliance’ in psychoanalytic supervision, and later Bordin (1983) developed the pan-theoretical notion of the ‘supervisory working alliance’. According to Bordin, the supervisory alliance consists of three elements: 1) agreement on goals for the supervisory process, 2) agreement on the parties' tasks, and 3) an emotional bond centered on sympathy, care, trust, and respect. On the basis of a comprehensive research review, Watkins (2014) states that research on the supervisory alliance is still in its formative stage. He calls for investigations of the supervisory alliance in process, studies that tap both supervisor and supervisee perspectives, and research that takes a methodologically diverse approach, including quantitative, qualitative and mixed methods.

Furthermore, it seems that previous research on the supervisory alliance has focused on the dyadic relationship between supervisor and supervisee, not taking into account the impact of supervision groups. This is noteworthy, since group supervision is the most frequently used modality in many countries (Boëthius, Ögren, Sjøvold & Sundin, 2005; Ögren, Boëthius & Sundin, 2014). One of the most widely used definitions of group supervision is provided by Bernard and Goodyear, who suggest that:

Group supervision is the regular meeting of a group of supervisees (a) with a designated supervisor or supervisors, (b) to monitor the quality of their work, and (c) to further their understanding of themselves as clinicians, of the clients with whom they work, and of service delivery in general. These supervisees are aided in achieving these goals by their supervisor(s) and by their feedback from and interaction with each other (Bernard & Goodyear, 2009, p. 244).

According to this definition, what especially sets group supervision apart from individual supervision is that the supervisee also receives feedback from and interacts with the other supervisees. This contributes to an even greater degree of complexity in the supervisory situation, and it is probably also one of the reasons why few empirical studies on group supervision have been carried out so far (Boëthius et al., 2005). A recent review of research on group supervision from 1996-2015 has claimed that research in this area may no longer be in its infancy, but that it is still an area which needs further research (Nielsen, Pedersen & Mathiesen, 2016). In addition, the authors of the review suggest that research on the supervisory alliance in group supervision should be a priority when new research projects are planned (Ibid.).

The objective of the present study is to explore the ways in which the supervision group can be a source of ruptures in the supervisory alliance and to examine the group's involvement in repair of the supervisory alliance. The data for the present study was gathered as part of a larger study examining the sources of ruptures in the supervisory alliance. The main study (Author, 2016) identified several concurrent sources of alliance ruptures, and the present article focuses on the findings concerning the ways in which the supervision group influences the ruptures and repairs of supervisory alliances.

Method

Subjects in the study

The study was undertaken at a university clinic in Denmark during a 10 month internship in the students' 8th and 9th semesters. During this period, each student therapist was supervised while treating two different clients on a weekly basis with psychodynamic psychotherapy. The participants in this study comprised a supervision group consisting of one male supervisor in his mid-forties and four female supervi-

sees ranging in age from 23 to 24 years. The supervisor was an authorized and specialized psychotherapist and an approved supervisor, whereas the supervisees had no previous formal experience of conducting psychotherapy or of being supervised. Before the supervisor had met any of his three supervision groups at the university clinic, he suggested participating with this group, and the supervisees accepted.

Procedure

A mixed method design was applied, including both qualitative and quantitative data (Hanson, Creswell, Clark, Petska & Creswell, 2005). During the study, all supervisory sessions involving the supervision group were video recorded. After each supervision session, the supervisor and the supervisee filled in the Brief Supervisory Alliance Scale (BSAS) (Rønnestad & Lundquist, 2009). On the basis of the BSAS evidence, one supervisory session per dyad per five months was selected for further examination via separate qualitative Interpersonal Process Recall (IPR) interviews with the supervisor and the supervisee respectively (Kagan, Krathwohl & Miller, 1963; Larsen, Flesaker & Stege, 2008).

Videorecordings.

The camera recorded the supervisor and the supervisee receiving supervision, whereas others in the supervision group were only audio recorded.

BSAS.

The BSAS is a 12-item self-report scale with separate parallel forms for supervisor and supervisee respectively. After each supervision session, the participants rate their experience of the supervisory alliance on a six-point Likert Scale ranging from a low of 0 (not at all) to 5 (very much). Example items include “*My supervisor and I trust each other*” and “*My trainee and I trust each other*” (Rønnestad & Lundquist, 2009). The BSAS is anchored in Bordin’s (1983) model of the working alliance and has two factor-analytic derived subscales: the Bond scale and the Co-action scale (Rønnestad & Lundquist, 2009). A review of different supervision measures has recommended the BSAS because, among other things, it is brief and pan-theoretical, it has parallel supervisor and supervisee forms, and it offers psychometric support for internal consistency and concurrent validity (Wheeler, Aveline & Barkham, 2011)

In this study, the ruptures in the supervisory alliances were operationalized both quantitatively and qualitatively. Supervision sessions were selected for further analysis if a supervisee’s total score on the BSAS in a session were significantly (two standard deviations) lower than the supervisee’s average score for the semester (Coolican, 2009). However, since this only elicited two supervision sessions for further examination, the quantitative operationalization was supplemented with a qualitative one where the session with the lowest supervisee total score in the semester was chosen. In other words, one session per dyad per five months was chosen on the basis of either a quantitative or a qualitative criterion.

Interpersonal Process Recall (IPR) interview.

The IPR-interviews used video-assisted recall to access the participants' conscious yet unspoken experiences as they occurred at the time of the interpersonal interaction under investigation (Kagan et al., 1963). The separate individual interviews with the supervisor and the supervisees were conducted immediately before the summer break and again after the supervisory process had ended. The IPR-interviews concerned ruptures in the alliances in the preceding five months. As the participants watched the video from the selected supervision session during the interviews, they were asked to remember the thoughts, feelings and bodily sensations that they had experienced during the session, and they were encouraged to stop the video recording when they remembered unspoken inner experiences, which were then unfolded in the interview. The researcher could also pause the video recording for elaboration of the interviewee's inner experience. The IPR-interview questions were inspired by Bernard and Goodyear's (2009) suggestions concerning supervisor leads for use with IPR as a supervision method, for instance, "What was going on in your mind at the time?" and "How were you feeling at this point towards your supervisor?".

Data Analysis

The recordings of the interviews and the supervision sessions were transcribed verbatim by a research assistant and checked for accuracy by the researcher. The transcripts were analyzed using a phenomenological methodology described by Giorgi and Giorgi (2008). Accordingly, the analysis was carried out by identifying meaning units in the transcripts, descriptively summarizing the contents of each unit, and transforming the meaning of each unit into themes (ibid.). In addition, the themes were re-examined across participants to check for accuracy.

Results

The following section presents the study results concerning the role of the supervision group in alliance ruptures and repair. Initially, the group members' experiences of the group culture and climate are analyzed to give an overall impression of the supervision group in which the ruptures in the supervisory alliances took place. On this basis, the influence of the supervision group on alliance ruptures and repair is analyzed.

Group Culture and Climate

Several times during the IPR-interviews, the supervisor Ben comments on his experience of what could be termed the culture and climate in this supervision group. According to Ben, it is characteristic of the group that they are "*reticent towards each other and very cautious and quiet, nice*". This is with the exception of one supervisee who, he feels, stands out from the rest by being very talkative. Ben feels that, more often than with his other supervision groups at the university clinic, he has to ask the group direct questions to invite them in, and during the first semester in particular he thought "*... you have got to get a little more involved now*". Fur-

thermore, Ben notices that the supervisees' behavior in the group is influenced by their background as students, and he explains: "*Well, they sit and wait for me to show the way, I think. Like 'What does the teacher do? - and then they follow'*". It bothers Ben that they see him as the teacher because he thinks that they too have valuable input to share.

The supervisees primarily seem to experience the group as friendly, helpful and supportive. Lisa states that "*the group is also a bit kind of helpful, or I feel that they support me*", and Karen explains "*... that the group is always in a good mood, and we have become good friends outside supervision. It was like there was often a humorous or like smiling atmosphere, ehm*". Karen also says that the relationship between the supervisees is very important to her. They share thoughts and feelings or validate each other's feelings about the clients, and she thinks that Ben finds the group fascinating. In addition, Karen feels that the group's physical presence takes some of the heat out of the supervisory situation. One of the supervisees, Sara, touches upon some more competitive aspects of the group culture, and she explains how she measures herself against the other supervisees:

Ehm, I'm not quite sure, if I would be nervous about Ben's reaction, but it's rather the reaction of the others [supervisees] in the group. Because they are on an equal footing with me, right? And they are the ones who you measure yourself against. It's not Ben; he's the yardstick in the future, and they are the yardstick right now ...

Influences of the Supervision Group on the Supervisory Alliance

The supervision group was found to influence the supervisory alliance in two ways; on the one hand, the group was a source of ruptures in the alliance, and on the other hand, the group could be involved in repair of the alliance. An overview of the results within each domain is presented in table 1.

The group as a source of ruptures in the supervisory alliance	Group involvement in repair of the supervisory alliance
Core themes	Core themes
<ul style="list-style-type: none"> • The group members discuss difficulties outside supervision • The supervision group is passive and reticent • Supervisor focuses on the group • Supervisor allies with the other group members • Nondisclosure because of the group 	<ul style="list-style-type: none"> • The group supports and compensates • The group supports the supervisor

Table 2: Overview of results: influences of the supervision group on the supervisory alliance.

The Supervision Group as a Source of Ruptures in the Supervisory Alliance

The group members discuss difficulties outside supervision

In the IPR-interviews concerning four of the sessions in which the supervisory alliance was ruptured, the supervisees mention that they had discussed difficulties related to the supervisor with the other supervisees outside supervision.

Clara explains that she had predominantly turned her frustrations in supervision against herself instead of her supervisor, until the four supervisees came to talk about the supervisor outside supervision:

I was actually a bit surprised ... when one of the others said that “he was just so annoying” or something like that. Said something like “Ohh, he is really just. That was absolutely like hell” or something like that. And I was almost totally surprised, almost like ”Well yes, he is actually fucking annoying sometimes.”

This conversation with the other supervisees outside supervision changed Clara’s views on the supervisor: “...*I looked at him with different eyes, or as if he is not just that listening, containing person, he is actually also kind of passive, reclining*”. One positive interpretation of this influence of the supervision group is that, in the long run, Clara has developed a more nuanced view of her supervisor, but in this exact session it actually added to Clara’s frustrations concerning supervisory style or sensitized her to them, and thereby contributed to the rupture in the supervisory alliance.

In their conversations outside supervision, it seems that the supervisees also discussed how they could approach their supervisor to change his supervisory style. Before one of the sessions, where Karen reported an alliance rupture, she and the other supervisees agreed that they would have to ask more specific questions if they wanted the supervisor to become more active. In the IPR-interview Karen seems to

express disappointment in her supervisor when she states: “... *I tried to do it [ask more questions], but I did not get much of an answer.*” In addition, these conversations outside supervision seem to foster an alliance among the supervisees, leaving the supervisor in the outgroup position. Karen explains:

... in the group we have discussed the fact that we sometimes think that Ben is too inactive. If one of us has been talking for a long time and then doesn't get any feedback, then I sometimes feel that the group is in agreement. That they understand what I feel. And then sometimes we can start to smile, and then I feel that it's the four of us girls who smile and laugh a bit. And then Ben is the man, asking us why we are laughing.

One of the supervisees, Sara, explains how talking to another supervisee after a difficult supervision session made her aware of the supervisor's role in her discomfort during the session. Sara explains that she felt uncomfortable in supervision, as if she had to defend herself, but that she was not initially aware of the reasons for the feeling. After the session, she talked to one of the other supervisees, and, as Sara explains:

... then I talked to Clara from the group, who said, that it was weird that he [the supervisor] kind of laid it all on me And then all of a sudden I came to think “Wow, yeah, he really did” And then I completed the questionnaire [BSAS].

This quote demonstrates the group member's direct influence on Sara's rating of the supervisory alliance in the BSAS-questionnaire. Perhaps it did not change her supervisory experience in the session, but it certainly made her aware of certain issues.

The supervision group is passive and reticent

The explanation of how passivity and reticence in a supervision group can affect the supervisory alliance requires further description of the alliance ruptures in these sessions.

Clara and Ben's 12th supervision session was the first session after a summer break of approximately five weeks. In the session, Clara stated that “*my head is still on vacation*”, and in the IPR-interview Ben admits that he himself was not completely back. At the time, Ben thought that the group had returned to its ‘quiet and nice’ initial group culture; he longed for their input, felt he repeatedly invited them in, and was left thinking, “*Where are you?*”. Ben explains that this group climate was the main reason for his low rating of the supervisory alliance in this session: “...*what made me rate this [session] lower was simply the opening. It kind of stuck with me. Yes. 'Get started again!'*”

The group's reticent and careful culture also became an issue in Karen and Ben's 8th supervision session when it interacted with Ben's mood that day. He explains, “*Well*

I think it's very characteristic for them to be so careful and, yes I also become so myself, I can see. In my response to her [Karen], I become unengaged, or I kind of just sit there". Ben felt that the other supervisees also just sat there and he wanted them to say something instead of just looking down, preoccupied with their own papers.

Supervisor focuses on the group

When unfavorable dynamics affect the supervision group, this can call for the supervisor's attention. The above description of the reticent supervision group suggests that it might be beneficial to deal with such dynamics, but as this demands the supervisor's attention, it might influence the supervisory alliance negatively. Ben notes this in one of his alliance ruptures with Karen. He explains, "*Well I think that, right from the start, my focus was that I wanted to get the group started*", and he later goes on to say that his preoccupation with the functioning of the group distracted him from Karen's presentation. For her part, Karen reports that she felt that Ben "*... seemed a bit uninvolved. Nor did I feel that he was interested in hearing any more I think I felt kind of rejected*".

Supervisor allies with the other group members

In the very first supervision session between Lisa and Ben, the main causes of the alliance rupture were that they had very different views on the client and that Lisa did not feel acknowledged or seen by the supervisor. In the IPR-interview, Ben explains that he wanted to give Lisa the opportunity to listen, and that he turned to the group because he perceived their feedback as useful: on the basis of their earlier comments, he sensed that they shared his views on the client. In the IPR-interview, Lisa does not comment on her perception of the group but focuses on her experience of not being acknowledged or seen by the supervisor, which might have been exacerbated by the supervisor's alliance with the other group members.

Nondisclosure because of the group

As mentioned in the section concerning group culture and climate, one of the supervisees, Sara, measured herself against the other supervisees in the group. In the IPR-interview concerning the session where Ben and Sara reported their first alliance rupture, Sara explains that she wanted some concrete advice from her supervisor but she did not disclose her insecurities and questions to him because she was afraid that the supervision group would find her "*ridiculous and stupid*". These dynamics seem to play a part in the alliance rupture when they are seen in the light of Ben's feeling that Sara is self-sufficient, as if she "*... shows that she kind of knows the interpretations, so to speak, I mean, the quick conclusions ... "look I figured it out!"*". And he had the feeling that he was "*... totally shoved off the circuit, in some way. Yes that's my experience*".

Group Involvement in Repair of the Supervisory Alliance

The group supports and compensates

All of the supervisees see the group as a source of support which can also compensate for the supervisor's imperfection.

In Clara and Ben's 8th supervision session, one of the main sources of the alliance rupture was Ben's supervisory style. Clara thought that Ben was withholding his thoughts, feelings and support, and she experienced him as neutral and "... *passive, like 'Get in the game!', 'Can't you help me?' 'Instead of just leaning back!'*". Therefore, the feedback from the other supervisees was of eminent importance to Clara: "*I remember thinking: 'I wish they would say something' ... because HE doesn't say anything, ehm. I thought, 'Please, somebody say something, or else this will be very awkward'*". Clara explains that she was relieved by the group's involvement and empathy concerning her reactions to her client.

In a similar fashion, another supervisee, Lisa, describes how the other group members compensated for the lack of reaction from the supervisor:

Lisa: ... I think, it's nice, when Clara comments on it. Then it's like there is not this void, or no reaction, because Clara kind of comments on it.

I: Then there is not this void?

Lisa: Yes. I sometimes think that what is kind of lacking is a little reaction from Ben, or as if I don't quite know where he is. Or the like. I think it would be nice if he just, yes, reacted a bit, or just commented slightly.

Lisa finds the group helpful and supportive when they share their thoughts and similar feelings because "*then I'm not left alone with my feelings*".

Karen agrees with the others supervisees that "*...it's good with this feedback, where the others become active and share their reflections ... Ben is a bit too passive, I think*". Furthermore, Karen experiences the group's support and compensation in a nonverbal manner, and when asked what this means to her, she replies:

It means a lot, because sometimes you can feel a bit alone during your presentation. Then it's nice, if the others are a bit active. Not necessarily in a verbal manner, but it can also be an affirmative facial expression or just eye contact.

The supervisees' experience of the others group members' support and compensation seems to manifest itself as part of the group culture. The supervisees have different expectations of the supervisor and the other supervisees, reflecting their different roles. Sara explains:

Basically, I don't think, that I necessarily expected a great reaction from Ben, ehm, mostly because I have never seen Ben as the type who offers a big reaction to anything It is more my fellow students who I kind of approach, because they are the ones who conduct psychotherapy, and they are the ones who should say, "YES, it must be frustrating".

Thus it seems that the group was a protective factor, offering some of the demanded support that the supervisor failed to deliver. On the other hand, the supervisory alliance was still ruptured in these sessions, but perhaps the group hindered the alliance from becoming even weaker.

The group supports the supervisor

Just as the group supports individual supervisees, it can also support the supervisor. Here the situation is seen from the supervisor's point of view, and the impact of the group's work is quite differently perceived.

The supervisor, Ben, touches upon this theme in the IPR-interviews concerning the alliance ruptures with all four of the supervisees. Ben describes instances where he felt relieved by the group when he had lost his way in the supervisory process. In the IPR-interview concerning his first alliance rupture with Sara, he explains: "*Well, I think, I feel good about the group getting involved. In the last part, where we watch the video sequence, and before that when Sara speaks, and even now, it's hard for me to follow [Sara]*". Similarly, Ben explains that in the session in which he and Clara experienced their first alliance rupture, he had difficulty in finding the right words, and that when the other supervisees began commenting on Clara's empathetic attitude to her client, he was relieved:

It's so fine that they get involved. They tell her some things, and I think; "It's good that she hears these things from the group – from the other supervisees" I think it's an essential function of the group, rather than me as a supervisor saying these things ... and Clara's reaction shows that it makes her move forward, or she gets something to think about – she has something to work with.

In addition, Ben offers an example where the group not only supplemented him, but where their active involvement made it possible for him to start focusing on the current supervisee. In the session during which Karen and Ben experienced their first alliance rupture, Ben was irritated with Karen because he thought that she seemed insecure; she kept looking down and was very preoccupied with her papers. In the IPR-interview, about halfway through the video of the supervision session, Ben is asked if he was still irritated with Karen at this point in time, and he replies:

At the point when the group starts providing some input, it changed it [the irritation]. Yes, I wasn't that irritated at this point in time. Maybe

this is also when I catch sight of her, how can I put it, her body language. It showed that she was frustrated by something.

This quote shows that the behavior of the group affected Ben's negative feelings towards Karen, which made it possible for him to notice her emotional state.

Discussion

This study is the first to show that when supervision takes place in a group, the supervisory alliance can be both negatively and positively affected by the group. One possible objection is that the group dynamics described above might not necessarily affect the alliance between the supervisor and the presenting supervisee: instead, for instance, they might influence the supervisee's well-being or the flow in the supervision session. However, the group analytic and group dynamic theorists Siegmund H. Foulkes and Wilfred R. Bion agree that when working in a group, it is not possible to separate the individual psychological process from the psychological group process, the matrix (Morthorst & Nielsen, 2013; Sørensen & Andersen, 2013). In other words, the supervisory alliance cannot be separated from the group processes in which it is embedded.

To provide a more comprehensive conceptual understanding of how the supervision group can affect the supervisory alliance, some of the findings of the present study can be discussed and explained within the context of group analytic/dynamic theory. Morthorst and Nielsen (2013) argue that concepts and phenomena from group psychotherapy can be used to gain a better understanding of the processes in group supervision, whilst remembering that the two settings are different in a number of respects, including the evaluative, involuntary, collegial and educational aspects of supervision (Milne, 2006).

The results of the study show that a passive and reticent supervision group can affect the supervisory alliance. As described above, the assumption by supervisor Ben that the group had returned to their initial 'quiet and nice' group culture can account for some regressive processes taking place in the group (Ögren et al., 2014). In Bion's (1961) terminology, it seems that the 'basic assumption' group of dependency is activated in the supervision group and interferes with the task the 'work group' is trying to accomplish. One could hypothesize that when the 'work group' is disturbed, the 'supervisory working alliance' (Bordin, 1983) might be disturbed as well. In the basic assumption of dependency, the group is passive, insecure and reliant on an omnipotent leader (Bion, 1961). In addition, Hawkins and Shoet (2000) claim that in a well-known group dynamic, the supervisor is subject to authority projections in group supervision. Another explanation of the supervision group's passivity can be found in the group 'condenser' phenomenon, in which the supervision group condenses and amplifies unconscious, vague and subtle emotions from a group member (Morthorst & Nielsen, 2013; Sørensen & Andersen, 2013). In Clara and Ben's 12th supervision session, it seems that their common reticence is condensed in the group. In other words, the group reinforces the parties' passivity as

well as the rupture in the supervisory alliance. Finally, it is possible that the mere presence of a reticent, cautious and quiet group, as Ben describes it, can make the supervisor withdraw to give room for the group members' comments. Unfortunately, this can influence the supervisory alliance negatively if the supervisee perceives the supervisor's style as passive, which was the case in Clara and Ben's 8th supervision session, as described above in the section labeled 'the group supports and compensates'.

The literature on group supervision emphasizes that when the supervisor's time and attention have to be shared with other group members, the result may be group dynamics such as competition, rivalry and shame (Boëthius et al., 2005; Hawkins & Shohet, 2000; Ögren & Jonsson, 2004). This can be expected to affect the relationship between the supervisees, but the findings of the present research suggest that it can affect the supervisory alliance as well. As explained in the 'group culture and climate' section, one of the supervisees, Sara, exhibits a competitive attitude towards the other supervisees. As a result, she does not disclose her insecurities to the supervisor because she is afraid of the other supervisees thinking badly of her. In other words, the group dynamic of competition is the underlying mechanism that causes the supervisee to hide her insecurity, and thus the group becomes an indirect source of alliance rupture. In another example, when the supervisor focuses his attention on the group, one supervisee, Karen, feels neglected and the supervisory alliance is ruptured. On the other hand, one can also imagine scenarios where the group climate or dynamics might affect the supervisory alliance negatively, and individual supervisees can feel neglected if the supervisor does not pay attention to them. This places supervisors in a dilemma, concerning whether or not to devote time and attention to group dynamics since they must take care of the supervisory alliance at the same time.

Another interesting finding that emerged from the data is that it is not only the supervisory alliance but also several other alliance formations that constitute themselves in group supervision. The other alliance formations that emerged in this study were an alliance between the supervisor and the other supervisees in the group and another alliance between all of the supervisees that left the supervisor in the out-group. The alliance of the supervisor with the other group members becomes a problem to the primary supervisory alliance when the two alliances compete and the presenting supervisee is left in the out-group. The alliance of the supervisees with each other and the discussion of difficulties concerning the supervisor outside supervision have been demonstrated by earlier research (Reichelt et al., 2009). In addition, the present study finds that this can potentially affect the supervisory alliance in a negative way when these outside supervision meetings add to Clara's frustrations concerning supervisory style or sensitized her to them. On the other hand, Reichelt and her colleagues (*ibid.*) argue that through their discussions outside supervision, the supervisees might construct the supervisor as a common enemy, and that such constructions are helpful in venting emotions related to their own vulnerabilities and

anxieties. If we take these reflections a step further, is it possible that discussions outside supervision and alliances between the supervisees might have a positive impact on the supervisory alliance? When the group members use each other to discuss their problems related to the supervisor, it might enable them to go on to disclose this to the supervisor and possibly improve the alliance over time if the supervisor is capable of receiving the criticism constructively. Although research on non-disclosure in supervision has shown that negative reactions to a supervisor are seldom disclosed (Ladany, Hill, Corbett & Nutt, 1996; Mehr, Ladany & Caskie, 2010), disclosure might be easier when the supervisee feels the support of the rest of the group.

Rather surprisingly, the study also produced findings concerning the group's involvement in repair of the supervisory alliance. One would not necessarily expect reparative elements to emerge in sessions during which ruptures in the supervisory alliance have occurred. On the other hand, it seems reasonable to believe that the supervisory alliance can fluctuate within a single session. The findings of the present study also show that even though the overall impression left by a supervision session is of a ruptured alliance, reparative elements are sometimes at work during the session, and some of these involve the group. Furthermore, one could hypothesize that had these repair processes not occurred, the supervisory alliance could have suffered more damage. Previous research has shown that supervisees may feel support from other group members (Reichelt et al., 2009). In addition, the present study shows that the group's support can somewhat compensate for the lack of reaction and support from the supervisor. In other words the group performs what could be termed, 'vicarious repair' of the supervisory alliance when they offer the supervisee what she longed for from the supervisor. The vicarious repair seems to help restore the supervisory alliance, but it might involve the risk of undermining the supervisor's legitimacy in the long run if, for instance, the other supervisees continually perform the containment of each other. The supervision group also plays a part in repair processes when they support the supervisor. The examples provided above show that when groups support the supervisor, this changes his emotional state and makes it possible for him to see his supervisee and her emotional state. In other words, the involvement of the group can help restore the supervisor's reflective stance, which, according to Frølund and Nielsen (2009), is essential to the supervisory process. In noticing a frustrated supervisee, the supervisor has the opportunity to intervene in an alliance rupture in the making.

Limitations and implications

At the outset, the present research was not designed to study the influences of the supervision group on the supervisory alliance in particular, and this represents a limitation of the study. On the other hand, the inductive nature of this study means that, without any prompting, the participants reported these experiences concerning the group, which validates the point that the supervisory alliance cannot be separated from the group processes in which it is embedded. On this basis, future research on

the topic could further explore the supervision group's influence on the supervisory alliance, for example by using semi-structured interviews with supervisor and supervisee or by making use of the Group Climate in Group Supervision (GCGS) questionnaire (Ögren & Sundin, 2004). For instance, it would be interesting to explore how different group cultures and climates affect the supervisory alliance, the development of the supervisory alliance in group supervision and the constitution of different alliance formations in group supervision.

The present research also has some implications for practice. Firstly, I recommend that the training of supervisors should address knowledge of the supervisory alliance and group processes in group supervision. Furthermore, the supervisor must be able to put this knowledge into use in supervision or be willing to seek supervision on supervision when needed. Sometimes it might be helpful if the supervisor meta-communicated with the supervision group on group dynamics and their potential effect on supervision and the supervisory alliance. This could happen, for instance, as part of the introduction to supervision or evaluation procedures.

The present study brings together the research areas of group supervision and supervisory alliance, and it is about time. The results of the study show the influence of the supervision group on the supervisory alliance, but what about the effect of the supervisory alliance on the group? This interface research area is only in its very beginning.

References

- Beinart, H. (2014). Building and sustaining the supervisory relationship. In: Watkins, C. E. & Milne, D. L. (Eds.). *The wiley international handbook of supervision* (pp. 257-281).
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4. ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups and other papers*. London: Tavistock
- Boëthius, S. B., Ögren, M.-L., Sjøvold, E. & Sundin, E. C. (2005). Experiences of group culture and patterns of interaction in psychotherapy supervision groups. *The Clinical Supervisor*, 23(1), 101-120.
http://dx.doi.org/10.1300/J001v23n01_07
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000083111007>
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology* (5. ed.). London: Hodder & Stoughton.
- Fleming, J. & Benedek, T. F. (1966). *Psychoanalytic supervision*. New York: Grune & Stratton.

- Frølund, L. & Nielsen, J. (2009). The reflective meta-dialogue in psychodynamic supervision. *Nordic Psychology*, 61(4), 85-105.
<http://dx.doi.org/10.1027/1901-2276.61.4.85>
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2008). Phenomenological psychology. In: Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (Red.). *The sage handbook of qualitative research in psychology* (pp. 165-178). London: Sage.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S. & Creswell, J. D. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.224>
- Hawkins, P. & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach*. Buckingham: Open University Press.
- Hedegaard, A. E. (2016b). Ruptures in the supervisory alliance – a longitudinal process study. Manuscript submitted for publication.
- Hill, C. E., & Knox, S. (2013). Training and supervision in psychotherapy. In: Lambert, M. J. (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (6th ed., pp. 775-811). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.
- Kagan, N. I., Krathwohl, D. R. & Miller, R. (1963). Stimulated recall in therapy using video tape – a case study. *Journal of Counseling Psychology*, 10(3), 237-243. <http://dx.doi.org/10.1037/h0045497>
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M. & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 10-24.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.10>
- Larsen, D., Flesaker, K. & Stege, R. (2008). Qualitative interviewing using interpersonal process recall: investigating internal experiences during professional-client conversations. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1), 18-37.
- Mehr, K. E., Ladany, N. & Caskie, G. I. L. (2010). Trainee nondisclosure in supervision: what are they not telling you? *Counselling and psychotherapy research: linking research with practice*, 10(2), 103-113.
<http://dx.doi.org/10.1080/14733141003712301>
- Milne, D. (2006). Developing clinical supervision research through reasoned analogies with therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 215-222.
<http://dx.doi.org/10.1002/cpp.489>

- Morthorst, P. & Nielsen, J. (2013). Grupp supervision på dynamisk grundlag. In: Nielsen, J. & Sørensen, P. (Eds.). *Brug gruppen. Psykodynamisk gruppeterapi* (pp. 331-350). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, J., Pedersen, S. H. & Mathiesen, B. B. (2016). Group supervision as psychotherapy training method: An updated review of the research. Manuscript in preparation.
- Ögren, M.-L., Boëthius, S. B. & Sundin, E. (2014). Challenges and possibilities in group supervision. In: Watkins, C. E. & Milne, D. L. (Eds.). *The wiley international handbook of supervision* (pp. 648-669). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Ögren, M.-L. & Sundin, E. (2004). Grupp handledning i psykoterapi inom utbildningsramar. Presentation av ett pågående forskningsprojekt, samt preliminära resultat från en delstudie. (Group supervision in psychotherapy. Preliminary findings from an ongoing research project). *Matrix*, 21(1), 60-73
- Reichelt, S., Gullestad, S. E., Hansen, B. R., Rønnestad, M. H., Torgersen, A. M., Jacobsen, C. H., Nielsen, G. H. & Skjerve, J. (2009). Nondisclosure in psychotherapy group supervision: the supervisee perspective. *Nordic Psychology*, 61(4), 5-27. <http://dx.doi.org/10.1027/1901-2276.61.4.5>
- Rønnestad, M. H. & Lundquist, K. (2009). The brief supervisory alliance scale. Department of Psychology, University of Oslo, Norway. Manuscript in preparation.
- Rønnestad, M. H. & Orlinsky, D. E. (2005). Clinical implications: training, supervision, and practice. In: Orlinsky, D. E. & Rønnestad, M. H. (Eds.). *How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth* (pp. 181-201). Washington: American Psychological Association.
- Sørensen, P. & Andersen, H. Ø. (2013). Psykodynamiske gruppeprocesser. In: Nielsen, J. & Sørensen, P. (Eds.). *Brug gruppen. Psykodynamisk gruppeterapi* (pp. 171-201). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Watkins, C. E. & Milne, D. L. (2014). Clinical supervision at the international crossroads. Current status and future directions. In: Watkins, C. E. & Milne, D. L. (Eds.). *The wiley international handbook of supervision* (pp. 673-696). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Watkins, C. E. (2014). The supervisory alliance: a half century of theory, practice, and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 68(1), 19-55.
- Wheeler, S., Aveline, M. & Barkham, M. (2011). Practice-based supervision research: a network of researchers using a common toolkit. *Counseling and*

Psychotherapy Research, 11(2), 88-96.
<http://dx.doi.org/10.1080/14733145.2011.562982>

4.3. REPARATION AF ALLIANCESVÆKKELSER

Efter gennemarbejdningen af undersøgelsens empiriske materiale og præsentationen af de centrale resultater i artikel 4 og 5, er undersøgelsens resultater angående reparation af alliancesvækkelser endnu ikke kommet så stærkt frem, som de fortjener. I artikel 5 (Hedegaard, 2016c) er det beskrevet og diskuteret, hvorledes supervisionsgruppen kan indgå i reparation af svækkelser på supervisionsalliancen, hvorfor disse resultater udelades i nærværende afsnit. I det følgende gennemgås undersøgelsens resultater i forhold til, hvorledes supervisor, supervisand og evalueringsprocedurer bidrager til reparation af alliancesvækkelser samt deltagernes oplevelser af, hvad der kunne have bidraget til reparation af alliancesvækkelserne. Endelig gennemgås udfaldet af de reparative elementer. Præsentationen af disse resultater bliver i dette afsnit ikke gennemgået specifikt i forhold til hver enkelt alliancesvækkelse, som er præsenteret i artikel 4 (Hedegaard, 2016b), men i dette afsnit forsøger jeg at gå på tværs og præsentere, hvad undersøgelsen mere generelt peger på som reparative elementer i forhold til svækkelser på supervisionsalliancen. Et overblik over resultaterne fremgår af Tabel 5.

Supervisors bidrag til reparation	Supervisandens bidrag til reparation	Evaluering som bidrag til reparation	Hvad kunne have repareret ifølge supervisander og supervisor	Udfald af reparation
<ul style="list-style-type: none"> • Respons fra supervisor • Supervisor er engageret • Supervisor validerer og spejler supervisandens følelser • Supervisor roser supervisanden 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisanden beder supervisor om hjælp • Supervisanden er åben om ufuldkomnethed 	<ul style="list-style-type: none"> • Drøfte utilfredshed 	<ul style="list-style-type: none"> • Hjælp til at håndtere svære følelser • Teoretisk forståelse af klienten • Anvisninger til klientarbejdet • Supervisor bekræfter og anerkender • Supervisor tager styringen • Supervisanden inddrager sine følelser • Supervisanden er mere spontan • Supervisanden inviterer supervisor ind 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducerer supervisandens usikkerhed • Frigør ressourcer til reflektion • Supervisanden er mere ærlig

Tabel 5: Overblik over resultater angående reparation af supervisionsalliancen.

4.3.1. Supervisors bidrag til reparation

De fire supervisander giver alle udtryk for, at det er en lettelse, når der kommer noget respons fra supervisor. Dette skal naturligvis ses i sammenhæng med, at supervisanderne oplevede Bens stil som passiv og tilbagelænet, hvilket var en kilde til alliancesvækkelser, som det fremgår af artikel 4 (Hedegaard, 2016b). Clara beskriver det således:

Jeg synes, min usikkerhed bliver bedre, når han kommer lidt på banen, altså så bliver jeg ikke så usikker som ellers, fordi at, ja, så giver han ligesom noget igen, eller sådan hvad man kan sige, tager del i det på en måde. Så skal jeg ikke kun spekulere med mig selv over om "Var det her nu dumt?" eller "Det var da også mærkeligt sagt", og hvad jeg nu kan tænke, øhm. Så på dén måde tror jeg også, det letter lidt.

Claras beskriver her, hvorledes Ben med sin verbale tilstedeværelse bringer hende ud af usikkerheden og følelsen af at være alene med sine spekulationer, og det er som om, at han derved også kommer tilstede i og genetablerer relationen. Karen beskriver en lignende oplevelse af genskabelse af relation: "... *det kan være dejligt når han begynder at snakke lidt, for det er som om, at jeg får en lille pause. Og så kan det blive lidt mere en dialog end en monolog.*"

Helt konkret nævner supervisanderne, at det virker beroligende, når supervisors respons er i form af konkrete tolkninger, råd, overordnede betragtninger om klienter, at sætte fx terapeutens reaktion i en sammenhæng eller at bede supervisanden stoppe op i sin fortælling om klienten og reflektere undervejs. Supervisor har en lignende oplevelse af, at konkrete anvisninger i forhold til klientarbejdet gør supervisanderne mere rolige. I forlængelse heraf nævner Lisa, at konkrete anvisninger i forhold til supervisionsprocessen ligeledes gør hende mere tryk.

Desuden virker det befordrende for supervisionsrelationen, hvis supervisor udviser engagement i forhold til supervisanden. Lisa og Karen bemærker begge, at det er dejligt, når de kan høre, at Ben har lyttet til dem og reflekteret over det, de har sagt. Det betyder desuden noget for Karen, at Ben også er engageret i hendes klient:

... i tillæg så føles det godt, når han husker konkret, hvad hun [klienten] sagde i klippet, for der føler jeg, at han fulgte med, og at han husker det, at han ikke sidder der passivt, men at han faktisk husker det, hun sagde, og gjorde sig nogle tanker om det og deler dem med mig.

To af supervisanderne fremhæver supervisors validering og spejling af deres følelser som særligt hjælpsomt i forhold til at bedre supervisionsrelationen. Ifølge Karen bevirker valideringen, at hun ikke står alene med sine følelser: "... *det er dejligt, at han bekræfter, at ... det er svært at se følelser på hende [klienten]. Det er som om, han bekræfter min frustration, at jeg ikke står alene med den frustration*". Sara be-

mærker, at supervisors validering og spejling gør, at hun får mere ro på og føler sig forstået af ham.

Endelig betyder det, ifølge to af supervisanderne, noget for stemningen i supervisionsrelationen, at supervisor roser deres arbejde og deler deres opfattelse af klienterne. I IPR-interviewet med Sara, om én af hendes oplevede alliancesvækkelser med Ben, pauser hun pludselig videoen, efter at have fortalt om bl.a. sin usikkerhed på den professionelle rolle og supervisionsrelation samt sin frygt for supervisors kritik. Hun siger:

DER begyndte jeg at slappe mere af, helt sikkert. ... jeg kan huske situationen, fordi jeg kan huske, at det er første gang, hvor Ben så siger noget, hvor jeg kan høre, at han giver mig ret, eller at jeg får medhold i det der med, at jamen klienten SER ikke andre mennesker. Og det er Ben selv, der siger det. Så der får jeg sådan en sikkerhed i, at ”aha, han er enig” (griner). For indtil videre har det mest været sådan, altså at han har ikke sagt så meget, og så siger jeg en hel masse og så (griner), og så, og så kan jeg blive i tvivl om, hvor det er, at jeg har ham henne.

Det særlige skifte synes for Sara at ske i bevægelsen fra ikke at vide, hvor hun har supervisor henne, til at han markerer sit ståsted og kommer til stede i relationen.

4.3.2. Supervisandens bidrag til reparation

I den supervisionssession, hvor Sara og Ben rapporterer deres første alliancesvækkelser, har Ben en oplevelse af at blive ”... *sådan helt kørt af banen*”, fordi Sara er ”... *hektisk, ... hurtigt derudaf, ... ja meget sådan talende*” og det er ”*svært at have kontakten med hende*”, som det også fremgår af artikel 4 (Hedegaard, 2016b). Ben oplever, at deres relation ændrer sig undervejs i supervisionssessionen, da Sara beder om hans hjælp til, hvad hun skal gøre eller sige i terapien med hendes klient. Hertil kommer, at Sara fortalte om en episode fra terapien, som hun var flov over, og ifølge Ben var dette også med til at ændre relationen mellem dem, fordi Sara så, at det kunne både han og hun godt rumme. Efter dette oplevede Ben, at: ”... *kontakten var sådan mere, hvad hedder sådan noget, genuin, reel altså. Det andet det var, som jeg sagde, det var, som om det bare var en fortælling.*” I dette eksempel er supervisandens bidrag til reparation af alliancen således, at hun er åben omkring sin usikkerhed og ufuldkommenhed og inviterer supervisor ind i relationen igen ved at bede om hans hjælp.

4.3.3. Evaluering som bidrag til reparation

Én enkelt af supervisanderne nævner midtvejsevalueringen i supervisionsperioden som et middel til indirekte at få snakket om én af de kilder, der i den forløbne periode har bidraget til svækkelser på supervisionsalliancen; nemlig supervisors passive og tilbagelånede stil (jf. artikel 4, Hedegaard, 2016b). Clara forklarer:

... jeg kan huske, at vi havde sådan en evaluering eller et eller andet, midtvejs, inden sommerferien, hvor vi sådan snakkede med ham, og der fik vi nemlig sagt nogle af de her ting, med at det kunne være dejligt, hvis han. Altså vi havde lidt svært ved, hvordan vi skulle sige det (griner) på en pæn måde, fordi vi ved jo heller ikke, hvordan en god supervisor er, når vi ikke har prøvet det rigtigt. Men vi fik i hvert fald sagt, snakket med ham om, at vi havde brug for nogle gange at få noget konkret, hvilket vi så snakkede om EFTER sommerferien, at vi synes faktisk han havde lyttet rigtigt meget efter, og virkeligt prøvet sådan at efterleve, og komme lidt mere frem med nogle ting, og sige lidt mere.

Ben nævner også midtvejsevalueringen, men modsat supervisanden har han hæftet sig ved, at de fik snakket om supervisandernes tilbageholdenhed og tendens til at se ham som læreren, hvilket har ærgret ham, da han mener, at de også har noget interessant at byde ind med i supervisionen. Begge parter har således oplevet den anden som tilbageholdende og passiv, hvilket midtvejsevalueringen har givet anledning til en drøftelse og bevidstgørelse af, der potentielt kunne ændre supervisionsalliancen fremadrettet.

4.3.4. Hvad kunne have bidraget til reparation

Under de individuelle IPR- interview med de fire supervisander og deres supervisor kommer parterne også ind på, hvad de oplever, der kunne have bidraget til reparation af supervisionsalliancerne i de udvalgte sessioner.

De fire supervisander nævner alle, at de gerne ville have haft hjælp fra supervisor til at håndtere svære følelser, som fyldte hos dem i supervisionen efter deres terapimøder med klienter. Supervisanderne mener, at det ville have hjulpet dem, hvis supervisor havde spurgt mere ind til deres følelser af fx frustration eller ligegyldighed, ligesom flere af supervisanderne efterspørger supervisors validering af deres følelser. Sara nævner fx et behov for, at supervisor forstår og anerkender det rimelige i hendes følelser, idet hun havde brug for: *"... at han godt kunne forstå det, eller sådan, at han godt kunne sætte sig ind i, at det kunne være svært, eller godt kunne sætte sig ind i, at jeg kunne synes, det var frustrerende og det virkede ligegyldigt..."*. Clara giver udtryk for, at valideringen desuden gerne må omfatte en normalisering af de svære følelser, hvilket, hun mener, kan hænge særligt sammen med, at hun er noviceterapeut:

Mmm, [så] ville jeg måske føle det lidt mere sådan, jeg ved ikke, om man kan sige validere det - det lyder også så voldsomt igen, men alligevel lidt. Fordi jeg tror, for mig så bliver det også nogle gange svært, at jeg sidder sådan og tænker "Er det her ikke også svært?", så bliver jeg så usikker på, om "Er det ikke også mærkeligt, at jeg reagerer så voldsomt?" og "Nu sidder jeg her og græder hele timen" og DER tror jeg godt, jeg kunne bruge, at han sådan lidt mere sådan sagde, at det måske, hvis det er

en naturlig reaktion eller hvis nu det er en unaturlig reaktion. Altså sådan at man ligesom bliver samlet op, på en eller anden måde.

Det kunne endvidere have bidraget til reparation af supervisionsalliancerne, hvis supervisor, ifølge de fire supervisander, havde bekræftet og anerkendt dem. For flere af supervisanderne synes behovet for bekræftelse affødt af professionel usikkerhed, som Lisa udtrykker således:

... jeg er usikker på, om jeg som terapeut er god nok, jeg tror, at hvis jeg nu ville have været en lidt mere erfaren terapeut, så ville det være okay, at vi bare snakkede om det indholdsmæssige, men jeg har egentlig også, lige her, rigtig meget brug for bare at få lidt bekræftet, at "Det skal nok gå" og "Du er god nok som terapeut" og "Dine tanker de er fine" og "Du skal nok klare det".

Særligt Lisa giver desuden udtryk for, at hun havde brug for, at supervisor anerkendte hendes tanker og idéer i supervisionen. Dette kan også ses i sammenhæng med, at de primære kilder til den første svækkelse på supervisionsalliancen mellem Lisa og Ben var deres forskellige syn på Lisas klient samt Lisas oplevelse af ikke at blive anerkendt og set af Ben (jf. artikel 4, Hedegaard, 2016b). Om anerkendelsens form siger Lisa: *"... det behøver heller ikke rigtig at være en anerkendelse af, at det var en god idé, men bare en anerkendelse af at 'Lige nu kommer jeg med en idé', ... jeg føler at han er meget, meget tilbagelænet"*.

Alle supervisanderne giver udtryk for, at de gerne ville have haft, at supervisor havde givet en teoretisk forståelse af deres klienter. Dette kunne ifølge supervisanderne fx være i form af, at supervisor havde forklaret klientens forsvarsmekanismer eller hjulpet terapeuten med at finde mening i sin oplevelse i terapien gennem begreber så som mentaliseringssvigt, overføring, modoverføring eller projektiv identifikation. Supervisanderne efterlyser desuden konkrete anvisninger for klientarbejdet i form af spørgsmål til klienterne eller interventionsforslag. I IPR-interviewet med Clara, forklarer hun, hvordan sådanne forståelser eller anvisninger fra supervisor kunne bedre supervisionsrelationen:

Det ... bunder i sådan en usikkerhed om, hvad det er, han mener. Altså at jeg ikke har sådan et billede af hverken, hvem han er, eller hvad han tænker om mig eller nogle af de andre, eller hvad han tænker om min klient, for den sags skyld, eller hvad der sådan skal til. det kunne have været optimalt for mig, når man fortæller om sådan en situation [fra terapien], det var måske hvis han forklarede mig, hvad der sker, altså sådan siger "Måske det der skete, det var, at hun fik et mentaliseringssvigt", ... Ja, for jeg tror ikke, det nødvendigvis behøvede at være sådan, at vi skal kende ham ud og ind,... men jeg synes bare han bliver meget sådan, tilbagelænet.

Claras udtalelse signalerer et ønske om, at supervisor skal blive mere tydelig i supervisionsprocessen og relationen. I forlængelse heraf er der én af supervisanderne, Karen, der flere gange fremhæver, at hun havde brug for, at Ben ”*tog lidt mere styring*”. Karen oplever, at Ben ofte gentager det, som hun har sagt, eller er stille og passiv. Under IPR-interviewet uddyber hun sin oplevelse, og hvad hun mener, der kunne have bedret alliancen:

Interviewer: Og hvad sker der så med dig? Når det bliver sådan, når I sidder stille?

Karen: Jeg tror, jeg bliver lidt usikker, og så bliver jeg også lidt, næsten lidt irriteret, for jeg vil gerne, at han skal spørge mig om noget mere. Øhm. Eller jeg har behov for noget feedback, hvis der er noget, som jeg synes er svært med min klient. Eller, sådan.

I det ovenstående er det udelukkende supervisanderne oplevelser af, hvad der kunne have bidraget til reparation af supervisionsalliancen, der er fremlagt. I IPR-interviewene med supervisor, fremkommer dog ligeledes enkelte bud. I supervisionssessionen, hvor Karen og Ben oplevede deres første alliancesvækkelse, var de primære kilder til alliancesvækkelsen Karens usikkerhed og en parallelproces, hvor ’pretend mode’, dvs. en oplevelse af som-om-samtale, syntes at dominere både terapi- og supervisionsrelationen (Jf. artikel 4, Hedegaard, 2016b). I denne forbindelse siger Ben, at det ville have bedret relationen, hvis Karen havde uddybet sin frustration over klienten, for ”... *det ville have fået det følelsesmæssige med ind i billedet, altså sådan at det blev sådan mere forankret ... Det er sådan lidt pretend-mode, det der er foregået indtil nu*”. Ben nævner desuden, at det ville have været hjælpsomt, hvis Karen havde inkluderet supervisionsgruppen og løsrevet sig mere fra sin procesbeskrivelse, så ”... *der blev sådan lidt mere, øh, spil i det. Lidt mere leg i det*”. Endelig nævner Ben, i forbindelse med de første alliancesvækkelser med både Karen og Sara, at det ville have bidraget til reparation af supervisionsrelationen, hvis supervisanderne tydeligt formulerede, hvad de havde brug for hjælp til og inviterede ham ind.

4.3.5. Udfald af reparation

Tre af supervisanderne fremhæver, at de ovennævnte reparative elementer umiddelbart reducerede deres usikkerhed. Når supervisor kommer på banen mærker supervisanderne, at de ”... *slapper lidt mere af*” og bliver mere rolige.

Når supervisionsalliancen repareres synes dette desuden at frigøre ressourcer til refleksion hos både supervisor og supervisand. Clara forklarer det således:

... der kommer lidt mere fra ham, på en eller anden måde. Jeg tror alene bare dét letter lidt nogle gange. Fordi så behøver man ikke selv sidde og

bruge halvdelen af sin tankevirksomhed på at tænke "Hvor er Ben henne nu?", eller sådan "Hvor er han henne i forhold til det jeg siger" og sådan. Hvor jeg synes det godt kan blive lidt meget sådan inde i hovedet nogle gange, på én gang.

Supervisoren, Ben, synes ligeledes at beskrive, hvordan en bedret supervisionsalliance skaber overskud til nye refleksioner. I supervisionssessionen, hvor han og Sara oplever deres første alliancesvækkelse, bidrager Sara til reparation af alliancen ved at indrømme sin ufuldkommenhed, og herved synes Ben at blive bragt i en position, hvor han får overskud til at få empati med Sara:

Ben: ... kontakten var sådan mere, hvad hedder sådan noget, genuin, reel altså Jeg tror, det var dér, at jeg i hvert fald tænkte, "nå okay. Der sker også noget andet" Ja.

Interviewer: Hvad var det, du fik øje på? Da du så hende der?

Ben: At hun arbejder hårdt på sagen så at sige. Når hun sidder derinde [i terapien], hvor svært det er for hende at sidde med ham [klienten].

Endelig oplever Sara, at en bedret supervisionsalliance, grundet supervisors respons, bevirkede, at hun kunne være mere ærlig og indrømme sine tanker, uden at "...*spekulere så meget over 'Hvad siger jeg lige'*".

4.3.6. Diskussion af reparation af supervisionsalliancen

Af undersøgelsens empiri fremgår det, at bidrag til reparation af supervisionsalliancen kan komme fra flere steder, herunder supervisor, supervisand, evalueringsprocedurer og supervisionsgruppen.

Hvis der kigges nærmere på undersøgelsens fund i forhold til supervisors reelle samt de af supervisanderne efterspurgte bidrag til reparation af supervisionsalliancen, stemmer undersøgelsens resultater i vid udstrækning overens med, hvad noviceterapeuter generelt ønsker sig fra deres supervisor. En undersøgelse af Jacobsen og Tanggaard (2009) finder således, at noviceterapeuter foretrækker, at supervisor giver konkrete anvisninger til klientarbejdet, teoretisk forståelse af klienten, bekræfter, anerkender, støtter, normaliserer, roser og tager styringen i supervisionsprocessen. Som Jacobsen og Tanggaard fremhæver, knytter disse fund sig netop til noviceterapeuter, hvilket også er tilfældet i nærværende undersøgelse, hvorfor det vil være relevant for fremtidig forskning at afklare, om der er forskel på, hvad noviceterapeuter og mere erfarne terapeuter oplever som reparative elementer i forhold til alliancesvækkelser i supervision.

Ovenstående sammenstilling af forskningsresultater giver anledning til, at der kan rejses tvivl om, hvorvidt nærværende undersøgelses resultater, angående supervisors

bidrag til reparation af supervisionsalliancen, egentlig udgør reparative elementer, eller om fundene blot afspejler, hvad supervisanderne generelt ønsker sig og sætter pris på i supervision. Der kan fx stilles spørgsmål ved, om respons, ros eller validering fra supervisor reparerer en alliancesvækkelse, eller om disse bidrag fra supervisor snarere på et mere generelt plan er befordrende for en positiv supervisionsalliance. Denne diskussion leder tilbage til et af de centrale fund i nærværende undersøgelse; at en svækkelse på supervisionsalliancen ikke nødvendigvis er en distinkt hændelse, idet alliancesvækkelserne i denne undersøgelse er opstået som resultat af en proces med flere sideløbende kilder. På samme måde peger resultaterne i dette afsnit om reparation af alliancesvækkelser på, at reparation ligeledes er en proces, der inkluderer flere reparative elementer. På denne baggrund mener jeg ikke, at der kan foretages en skarp skelnen mellem, hvad der decideret reparerer alliancesvækkelser, og hvad der mere generelt styrker supervisionsalliancen. I denne forbindelse kan foretages en bevægelse tilbage til det konceptuelle plan, hvor en svækkelse på supervisionsalliancen, som den fremgår af artikel 1, kan ”... *defineres som en konflikt mellem terapeut og supervisor i forhold til opgaver og mål eller problemer med alliansens båndaspekt*” (Hedegaard, 2013, p. 176). I lyset af denne begrebsliggørelse synes det også meningsfuldt, at reparation af en alliancesvækkelse kan bestå af elementer så som ros, validering og anerkendelse fra supervisor, der reparerer det emotionelle bånd, som blev skadet mellem supervisor og supervisand under alliancesvækkelsen.

For at komme et skridt nærmere undersøgelsens resultater, er det interessant at overveje, om det er muligt at specificere det essentielle i supervisandernes oplevelse af supervisors bidrag til reparation af supervisionsalliancen. Som Jacobsen et al. (2015) skriver, er det netop ”*målet med den fænomenologiske analyse ... at nå frem til en undersøgelse af essenser – fænomenernes væsen – ved at gå over fra at beskrive enkeltfænomener til at søge efter deres almene væsen*” (p.221). Ét gennemgående tema i forhold til supervisors bidrag er, at det er interventioner, der synliggør og bringer ham tilstede i supervisionssituationen og -relationen, hvor supervisanderne oplever en trykthed i at vide, hvor de har ham henne. Dette synes at være essentielt, uanset om supervisanderne efterspørger supervisors respons, engagement, validering, normalisering, spejling, ros, hjælp til at håndtere svære følelser, bekræftelse, anerkendelse, eller at supervisor generelt tager styringen i supervision. Samtidig viser undersøgelsen, at supervisor finder det befordrende for supervisionsalliancen, når supervisanden inviterer supervisor ind i relationen ved fx at bede om dennes hjælp. Den samlede essens, på tværs af supervisors og supervisandens bidrag til reparation af supervisionsalliancen, synes således at være, at parterne sørger for at skabe plads til den anden i relationen samtidig med, at den enkelte selv er synlig og tilstede i supervisionsrelationen.

Den hidtidige litteratur og forskning omhandlende reparation af supervisionsalliancen er meget sparsom, og det er desuden overvejende supervisors perspektiv på reparation eller interventionsmuligheder, der er repræsenteret. Fra et teoretisk hold har der for nylig været fokus på supervisors reparative interventioner og holdninger

så som undskyldning, ydmyghed eller responsivitet (Watkins, Hook, Ramaeker & Ramos, 2016; Watkins, Reyna, Ramos & Hook, 2015; Friedlander, 2015), og som det fremgår af mit forskningsreview i artikel 2 (Hedegaard, 2016a), har Nelson, Barnes, Evans og Triggiano (2008) samt Grant, Schofield og Crawford (2012) adspurgt prominente supervisorer om deres erfaringer med at håndtere problemer i supervision. Disse undersøgelser finder, at supervisor kan italesætte problemet, overveje overførings-modoverføringsdynamikker i terapi og supervision, anvende refleksive strategier, søge hjælp udefra, afslutte supervisionsforløbet, forholde sig passivt, være tålmodig, fleksibel, støttende, empatisk, transparent og humoristisk, validere og normalisere supervisanden samt erkende egne begrænsninger og fejl. Ét enkelt studie af Nelson og Friedlander (2001) har adspurgt supervisander om deres konflikthåndteringsstrategier i supervision (jf. artikel 2, Hedegaard, 2016a), og de finder, at supervisanderne søger hjælp udefra, anvender refleksive strategier eller forholder sig passivt. Flere af resultaterne fra nærværende undersøgelse synes således umiddelbart valideret af tidligere forskning, men et enkelt resultat synes dog at stå i direkte modsætning. I tidligere forskning fremhæver supervisorer og supervisorer bl.a. det at forholde sig passivt som en måde at håndtere problemer i supervision, hvorimod nærværende undersøgelse finder, at passivitet i supervisors stil kan være en kilde til alliancesvækkelse (jf. artikel 4, Hedegaard, 2016b). Dette kan formentlig skyldes, at den tidligere forskning ikke har inddraget supervisandens og supervisors perspektiv samtidigt, hvorfor modpartens oplevelse af passiviteten ikke er belyst i tidligere forskning. Endvidere bidrager nærværende undersøgelse også med nye resultater angående reparation af alliancesvækkelser. Således er bidragene til reparation fra evalueringsprocedurer og supervisionsgruppen samt den ovenfor fremanalyserede essens af supervisors og supervisandens bidrag til reparation af supervisionsalliancen nye og centrale resultater i nærværende undersøgelse. Essensen af supervisors og supervisandens bidrag accentuerer betydningen af, at reparation af supervisionsrelationen ikke er noget den ene part kan gøre uafhængigt af den anden i den forstand, at det netop er noget relationsskabende, der sker i relationen.

Rent metodisk adskiller nærværende undersøgelse sig også markant fra den tidligere forskning på området på en række punkter: For det første giver designet mulighed for, at både supervisandens og supervisors oplevelser af eventuelle reparationer af supervisionsalliancen kan skildres, og for det andet knytter disse oplevelser sig til en specifik supervisionsproces, fremfor at være generelle betragtninger over emnet. For det tredje åbner designet op for at studere reparationsprocesser, når alliancesvækkelserne finder sted i gruppesupervision, hvilket jeg har diskuteret i artikel 5 (Hedegaard, 2016c). Endelig har nærværende undersøgelse et longitudinelt design, men i forhold til at studere reparationsprocesser kan det diskuteres, hvorvidt denne del af designet er udnyttet optimalt. Eftersom IPR-interviewene er centreret om de supervisionssessioner, hvor alliancesvækkelserne har fundet sted, har det ikke været muligt, rent kvalitativt, at studere reparationsprocesser, der evt. måtte ligge i senere supervisionssessioner. Det longitudinelle design i nærværende undersøgelse går primært på den kvantitative metode, hvorved det kvantitativt kan aflæses, hvorledes

parterne har oplevet supervisionsalliancen i de efterfølgende supervisions-sessioner. Som det fremgår af figur 1-4 i artikel 4 (Hedegaard, 2016b) har alle supervisander vurderet supervisionsalliancen som bedre i den session, der ligger lige efter rapporteringen af en alliancesvækkelse. Dette kan indikere, at svækkelsen på supervisionsalliancen er udbedret, men det kan ikke siges med sikkerhed, hvad dette skyldes. Er det fordi supervisionsalliancen er repareret i samme session, som svækkelsen fandt sted, er der foregået noget særligt reparativt i den efterfølgende session, eller skyldes det, at alliancesvækkelsen ikke havde længerevarende indflydelse på supervisionsalliancen? Der kan på baggrund af undersøgelsen ikke siges noget endegyldigt om dette, men resultaterne antyder som nævnt, at reparationen af supervisionsalliancen er en gradvis proces. Derfor kan fremtidig forskning i reparation af supervisionsalliancen med fordel have et processuelt og longitudinelt design, hvor der fx gennemføres follow-up interview et par sessioner efter, at en alliancesvækkelse har fundet sted, med henblik på at kaste lys over eventuelle reparative elementer i de efterfølgende sessioner.

Til trods for at både supervisors og supervisandens perspektiv er repræsenteret i nærværende undersøgelse, er der i de fremlagte resultater en tendens til, at der overvejende er fokus på, hvad supervisor kan gøre, for at reparere supervisionsalliancen. Dette kan skyldes, at supervisionsalliancens indbyggede asymmetri (jf. artikel 1, Hedegaard, 2013) lægger op til, at der placeres en større del af ansvaret for alliancens kvalitet hos supervisor, eller at supervisandernes oplevelser af og bud på, hvad der reparerer supervisionsalliancen, er særligt knyttet til én bestemt kilde til alliancesvækkelse; supervisors stil. Endelig kan fokus på supervisors ansvar i forbindelse med reparation være et udtryk for den metodologiske fremgangsmåde i undersøgelsen. Således er de undersøgte supervisions-sessioner udvalgt med hovedvægt på supervisandens oplevelse af en svækkelse på supervisionsalliancen (jf. afsnit 3.1.2), hvorfor det måske også i højere grad er supervisandernes oplevelser af supervisors "mangler", der dominerer resultaterne. I denne forbindelse er det desuden interessant, at både supervisor og supervisander primært er optagede af, hvad de gerne ville have haft fra modparten, fremfor at de fokuserer på, hvorledes de selv kunne bidrage til reparation af supervisionsalliancen. Dette kan dog igen være et resultat af den metodologiske fremgangsmåde, hvor ét af interviewspørgsmålene lød: "*Hvad ville du gerne have haft fra supervisanden/supervisor på dette tidspunkt?*", hvilket netop kan have fremprovokeret svar af denne type. Heri ligger netop én af udfordringerne ved at gennemføre IPR-interview, hvor fokus ønskes placeret på deltagernes in-session oplevelser (følelser, tanker, fantasier, udtalte agendaer, gensidige opfattelser og forventninger, jf. Appendix E), fremfor at interviewer med sine spørgsmål leder informanten ud i en retrospektiv selvevaluering af deres præstation i den studerede interaktion. Der ligger således en udfordring for såvel fremtidig forskning som for supervisionspraksis i forhold til at undersøge og skabe opmærksomhed på begge parter ansvar for reparation af supervisionsalliancen.

V. AFSLUTTENDE BETRAGTNINGER

Igennem denne afhandling er det overordnede forskningsspørgsmål angående mulige kilder til svækkelser på supervisionsalliancen søgt belyst. Dette er gjort gennem et review af teori og forskning på området samt en empirisk undersøgelse af problemstillingen. I afhandlingens afsluttende kapitel anføres først nogle afsluttende overvejelser over teoretiske specifikationer, metodologiske udfordringer og begrænsninger samt implikationer for supervisionspraksis og fremtidig forskning. Endelig opsummeres centrale konklusioner på baggrund af afhandlingens resultater.

5.1. TEORETISKE SPECIFIKATIONER

Som nævnt i flere af afhandlingens artikler har jeg i min forståelse af supervisionsrelationen valgt at tage udgangspunkt i Bordins (1983) begrebsliggørelse af denne gennem supervisionsalliancen. Dette valg implicerer imidlertid også fravalg og potentielle forenklinger af et kompliceret begreb, hvilket det er relevant at anføre nogle betragtninger over her afslutningsvist.

Knap 20 år inden Bordin (1983) udviklede sit panteoretiske begreb om 'arbejdsalliancen' i supervision, havde Fleming og Benedek (1964) fremsat begrebet om 'læringsalliancen' i psykoanalytisk supervision. Den aktuelle enighed om alliancens centrale betydning for succesfuld supervision var Fleming og Benedek allerede på dette tidlige tidspunkt overbeviste om; "*the equilibrium in the learning alliance may determine success or failure of a supervisory experience*" (1964, p. 80). Ifølge Watkins (2014b; 2015) har begreberne om 'arbejdsalliancen' og 'læringsalliancen' meget enslydende indhold, men der har gennem de seneste 50 år været en tendens til, at Fleming og Benedeks alliancebegreb oftest anvendes i psykoanalytiske kredse, hvor Bordins forståelse ikke nævnes, og omvendt er det i sammenhænge med andre teoretiske orienteringer oftest udelukkende Bordins allianceforståelse, der refereres til. Dette kan siges at være en tendens, som i første omgang er blevet videreført i denne afhandling. Valget om at tage afsæt i Bordins begrebsforståelse skal imidlertid også ses i lyset af, at denne som den eneste er operationaliseret til forskningsbrug i form af spørgeskemaer til vurdering af supervisionsalliancen (fx Efstation, Patton & Kardash, 1990; Rønnestad & Lundquist, 2009). Derimod er empirisk forskning med afsæt i den psykoanalytiske 'læringsalliance' ifølge Watkins (2015) næsten ikkeeksisterende. Det centrale i denne sammenhæng er imidlertid at kreditere Fleming og Benedek for deres afgørende bidrag til begrebet om supervisionsalliancen.

Hertil kommer, at der i denne afhandling ikke er foretaget en eksplicit skelnen mellem supervisionsrelationen og supervisionsalliancen, idet sidstnævnte er fremsat som en begrebsliggørelse af førstnævnte. Såvel Beinart (2014) som Watkins og Milne (2014) er dog af den overbevisning, at supervisionsalliancen blot udgør en del

af supervisionsrelationen. Beinart (2014) beskriver eksempelvis, at supervisionsrelationen også omfatter ”... *broader culturel, educational, and evaluative aspects*” (p. 258). Det specificeres dog ikke nærmere hvad dette dækker over, men de uddannelsesmæssige og evaluerende aspekter af relationen er en central del definitionen på selve supervisionsbegrebet, som det fremgår af afsnit 1.3.2.. Watkins og Milne (2014) beskriver ligeledes supervisionsalliancen som blot én af de komponenter, der udgør supervisionsrelationen. Desuden henviser de til, at relationen omfatter deltagerens tilknytningsstil, supervisionsstil, parallelprocesser, personlighedsfaktorer, attituder, følelser og disses udtryk i forhold til modparten. Her foruden omtaler Watkins og Milne den reale eller personlige relation mellem supervisor og supervisand som interaktioner og erfaringer, der ligger udenfor supervisionsrelationen og alliancen. Fx:

... greetings and salutations, parting comments, shaking hands, tact, courtesy, friendly interest, self-expression, warmth, liking, “clicking”, trust, expressing feelings about events that impact the supervisee’s og supervisor’s life ... and the genuine and appropriate feelings the supervisor and supervisee experience toward one another as a part of the supervisory process ... (Watkins & Milne, 2014, p. 680).

Når supervisionsrelationen begrebsliggøres gennem supervisionsalliancen kan der således argumenteres for, at der er tale om en forsimpning af et kompliceret begreb. Dette ændrer dog ikke på, at det er supervisionsalliancen, der er omdrejningspunktet i denne afhandling, men de begrebslige distinktioner som anført ovenfor kan være med til at tydeliggøre den relationelle kontekst som supervisionsalliancen er indlejret i. Dette fremgår implicit af artikel 1, 2, 4 og 5, idet øvrige aspekter fra supervisionsrelationen fx tilknytnings- eller supervisionsstil anføres som kilde til alliancensvækkelser. Indvirkningen fra den personlige eller reale relation, som Watkins og Milne (ibid.) skildrer som noget, der ligger ud over supervisionsrelationen og alliancen, synes dog ikke berørt i denne afhandling. Spørgsmålet er også, hvorvidt der findes en sådan adskilt fra fx overførings- modoverføringsrelationen og personlighedsfaktorer, der er en del af supervisionsrelationen. Som Watkins og Milne ligeledes nævner er indvirkningen fra den personlige relation på supervisionsalliancen et område, der kræver yderligere udforskning.

Den viden, der er opnået gennem denne afhandling, giver desuden anledning til, at der kan formuleres en mere nuanceret og uddybet definition på en alliancensvækkelse. I artikel 1 begrebsafklares en alliancensvækkelse som ”... *en konflikt mellem terapeut og supervisor i forhold til opgaver og mål eller problemer med alliancens båndaspekt et kontinuum spændende fra mindre teoretiske uoverensstemmelser eller lejlighedsvis fejlkommunikation til mere fatale grænseoverskridelser eller udageren af modoverføring*” (Hedegaard, 2013, p. 177). På baggrund af arbejdet med afhandlingens empiri må nu tilføjes visse specifikationer: For det første viser nærværende undersøgelse, at en alliancensvækkelse er en proces, hvor flere samtidige kilder leder til, at én eller begge parter oplever en alliancensvækkelse over tid. Dette

udelukker dog ikke risikoen for, at én distinkt hændelse kan svække supervisionsalliancen. For det andet er der tale om en alliancesvækkelse, selvom denne kun opleves af den ene af parterne i supervisionsalliancen. Som det fremgår af de to første specifikationer, er der for det tredje en oplevelsesmæssig dimension i en alliancesvækkelse, hvor mindst én af parterne erfarer en konflikt eller et problem i forhold til et eller flere af de tre elementer, der udgør supervisionsalliancen.

5.2. METODOLOGISKE OVERVEJELSER

I kapitel III: Empirisk genstandsfelt og kapitel IV: Resultater, gennemgås og diskuteres undersøgelsens metodologiske greb. I forlængelse heraf foretages her afslutningsvist en overordnet evaluering af de anvendte forskningsprocedurer og en udforskning af alternativer.

5.2.1. Kvantitativ vurdering af supervisionsalliancen

Anvendelsen af BSAS-spørgeskemaet til dels at indikere fluktuationer på supervisionsalliancen over tid og dels at udvælge supervisionssessioner til nærmere analyse, har som nævnt medført visse udfordringer i forhold til operationalisering af alliancesvækkelser på et kvantitativt grundlag. Det kan anføres som en begrænsning ved BSAS, at det ikke er operationaliseret, hvornår en spørgeskemabesvarelse er udtryk for en svækkelse på supervisionsalliancen. Dette er dog mig bekendt ikke blot en udfordring ved BSAS, da svækkelser på supervisionsalliancen så vidt vides heller ikke er operationaliseret indenfor de øvrige tilgængelige instrumenter til vurdering af supervisionsalliancen (jf. afsnit 3.1.2: Studiets design). Fremtidig forskning på området står således med en generel udfordring i denne henseende. På dette område kan de anvendte operationaliseringer i nærværende undersøgelse forhåbentlig være et bidrag til at håndtere denne udfordring, da operationaliseringerne fremstår anvendelige i kraft af, at de udvalgte sessioner har vist sig at indeholde svækkelser på supervisionsalliancerne. Herved kan der argumenteres for, at BSAS er tilstrækkeligt sensitivt til at opfange fluktuationer på supervisionsalliancen.

Der ligger desuden et, for denne undersøgelses vedkommende, uudnyttet potentiale i BSAS. Foruden de totalscores, der er anvendt i nærværende undersøgelse, er BSAS som nævnt inddelt i to underliggende skalaer; bånd- og samarbejdsskala (Rønnestad & Lundquist, 2009). Jeg overvejede på et tidligt tidspunkt i undersøgelsens designproces at gøre brug af delskalacores som et led i en endelig triangulering i den samlede analyse. Disse kunne være med til at indikere, hvorvidt det primært er alliansens bånd- eller samarbejdselement, som respondenterne oplever problematiske i de udvalgte sessioner. Dette blev imidlertid frafaldet ud fra et ønske om fordybelse i selve supervisionsprocessen i forbindelse med svækkelser på supervisionsalliancen, hvorfor de kvalitative analyser blev prioriteret på dette område. Det kunne dog være interessant for fremtidig forskning at dykke ned i disse delelementer af supervisi-

onsalliancen, for derved at blive klogere på betydningen af disse, når kvaliteten af supervisionsalliancen vurderes som værende såvel god som dårlig.

Endelig synes det relevant at overveje, om supervisionssessioner til nærmere analyse kan udvælges på et andet grundlag end ved brug af et kvantitativt instrument. I en noget mere omfattende dataindsamling valgte Doehrman (1976), i forbindelse med sit studie af parallelprocesser i psykoterapi og supervision, bl.a. at interviewe supervisand og supervisor efter hver supervisionssession. Med et sådant datamateriale vil det være muligt at udvælge supervisionssessioner til nærmere analyse, hvis der på et kvalitativt grundlag er mistanke om svækkelser på supervisionsalliancen. Det kunne være interessant at se, om en sådan metode ville opfange alliancesvækkelser af en anden art. Et alternativ kunne være at bede supervisand og supervisor om at kontakte forskeren, hvis de har oplevet svækkelser i supervisionsalliancen i en netop overstået supervisionssession, hvorefter der kunne foretages interview. Denne metode har dog sine væsentlige begrænsninger, da det dels vil blive en meget subjektiv vurdering af, hvornår der er tale om en alliancesvækkelse og dels vil forudsætte, at parterne er bevidste om en alliancesvækkelse, og at de dernæst har overskud til at kontakte forskeren desangående.

5.2.2. Udfordringer ved IPR-metoden

Efter i overvejende grad at have skildret de mange fordele ved IPR-interviewet, synes det rimeligt, at også metodens udfordringer trækkes frem i lyset, dels som led i en afsluttende evaluering af den gennemførte undersøgelse og dels som opmærksomhedspunkt for fremtidig forskning.

IPR-interviewet, hvor forskeren uden forudbestemte temaer i høj grad følger informanten gennem en udforskning af dennes in-session tanker, følelser etc., kan med sin ustrukturerede interviewform potentielt åbne op for, at forskeren får indblik i meget mere, end denne havde sat sig for. Dette kan synes at være et luksusproblem snarere end en udfordring, men når det alligevel anføres i denne sammenhæng, er det for at fremhæve betydningen af, at forskeren overfor informanten er tydelig og afgrænset omkring temaet for IPR-interviewet og dermed øger metodens specificitet. Som indledning til hvert eneste IPR-interview (også da jeg interviewede supervisor for ottende gang) tydeliggjorde jeg, at formålet med interviewet var at komme nærmere en forståelse af de situationer, hvor supervisor/supervisand oplevede nogle vanskeligheder i supervisionsrelationen. Det er min erfaring, at denne indledning var med til at fokusere deltagerens bevidsthed om emnet samtidig med, at den ustrukturerede form sørger for, at metoden ”skraber bredt”. Det meget eksplorative design har eksempelvis givet anledning til fremkomsten af relevante temaer, så som reparation af alliancesvækkelser, alliancesvækkelsens markør og alliancesvækkelsens konsekvenser, der rækker ud over det overordnede forskningsspørgsmål omhandlende kilder til svækkelser på supervisionsalliancen.

Til trods for at IPR-interviewet benytter videoassisteret genkald, oplevede jeg, at deltagerne til tider havde svært ved at genkalde sig deres in-session tanker og følelser. Dette kan skyldes, at IPR-interviewene i denne undersøgelse blev gennemført noget senere end Kagan, Krathwohl og Millers (1963) oprindelige anbefaling af, at det skulle foregå umiddelbart efter den pågældende session. Det er således et opmærksomhedspunkt for fremtidig forskning at overveje intervallængden mellem supervisionssession og IPR-interview. For at opnå størst mulig detaljeringsgrad i deltagers beskrivelse af deres in-session oplevelser vil det formentlig være mest hensigtsmæssigt at følge den oprindelige anbefaling, men etiske betragtninger angående bl.a. at udmatte såvel deltagere som forskere, hvis IPR-interview gennemføres efter hver supervisionssession, bør ligeledes indgå i overvejelserne. En mulig konsekvens af dette kan være, at detaljeringsgraden alligevel går tabt, da informanterne ikke orker at gå i detaljer hver gang, eftersom IPR-interviewene også er tidskrævende.

Som nævnt i afsnit 3.1.2: Studiets design, har intervieweren, i forbindelse med gennemførelsen af IPR-interviewet, en central opgave i at hjælpe informanten med at adskille in-session tanker fra tanker, der opstår under interviewet. Det er på baggrund af denne undersøgelse min erfaring, at dette særligt er en udfordring i interviewene med supervisor. Dennes kommentarer var til tider snarere en hjælp til tolkningen af interaktionen med superviseranden eller refleksioner over egne interventioner fremfor en beskrivelse af supervisors oplevelser i selve sessionen. Dette kan muligvis skyldes, at selve settingen og fokus for interviewet er med til at aktivere vedkommendes supervisorrolle, hvor denne som en erfaren supervisor er vant til at bevæge sig på et analytisk niveau i forhold til at forstå menneskelige interaktioner. Desuden kan den indledningsvise opfordring til supervisor, om at se sig selv som medforsker (jf. afsnit 3.1.2: Studiets design), muligvis bevirke, at supervisor føler sig ansvarlig for at hjælpe mig med at forstå og tolke interaktionen med superviseranden. Der kan naturligvis ikke generaliseres ud fra dette ene eksempel i forhold til, hvorvidt det er en større udfordring for supervisor end for superviseranden at blive interviewet om sine tanker og følelser fra en supervisionssession, hvor der er rapporteret en svækkelse på supervisorsalliancen. Omvendt er det en mulighed, at et interview om netop dette ”negative emne” i supervision skubber til supervisors faglige sårbarhed, hvilket kan være et relevant fokuspunkt for fremtidig forskning på området. Det kan således være væsentligt at overveje, om der i introduktionen til interviewet skal gøres en dyd ud af at normalisere svækkelser på supervisorsalliancen og med en ikke-dømmende holdning tydeliggøre, at hensigten ikke er at evaluere supervisors indsats, men forstå den menneskelige interaktion, som han oplever den.

Som tidligere beskrevet er nærværende undersøgelse designet således, at hvert supervisionspar interviewes to gange i undersøgelsesperioden; første gang ca. halvvejs i forløbet og anden gang efter sidste supervisionssession. Selvom den forskningsmæssige forstyrrelse af supervisorsforløbet således synes at være på et minimum, er det alt andet lige relevant at overveje forskningsprocessens indvirkning på super-

visionsforløbet. Ved det første IPR-interview er det første gang, at deltagerne introduceres for emnet om vanskeligheder i supervisionsrelationen. Dette kan på den ene side tænkes at have nogle positive indvirkninger på supervisionsprocessen, idet interviewet kan være med til at øge deltagernes opmærksomhed på samt normalisere disse supervisionsprocesser og endvidere fungere som motivation for at håndtere svære emner, der ellers ville være undgået i supervision. Interviewet kan tillige være en mulighed for, at supervisor og supervisand ser deres interaktion udefra. På den anden side er der en risiko for, at centrale processer bæres ud af supervisionen og flyttes over i interviewet. Under interviewene med supervisanderne kunne jeg fx nogle gange få en fornemmelse af, at der foregik en parallelproces til supervisionen, når jeg kunne mærke supervisandernes behov for, at jeg validerede eller normaliserede deres følelser. Selvom jeg bestræbte mig på at være så neutral som muligt, kan jeg alligevel ikke sige mig fri for til tider at have efterkommet dette ønske. Hertil kommer, at deltagerne i interviewene fortalte om deres tanker og følelser fra supervisionerne, som de imidlertid ikke havde indviet modparten i. Der ligger således en risiko for, at interviewet kan tage noget af dynamikken ud af supervisionsgruppen og potentielt bevirke, at problemer ikke løses i dette forum, fordi det diskuteres med interviewer i stedet. Denne risiko vurderes dog mere udtalt, hvis interviewene var hyppigere under supervisionsforløbet, hvorfor overvejselen ligeledes bør indgå i forbindelse med planlægning af fremtidig forskning på området.

5.2.3. Videoanalyse

Raudaskoski (2015) beskriver en stigende interesse for observationsmetoder, herunder videoanalyse, indenfor kvalitativ forskning, hvorfor jeg her afslutningsvis ønsker at anføre nogle betragtninger ud fra mine erfaringer med videoanalyse.

Valget om at inddrage videoanalyse som en central del af mit forskningsdesign bragte mig samtidig på usikker grund, for hvordan analyseres videomateriale? Tidligt i processen overvejede jeg at kombinere en fænomenologisk analysemetode med analytiske greb fra interaktionsanalyse, der af Jordan og Henderson (1995) beskrives som en interdisciplinær metode, hvor menneskelige interaktioner, herunder bl.a. tale og nonverbal adfærd, undersøges via videobaseret analyse (ibid.). Under det konkrete arbejde med mine data oplevede jeg imidlertid, at de interaktionsanalytiske fokuspunkter og procedurer ikke syntes at bidrage nævneværdigt til arbejdet med afhandlingens empiri. Løsningen blev derfor, som det fremgår af afsnit 3.1.3: Bearbejdning af det empiriske materiale, at videooptagelserne fra supervisionssessionerne blev inddelt i meningsenheder, der blev meningskondenseret. Fremfor en afsluttende meningsfortolkning, som med IPR-interviewene, blev der i stedet lavet en kort beskrivelse af forløb og indhold i hver af de udvalgte supervisionssessioner. Dette blev gjort ud fra et ønske om at fastholde blikket for processen i sessionen og parternes bidrag. Samtidig fandt jeg det vanskeligt at foretage meningsfulde fortolkninger af meningsenhederne fra supervisionssessionerne, da jeg oplevede, at springet til en tolkning ville blive for stort. Hertil var der behov for de uddybende IPR-interview, hvorved jeg erfarede en indbyrdes afhængighed mellem videoanalyserne og IPR-

interviewene, som jeg ønsker at videregive til fremtidig forskning, der anvender disse metoder.

Endelig er jeg undervejs i min forskningsproces blevet bekendt med Mangold INTERACT – et professionelt stykke software til kvantitativ og kvalitativ videoanalyse (Mangold, u.å.). Der kunne muligvis have været fordele ved at benytte softwaren i nærværende undersøgelse, da det bl.a. formentlig ville kunne lette navigationen i datamaterialet og de analytiske operationer, dvs. skridt der er foretaget i analysen. Omvendt tager det tid at sætte sig ind i ny software, og med den trods alt begrænsede datamængde kunne der være en risiko for at gøre arbejdsprocessen mere omstændelig. Under alle omstændigheder er det relevant for fremtidig forskning at overveje brugen af sådan software, især hvis der er tale om en stor datamængde, hvor flere forskere er involverede, da softwaren, ifølge Kristiansen (2015), registrerer analytiske operationer og kan gøre det lettere at vurdere fx inter-coder reliabilitet.

5.3. IMPLIKATIONER

Som tidligere fremført i bl.a. artikel 4 (Hedegaard, 2016b) og 5 (Hedegaard, 2016c) har nærværende undersøgelse implikationer for supervisionspraksis og fremtidig forskning, og her afslutningsvist skal enkelte yderligere implikationer tilføjes og fremhæves.

5.3.1. Supervisionspraksis

Først er det centralt at overveje, hvilken supervisionspraksis undersøgelsens resultater er relevante for, altså i hvilken udstrækning undersøgelsens resultater kan generaliseres. I denne forbindelse tænkes ikke på statistisk generaliserbarhed, som kendt fra den kvantitative forskningstradition, men Kvale og Brinkmanns (2009) begreb om analytisk generalisering synes mere anvendeligt i denne sammenhæng. Her foretages ifølge Kvale og Brinkmann en vurdering af, i hvilken udstrækning resultaterne fra undersøgelsen kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation. Som bekendt er nærværende undersøgelse foretaget i en universitetsklinisk sammenhæng, hvor noviceterapeuter og en erfaren supervisor udgør studiets sample. Det er således nærliggende, at undersøgelsens resultater primært kan være vejledende for lignende konstellationer og settings. Derudover er spørgsmålet, hvorvidt der kan foretages en analytisk generalisering til fx supervisionsrelationer mellem mere erfarne supervisander og deres supervisorer. Her bliver det mere usikkert, men som jeg har argumenteret for i artikel 1 (Hedegaard, 2013), er der visse karakteristika og dynamikker ved selve samarbejdsforholdet, der går igen uanset parternes erfaringsgrad. Der kan således argumenteres for, at de kilder til alliancesvækkelser, der er forbundet med fx supervisionsalliancens asymmetri, parallelprocesser, supervisors stil, at supervisanden ikke føler sig set og hørt eller indvirkning fra supervisionsgruppen, lige såvel kan lede til alliancesvækkelser i konstellationer med mere erfar-

ne supervisander. Omvendt er det dog også muligt, at nogle af de identificerede kilder, fx supervisandens usikkerhed, er mere udtalt hos noviceterapeuter. At problemstillingen ikke ligeledes er undersøgt hos mere erfarne supervisander i nærværende undersøgelse, kan derfor begrænse generaliserbarheden af visse af undersøgelsens resultater. I tillæg vil jeg argumentere for, at undersøgelsens resultater er relevante på tværs af teoretiske kontekster i supervisionspraksis, da alliancebegrebet, som nævnt, er panteoretisk. Selvom der i denne undersøgelse er taget udgangspunkt i en psykodynamisk referenceramme, betyder det således ikke, at resultaterne kun gør sig gældende for supervision på psykodynamisk grundlag.

Herudover ligger der i afhandlingens empiri nogle budskaber med relevans for supervisionspraksis. Ét af de centrale resultater er, at en svækkelse på supervisionsalliancen ikke nødvendigvis er en distinkt hændelse, men det er en proces, hvor flere samtidige kilder leder til, at én eller begge parter oplever en alliancesvækkelse over tid. Samtidig tyder undersøgelsen på, at reparationen af en alliancesvækkelse ikke udgøres af én bestemt intervention eller holdning, men at det ligeledes er en proces over tid. Dette implicerer, at såvel supervisor som supervisand har en fortløbende opgave i at monitorere deres oplevelse af supervisionsalliancens kvalitet og arbejde på dens vedligeholdelse og reparation. Med andre ord skal parterne skærpe deres opmærksomhed på eventuelle små bølgeskulp fra kilder til alliancesvækkelser, da disse potentielt kan lede til svækkelser på supervisionsalliancen, hvis ikke de repareres løbende.

Én måde, hvorpå supervisor kan skærpe opmærksomheden på alliancesvækkelser, der muligvis er under opsejling, er, som nævnt i artikel 4 (Hedegaard, 2016b), at bruge fx BSAS som løbende feedback til supervisor om supervisandens oplevelse af supervisionsalliancens kvalitet. En anden mulighed er, at supervisor lytter til de narrative, som supervisanderne fremlægger om klienterne, da disse nogle gange i lige så høj grad kan sige noget om supervisionsrelationen. Med lån af Gullestad og Killingmos (2007) terminologi fra psykoanalytisk terapi, viser nærværende undersøgelse, at det er relevant at 'lytte til underteksten' i supervision. Som det fx fremgår af artikel 4 (Hedegaard, 2016b) er de primære kilder til Clara og Bens første alliancesvækkelse parallelprocesser, supervisors stil og supervisandens usikkerhed. I supervisionssessionen giver Clara undervejs udtryk for forskellige overvejelser vedrørende klienten, fx at denne må føle sig svigtet og alene samt at klientens mor er fjern. Desuden tror hun, at klienten føler, at hun skal præstere noget i terapien hver gang, og at klienten gør sig tanker om, hvad Clara tænker om hende, når hun er ked af det. Med den viden, der er indhentet gennem IPR-interviewet om Claras oplevelse af supervisionsalliancen i denne session, synes Claras ovennævnte overvejelser om klienten i lige så høj grad at udtrykke, hvordan hun selv har det med sin supervisor i sessionen. Herved rettes lyttoperspektivet således mod underteksten i Claras fremlæggelse, det vil, ifølge Gullestad og Killingmo (2007), sige det latente, udvidede indhold, som kun indirekte er til stede, fordi det er for ømtåleligt til at kunne præsenteres direkte for modtageren. I denne optik fortæller Clara muligvis indirekte sin

supervisor, at hun føler sig svigtet og alene i supervisionen, og at hun oplever ham som fjern. Samtidig føler Clara måske, at hun skal præstere noget i supervisionen hver gang, og hun gør sig tanker om, hvad supervisor tænker om hende, når hun græder i supervisionen. Denne forståelse af underteksten i Claras overvejelser om sin klient, synes verificeret i IPR-interviewet med Clara. Her fortæller hun netop, at ”... *min oplevelse er, at han holder sig meget sådan udenfor...*”, ”... *han bliver så neutral...*” og ”... *så er det lidt skuffende på en måde at så kommer der ikke noget...*”. Clara nævnes desuden, at hun gør sig tanker om, hvorvidt supervisor finder hende ”*pivet*” eller tænker ”*’Det kan hun ikke klare*”, og Clara kobler dette til sin oplevelse af ”... *præstation, man er ny i det, man skal kunne klare det, eller sådan*”. Ved at lytte til underteksten kunne supervisor således have fået indirekte feedback og dermed hypoteser om Claras usikkerhed og hendes opfattelse af hans supervisionsstil, der begge viste sig at være kilder til deres alliancevækkelse.

En forudsætning, for at såvel supervisorer som supervisander retter deres opmærksomhed mod supervisionsalliancen, er, at de er bevidste om dens eksistens og betydning. Resultaterne fra nærværende undersøgelse accentuerer betydningen af, at viden om supervisionsalliancen inkluderes i uddannelsen til supervisor, hvilket det dog også nyligt er blevet i dansk regi (Dansk Psykolog Forening, 2016, ¶ 19.2. Krav til supervisoruddannelsen). Problemet er imidlertid, at specialistuddannelsen til supervisor i Danmark typisk påbegyndes tidligst efter opnået specialistgodkendelse, hvilket vil sige efter minimum 5 års praksis. Samtidig begynder mange psykologer allerede at supervisere i deres første job som psykolog (Nielsen, Jacobsen & Mathiesen, 2013). Det vil derfor være relevant, at psykologer uddannes til supervisorer på et langt tidligere tidspunkt, og gerne at viden om supervision inkluderes som en del af pensum på cand.psych.-uddannelsen. Hertil kommer betydningen af, at supervisander ligeledes informeres om supervisionsalliancens betydning, hvorfor det også vil være relevant at overveje, indenfor hvilke rammer dette gøres bedst. Én mulighed er at gøre dette til en del af undervisningen i forbindelse med psykologistuderendes praktikforløb eller senere autorisation. En anden mulighed er, at kommende supervisorer klædes på til at delagtiggøre deres supervisander i centrale supervisionsprocesser og supervisandens rolle.

5.3.2. Fremtidig forskning

Igennem denne afhandling er supervisionsalliancens centrale betydning for succesfuld supervision fremhævet, men hvad er egentlig konsekvenserne af en alliancesvækkelse? Fra teoretisk hold har Rønnestad og Orlinsky (2005) omtalt ’dobbelttraumatisering’, som det fænomen, hvor supervisanden oplever, at arbejdet med en klient er stressende samtidig med, at forholdet til supervisoren er konfliktfyldt, hvilket er ødelæggende for bl.a. supervisandens udvikling. På baggrund af afhandlingens empiri er konsekvenserne af de undersøgte alliancesvækkelser kun indirekte belyst, særligt i afsnit 4.3.5: Udfald af reparation, hvor det fremgår at konsekvenserne kan være øget usikkerhed hos supervisanden, svækket refleksionsevne og non-disclosure. Hertil kommer hypoteser om, at alliancesvækkelserne kan have negativ

indflydelse på den læring supervisanderne får ud af supervisionen, ligesom også klientforløbene kan blive påvirkede gennem parallelprocesser fra supervisionen ind i terapien. På denne baggrund er konsekvenser af alliancesvækkelser et område, som det vil være helt centralt for fremtidig forskning at dykke ned i. For hvilken betydning har større og mindre svækkelser på supervisionsalliancen for supervisandens udvikling og for kvaliteten af supervisandens arbejde med sine klienter? I nærværende undersøgelse har dette ikke været et direkte fokuspunkt, og den valgte metode har givet begrænset adgang til viden om dette område. Igennem IPR-interviewene har deltagerne spontant fortalt om de umiddelbare konsekvenser af alliancesvækkelserne, men mulige konsekvenser på længere sigt er ikke blevet undersøgt. Det vil således være relevant at undersøge konsekvenser af alliancesvækkelser på såvel kortere som længere sigt. I forlængelse heraf vil det ligeledes være interessant, hvis forskningen kunne belyse, hvorledes supervisionsalliancen indvirker på forhold i supervisandens terapiforløb med klienter, herunder den terapeutiske alliance.

I forhold til videre forskning i supervisionsalliancen kan nærværende undersøgelse på flere måder ses som et pilotprojekt, hvor nye metoder er blevet afprøvet, nye resultater er fremkommet og erfaringer, anbefalinger og overvejelser søgt videregivet.

5.4. CENTRALE KONKLUSIONER

Følgende konklusioner centrerer om de resultater, der er fremkommet på baggrund af afhandlingens empiri, hvorimod der for konklusioner, på baggrund af review af litteratur og forskning på området, henvises til kapitel II: Litteraturreview.

For det første kan det på baggrund af undersøgelsen konkluderes, at svækkelser på supervisionsalliancen er et resultat af en proces med et komplekst samspil mellem flere sideløbende kilder. Herved bidrager undersøgelsen til en forståelse af det processuelle og komplekse i alliancesvækkelsers opståen, hvorfor det er centralt, at parterne løbende monitorer deres oplevelse af alliansens kvalitet og egne reaktioner i supervisionsprocessen, således svækkelser på supervisionsalliancen kan opfanges under udvikling.

For det andet viser inddragelsen af både supervisors og supervisandens perspektiv, at parterne nogle gange har forskellige oplevelser af supervisionsalliansens kvalitet, hvorimod de andre gange har lignende oplevelser. I de tilfælde hvor begge parter oplever en svækkelse på supervisionsalliancen, er der ligeledes dels tilfælde, hvor de synes overvejende enige om kilderne til svækkelsen og dels tilfælde, hvor de har forskellige opfattelser af kilderne til alliancesvækkelsen. Således bringer undersøgelsens resultater fokus på, at både supervisor og supervisand må tage ansvar for at forholde sig til oplevede alliancesvækkelser, da modparten ikke nødvendigvis deler eller er vidende om denne oplevelse.

For det tredje giver undersøgelsens longitudinelle design indblik i, at supervisor overordnet oplever kvaliteten af de enkelte supervisionsalliancer som faldende gennem supervisionsperioden, hvorimod supervisanderne alle oplever kvaliteten af supervisionsalliancen som stigende over perioden. Dette fund understøtter, at der er diversitet i supervisors og supervisandens oplevelse af supervisionsalliancen - også over tid, hvilket giver anledning til yderligere longitudinel udforskning af mønstre i udviklingen af supervisionsalliancer.

For det fjerde viser undersøgelsen, at reparation af supervisionsalliancen er en proces, hvor bidrag hertil kan komme fra supervisor, supervisand, evalueringsprocedurer og supervisionsgruppen. Essensen af bidragene fra supervisor og supervisand er relationsskabende attituder og interventioner, hvor parterne sørger for at skabe plads til den anden i relationen samtidig med, at den enkelte selv er synlig og tilstede i supervisionsrelationen. Supervisionsgruppen kan bidrage til reparation af supervisionsalliancen ved at støtte supervisanden, kompensere for supervisors ufuldkommenhed og aflaste supervisor. Forudsætningen, for at samtlige parter indgår i dette arbejde, er, at der findes en viden om betydningen af supervisionsalliancen og en sensitivitet overfor de kræfter, der kan føre til dens svækkelse og reparation, hvilket det har været denne afhandlings sigte at bidrage til.

LITTERATURLISTE³

- Aagaard, S. (2002). Supervision. In: Andkjær Olsen, O. (Ed.). *Psykodynamisk leksikon* (pp. 772-774). København: Gyldendal.
- Baarts, C. (2010). Autoetnografi. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (pp. 153-163). København: Hans Reitzels Forlag.
- Beinart, H. (2014). Building and sustaining the supervisory relationship. In: Watkins, C. E. & Milne, D. L. (Eds.). *The wiley international handbook of supervision* (pp. 257-281). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4. ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5. ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Binder, J. L. & Strupp, H. H. (1997). Supervision of psychodynamic psychotherapies. In: Watkins, C. E. (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 44-62). New York: John Wiley & Sons.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42.
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (pp. 429-445). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Burke, W. R., Goodyear, R. K. & Guzzard, C. R. (1998). Weakening and repairs in supervisory alliances. *American Journal of Psychotherapy*, 52(4), 450-462.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology* (5. ed.). London: Hodder & Stoughton.

³ Denne litteraturliste vedrører afhandlingens 'kappe', dvs. kapitel I og V samt afsnit 3.1 og 4.3.

- Dansk Psykolog Forening (2016). *Supervisoruddannelsen*. Lokaliseret den 11. august, 2016 på: <http://www.dp.dk/uddannelse-karriere/specialist-supervisor/19-supervisoruddannelsen/>.
- Doehrmann, M. J. G. (1976). Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40(1), 9-104.
- Efstation, J. F., Patton, M. J. & Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 322-329.
- Ekstein, R. & Wallerstein, R. S. (1972). *The teaching and learning of psychotherapy* (2. ed.). New York: International University Press.
- Elliot, K., Fischer, C.T. & Rennie, D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38 (2), 215-229.
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: a competency-based approach*. Washington: American Psychological Association.
- Fleming, J. & Benedek, T. (1964). Supervision: A method of teaching psychoanalysis. Preliminary report. *The Psychoanalytic quarterly*, 33(1), 71-96.
- Flick, U. (2005). *An introduction to qualitative research* (2. ed.). London: SAGE Publications.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (pp. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Frawley-O'Dea, M. G. & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: a contemporary psychodynamic approach*. New York: The Guilford Press.
- Frederiksen, M. (2015). Mixed methods-forskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. Udg.) (pp. 197-213). København: Hans Reitzels Forlag.
- Friedlander, M. L. (2015). Use of relational strategies to repair alliance ruptures: how responsive supervisors train responsive psychotherapists. *Psychotherapy*, 52(2), 174-179. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037044>
- Gill, S. (2001). *The supervisory alliance: facilitating the psychotherapist's learning experience*. New Jersey: Jason Aronson, Inc.

- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2008). Phenomenological psychology. I: Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (Red.). *The sage handbook of qualitative research in psychology* (pp. 165-178). London: Sage.
- Gordan, K. (1996). *Psychotherapy supervision in education, clinical practice, and institutions*. New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Grant, J., Schofield, M. J. & Crawford, S. (2012). Managing difficulties in supervision: supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 59(4), 528-541.
- Gullestad, S. E. & Killingmo, B. (2007). *Underteksten - Psykoanalytisk terapi i praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Hanson, W. E., Creswell, J.W., Clark, V. L. P., Petska, K. S. & Creswell, J. D. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (pp. 55-80). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard, A. E. (2011). Noviceterapeutens læringsproces og udfordringer – hvordan trænes psykologistuderende til det psykoterapeutiske arbejde? *Matrix*, 28(4), 258-272.
- Hedegaard, A. E. (2013). Psykodynamisk perspektiv på svækkelser og brud i supervisionsalliancen. *Matrix*, 30(3), 174-197.
- Hedegaard, A. E. (2016a). Ruptures and repairs in the supervisory alliance – a research review. Manuscript submitted for publication.
- Hedegaard, A. E. (2016b). Ruptures in the supervisory alliance – a longitudinal process study. Manuscript submitted for publication.
- Hedegaard, A. E. (2016c). The supervisory alliance in group supervision. Manuscript submitted for publication.
- Hess, A. K. (2008). Psychotherapy supervision: A conceptual review. In: Hess, A. K., Hess, K. D. & Hess, T. H. (Eds.). *Psychotherapy supervision: theory, research, and practice* (2. ed.) (pp. 3-22). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

- Hill, C. E., & Knox, S. (2013). Training and supervision in psychotherapy. In: Lambert, M. J. (Ed.). *Handbook of psychotherapy and behavior change* (6th ed., pp. 775-811). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Inman, A. G. & Ladany, N. (2008). Research: the state of the field. In: Hess, A. K., Hess, K. D. & Hess, T. H. (Eds.). *Psychotherapy supervision: theory, research, and practice* (2. Ed.) (pp. 500-517). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Jacobsen, C. H. (2001). Supervisors valg af fokus og rolle – som funktion af superviserens faglige udvikling. *Matrix*, 18 (3), 195-227.
- Jacobsen, C. H. (2007). Supervision og de tilgrænsende områder. In: Jacobsen, C. H. & Mortensen, K. V. (Eds.). *Supervision af psykoterapi - teori og praksis* (pp. 20-33). København: Akademisk Forlag.
- Jacobsen, C. H. & Mortensen, K. V. (2007a). *Supervision af psykoterapi. Teori og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Jacobsen, C. H. & Mortensen, K. V. (2007b). Indledning. In: Jacobsen, C. H. & Mortensen, K. V. (Eds.). *Supervision af psykoterapi. Teori og praksis* (pp. 7-19). København: Akademisk Forlag.
- Jacobsen, C. H. & Tanggaard, L. (2009). Beginning therapists' experiences of what constitutes good and bad psychotherapy supervision. With a special focus on individual differences. *Nordic Psychology*, 61(4), 59-84. DOI 10.1027/1901-2276.61.3.59
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. Udg.) (pp. 217-239). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Kagan, H. & Kagan, N. I. (1997). Interpersonal process recall: influencing human interaction. In: Watkins, C. E. (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 296-309). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kagan, N. I. (1980). Influencing human interaction – eighteen years with IPR. In: Hess, A. K. (Ed.). *Psychotherapy supervision. Theory, research and practice* (pp. 262-283). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Kagan, N. I., Krathwohl, D. R. & Miller, R. (1963). Stimulated recall in therapy using video tape – a case study. *Journal of Counseling Psychology*, 10(3), 237-243.
- Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaber. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. Udg.) (pp. 481-496). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M. & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 10-24.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.10>
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology - theory, research and method*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Larsen, D., Flesaker, K. & Stege, R. (2008). Qualitative interviewing using interpersonal process recall: investigating internal experiences during professional-client conversations. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1), 18-37.
- Mangold. (u.å.). Interact. The professional software for observational research. Lokaliseret d. 18.10.2016 på: https://www.mangold-international.com/_Resources/Persistent/de533d28b3b344a03225b3b7611adda20f30672f/INTERACT_Brochure_en.pdf
- Mehr, K. E., Ladany, N. & Caskie, G. I. L. (2010). Trainee nondisclosure in supervision: what are they not telling you? *Counselling and psychotherapy research: linking research with practice*, 10(2), 103-113.
<http://dx.doi.org/10.1080/14733141003712301>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods* (2. Ed.). Newbury Park: Sage.
- Nelson, M. L., Barnes, K. L., Evans, A. L. & Triggiano, P. J. (2008). Working with conflict in clinical supervision: Wise supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 172-184.
- Nelson, M. L. & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: the trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395.

- Nielsen, J. (2008). Supervision af psykoterapi – teori og praksis. Anmeldelse. *Psykolog Nyt*, 3, 28-29.
- Nielsen, J. & Jacobsen, C. H. (2009). Nordic perspectives on supervision and supervision research. Special issue on supervision. *Nordic Psychology*, 61(4), 1-4.
- Nielsen, J., Jacobsen, C. H. & Mathiesen, B. B. (2013). Psykologer som supervisorer. *Psykolog Nyt*, 20, 16-18.
- Palomo, M., Beinart, H. & Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the supervisory relationship questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(2), 131-149.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response biases. In: Robinson, J. P., Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (Eds.). *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego; CA: Academic Press, Inc.
- Pearce, N., Beinart, H., Clohessy, S. & Cooper, M. (2013). Development and validation of the supervisory relationship measure: a self-report questionnaire for use with supervisors. *British Journal of Clinical Psychology*, 52(3), 249-268.
- Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., Ratanasiripong, P. & Rodolfa, E. (2002). Negative supervisory events: effects on supervision satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(2), 197-202.
- Raudaskoski, P. (2015). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. Udg.) (pp. 97-112). København: Hans Reitzels Forlag.
- Reichelt, S. & Rønnestad, M. H. (1999). Veiledningsforskning – status og implikationer. In: Rønnestad, M. H. & Reichelt, S. (Eds.). *Psykoterapeveiledning* (pp. 266-295). Oslo: Tano Aschehoug.
- Rock, M. H. (1997). *Psychodynamic supervision: perspectives of the supervisor and the supervisee*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Rønnestad, M. H. & Lundquist, K. (2009). *The brief supervisory alliance scale*. Working paper, Department of Psychology, University of Oslo, Norway.
- Rønnestad, M. H. & Orlinsky, D. E. (2005). Clinical implications: training, supervision, and practice. In: Orlinsky, D. E. & Rønnestad, M. H. (Eds.). *How psy-*

- chotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth* (pp. 181-201). Washington: American Psychological Association.
- Rønnestad, M. H. & Reichelt, S. (1999). *Psykoterapiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Schacht, A. J., Howe, H. E. & Berman, J. J. (1988). A short form of the Barrett-Lennard relationship inventory for supervisory relationships. *Psychological Reports*, 63, 699-706.
- Skinstad, A. H. (1993). Practicum supervision in Norway and the United States. *Journal of Counseling & Development*, 71, 406-408.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (pp. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010b). Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (pp. 489-499). København: Hans Reitzels Forlag.
- Teitelbaum, S. H. (2001). The changing scene in supervision. In: Gill, S. (Ed.). *The supervisory alliance: facilitating the psychotherapist's learning experience* (pp. 3-18). New Jersey: Jason Aronson, Inc.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Wainwright, N. A. (2010). The development of the Leeds Alliance in Supervision Scale (LASS): A brief sessional measure of the supervisory alliance. *Unpublished Doctoral Thesis*. University of Leeds.
- Watkins, C. E. (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. New York: John Wiley & Sons.
- Watkins, C. E. (2014a). Clinical supervision in the 21st century: revisiting pressing needs and impressing possibilities. *American Journal of Psychotherapy*, 68(2), 251-272.

- Watkins, C. E. (2014b). The supervisory alliance: a half century of theory, practice, and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 68(1), 19-55.
- Watkins, C. E. (2015). The learning alliance in psychoanalytic supervision. A fifty-year retrospective and prospective. *Psychoanalytic Psychology*, 32(3), 451-481.
- Watkins, C. E., Hook, J. N., Ramaeker, J. & Ramos, M. J. (2016). Repairing the ruptured supervisory alliance: Humility as a foundational virtue in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 35(1), 22-41. <http://dx.doi.org/10.1080/07325223.2015.1127190>
- Watkins, C. E. & Milne, D. L. (2014). Clinical supervision at the international cross-roads. Current status and future directions. In: Watkins, C. E. & Milne, D. L. (Eds.). *The wiley international handbook of supervision* (pp. 673-696). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Watkins, C. E., Reyna, S. H., Ramos, M. J. & Hook, J. N. (2015). The ruptured supervisory alliance and its repair: On supervisor apology as a reparative intervention. *The Clinical Supervisor*, 34(1), 98-114. <http://dx.doi.org/10.1080/07325223.2015.1015194>
- Wheeler, S., Aveline, M. & Barkham, M. (2011). Practice-based supervision research: a net-work of researchers using a common toolkit. *Counseling and Psychotherapy Research*, 11(2), 88-96.
- Ögren, M.-L. & Boëthius, S. B. (2011). Grupphandledning. En pedagogisk metod med stora möjligheter. *Matrix*, 28(4), 309-322.

BILAG

Appendix A: Brief Supervisory Alliance Scale (BSAS)	186
Appendix B: Informationsskrivelser til deltagere	188
Appendix C: Informeret samtykke	192
Appendix D: Patienternes forskningstilladelse	193
Appendix E: Interviewguides	197

Appendix A. Brief Supervisory Alliance Scale (BSAS)

Supervisor version

Dato:	_____
Dit navn:	_____
Supervisandens navn:	_____

Spørgeskema til ph.d.-studie 2013 - Supervisor

Instruktion:

- Nedenfor finder du en række udsagn om forskellige aspekter af din igangværende supervision med en supervisand. Marker venligst dit svar ved at sætte en cirkel om det passende tal. Sæt kun ring om ét tal.
- Du skal besvare spørgsmålene ud fra den netop overståede supervisionssession.
- Tallene på skalaen svarer til:
[0 =Not at all 1=Slightly 2=Somewhat 3=Moderately 4=Much 5=Very much]

1. I treat my trainee with respect.....	0	1	2	3	4	5
2. I help my trainee to talk openly in supervision.....	0	1	2	3	4	5
3. My trainee and I trust each other.....	0	1	2	3	4	5
4. In supervision the trainee is free to address the negative feelings she/he may have towards me.....	0	1	2	3	4	5
5. My trainee and I agree on what his/her tasks are as a <i>supervisee</i>	0	1	2	3	4	5
6. I help my trainee work systematically with her/his clients.....	0	1	2	3	4	5
7. I like my trainee.....	0	1	2	3	4	5
8. My trainee and I collaborate in a goal-directed manner.....	0	1	2	3	4	5
9. My trainee and I agree on what she/he needs to do to develop professionally.....	0	1	2	3	4	5
10. I have confidence in the way my trainee and I work with her/his professional challenges.....	0	1	2	3	4	5
11. I think my trainee likes me.....	0	1	2	3	4	5
12. My trainee and I agree on what <i>my</i> tasks as a supervisor are	0	1	2	3	4	5

* The term 'trainee' may be substituted with *student*, *supervisee*, *candidate*, etc.

Spørgeskema udviklet af: Ronnestad, M. H. & Lundquist, K. (2009).

Supervisand version

Dato:	_____
Dit navn:	_____

Spørgeskema til ph.d.-studie 2013 - Studententerapeut

Instruktion:

- Nedenfor finder du en række udsagn om forskellige aspekter af din igangværende supervision. Marker venligst dit svar ved at sætte en cirkel om det passende tal. Sæt kun ring om ét tal.
- Du skal besvare spørgsmålene ud fra den netop overståede supervisionssession.
- Tallene på skalaen svarer til:
[0 =Not at all 1=Slightly 2=Somewhat 3=Moderately 4=Much 5=Very much]

1. My supervisor treats me with respect.....	0	1	2	3	4	5
2. My supervisor helps me to talk openly in supervision.....	0	1	2	3	4	5
3. My supervisor and I trust each other.....	0	1	2	3	4	5
4. In supervision I feel free to address the negative feelings I may have towards my supervisor.....	0	1	2	3	4	5
5. My supervisor and I agree on what <i>my tasks</i> are in supervision.....	0	1	2	3	4	5
6. My supervisor helps me work systematically with my clients.....	0	1	2	3	4	5
7. I like my supervisor.....	0	1	2	3	4	5
8. My supervisor and I collaborate in a goal-directed manner.....	0	1	2	3	4	5
9. My supervisor and I agree on what I need to do to develop professionally	0	1	2	3	4	5
10. I have confidence in the way my supervisor and I work with my professional challenges.....	0	1	2	3	4	5
11. I think my supervisor likes me.....	0	1	2	3	4	5
12. My supervisor and I agree on what <i>the supervisor's tasks</i> are in my supervision.....	0	1	2	3	4	5

* The term '*trainee*' may be substituted with *student, supervisee, candidate* etc.

Spørgeskema udviklet af: Ronnestad, M. H. & Lundquist, K. (2009).

Appendix B. Informationskrivelser til deltagere

A: Informationskrivelse om ph.d.-studie til Universitetsklinikens ledelse

Kære Birgitte Petersen og Anne Birgitte Døssing

Aalborg, 2013

I forlængelse af det tidligere gennemførte pilotstudie på Universitetsklinikken i 2011, henvender jeg mig nu til jer for at informere om og bede om tilladelse til at gennemføre dataindsamling til mit ph.d.-hovedstudie på Universitetsklinikken i 2013.

Hovedvejleder på projektet er professor ved Aalborg Universitet Lene Tanggaard, og bivejleder er lektor og ph.d. ved Københavns Universitet Jan Nielsen.

I det følgende vil jeg kort beskrive, hvad mit ph.d.-projekt går ud på, og hvordan undersøgelsen kommer til at forløbe.

Ph.d.-projektet handler overordnet om at undersøge supervisionsrelationen i supervision af psykoterapi. Projektets problemstilling undersøges empirisk gennem et case-studie af supervisionsforløb på Universitetsklinikken i Aalborg. Undersøgelsen forløber således:

1. Jeg kontakter og informerer ekstern supervisor xxxx om ph.d.-studiet med henblik på at afklare, om han vil deltage i undersøgelsen.
2. I fald xxxx ønsker at deltage, kontakter jeg dernæst én af hans supervisionsgrupper for at informere dem om pilotstudiet og høre, om de vil deltage.
3. I projektperioden optages hver supervisionssession på video.
4. Efter hver session udfylder supervisor og studenterapeut hver især et kort spørgeskema om forhold i den netop overståede session.
5. Undervejs i undersøgelsesperioden vil jeg udvælge enkelte sessionsoptagelser. Herefter interviewes supervisor og studenterapeut hver for sig ud fra en række åbne spørgsmål om deres oplevelser i den pågældende session, som gennemses under interviewet.

Data fra videoobservation, spørgeskema og interview vil være omfattet af regler om tavshedspligt, og alle deltagere vil naturligvis blive anonymiseret i projektets afhandling. Projektet er anmeldt til Datatilsynet.

Dataindsamling til ph.d.-studiet finder sted i hele 2013. Den samlede undersøgelse forventes afsluttet i 2016 med en ph.d.-afhandling, hvorefter data destrueres.

Har I spørgsmål, må I endelig sige til.

Med venlig hilsen

Anne Engholm Pedersen

Cand.psych., studieadjunkt/ph.d.-stipendiat

Psykologi, Institut for Kommunikation

Kroghstræde 3, 9220 Aalborg Ø

Email: aengholm@hum.aau.dk

Tlf.: 21 17 28 93

B: Informationsskrivelse om ph.d.-studie til supervisor

Kære xxxx.

Aalborg, 2013

Jeg henvender mig til dig for at informere om et forestående ph.d.-studie på Universitetsklinikken i Aalborg, som jeg håber, at du med én af dine supervisionsgrupper vil være interesseret i at deltage i.

Jeg er ph.d. studerende ved Psykologi, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet med særlig tilknytning til Universitetsklinikken. Hovedvejleder på projektet er professor ved Aalborg Universitet Lene Tanggaard, og bivejleder er lektor og ph.d. ved Københavns Universitet Jan Nielsen.

I det følgende vil jeg kort beskrive, hvad mit ph.d.-projekt går ud på, og hvordan undersøgelsen kommer til at forløbe.

Ph.d.-projektet handler overordnet om at undersøge supervisionsrelationen i supervision af psykoterapi. Projektets problemstilling undersøges empirisk gennem et case-studie af supervisionsforløb på Universitetsklinikken i Aalborg. Undersøgelsen forløber således:

1. I projektperioden optages hver supervisionssession på video.
2. Efter hver session udfylder supervisor og studenterapeut hver især et kort spørgeskema om forhold i den netop overståede session.

3. Undervejs i undersøgelsesperioden vil jeg udvælge enkelte sessionsoptagelser. Herefter interviewes supervisor og studenterterapeut hver for sig ud fra en række åbne spørgsmål om deres oplevelser i den pågældende session, som gennemses under interviewet.

Data fra videoobservation, spørgeskema og interview vil være omfattet af regler om tavshedspligt, og alle deltagere vil naturligvis blive anonymiseret i projektets afhandling. Projektet er anmeldt til Datatilsynet.

Dataindsamling til ph.d.-studiet finder sted i hele 2013. Den samlede undersøgelse forventes afsluttet i 2016 med en ph.d.-afhandling, hvorefter data destrueres.

Jeg håber meget, at du er interesseret i at stille dig til rådighed for undersøgelsen, og jeg glæder mig til at høre fra dig. Har du spørgsmål, må du også endelig sige til. Jeg kan kontaktes på nedenstående mail eller telefonnummer.

Med venlig hilsen

Anne Engholm Hedegaard

Cand.psych., studieadjunkt/ph.d.-stipendiat

Psykologi, Institut for Kommunikation

Kroghstræde 3, 9220 Aalborg Ø

Email: aengholm@hum.aau.dk

Tlf.: 21 17 28 93

C: Informationsskrivelse om ph.d.-studie

Kære studerende ved UK 2013.

Aalborg, 2013

Jeg henvender mig til dig, for at informere om et forestående ph.d.-studie på Universitetsklinikken i Aalborg, som jeg håber, at du vil være interesseret i at deltage i.

Jeg er ph.d. studerende ved Psykologi, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet med særlig tilknytning til Universitetsklinikken. Hovedvejleder på projektet er professor ved Aalborg Universitet Lene Tanggaard, og bivejleder er lektor og ph.d. ved Københavns Universitet Jan Nielsen.

I det følgende vil jeg kort beskrive, hvad mit ph.d.-projekt går ud på, og hvordan undersøgelsen kommer til at forløbe.

Ph.d.-projektet handler overordnet om at undersøge supervisionsrelationen i supervision af psykoterapi. Projektets problemstilling undersøges empirisk gennem et case-studie af supervisionsforløb på Universitetsklinikken i Aalborg. Undersøgelsen forløber således:

1. I projektperioden optages hver supervisionssession på video.
2. Efter hver session udfylder supervisor og studenterterapeut hver især et kort spørgeskema om forhold i den netop overståede session.
3. Undervejs i undersøgelsesperioden vil jeg udvælge enkelte sessionsoptagelser. Herefter interviewes supervisor og studenterterapeut hver for sig ud fra en række åbne spørgsmål om deres oplevelser i den pågældende session, som gennemses under interviewet.

Data fra videoobservation, spørgeskema og interview vil være omfattet af regler om tavshedspligt, og alle deltagere vil naturligvis blive anonymiseret i projektets afhandling. Projektet er anmeldt til Datatilsynet.

Dataindsamling til ph.d.-studiet finder sted i hele 2013. Den samlede undersøgelse forventes afsluttet i 2016 med en ph.d.-afhandling, hvorefter data destrueres.

Din supervisor XXXX har allerede tilkendegivet, at han gerne vil deltage i pilotstudiet, men dette forudsætter, at jeres supervisionsgruppe deltager. Jeg håber derfor meget, at du er interesseret i at stille dig til rådighed for undersøgelsen. Efter aftale med jeres supervisor kommer jeg forbi til jeres supervision den 7. februar kl. 12.00 og introducerer projektet og de praktiske arbejdsgange yderligere. Her vil der også være lejlighed til at stille afklarende spørgsmål.

Med venlig hilsen

Anne Engholm Hedegaard

Cand.psych., studieadjunkt/ph.d.-stipendiat

Psykologi, Institut for Kommunikation

Kroghstræde 3, 9220 Aalborg Ø

Email: aengholm@hum.aau.dk

Tlf.: 21 17 28 93

Appendix C. Informeret samtykke

Nedenstående samtykke gives i forbindelse med et forskningsprojekt, foretaget af Anne Engholm Hedegaard, ph.d.-stipendiat ved Psykologi, Institut for Kommunikation, Aalborg Uni-versitet.

Ut. giver sit samtykke til:

- At supervisionssessioner, som ut. deltager i på Universitetsklinikken i Aalborg, optages på video
- At enkelte videooptagelser eller klip herfra forevises for den supervisor/supervisand, som også deltager på optagelsen.
- At besvare et spørgeskema efter hver supervisionssession
- At indgå som mulig interviewperson

Data fra videoobservation, spørgeskema og interview vil blive brugt i forbindelse med ovennævnte projekt og vil være omfattet af regler om tavshedspligt. Endvidere vil ut. som person blive anonymiseret i projektets afhandling.

Projektet påbegyndes i 2013 og forventes afsluttet i 2016. Efter projektets afslutning destrueres rådata.

Ut. giver herved samtykke til, at data fra min medvirken, i en anonymiseret form, må anvendes i forbindelse med ovennævnte ph.d. projekt, som ut. er informeret om.

Sted: _____

Dato: _____

Fødselsår: _____

Navn: _____

Underskrift: _____

Appendix D. Patienternes forskningstilladelse

Tilladelse til brug af videooptagelser og skriftligt materiale ved forskning, skrivning af projektopgaver og intern undervisning

Universitetsklinikken v. Psykologi, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet har til formål at 1) uddanne og træne studerende og 2) forske i psykoterapi og supervision. I forbindelse med disse to aktiviteter tilbyder Universitetsklinikken den gratis behandling, som du modtager.

De forsknings- og studenterprojekter, som vi løbende gennemfører, har til formål at undersøge forhold vedr. 1) den psykoterapeutiske proces og dens effekt, 2) den supervisoriske proces og effekten heraf, 3) relationen mellem psykoterapi og supervision og effekten heraf, samt 4) studenterterapeuters oplæring i psykoterapi. Afhængig af, hvilke projekter vi aktuelt arbejder med, kan det hændes, at vi ønsker at anvende videooptagelser eller skriftligt materiale fra dit behandlingsforløb eller fra supervisionen.

Alle terapisaftaler videooptages som led i kvalitetssikringen af vores kliniske praksis og træning. Disse optagelser slettes løbende, således at kun de seneste to-tre samtaler foreligger.

For at vi kan gemme videooptagelser og skriftligt materiale som f.eks. transskriptioner af videooptagelser fra dit behandlingsforløb med henblik på brug ved eventuel senere forskning, studerendes projektskrivning eller intern undervisning på Universitetsklinikken, skal du give din tilladelse til dette. Din anonymitet vil altid være sikret (se bagsiden). Hvorvidt du giver tilsagn til, at optagelserne eller skriftligt materiale må anvendes til disse formål eller ej, får ingen indflydelse på din behandling.

Videooptagelser, hvori jeg medvirker, og skriftligt materiale fra terapi- og supervisionsforløb må anvendes til følgende af de nedenstående formål (sæt ét kryds for hver af de tre anvendelser):

Studenterprojekter: Studerende ved Universitetsklinikken opgaveskrivning. Opgaverne fortrolighedsstempler således at kun eksaminator og censor, der er underlagt tavshedspligt, ser afrapporteringen. Ingen andre kan få adgang til at læse opgaven/projektet. Desuden vil det skriftlige materiale altid blive anonymiseret, således at ingen kan identificeres (se bagsiden).

 JA

 NEJ

Forskningspublikationer: Lærerstabens forskning, der offentliggøres i fagtidsskrifter eller bøger. Selve videooptagelserne eller det skriftlige materiale offentliggøres aldrig, men data fra disse kan indgå i anonymiseret form.

 JA

 NEJ

Undervisning af studerende ved Universitetsklinikken: Optagelser forevises i undervisningsøjemed for Universitetsklinikken studerende. Disse studerende samt underviser er alle underlagt tavshedspligt.

 JA

 NEJ

Optagelser gemmes udover 2-3 uger: Optagelserne gemmes ud over de vanlige to til tre uger i forbindelse med de studerendes projektskrivning eller i undervisningsøjemed, hvor alle er underlagt tavshedspligt. Disse vil blive slettet øjeblikkeligt efter brug.

 JA

 NEJ

Med min underskrift nederst på denne side giver jeg tilladelse til, at videooptagelser, hvori jeg medvirker, samt skriftligt materiale kan anvendes til de oven for afkrydsede formål (sæt evt. flere krydser). Min underskrift tilkendegiver videre, at jeg er bekendt med og har læst betingelserne for brugen af optagelserne og evt. skriftligt materiale, at min tilladelse er givet frivilligt, og at jeg forstår, at mit tilsagn i øvrigt ikke får hverken positive eller negative konsekvenser for mit forløb ved Universitetsklinikken

Klientens navn (blokbogstaver) Underskrift

Dato

Regler for anvendelse af materialet med det formål at sikre de medvirkendes anonymitet og rettigheder:

Forskningens formål

Forskningen har til formål, at undersøge 1) forhold vedr. den psykotераpeutiske proces og effekten heraf, 2) den supervisoriske proces og effekten heraf, 3) relationen mellem den psykotераpeutiske og den supervisoriske proces og effekten heraf, og 4) studententerapeuters oplæring i psykotераpi.

Omgang med materialet

Optagelserne skal behandles med omhu og takt. Materialet skal opbevares under ansvar af klinikledelsen/delegerede. Det skal opbevares aflåst, og hverken original eller kopier må fjernes medmindre betingelserne for udlån er overholdt.

Udlån

Ved udlån skal betingelserne vedr. anonymitet og tavshedspligt være opfyldt (jf. nedenfor) og må kun ske i forbindelse med de projekter eller den undervisning, der er givet tilladelse til (jf. ovenfor).

Anonymisering og konfidentialitet og tavshedspligt

Klienters, terapeuters og supervisors identitet skal hemmeligholdes. Dog er det ved gennemsyn af videooptagelser ikke muligt at sløre aktørernes udseende, hvorfor der foreligger den mulighed, at de genkendes af den studerende eller forsker, der af klinikledelsen har fået tilladelse til at se optagelserne. Af denne grund må klinikleder, studerende og forsker tilse, at forskningsresultater aldrig præsenteres ved afspilning af video, medmindre det drejer sig om fortrolighedsstemplede studenterprojekter, hvor eksaminator og censor, der er underlagt tavshedspligt, evt. ser afrapporteringen, og hvor klienten har givet tilladelse til brug af materiale til studenterprojekter, jf. afkrydsningsskemaet.

Udover en sådan eksamenssituation vil forskningsresultater alene blive skriftligt fremstillet, f.eks. i form af transskriptioner (udskrift af dialog), proces- eller casebeskrivelser eller som analyser, for dermed at sikre at aktørernes identitet hemmeligholdes for andre end forskeren.

I skriftlig afrapportering sikres aktørernes anonymitet og konfidentialitet ved at ethvert træk, der kan identificere aktørerne sløres. Foruden identitet omfatter dette således også særkender, der kan føre til identifikation af aktørerne eller andre personer, som omtales.

De studerende eller forskere, der tillades adgang til materialet, vil altid forud for dette have underskrevet en erklæring, der specificerer, at de handler under tavshedspligt.

Tilladelse kan til enhver tid trækkes tilbage

Hvis en givet tilladelse til anvendelse af optagelser og skriftligt materiale på et senere tidspunkt fortrydes, kan tilladelsen til enhver tid trækkes tilbage, og materialet vil derefter blive tilintetgjort.

Tilsyn og ansvar

Skønt alle, der tillades adgang til materialet, er ansvarlige for deres omgang med materialet, har klinikledelsen det endelige ansvar for materialets brug.

Klinikledelsen vurderer ud fra ovenstående regler i hver enkelt tilfælde, om der kan gives tilladelse til den ønskede anvendelse af materialet. Klinikledelsens tilladelse til anvendelse af materialet skal altid indhentes.

Klinikledelsen skal føre tilsyn med, at ovennævnte retningslinjer overholdes, og at de færdige produkter lever op til ovenstående regler for materialets anvendelse. Klinikledelsen kan trække tilladelsen til anvendelse af materialet tilbage, hvis disse retningslinjer eller ånden heri krænkes.

Yderligere oplysning kan indhentes ved kontakt til undertegnede:

Birgitte Petersen og Anne Birgitte Døssing

Klinikledelse

Institut for Kommunikation

Kroghstræde 3

9220 Aalborg Ø

Tlf. 2184 8025

Email: bjp@hum.aau.dk og birgitte@hum.aau.dk

Aalborg, d. 13.01.2011

Appendix E. Interviewguides

Interviewguide supervisor

Åbne spørgsmål

1. Udforskning af **følelser**
 - a. Hvad følte du på dette tidspunkt (ift supervisanden)?
 - b. Hvordan forstår du den følelse, hvordan giver den mening for dig?

2. Udforskning af **tanker og fantasier**
 - a. Hvad tænkte du på dette tidspunkt (om supervisanden)?
 - b. Hvilke billeder, fantasier eller forestillinger gik igennem dit hoved på dette tidspunkt?
 - c. Hvordan forstår du de tanker etc., hvordan giver de mening for dig?

3. Udforskning af **uudtalte agendaer**
 - a. Hvad gjorde du (eller havde lyst til at gøre) med den følelse, tanke, fantasi etc., du havde?
 - b. Var du i stand til at sige eller gøre det, som du havde lyst til?
 - c. Hvordan havde du det med din rolle som supervisor på dette tidspunkt?

4. Udforskning af **gensidige opfattelser mellem T/S**
 - a. Hvad tror du supervisanden tænkte eller følte på dette tidspunkt (ift dig)?
 - b. Hvordan tænkte du at hun så dig på dette tidspunkt?
 - c. Tror du at hun var bevidst om dine følelser eller tanker på dette tidspunkt?

5. Udforskning af **forventninger**
 - a. Hvad ville du gerne have haft fra supervisanden på dette tidspunkt?
 - b. Hvad kunne supervisanden have gjort, der kunne have gjort det nemmere for dig (at hjælpe hende)?

Afsluttende spørgsmål

Jeg har ikke umiddelbart flere spørgsmål til sessionen

1. Er der andet som du gerne vil fortælle mig, fx om relationen til supervisanden, eller spørge om, inden vi runder af?
2. Hvordan har du oplevet interviewet?

Interviewguide supervisand

Åbne spørgsmål

1. Udforskning af **følelser**
 - a. Hvad følte du på dette tidspunkt (ift supervisor)?
 - b. Hvordan forstår du den følelse, hvordan giver den mening for dig?

2. Udforskning af **tanker og fantasier**
 - a. Hvad tænkte du på dette tidspunkt (om supervisor)?
 - b. Hvilke billeder, fantasier eller forestillinger gik igennem dit hoved på dette tidspunkt?
 - c. Hvordan forstår du de tanker etc., hvordan giver de mening for dig?

3. Udforskning af **uudtalte agendaer**
 - a. Hvad gjorde du (eller havde lyst til at gøre) med den følelse, tanke, fantasi etc., du havde?
 - b. Var du i stand til at sige eller gøre det, som du havde lyst til?
 - c. Hvordan havde du det med din rolle som supervisand på dette tidspunkt?

4. Udforskning af **gensidige opfattelser mellem T/S**
 - a. Hvad tror du supervisor tænkte eller følte på dette tidspunkt (ift dig)?
 - b. Hvordan tænkte du at hun så dig på dette tidspunkt?
 - c. Tror du at hun var bevidst om dine følelser eller tanker på dette tidspunkt?

5. Udforskning af **forventninger**
 - a. Hvad ville du gerne have haft fra hende på dette tidspunkt?
 - b. Hvad kunne supervisor have gjort, der kunne have gjort det nemmere for dig?

Afsluttende spørgsmål

Jeg har ikke umiddelbart flere spørgsmål til sessionen

1. Er der andet som du gerne vil fortælle mig, fx om relationen med supervisor, eller spørge om, inden vi runder af?
2. Hvordan har du oplevet interviewet?

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7112-835-2

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG