



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Det helsevitenskapelige fakultet, institutt for helse- og omsorgsfag

Veiledning med reflekterende team

Erfaringer fra helsepersonell i spesialisthelsetjenesten

Anna Elisabeth Johansen Lamens

Masteroppgave i helsefag, retning psykisk helse med fordypning i relasjon og nettverk.

Mai 2014



Forord:

Etter å ha jobbet noen år i spesialisthelsetjenesten innen psykisk helse oppsto det en mulighet for meg å få fordype meg i fagfeltet. Dette har vært en lang og tung, men en lærerik prosess over tre år. Det er uvirkelig at det nå blir satt punktum.

Forord er et egnet sted for å takke mine støttespillere som har støttet og hjulpet meg i både opp- og nedturen i løpet av studietiden.

Først og fremst rettes en stor takk til informantene. Hadde det ikke vært for at dere satte av tid, og delte deres erfaringer ville ikke denne oppgaven ha eksistert. Jeg ville heller ikke ha hatt den innsikten i reflekterende team som en metode i veiledning uten dere. Neste på takkelisten er veileder, Hege R. Persson. Denne oppgaveprosessen har ført med seg en del kaos og veileder har hjulpet meg med «å holde hode over vannet». Hun har kommet med mange tips, råd, spørsmål, og har bidratt med refleksjoner og ideer som har hjulpet meg på veien.

Jeg ønsker også å takke min samboer, Timo, for å ha vist hensyn, tålmodighet og støtte. Ønsker også å rette en takk til min familie. Mine foreldre, Marjan og Svein, som har stilt opp med praktisk bistand, når jeg ikke har hatt kapasitet. Min bror, Sverre, som har tatt seg tid til å lese korrektur selv om han er på siste innspurt i medisinstudiet.

Mine venner fortjener også en takk for den tålmodigheten de har vist, dere vet hvem dere er.

En takk rettes også til arbeidsplassen min, hadde det ikke vært for dere ville jeg ikke ha hatt denne muligheten for å fordype meg i et felt som jeg interesserer meg for.

Dette masterstudiet har bidratt til en positiv, personlig utvikling og har vært en inspirasjonskilde for fremtiden. Jeg vil tilslutt takke Universitetet, lærere, forelesere og medstudenter for tre fantastiske år.

Kristiansund, Mai 2014

Anna E. J. Lamens

Sammendrag:

Bakgrunn: Helse- og omsorgstjenesten blir stadig stilt overfor ulike krav til kvalitet. For å imøtekomme dette har det gjennom ulike veiledere, utarbeidet av Sosial- og helsedirektoratet (2005, 2006, 2007), og Melding til Stortinget nr, 13 (2012), blitt fokusert på betydningen av kvalitet- og kompetanseheving i praksisfeltet. Det blir fremhevet at veiledning er en måte å øke dette på.

Problemstilling: Hvilke erfaringer har helsepersonell i spesialisthelsetjenesten med bruk av reflekterende team i veiledning.

Teori: Funnene blir drøftet ved hjelp av tre teorier; systemteori, kommunikasjonsteori og sosialkonstruksjonisme.

Metode: Datamateriale er basert på svarene fra fire kvalitative intervjuer. Etter intervjuene ble det gjennomført en kategoribasert analyse.

Resultat: Etter analysen av svarene fra informantene var det tre hovedkategorier som skilte seg ut som viktige funn; *organisatoriske forhold, erfaringer med reflekterende team og reflekterende prosesser.*

Konklusjon: Reflekterende team som veiledningsmetode er en god måte å ha veiledning på. For å øke kvaliteten og potensiale til reflekterende team som en veiledningsmetode, viser funnene at det er viktig med klare rammer og struktur.

Stikkord: veiledning, reflekterende team, kommunikasjon, sosialkonstruksjonisme, systemteori, organisering

Summary:

Background: The healthcare service is continuously being faced with different demands and requirements for quality. To be able to accommodate these requirements there has been, through different guidelines, developed by the Health and Social directorate (2005, 2006, 2007), and «Message to the parliament» no, 13 (2012) (Melding til Stortinget), focus on the importance of quality and competence enhancement in the field of practice. It is emphasized that guidance is a way of achieving this.

Research question: *What experiences do healthcare providers in the specialist health service have with the use of the reflecting team in guidance.*

Theory: The findings will be discussed according three theories; system theory, communication theory, and social constructionist theory.

Method: My data material is based on the answers acquired from four qualitative interviews. After the interviews there was performed a category based analysis.

Findings: After the analysis of the answers from the informants, there were three main categories that stood out as important findings; *organizational circumstances, experiences with reflecting team, and reflecting processes.*

Conclusion: It appears from the answers of the informants that reflecting team as a guidance method is a good way to use for guidance. To increase the quality and potential of reflecting team as a guidance method, the findings show that it is important to have a proper organization.

Keywords: guidance, reflecting team, communication, social constructionism, systems theory, organization

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	3
1.2 Begrepsavklaringer.....	4
1.2.1 Veiledning	4
1.2.2 Reflekterende team.....	5
1.3 Oppgavens struktur	6
2.0 Tidligere forskning	7
3.0 Teori	8
3.1 Systemteori.....	8
3.2 Kommunikasjonsteori	9
3.3 Sosialkonstruksjonisme	10
4.0 Metode og materialet.....	11
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	11
4.1.1 Hermeneutikk	11
4.2 Avklaring av egen rolle	12
4.3 Etske overveielser	13
4.4 Metodisk tilnærming og design.....	14
4.4.1 Semistrukturert intervju.....	14
4.5 Forberedelser og rekruttering	15
4.5.1 Informanter.....	15
4.6 Praktisk gjennomføring av intervjuene	16
4.7 Transkribering	17
5.0 Analyse og tolkning	18
5.1 Kategoribasert analyse	19
5.1.1 Åpen koding	19
5.1.2 Kategorier.....	20
5.2 Oppgavens kvalitet.....	21
5.2.1 Gyldighet (validitet)	21
5.2.2 Pålitelighet (reliabilitet).....	24
6.0 Presentasjon av funn.....	25
6.1 Organisatoriske forhold.....	26

6.1.1 Rammer og struktur.....	26
6.1.2 Prioritering	26
6.1.3 Roller og posisjoner	27
6.1.4 Ekstern veileder.....	27
6.2 Erfart nytte av reflekterende team	28
6.2.1 Reflekterende team som metode	28
6.2.2 Bevisstgjøring.....	29
6.3 Reflekterende prosesser.....	30
6.3.1 Refleksjoner	30
7.0 Drøfting av funn	31
7.1 Organisatoriske forhold.....	31
7.1.1 Rammer og struktur.....	31
7.1.2 Prioritering	35
7.1.3 Ekstern veileder.....	38
7.2 Erfaringer med reflekterende team.....	42
7.2.1 Reflekterende team som metode	42
7.2.2 Kompetanseutvikling	45
7.2.3 Bevisstgjøring.....	47
7.3 Reflekterende prosesser.....	50
7.3.1 Refleksjoner	50
7.3.2 Fokus på pasient	52
7.3.3 Fokus på behandler.....	54
8.0 Avsluttende refleksjoner	59
9.0 Litteraturliste	62

Vedlegg 1 Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vedlegg 2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

Vedlegg 4 Intervjuguide

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Helse- og omsorgstjenesten blir stadig stilt overfor ulike krav og forventninger. For å imøtekomme fremtiden, kreves det en systematisk tilnærming og satsning innen kvalitet- og kompetanseutvikling. Et sentralt tema i dette arbeidet, og som det blant annet fokuseres på i Melding til Stortinget nr. 13 «*Utdanning for velferd*», er behovet for å styrke helsepersonell sin veiledningskompetanse slik at veilederrollen utvikles som en del av det å utøve eget fag og egen rolle (Meld. St. 13, (2011-2012)).

Sosial- og helsedirektoratet fikk i oppdrag å utarbeide en kvalitetsstrategi, som en konsekvens av dette arbeidet ble det utarbeidet en veileder; «*Praksisfeltets anbefalinger for å oppnå god kvalitet på tjenestene i sosial- og helsetjenesten*». I veilederen blir det fokusert på hvordan refleksjon over delte erfaringer sammen med andre kan bidra til utvikling av ny kunnskap. Den nyervervede kunnskapen kan videreføres til andre situasjoner. Refleksjon over praksis blir derav et ledd i forbedringsarbeidet (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). I veilederen «*...Og bedre skal det bli! Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i sosial- og helsetjenesten*» står det:

«*Kunnskap skapes gjennom forskning, utdanning og den erfaring som utøveren får gjennom veiledning, refleksjon i kollegiale felleskap og i samspillet med brukerne, pasientene og deres pårørende*» (Sosial- og helsedirektoratet, 2005, s.21).

I veilederen «*Distriktpsikiatriske sentre*» blir det forklart hvordan veiledning bør inngå som tiltak i opplæring og i kompetanseutvikling, og at det må være et regelmessig veiledningstilbud både individuelt og i smågrupper (Sosial- og helsedirektoratet, 2006). En av målsettingene med veiledning er utvikling i forhold til det faget man utøver (Killén, 2012; Tveiten, 2013). «*Forbedring forutsetter refleksjon over erfaringer*» (Sosial- og helsedepartementet, 2007, s. 49). Det stilles med andre ord store krav til helsepersonells kompetanse. I denne oppgaven rettes fokus mot reflekterende team som en veiledningsmetode. I flere veiledere ser en at styrking av yrkesutøvere blant annet foregår gjennom forbedringsarbeid, kompetanseheving, systematisk erfaringsutveksling og refleksjon over praksis (Sosial- og helsedirektoratet, 2005, 2006, 2007). En yrkesutøver som får økt sin

kompetanse og får utvidet sin faglighet vil bidra til en økt kvalitetssikring som igjen vil bedre behandlingen som pasienten mottar.

Følgende problemstilling er blitt utarbeidet:

Hvilke erfaringer har helsepersonell i spesialisthelsetjenesten med bruk av reflekterende team i veiledning.

1.2 Begrepsavklaringer

1.2.1 Veiledning

Begrepet veiledning har ulikt innhold og betegnelser i forskjellige sammenhenger (Teslo, 2006a). Rønnestad og Reichelt (1999) redegjør for hvordan veiledning består av to domener, den akademiske og den praktiske. Veiledning symboliserer den aktiviteten hvor de to domeneene, det teoretiske og det praktiske, forenes og optimalt sett integreres (Rønnestad & Reichelt, 1999).

«Veiledningens overordnede formål er å legge til rette for at veiledningskandidaten tilegner seg de nødvendige kunnskapene og ferdighetene yrkesrollen krever» (Skjerve, 2012, s.245). I tillegg skal veiledning bidra til faglig utvikling, sikre en god yrkesfunksjon og kvalitetssikring av det faglige arbeidet (Killén, 2012; Tveiten, 2013; Rønnestad & Reichelt, 1999). Når det er snakk om veiledning i forhold til yrkesutøvere, vil veiledningen i økende grad være preget av en fordypning i de prosessene som en står overfor i sine arbeidsoppgaver, og det forholdet og samspillet en har med disse prosessene (Killén, 2012).

Veiledning blir ansett som en vesentlig del av yrkesopplæringen både innenfor tradisjonelle profesjoner som psykologi og medisin, og innenfor sosialfaglig virksomhet mer generelt (Rønnestad & Reichelt, 1999).

Historisk sett kan man se at det er to retninger som skiller seg ut i veiledningsfeltet, den psykoanalytiske og familieterapeutiske (Rønnestad & Reichelt, 1999). Reflekterende team som veiledningsmetodikk hører inn under den systemiske familieterapiretningen. Systemisk familieterapi har bidratt til en nytenkning innen veiledningsmetodikk (Rønnestad & Reichelt, 1999), ved at det legges vekt på å forstå den sammenheng eller konteksten hvor det problematiske oppstår (Dallos & Draper, 2007). Veiledning kan legge til rette for dypere refleksjoner og bør ha som mål å vise sammenheng mellom teori og praksis (Tveiten, 2013).

1.2.2 Reflekterende team

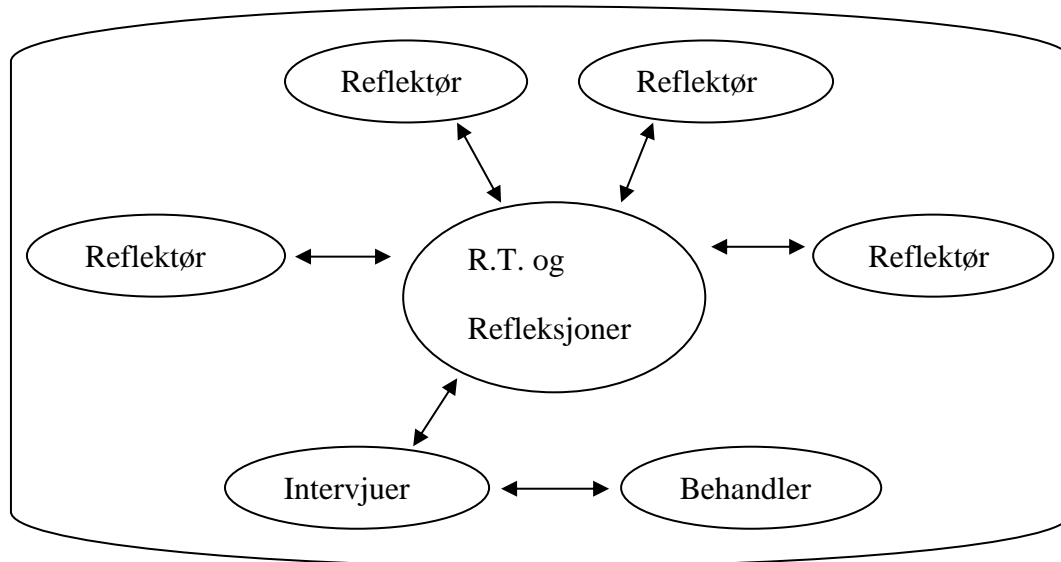
Ideen om reflekterende team oppsto som en videreutvikling av arbeidet til Milano-gruppen. Den opprinnelige Milano-gruppen besto av Selvini-Palazzoli, Boscolo, Cecchin og Prata (Goldenberg & Goldenberg, 2000), de innførte et observerende team inn i terapi-samtalen. Dette teamet satt bak et enveisspeil, og observerte familien som var til terapi. Under samtalen kommer teamet med ulike tilbakemeldinger til terapeuten som blir videreført til familien. Det observerende teamet har ikke kontakt med familien. Andersen (2010) deltok på en terapitime hvor den klassiske Milano-metoden ble benyttet. På et tidspunkt under terapitimen ble det foreslått at familien og terapeuten skulle innta en lyttende posisjon til samtalen mellom deltakerne i det observerende teamet. Dette var ikke planlagt. Når det observerende teamet var ferdig med sine refleksjoner, hadde familien en annen type samhandling enn før. Dette henger sammen med at hendelser blir beskrevet og forstått forskjellig, det er avhengig av hvilket perspektiv de blir beskrevet og forstått ut i fra. Det ble arbeidet videre med denne hendelsen og resultatet av dette arbeidet er reflekterende team (Andersen, 2010).

I utøvelsen av reflekterende team starter man med en dialog mellom intervjuer og den som legger frem en sak. Det reflekterende teamet sitter stille og rolig, lytter til det som blir sagt og har en indre dialog. Teamet skal ikke komme med noen innspill eller diskutere seg i mellom. Når den som legger frem en sak er klar for det, tar intervjuer initiativet til å gi ordet til det reflekterende teamet. Det reflekterende teamet har en ytre dialog seg i mellom, hvor det reflekteres over det som er fortalt. Under denne dialogen skal den som har lagt frem en sak sitte og lytte til det som blir tematisert av det reflekterende team. Gjennom denne metoden blir det vekslinger mellom indre- og ytre dialoger. «*Denne skiftingen fra det å lytte til det å snakke – og tilbake igjen, kan sees som å fokusere på det en snakker om fra to ulike perspektiver*» (Andersen, 1992, s.35). Når teamet er ferdig med sine refleksjoner, skal intervjueren og vedkommende som har lagt frem sak ha en dialog om refleksjonene som teamet la frem. Det blir en samtale om samtalene. Reflekterende team som metode har vist seg som en kreativ metode i veiledning (Teslo, 2006b).

Reflekterende team bidrar med andre perspektiver og forståelsesmåter, slik at det problematiske får en annen ramme (Andersen, 1992). Tanken bak reflekterende team ble spørsmålet «*Hvordan kan vi med andre ord gjøre det muligt for en person, vi taler med, at han/hun begynner at stille sig selv nye spørsmål?*» (Andersen, 2010, s.43). Bakgrunnen for å stille seg selv nye spørsmål er at mennesker som sitter fast i problematiske forhold ofte stiller

de samme spørsmålene. Dette betyr at en ikke kommer videre med det som er problematisk. Det handler om å finne andre premisser for handling og kommunikasjon som kan bryte det problematiske mønsteret, tenkningen og samhandlingen.

For å tydeliggjøre metoden er det laget en skisse.



R.T. står for reflekterende team, og reflektørene utgjør det reflekterende teamet.

Formålet med reflekterende team som veiledningsmetode er at den som har sak til veiledning skal få mest mulig ut av det de andre deltakerne har å bidra med (Skjerve & Reichelt, 2007). Videre påpekes det at en forutsetning for å benytte metoden er at en aksepterer at det er behandleren som best kan avgjøre hva som kan være til hjelp, og at det ikke bare finnes *en* riktig løsning (Skjerve & Reichelt, 2007).

1.3 Oppgavens struktur

Etter innledningskapittelet vil tidligere forskning innenfor oppgavens tema bli presentert (kapittel 2). I kapittel 3 blir det redegjort for teoriene systemteori, kommunikasjonsteori og sosialkonstruksjonisme, disse blir benyttet i drøftingen (kapittel 7).

Kapittel 4 handler om metode og materialet. Det blir redegjort for vitenskapsteoretisk ståsted, bakgrunn for valg av metode, innhenting og bearbeiding av data, etiske overveielser og beskrivelse av praktisk gjennomføring. Analyse og tolkning av datamaterialet blir redegjort for i kapittel 5. I kapittel 6 presenteres funn, mens drøftingen legges frem i kapittel 7.

Oppgaven avsluttes med kapittel 8, hvor det blir foretatt avsluttende refleksjoner i forhold til styrker og svakheter ved oppgaven, oppsummering og forslag til videre forskning.

2.0 Tidligere forskning

Den overordnede målsettingen (kapittel 1.2.1) for veiledning er grunnlaget for mye av forskningen om klinisk veiledning (Skjerve, 2012). Szecsödy (1999) påpeker at anvendelsen og nytten av veiledning er noe som det har blitt forsket lite på. Veiledningsfeltet er stort, det er derfor utfordrende å finne relevant forskning. Skjerve og Reichelt (2009, s.251) skriver ” *vi vet ikke i hvilken grad reflekterende team som veiledningsform benyttes i andre land, men vi vet at arbeidsmåten ikke har vært utforsket systematisk*”.

Reflekterende team, veiledning, reflekterende prosesser og gruppeveiledning er noen av ordene som har blitt brukt i søkeprosessen. Av de ulike søkeordene har det blitt laget kombinasjoner, som for eksempel *reflekterende team i veiledning*. Søkeordene ble oversatt til engelsk for å utvide søkingen til internasjonale databaser, i tillegg til skandinaviske. Av de treffene jeg fikk handlet de fleste forskningene om veiledning av studenter, veiledning i utdanning, hvilken betydning veiledning kan ha for nyutdannede i praksisfeltet eller hvordan man som veileder kan drive veiledning. I forhold til reflekterende team er mye av forskningen sentrert rundt hvilken opplevelse deltakerne har av reflekterende team når de utøver metoden med klienter.

Erfaringen i forbindelse med litteratursøk kan blant annet bety to ting. Mitt fokus er noe som ikke har vært vektlagt i den publiserte forskningen i skrivende stund, eller at jeg ikke har brukt de riktige søkeordene og/ eller databasene. Det jeg har funnet av tidligere forskning som er relevant for oppgavens tema blir kort presentert nedenfor:

Skjerve og Reichelt (2009) har gjort en intervjuundersøkelse angående bruk av reflekterende team i veiledningsgrupper. Informantene i denne forskningen var erfarne veiledere og spesialister i klinisk psykologi. Det blir fokusert på hva som er den felles kjernen i de ulike variantene av reflekterende team uten klienter til stede. Funn som ble gjort er at både blant terapeuter, veiledere og reflektører er det høy tilfredshet i forhold til bruk av reflekterende team, men at det vites lite om hva slags veiledningsutbytte det gir.

Skjerve og Reichelt (2007) har også skrevet en artikkel som heter «*Fallgruver i bruken av reflekterende team i veiledningsgrupper*». Dette er en artikkel basert på en intervjuundersøkelse hvor informantene er deltakere i ulike veiledningsgrupper hvor det blir brukt reflekterende team. Det kommer frem at det er stor grad av tilfredshet med denne metoden, men at metoden har potensialer som ikke blir utnyttet. Det blir påpekt noen avvik i utførelsen av reflekterende team, noe som påvirker metodens potensial.

Smith, Winton og Yoshioka publiserte i 1992 en vitenskapelig artikkel basert på en undersøkelse hvor et forskerteam spurte en gruppe terapeuter om deres erfaringer med å benytte reflekterende team i klinisk praksis. Terapeutene synes det var interessant når reflekterende team bidrar med ulike perspektiver, men det er viktig at det ikke blir uoversiktlig og kaotisk. Et annet funn var at reflekterende team bidro til å bedre kommunikasjonen blant deltakerne. Det ble poengtert utfordringer rettet mot sannsynligheten for at reflekterende team skal kunne gjennomføres i klinisk praksis.

Sistnevnte studie har ikke tatt for seg reflekterende team i en veiledningskontekst. Til tross for dette er studien blitt vurdert til å være relevant i forhold til temaet i min oppgave.

3.0 Teori

Teoriene som det blir redegjort for her er valgt med utgangspunkt i de empiriske funnene, og ut i fra hvilke prosesser reflekterende team baserer seg på. De ulike teoriene tar for seg hvordan samhandling foregår, og hvordan dette påvirker vårt subjektive syn på omgivelsene. Ut i fra oppgavens rammer har det ikke blitt tatt utgangspunkt i hele teorier, men det har blitt vurdert at det som er redegjort for i dette kapitlet er de mest sentrale deler fra teoriene i forhold til oppgavens tema.

3.1 Systemteori

Hvordan deltakerne har integrert reflekterende team, og hvordan de samhandler vil påvirke målet med veiledningen. Systemteori tar for seg hvordan ulike system, bestående av individer, samhandler. Et system er en helhet som er sammensatt slik at skjer det en forandring i en del av systemet, så har det påvirkning på andre deler av systemet (Fyrand, 2005). Systemteorien skaper forståelse for rammen for den faktiske samhandlingen som skjer innad i systemet. Enkeltdelene og helheten må ses i forhold til hverandre, og det er dette forholdet mellom delene og helheten som er det sentrale i systemteori. I veiledningen betyr dette forholdet

mellom deltakerne og hvordan de samhandler. Utviklingen skjer gjennom sosiale forhold (Fyrand, 2005). Interaksjon i et system pågår kontinuerlig, og et system regulerer seg selv ved hjelp av den tilbakemelding som systemet gir seg selv (Jensen & Ulleberg, 2012). Sentrale begreper i systemteori er struktur, funksjon og interaksjon mellom aktørene (Fyrand, 2005). I tillegg er man opptatt av systemets grenser, det vil si hvilke regler som definerer hvem som deltar i systemet, og hvordan de skal delta. Et system baserer seg på hvilke posisjoner, roller og funksjoner de ulike personene i systemet har, og en oversikt over hvilke normer og regler som gjelder for samhandlingen mellom aktørene i systemet. Veiledningsgruppen er et system, som består av flere individer, og for å legge utviklingspotensial til rette er en avhengig av å ha en god samhandling og at det er avklart hvilke roller en har. Sosiale systemer kan være på ulike nivåer; mikro, meso, ekso og makro (Klefbeck & Ogden, 2005). Veiledningen i denne oppgaven befinner seg på et mikronivå. *«Et mikrosystem er den delen av nettverket som individet er i direkte samhandling med. Individet hører samtidig til flere mikrosystemer»* (Seikkula, 2005, s.21). Et individ gjør sine erfaringer gjennom deltakelse i ulike mikrosystemer. Samhandling foregår gjennom samtale, betydning oppstår gjennom språket. Hvert system har sitt eget språk fordi mikrosystemene skaper sine egne betydningsverdener (Seikkula, 2005).

3.2 Kommunikasjonsteori

Veiledning og reflekterende team tar for seg hvordan man kommuniserer med hverandre. Derfor blir det naturlig å fokusere på deler av kommunikasjonsteori i denne oppgaven. I yrker hvor arbeidshverdagen i vesentlig grad består av relasjoner og samhandling mellom mennesker, står kommunikasjon sentralt (Tveiten, 2013). En kommunikasjon er avhengig av flere faktorer blant annet situasjonen, deltakernes relasjoner til hverandre, hvilken informasjon man har om situasjon og om hverandre, sin egen og de andre sine hensikter (Anderson & Goolishian, 2011).

«Kommunikasjonsperspektivet handler om relasjoner. Det handler om forholdene mellom mennesker, mellom mennesker og de situasjonene de er i og mellom våre erfaringer og vår forståelse av disse erfaringene» (Jensen & Ulleberg, 2012, s.26).

I alle relasjonene vi inngår i foregår det en kommunikasjon, vi lever våre liv i relasjon til andre mennesker. *«Når mennesker kommuniserer med hverandre, skjer det mye samtidig»* (Jensen & Ulleberg, 2012, s.20). Det blir utvekslet informasjon parallelt på ulike nivåer

gjennom forskjellige uttrykksformer, og det er kun når en helhet framstår at vi kan gi en meningsfull forståelse av kommunikasjonen (Jensen & Ulleberg, 2012). For å kunne gå videre med saken som blir presentert i veiledningen, må man søke etter helheten. Alt jeg foretar meg blir fortolket av noen, det er med andre ord umulig å ikke kommunisere på ett eller annet nivå. Dette er et kjennetegn ved mennesket (Jensen & Ulleberg, 2012). «*Hvordan uttrykket tolkes vil være avhengig av forholds nivået i kommunikasjonen og hvordan de har definert forholdet sitt*» (Jensen & Ulleberg, 2012, s.22). Forholdet mellom deltakerne i veiledningen er avgjørende for utfallet av refleksjonene og derav kvalitet- og kompetanseutvikling.

Sirkulære samspill er en fremgangsmåte i kommunikasjon, og dreier seg om relasjoner og interaksjoner. Hvordan man viser noen sider i møte med visse personer, og en annen side i møte med andre personer (Jensen & Ulleberg, 2012). Dette betyr at en og samme person kan være både aktiv og passiv, alt ettersom hvilke sirkulære samspill og relasjoner en deltar i. «*Ved å se på samspill i et sirkulært lys blir vi selv en del av samspillet, og vi kan få en idé om at vi selv er en del av vår beskrivelse*» (Jensen & Ulleberg, 2012, s.26). Hvis man ser individet isolert, løsrevet fra relasjonene, vil dette gi en snever forståelsesramme.

3.3 Sosialkonstruksjonisme

Valget om å benytte sosialkonstruksjonisme ble tatt på bakgrunn av at denne teorien tar for seg hvordan betydning dannes gjennom aktiviteter vi samarbeider om. Deltakerne i veiledningen samarbeider om veiledningen, og hvordan den skal gjennomføres. I tillegg handler reflekterende team om å tenke på nytt over en situasjon, noe som er i tråd med denne teorien. Denne retningen bygger på en grunnleggende ide om å tenke på nytt over alt vi har lært om verden og om oss selv. Ved en slik nytenkning får man mulighet til å handle på nye måter (Gergen & Gergen, 2011). Sentralt i sosialkonstruksjonismen er at vi selv skaper eller konstruerer verden gjennom persepsjon (Jensen & Ulleberg, 2012). Verden blir til ut i fra de forskjellige relasjoner vi deltar i. «*(...) mens vi kommunikerer med hinanden, konstruerer vi den verden, vi lever i*» (Gergen & Gergen, 2011, s.10). Vår forståelse av oss selv og verden blir bygd i møte med andre, og det er i møte med andre endring kan skje (Jensen & Ulleberg, 2012). «*Intet er virkelig, før folk er enige om, at det er det*» (Gergen & Gergen, 2011, s.9). Ut i fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil det si at de ulike sidene ved en sak som kommer frem i løpet av refleksjonen ikke er virkelig før deltakerne i veiledningen er enige om det. «*Mennesker står i et fortolkende forhold til verden, og vi skaper mening og sammenheng ved hjelp av den forståelsen vi utvikler*» (Jensen & Ulleberg, 2012, s.31). Utfordringen blir ikke å

finne den eneste riktige måte, men å skape relasjoner hvor en ved samarbeid kan bygge opp en fremtid. Noe som sammenfaller med reflekterende team. Man får innblikk i ulike virkeligheter, som kan bidra til ulike tolkninger som igjen kan bedre fremtiden. En av fordelene med konstruksjonismen er at den erkjenner at forskjellige mennesker, krever forskjellige løsninger. Vi blir mennesker når vi gjennom interaksjon med andre blir dratt inn i en sosial verden med betydninger (Dallos & Draper, 2005). Vi konstruerer bevisstheten, og vi må kunne reflektere over den.

4.0 Metode og materialet

Målet med kvalitative studier er å utforske meningsinnholdet i sosiale og kulturelle fenomener, slik det oppleves av de involverte (Malterud, 2011). «Målet (...) er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser» (Nilssen, 2012, s.30). Som problemstillingen hentyder ønsker jeg å finne ut av helsepersonells erfaringer om et gitt tema. Med erfaringer menes det opplevelser, tanker og meninger som er basert på aktiv deltakelse av helsepersonell i veiledning med reflekterende team. Ved hjelp av kvalitative forskningsmetoder kan man utvikle vitenskapelig kunnskap som er preget av mangfold og nyanser (Malterud, 2011). Basert på dette ble det valgt å ha en kvalitativ forskningsdesign for min studie.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Kvalitativ forskning innebærer at forskeren er involvert i de ulike fasene av innhenting og bearbeiding av data, og senere for tolkning av funnene. Dette betyr at jeg er mitt eget viktigste forskningsinstrument (Nilssen, 2012). På grunn av dette er det viktig at det blir redegjort for mitt vitenskapelige ståsted, siden det vil påvirke datainnsamlingen og tolkningen. Siden det søkes etter helsepersonells erfaringer med et mål om å forstå disse erfaringene, faller det naturlig for meg at mitt vitenskapelige ståsted er innenfor en hermeneutisk tradisjon.

4.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en teori om hvordan mennesker fortolker og gjør tekster eller vitenskapelig materiale meningsfullt og forståelig (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 2003). Mitt fokus har vært på den språklige og skriftlige informasjonen i form av skriftliggjøring av intervjuene. Den tyske filosofen Heidegger utvidet hermeneutikken til å ikke bare dreie seg om tekster og vitenskapelig materiale, men til at «mennesket er et «hermeneutisk vesen» hvis hele liv er en pågående fortolkning» (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 2003, s.531). Det vil si at jeg hele tiden prøver å tolke det som skjer rundt meg. Dette betyr at tolkningsprosessen allerede begynte ved

første møte av informantene. Hvordan man utvikler sin forståelse ut i fra et hermeneutisk perspektiv er at man veksler mellom å forstå helheten ut av delene og delene ut fra helheten (Gadamer, 2003). I begge disse måtene og utvikle forståelse på er det snakk om «å utvide enheten av forstått mening i konsentriske sirkler» (Gadamer, 2003, s.33). Dette er kjent som hermeneutiske sirkler. Alternativt kan man kalle det en hermeneutisk spiral, grunnet at man ikke ender opp på samme sted (Thomassen, 2006). For eksempel kan veiledningen anses som en helhet, for å forstå veiledningen må man se på delene som den består av. Delene blir i denne oppgaven deltakerne. Ved å se på hver enkelt del, får man en utvidet forståelse av helheten (veiledningen).

4.2 Avklaring av egen rolle

Gjennom studiet Master i helsefag, retning psykisk helse ved UiT Norges arktiske universitet har jeg fått erfare veiledning med bruk av reflekterende team. Denne veiledningen bidro til både en personlig og faglig utvikling. Med denne erfaringen utviklet jeg en forståelseshorisont for denne måten å ha veiledning på i skolen.

Forståelseshorisont er et sentralt begrep fra hermeneutikken. Horisonter handler om våre subjektive oppfattelser av omgivelsene. «*Horisonten er en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt*» (Gadamer, 2010, s.341). Jeg søker erfaringer fra klinisk praksis for å utvide min forståelseshorisont. Horisont viser til det som er synlig for oss ut i fra det ståstedet vi har og denne horisonten kan endres og utvides (Thomassen, 2006).

Tankene jeg har angående veiledning med reflekterende team er basert på bevisst og ubevisst forforståelse. Gadamer (2003) kaller en ubevisst forforståelse for fordommer, og det er ikke nødvendigvis noe negativt. «*Det er bare på bakgrunn av en forståelse vi allerede har, at vi kan gripe en mening, også i det nye som møter oss*» (Thomassen, 2006, s.68). Fordom i denne sammenheng betyr erfaring, man har erfart noe tidligere som man har med seg. På grunn av mine fordommer, kan muligheter gå tapt. Dette blir påpekt av Nilssen (2012) for å være en negativ side ved å være sitt eget forskningsinstrument. Det å bli bevisst sine fordommer, vil si at man må sette dem på spill (Gadamer, 2003). Noe som kan skje gjennom intervju, analyse, tolkning og drøfting av data. Det kan tenkes at jeg vil tolke informantenes svar mer positivt, enn hvis jeg ikke hadde hatt den personlige erfaringen med reflekterende team. For å redusere forforståelsens innflytelse stilte jeg informantene direkte spørsmål om positive og negative

sider med reflekterende team i veiledning. I tillegg har jeg drøftet forforståelsen med medstudenter, veileder og kolleger. I tråd med hermeneutikken har jeg i analysen og tolkningen av datamaterialet tatt for meg helheten, sett på de enkelte delene, for deretter å se materialet i en ny sammensatt helhet. Dette valgte jeg for å få en forståelse av erfaringene til informantene med mest mulig *åpent blikk*. Det vil være naivt og tro at ens forforståelse ikke vil prege forskningen, men ved å jobbe med å gjøre fordommene bevisst vil ens personlige innflytelse bli redusert.

4.3 Ethiske overveielser

For å ivareta informantenes rettigheter for personvern ble det sendt søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), hvor søknaden ble godkjent (vedlegg 1).

Oppgavens mål, hensikt og tema har blitt presentert både skriftlig og muntlig. Informantene har hatt mulighet til å stille spørsmål under hele prosessen. Det ble laget et informasjonsskriv og samtykkeerklæring for deltakelse. Samtlige informanter signerte på dette (vedlegg 2 og 3). De signerte samtykkeskjemaene har jeg oppbevart i en konvolutt som er lagt i en låsbar skuff på skrivepulten i mitt private hjemmekontor. I denne skuffen ligger også lydbåndopptakene.

Før intervjuet begynte gikk jeg gjennom informasjonsskrivet på nytt sammen med informanten, og det ble informert om forandringer som var foretatt. Det ble også tematisert at det ikke var for sent å trekke seg og at det ble respektert hvis det var spørsmål informanten ikke ønsket å svare på. Både før og etter intervjuet ble det lagt opp til en uformell dialog mellom meg og informanten. Dette for å undersøke hvordan informanten opplevde intervjuet. Gjennom disse dialogene fikk jeg innsikt i spesielle hensyn som burde ivaretas.

Siden poliklinikken ligger i en by av middels størrelse, og det er få psykiatriske poliklinikker i distriktet ble det bestemt at det ikke blir foretatt en inngående beskrivelse av arbeidsstedet eller informantene. Dette for å redusere muligheten for at informantene skal kunne kjenne seg igjen eller bli gjenkjent. Anonymiseringen startet under transkriberingen. Måten dette ble gjort på var å lage en koblingsnøkkel som kun jeg har tilgang til. Denne koblingsnøkkelen vil bli slettet og makulert sammen med lydbåndopptakene og de signerte samtykkeskjemaene når oppgaven er ferdigstilt.

4.4 Metodisk tilnærming og design

Den greske betydningen av ordet metode er «*veien til målet*» (Kvale & Brinkmann, 2009).

Veien til å utarbeide svar på problemstillingen kan være mange. I denne studien vil det bli tatt utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode ved hjelp av intervjuer.

«*The primary method of collecting qualitative data is by interviewing study participants*» (Polit & Beck, 2010, s.532). Thagaard (2009) forklarer hvordan intervjuundersøkelser er velegnet for å få informasjon om informantenes opplevelser og forståelse i forhold til seg selv og omgivelsene. Det er mange ulike metoder man kan benytte i kvalitativ forskning, men jeg har valgt å benytte meg av individuelle intervju. Dette fordi en kan anta at det vil bli mer komfortabelt for informantene å dele sine erfaringer, opplevelser og tanker når det kun er meg som intervjuer tilstede i intervjusituasjonen sammen med informanten. I tillegg økes sannsynligheten for å få et mangfoldig og variert datagrunnlag.

4.4.1 Semistrukturert intervju

Målet under intervjuene er å få en samtale angående informantenes tanker, opplevelser og erfaringer med å benytte seg av reflekterende team i veiledning. Denne måten å foreta intervju på blir kalt for semistrukturert intervju. «*Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.47).

Denne intervjumetoden handler om at forskeren ønsker informasjon om utvalgte tema, og for å sikre dette blir det utarbeidet en intervjuguide (Polit & Beck, 2010). Det er en liste over tema og spørsmål som man ønsker svar på i løpet av intervjuet (Polit & Beck, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). «*En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.143). Ved semistrukturert intervju vil en intervjuguide bestå av ulike tema som skal dekkes, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er opp til forskeren hvordan intervjuet utvikler seg, altså hvor strengt intervjuguiden følges. Forskerens rolle er å oppfordre informanten til å snakke fritt om temaene og spørsmålene i guiden.

«*This technique ensures that researchers will obtain all the information required, and it gives people the freedom to provide as many illustrations and explanations as they wish*» (Polit & Beck, 2010, s.537).

4.5 Forberedelser og rekruttering

Som et ledd i forberedelsen utarbeidet jeg en intervjuguide. Dette gjorde jeg gjennom å lage et tankekart i forhold til veiledning og reflekterende team, deretter leste jeg i tidligere litteratur og forskning. Ut i fra dette kom jeg frem til fem temaer (vedlegg 4). Ut i fra disse temaene ble det utarbeidet spørsmål som belyser fokuset for oppgaven. Arbeidet med intervjuguiden bidro til å utarbeide inklusjonskriterier som ble benyttet i rekrutteringen. Kriteriene er at informanten har minimum 3- årlig høyskole eller universitetsutdanning innen helse- og/ eller sosialfag, ansatt i klinikk for voksenpsykiatri i minimum 2 år, ½ års erfaring med reflekterende team i veiledning, erfaring fra annen veiledningsmetode og informanten må ha lagt frem en sak i veiledning med reflekterende team. Ved å benytte inklusjonskriterier er det større sannsynlighet for at forskeren får et godt og innholdsrikt datamateriale.

Før jeg startet rekrutteringen fikk jeg vite av en bekjent hvilken psykiatrisk poliklinikk i distriktet som driver aktivt med reflekterende team i veiledning. Basert på den informasjonen ble det derfor foretatt en strategisk utvelgelsesprosess når informantene skulle rekrutteres. I følge Thagaard (2009) er strategiske utvelgelsesprosesser noe kvalitative studier baserer seg på. Strategiske utvalg betyr at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det man ønsker å finne mer ut av. Etter utarbeidelsen av inklusjonskriteriene ble det tatt kontakt med seksjonsleder ved den aktuelle poliklinikken for å få tillatelse til å intervju noen av de ansatte. Seksjonsleder stilte seg positivt til dette. Etter avtale med seksjonsleder skrev jeg en mail hvor oppgavens tema, fremgangsmåte og inklusjonskriterier ble forklart. Seksjonslederen videresendte mailen til samtlige teamkoordinatorer innenfor poliklinikken. En teamkoordinator tok kontakt, og inviterte meg til å delta på en veiledningstime hvor det ble anledning for å informere om oppgaven og studien til resten av deltakerne i veiledningsgruppen. Samtlige av deltakerne i gruppen stilte seg positivt til studien, og det ble avklart at samtlige deltakere tilfredsstilte inklusjonskriteriene.

4.5.1 Informanter

Samtlige informanter ble rekruttert fra den veiledningsgruppen som jeg hadde blitt invitert til for å informere om studien. Veiledningsgruppen består av 8 kvinnelige deltakere, med tanke på rammene for oppgaven og antall deltakere ble det satt et mål om å rekruttere fire informanter. Etter presentasjonen av studien ble de som eventuelt var interessert i å delta oppfordret til å ta kontakt med meg. Dette resulterte i fire informanter, samtlige tok kontakt på

eget initiativ. Blant informantene er det god variasjon i arbeidserfaring, utdanning og hvor lenge de har vært ansatt ved psykiatrisk poliklinikk. Som nevnt i kapittel 4.3 blir det tatt et bevisst valg om og ikke gi mer detaljert informasjon om informantene enn det som hittil er gjort. Det som er vesentlig ut i fra mitt ståsted er at jeg får tak i informantenes subjektive erfaringer, opplevelser og tanker om reflekterende team som veiledningsmetode.

4.6 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Tidspunkt og hvor intervjuene skulle foregå fikk informantene bestemme selv. Det førte til at samtlige intervju ble gjennomført på kontorene til informantene. I informasjonsskrivet ble det informert om at intervjuene var beregnet til ca. en time, det ble derfor satt av ca. 1,5 time til hvert intervju. Både jeg og informantene foretok forholdsregler for ikke å bli forstyrret under intervjuet. Ble imidlertid forstyrret ca. halvveis under ett av intervjuene, men jeg føler ikke dette påvirket siste halvdel av intervjuet.

I løpet av tre uker ble fire individuelle intervju gjennomført. Gjennomsnittstid for intervjuene ble ca. 50 minutter. Det ble tatt lydbåndopptak av samtlige intervju, noe som var informert om på forhånd. Ingen av informantene hadde noen innsigelser i forhold til å benytte lydbåndopptaker. Både før /etter lydbåndopptageren ble skrudd på/av hadde jeg en samtale med informanten. På forhånd for å sette kontekst rundt situasjonen samt for at begge parter skal bli litt kjent med hverandre. I tillegg til å kartlegge om det er noen spesielle hensyn som måtte ivaretas. I ettertid for å forsikre meg om at informanten syntes det var greit å bli intervjuet. Jeg hadde planlagt å ta notater i løpet av intervjuet, men dette ble gjort minst mulig da dialogen ble dempet hver gang det ble notert.

Etter det første intervjuet valgte jeg å justere intervjuguiden. De justeringene som ble gjort var å slå sammen to spørsmål, for de ga nesten samme svar. Det ble også endret på rekkefølgen av enkelte spørsmål. Dette bidro til en bedre flyt av intervjudialogen. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, noe som samsvarer med et semistrukturert intervju. Jeg har vært oppmerksom på at samtlige tema og spørsmål har blitt tatt opp med informanten. Kort tid etter hvert intervju ble det skrevet et refleksjonsnotat om mine tanker i forhold til hvordan intervjuet hadde forløpt i en «studiedagbok».

4.7 Transkribering

Gjennom å lese i ulike analysebøker har jeg kommet fram til at det ikke er noen «oppskrift» på hvordan man skal transkribere (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009; Nilssen, 2012). *«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. (...) Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk»* (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187). Avgjørelsen om at det var jeg som skulle gjennomføre transkriberingen ble tatt tidlig i oppgaveprosessen. Nilssen (2012) redegjør for flere grunner for at forskeren skal transkribere selv. Ved at det er vedkommende som gjennomførte intervjuene som transkriberer, vil det bidra til at informantenes mening kommer bedre frem i det transkriberte materialet. Dette fordi en kjenner til konteksten hvor ulike utsagn stammer fra (Nilssen, 2012). I tillegg bidrar det til redusering av sannsynligheten for at verdifulle utsagn blir utelatt. En annen grunn til å gjennomføre transkriberingen på egenhånd er at transkriberingen er en del av analyseprosessen (Nilssen, 2012).

«Når man leser en transkribert tekst fra et intervju man selv har vært med på, er man straks tilbake i situasjonen og ser for seg kroppsspråk og uttrykk som hørte situasjonen til» (Tjora, 2012, s.145).

Transkriberingen ble påbegynt etter samtlige intervju var gjennomført. Dette valget ble tatt fordi jeg i minst mulig grad ønsket å påvirke intervjudialogen med eventuelle tolkninger som fra transkriberingen. Ved å utsette transkriberingen til en stund etter intervjuet risikerer man at noe havner i «glemmeboken». Dette er en av grunnene til hvorfor det ble benyttet lydbåndopptager. I tillegg har det, som nevnt tidligere, blitt skrevet refleksjonsnotat fra intervjuene i «studiedagboken». I «studiedagboken» har jeg skrevet om opplevelsen, hvilke følelser og tanker jeg sitter igjen med og eventuelle andre relevante elementer fra intervjuene.

For å ivareta anonymiteten til informantene ble det valgt å endre fra dialekt til bokmål. I prosessen med å skrive om fra dialekt til bokmål var det viktig å kjenne til konteksten, slik at oversettelsen ble mest mulig korrekt. Det å oversette fra dialekt til bokmål var til tider en utfordring, for det er ikke alltid et ord på bokmål dekker det som menes med dialektsordet. Etter min vurdering har endringene fra dialekt til bokmål ikke svekket betydningen av det informantene har fortalt.

Under transkriberingsprosessen har jeg sittet på et eget rom med høretelefoner for å forebygge avlytting. Ved oppstarten av transkriberingen ga jeg informantene et siffer fra 1-4, og det ble skrevet ned på eget dokument hvilken informant som har fått hvilket siffer. Hvilket siffer informantene fikk ble tilfeldig trukket ved hjelp av fire papirbiter med et tall mellom 1-4. Når transkriberingen var gjennomført ble det lyttet gjennom opptakene av intervjuene, samtidig som jeg leste den ferdige teksten. Under denne prosessen ble det oppdaget flere avvik som ble korrigert. Hadde dette blitt gjort en gang til hadde det antagelig blitt oppdaget flere avvik, men jeg har valgt å ikke foreta en ny gjennomlesning da det uansett ikke vil bli helt nøyaktig (Nilssen, 2012).

Det har ikke blitt tatt hensyn til pauser under transkriberingen, men jeg har valgt å ta med ulike uttrykk (hmm, eh, øh) som kan indikere at informantene tenker, er usikker eller nøler. Grunnen til at man transkriberer er for å få en bedre oversikt over intervjumaterialet, noe som vil gjøre analysen av forskningsfunnene mer oversiktlig.

«Det er ikke ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.186).

Som for eksempel hva slags betydning har kroppsspråk i intervjuet, og hvordan skal det komme frem i det skriftlige materialet?. Jeg er fornøyd med transkriberingen slik den fremstår for meg i dag.

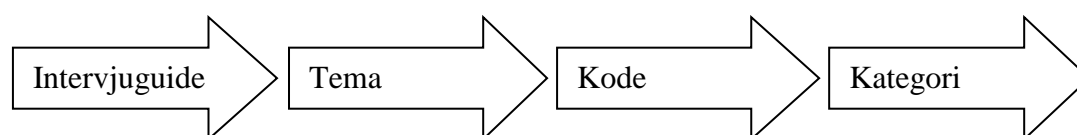
5.0 Analyse og tolkning

I kvalitativ forskning har det blitt laget et skille mellom innsamling av data og analyse, dette skillet har blitt opprettholdt til tross for at man allerede under kontakten med informantene starter på en analyse- og tolkningsprosess. Skillet har blitt opprettholdt for å markere at forskeren har gått fra informanten til å analysere og tolke datamaterialet (Thagaard, 2009). Dels flytende overganger mellom datainnsamling og analyse er et preg den kvalitative forskningsprosessen har.

Analyseprosessen handler om at forskeren retter oppmerksomheten mot ulike nivåer av hvordan teksten kan fortolkes for å undersøke hva den handler om (Thagaard, 2009). «Å

analysere betyr bokstavelig talt å dele noe opp i mindre deler» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.37). Det å analysere kan minne om hermeneutisk sirkel. Man har en intervjuetekst, deler den opp i mindre deler, for å sette delene sammen til en ny helhet. I løpet av analyseprosessen vil forskeren få utvidet sin forståelseshorisont, noe som innebærer at det kan forekomme endringer. Thagaard (2009) poengterer derfor viktigheten av å ha en fleksibel holdning til analysematerialet. Målet med analyse er å utvikle forståelse som går utover de beskrivelser informantene gir av sin situasjon og sine synspunkter (Thagaard, 2009). Analyseprosessen handler om å analysere (bryte ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge opp, sette sammen), hvor målet er å få et overblikk som gjør forskeren i stand til å se nye sammenhenger (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Analyseprosessen i denne studien blir illustrert gjennom følgende skisse:



Det er foretatt en kategoribasert analyse, og som skissen illustrerer henger de ulike delene sammen i utarbeidelsen av kategorier. For å utarbeide kategorier som representerer funnene må en ta utgangspunkt intervjuguide, finne sentrale tema, lage koder ut i fra temaene for tilslutt å komme frem til kategorier.

5.1 Kategoribasert analyse

I den kvalitative analyseprosessen er koding og kategorisering en av kjerneaktivitetene (Nilssen, 2012). Kategorisering innebærer at det blir reflektert over hvordan ulike koder i materialet kan klassifiseres, og hvilke betegnelser kategoriene får (Thagaard, 2009). Dette er en analyseprosess som består av flere faser, og i den første fasen er det viktig å identifisere kodene i den transkriberte teksten (Thagaard, 2009). Denne fasen er kjent som åpen koding.

5.1.1 Åpen koding

Målet med åpen koding er å redusere datamaterialet til mindre enheter som er mer håndterlige når man skal over til neste fase i analysen. «Åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg» (Nilssen, 2012, s.78).

I kodingsprosessen ble de transkriberte intervjuene gjennomgått systematisk ved å lese gjennom ett avsnitt av gangen. Enkelte avsnitt ble delt opp i mindre deler. Ut i fra det som sto i avsnittene ble det utarbeidet koder med tilhørende stikkord. Stikkordene representerte min tolkning av koden. Et eksempel hentet fra ett av intervjuene:

Informant: Veiledning er utviklende for meg, både på et personlig og faglig nivå.

Kode: Veiledning er utviklende på både personlig og faglig nivå.

Stikkord: Utviklende, positiv side med veiledning, erfaring

En kode skal gi mening i seg selv, man trenger ikke å ta med supplerende informasjon (Thagaard, 2009). Jeg valgte å bruke stikkord av tre grunner. De kan bidra til å utarbeide kategorier, systematisering av datamateriale og for å fremheve min umiddelbare tolkning av kodene. Data som ikke var relevant i forhold til oppgavens tema og problemstilling ble ekskludert. Når samtlige intervju ble gjennomgått på denne måten, førte det til en betydelig reduksjon av datamaterialet.

Når samtlige transkriberte intervju var kodet, ble det brukt markeringstusj for å markere hvilke koder som gikk igjen. Kodene som handlet om samme fenomen, fikk samme farge. Når dette var gjort med samtlige dokument ble kodene som handlet om samme tema samlet i egne *arbeidsdokument*. Det ble mange ulike koder. For å redusere antall koder ble de ulike arbeidsdokumentene gjennomlest en gang til for å vurdere de opp i mot oppgavens tema og problemstilling. I tillegg til ytterligere reduksjon, resulterte dette i oppdagelsen av at enkelte koder passet bedre under andre tema i et annet arbeidsdokument, i noen tilfeller passet samme kode i flere arbeidsdokumenter. «*Koding er en fram – og – tilbake – prosess med gjentatte gjennomlesninger av materialet*» (Nilssen, 2012, s.84). Andre gjennomlesning førte til seks arbeidsdokumenter som ble brukt for å danne kategorier.

5.1.2 Kategorier

Når forskeren har samlet de ulike kodene som viste seg i intervjumaterialet, er man klar for neste fase i den kategoribaserte analysen. Denne fasen dreier seg om å samle kodene som handler om det samme tema i en kategori (Thagaard, 2009). Kategoriene får betegnelser som gjenspeiler tema i oppgaven. Kategoriene blir da meningsbærende (Thagaard, 2009). Hva

slags benevnelser de ulike kategoriene får, bestemmer forskeren. Enten ved at man bestemmer selv eller ved at man bruker uttrykk som informantene bruker.

I denne oppgaven ble det tatt utgangspunkt i stikkordene som ble utarbeidet i kodingsprosessen. Stikkordene ble titler for de ulike arbeidsdokumentene, dette lot seg gjøre siden kodene som ble samlet handlet om det samme tema. I samtlige arbeidsdokumenter ble det skrevet et sammendrag av kodene. Jeg hadde en helhet (transkriberte intervjuer) som ble delt opp i mindre deler (kodene). Delene ble deretter satt sammen til en ny helhet (kategoriene). Dette er i tråd med en hermeneutisk fremgangsmåte for å oppnå forståelse for materialet.

Denne kategoriseringsprosessen førte til at datamaterialet ble mer oversiktlig slik at sentrale tema ble identifisert. Det var ikke utarbeidet kategorier på forhånd, kategoriene er resultat av ulike temaer som gikk igjen i intervjuene. For eksempel ble det under intervjuingen lagt merke til at «tid» var noe som opptok informantene, og det ble derfor tenkt at dette ville være en aktuell kategori. Fra åpen koding til kategorisering ble det innsett at det var ikke «tid» som opptok informantene, men «prioritering og frafall» av deltakere. Det ble derfor naturlig at en kategori vil ta for seg dette temaet.

Gjennom denne måten å jobbe med datamaterialet på ble det utarbeidet tre hovedkategorier; *organisatoriske forhold, erfaringer med reflekterende team og reflekterende prosesser.*

5.2 Oppgavens kvalitet

Kvaliteten på studiet handler om i hvilken grad funnene som blir gjort er troverdige og i hvor stor grad disse funnene kan overføres til andre situasjoner og grupper utover de som er undersøkt (Tjora, 2012). Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten som oftest i tilknytning til begrepene validitet, reliabilitet og generalisering (Tjora, 2012). Disse begrepene knyttes ofte opp i mot kvantitativ forskning, i kvalitativ forskning brukes ofte begrepene gyldighet, pålitelighet og generalisering. Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for disse begrepene i tilknytning til min studie.

5.2.1 Gyldighet (validitet)

Gjennom å vurdere gyldighet blir muligheter og begrensninger ut i fra de valgene som er tatt bevisstgjort. Gyldighet handler om svarene en finner i forskningen faktisk svarer på de spørsmålene en forsøker å stille (Tjora, 2012). Ingen kunnskap er allmenngyldig, det vil si at

den ikke gjelder under alle omstendigheter til enhver tid (Malterud, 2011; Nilssen, 2012). Derfor bør man vurdere om den fremgangsmåten og de valgene som er foretatt i studien faktisk har bidratt til en innsikt i det fenomenet som studeres. Man må gå gjennom forholdet mellom det utvalgte dataen ble hentet i fra, den type kunnskap vi ønsker å utvikle og den rekkevidden våre funn kan få på dette grunnlaget (Malterud, 2011).

For å vurdere gyldigheten i denne oppgaven, kan det være hensiktsmessig å stille seg selv spørsmål i forhold til de ulike prosessene som har ført frem til funnene. «*Punkt for punkt skal vi utvikle våre egne motforestillinger som sørger for at vi ser våre beslutninger og tolkninger i forhold til alternative muligheter*» (Malterud, 2011, s.181). De punktene det skal redegjøres for er problemstilling, informantene, datainnsamling, teori og analyse.

Problemstilling: Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan bruk av reflekterende team som veiledningsmetode blir erfart av helsepersonell i spesialisthelsetjenesten. Ut i fra problemstillingens formulering har informantene et stort frirom for å dele sine erfaringer innenfor det gitte tema.

Problemstillingen setter fokus på spesialisthelsetjenesten, hadde oppgaven blitt fokusert mot kommunal sektor kunne det ha gitt et annet resultat. I kommunal sektor jobbes det mer utadrettet med behandling i hjemmet til brukeren, og man kan anta at den kommunale tjenesten har andre behandlingsmål for sine brukere. Dette kan prege forventningene de ansatte har til veiledning.

Informantene: Som nevnt består veiledningsgruppen kun av kvinner, det hadde vært interessant å ha hatt mannlige informanter. Det kan være grunn til å tro at det ville ha gitt et annet syn på veiledningen. En informant fortalte om en tidligere veiledningserfaring der gruppen besto av både kvinner og menn. Informanten opplevde dette som uheldig, da mennene hadde andre forventinger til veiledningen enn kvinnene. Det viste seg at de fleste av kvinnene som deltok i den veiledningen var enig.

I denne oppgaven etterspørres erfaringer, og samtlige informanter har sin subjektive erfaring som de delte med meg. Jeg sitter ikke igjen med inntrykk av at informantene holdt igjen informasjon eller hendelser. Det var flere erfaringer, både gode og mindre gode, som ble fortalt under intervjuene.

Datainnsamling: Gjennom semistrukturert intervju har jeg fått en forståelse og innsikt i hvordan reflekterende team fungerer i veiledning, og hva som må være på plass for å utnytte metodens potensial. Det optimale hadde vært å kunne benytte metodetriangulering, ved en triangulering kunne det ha blitt gjennomført en observasjon av veiledningen for deretter å gjennomføre dybdeintervju. På grunn av rammene for oppgaven lot dette seg ikke gjøre.

Teori: Reflekterende team handler om kommunikasjon og samhandling. Det gjør også de tre teoriene som har blitt benyttet. Teoriene tar for seg ulike begrep og modeller som har blitt vurdert opp i mot data, og de gir et godt grunnlag for å forstå de ulike erfaringene. Som nevnt, har det ikke blitt tatt utgangspunkt i hele teorier. Hvis dette var gjort kunne det ha bidratt til mer vektlegging av ulike deler innen teoriene. Det kunne også ha vært interessant og drøftet funnene opp i mot gruppepsykologi, organisasjonsteori og kunnskapsteori. Det er grunn til å tro at dette ville ha gitt en annen utforming av oppgaven.

Analysen: «*Analyse av kvalitative data innebærer at det kan finnes flere gyldige alternative tolkninger samtidig*» (Tjora, 2011, s.95). I denne oppgaven har det blitt benyttet kategorisering for å analysere datamaterialet. Dette er en metode som er delt opp i flere faser, der første fasen er inspirert av «grounded theory» (Nilssen, 2012). I grounded theory søker man å utvikle teorier basert i «*real-world*» – observasjoner (Polit & Beck, 2012). Dette er ikke et mål i denne oppgaven, derfor ble fortsettelsen av analysen basert på kategorisering. Analyseredskaper skal være hjelpsomme systemer som åpner forskeren for datamaterialet (Nilssen, 2012). Dette føler jeg ble gjort med den valgte analysemetoden.

Generalisering er en del av det å vurdere gyldigheten og handler om overførbarhet av resultater fra en undersøkelse til andre personer, situasjoner, tider og kontekster enn akkurat de som har blitt studert (Malterud, 2011). I kvalitativ forskning vil det ikke være mulig å generalisere og måle resultater nøyaktig og reteste på samme mekaniske måte som i kvantitativ metode. I en kvalitativ studie som blir vurdert som gyldig og pålitelig vil det være viktigere å spørre seg om resultatene av studien kan være nyttig for andre (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil være opp til den som mottar resultatene fra denne studien å avgjøre om mine funn også kan være anvendbare for andre.

5.2.2 Pålitelighet (reliabilitet)

Hvis en annen forsker anvender samme metode, ville vedkommende da ha fått de samme resultatene?, det er dette pålitelighet i utgangspunktet referer til (Thagaard, 2009). I kvalitative studier hvor forskeren forholder seg til andre mennesker, vil ikke dette være relevant. Vurdering i forhold til pålitelighet blir derfor «å redegjøre for hvordan dataen er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen» (Thagaard, 2009, s.198).

En forsker vil som regel ha et engasjement i forhold til temaet en forsker på (Tjora, 2012). I kvalitativ forskning kan engasjementet både være en ressurs og en støy for forskningen (Tjora, 2012). Mitt engasjement for feltet kan påvirke forskningen i forhold til utvalg, bearbeiding av data, analyse og resultater. For å forebygge dette har jeg hatt et bevisst forhold til mitt engasjement og forforståelse.

Det har også blitt foretatt en refleksjon over forholdet til informantene. Min faglige bakgrunn er i samme fagfelt som informantene, og vi har samme arbeidsfelt. Forskjellen er at jeg jobber på døgnpast, og samtlige informanter jobber ved poliklinikk. Av de informantene jeg intervjuet visste jeg hvem samtlige var før rekrutteringen, men har ikke hatt en relasjon til dem før jeg påbegynte denne oppgaven. Ved deltakelse i veiledningen under rekrutteringsfasen fikk deltakerne se hvem jeg er, og det ble etablert en dialog med deltakerne i en kjent setting for dem.

Under intervjuene ble det benyttet en intervjuguide som bidro til at intervjuet forløp etter planlagte tema som skulle belyses. Jeg var påpasselig med at det var to spørsmål som ble stilt til samtlige informanter. Disse spørsmålene er om informantene hadde noen negative erfaringer/opplevelser med reflekterende team og om det var noe de ønsket å tilføye ut ifra tematikken. I tillegg har jeg under intervjuene forsøkt å innta en «ikke-vitende»-posisjon (Anderson & Goolishian, 2011). Dette har blitt gjort ved å være nysgjerrig og stille spørsmålstegn ved ulike utsagn, ord og uttrykk.

Ved en anledning har jeg også tatt kontakt med en informant i etterkant av intervjuet for å undersøke noe som var utydelig. Siden det har blitt benyttet lydbåndopptaker under intervjuene har det vært en mulighet for å benytte sitat fra informantene.

Det har blitt foretatt begrunnelser og refleksjoner over valgene som er gjort. I tillegg har det blitt foretatt skiller mellom hva som er mine tolkninger, hva som er informantens ord og hva som kommer fra teori og annen forskning.

Jeg tenker at de ulike prosessene som har blitt gjennomgått i løpet av oppgaveprosessen, både alene og med informanter, har bidratt til at funnene er pålitelige.

6.0 Presentasjon av funn

Andersen (1992) forklarer når man har forstått den reflekterende prosess kan en finne mange alternative måter å organisere det på, bruk av team er en av mange måter. Skjerve og Reichelt (2009) påpeker også variasjonsbredden i forhold til gjennomføring av reflekterende team. Noe som også blir belyst av Haaland (1987), som har skrevet en artikkel om erfaringen hun har med å gjennomføre reflekterende team på fire ulike måter. «*Man kan udforme det [reflekterende team] på mange måder afhængig af de praktiske omstændigheder og deltagernes ønsker og preferencer*» (Andersen, 2010, s.56). Med bakgrunn i dette blir det valgt å ha med en beskrivelse av reflekterende team, slik som informantene praktiserer det. Sammendraget er basert på beskrivelser fra informantene.

Veiledningen består av tre roller, en leder, en behandler som legger frem sak og det reflekterende teamet. Veiledningsgruppen har ikke en ekstern veileder, derfor er det innført en lederrolle som går på rundgang blant deltakerne. Lederen organiserer veiledningen, følger med klokken og passer på at alle får sagt det de ønsker å si.

Kollegagruppen består av åtte personer, og under veiledningen blir tiden som er satt av fordelt på to behandlere som skal legge frem en sak hver. Samtlige deltakere sitter i en ring midt i rommet under hele veiledningen. Når behandler har lagt frem en sak, forteller behandleren hva vedkommende ønsker refleksjoner på. Det blir ikke benyttet en intervjuer som behandleren er i dialog med under saksfremleggelsen. Derfor får teamet (som er de øvrige deltakerne) etter saksfremleggelsen stille oppklarende spørsmål til behandler. Når teamet har fått stilt sine spørsmål, har teamet en refleksjonsrunde seg i mellom. Under refleksjonen får ikke behandler delta, men når teamet er ferdig med refleksjonsrunden kan behandler "luften" sine tanker som vedkommende sitter igjen med etter å ha hørt på teamet.

Det blir lagt en plan for et halvår frem i tid med hvem som skal være leder og hvem som skal legge frem sak. Veiledningen blir muntlig evaluert to ganger i året.

På grunnlag av analysen kom jeg frem til tre hovedkategorier, funnene blir presentert under disse kategoriene.

6.1 Organisatoriske forhold

Samtlige informanter har i løpet av intervjuene gitt uttrykk for at de ønsker å jobbe med det fysiske rommet og organiseringen.

6.1.1 Rammer og struktur

Slik som veiledningen organiseres i dag, er samtlige informanter enige i at det er for lite veiledning. Det blir påpekt at det er en stor gruppe, og dette fører til at man får tatt opp en sak ca. to ganger i halvåret. Det blir samtidig fortalt at det er en god gruppe, og at det er positivt med flere «stemmer» i veiledningen.

Informantene gir uttrykk for at det er ustrukturert slik som veiledningen blir drevet i dag. Ett eksempel som blir tatt opp er at behandler som legger frem en sak, sitter i ringen sammen med de resterende deltakerne i veiledningen. Når det reflekterende teamet foretar refleksjonsrunden, sitter behandleren fremdeles i ringen. Dette fører til at teamet kommuniserer med behandleren gjennom kroppsspråk, det blir til stadig opprettet øyekontakt og teammedlemmene forventer bekreftelser på sine refleksjoner fra behandleren under refleksjonsrunden.

Det er to informanter som etterlyser bedre rammer for veiledningen. Dette utdyper de med at det er ulike folk med forskjellig behov, og de tror innholdet i veiledningen vil bli bedre. En annen informant forteller at rammer fører til trygghet i gruppen. «*Med rammer og struktur blir det mer skikkelige refleksjoner over det behandleren mener er viktig*», sier en informant som har erfaring med å få overfladiske refleksjoner.

6.1.2 Prioritering

Det er flere av informantene som reagerer på frafall av deltakere, «*det er mye frafall av medlemmer*». Det blir jevnlig tematisert at folk må prioritere veiledningen, men i praksis erfares det at veiledningen blir nedprioritert. «*Alle på poliklinikken kan prioritere veiledningen, men det er ofte flere som melder avbud til tross for at det er et fast tidspunkt i måneden for når det er veiledning*». Det blir registrert oppmøte i veiledningsgruppen, og det

strømmer på med avbud. Tre informanter opplever dette som frustrerende. *«Veiledning er det viktigste vi holder på med, derfor må det prioriteres. Det handler om erfaring, vilje, evne og behov».*

6.1.3 Roller og posisjoner

Det å delta i veiledning bestående av flere aktører innebærer at deltakerne må innta ulike roller. Slik som veiledningen blir organisert, opererer veiledningsgruppen med tre ulike posisjoner, disse er behandler som legger frem sak, leder som følger med klokken og at regien blir overholdt og den siste posisjonen er det reflekterende teamet.

Under intervjuet forklarer en informant at det kan være positivt med en som intervjuer, men informanten har en følelse på at det vil være for krevende for deltakerne. Informanten uttrykker videre at det er krevende nok å ha sak, samt lederrolle. Det kommer frem at noen deltakere trenger en del tid til forberedelser, mens andre ikke trenger det. En informant frykter at om det blir for mange prosedyrer og roller kan det bli mer frafall av deltakere fordi de har nok med andre arbeidsoppgaver. *«Veiledningen må være så enkelt som overhodet mulig for å forebygge frafall».*

6.1.4 Ekstern veileder

Veiledningsgruppen har ikke ekstern veileder, en informant mener dette fungerer bra. De tre andre føler at veiledningen *«sklir litt ut»*. Det har blitt erfart at veiledningsgruppen innimellom tar en lettvinnt løsning, og informanten tror dette skyldes at de ikke har veileder. *«Når en ekstern person deltar så blir veiledning mer skjerpet, for man kan bli litt hverdagslig i veiledningen».* *«Blir mer konkret når noen utenifra sier hvordan vi skal gjøre ting».* *«Det er spennende med folk utenifra som stiller spørsmålstegn ved veiledningen, man er mer fristilt som ekstern veileder».* Det er et uttalt savn blant informantene etter en ekstern veileder som kan systematisere og passe på, tydeliggjøre rammene og prosessene i veiledningen. Bringe inn mer profesjonalitet.

Informantene ytrer et ønske om at en ekstern veileder kommer inn i gruppa og får etablert metoden reflekterende team. Det blir videre poengtert at den eksterne veilederen må være en person som er uavhengig av arbeidsplassen, for *«samtlige ved en arbeidsplass har integrert hva arbeidsgiver forventer og krever. Ved poliklinikken tenker vi institusjon, men ekstern veileder ville kanskje sette fokus på pasient og behandlerkontakt».* Informantene fordyper med at institusjonens krav kan være negativt for prosesstenkningen innenfor veiledning, fordi

deltakerne tenker da mer på hva institusjonen krever og ikke pasientbehandling. Informanten sier videre «en ekstern vil være uavhengig og trenger ikke å forholde seg til de institusjonelle rammene».

Ved hjelp av en ekstern veileder kan man bli oppmerksom på ulike muligheter en har i en relasjon, i tillegg til at veileder kan stille mer spørsmål og ikke være like redd for å krenke. «Pr. i dag er vi forsiktig med å spørre hverandre om hvordan en har det, og hvorfor en reagerer sånn og sånn».

6.2 Erfart nytte av reflekterende team

Det kom også frem hva reflekterende team som en veiledningsmetode har gitt informantene, hvilket utbytte de sitter igjen med.

6.2.1 Reflekterende team som metode

En informant sier «reflekterende team har en forskjell, har andre kvaliteter enn andre veiledningsmetoder». Det blir forklart at behandler kan ha lett for å forsvare sin pasient. «En ser ikke saken så godt, når man sitter i den». Det blir forklart ved å benytte reflekterende team er det ikke mulighet for å forsvare pasienten, man må innta en annen innstilling som bidrar til at en får bedre tilgang til informasjonen som kommer. Man tar et annet perspektiv, observerer og følger med, man får tid og rom til å høre etter. «Ved å bruke reflekterende team i veiledning så involverer vi oss mer, det krever mer av deg, og man gir mer av seg selv».

«Reflekterende team er ivaretagende, disiplinerende og en berikelse. Det er greit at du som behandler skal sitte og holde kjeft, det er kjempenyttig». Reflekterende team bidrar til en trygghet. Informantene poengterer at det er ikke bare sak i veiledning med reflekterende team, de er i en relasjon. «Og den relasjonen endrer meg eller betyr noe for meg». «Får absolutt noe igjen av å benytte reflekterende team i veiledning, men det handler noe om hvor godt en kjenner hverandre i gruppa». Det blir nevnt at ved å benytte reflekterende team får man større perspektiv på ting.

To informanter kommer ikke på noe negativt om reflekterende team som en veiledningsmetode. Det blir av de andre to informantene nevnt at det kan være negativt hvis refleksjonene ikke er som forventet, altså at fokuset blir på noe helt annet enn hva man ønsker. En informant har denne erfaringen. I forhold til saker hvor reflekterende team ikke ville ha egnet seg er det bare en informant som kan komme med et tenkt eksempel. Dette eksempelet handler om temaet i saken som blir tatt opp i veiledningen. Hvis saken har mange

fellesfaktorer med behandler, kan dette være en sak som ikke bør tas opp. For eksempel hvis temaet er homofili. Sett at behandler er homofil, men er ikke «komme ut av skapet», og det er dette som er det problematiske for pasienten. Hvordan vil det oppleves for behandleren å motta refleksjoner om dette temaet?

En informant synes reflekterende team delvis svarer til forventningene hun har til veiledning. Samme informant forklarer videre at det ikke er utvikling i forhold til faget. To informanter mener reflekterende team bidrar til en faglig utvikling, samtlige informanter mener at reflekterende team sikrer en god yrkesfunksjon. Det blir sagt at reflekterende team bidrar til «en økt selvrefleksjon». «Vi alle gjør en forandring så lenge vi jobber med mennesker, du er i en prosess hele veien og det blir fremmet gjennom reflekterende team i veiledning». Beslutningsprosesser blir lettere å ta gjennom veiledning med reflekterende team.

En informant forklarer hvis en har en god struktur og organisering, en ekstern veileder og det er en god gruppedynamikk, så er veiledning med reflekterende team en god måte og ha veiledning på.

6.2.2 Bevisstgjøring

Samtlige av informantene fremhever at reflekterende team bidrar til å sette ord på ting, og at dette fører til en bevisstgjøring. «Det som fungerer bra med reflekterende team er bevisstgjøringsprosessen. Du har tre forskjellige former for bevisstgjøring med reflekterende team; forberedelse, presentasjon av casen og refleksjoner fra kollegaene». Informantene gir uttrykk for at det er gjennom disse prosessene saken blir tydeliggjort.

«Bare det å lufte saken, nesten uavhengig til hvem, er betydningsfullt fordi en får et litt annet forhold til saken. Bare en snakker høyt om en sak, så kommer en litt videre. Det bidrar til et større perspektiv av saken». En informant sier «når man snakker høyt om noe, så fører det til en bevisstgjøring av egne ting, tanker og refleksjoner». I tillegg får en tilbakemeldinger fra andre som også reflekterer over den samme saken. Får innspill som kan gå i en helt annen retning enn hva informanten har tenkt. Det kommer frem at man får et bidrag til å se hvor en «står» i saken. En informant forklarer at «en får alltid noe ut av veiledning, bare det å presentere saken får meg til å reflektere». Man blir bevisst hva en holder på med.

6.3 Reflekterende prosesser

Et tema under intervjuene var hvordan informantene erfarte det å motta refleksjoner.

6.3.1 Refleksjoner

Gruppedeltakerne har ulik bakgrunn, noe informantene mener er en faktor som bidrar til gode refleksjoner. En informant forteller at en alltid får gode tilbakemeldinger, mens en annen informant forklarer at hun har fått refleksjoner som ikke var som forventet.

Det blir i refleksjonene lagt vekt på hvilken innvirkning relasjonen mellom behandler og pasient har betydd for pasienten. Deltakerne støtter hverandre. *«Vi er veldig flinke til å støtte hverandre, og det er viktig del av veiledningen, men savner den der kritikken. Men det skal være slik at man vet at tilbakemeldingene en får er velment».*

Informantene forteller at tema i veiledningen hovedsakelig handler om pasientsaker. Ulike dilemmaer i forhold til pasienter, for eksempel å avslutte behandlingskontakten, saker hvor en står fast, føler seg hjelpeløs som behandler og trenger hjelp for å komme seg videre. Om kompliserte saker, og motoverføringstemaer. Kroniske pasienter som har vært lenge til behandling og som en føler seg usikker på.

Når det er fokus på behandler, så er det på metoder som man kan benytte i behandlingen. I tillegg til praktiske temaer rundt behandleren, fokus på behandling og nye innspill for veien videre. Det blir trukket en konklusjon for veien videre.

Informantene sier at en i veiledningen er altfor lite flink til å fokusere på følelser. Det blir nevnt at gjennom veiledning bør en få avlastning for tunge følelser som blir dratt med i pasientkontakten. *«Man får en forståelse fra de andre at det er en vanskelig sak, og hvordan en kan møte pasienten».* Men det er kun et fåtall av deltakerne som har fokus på hvordan behandleren har det følelsesmessig. En informant forteller *«nå er vi litt forsiktig med å spørre hverandre mer direkte om hvordan den enkelte har det, eller hvorfor vi reagerer sånn og sånn».* En informant synes det er ekkelt å ha fokus på behandleren fordi *«det handler om deg selv som person, og hvordan du har håndtert ting».* Det blir forklart at det er lettere å ha fokus på sak og ikke person. *«Saker kan overskygge hva vi bruker oss selv til, selv om det er viktig å se på samspillet mellom behandler og saken (pasienten). Behandler og pasient er et samarbeidsprosjekt».* *«Det handler enten om pasienten eller deg som behandler, men det er*

vanskelig å skille pasient og behandler». En informant savner fokus på egen prosess, og det å få en kobling i forhold til bevisstgjøring angående saken og seg selv som behandler. «Burde ha mer fokus på utviklingsprosessen, fokus på terapeut og menneske i pasientbehandlingssammenheng. For behandler er tross alt et arbeidsredskap med følelser». Samtlige informanter synes det er for lite fokus på behandler. Men en informant sier «når man presenterer en sak hører du hva du selv sier, også får du tilbakemelding fra andre som sier noe om saken. Alle tilbakemeldinger er på sin måte verdifulle, og jeg får ut av det hva jeg vil».

7.0 Drøfting av funn

Funnene vil bli drøftet opp i mot problemstillingen: «Hvilke erfaringer har helsepersonell i spesialisthelsetjenesten med bruk av reflekterende team i veiledning», relevante teorier, tidligere forskning og opp i mot den generelle målsettingen for veiledning. Den generelle målsetting med veiledning, uavhengig av metode, er at det skal bidra til en kompetanseøkning og en styrking av yrkesutøvelsen. Som allerede nevnt er det utarbeidet tre kategorier og samtlige kategorier har underkategorier.

7.1 Organisatoriske forhold

Kategorien er delt opp i tre underkategorier; *rammer og struktur, prioritering og ekstern veileder*.

7.1.1 Rammer og struktur

Det at man benytter reflekterende team som metode i veiledning legger opp, slik jeg ser det, til en bestemt struktur. Når veiledningen er strukturert innebærer det at noen forhold er definert og planlagt (Tveiten, 2013), struktur legger føringer for ramme og kontekst (Strømsfors & Edland-Gryt, 2013). Reflekterende team legger opp til en struktur som består av tre deler. De tre delene blir av Skjerve og Reichelt (2009) kalt for; *Forintervju, refleksjonsfase* og tilslutt *etterintervju*. Forintervju representerer saksfremleggelse, refleksjonsfase er refleksjonene til det reflekterende team og etterintervju er når behandler redegjør for hva hun har fått ut av refleksjonene.

Systemteori tar for seg hvordan ulike systemer samhandler, og hva som foregår innad i de ulike systemene (Klefbeck & Ogden, 2005; Schiefloe, 2003). Innenfor sosiale systemer er struktur basert på relativt varige egenskaper og forhold ved systemet. Strukturen består av de ulike posisjonene som personer i systemet har (Garsjø, 2003).

Som nevnt er det to informanter som etterlyser bedre rammer for veiledningen. Dette utdypes med at veiledningen er et system bestående av ulike deltakere med forskjellige behov, samt at informantene tenker at innholdet i veiledningen vil bli bedre. «*I et sosialt system er det individer som er komponentene*» (Schiefløe, 2003, s.206). En informant sier:

«Med rammer og struktur blir det mer skikkelige refleksjoner over det behandleren mener er viktig»

Rammer for veiledningen kan bestå av flere ting, Strømsfors og Edland-Gryt (2013) påpeker viktigheten av at veiledningsgrupper har fast tidspunkt for veiledning. I tillegg at den foregår i et egnet fysisk rom, at deltakerne har taushetsplikt. Andre fordeler som blir nevnt er at veiledningen foregår på samme sted hver gang og at de ulike rollene er fordelt på forhånd. Disse faktorene vil styrke kvaliteten av veiledningen. I veiledningsgruppen hvor det har blitt rekruttert informanter fra har de fast tidspunkt for veiledningen, laget en oversikt for et halvt år frem i tid over hvem som skal være leder og hvem som skal presentere sak, og de benytter et fast rom. Tveiten (2013) nevner at det er viktig med obligatorisk oppmøte, mens Strømsfors og Edland – Gryt (2013) har dårlig erfaring med dette. Dette er en diskusjon det ikke vil bli gått dypere inn i. Men i veiledningsgruppen hvor informantene er rekruttert i fra, så er det ikke obligatorisk oppmøte.

En informant påpeker at rammer er noe en må ha for det fører til en trygghet i veiledningsgruppen. Dette blir støttet av Strømsfors og Edland-Gryt (2013) som har erfaring med at mange føler trygghet over det som skal foregå i veiledningen når rammene er tydelige og forutsigbare. Som man kan se har veiledningsgruppen en del rammer for veiledningen, men ut i fra det informantene forteller kan det tyde på at det er for få. Rammene kan fungere som en tolkning av situasjonen eller relasjonen, og kan dermed knyttes til begrepet kontekst (Jensen & Ulleberg, 2012). Hvordan man forholder seg til hverandre må forstås i de ulike kontekstene, derfor blir kontekst viktig i en systemteoretisk forståelse (Klefbeck & Ogden, 2005).

Fysiske forhold og kontekst:

Kontekst vil si det samme som omstendigheter (Andersen 2010), og omstendigheter er noe som hele tiden er under forandring. Jensen og Ulleberg (2012, s.99) skriver «*ordet kontekst blir ofte brukt for å omtale en bestemt fysisk, faglig eller sosial sammenheng*».

For å fremheve konteksten kan man jobbe med det fysiske rommet. Det er ikke gitt at det fysiske rommet for veiledningen inviterer til arbeid, samarbeid og utveksling (Ulvestad, 2012). Det fysiske rommet gir i seg selv signaler om hva slags rom det er, og hva det ofte brukes til. Dette vises gjennom for eksempel beliggenhet og møblering. Dette er kjent som kontekstmarkører (Jensen & Ulleberg, 2012). Kontekstmarkører kan være en ting, ord, forklaringer og steder som vil lede oss til å fortolke våre observasjoner og erfaringer på bestemte måter, det kommer også til uttrykk gjennom språk og atferd (Jensen & Ulleberg, 2012). Et eksempel er stolene i veiledningsrommet som er plassert i en sirkel. Når jeg går inn i et rom der stolene er plassert i en sirkel tenker jeg at det skal foregå en eller annen form for eksponering. Det er bare en av mine tolkninger, hvilke andre tolkninger kan disse stolene bidra til? «*Hvordan vi tyder denne informasjonen, blir avgjørende for hvordan vi forholder oss til en gitt situasjon*» (Jensen & Ulleberg, 2012, s.103). Slik som veiledningsgruppen praktiserer veiledningen sitter samtlige deltakere på den samme plassen i ringen under hele veiledningstimen, se sammendraget under kapittel 6.0. Hvilken innvirkning vil det ha for veiledningen, og hvordan påvirker det muligheten som ligger i metoden når en av kontekstmarkørene er plassert slik?.

I forhold til den sosiale konteksten er det viktig at det blir skapt et mentalt rom for deltakerne i veiledningen (Strømsfors & Edland-Gryt, 2013). Med dette menes det en psykologisk eller mental ramme som vi forstår et fenomen eller en observasjon innenfor (Jensen & Ulleberg, 2012). Dette kan sammenlignes med det som i hermeneutikken blir kalt for forståelseshorisont, altså at vi forstår omgivelsene ut i fra den forståelsen vi allerede har. Som nevnt, er ikke kontekstmarker bare fysiske objekter. Det kan også være ulike uttrykk gjennom språk og atferd. Jeg vil påstå at en kontekstmarkør for reflekterende team er vekselvirkningen mellom indre- og ytre dialoger. Gjennom datainnsamlingen kom det blant annet frem at behandler som har lagt frem en sak sitter i ringen når det reflekterende teamet skal reflektere, og at reflektørene søker bekræftelse fra behandleren gjennom kroppsspråk. Dette vil påvirke det mentale rommet som behøves for å ha en indre dialog. Behandlers mål er å utvide sin forståelseshorisont, og da må veiledningens kontekst tilrettelegges for dette. Siden veiledningsgruppen praktiserer reflekterende team blir en kontekstmarkør de indre- og ytre dialogene. For å styrke rammene rundt veiledningen kan veiledningsgruppen bevisstgjøre prosessen mellom indre- og ytre dialoger. Den indre dialog skal i utgangspunktet oppfylle minst to formål; bearbeide refleksjoner som blir utvekslet av teamet, og være bevisst sin rolle i den ytre samtale (Andersen, 2010). I følge metoden skal ikke teamet ha kontakt med

behandleren i det hele tatt under refleksjonsrunden, men dette forekommer i veiledningsgruppen ved blant annet blikk-kontakt. Hva informantene synes om den måten de har organisert veiledningen på kommer frem gjennom følgende sitat:

«Hadde vært greit at behandler sitter i bakgrunnen, det er lettere å reflektere uten behandler i ringen»

«Tankeprosessene til behandleren blir forstyrret når teamet ser på vedkommende under refleksjonene»

«Det er enklere å reflektere, når behandler sitter utenfor ringen»

Når kontekstmarkørene gir en utydelig eller forvirrende kontekst, blir det vanskelig å ha en god kommunikasjon og atferd (Jensen & Ulleberg, 2012), i tillegg blir konteksten avgjørende for hvordan vi forholder oss til en situasjon. Kontekstmarkøren i forhold til metoden er at deltakerne skal ha en vekselvirkning mellom indre- og ytre dialoger, men i gruppen blir ikke behandleren gitt det frirommet som trengs for å ha en indre dialog. Dette er en situasjon som kan skape forvirring. En informant påpeker:

«Vi har jo ikke vært dyktig nok til å bruke det [reflekterende team] profesjonelt, vil jeg si, vi er ikke godt nok inn i materien til å jobbe skikkelig med det»

Alle informantene har hørt om reflekterende team under utdanning, og noen informanter også utover utdanning. Men det er variert hvor mange år siden de gikk på skole, og lærte om denne metoden. For å kunne gå inn i materien i en metode, må samtlige deltakere være trygge på metoden. Metoden angir hvilken kontekst veiledningen skal ha. «Ved hjelp av ordene og den atferden vi utveksler, markeres kontekst» (Jensen & Ulleberg, 2012, s.103), det kan tenkes at rammene som reflekterende team i seg selv gir ikke er godt nok kjent for deltakerne. Kanskje derfor samtlige informanter mener at veiledningen kan gjøres bedre? Det å skape en god struktur gjennom stabile fysiske og psykiske rammer kan bidra til kvalitetssikring av veiledningen.

Konteksten bidrar med en bevisstgjøring av hvilke handlinger som er akseptable i veiledningssituasjonen, den legger føringer for muligheter og begrensninger av atferd. Veiledningsgruppen er en helhet som består av flere deler (deltakerne), koblingen og samspillet mellom deltakerne er sentralt for opprettholdelse av systemet (Schiefløe, 2003). Deltakerne påvirker hverandre, og forandring i en del av systemet vil virke inn på andre deler.

Dette betyr at når en reflektør søker bekreftelse fra behandleren under refleksjonen, kan dette føre til at andre reflektører gjør det samme. Vi omgås i ulike system hele tiden, som Lorem (2010, s.22) skriver «*vi er alltid kontekstbundet; poenget er ikke å unnslippe konteksten, men å være bevisst vår plassering og på hvilken måte konteksten bidrar til forståelsen*».

Det er viktig å ha fokus på kontekstens betydning i forhold til opprettholdelse av rammer og struktur. Ved å fokusere på rammene og strukturen kan det tenkes at det hadde vært mindre rom for mistolknings. «*Misforståelser, konflikter og forvirring kan også oppstå hvis man ikke kjenner kodene, rammene eller nivåene i kommunikasjonen*» (Jensen & Ulleberg, 2012, s.151). Veiledningsgruppen er et system som de har skapt selv, dette blir kalt for et uformelt system (Schiefløe, 2003). I dette ligger det at systemet ikke har noen formelle retningslinjer. Derfor er det viktig at rammene og strukturen blir tydeliggjort, gjennom en tydeliggjøring kan misforståelser og konflikter i veiledningen bli redusert.

7.1.2 Prioritering

I veiledningsgruppen blir det jevnlig tematisert at folk må prioritere veiledningen, men noen av informantene føler at i praksis blir det nedprioritert. Veiledningen er til et fast tidspunkt hver måned, og en informant mener at samtlige kan prioritere veiledningen, siden man jobber på en poliklinikk. Dette innebærer at en styrer i en viss grad sin egen arbeidshverdag.

Veiledningsgruppen domineres av felles interesser og samhold, noe som kjennetegner uformelle sosiale system (Garsjø, 2003; Schieflo, 2003; Klefbeck & Ogden, 2005). I systemteori er forholdet mellom aktørene sentralt. Dette vil si at forholdet mellom deltakerne i veiledningen vil påvirke selve veiledningen. Relasjonene mellom deltakerne er det som holder systemet sammen (Klefbeck & Ogden, 2005), men stabiliteten i sosiale systemer kan variere (Garsjø, 2003). Når flere deltakere melder avbud sendes det ulike signal til deltakerne som prioriterer veiledningen. Det at deltakere melder avbud, kan tyde på at det er noe ved veiledningen som må endres. Det er viktig at forventningene deltakerne har til veiledning blir tematisert med jevne mellomrom.

Gjennom å evaluere veiledningen, kan veiledningsgruppen kartlegge hva som må forbedres slik at flest mulig av deltakerne møter opp. Jeg har ikke spurt informantene om rammene for evalueringen, eneste som kom frem er at det foregår muntlig. Tveiten (2013) påpeker viktigheten av at veiledningsgrupper jevnlig evaluerer innhold, samspill og prosessen i veiledningen. Dette for å sikre veiledningens hensikt. Kan det motivere deltakerne som

melder frafall til å prioritere veiledningen hvis det jobbes mer med kvalitetssikring?, for eksempel gjennom evalueringer.

Feedback og sirkulære samspill:

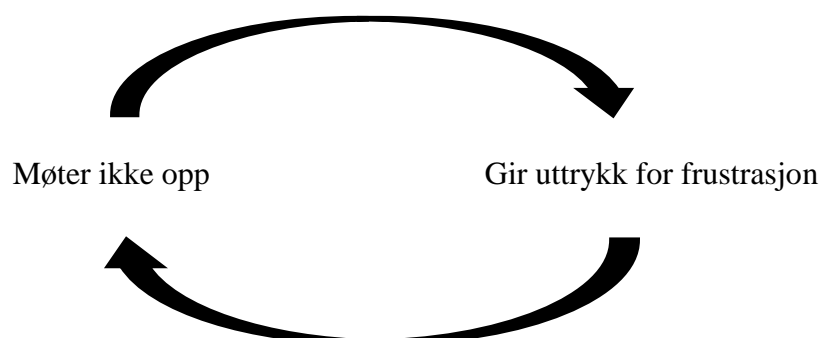
Sentralt tema i systemteori er, som nevnt, hvordan en påvirker andre gjennom ulike handlinger og hvordan vedkommende igjen vil bli påvirket av andres reaksjoner eller feedback (Gjems, 2012). Feedback og sirkulære samspill handler om forståelse for hvordan forholdet mellom mennesker henger sammen, og hvordan vi påvirker hverandre gjennom mønstre som blir dannet i samhandling (Jensen & Ulleberg, 2012). «*Feedback er svar, respons og tilbakemelding som kommuniseres gjennom ord, tonefall, kroppsspråk eller handling*» (Gjems, 2012, s.130).

Sirkularitet vil alltid inkludere omgivelsene for å forstå hendelser (Gjems, 2012). For eksempel kan deltakere under evaluering si at det er viktig at veiledningen blir prioritert, men når veiledningsgruppen samles neste gang så dukker ikke alle deltakerne opp. Det blir da gitt feedback om at veiledningen er viktig, men man gir samtidig negativ feedback til systemet ved at man uteblir.

En informant uttrykker det slik:

«Det å stadig motta avbud oppleves som frustrerende, spesielt når folk i evalueringene alltid er positive og mener at det er viktig å ha denne veiledningen»

Hvis det tenkes at veiledningen blir brukt som en arena for å gi uttrykk for frustrasjon, kan en sirkulær forståelsesramme se slik ut:



Ved å forstå frafall og prioritering gjennom sirkulære samspill, kan deltakerne finne ut av hva det er som gjør at folk ikke møter opp. «*Rikdommen eller fattigdommen i det vi ser svarer til rikdommen eller fattigdommen av våre egne erfaringer*» (Meløe, 1985a, s. 21). Vi samhandler

ut i fra vår subjektive forståelseshorisont, og gjennom sirkulære samspill kan vi få innblikk i den andre parten sin horisont. «*Det er ut fra våre egne erfaringer vi forstår andre*» (Meløe, 1985a, s. 22). Dette kan bidra til en bevisstgjøring hos samtlige parter, som kan bidra til å finne en løsning på det som er problematisk.

«Når vi skal forsøke å utvide vår forståelse av ulike situasjoner og problemer, vil det å skifte perspektiv fra del til helhet, mellom en delorientert og helhetsorientert forståelsesramme, kunne være nyttig» (Gjems, 2012).

Roller:

Struktur, funksjon og interaksjon er sentralt i systemteori. Dette er også viktige faktorer når en skal jobbe systematisk med reflekterende team. Jeg tenker at disse faktorene handler om ulike roller. Hvilke roller en får i veiledningen, og hvilken funksjon rollen innehar. Det å innta et rolleperspektiv vil gjøre det enklere å finne strukturer og mønstre for hvorfor deltakerne i veiledningen handler som de gjør (Garsjø, 2003). Rollens funksjon vil påvirke hvordan en interagerer med de rundt seg, som igjen vil bidra til en gitt struktur.

Innenfor veiledningen har hver deltaker en posisjon, Meløe (1985b) kaller dette for en «*aktørplass*». Meløe (1985b) tar for seg aktøren og aktørens verden i forhold til å forstå omgivelser. Hver aktørplass rommer en rolle, en forventet atferd. Behandler skal legge frem en sak, leder skal ha regi, og teamet skal bidra med refleksjoner. Hvis deltakerne ikke er sikre på hva ens rolle innebærer, vil dette virke negativt inn på veiledningen. Det kan medføre at veiledningen blir usystematisk og derav blir læringspotensialet redusert.

Slik som Andersen (2010) fremstiller reflekterende team er det en person som skal være «*intervjuer*» til behandleren som legger frem en sak. Veiledningsgruppen har valgt å ikke ha denne rollen i veiledningen. Det har ikke vært mye fokus på dette under intervjuene, men noe informasjon har kommet frem angående dette emnet allikevel. Det som ble tematisert er at veiledningen må gjøres så enkelt som mulig for å forebygge frafall av deltakere.

«Hvis det blir for mange prosedyrer og roller kan det bli mer frafall fordi deltakerne har nok med andre arbeidsoppgaver»

Jeg tenker at dette kan være tveegget. Hva om det er mangel på rolleavklaring og funksjoner som er bakgrunnen for frafall? Da hadde det kanskje hjulpet å hatt en intervjuer som har kunne systematisert veiledningen og fremmet fokus på det deltakerne ønsker at veiledningen skal bidra med.

Andersen (2010) redegjør for det han kaller «fiasko» i utøvelsen av reflekterende team. De gangene han har deltatt i reflekterende team, og det ikke har vært en vellykket prosess, har det vist seg at det ikke hadde blitt avklart på forhånd hvordan samtalen skulle foregå. Selv om erfaringene Andersen referer til er i samtaler med klienter, tenker jeg at det kan overføres til også å gjelde i veiledningssammenheng.

«Vi skal ikke holde på med andre ting når vi skal holde på med veiledning»

Det som informanten anser som «andre ting», kan ha en vesentlig betydning for noen av de andre deltakerne. Det ble under intervjuene stilt spørsmål om hva informanten legger i veiledning, dette bidro til varierte svar. Dette eksempelet viser hvor viktig det er å ikke ta «andre ting» for gitt.

Veiledning med reflekterende team er en form for samarbeid, hvor samhandling står sentralt. Hver deltaker har med seg sine subjektive erfaringer, teoretisk forståelse, egenskaper og kunnskap (Sundet, 2012). Den bakgrunnen hver enkelt deltaker har vil påvirke interaksjonene. Samspillet av de forskjellige delene skal bidra til oppnåelse av et felles mål, som for veiledning er, kunnskapsutvikling og styrking av yrkesutøvelsen. *«Det som trer fram, blir noe mer enn summen av de involverte delene»* (Sundet, 2012, s.268). Summen av det hver enkelt deltaker har med seg utgjør veiledningen. Siden deltakerne har med seg subjektive egenskaper til veiledningen blir det viktig å avklare, i fellesskap, hvilke forventninger de har. Som informantene forklarer så handler det om erfaring, vilje, evne og behov om en prioriterer veiledningen eller ikke. Dette understreker behovet av å ha faste samtaler med jevne mellomrom om hva som er viktig i veiledningen for hver enkelt deltaker. Det som er et behov i dag, er ikke nødvendigvis et behov om fem måneder. Når veiledningen ikke svarer til forventningene tenker jeg det er naturlig at veiledningen ikke blir prioritert i en hektisk arbeidshverdag.

7.1.3 Ekstern veileder

Det kommer frem under intervjuene at veiledningsgruppen har hatt en ekstern veileder tidligere, men veilederen tilfredsstilte ikke forventningene til deltakerne. Det ble derfor bestemt at gruppen skulle avslutte engasjementet med den eksterne veilederen, og organisere veiledningen på egen hånd, altså uten veileder.

Som nevnt tidligere har veiledningsgruppen valgt at det er en deltaker som er leder, og denne rollen går på omgang. Lederen er et medlem av det reflekterende teamet, men har ansvar med

å følge med klokken, at samtlige får sagt det en vil, skiftet fra behandler til team, og tilbake igjen. Tveiten (2013) oppfordrer deltakerne til å ha en refleksjon over effekten en slik ordning kan ha for gruppeprosessen. Ved at en lederrolle går på omgang kan det føre til en utrygg veiledningsgruppe. «*En viss grad av trygghet er en forutsetning for at medlemmene i gruppa skal våge å arbeide med egne erfaringer på en måte som fører dem inn i utfordringer og valgsituasjoner*» (Tveiten, 2013, s.121). Noe av det første som blir sagt av informantene om å organisere veiledningen på denne måten er at «*ting sklir litt ut*». Det blir derfor ytret et ønske om å ha en ekstern veileder. En informant forklarer:

«Ved å ha en ekstern veileder, så blir veiledningen mer skjerpet. Man kan bli litt hverdagslig i veiledningen».

Dette kan tyde på det læringsmiljøet som veiledningen skal ha, blir påvirket av at det ikke er en ekstern veileder. Informantene savner en ekstern veileder som kan systematisere og passe på, tydeliggjøre rammene og prosessene mer. Det blir poengtert at det bør være en ekstern veileder, og ikke en intern. Begrunnelsen for dette ligger i at en intern veileder, vil ha integrert arbeidsplassens forventinger og krav. Dette er noe som kan påvirke veiledningens utforming. Informantene i Skjerve og Reichelts (2009) studie forteller at det er veileder som opprettholder struktur og ivaretagelse av både teamet og behandlere. En veileders funksjon innbefatter å ivareta veiledningens målsetting, verdier og normer, hjelpe deltakerne med å holde dette fokuset (Tveiten, 2013). Dette kan gjøres gjennom for eksempel å stille spørsmål om de ulike prosessene, og om hvordan situasjonen opplevdes for behandleren som sto i den. I veiledningen må man stille kritiske spørsmål (Duckert, 2012).

Det er flere informanter som savner profesjonalitet, og de tenker en ekstern veileder kan bidra med etablere metoden reflekterende team:

«Blir mer konkret når noen utenifra sier hvordan vi skal gjøre ting»

«Når man ikke har en veileder, kan det være at veiledningsgruppen innimellom tar en lettvent løsning»

Det kan virke som at veiledningsgruppen har et behov for å få en dypere forankring av metoden. Det er en av veilederens oppgaver å skape og vedlikeholde rammene for veiledningsaktiviteten (Kärki, 2012), men en må ikke glemme at dette er en veiledningsgruppe. Når en har veiledning er samtlige ansvarlige for å bidra. Deltakerne har også et ansvar for å opprettholde fokus og mening med veiledningen, men en veileder har

hovedansvaret (Tveiten, 2013). I studien til Skjerve og Reichelt (2007) kom det frem at veileder kan bidra med å se det fastlåste i behandlerens perspektiv, samt bidra med å utvide forståelseshorizonten. I samme studie kom det frem hvilken betydning egenskapene og interaksjon mellom veileder og deltakerne har for veiledningsutbytte.

Det kommer frem av intervjuene at deltakerne er forsiktige mot hverandre, det er en redsel for «å trække hverandre på tærne». Informantene tenker det skyldes at veiledningsgruppen kun består av kolleger fra samme arbeidsplass. Veiledningsgruppen preges av at deltakerne kjenner hverandre, de har et felles mål og de er i direkte samhandling over lengre tid. Det er viktig å ha et skille mellom veiledningen og arbeidshverdagen. Veiledningen er et mikrosystem på arbeidsplassen, og det blir derfor viktig å ha innsikt i hvilken relasjon, interaksjon og rolle individene har i veiledningen (Schiefløe, 2003). En informant påpeker viktigheten av at det er noen fellestrekk mellom deltakerne i gruppen, men at deltakerne samtidig har sine forskjeller. Dette gjenspeiler det Andersen (1992, 2010) påpeker er viktig i reflekterende team, det må være «en forskjell som gjør en forskjell». En ekstern veileder kan bidra med å styre interaksjonene, fremheve forskjellen som gjør en forskjell, og ikke være like forsiktig som informantene føler de må være mot hverandre.

Informantene forklarer hvordan en ekstern veileder kan være mer frempå og hvordan vedkommende ikke trenger og være like forsiktig med hva en sier til deltakerne. Når man driver veiledning må det være en norm på at det er viktig å tåle kritikk, det er dette man lærer av (Duckert, 2012). Informantene gir uttrykk for en frykt for å krenke de andre deltakerne. Grunnen til dette er fordi deltakerne vil møte hverandre under lunsj, personalmøter, i korridorene osv.

«Pr. i dag er vi forsiktig med å spørre hverandre om hvordan en har det, og hvorfor en reagerer sånn og sånn»

Informantene utdyper med å forklare at en ekstern veileder kan man bli oppmerksom på ulike muligheter en har i ulike relasjoner. I tillegg kan veileder stille mer spørsmål og ikke være like redd for å krenke. En ekstern veileder har vært gjennom en utdanning for å ha denne funksjonen, og gjennom utdanningen trener en på å komme med motforestillinger, kritiske spørsmål, alternative tolkninger osv. (Duckert, 2012). Gjennom å ha en profesjonell ekstern veileder er det større sannsynlighet for at veiledningens kvalitet sikres og derav økning av kompetanse.

En informant forteller at hun innimellom føler refleksjonene ikke er som forventet. En ekstern veileder kan bidra med perspektiver utover å gi bekreftende beskrivelser og analyser av saken til behandleren (Duckert, 2012), noe som denne informanten kanskje har opplevd. På tross av denne erfaringen har informanten kommet videre med saken. Dette er et funn som samsvarer med forskningen til Skjerve og Reichelt (2007) som fant ut at behandlerne i deres studie følte de fikk hjelp slik at de kom videre med saken, selv om refleksjonene ikke betydde så mye for dem. Dette skyldes *prosessen* som metoden legger opp til. Informanten i min oppgave tenker en ekstern veileder er bedre rustet til å fange opp ulike signaler, og derav kan gi mer direkte tilbakemeldinger til behandler og veiledningsgruppen. Selv om en kommer videre med saken, så kan veiledningsutbytte bli større. Tveiten (2013, s.105) skriver ”*veilederen har et meransvar for å oppnå hensikten med veiledningen. Veilederen har makt i kraft av sin rolle og funksjon*”. En veileder kan avbryte prosessen, for eksempel, midt i refleksjonsrunden for å komme med tilbakemeldinger.

Jeg har ikke spurt informantene om de har noen grupperegler. Når deltakerne har mer tydelig for seg hva veiledningen innebærer kan det bli enklere for behandler å ta i mot utfordrende spørsmål og bli stimulert til refleksjon (Tveiten, 2013), en ekstern veileder kan bidra med tydeliggjøringen av hva veiledningen innebærer. Ord kan beskrive rammene i tillegg til å bidra med en tolkning av det som foregår innenfor rammene (Jensen & Ulleberg, 2012). Gjennom at det i fellesskap skapes verdier og normer i veiledningsgruppen kan skape trygghet (Tveiten, 2013). Da jeg hadde gruppeveiledning med reflekterende team gjennom studiet, spurte veilederen alltid om hvordan hver enkelt deltaker hadde det i dag, og hvor en hadde fokuset sitt. Det ble i fellesskap foretatt en kort dialog «*om hvor en var henn*». Dette tenker jeg er med på å bidra til å skape en kontekst, ramme og dermed bidra til en økt trygghet. Bevissthet, oppdagelse og refleksjon er kvaliteter som bidrar med å skape forandring hos behandleren (Tveiten, 2013). Derfor er det viktig at det blir tilrettelagt for dette.

Duckert (2012) beskriver hvordan prosessen i veiledning består av to faser. Den *første* fasen tar for seg en dialog rettet mot å skape et felles punkt og et felles mål for veiledningen. Den *andre* fasen tar for seg veiledningen som en problemløsnings- og utforskningsprosess for å bringe behandleren nærmere sitt mål. Man ønsker å møte pasientene der de er, hvorfor skal ikke det samme være aktuelt i veiledning? Når man har en slik dialog før man begynner selve veiledningen kan det øke sannsynligheten for at hvert enkelt medlem blir mer tilgjengelig og tilstede ”her-og-nå”.

«Veiledning innebærer at det legges til rette for at den som veiledes, starter en prosess hvor bearbeiding av egne erfaringer inngår, eller hvor refleksjon over egen virksomhet eller egen person i denne virksomheten inngår» (Tveiten, 2013, s.26).

Erfaringene til Duckert (2012) er at den første fasen blir viet for liten plass. Dette kan bety at deltakerne ikke vet hva slags funksjon en skal ha, eller hva veiledningen faktisk innebærer (Tveiten, 2013). I tillegg øker sannsynligheten for at refleksjonene ikke handler om det behandleren egentlig ønsker. *«Mye veiledningstid blir derfor kastet bort på å løse et problem som er litt på siden av terapeutens behov» (Duckert, 2012, s.111).* Det at samtlige informanter mener veiledningen kan bli bedre, kan antyde at de ikke føler veiledningen tilfredsstillende de forventningene som en har til veiledning. Måloppnåelse i veiledningen er noe en ekstern veileder kan bidra med.

Siden veiledningsgruppen ikke har en ekstern veileder, kan man kartlegge om det er noen av deltakerne som har veilederkompetanse. Hvis det er en av deltakerne som innehar denne kompetansen, kunne vedkommende ha hatt en veilederfunksjon for en gitt periode. Deretter kunne det ha blitt bestemt om det skal leies inn en ekstern veileder eller om de skal forsøke på nytt uten veileder. Hvis ingen av deltakerne har veilederkompetanse, så kan en deltaker som føler seg trygg på metoden reflekterende team ha ansvar for veiledningen en dedikert periode.

7.2 Erfaringer med reflekterende team

Kategorien er delt opp i tre underkategorier; *reflekterende team som metode, kompetanseutvikling og bevisstgjøring.*

7.2.1 Reflekterende team som metode

Reflekterende team som metode i veiledning synes samtlige informanter fungerer bra. En informant forteller det er godt når noen utenifra kommer med tilbakemeldinger, for en ser ikke alltid saken så godt når man er midt oppi den. En informant sier:

«Behandler kan ha lett for å forsvare sin pasient. Men med reflekterende team har man ikke mulighet for å forsvare pasienten, man må innta en annen innstilling som bidrar til at en får bedre tilgang til informasjonen som kommer. Man tar et annet perspektiv, en observerer og følger med»

Dette sitatet fra en informant, er noe som samsvarer med funn fra studien til Skjerve og Reichelt (2009). Reflekterende team bidrar til en demping av trangen til å gi råd, i tillegg til at behandleren ikke får komme i en defensiv posisjon. Behandleren får derimot rom til å komme

i posisjon for å motta veiledning. I tillegg får man et mangfold av ideer, og frihet til å bruke det man vil av tilbakemeldinger. Det er ikke noe press på å finne den «riktige» løsningen (Skjerve & Reichelt, 2007).

Dette betyr at reflekterende team kan bidra til at behandler tenker på nytt over saken som vedkommende valgte å ta opp i veiledning. Dette er et vesentlig trekk ved sosialkonstruksjonisme (Gergen & Gergen, 2011), man tenker på nytt over det en har lært gjennom samhandling. Dette blir poengtert av en informant:

«Det er ikke bare sak i veiledningen med reflekterende team, vi er i en relasjon. Og den relasjonen endrer meg eller betyr noe for meg»

Relasjon har stor betydning når en benytter reflekterende team. Man inntar ulike relasjoner hele tiden, og det er dette som skal bidra til en utvidelse av det saken handler om. Verden vi lever i blir til ut i fra de relasjonene vi deltar i. «*Mennesket er i verden som forstående og fortolkende vesener*» (Thornquist 2003, s.15).

Som navnet legger opp til, så handler reflekterende team om refleksjon. Tittelen på boken skrevet av Andersen (2010) sier noe om dette; «*Reflekterende prosesser – samtaler og samtaler om samtalerne*». Det å reflektere vil si at man hører noe, tar det innover seg og tenker over det før man responderer (Andersen, 2010). Dette er noe informantene har erfaring med:

«Gjennom reflekterende team får man mye større perspektiv på ting»

«Får innspill som kan gå i en helt annen retning enn hva man selv har tenkt»

Reflekterende team bidrar til en forståelse, fleksibilitet og åpenhet for nye ideer slik at en ikke står fast i behandlingen (Smith, Winton & Yoshioka, 1992). Det mangfoldet av refleksjoner som en mottar vil inneholde innspill som behandleren forhåpentligvis vil nyttiggjøre seg, og som videre vil føre til en utvikling (Skjerve & Reichelt, 2009).

I følge funn fra studien til Skjerve og Reichelt (2009) er reflekterende team egnet for å forebygge at behandlere lukker seg i kun en forståelsesmåte. Noe som også kom frem i studien til Smith, Winton og Yoshioka (1992). Ved å reflektere over ulike spørsmål om hva en gjorde, hva som skjedde med meg, hva ville jeg ha gjort annerledes osv. kan yrkesutøveren bli bevisst og trygg på sine faglige vurderinger, verdier og holdninger (Tveiten, 2013). Målet

er å få utvidet sin forståelseshorisont, slik at man blir bedre rustet til å takle ulike utfordringer i yrkesutøvelsen.

Det er mange positive faktorer som blir presentert av informantene, noe som blir nevnt er:

«Det positive med reflekterende team er at man får sett saken utenifra, får tid og rom til å høre etter»

«Reflekterende team er en berikelse»

«Det er greit at du som behandler skal sitte og holde kjeft, det er kjempenyttig»

«Det er disiplinerende»

Sosialkonstruksjonisme handler om hvordan betydning dannes gjennom ulike aktiviteter vi deltar i (Gergen & Gergen, 2011). Et funn hos Skjerve og Reichelt (2009, s.248-249) viser at *«gruppen får en opplevelse av samhold, og styrke til å bidra. Deltakerne opplever likeverd, og at alle er kvalifisert til å bidra»*. Jeg tenker at tilfredsheten over reflekterende team, som blir belyst gjennom sitatene over, blir påvirket av samhandlingen. *«Vi vokser som mennesker gjennom å bli noe annet enn det vi var, gjennom å lære oss å forstå livet, oss selv og forholdet til andre på nye måter»* (Skau, 2005, s. 28). Dette blir belyst av informantene:

«Vi alle gjør en forandring så lenge vi jobber med mennesker, du er i en prosess hele veien og det blir fremmet gjennom reflekterende team i veiledning»

«Ved å bruke reflekterende team i veiledning så involverer vi oss mer, det krever mer av deg selv, og man gir mer av seg selv»

For å kunne gi av seg selv, som metoden krever, må det være en viss grad av trygghet.

«Opplevelse av trygghet kan legge til rette for at forandring blir lettere å velge, våge og tåle» (Tveiten, 2013, s.52). En informant sier:

«Får absolutt noe igjen av å benytte reflekterende team i veiledning, men det handler noe om hvor godt en kjenner hverandre i gruppa»

Dette utsagnet får meg til å under over om det er metoden som fungerer bra, eller om det er samholdet i veiledningsgruppa som gjør at veiledningen fungerer. Dette utsagnet kan antyde at man må kjenne de andre deltakerne for at reflekterende team skal fungere i veiledning.

Samtlige informanter er enig om at veiledning med reflekterende team er en god måte og ha veiledning på sett at det er en god gruppedynamikk, at det er organisert og systematisert.

«Veiledningen fungerer bra, men vi [veiledningsgruppen] har ikke gjort det skikkelig»

Samtlige informanter i studien til Smith, Winton og Yoshioka (1992) er fornøyd med å benytte reflekterende team, og gir uttrykk for at det er en konstruktiv metode for veiledning.

Negative erfaringer med reflekterende team:

Det ble under intervjuene etterspurt negative erfaringer med reflekterende team. Det kom frem er at en informant ikke har fått refleksjoner som forventet. Dette er en negativ erfaring som også blir belyst i studien til Skjerve og Reichelt (2007, 2009) hvor bakgrunnen for refleksjonene blir forklart med at teamet ikke har forstått utfordringene behandleren har stått i, behandleren har alt prøvd ut de tiltakene som det blir reflektert over eller at refleksjonene var irrelevante.

7.2.2 Kompetanseutvikling

Helsevesenet i Norge fungerer godt på mange områder, men det forekommer feil og mangler, det er derfor et ønske om en kontinuerlig bevegelse mot forbedring i kvaliteten (Sosial- og helsedirektoratet, 2005). Et tiltak for å bedre kvaliteten er gjennom veiledning. Kan reflekterende team som veiledningsmetode bidra med kvalitetsforbedring og kompetanseheving? Hva som menes med kunnskap og kvalitet er påvirket av ulike prosesser, kompetanse er noe som trenger kontinuerlig forbedring. Selv behandlere som har solid fagkunnskap og lang erfaring vil ikke føle seg trygg på alle valg som blir tatt i forhold til pasienter (Duckert, 2012). Gjennom en bevisst og systematisk refleksjon over egen praksis, kan kompetanse utvikles og videreutvikles (Tveiten, 2013).

Samtlige informanter mener reflekterende team har bidratt til en selvutvikling. Det var to informanter som mente det var utvikling i forhold til faget, en som var usikker og en som mente at det ikke var det. Tveiten (2013) redegjør for at hovedhensikten med veiledning er å utvikle eller videreutvikle profesjonell kompetanse. Gjennom å reflektere over egen praksis både faglig, etisk og personlig kan man utvikle eller videreutvikle kompetanse (Tveiten, 2013).

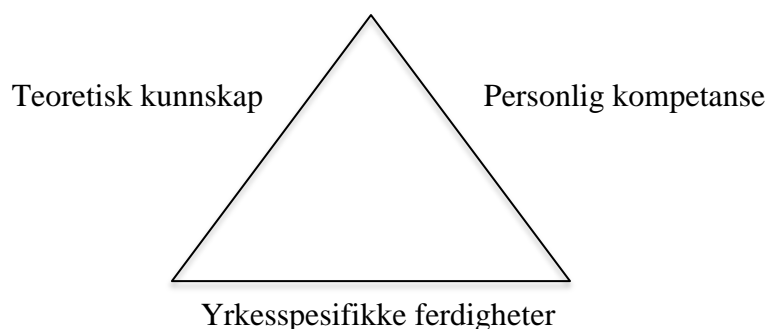
Skau (2005, 2012) har laget en fremstilling av det hun kaller for «kompetansetrekanten». Dette er en modell som blir illustrert som en rettvinklet trekant hvor hver side representerer tre aspekt.

Teoretisk kunnskap handler om faktakunnskaper, generaliserbar forskningsbasert viten. Tar for seg faglige begreper, modeller, teorier, lover og regler som regulerer det aktuelle fagområdet (Skau, 2012).

Den andre siden i trekanten består av *personlig kompetanse*. Det handler om hvem vi er som personer, hva vi har å gi på et mellommenneskelig nivå, og om vi er i stand til å bruke oss selv og våre kvalifikasjoner til det beste for andre (Skau, 2012).

Siste siden i trekanten består av *yrkesspesifikke ferdigheter*. Dette tar for seg det profesjonsspesifikke, slik som praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som er relevant for yrket (Skau, 2012).

Kompetansetrekanten:



Disse tre aspektene i kompetansetrekanten kommer til uttrykk samtidig, men i ulik tyngde. Dette betyr når en er i veiledning, og samhandler med de andre deltakerne, så veksler en mellom de ulike aspektene. Disse tre delene samhandler for å gi pasienten den behandlingen vedkommende trenger. For å styrke helheten, skjer det endringer med delene. Noe som er i tråd med systemteori. «*De tre sidene ved yrkeskompetansen henger nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengig av hverandre*» (Skau, 2005, s.56).

Veiledningsgruppen er en gruppe med stor variasjon både i forhold til erfaringskompetanse, utdanning og personlighet, noe som påvirker hvilke krav en har til veiledningen. Sett ut i fra kompetansetrekanten kan dette tyde på at informantene som ikke opplevde faglig utvikling, har andre krav og behov til veiledningen enn de andre to. Kanskje har de to som har erfart faglig utvikling lik tyngde på ett av de tre sidene i kompetansetrekanten? Dette poengterer erfaringen til Duckert (2012) om viktigheten av at det må brukes tid på å sette et felles punkt og mål for veiledningstimen (se kapittel 7.1.3). For at behandler skal bli bevisst grunnlaget for egen praksis, må det i veiledning utfordres på alle områder i kompetansetrekanten.

7.2.3 Bevisstgjøring

Jensen og Ulleberg (2012) forklarer at det å reflektere betyr å bøye tilbake eller gjenspeile noe. Refleksjon handler om å føre tankene tilbake til noe en har tenkt tidligere (Bie, 2009).

”Gjennom en indre dialog med seg selv eller en ytre dialog med andre undersøker man nærmere det man tenker, mener eller tror. Refleksjon kan defineres som en mental prosess der man forsøker å restrukturere sine erfaringer og kunnskaper”
(Jensen & Ulleberg, 2011, s.41).

«Refleksjon over egen praksis er viktig for bevisstgjøring og utvikling av kompetanse»
(Tveiten, 2013, s.29). Gjennom reflekterende team blir dette gjort sammen med flere personer. Dialog er vesentlig i forhold til å reflektere. Informantene sier at det er betydningsfullt å få ”luften” saken til noen andre, nesten uavhengig til hvem, fordi en får et annet forhold til saken ved å presentere den. Dialog er en form for refleksjon, og kan derav ses på som et moment i kunnskapsutvikling (Molander, 1996).

«Bare det å presentere sak i veiledningen bidrar til en refleksjonsprosess, fører til en bevissthet angående det en holder på med»

«Bare en snakker høyt om en sak, så kommer en litt videre»

«Når man snakker høyt om noe, så fører det til en bevisstgjøring av egne ting, tanker og refleksjoner. Man får et bidrag til å se hvor en står i saken, noe som også fører til trygghet»

Når behandleren hører hva en selv sier, kan det bidra til at en utvidelse av forståelseshorisonten. I tillegg får en høre andre mennesker sine refleksjoner angående saken, som forhåpentligvis også vil bidra til en ny utvidelse. Ved å snakke blir behandleren klar over hva en tenker, og når behandler snakker om det en tenker oppstår det en forståelse (Andersen, 1992). Samtlige mennesker har en subjektiv forståelseshorisont, og når man forteller saken til andre kan denne horisonten bli utvidet. Forståelseshorisonten representerer en forforståelse, og ved å snakke om saken vender behandler tilbake til forforståelsen. Gjennom en slik prosess blir forforståelsen fornyet, og behandler vil dermed stadig forstå mer i tillegg til å forstå saken på en ny måte (Andersen, 1992). Når en utvider horisonten, fører det til en dypere forståelse. Gjennom bevisstgjøring og å begrepsfeste grunnlaget for egen praksis kan behandleren åpne muligheter for å utvikle og videreutvikle profesjonell kompetanse (Tveiten, 2013). Sett ut i fra en hermeneutisk sirkel, kan man si at de tre ulike måtene å bevisstgjøre på er en måte å ta

delar ut fra helheten. Alle disse trinnene representerer ulike faser som bidrar til bevisstgjøring, noe som informantene i min studie har erfaringer med. Informantene til Smith, Winton og Yoshioka (1992) forteller at de også opplever å se saken fra forskjellige sider, i tillegg til å bli bevisst prosesser som en ikke var klar over.

Molander (1996, s.85) tar for seg den sokratiske dialog, hvor meningen er «*att finna kunnskap och insikt som deltagarna redan har, även om de inte vet att de har den*», spørsmål, svar og refleksjon er det som skal bidra til å oppnå en større innsikt. Det er viktig å være bevisst at en full oppnåelse aldri vil nås (Molander, 1996). Målet med å reflektere er å støtte og skape bevissthet om noe som allerede er der hos behandleren (Strømsfors & Edland – Gryt, 2013). Det som allerede er der, tenker jeg er taus kunnskap. Det spesielle med denne kunnskapen er at mange har problemer med å beskrive og sette ord på hva denne kunnskapen består av (Strømsfors & Edland – Gryt, 2013). Gjennom veiledning kan man få hjelp til å bevisstgjøre og å sette ord på denne kunnskapen, dette kan bidra til en utvikling av denne kunnskapsformen (Tveiten, 2013). For å illustrere bevisstgjøringsprosessen, ut i fra erfaringene til informantene kan man forestille seg en stige bestående av 4 trinn. Det *første* trinnet tar for seg forberedelsesfasen, *andre* trinnet tar for seg verbaliseringen, *tredje* trinnet refleksjonene og tilslutt det *fjerde* trinnet tar for seg ens egne tanker med utgangspunkt i refleksjonene. Samtlige av informantene fremhever at reflekterende team bidrar til en bevisstgjøring.

«Du har tre forskjellige former for bevisstgjøring med reflekterende team; forberedelse, presentasjon av casen og refleksjoner fra kollegaene»

Det er bestemt på forhånd hvem som skal legge frem sak i veiledningen. Når man vet at man skal presentere en sak, brukes det noe tid på å forberede seg. Denne forberedelsesfasen bidrar til en form for bevisstgjøring av saken. Når saken blir fortalt til deltakerne i veiledningen vil det å forklare saken med egne ord bidra til en bevisstgjøring. Tilslutt får en refleksjoner angående det behandleren har fortalt, og dette bidrar til en videre bevisstgjøring. Gjennom disse ulike prosessene blir saken tydeliggjort.

I en dialog kommuniserer man med andre. Dette foregår også i veiledning, man kommuniserer på ulike måter med flere parter. Ordet dialog er satt sammen av *dia* som betyr gjennom eller mellom og *logos* som betyr ord eller tale, det er med andre ord gjennom ordene man utforsker et tema (Jensen & Ulleberg, 2012). Molander (1996) gjør, som nevnt tidligere, rede for at dialog også er en form for refleksjon. Denne refleksjonen gir behandleren rom for å

fokusere på språket en bruker, over ens identitet og hvor vedkommende er på vei som behandler i møte med pasienten. Man oppnår en personlig kunnskap som er nyttig i forhold til å forstå seg selv, sine omstendigheter og hvordan man skal forholde seg (Andersen, 1992). Bevisstgjøring og opplevelse av arbeidsstedets mål, metoder, ansvar og faglige grunnlag er vesentlig for yrkesidentiteten (Tveiten, 2013). For at behandleren skal legge merke til noe ubevisst, og for å kunne reflektere over det, kreves det at noen andre hjelper til med å synliggjøre enkelte ting i saken (Molander, 1996). «*Gjennom dialogen vokser mening fram nettopp ved at partene bygger på hverandres bidrag*» (Thornquist, 1998, s.19). Når behandler legger frem saken, så vil det reflekterende teamet basere sine refleksjoner på det som blir fortalt. Og behandleren vil ta til seg det som er relevant (Andersen, 2010), og bygge videre på dette.

Hvis teamet ikke bygger videre på det behandleren legger frem, er vi inne på det Skjervheim (1996) forklarer som en toleddet relasjon. Dette vil si «*at eg ikkje let meg engasjera i hans problem, ikkje bryr meg om det sakstilhøvet han refererer til, men konstaterer som faktum at han refererer til dette sakstilhøvet*» (Skjervheim, 1996, s. 72). Når teamet bygger dialogen videre på det behandleren har presentert, er vi inne på det som blir kalt for en treleddet relasjon. Dette vil si at aktørene engasjerer seg i et emne som har blitt tatt opp av en av aktørene i relasjonen (Skjervheim, 1996). Ved å engasjere seg i det som legges frem økes bevisstheten, og forholdet mellom deltakerne i veiledningen er avgjørende for hva det snakkes om, og for hvordan de snakker til hverandre (Thornquist, 1998).

Skjervheim (1996) redegjør for hvordan man kan være deltaker og tilskuer i relasjoner. Når man er i en relasjon med andre kan man sammenligne seg selv som enten en deltaker eller en tilskuer. Hva man velger er forskjellig fra situasjon til situasjon, ofte kan man være begge deler i samme situasjon. Reflekterende team legger opp til at deltakerne skal være i begge posisjoner, både tilskuer og deltaker, gjennom ytre- og indre dialoger. Dette skiftet gir samtalen forskjellige synsvinkler, samtidig som det gir forskjellig utgangspunkt når vi ønsker å oppnå forståelse (Andersen, 2010). Når behandler legger frem en sak, er behandleren en deltaker, og når teamet reflekterer, er behandler blitt en tilskuer. Når behandler inntar en tilskuerposisjon, har vedkommende en indre dialog. Når man reflekterer er det meningen at behandleren skal betrakte seg selv utenifra (Bie, 2009), som en tilskuer. Gjennom refleksjonen til teamet får behandleren, forhåpentligvis, et annet perspektiv på saken og seg selv. «*På det viset kan du förändra din förståelse och uppfattning av den situation du (...) reflekterar över*» (Bie, 2009, s.12). Det skjer en bevisstgjøring.

7.3 Reflekterende prosesser

Kategorien er delt opp i tre underkategorier; *refleksjoner, fokus på pasient og fokus på behandler*.

7.3.1 Refleksjoner

Siden veiledningsgruppen ikke har en veileder og heller ikke benytter seg av en intervjuer under saksfremleggelsen, blir struktur og organisering for veiledningstimen lagt opp som et samarbeid mellom behandleren som skal legge frem en sak og vedkommende som er leder for dagen. Et funn hos Skjerve og Reichelt (2009) er at intervjuer skal etterstrebe og få frem hva behandlerens dilemma eller behov er, og hva de ønsker å få fra det reflekterende teamet. Dette har veiledningsgruppen løst ved at behandleren har en bestilling til det reflekterende teamet om hva vedkommende ønsker refleksjoner på.

Det å ha intervjuer er noe som blir nevnt av Skjerve og Reichelt (2007) til å være det spesielle med reflekterende team som veiledningsmetode. Det å ikke ha en intervjuer kan føre til at man ikke får utforsket, på samme måte som det å ha en intervjuer, hva som er viktig for behandleren å få hjelp med. Selv om veiledningsgruppen har en runde med oppklarende spørsmål, kan det tenkes at det ikke blir på samme måte som når en intervjuer stiller spørsmål under saksfremleggelsen. Skjerve og Reichelt (2007, s.187) påpeker at «den kanskje viktigste fallgruven i et intervju er å unnlate å utforske hva det er viktig for terapeuten å få hjelp med».

Hva som er tema og fokus i tilbakemeldingene er noe som blir sosialt konstruert mellom aktørene i veiledningen. Gergen og Gergen (2011) beskriver hvordan mennesker konstruerer verden gjennom samhandling med andre. Det er i kraft av våre relasjoner at omgivelsene blir fylt med det vi har rundt oss, dette gjelder også alt rundt og i veiledningen.

«Veiledningssamtalen representerer et viktig bidrag til vår forståelse av og våre antakelser om den profesjonelle hverdagen vi virker i» (Gjems, 2012, s.127). Med å gi «bestillinger» til teamet kan det føre til at teamet blir fokusert på det behandleren «bestilte», i stede for å stille seg åpen for de ideene, spørsmålene og tankene som kan komme i løpet av saksfremleggelsen. Ideene, spørsmålene og tankene som kan komme under saksfremleggelsen kan være et relevant bidrag for å utvide forståelseshorisonten og bidra med en bevisstgjøring for behandleren. Det som er hensikten med reflekterende team er at teamet skal lytte til det som blir sagt, både verbalt og nonverbalt, ha en indre dialog og etter hvert en ytre rundt det som fanget ens nysgjerrighet, slik at behandleren får hjelp til å stille nye spørsmål til seg selv om det problematiske (Andersen, 2010). «I samtaler med andre kan våre antagelser alltid

problematiseres og videreutvikles, slik at vår forståelse av omverdenen kan utvikle og endre seg» (Gjems, 2012, s.127). Den interaksjonen som vi har mellom oss pågår kontinuerlig, og vårt system blir regulert gjennom feedback som vi gir hverandre (Jensen & Ulleberg, 2012). Som nevnt er feedback en respons som kommuniseres gjennom ord, kroppsspråk eller handling. Behandleren vil motta feedback basert på bestillingen som er gitt til teamet. Saken som blir presentert blir, gjennom behandleren, tatt opp igjen gjennom refleksjon. Feedback er basert på det som er gjort, men samtidig legger det grunnlag for hva som kan skje videre. Dette er kjent som feedforward (Gjems, 2012). Feedforward er en del av feedback som peker fremover og legger premisser for neste handling hos mottaker. *«Gjennom feedback og feedforward legges premisser for samhandling og samtale, dvs. hva man sier, tenker og gjør»* (Gjems, 2012, s.130).

Den saken en legger frem i veiledningen, er noe som har oppstått i et annet sosialt system enn den behandleren befinner seg i akkurat «der-og-da». Deltakerne som deltar i veiledningen pendler psykisk mellom ulike mikrosystemer. Det å reflektere i veiledningssammenheng innebærer å vende tilbake til en situasjon eller erfaring og tenke over denne (Tveiten, 2013). Jeg tenker at i veiledningssammenheng er man i et sosialt system, basert på et annet mikrosystem tilbake i tid, altså en behandlingstime. Saken oppsto i et system med en pasient, hvor forholdene og samhandlingen er en annen, enn når man legger frem saken i veiledningen. *«Meninger skabes i en bestemt kontekst på et bestemt tidspunkt og er derfor ikke almenngyldige»* (Andersen, 2010, s.152). Gjennom refleksjoner fra det reflekterende teamet, oppnår behandleren en krysning av de to mikrosystemene slik at ens forståelseshorisont blir utvidet.

I studien til Smith, Winton og Yoshioka (1992) kom det frem at teamet bidrar på flere måter for eksempel ved å bidra med ulike perspektiv. I min oppgave har informantene gitt uttrykk for at veiledningsgruppen er en god gruppe, dette kan illustreres gjennom tre ulike sitater fra informantene:

«Har hatt veiledning sammen lenge, vist mange emosjoner, det gjør at det er en god gruppe»

«Stiller seg naken når en presenterer sak i veiledningen, men samtidig er det trygt og åpent. Ikke noe komplisert»

«Opplever bekreftelse på egne tanker»

I følge informantene i studien til Skjerve og Reichelt (2009) skaper reflekterende team i seg selv tillit og trygghet, ved at deltakerne får vist seg frem og man blir tydeliggjort overfor seg selv. «*Gruppen får en opplevelse av samhold og styrke til å bidra*» (Skjerve & Reichelt, 2009, s. 248-249). Det kom også frem at det mest positive var å få oppleve bekreftelse fra de andre deltakerne (Skjerve & Reichelt, 2007).

Sosialkonstruksjonisme tar for seg hvordan betydning dannes gjennom aktiviteter vi samarbeider om. Hva en tenker om veiledning vil være med å påvirke refleksjonene, samt hvilket fokus som blir til gjenstand for refleksjonene. «*Den sosiale verden blir konstruert gjennom menneskers tolkninger og handlinger, gjennom språket*» (Jensen & Ulleberg, 2012, s.177). Alle ord konstruerer en verden inne i hvert enkelt menneskes hode (Gergen & Gergen, 2011; Jensen & Ulleberg, 2012). «*Gjennom samtaler deltar vi i konstruksjonen av sosiale verdener*» (Jensen & Ulleberg, 2012, s.177). Det å snakke er en prosess som pågår hele tiden (Andersen, 1992) gjennom å samtale med hverandre via indre- og ytre dialoger blir samtaleprosessen satt i system. Denne vekselvirkningen er ment å danne et grunnlag for å reflektere over de ulike prosessene metoden legger opp til. Målet er å skape en ny mening i forhold til historien (Andersen, 2010). Gjennom spørsmål, undringer, utforskninger og utfordringer bidrar det til at deltakerne nyanserer, utvider eller endrer sin forståelseshorisont for å beskrive og forstå fenomener og hendelser, som forhåpentligvis leder til kompetanseutvikling (Gjems, 2012).

7.3.2 Fokus på pasient

Hva som er tema for saken som blir tatt opp i veiledningen er det behandleren selv som legger føringer for.

«Tema i veiledningen med reflekterende team er ofte ulike dilemma i forhold til pasienter»

Dette samsvarer med funn fra studien til Skjerve og Reichelt (2007) hvor de fleste veiledningsgruppene har fokus på sak og ikke behandleren og dilemmaer for vedkommende. Duckert (2012) påpeker at fokus på klienten er viktig tema, men ofte er det også det eneste tema i veiledning. Ved å ha fokus på sak, blir det mindre fokus på behandlerutvikling.

Veiledningen er noe behandleren sosialt konstruerer sammen med de andre deltakerne. Det å komme med en «bestilling» til det reflekterende teamet er med på å bidra til å skape en kontekst. «*Det partene gjør og ikke gjør, sier eller ikke sier, er handlinger som bidrar til*

konteksten» (Thornquist, 1998, s.22). Gjennom å gi en «bestilling», gir en samtidig føringer for hva en ønsker fokus på under refleksjonene. Veiledningsgruppen har, som nevnt, ikke en intervjuer. En av oppgavene til en intervjuer er å utforske sammen med behandleren det som blir fortalt (Gjems, 2012). Når en gir «bestillinger» til teamet som handler om ulike dilemma i forhold til en pasient, da er det naturlig at teamet gir feedback i forhold til dette. Informantene sier at fokuset stort sett er på pasienter, og når jeg ber om at de skal utdype, sier de:

«Saker hvor en står fast, føler seg hjelpsløs som behandler og trenger hjelp for å komme seg videre»

«Kompliserte saker hvor en står fast og motoverføringstemaer»

«Kroniske pasienter som har vært lenge til behandling og som en føler seg usikker på»

Språket er vesentlig i sosialkonstruksjonisme. Alle ord konstruerer en verden inne i hvert enkelt menneskes hode (Gergen & Gergen, 2011). Hvis en ser på formuleringen av sitatene ovenfor, kan en tenke at det egentlig handler om behandleren allikevel.

«Saker kan overskygge hva vi bruker oss selv til»

En av tankene med reflekterende team er at man ikke skal samtale om det behandleren ikke ønsker å samtale om. Derfor er det lagt opp til at man skal undersøke hva behandleren ønsker å ha en samtale om (Andersen, 2010). Det er ulike måter man kan formidle dette på, enten verbalt eller gjennom kroppsspråk. Verbalt gjennom for eksempel «bestillingen» til teamet, og *«med kroppen formidler vi budskap uavbrutt, enten vi vil eller ei»* (Thornquist, 1998, s.146). Teamet sin oppgave er, i tillegg til å lytte, observere om det er noe kroppsspråk som tyder på at noe av det som blir fortalt er utfordrende for behandleren. Når man legger frem en sak, bruker man språket. Dette betyr at man ikke er bundet til situasjonen «her-og-nå». Med språket kan man være alle andre plasser mentalt, enn akkurat i veiledningsrommet. Det kan man ikke med kroppen, nettopp derfor er det viktig at teamet også observerer når saken blir lagt frem. *«Ofte er vi lite bevisste på kroppsspråk, stemmebruk og nonverbale signaler»* (Tveiten, 2013, s.126) Kroppen gir muligheter for å vise spontanitet og tilstedeværelse, kroppen kan kommunisere når ord kommer for kort (Thornquist, 1998). Med andre ord, så er kroppen en sentral faktor i etablering av fellesskap og samhørighet i veiledningsgruppen. Derfor må man i veiledning skjerpe flere sanser.

Når behandler legger frem en sak, og det blir tatt utgangspunkt i pasienten og hva man har gjort i forhold til vedkommende, gir dette assosiasjoner til teamet som sitter og lytter. Når det reflekterende teamet trekkes inn i forhold til tema, skal det skape et engasjement som får frem gode ideer, løsninger og nye måter å tenke på. Et stort idetilfang i forhold til vanskelige tema skaper bevegelse (Skjerve & Reichelt, 2009). Etter behandleren har presentert en sak, blir det gitt en bestilling og i følge informantene handler bestillingen ofte om hva man skal gjøre videre med saken. Informantene til Smith, Winton og Yoshioka (1992) tematiserer også hvordan teamet bidrar slik at terapeuten kommer seg videre.

«when I don't know where to turn, when I don't know what topic to even approach, they [reflekterende team] can bring up ideas that maybe need to be touched on that I haven't brought up or even thought of» (Smith, Winton & Yoshioka, 1992, s.425 - 427).

Under saksfremleggelsen har teamet konstruert sin egen versjon av situasjonen, hvor det har tatt utgangspunkt i det som har blitt fortalt og observert. Når behandleren legger det frem som at det er en pasientsak, og etterspør hva en skal gjøre videre så er det stor sannsynlighet at dette vil prege refleksjonene. Spesielt hvis en i tillegg har vist med kroppsspråk at en ikke ønsker at tema skal være på en selv. Det blir sendt en fordring, og denne fordringen blir imøtekommet ved at man fortsetter å snakke om pasienten. Skjerve og Reichelt (2007, s.180) skriver: *«det slo oss at refleksjonene ofte kunne bli vidløftige og lite inspirerende for terapeuten, når hovedvekten ble lagt på informasjon om saken i seg selv»*. Dette førte videre til saksspekulasjoner, som ofte ikke var relevante for behandleren. Mennesker står hele tiden i samspill med andre og man kan ikke se seg selv uavhengig av andre mennesker. Gjennom refleksjonene kan samspillet mellom behandler og pasient bli klargjort bedre.

7.3.3 Fokus på behandler

Tveiten (2013) beskriver veiledningens hovedhensikt er å legge til rette for videreutvikling av yrkesutøvernes kompetanse. Reflekterende team inneholder spesifikke ideer om at en ikke kan ivareta klienten, uten å ha fokus på terapeuten som person (Skjerve & Reichelt, 2009). Det kommer tydelig frem et behov fra informantene om å ha økt fokus på behandlerrollen, og spesielt mot følelser.

«Det er rollen som behandler som er viktig i veiledningssammenheng»

«Nå er vi litt forsiktig med å spørre hverandre mer direkte om hvordan den enkelte har det, eller hvorfor vi reagerer sånn og sånn»

«Savner fokus på terapeut og menneske i pasientbehandlingssammenheng. For behandler er tross alt et arbeidsredskap med følelser»

«Savner fokus på egen prosess, få koblet bevisstgjøring angående saken og en selv som behandler»

Veiledning er et middel for å oppnå utvikling. Det er endringer av perspektiver, tenkning, handlemåter og emosjonelle reaksjoner som kan åpne opp for andre tilnærminger i fastlåste situasjoner (Skjerve & Reichelt, 2009). *«Det er derfor viktig å være ærlig når det gjelder egne følelser, og å tenke gjennom situasjoner som vekker bestemte følelser og kroppslige reaksjoner»* (Thornquist, 2009, s.214). Hvis teamet i tillegg fokuserer på kroppslige aktiviteter, kan man oppnå større forståelse for situasjonen (Andersen, 1992).

Vi sanser verden ut i fra oss selv, som subjekter «her-og-nå». Som Molander (1996, s.25) skriver: *«vi är våra kroppar. Människans existens är ett kroppslig vara-i-världen. (...) kroppen är vår öpenhet mot världen»*. Derfor er det viktig at man i veiledning fokuserer på situasjonen «her-og-nå» og møter behandleren der vedkommende er. Man må være tilstede både fysisk og psykisk. Det er en forutsetning for at behandler skal kunne utforske situasjonen, slik at arbeidet med egenutvikling skjer. Reflekterende team handler om en vekselvirkning mellom nærhet og distanse (Andersen, 2010), og det er gjennom dette en foretar refleksjoner på ulike nivåer. Disse refleksjonene skal bidra til en kunnskapsutvikling, hvilken kunnskap det er kommer an på fokuset. Informantene sier:

«Et fåtall av deltakerne i veiledningen har fokus på hvordan behandleren har det følelsesmessig»

«Savner at det spørres ut mer om det emosjonelle, følelser i en sak»

«Gjennom veiledning bør en få avlastning for tunge følelser som man drar med i pasientkontakten»

Et fåtall har fokus på følelser i forhold til behandler, og som nevnt tidligere er det et savn at det spørres mer om dette. Jeg tenker det er viktig å ha fokus på behandleren, fordi det er behandleren som skal møte den aktuelle pasienten. Vi mennesker er i et gjensidig samspill med hverandre, i alle settinger. Molander (1996) tar for seg hvordan vi er i kontakt med

hverandre som levende kroppar. Vi påvirker hverandre, og det skapar reaksjoner hos hverandre. For å få mer fokus på følelser og behandlerrollen, må noen i veiledningen ta initiativ til dette. Jeg tenker at det beste hadde vært at behandleren som presenterer sak, legger frem sine følelser i forhold til saken. Nettopp fordi man ikke skal snakke om noe som behandler ikke ønsker å samtale om (Andersen, 1992, 2010). I stede for å fortelle om pasienten sin situasjon og hva en som behandler har gjort, kan man fokusere på hvorfor behandleren har tatt utgangspunkt i akkurat «denne» saken. Hva er det den aktuelle saken gjør med en som person og behandler. Dette kan for mange være vanskelig fordi at «*den som snakker formidler informasjon, og gjør både seg selv og andre kjent med sine tanker*» (Andersen, 1992, s.37). En informant synes det er ubehagelig å ha fokus på behandleren fordi «*det handler om deg selv som person, og hvordan du har håndtert ting*». Dette kan handle om at frykten for å bli evaluert og vurdert fra de andre deltakerne lager et hinder for å ta opp det som handler om en selv (Duckert, 2012).

«Det er lettere å ha fokus på sak og ikke person»

Dette kan ha bakgrunn i at veiledningsgruppen består av kolleger fra samme arbeidsplass, og det vi sier og gjør i veiledningen er i stor grad med på å forme og omforme forholdet til de man samhandler med (Andersen, 1992). Derfor er det viktig som, Tveiten (2013) påpeker, at en viss grad av trygghet er en forutsetning for at deltakerne skal våge å arbeide med egne erfaringer.

Trygghet er viktig, og for å oppnå trygghet tenker jeg at det må være en viss grad av tillit. Når man viser tillit, så utleverer man seg selv (Løgstrup, 2006). Slik som jeg ser det, så har man to valg. Ene er å holde seg på «den trygge landevei», men det betyr en mindre grad av utvikling. Andre valget handler om å «by mer på seg selv», og derav øke sannsynligheten for kompetanseutvikling. Løgstrup (2006) skriver vidare at i all kommunikasjon er det en utlevering av seg selv, og derfor vil en alltid reagere på det som blir sagt. Dette vil si når en presenterer sak i veiledningen, om det er fokus på behandler eller pasient, så gir en noe av seg selv. Da er det opp til teamet å velge hva en skal ta opp i en ytre samtale fra det som en valgte å ha en indre dialog om.

Når behandleren legger frem en sak i veiledningen, har det ingen mening om det ikke er en mottaker tilstede. Man sender en fordring om at noen skal fange opp meningen med situasjonen som er presentert. For å oppnå mening må noen respondere, og det er her teamet kommer inn. Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å ha en del av dem i

sitt liv, dette er ofte ubevisst (Løgstrup, 2006). Hvor mye som står på spill når en presenterer sak er individuelt, det er mange ulike faktorer som spiller inn. For eksempel hvor en er psykisk og fysisk når en er i veiledning, hvor mange deltakere som er der, hvilket forhold en har til hver deltaker osv. Uavhengig av disse faktorene er det alltid en usagt fordring i ethvert møte mennesker i mellom (Løgstrup, 2006), man må våge å by på seg selv.

Når man kommuniserer med hverandre konstruerer vi den verden vi lever i. ”*Forbliver vi i vores vante traditioner, kan livet fortsatte som sædvanlig. (...) Men der kan også sættes spørsmålstejn ved alt det, vi tager for givet*” (Gergen & Gergen, 2011, s.10). Med andre ord kan fremtoning, og hva som skal være fokus i veiledningen forandres, men det må tas opp i fellesskap med andre sosiale aktører. Det er ikke snakk om å forkaste det som er, men en endring som kan bidra til økt fokus på det en ønsker. «*En grunnleggende antagelse er at vi strever med saker fordi vi sitter fast i forståelsesmåter, handlingsmåter eller emosjonelle reaksjoner som ikke bringer oss videre*» (Skjerve & Reichelt, 2007, s.180). Større innblikk teamet får i disse forholdene, større er sjansene for at refleksjonene blir utviklende for behandleren.

«Man får en forståelse fra de andre at det er en vanskelig sak, og hvordan en kan møte pasienten»

«Vi er veldig flinke til å støtte hverandre, og det er viktig del av veiledningen, men savner den der kritikken. Det skal være slik at man vet at de tilbakemeldingene en får er velmen»»

Med kritikk menes det ikke at man skal være kritisk til hverandre, men at det skal være rom for å stille seg mer undrende til hvorfor man har gjort «sånn og sånn», hva som førte til de ulike reaksjonene osv. Altså rom for å stille spørsmål om følelser og om handlinger behandleren har gjort. Alle informantene understreker at det er en trygg og god gruppe, der man får forståelse for saken en legger frem. Dette tyder på at sender man en fordring til teamet, så vil teamet ta i mot denne. Med tanke på at behandlerens følelser kan forstyrre et behandlingsforløp til pasienten, er det viktig at det blir jobbet med den affektive kompetansen (Tveiten, 2013). Når informantene legger vekt på at det er en trygg gruppe, skal det i utgangspunktet ikke være ubehagelig å ta opp emosjonelle reaksjoner i forhold til pasientsaker. I veiledningen bør det tas utgangspunkt i følelser eller opplevelser ved praksiserfaringer (Tveiten, 2013). Det er ikke privatpersonen, men behandler som yrkesutøver som er i fokus for veiledningen.

Når det er fokus på behandler, så sier informantene:

«Handler ofte om praktiske temaer rundt behandleren, fokus på behandling og nye innspill for veien videre, man trekker en konklusjon for veien videre»

«Har en opplevelse av at i veiledningen pr. i dag så er man mer praktisk og travel enn hva man burde ha vært»

«Fokus på metoder som man kan benytte i behandlingen»

Ut i fra disse erfaringene, er det tydelig at man er praktisk orientert. Da kan det stilles spørsmålstegn ved om deltakerne har med seg krav fra arbeidsgiver inn i veiledningen. I stede for å ha fokus på personlig utvikling, blir fokuset på hvilke metoder som kan fungere i behandlingen med den aktuelle pasienten. En årsak til dette kan være at settingen rundt veiledningen er for diffust. For å motta veiledning, må en være veiledbar, dette innebærer en bevissthet og en forståelse om hva veiledning er (Tveiten, 2013). Ensidig fokusering kan redusere muligheten for å utvikle den profesjonelle kompetansen (Tveiten, 2013). En informant sier:

«For å få mer fokus på behandler, må man forholde seg mer til rammene»

Dette er et godt poeng, men det holder ikke å bare følge rammene. Man må også ta tak i det som kan oppleves som ubehagelig. Gjennom trygging og styrking av behandleren vil det bli enklere å ta i mot kritiske spørsmål.

«Det er viktig å trygge og styrke terapeuten, så blir vedkommende bedre rustet til å ivareta pasientene»

For å ivareta pasientene må en bli trygg på seg selv. Gjennom veiledning jobbes det blant annet for å bevisstgjøre kompetansen (Strømsfor & Edland-Gryt, 2013), noe som vil føre til en trygging av behandleren. Hvis refleksjonene tar for seg verdier, mål og metoder blir deltakerne bevisst det faglige og etiske grunnlaget for sin praksis (Tveiten, 2013). I veiledningen blir det åpnet for en metakommunikasjon, hvor raske konklusjoner blir motvirket, samtidig som reflekterende team gir rom for ideer (Skjerve & Reichelt, 2009). Det og reflektere over bevisste tanker, kunnskaper, verdier og handlinger kan bygge opp en god yrkesutøvelse (Tveiten, 2013). Det blir derfor viktig å bygge opp refleksjonsevner.

Samtlige informanter har erfaring med at de opplever støtte, og at det blir lagt mye vekt på relasjonen mellom behandler og pasient. Dette samsvarer med funn fra studien til Skjerve og Reichelt (2007) hvor informantene er svært fornøyd med prosessen som metoden legger opp til. Prosessen har bidratt til at behandler har kommet videre til tross for om det har vært «dårlige» refleksjoner.

Hadde gruppen hatt en veileder, hadde denne personen kunne bidratt med å holde fokus på behandleren. Siden gruppen ikke har en veileder, er det valgt at en av deltakerne skal ha en lederrolle. Kunne man ha gitt denne rollen en større funksjon? Gjennom å innta et metaperspektiv kunne deltakeren som har lederrollen ha bidratt med andre perspektiver til veiledningsgruppen, for eksempel om selve prosessen i veiledningen, sett på kroppsspråk og eventuelle andre punkt som veiledningsgruppen kan bli enig om på forhånd. Det kan tenkes at dette ville ha styrket veiledningen som en læringsarena.

Denne veiledningsgruppen har heller ingen intervjuer som behandleren samtaler med. Hvis en av deltakerne har en slik funksjon kan også det være en bidragsyter for å holde fokus på behandleren. Skjerve og Reichelt (2007) fant i sin studie at fokus på saken i seg selv reduserte vektleggingen av behandlerutvikling. Derfor tenker jeg det er lurt at deltakerne samtaler seg i mellom om hva de savner i veiledningen, og hvordan det kan legges til rette for å oppnå dette. Kanskje det er savnet på følelser og utvikling som er grunnen til at deltakerne prioriterer andre arbeidsoppgaver? Siden de fleste velger å fortsette med veiledningen, kan det tenkes at veiledning med reflekterende team har betydning for deltakerne, uavhengig av fokuset på refleksjonene.

8.0 Avsluttende refleksjoner

I helse- og sosialsektoren er det viktig med kunnskap- og kompetanseheving. Det er essensielt at man har yrkesutøvere som er trygge i sine roller. Veiledning er en måte og styrke yrkesutøvere på. I følge Skjerve og Reichelt (2009) er det all grunn til å tro at reflekterende team er en velbrukt metode i veiledning, men det er lite empirisk forskning på dette.

Problemstillingen er «hvilke erfaringer har helsepersonell innen spesialisthelsetjenesten med bruk av reflekterende team i veiledning».

For å kunne svare på problemstillingen er det blitt benyttet en kvalitativ tilnærming. Erfaringene er innhentet gjennom å intervju fire helsepersonell ved en psykiatrisk poliklinikk. Data er deretter blitt bearbeidet gjennom en kategoribasert analyse.

Teoriene som er benyttet for å drøfte funnene er systemteori, kommunikasjonsteori og sosialkonstruksjonisme. Disse teoriene har bidratt til å gi meg en bedre forståelse av funnene. Selv om teoriene krysser hverandre og har noen felleselementer, har de vært svært anvendbare i tolkningen av data.

Funnene viser til flere positive sider med reflekterende team. Reflekterende team som metode i veiledning bidrar til en nytenkning i forhold til saken og av yrkesutøvelsen. Metoden legger opp til at behandler «*må sitte og holde kjeft*», dette blir ansett som en positiv egenskap av informantene fordi man da stiller seg mer åpen for refleksjonene. Gjennom refleksjonene opplever informantene å se saken fra ulike perspektiv, «*noe som gjør at en alltid kommer litt videre med saken*». Et annet viktig moment som blir poengtert til å være en bra egenskap med reflekterende team er bevisstgjøringen. Det blir nevnt at «*det er tre forskjellige former for bevisstgjøring*». Denne prosessen starter med forberedelse av saken, saksfremleggelsen og refleksjonene fra teamet. I tillegg bidrar metoden til en selvutvikling og en styrking av yrkesutøvelsen. Som en informant sa: «*Veiledning med reflekterende team er best*».

De organisatoriske rammene viste seg imidlertid å være av betydning for deltakernes opplevde nytte, «*for at veiledningen skal fungere, så må det være noen rammer tilstede. For at innholdet skal bli mer konkret og bedre. Vi kunne nok ha gjort det enda mer strukturert enn hva vi gjør nå*».

Konklusjon som kan trekkes, og som svar på problemstillingen, er at reflekterende team som veiledningsmetode er en god måte å ha veiledning på. For å øke kvaliteten og potensiale til reflekterende team som en veiledningsmetode, viser funnene at det er viktig med klare rammer og struktur. En ekstern veileder kan bidra med dette, og derav øke potensiale som metoden har.

Begrensninger ved studiet er utvalgets størrelse, og at det er kun kolleger fra samme arbeidsplass. Sistnevnte kan ha implikasjoner for hvilke erfaringer informantene valgte å dele med meg. Kjønnfordeling kan også ha en betydning ved at kvinner og menn kan ha ulike krav til veiledning. I forhold til informantene er det variert hvor lang arbeidspraksis de har. Dette kan påvirke hvilke forventninger, krav og behov man har til veiledning.

Under arbeidet med denne oppgaven dukket det stadig opp ideer jeg hadde villet jobbe videre med hvis jeg hadde hatt mulighet til det. Jeg skulle blant annet gjerne ha kombinert kvalitative

intervju med observasjon (metodetriangulering) med utgangspunkt i samme problemstilling for å underbygge mine funn.

Sentrale tema for *videre forskning* er betydningen reflekterende team har for kompetanseutvikling hos helsepersonell. Hvordan reflekterende team kan påvirke arbeidsmiljø og jobbtrivsel. Hvilke kvaliteter har reflekterende team i forhold til andre veiledningsmetoder.

9.0 Litteraturliste

- Andersen, T. (1992): Mellom-menneskelige forhold, språk og for-forståelse. *Fokus på familien*. vol. 20, no. 1, s. 33-43.
- Andersen, T. (2010): *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. (3.utg.). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Anderson, H. & Goolishian, H. (2011): Mänskliga system som språkliga system – preliminära och framväxande idéer om konsekvenser för klinisk teori. I: Anderson, H. & Goolishian, H. (red.): *Från påverkan till medverkan. Terapi med språkssystemiskt synsätt*. (s.53-92). Stockholm: Mareld
- Bie, K. (2009): *Refleksionshandboken*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012): Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s.17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dallos, R. & Draper, R. (2007): *Familieterapi Systemisk teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Duckert, M. (2012): Virksom og trygg veiledning. I: Ulvestad, A., K. og Kärki, F., U. (red.). *Flerstemt veiledning*.(s.105-124). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fyrand, L. (2005): *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gadamer, H-G (2003): Om forståelsens sirkel. I: Gadamer, H-G. (red): *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Gadamer, H-G (2010): *Sannhet og Metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag
- Garsjø, O. (2003). *Sosiologisk tenkemåte – En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gergen, K., J. & Gergen, M. (2011): *Social konstruktion - ind i samtalen*. Århus: Dansk Psykologisk Forlag A/S

- Gjems, L. (2012): Kontekstuell veiledning. Snakke sammen, tenke sammen – lære sammen. I: Ulvestad, A., K. og Kärki, F., U. (red.). *Flerstemt veiledning*. (s.125-139). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2000): *Family Therapy: An overview*. (5.utg.). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning
- Haaland, K., R. (1987): Fra klinisk praksis. Team og terapi. Bruk av reflekterende team i konsultasjon og kollegagrupper. *Fokus på familien*. Vol.15, no. 3, s.147-156
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011): *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kärki, F., U. (2012): En erfaringsbasert vignett. I: Ulvestad, A., K. & Kärki, F., U. (red.): *Flerstemt veiledning*. (s.71-81). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Killén, K. (2012): *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv*. (4.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Klefbeck J. & Ogden T. (2005): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lorem, G. (2010): *Samspill i psykisk helsearbeid. Forståelse, kommunikasjon og samhandling med psykisk syke*. Oslo: Cappelens Forlag AS
- Løgstrup, K., E. (2006): *Den etiske fordring*. (3.utg.). København: Gyldendal.
- Malterud, K. (2011): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Meld. St. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/37006956/PDFS/STM201120120013000DDDPDFS.pdf>

- Meløe, J. (1985): *Notater i vitenskapsteori: Til gruppene i humanoria og samfunnsvitenskap med fiskerifag*. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. (2.utg.). Göteborg: Daidalos.
- Nilssen, V. (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Polit, D. & Beck, C. (2012): *Nursing research. Generating and assessing evidence for nursing practice*. (9th Edition). Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins
- Rønnestad, M., H. & Reichelt, S. (1999): Veiledning i psykoterapeutisk arbeid. I: Rønnestad, M., H. & Reichelt, S. (red.): *Psykoterapiveiledning*. (s.13-32). Oslo: Tano Aschehoug
- Schifloe, P. M. (2003): *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Seikkula, J. (2005): *Åpne samtaler*. Oslo: Tano Aschehoug
- Skau, G. M. (2005): *Gode fagfolk vokser – Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (3.utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS
- Skau, G., M. (2012): Personlig kompetanse – en dobbel utfordring i veiledning. I: Ulvestad, A., K. & Kärki, F., U. (red.): *Flerstemt veiledning*. (s.53-70). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Skjerve, J. (2012): Evidensbasert klinisk veiledning. I: Ulvestad, A., K. & Kärki, F., U. (red.): *Flerstemt veiledning*. (s.245-264). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Skjerve, J. & Reichelt, S. (2007): Fallgruver i bruken av reflekterende team i veiledningsgrupper. *Fokus på familien* 2007: 178-189
- Skjerve, J. & Reichelt, S. (2009): Bruk av reflekterende team i veiledningsgrupper: en intervjuundersøkelse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* (46): 246-251
- Skjervheim, H. (1996): Deltakar og tilskodar. I: *Deltakar og tilskodar og andre essays*. (s.71-87). Oslo: Tanum Norli

- Smith, T. E., Winton, M. & Yosbioka, M. (1992): A qualitative understanding of reflective – teams II: Therapists’ perspectives. *Contemporary Family Therapy* (Volume 14, Issue 5): 419-432
- Sosial- og helsedirektoratet, (2005): ... *Og bedre skal det bli! Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i Sosial- og helsetjenesten*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet avd. psykisk helse
- Sosial- og helsedirektoratet, (2006): *Distriktspsykiatriske sentre – med blikket vendt mot kommunene og spesialiserte sykehusfunksjoner i ryggen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet avd. psykisk helse
- Sosial- og helsedirektoratet, (2007): *Praksisfeltets anbefalinger for å oppnå god kvalitet på tjenestene i sosial- og helsetjenesten*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet avd. psykisk helse
- Strømsfors, G. & Edland-Gryt, M. (2013): *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye. Praksisrefleksjon på arbeidsplassen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sundet, R. (2012): Brukerinvolvert veiledning. Refleksjoner over et veiledningsformat. I: Ulvestad, A., K. & Kärki, F., U. (red.): *Flerstemt veiledning*. (s.265-278). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Szecsödy, I. (1999): Handledning ur psykoanalytisk perspektiv. I: Rønnestad M. H. og Reichelt, S. (Red.) 1999. *Psykoterpiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug
- Teslo, A-L. (2006a): Veiledning – definisjoner og utvikling. I: Teslo, A-L.(red.): *Mangfold i faglig veiledning for helse- og sosialarbeidere*. (s.23-42). Oslo: Universitetsforlaget
- Teslo, A-L. (2006b): Noen metoder i faglig veiledning. I: Teslo, A-L.(red): *Mangfold i faglig veiledning for helse- og sosialarbeidere*. (s.116-162). Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Thomassen, M. (2006): *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thornquist, E. (1998): *Klinikk, kommunikasjon, informasjon*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Thornquist, E. (2003): Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag. Bergen: Fagbokforlaget
- Thornquist, E. (2009): *Kommunikasjon: teoretiske perspektiver på praksis i helsetjenesten*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Tjora, A. (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tollefsen, T., Syse, H. og Nicolaisen, R. F. (2003): *Tenkere og ideer: Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tveiten, S. (2013): *Veiledning - mer enn ord...* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Ulvestad, A., K. (2012): Veiledningskrakken. I: Ulvestad, A., K. & Kärki, F., U. (red.): *Flerstemt veiledning*. (s.86-104). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hege Roland Persson
Universitetssykehuset Nord-Norge HF

9038 TROMSØ

Vår dato: 30.10.2013

Vår ref: 36073 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36073</i>	<i>Reflekterende prosesser i gruppeveiledning ved hjelp av Reflekterende Team</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hege Roland Persson</i>
<i>Student</i>	<i>Anna Lamens</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anna Lamens Margrethes Fryd 19b 6514 KRISTIANSUND N

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36073

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 13.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Reflekterende team som en veiledningsmetode”

Bakgrunn og formål

Dette er en masteroppgave som er et ledd ved Masterutdanning i helsefag, retning psykisk helse med fordypning i relasjon og nettverk ved UiT Norges arktiske universitet. Formålet med studiet er å undersøke hva slags tanker og erfaringer helsepersonell har med tanke på veiledningsutbytte når man har veiledning hvor man benytter seg av reflekterende team.

Problemstillingen er:

Hvilke erfaringer har helsepersonell i spesialisthelsetjenesten med bruk av reflekterende team i veiledning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det skal bli gjennomført et kvalitativt studie hvor forskningsansvarlig (student) har planlagt å foreta fire individuelle intervju. Hvert intervju er lagt opp til å ha en varighet på ca. 1 time, og du kan bestemme hvor intervjuet skal foregå.

I forhold til rekrutteringen av informanter, har forskningsansvarlig benyttet seg av et strategisk utvelgelsesprosess. Dette betyr at det har blitt sendt en e-post til samtlige som er deltaker i veiledningen, hvor det har blitt etterspurt informanter ut i fra følgende inklusjonskriterier:

- Aktiv deltakende i forhold til gruppeveiledning med reflekterende team
- 3 – årlig høyskole eller universitetsutdanning innen helse- og/ eller sosialfag
- Ansatt innen klinikk for voksenpsykiatri i minimum 2 år
- ½ års erfaring med å benytte reflekterende team i veiledning
- Erfaring fra en annen veiledningsmetode
- Må ha presentert en sak i veiledningen med reflekterende team

I tillegg til e-post har forskningsansvarlig presentert studiet ved arbeidsplassen, og spurt etter personer som kan være interessert i å la seg bli intervjuet.

Spørsmålene under intervjuet vil belyse problemstillingen som har blitt presentert i begynnelsen av dette skrivet. Dette vil si at forskningsansvarlig ønsker å få dine tanker og erfaringer om å benytte reflekterende team i veiledning, og hva slags veiledningsutbytte du opplever at reflekterende team gir deg.

Under intervjuet vil det bli benyttet lydbåndopptaker, og forskningsansvarlig kommer også til å notere underveis. I forhold til transkribering (gjøre om det muntlige intervjuet til tekst) vil det bli tatt utgangspunkt i lydbåndopptaket.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Både forskningsansvarlig og veileder har taushetsplikt, og alle personopplysninger som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt.

Det vil være forskningsansvarlig som har tilgang til lydbåndopptaket. I det videre arbeidet med intervjumaterialet kommer det til å bli laget en koblingsnøkkel mellom personopplysninger fra opptaket og det skriftlige materialet. Dette betyr at ditt navn vil bli erstattet med et nummer, og det blir kun forskningsansvarlig som har tilgang til oversikt over hvem som har hvilket nummer. Når oppgaven er ferdig skal ikke informantene kunne gjenkjennes.

Prosjektet er skissert ferdig til 13. juni 2014. Personopplysninger og opptak vil etter denne datoen bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål i forhold til studien, ta kontakt med forskningsansvarlig

Anna Lamens på telefon eller e-post.

Veileder for oppgaven er Hege Persson, Avdelingsleder klinisk utdanningsavdeling ved Universitetssykehuset i Nord-Norge HF.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 3

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Signert samtykkeerklæring leveres til forskningsansvarlig, og en kopi av erklæringen vil bli returnert til informant.

Vedlegg 4

Intervjuguide

Min problemstilling er: *Hvilke erfaringer har helsepersonell i spesialisthelsetjenesten med bruk av reflekterende team i veiledning.*

Introduksjon: Tema for oppgaven er dine erfaringer i forhold til å bruke reflekterende team i veiledning.

Anonymitet: Samtliges navn vil bli anonymisert

Opptak: Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, og i tillegg kommer jeg til å notere stikkord underveis i intervjuet. Grunnen til at jeg velger å ta opp intervjuet er på grunn av transkriberingen, altså når jeg skal gjøre om det muntlige intervjuet til et skriftlig materiale.

Tid: Tidsrammen er satt til 1 time, maks 1,5 time.

Tema 1 Bakgrunn:

- Kan du fortelle meg om din faglige bakgrunn?
- I hvilken sammenheng var første gang du hørte om reflekterende team?
 - o Hatt noe undervisning om reflekterende team?
- Hvor lenge har du deltatt på veiledning med bruk av reflekterende team ved denne arbeidsplassen?
- Har du benyttet reflekterende team under andre omstendigheter enn ved veiledning?
 - o Hvis ja; Hvilke?

Tema 2 Veiledning generelt

- Hva betyr begrepet veiledning for deg?

- Hva legger du i det å motta veiledning? Hvilke forventinger har du?
- Mottar du annen veiledningsform i tillegg til reflekterende team pr. i dag?
 - Utdype; Hvilken form for veiledning, Fordel eller ulempe? Utfyller de hverandre? For eksempel: Personlig utvikling, arbeidsmiljø, konfliktløsning, mestring, yrkesutøvelsen, holdninger, motivasjon, hjelp til ”saken”.

Tema 3 Veiledning ved bruk av reflekterende team

- Kan du beskrive hvordan dere gjennomfører veiledning med reflekterende team?
 - Stikkord: Organisering, hvor ofte, deltakere (samme hver gang, ledelse?), frivillig å delta, bestemt på forhånd hvem som legger frem en sak.
- Hva slags tanker har du angående å bruke reflekterende team som en veiledningsmetode?
 - Utdype, positive og negative sider.
- Kan du fortelle om din erfaring om en situasjon du tok opp i veiledning? Hvordan følte det å ta opp denne situasjonen? Hadde reflektørene fokus på det du ønsket?
 - Utdype
- Hvilke temaer er det som blir tatt opp i veiledningen?
 - Stikkord: Teori, saken, faglighet.
- Er det noen saker/ situasjoner du tenker veiledning med reflekterende team ikke passer til?
 - Utdype.

- Ved de ulike sakene du har tatt opp i veiledning, har du noen ganger følt at det ikke har hjulpet?
 - o Utdype, hvilke tanker har du om grunnen til det?

Tema 4 Refleksjoner rundt det å benytte reflekterende team i veiledning

- Hvis jeg sier at den primære målsetting for veiledning er faglig utvikling og å sikre en god yrkesfunksjon. Hva er din erfaring med reflekterende team i forhold til denne målsettingen?
 - o Utdype
- Tidligere forskning viser at fokus ofte blir på pasienten, men det sentrale i reflekterende team i veiledningssammenheng er å ha fokus på terapeuten. Hva tenker du om det? Hvor føler du fokuset er når du legger frem en sak?
 - o Utdype

Tema 5 Avslutning

Nå har du fortalt meg dine tanker og erfaringer i forhold til veiledning med bruk av reflekterende team. Helt tilslutt:

- Har du noe annet du ønsker å fortelle meg i forhold til reflekterende team brukt i veiledning?