



Refleksion i praksis  
REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 3/2008

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

# REFLEKSIONER OVER PRAKSIS

– EN UNDERSØGELSE AF  
GRUPPESUPERVISION MED  
JORDEMODERSTUDERENDE

KIRSTEN SCHIFTER-HOLM  
& KIRSTEN FAABORG

Jordemoderuddannelsen i Esbjerg, UC Vest

Refleksion i praksis: skriftserie  
© Forfatterne og RUML, 2008  
ISBN 978-87-92454-00-3

Redigeret af: Steen Wackerhausen & Anette Samsø

Ansvarshavende redaktør: Steen Wackerhausen  
Layout: Line Bak Bräuner  
Opsætning og redaktionel bearbejdelse: Anette Samsø

Sat med Helvetica, Adobe Garamond Pro, Myriad Pro  
Trykt på SUN-TRYK, Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora, Aarhus Universitet

Nærværende skriftserie er en integreret del af det tværfaglige forskningsprojekt: Refleksion i praksis. Forskningsprojektet er udført i samarbejde med en lang række uddannelsesinstitutioner (MVU) samt forskere ved danske og udenlandske universiteter. Forskningsprojektet indgår under forskningsfokusområdet: Videnssamfundet, ved Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet.

Indhold, metodevalg, fremstillingsform samt synspunkter artikuleret i de enkelte publikationer er udelukkende udtryk for forfatterens egne opfattelser og valg. Disse er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med opfattelser hos andre deltagere i forskningsprojektet. Ej heller skal de anses som udtryk for positioner, der forfægtes af Institut for Filosofi og Idéhistorie eller RUML.

Alle publikationer i skriftserien har været genstand for anonym peer review og efterfølgende korrektioner fra forfatterens side. Den redaktionelle korrektur har af interdisciplinære hensyn haft en relativ begrænset karakter, hvorfor den endelige indholdsmæssige redigering og sproglige korrektur af publikationer er de enkelte forfatteres ansvar.

Skriftseriens publikationer er underlagt de til enhver tid gældende regler for copyright. Kopiering, elektronisk mangfoldiggørelse eller anden gengivelse af skriftserien eller dele deraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomsten imellem Undervisningsministeriet og Copy Dan. Al anden udnyttelse anses som krænkelse af ophavsret, jf. dansk lovgivning.

RUML  
Afdeling for Filosofi  
Institut for Filosofi og Idéhistorie  
Aarhus Universitet  
Jens Chr. Skous Vej 7  
Bygning 1465-1467  
8000 Århus C  
[www.ruml.au.dk/refleksion](http://www.ruml.au.dk/refleksion)

# Refleksioner over praksis

- en undersøgelse af gruppesupervision med jordemoderstuderende

KIRSTEN SCHIFTER-HOLM & KIRSTEN FAABORG  
Jordemoderuddannelsen i Esbjerg, UC Vest

## Refleksioner over praksis – en undersøgelse af gruppesupervision med jordemoderstuderende

### Indholdsfortegnelse

1. Indledning .....	5
1.1. Problembaggrund .....	7
1.2. Problemformulering .....	8
2. Teori og metodeafsnit .....	8
2.1 Den valgte supervisionsmetode .....	8
2.1.1 Supervision som en særlig iscenesættelse af dialogen .....	9
2.2 Gruppesupervision som et refleksionsrum .....	11
2.3 Læringsaspektet i gruppesupervision .....	12
2.4 Supervisionsforløbet .....	12

2.5 De kvalitative interviews – empirien .....	14
2.5.1 Rekrutteringen af interviewpersoner .....	15
2.5.2 Planlægningen af interviewene .....	15
2.5.3 Interviewene .....	16
2.5.4 Den anvendte metode til analyse af interviewene .....	17
3. Analyse .....	18
3.1 Ønsket om fællesskab – fokus på socialitet .....	18
3.2 ”Så lytter man lige lidt ekstra” – om tale-, lyttepositioner .....	21
3.3 At få nogle nye perspektiver .....	24
3.4 At gå i dybden med et emne .....	26
3.5 Samtalen understøtter nye forholdemåder .....	28
3.6 Supervision som et ”frirum” .....	30
4. Diskussion .....	31
4.1 Supervision, refleksion og læring .....	31

4.2 Diskussioner over de anvendte metoder .....	32
4.2.1 Er supervisionen gennemført i overensstemmelse med det intenderede? .....	32
4.2.2 Vores positioner som undersøgere og undervisere .....	33
4.3 Fra det specifikke til det generelle .....	34
5. Konklusion .....	36
6. Litteratur .....	37
Bilagsfortegnelse .....	39
Bilag A .....	39
Bilag B .....	41

## 1. Indledning

På Jordemoderuddannelsen i Esbjerg, Professionshøjskolen University College Vest, har vi fokus på at tilbyde studerende forskellige muligheder for læring. For at kvalificere grundlaget for dette er det blevet aktuelt at deltage i et forskningsprojekt ”Refleksion i praksis” i tilknytning til RUMML, Research Unit for Multi-dimensional Learning, ved professor Steen Wackerhausen, Institut for Filosofi og Idehistorie, Aarhus Universitet. I denne sammenhæng har vi valgt at arbejde med gruppesupervision med jordemoderstuderende som metode til refleksion og efterfølgende at undersøge denne intervention gennem kvalitative interviews med de studerende.

Formålet med dette projekt er at få viden om, hvordan refleksionsprocesser kan

fremmes gennem gruppesupervision med studerende. Fokus for forskningsprocessen er at undersøge de erfaringer, de studerende har gjort sig med gruppesupervision med et særligt blik på refleksion. Den grundlæggende antagelse i projektet er, at refleksionsprocesser kan fremmes ved, at de studerende deler erfaringer og oplevelser.

I ”Studieordning for Jordemoderuddannelsen” står at: ”Undervisnings- og arbejdsformer skal bidrage til, at de studerende udvikler og integrerer teoretiske og praktiske kundskaber, som grundlag for at udøve en kritisk reflekterende praksis, samt udvikler faglige og personlige kvalifikationer som grundlag for at samarbejde med kvinden og familien og indgå i kollegiale og tværfaglige samarbejdsrelationer”. (Jordemoderuddannelsen, 2003, p. 4).

En reflekterende praksis er et eksplicit mål for jordemoderstuderende, og undervisnings- og arbejdsformer skal bidrage til, at de studerende kan nå dette mål. Refleksion ses som et redskab til at øge kvalifikationer i forhold til at indgå i samarbejde med brugere, kollegaer og tværfaglige relationer. I en større sammenhæng kan dette ses som en del af en aktuel diskussion om knowledge management. Jørgen Glerup skriver om dette, at fokus flyttes fra vidensstyring til muliggørelse af ny viden ved at have en øget opmærksomhed på de pædagogiske spørgsmål vedrørende vilkår for, at ny og forandrende viden kan opstå. (Glerup, 2004, p. 85). Gruppesupervision som et pædagogiske tiltag kan give mulighed for at bryde vante tænkemåder via en særlig struktur for samtalen – og kan dermed understøtte refleksionsprocesser samt dannelse af ny viden og nye handlemuligheder.

For uddannede jordemødre er det igennem de sidste ti år blevet almindeligt at have mulighed for at deltage i kollegial supervision. At sundhedsprofessionelle oplever ”opmærksomhedstræthed” eller ”problemudmattelse” i den daglige, tætte kontakt med brugere/ patienter er ikke hverken faretruende eller unormal. Det er et arbejdsvilkår. (Bang, 2002). Vi ser dog i disse år blandt jordemødre en forstærket diskussion om et opslidende arbejdsmiljø og en flugt fra faget. Gruppesupervision bliver af mange set som en mulig måde at forholde sig til disse problemer på. Gruppesupervision kan som en pædagogisk tilrettelæggelse af vilkår for skabelse af anderledes viden være et modspil til udbrændthed – vel at mærke, hvis organisatoriske forhold og fysisk/ psykisk arbejdsmiljø er i orden. Gruppesupervision som læringsstrategi og refleksionsrum kan ikke i sig selv opveje problematiske forhold på de andre fronter. I alle tilfælde må vi dog arbejde videre med refleksionen som et læringspotentiale. Således peger Steen Wackerhausen på refleksionens nødvendighed, når vi taler om praksislæring. (Wackerhausen, 2007, p. 2). Erfaringen er en god læremester, men en ureflekteret praksislæring kan være problematisk, idet den ikke

rummer kritisk undersøgelse af egen praksis med risiko for at begå fejltagelser til følge.

### 1.1 Problembaggrund

Jordemoderstuderende opfordres af undervisere og vejledere til at fokusere på refleksion som en mulighed for læring. I teoretiske kurser møder de studerende krav om refleksion i diskussioner på holdet, i gruppearbejde og i skriftlige opgaver. I den kliniske del af uddannelsen er der også i mange sammenhænge et krav om refleksion. Et af disse handler om, at den enkelte studerende skal udfylde et vist antal refleksionsark. Disse ark rummer fortrykte spørgsmål, som den studerende kan besvare og på denne måde blive stimuleret til refleksion. Almindeligvis vil den studerende vælge at sidde hjemme efter vagten på afdelingen og arbejde med refleksionsarket, og dermed bliver det i første omgang til en individuel proces. Efterfølgende læser kontakjordemoderen i afdelingen dette ark og kommenterer på det. Denne metode bygger på en forståelse af, at viden og forståelser skabes via en individuel forholden sig til noget. Som modstykke hertil er den mere relationelle forståelse, hvor betydninger skabes i relationer mellem mennesker i højere grad end i den enkeltes bevidsthed. I dette projekt ønsker vi netop at sætte fokus på de muligheder for refleksion, der skabes i en gruppesammenhæng.

Det er en antagelse i gruppen af undervisere og vejledere dels i klinikken og dels på teoretisk kursus, at jo mere refleksion desto bedre. Der opstår imidlertid et dilemma, idet den studerende på fødestuen og i jordemoderkonsultationen står i en praktisk situation, hvor man er nødt til at handle og ikke kan stoppe op midt i det hele og fx sige:

*”Nu har jeg brug for at reflektere over dette for at understøtte min læringsproces.”*

Der vil i sådanne situationer ofte være tale om ”refleksion i handling” (Schön, 2004), og dermed kan man ikke i praksis adskille praktisk handling og refleksion. Med andre ord kan vi se det som et paradoks, at den studerende på den ene side afkræves megen sprogliggjort refleksion og på den anden side forventes at have fokus på den bedste praksis i et handlingsforløb med gravide og fødende. Det konkrete problem på en fødeafdeling og i en jordemoderkonsultation er endvidere, at der ofte ikke er tid og ro til at arbejde med den sproglige og skriftliggjorte refleksion i umiddelbar forlængelse af det forløb, den studerende har deltaget i.

Dette projekt omhandler de muligheder, der opstår for at arbejde med refleksion, når samtalen etableres i et supervisionsforløb med andre studerende uden for fødestuen og

konsultationen. På fødestuen er den studerende og jordemoderen sammen om ”et fælles tredje” nemlig ledelse af fødslen, og den fødende er i fokus. I jordemoderkonsultationen er den gravide i fokus. Derimod vil den studerende være i fokus i en supervisionsgruppe, som er etableret med henblik på en reflekterende samtale. Vi ønsker derfor at udforske, hvorledes gruppesupervision som et rum uden handletvang<sup>1</sup> og med den studerende i fokus kan støtte den enkeltes refleksioner og dermed fremme en faglig og fagpersonlig udvikling/ læring.

## 1.2 Problemformulering

*Hvilken betydning har gruppesupervision for jordemoderstuderendes refleksion over klinisk praksis?*

I dette projekt anvender vi Wackerhausens definition af begrebet refleksion, som lyder:

*”En bevidst, omhyggelig og tidskrævende form for tænkning, som er karakteriseret ved en kritisk-konstruktiv spørgende og svarsøgende holdning.”* (Wackerhausen, 2007, p. 11).

Wackerhausen beskriver, hvorledes enhver form for refleksion er opbygget af en ”anatomisk struktur”. Når vi reflekterer, tænker vi altid **på noget**, nemlig det indhold vi reflekterer over. Samtidig tænker vi også **med noget** og **ud fra noget** i kraft af, at vi i vores tænkning trækker på bestemte antagelser, begreber, interesser og målsætninger. Endelig tænker vi også **indenfor noget** (Ibid., p. 12), og det er netop dette *indenfor*, som vi ønsker at studere, altså hvordan gruppesupervisionen fungerer som et rum for refleksion.

## 2. Teori og metodeafsnit

### 2.1 Den valgte supervisionsmetode

I litteraturen ses adskillige definitioner af begrebet *supervision*. I dette projekt med gruppe-supervision med jordemoderstuderende har vi valgt at arbejde med den supervisionsmetode, der beskrives hos Benedicte Schilling (2003), Mads Hermansen et al. (2004) og Tom Andersen (2005). Det er en konstruktivistisk supervisionsmetode,

---

<sup>1</sup> I supervision er man for en stund ikke underlagt den handletvang, der ellers er i praksissituationer, og dermed er der andre vilkår for at reflektere. (Hermansen et al., 2004, p. 137).



som opfatter supervisionsdialogen som et sprog-spil<sup>2</sup> og som en samskaben af historier, forståelser og handling. En pointe for sociale konstruktioner er, at den opstår imellem individer i højere grad end i individets bevidsthed; altså det foregår først og fremmest i relationen. Forudsætningen for denne forståelse er en erkendelse af sproget som en skabende kraft mellem mennesker.

Den anvendte supervisionsmodel med team sætter fokus på skiftet mellem taleposition og lytteposition og øger dermed opmærksomheden på dét at reflektere. Endvidere er den konstruktivistiske supervisionsmetode velegnet til udvikling af faglige og personfaglige forhold, idet strukturelle og systemiske elementer har en fremtrædende plads frem for intrapsykeiske processer. Umiddelbart kan det synes at være vanskeligt at skelne mellem faglige og fagpersonlige temaer og dilemmaer. Hensigten med denne formulering er at have opmærksomheden på, at det ikke bliver personlige – i betydningen private – temaer, der kommer til at fylde i supervisionssamtalen. Supervisor har ansvaret for, at samtalen foregår i en jordemoderfaglig kontekst velvidende, at personlige holdninger og forståelser konstant bliver flettet sammen med faglige spørgsmål udi jordemoderkundskab.

## 2.1.1 Supervision som en særlig iscenesættelse af dialogen

I dette afsnit redegør vi for supervision ud fra en teoretisk synsvinkel. Supervision fremstilles som en mulighed for professionel samtale, og nuancer mellem forskellige forholdemåder trækkes op.

Schilling skriver om supervision, at det er en særlig organisation opstået via forhandling eller definition og indebærer, at supervisanten (fokuspersonen) skal få et overblik over noget. Det kan være at få overblik over, hvilke præmisser hun handler ud fra som professionel, hvilket i sig selv kan være nyskabende i forhold til handlemuligheder. Konstruktivistisk supervision fokuserer meget på sproget (sprog-spil), og der lægges vægt på, at alle forståelser, ideer, beskrivelser og historier bliver hørt, og at supervisanten i dialogen får mulighed for at koble sig på og udvikle egne ideer som basis for refleksion. Man arbejder med organisatoriske og personlig-professionelle forhold samt konkrete sagsproblematikker i en bestemt arbejds kontekst. Formålet med supervisionen er at få så mange forskellige perspektiver på det valgte tema som muligt i et ønske om at udvide sin forståelse og sit

---

<sup>2</sup> Et sprog-spil er en fremgangsmåde, som har til formål at skabe klarhed og forståelse for det sociale samspil, som udspiller sig imellem nogle personer. Et sprog-spil er altid i bevægelse og skabes, forandres og udvikles hele tiden i og med, at vi som mennesker hele tiden gør noget og handler socialt sammen (Schilling, 2003, p. 12).

handlerepertoire. (Schilling, 2003, pp. 73-80).

Ifølge Hermansen et al. kan supervision siges at ligge tæt op ad rådgivning, og der er tale om en komplementær relation mellem den mere kompetente og den mindre kompetente professionelle person. Supervision anvendes ofte i uddannelsesforløb over længere perioder til fagpersonlig kompetenceudvikling, idet supervisor i et mesterlæreforhold til supervisanten har en kontrol- og instruktionsopgave. I klassisk supervision er der tale om hierarkiske positioner, hvorimod den kollegiale supervision (intervision) fungerer med horisontale positioner. (Hermansen et al., 2004, pp. 98-103). Forskellige professionelle samtaler repræsenterer forskellige forholdemåder i relationen mellem aktørerne, og der er glidende overgange mellem de forskellige typer samtaler. Disse samtaler kan ifølge Hermansen et al. ses i et kontinuum ud fra såvel graden af vejsøgning og vejvisning som graden af spørgsmål og svar. Hermansen et al. placerer supervision/ vejledning som en samtaleform med relativ lav grad af vejsøgning og spørgen. Kollegial supervision (intervision) er anderledes karakteriseret ved en højere grad af vejsøgning og spørgen. (Ibid., p. 101). Relationen mellem aktørerne i en given samtaletype kan skifte karakter flere gange undervejs i samtalen, og derfor er det vigtigt fortløbende at holde sig den aftalte kontrakt<sup>3</sup> for øje. Hermed henvises til de aftaler om rammer og vilkår, man ridser op i starten af supervisionssamtalen.

Den supervisionsmodel, vi anvender i dette projekt, befinder sig et sted mellem supervision og intervision, idet der tilstræbes så høj grad af vejsøgning og spørgen som muligt, dvs. at supervisor er spørgende, lyttende og tilbageholdende med at komme med svar. Dermed tilsigtes en proces, hvor gruppen fungerer med horisontale og ikke hierarkiske positioner. Bevidstheden om, at supervisor til daglig fungerer som underviser, kan selvsagt ikke elimineres, men betydningen kan nedtones ved, at supervisor er bevidst om at være vejsøgende og spørgende i supervisionsforløbet.

For gruppesupervision gælder, at man kan vælge forskellige modeller. Deltagerne indtager forskellige positioner dels som fokuspersion og supervisor; dels som reflekterende eller bevidnende team (andre kan være i hjælpe- eller observatørpositioner). I det reflekterende team (Andersen, 2005) kobler deltagerne sig på fokuspersionens historie og laver refleksioner i forlængelse heraf. Deltagerne i det bevidnende team (Lundby, 2005) kobler sig på via refleksioner over egne historier, som er inspireret af fokuspersionens fortælling. Dét at stille spørgsmål er en central del af aktiviteten i et supervisionssystem, og supervisor stiller

---

<sup>3</sup> Vedrørende kontrakt se Willert & Madsen (1996).

cirkulære, lineære, hypotetiske og eksternaliserende spørgsmål<sup>4</sup> til fokuspersonen, som på denne måde får mulighed for at sætte sit eget perspektiv i perspektiv. Formålet med supervision er at øge mulighederne for refleksion, hvilket udfoldes i næste afsnit.

## 2.2 Grupp supervision som et refleksionsrum

Når vi tænker på noget, med noget og ud fra noget, jf. definitionen af refleksion, så tænker vi også altid inden for noget, dvs., inden for en bestemt kontekst eller sammenhæng eller med en bestemt gruppe personer. Refleksionens veje og resultater vil være forskellige alt efter forskelligheden i de kontekster, hvori refleksionen foregår – og vil typisk foranledige forskellige refleksionsaktiviteter og -baner. (Wackerhausen, 2007, p. 12). Når vi i supervisionen etablerer en gruppeproces med en bestemt struktur (skiftet mellem tale-, lyttepositioner) og fortløbende fastholder et fokus på dette, skabes der en bestemt kontekst at reflektere inden for.

Grupp supervisionen som refleksionsrum tilvejebringer mulighed for at udfordre deltageres etablerede forståelser. Wackerhausen skriver om at udfordre det etablerede erfaringsrum, at det kræver en refleksion, som går ud over den sædvane-lige refleksion, hvilket kræver en refleksion, som også gør den sædvanlige refleksion (1. ordens refleksion) til genstand for refleksion. (Ibid., p. 14). Han skriver, at en forudsætning for dette er, at refleksionen gør brug af sædvane-fremmede begreber, perspektiver og kontekster. (Ibid.). Grupp supervisionen er netop en sådan sædvane-fremmed aktivitet, som via strukturen med tale-, lyttepositioner forstyrrer de sædvanlige måder at samtale på. Det er ikke en vane for de studerende at komme i lytteposition til egne samtaler, som det sker i dette supervisionsprojekt. Det kan blive en anderledes erfaring, at refleksionerne gøres til en fælles sag i en struktur, hvor samtalen bølger frem og tilbage mellem fokuspersion/ supervisor og det reflekterende team. Det kan udfordre den sædvanlige forståelse af, hvad en samtale mellem personer har som grundlag.

Skiftet mellem tale- og lyttepositioner giver gode muligheder for 2. ordens refleksioner, hvor deltagerne kan reflektere i lyttepositionen. Her kan fokuspersionen blive observatør på sin egen fortælling gennem at lytte til teamets refleksioner, og på denne måde er der mulighed for at udvikle nye perspektiver. Samtalerne bliver en række udvekslinger af ideer,

---

<sup>4</sup> Vedrørende spørgsmålstyper se Karl Tømm (1992).

og deltagerne skaber sammen i disse reflekterende processer multi-vers til afløsning for uni-vers. Uni-vers henviser til, at hvert enkelt menneske skaber sin version af en situation, og multi-vers henviser til, at ét og samme fænomen, fx et problem, kan beskrives og forstås på mange forskellige måder. (Andersen, 2005, p. 42). Et dilemma eller en problematik forandres fra at være en individuel sag til at blive en fælles erfaring i gruppen.

### 2.3 Læringsaspektet i gruppesupervision

På forhånd antager vi, at deltagerne i gruppesupervisionen ”får noget med sig” fra forløbet. Altså vil den bevidste refleksion i en bestemt samtalestruktur indeholde et læringsaspekt. I dette projekt ser vi læring som en social proces. Selv ved traditionel undervisning som foredrag er der ikke tale om en simpel overførsel af viden fra underviseren til den studerende. Begge er deltagere i en interaktion, hvor skabelse af viden er et produkt af fortolkningsmæssige processer.

Schilling fokuserer på læring som en forandringsproces. Supervisionsamtalen inviterer til refleksion og en større forståelse af, hvilke præmisser man handler ud fra som professionel. Dette overblik kan være nyskabende, og med denne forandrede indsigt har personen en mulighed for at udvide sit handlerepertoire. (Schilling, 2003, p. 77). Med hensyn til læring skriver Kenneth Gergen og Mary Gergen, at traditionel undervisning er individualistisk orienteret med fokus på den enkelte studerendes bevidsthed og præstation. Det er den enkelte, der stilles krav til og den enkelte, der bedømmes, hvilket ikke fremmer den relationelle proces i uddannelseskulturen. Der tales for dialog i undervisningen, for gruppe- og projektarbejde, for kritisk pædagogik suppleret med udforskning af det positive, og der tales for fælles læring. (Gergen & Gergen, 2005, p. 42ff). Fællesskab og socialitet er kodeord. I denne forståelse af læring er det med et blik på, hvordan vi lærer nyt og udvider vores eksisterende forståelser sammen med andre.

Gruppesupervision med team giver med denne forståelse som baggrund interessante muligheder for at reflektere over faglige og personfaglige dilemmaer og problematikker med relation til uddannelsen. Pointen er, at processen kan foregå sammen med andre studerende, og denne særlige iscenesættelse af dialogen flytter læringspotentialer fra det individualistisk orienterede til et rum for fælles læring.

### 2.4 Supervisionsforløbet

Tidsmæssigt er projektet forløbet i to faser, idet supervisionsforløbet er afsluttet, før

vi har gennemført de kvalitative interviews. I følgende afsnit følger en beskrivelse af de praktiske forhold i supervisionsforløbet.

Jordemoderuddannelsen i Esbjerg havde indtil 1. september, 2006, to hold studerende, idet uddannelsen er nyetableret. I august, 2006, fik disse to hold med hver 25 studerende information om projektet via SkoleKom<sup>5</sup> og blev inviteret til at deltage. I løbet af september måned blev tre grupper dannet: en gruppe med tre studerende (gruppe 1), en gruppe med fire studerende (gruppe 2) og en gruppe med otte studerende (gruppe 3). Der blev leveret dels mundtlig og dels skriftlig information om projektet til de deltagende studerende<sup>6</sup>. (se bilag B).

I planlægningsfasen af projektet (forår 2006) lavede Kirsten Schifter-Holm et semi-struktureret interview med to 6. semesterstuderende fra Jordemoderuddannelsen i Aalborg. De var på dette tidspunkt i klinisk uddannelse. Hensigten med dette var at få et indtryk af, hvordan refleksion bruges i uddannelsen set fra de studerendes perspektiv og at få en fornemmelse af hvilke temaer, der kunne blive relevante at tage op i et supervisionsforløb. Interviewet viste, at for disse to studerendes vedkommende fyldte de fagpersonlige temaer mest i starten af uddannelsen, hvorimod de specifikke jordemoderfaglige temaer fyldte mest senere i uddannelsesforløbet. Denne viden fra interviewet med de to 6. semesterstuderende har supervisor haft som en for-forståelse i forhold til at påbegynde supervision med grupperne i efteråret, 2006.

Supervisionsmøderne har været af to timers varighed. Den første mødegang i gruppen er blevet anvendt som introduktion til udviklingsprojektet og til supervisionsmodellen. De efterfølgende møder er indledt med en ustruktureret samtale om, hvordan det er gået med at være i klinik, og hvad der kunne være aktuelt at tale om på det pågældende tidspunkt. Der er i den forbindelse fremkommet nogle oplagte temaer til supervision, og den studerende, der har bragt emnet frem, er blevet tilbudt at være fokuspersion i relation til sit tema. Herefter er supervisions samtalen indledt med de andre studerende som team.

Supervisor har stillet spørgsmål til fokuspersionen, så denne har kunnet undersøge sit dilemma/ tema. Efter fem til ti minutter er teamet af supervisor blevet bedt om at reflektere i en samtale med hinanden over det, fokuspersionen har fortalt. Efter endnu

---

<sup>5</sup> SkoleKom er et elektronisk konferencerum, hvori undervisere og studerende kommunikerer med hinanden.

<sup>6</sup> Endvidere er der udleveret kopi af kapitel 3: ”Intervision – kollegial supervision” i Hermansen et al. (2004).

fem til ti minutter er samtalen gået tilbage til fokusperson og interviewer, som har spurgt fokuspersonen, hvorvidt der er noget af det, hun netop har hørt, som hun kan bruge til at fortælle videre på. Sådan har samtalen kunnet skifte flere gange mellem teamet og fokusperson/ interviewer. Det er dette skift mellem at tale og at lytte, som er det helt centrale i denne supervisionsmodel. Når teamet taler sammen, kigger de på hinanden og ikke på fokusperson/ interviewer. Det gør, at fokusperson/ interviewer har ro til at lytte og reflektere over det, der bliver fortalt. Fokuspersonen bliver således observatør til en samtale om sin egen samtale. (Andersen, 2005). Gruppen har arbejdet med begge former for team (bevidnende og reflekterende).

Rollefordelingen imellem de studerende og supervisor er blevet ekspliciteret fra starten i supervisionsforløbet dels ved grundig information i projektstarten og dels ved, at supervisor hver gang i begyndelsen af det enkelte supervisionsmøde har fortalt om den anvendte supervisionsmodel. De konkrete og tidsmæssige rammer er blevet skitseret. Det er blevet pointeret, at man kan arbejde med faglige og personfaglige dilemmaer, problematikker og særlige oplevelser, men ikke med rent personlige temaer. Ved hvert møde er det blevet sagt, at der er tavshedspligt i supervisionsgruppen. Det er blevet understreget, at man som deltager har kunnet trække sig ud af gruppen på et hvilket som helst tidspunkt, at alle informationer i forskningsprocessen vil blive anonymiseret i den endelige rapport, og at deltagelse i dette projekt ikke på nogen måde vil få konsekvenser for uddannelsesforløbet i øvrigt.

Det gennemførte supervisionsforløb varede fra den 1. oktober til den 30. november, 2006. Gruppe 1 mødtes tre gange på uddannelsen i Esbjerg med henholdsvis to, tre og tre deltagere. Gruppe 2 mødtes to gange privat hos en studerende med henholdsvis tre og fire deltagere, og gruppe 3 mødtes fem gange i et mødelokale på hospitalet med henholdsvis syv, tre, fire, tre og fire deltagere. Det anførte deltagerantal er eksklusiv supervisor.

## 2.5 De kvalitative interviews – empirien

For at kunne undersøge hvilke betydninger gruppesupervision har for de jordemoderstuderendes muligheder for refleksion over praksis, har vi valgt at foretage kvalitative interviews med de studerende, efter at supervisionsforløbet er afsluttet. Interviewene handler om deres oplevelser med at deltage i gruppesupervisionsforløbet. Ved at vælge at generere vores empiri ud fra interviews, får vi data om de studerendes refleksioner over supervisionen, herunder de refleksioner de har gjort sig i denne forbindelse. Gennem de studerendes fortællinger om egne oplevelser med og tanker om gruppesupervisionen

kan vi få viden om, hvordan der i gruppesupervision med jordemoderstuderende kan skabes muligheder for at reflektere over (og i) klinisk praksis.

Vi har valgt at studere ”betydninger,” som de kommer til udtryk gennem sproglige ytringer. Ved at opfordre de studerende til at beskrive deres tanker om og oplevelser med gruppesupervisionen og ved at lytte omhyggeligt til, hvad de siger, kan vi fremanalysere nogle af de muligheder for refleksion, som skabes. Det er imidlertid langt fra alle betydninger, der udtrykkes direkte via sproget. Meget tages for givet og udtrykkes kun indirekte gennem ord og handlinger. Det betyder ikke, at sproget ikke giver adgang til det implicite og uudtalte, men at vi må være lydhøre over for både dét, der siges, måden det siges på og det uudtalte.

### 2.5.1 Rekrutteringen af interviewpersoner

Vi har valgt at interviewe jordemoderstuderende (2. semester) fra supervisionsgruppe 3, da denne gruppe har afholdt flest supervisionsmøder og rummer det største antal studerende, der har deltaget i supervisionen. De studerende er i den løbende information om projektet blevet gjort bekendt med, at vi efter supervisionsforløbet har ønsket at foretage kvalitative interviews. Efter afslutningen på supervisionsforløbet er de jordemoderstuderende via e-mail blevet opfordret til at henvende sig til Kirsten Faaborg med henblik på at blive interviewet. Det eneste kriterium for at deltage i interviewet har været, at den studerende har deltaget i mindst to af supervisionsmøderne. Af de i alt otte studerende fra gruppe 3 har fem valgt at lade sig interviewe.

### 2.5.2 Planlægningen af interviewene

Interviewene er opbygget som semistrukturerede, idet vi på forhånd har defineret spørgsmål og emner, som vi har ønsket at behandle i interviewene. I interviewsituationen er det således ikke helt åbent og frit, hvad der tales om. Dog skabes der mulighed for, at den enkeltes perspektiv kan udfolde sig i interviewet, idet de stillede spørgsmål også udspringer fra den enkelte studerendes fortællinger og svar. Vi har udformet en interviewguide før interviewene. (se bilag A). Interviewguidens formål har dels været at forberede interviewer på de forestående interviews, dels at udgøre en liste over emner og mulige spørgsmål. Interviewguiden er inspireret af James Spradleys etnografiske interviewmetode. (Spradley, 1979). Med denne metode rettes fokus mod informantens egne ord. Således benytter intervieweren sig løbende af forskellige metoder til at få informanterne til at definere,

hvad det er vigtigt for interviewereren at finde ud af – altså hvad der har betydning i den enkeltes liv og hvad de ord, der udsiges, betyder for den talende. (Ibid., p. 29, p. 58). Interviewguiden er desuden inspireret af teorien om de tre praksisdomæner<sup>7</sup> (Schilling, 2003), der er med til at give en struktur for interviewet. Herved har vi sat en ramme, som dog stadig kun udgør en lav grad af strukturering.

### 2.5.3 Interviewene

Interviewene er blevet foretaget indenfor to til seks uger efter, at supervisionen er afsluttet. Den enkelte studerende har selv valgt, hvor interviewet skulle foregå – i eget eller Kirsten Faaborgs hjem eller et tredje sted efter den studerendes eget ønske. Tre af de studerende har valgt at blive interviewet på deres kliniksted, medens de resterende to er blevet interviewet i Kirsten Faaborgs hjem. Interviewene har været af en længde på en halv til halvanden timers varighed. Hvert interview er optaget på bånd og siden transskriberet i sin fulde længde af en sekretær med erfaring i transskription af kvalitative interviews.

Interviewene har haft form af samtaler, hvor interviewer har stillet åbne og udforskende spørgsmål, som har haft til formål at udforske den enkelte jordemoderstuderendes forståelser af gruppesupervisionen på en måde, så det er den enkeltes beskrivelser og begreber, der er kommet frem. Interviewguiden er anvendt som inspiration for spørgsmål, men den er ikke blevet fulgt slavisk. Samtalerne er primært drevet frem af de svar, som informanterne har givet ud fra åbne spørgsmål. De studerende er blevet opfordret til at beskrive selve supervisionen, herunder hvilke temaer der er taget op, hvilke der er udeladt, og hvordan rammerne for og strukturen i supervisionsmøderne og relationen til de andre deltagere opleves. Derudover er der spurgt til deres vurdering af gruppesupervisionen. Ikke sjældent har de studerende i deres beskrivelser af forløbet selv åbnet op for en samtale omkring de emner, som vi på forhånd har ønsket at få svar på.

De deltagende jordemoderstuderende er blevet orienteret mundtligt og skriftligt om, at de er sikret anonymitet. Det er endvidere klargjort for dem, at de altid har mulighed for at trække deres deltagelse i undersøgelsen tilbage, samt at deres deltagelse i interviewet ikke vil få betydning for deres øvrige uddannelsesforløb.

---

<sup>7</sup> Der er tale om handlingens domæne (produktionens og beskrivelsens), refleksionens domæne (forklaringens og forståelsens) og det æstetiske domæne (vurderingens og etikkens). (Schilling, 2003, p. 123).



## 2.5.4 Den anvendte metode til analyse af interviewene

I analysen af de kvalitative interviews har vi taget afsæt i såvel Steinar Kvale (1997) som Steven J. Taylor og Robert Bogdans (1998) forslag til kvalitative analysemetoder. Vi har indledningsvist foretaget en ”afklaring” (Kvale, 1997, p. 187f) af interviewmaterialet. Med dette henviser vi primært til, at vi ud fra projektets fokus har adskilt det væsentlige fra det uvæsentlige, sådan at vores datamateriale har været bedre egnet til den egentlige analyse, hvor betydningerne er blevet fremanalyseret. Afklaring og analyse er foretaget af os begge både ved individuelt arbejde og i fællesskab, hvor vi er gået i dialog med teksterne og med hinanden om mulige tolkninger.

Vores analyse kan beskrives som en fortløbende proces, hvor vi allerede i forbindelse med gruppesupervisionen og i interviewsituationerne har påbegyndt en fortolkning ud fra de indtryk og erfaringer, vi løbende har fået. Denne fortolkning er fortsat under gennemlæsningen af de transskriberede interviews ved gennemlytning af båndene samt i den efterfølgende analyse. At tolkningerne på denne måde foregår i en proces, gør det nemmere at foretage den endelige analyse, som ydermere kommer til at hvile på et mere sikkert grundlag. (Kvale, 1997, p. 178). Ifølge Kvale, Taylor og Bogdan findes der ingen færdige måder at fremanalyse essentielle betydninger ud fra kvalitative data på. (Kvale, 1997, p. 180; Taylor & Bogdan, 1998, p. 140). Taylor og Bogdan beskriver derimod analysen af kvalitative data som ”[...] *a process of inductive reasoning, thinking and theorizing*” (Taylor & Bogdan, 1998, p. 140) og videre som en intuitiv, dynamisk og kreativ proces. (Ibid., p. 141). Vi er således gennem tekstnær læsning gået på opdagelse i vores data. Heraf har vi fundet tentative temaer, som vi har ”prøvet” i første omgang op imod resten af interviewet og derefter på tværs af interviewene. Vi er startet med at se efter ord, sætninger og begreber i det informanterne har sagt, dernæst er vi gået videre med at fortolke disse udsagn ud fra vores teoretiske afsæt.

Den viden, vi producerer via intervention og interviews, kan ikke løsrives fra vores påvirkning. Vi er medproducenter og medforfatterne af de vinkler, der fremføres og de betydninger, der fremanalyseres. (Se fx Kvale, 1997, p. 182; Taylor & Bogdan, 1998, p. 157). Interviewmaterialet er langt fra ”bare” tekster, der taler for sig selv. I analysen har vi foruden en meget tekstnær læsning og bearbejdning også brugt de indtryk og erfaringer, vi har gjort os i løbet af supervisorsforløbet og under interviewene. Ved på denne måde at medtage konteksten har vi forsøgt at minimere risikoen for at behandle interviewteksterne udelukkende som tekst og som isolerede fænomener, men derimod som ”levende tekster”. (Kvale, 1997, p. 181). Tekster der vidner om de processer og sammenhænge, som de

jordemoderstuderendes erfaringer udfolder sig i. (jf. Taylor & Bogdan, 1998, p. 156).

### 3. Analyse

I analysen behandles forskellige temaer, der på hver sin måde handler om gruppesupervisionen som rum for refleksion. Tilsammen indeholder disse temaer viden om dét, der er og skabes i refleksionsrummet, og dét de studerende tager med sig ud fra dette rum – elementer der i praksis er indbyrdes afhængige. Temaerne handler om fællesskab, om samtalestrukturen med tale-lyttepositioner, om hvordan de jordemoderstuderende i supervisionen oplever at få flere perspektiver på det emne, der behandles og samtidig, hvordan de forholder sig mere dybdegående i deres udforskning. Vi behandler også, hvorledes de studerende via gruppesupervisionen oplever at få nye forholdemåder, som de tager med sig ud fra supervisionen og bruger i andre sammenhænge og endelig, hvordan refleksionsrummet fungerer som et ”frirum.”

#### 3.1 Ønsket om fællesskab – fokus på socialitet

I gruppesupervision kommer relationerne mellem deltagerne i fokus, og et tæt samarbejde på det sproglige plan forudsættes, for at processen kan fungere. Betydningen af socialitet kommer frem i den følgende analyse, hvor det viser sig, at de studerende værdsætter muligheden for at have et fællesskab.

De studerende beretter om at være nye jordemoderstuderende i klinikken, og at dette kan føles svært. En studerende forklarer det sådan:

*”Det er jo ikke bare at lære et håndværk, når vi kommer her i klinik. Der har været utrolig meget fokus på, at man skulle udvikle sig selv som fagperson og som person – altså ens kommunikation og altså det hele. Der har været utrolig meget fokus på alle mulige ting, så det kan også nok føles lidt voldsomt nogle gange.” (J, linje 106<sup>8</sup>).*

Denne udtalelse er meget sigende for alle fem informanters fortællinger om at være i klinisk uddannelse som jordemoderstuderende på 2. semester. De beretter om praksissituationer med stor kompleksitet og mange krav. De oplever, at mange spørgsmål melder sig. Det

---

8 De studerende er anonymiserede og betegnes i det følgende med bogstaverne F, G, H, I, J. Rækkefølgen er vilkårligt tildelt. Tallet i parentes henviser til linjenummeret i det transskriberede interview. ’Linje’ angives herefter med ’l’.

drejer sig blandt andet om, hvorvidt de kan lære det, de skal, og om de kan leve op til de forventninger, der er til dem. Det drejer sig også om, hvordan de bedst kan arbejde med tingene og samarbejde med de jordemødre de følges med, så de lærer mest muligt. De oplever at befinde sig i en sårbar situation, hvor det er vigtigt at have et forum, hvor man kan mødes.

Flere fortæller om skiftet mellem teori og klinik, og de giver udtryk for, at det kan være svært at vænne sig til ikke mere at være sammen hele klassen på samme måde, som man er i den teoretiske periode. Det har endvidere betydning, at flere flytter bopæl mellem teori- og klinikperiode, og at nogle dermed flytter væk fra familie og venner for en tid. De studerende giver direkte udtryk for, at de oplever en ensomhed i forbindelse med at være jordemoderstuderende i klinikken. Tre ud af fem bruger ordet *ensomhed* om en følelse, der dukker op af og til. En fjerde informant bruger udtrykket ”at føle sig som Palle alene i verden”.

En studerende siger det sådan:

*”Jeg har oplevet, at man er enormt sårbar som ny jordemoderstuderende i klinik. Hvis man ikke har nogle at dele det med, som man virkelig .... altså har følelsen af forstår det, så tror jeg, at så er man bare ensom med de der ting, der måske er svære.” (G, l. 540).*

Det at have nogen at dele sine oplevelser med fremstår som centralt i de studerendes fortællinger. De mange tvivlsspørgsmål om uddannelsen samt følelsen af ensomhed søges imødegået ved at tale med venner og familie. Dog giver flere af de studerende udtryk for, at de ikke oplever at blive forstået i samme grad, som hvis de deler deres tanker med medstuderende. Gennem gruppe-supervisionen har alle fem studerende oplevelsen af et fællesskab, der giver inspiration til at møde hverdagens udfordringer. De studerende vægter i denne forbindelse betydningen af at kende hinanden på forhånd og af at være trygge ved hinanden. Flere studerende fremhæver fordelene ved, at de er på samme semester – ”at være i samme båd,” som de siger – og dermed at alle er nye i forhold til arbejdet i klinikken.

Gruppesupervisionen er også kærkommen, idet de studerende sjældent mødes i vagterne, der ligger forskudt af hinanden. Ofte når de kun lige at hilse på hinanden ved vagtskifte, og de oplever sjældent muligheden for mere dybdegående samtaler. Gruppesupervisionen er dermed en mulighed for at mødes og opleve et fællesskab som jordemoderstuderende. Dette forum har dels haft en ”hyggedimension,” som flere studerende refererer til; altså en mulighed for at få talt rigtigt godt sammen med sine medstuderende, dels har det været et forum, hvor de – i det mindste for en stund – har kunnet skubbe følelsen af ensomhed i

baggrunden.

Fællesskabet i gruppesupervisionen har også givet mulighed for sparring de studerende imellem. En studerende fortæller, hvordan man kan udveksle erfaringer og høre, om de andre ville have gjort tingene på samme måde i en lignende situation. Hun siger fx:

*”Jamen, hvordan gjorde jeg, og hvordan ville I have gjort? Sådan at jeg til en anden gang måske har nogle andre redskaber eller en bredere vifte af redskaber, som jeg kan tage i brug i sådan nogle situationer. Og det er dét jeg synes, der er rigtig, rigtig godt ved supervisionen. Det er jo sådan en giv og tag situation – i de der supervisioner. Man får lidt, og man giver lidt.” (I, l. 74).*

Denne studerende vægter de muligheder, gruppesupervisionen giver for, at hun sammen med sine medstuderende kan udveksle praktiske råd og ideer til fremtidige håndteringer af situationer i praksis. Hun siger videre:

*”Der kan godt komme nogle ting, som man har brug for at snakke med nogle om, som man har brug for at få ud og få vendt og sådan. Jamen, har jeg brugt de rigtige redskaber her, og kunne jeg gøre det på en anden måde en anden gang, eller er det mig, der er helt galt på den, eller er jeg bare helt rigtig på den?” (I, l. 98).*

Dette udsagn tolker vi derhen, at hun også oplever et behov for at blive bekræftet i den måde, hun handler på i klinikken. En anden studerende betoner de muligheder, hun oplever ved, at man i gruppen kan bruge hinanden til at blive bekræftet i noget, man synes, er frustrerende eller svært. Hun fortsætter:

*”Det er godt at få vendt nogle emner eller få at vide, at man ikke er den eneste, der synes, at noget er svært. ... Det har givet en psykisk styrke og en følelse af, at det nok skal gå, og at man ikke er alene.” (H, l. 43, l. 334).*

Et andet sted i interviewet bruger hun udtrykket, at det har givet en ”ballast”. I tråd med dette fortæller en anden studerende:

*”Supervisionen har virket som en slags mental opbakning mere end, at man får konkrete løsninger med derfra.” (J, l. 179).*

På denne måde ses det, hvordan de studerende hver især fokuserer på forskellige aspekter ved gruppesupervisionen. Men fælles for deres udtalelser er, at de udtrykker glæde ved at

møde anerkendelse og bekræftelse hos hinanden i gruppen.

Der er nogle faktorer, der kan være medvirkende til, at de studerende oplever supervisionsgruppen som et særligt fællesskab, hvor de kan møde hinanden på en anerkendende måde. Det ligger i den anvendte supervisionsmodel, at supervisor er vejsøgende mere end vejvisende. Det vil sige, at supervisor motiverer til, at samtalen forbliver undersøgende og mangefacetteret uden, at der fremlægges bestemte løsninger. Det medfører en samtale, som i udpræget grad er rummelig for de studerendes egne oplevelser og forståelser. Samtidig er det en samtale uden krav om præstation eller en bestemt type læring. Der er heller ikke noget aspekt af kontrol, idet supervisor ikke har nogen rolle i vurdering af den studerendes præstationer i klinikken. Det har endvidere betydning, at de kender hinanden på forhånd. Som vi har vist, oplever de studerende et behov for fællesskab med ligestillede. I gruppesupervisionen skabes mulighed for et sådant fællesskab, hvor de kan opnå en følelse af ikke at være alene om det, de hver især gennemlever som jordemoderstuderende.

### 3.2 "Så lytter man lige lidt ekstra" – om tale-, lyttepositioner

Et centralt aspekt i den anvendte gruppesupervisionsmodel er, at alle deltagerne skiftevis indtager positionen som lyttende og talende. Modellen fremmer 2. ordens refleksioner i og med, at der i strukturen skabes en distance til det behandlede dilemma og til ens egen samtale. Når teamet taler sammen, bliver fokuspersonen observatør til refleksioner, som er koblet til hendes samtale med supervisor. Dette kan virke sædvane-brydende og give nye indsigter. Skiftet mellem tale- og lytteposition fremstår også som et tilbagevendende og betydningsfuldt tema i samtlige studerendes beretninger om gruppesupervisionen. Disse erfaringer med gruppesupervisionens struktur udfoldes i den følgende analyse.

Alle studerende kommenterer det virkningsfulde i at veksle mellem tale- og lyttepositioner. Om den struktur som supervisionen er bygget op efter, fortæller en studerende:

*"Det er en prøvelse, og en øvelse og en udvikling, at man i supervisionen skal øve sig i det der med at lytte, og nu må jeg tale, nu må jeg lytte. Fordi man skal virkelig sætte sig ned og lukke munden." (I, l. 613).*

Denne udtalelse er et godt eksempel på, at det i starten kan være rigtig svært at vænne sig til supervisionsmodellen, fordi mange – i almindelige samtalesammenhænge – er vant til at tage over og bryde ind i en flydende strøm af udvekslinger. I begyndelsen er det en

øvelse at bruge denne supervisionsmodel, og nogle kan opleve det som kunstigt. Flere studerende nævner, at det specielt i starten af forløbet er svært ikke at bryde ind, når man sidder i det lyttende team. Til trods for startvanskelighederne giver alle de studerende dog udtryk for, at de kan bruge denne strukturerede måde at tale sammen på. Om det at være i lytteposition i gruppesupervisionen fortæller en studerende:

*”Fordi når jeg så skulle sidde og lytte på hende – uden at måtte sige noget igen, så fik jeg også ligesom ørerne op for noget, som jeg ikke lige havde fået ørerne op for før. Hvor jeg så fik endnu<sup>9</sup> mere klarhed over, hvad problemet egentlig var hos hende. Så får man også lige lidt større ører, når man kun må lytte og ikke sige noget. ... Jeg er sikker på, at det giver da noget – det der med at så lytter man lige lidt ekstra, eller også så sidder man lige og tænker en ekstra gang over, hvad det er, man lige tænker om sagen.”* (F, l. 312, l. 654).

En anden forklarer det sådan, at hun blev ”meget klogere af at sidde og høre på, hvad andre siger”. (G, l. 71). Hun fortsætter:

*”Jeg tror, det er en meget god øvelse, det der med nogle gange at blive tvunget til bare at lytte. Fordi vi så gerne... altså vi vil jo så gerne snakke om det, og nå – ja, det kender jeg godt! Jeg tror, man lytter på en lidt anden måde, fordi det kun er det, man skal. Man behøver ikke sidde og komme med en eller anden løsning i forhold til eller mene noget om det, de siger – andet end sådan tænke: ”Nå ja, aha.””* (G, l. 87).

Denne studerende forklarer, hvor svært det kan være at lytte uden at bryde ind og påpeger det betydningsfulde i, at hun er blevet ”tvunget til at lytte”, som hun kalder det. Herved oplever hun at få mulighed for at få andre perspektiver på det emne, der behandles i stedet for kun at få bekræftet den forståelse, hun allerede har. Også de øvrige studerende oplever det frugtbart at være i såvel lytte- som taleposition.

Om dét at være i taleposition som fokuspersion fortæller en anden studerende:

*”Hvis man er den, der sidder og fortæller, så får man jo også rigtig meget... altså man får alt i sin historie eller problemstilling ud. Fordi dem der sidder omkring én er helt stille, og der er kun én, der sidder og stiller spørgsmål. Fordi det kan godt være sådan forvirrende, når der er flere, der sidder og stiller spørgsmål. Så kan man sådan lige komme i en helt anden groft, hvor man måske ellers ville være gået i den anden groft, fordi det var det, man lige havde brug for at fortælle om. Sådan at man, når man sidder og fortæller, så får man*

<sup>9</sup> Understregning af ord i citater indikerer at informanten har betonet ordet.

*dét ud, som man har brug for at fortælle i situationen. Så på den måde har det været rigtig positivt for mig.” (I, l. 632).*

Den studerende beskriver her, hvordan dét at være i taleposition i gruppesupervisionen har givet hende mulighed for at udfolde sin problemstilling, hvilket hun refererer til som ”sin egen grøft”. Det er netop hensigten, at supervisor med sine spørgsmål søger at forholde sig undersøgende og nysgerrig, så fokuspersonen har mulighed for at brede sine perspektiver ud. Supervisor er vejsøgende frem for vejvisende i sin forholdemåde. Fokuspersonen kan opleve det sådan, at supervisors spørgsmål kan give en forstyrrelse, der åbner op for flere perspektiver. Andersen kalder det at stille tilpas usædvanlige spørgsmål. (Andersen, 2005, p. 51). Passende forstyrrelser er det optimale. Hvis forstyrrelserne er for provokerende, kan det modsat hæmme refleksionsprocessen. Den studerende i ovenstående citat har haft det godt med denne struktur og har fundet det tilfredsstillende at kunne fortælle om sit tema på en fokuseret måde og ”få alt i sin historie ud,” som hun udtrykker det. Den fastlagte struktur i supervisionen opleves ikke som en hæmsko, men som en mulighed for at komme dybere ned i emnet.

*”Strukturen virker ikke stiv og hård – det er noget af det gode ved supervisionen” (I, l. 570),*

siger én af de studerende om den model, som gruppesupervisionen har været bygget op omkring.

Det er de studerendes erfaring, at gruppesupervisionen på flere punkter adskiller sig fra almindelige samtaler. For det første skal man overholde reglerne med at tale og lytte på bestemte tidspunkter, og for det andet oplever de, at modellen i vid udstrækning giver mulighed for at nå til en større forståelse af det emne, der behandles. Dette sker dels ved at fokuspersonen får rum til at udfolde sit eget perspektiv på emnet, dels – og nok så vigtigt – at det reflekterende team giver mulighed for en anden form for respons, end den man kan få i almindelige hverdagsamtaler. En studerende forklarer det sådan:

*”Så er der heller ikke risiko for, at man kommer til sådan at klappe hinanden på skuldrene, eller hvad man kan sige, snakke om det samme og det samme og det samme igen, men at man lige får nogle nye inputs.” (F, l. 654).*

Denne studerende har altså erfaret, at gruppesupervisionens samtalestruktur bryder med vante måder at samtale på. Udenfor supervisorsrummet er det almindeligt at klappe hinanden på skuldrene, dvs., fastholde hinanden i bestemte forståelser. Derimod samtaler

man i supervisionen på en måde, der gør det muligt at få nye inputs, sådan at man kan forholde sig mere omhyggeligt og kritisk til sit emne.

Som behandlet er der er i gruppesupervisionen en helt fast struktur for, hvornår deltagerne er i henholdsvis tale- og lytteposition – en struktur, som kan skabe muligheder for refleksion. Det kan foregå, når den studerende sidder i det reflekterende team og lytter koncentreret til fokusperson og supervisor og oplever det befriende at vide, at man ikke må bryde ind og ikke må sige noget. Dette giver ro til ”bare” at lytte og til at blive opmærksom på detaljer i beskrivelsen – detaljer, som man måske ellers ikke havde lagt mærke til. De studerende er kommet til at ”lytte på en lidt anden måde,” som de selv beskriver det. De oplever det betydningsfuldt, at de ikke behøver sidde klar med en reaktion eller et løsningsforslag på det dilemma, der bliver fremlagt. Andersen siger:

*”En person, som befinder sig i en lytteposition, deltager kun i den indre dialog”. (Andersen, 2005, p. 56).*

Den indre dialog er den refleksion, man har med sig selv, medens noget andet foregår på det ydre plan (den ydre samtale mellem flere personer). Når teamet derefter kommer i taleposition og deltager i den ”ydre” dialog, er det fokuspersonens tur til at få ro til at koncentrere sig om sin ”indre” dialog. Medens vi er i den ”ydre” dialog, foregår den ”indre” dialog sideløbende, men pointen er, at man i lyttepositionen har mere ro til den ”indre” dialog, og dermed er strukturen i supervisionen med til at støtte refleksion. (Ibid., p. 35).

### 3.3 At få nogle nye perspektiver

Alle studerende fortæller, at der i supervisionen kommer flere perspektiver på det dilemma eller den problematik, der tages op. Hermansen et al. refererer til, at en samtale af denne type (supervision) er en genererende samtale, hvori deltagerne lærer, medens de deler og udforsker hinandens tanker. Endvidere skriver de, at denne samtale fordrer en samtalekontekst, hvor der billedligt talt er højt til loftet. (Hermansen et al., 2004, p. 130). Det er et hovedformål med gruppesupervisionen, at deltagerne har mulighed for at arbejde med mange perspektiver og forskellige opfattelser i relation til en oplevelse eller erfaring fra klinisk uddannelse. Når vi i det følgende analyserer og tolker interviewmaterialet, er det denne perspektivrigdom, vi fokuserer på.

Én af de studerende beretter om sit udbytte af at deltage i gruppesupervisionen:



*”Hvis det var sådan, jeg ikke havde været i en supervisionsgruppe – jamen, så ville der bare gå det længere tid, inden at min vifte sådan ville blive bredere, fordi det skulle nok komme, det er slet ikke det, men det ville bare tage længere tid. Altså her har jeg haft mulighed for at udvide min egen læring og min egen udvikling sammen med mine medstuderende.”*  
(I, l. 220).

Citatet vidner om, at den studerende har mærket en forandring i egen opfattelse i og med, at der er kommet flere synsvinkler på en sag, hvilket hun beskriver som ”en bredere vifte”. Hun betoner, at processen har været speedet op som følge af den fælles udforskning i gruppen. Dette er endnu en understregning af det sociale element i supervisionen.

En anden studerende har bemærket, at dét at blive lyttet til kan understøtte ens søgen efter flere perspektiver i forståelsen. Hun fortæller:

*”Man får sat nogle tanker i gang hos sig selv ved at lytte, og man er på en måde hjælper, når man lytter. Altså man hjælper den person, der har oplevet noget til at se nogle andre aspekter af det, hun lige har oplevet.”* (H, l. 203).

Med andre ord har den studerende fået erfaringer med det motiverende i at blive lyttet til som noget, der fremmer ens søgen efter nye forståelser. De personer, der sidder i lytteposition, er altså ligeså vigtige i supervisionssystemet som personer i taleposition. De studerende giver også udtryk for at opleve at få udbytte af supervisionen – både i rollen som fokusperson og som medlem af teamet.

De studerende bliver i supervisionen mere opmærksomme på, at der kan være mange måder at opfatte en situation på, og at der kan være utallige måder at forholde sig til den på. For at koble det til vores teoretiske inspirationskilder, kan vi sige, at de studerendes bevægelse er at flytte opmærksomheden fra uni-vers til multi-vers. I supervisionen etableres et forum, ”*hvor alle parter kan se sig selv, som en del af en større, fælles helhed*”. (Schilling, 2003, p. 134). Deltagerne inviteres til på grundlag af hvert enkelt uni-vers at samskabe åbnende sprog-spil og multi-vers. (Ibid., p. 134). Paletten af forståelser får flere farver og flere nuancer. Det er dét, de studerende henviser til, når de taler om at få en bredere vifte eller at få flere perspektiver på en sag. En studerende bruger cirkler som metafor for et sådant multi-vers. Hun siger:

*”Når man er i en hel gruppe, så der er mindre risiko for, at man kommer ind i en cirkel, eller hvad man kan sige, og så bliver det mange små cirkler i stedet for.”* (F, l. 665).

Her har den studerende oplevet, at hun i stedet for at forblive i en bestemt tankegang har bevæget sig i andre og måske nye retninger i kraft af samarbejdet i gruppen. Relationerne i gruppen får betydning.

Dét at få blik for de mange perspektiver fortæller en studerende fx om på denne måde:

*”Nogle gange får man stillet et spørgsmål af de andre, som man ikke engang selv har tænkt over.” (I, l. 162).*

En anden siger, at det har været meget givende at høre en anden fortælle om små gode øjeblikke, og dermed kunne hun via de andres fortællinger få sat fokus på aspekter, som hun ikke selv havde set. At opleve at få flere perspektiver på et givent emne, tillægges en stor betydning. En studerende fortæller om oplevelsen af at dele noget med de andre i gruppen:

*”Det var enormt rart at høre de andre, hvad de tænkte om det og få nogle nye perspektiver på det. Så jeg blev rigtig meget klogere og var enormt lettet, da jeg gik derfra faktisk.” (G, l. 54).*

Dette er endnu en understregning af det sociale element i supervisionen. Det er i kraft af gruppens deltagere, at den enkeltes forståelse kan bredes ud, og det opleves positivt, at man kan ”gå vejen” sammen.

### 3.4 At gå i dybden med et emne

Samtidig med at de studerende har oplevet at få flere perspektiver på de emner, der behandles i supervisionen, så har de også erfaret, at det er muligt at gå i dybden i supervisionssamtalen. Dette er to sider af samme sag, idet de mange perspektiver fremkommer igennem en grundig udforskning. En studerende fortæller fx, hvordan hun som fokusperson har erfaret, at:

*”man får alt i sin historie eller problemstilling ud.” (I, l. 633).*

En anden studerende skildrer muligheden for at udfolde et emne på følgende måde:

*”Jeg har sat mig ned og så måske haft en lille bid og sagt, det er der nok ikke noget kød på. Så er vi gået i dybden med emnet, og så viser det sig, at der er rigtig meget i det emne, som er godt at snakke om og reflektere over. Man kommer i tanke om nogle flere ting omkring*

*det emne, og man reflekterer mere dybdegående, synes jeg, når man får emnet vendt.*” (H, l. 438).

En anden fortæller:

*”Det var jo utrolig interessant, selvom man kommer og siger: ”Jamen, jeg har bare en lillebitte ting, den fylder ingenting.”, så tog det jo alligevel en time, ikk’, inden vi var færdige med det, og man gik derfra og tænkte: ”Nej, dét var godt nok dejligt, jeg vidste slet ikke, der var så meget i det.”” (J, l. 429).*

Disse studerende har oplevet det særlige, at man i gruppesupervisionen i vid udstrækning kan blive ved med at undersøge et dilemma. Det er således de studerendes erfaring, at man kan nå langt i forhold til en given problemstilling, hvis man sammen behandler det i en gruppe. I denne sammenhæng har det reflekterende team en vigtig funktion. Med afsæt i teorien kan vi sige, at teamdeltagerne indtager en metaposition i forhold til samtalen mellem fokuspersion og supervisor. Deres efterfølgende refleksioner over dette samspil bliver derfor et metaperspektiv til egen og hinandens praksis. (Hermansen et al., 2004, p. 137).

En studerende siger fx:

*”At høre et eller andet de andre havde tænkt over, det satte nogle tanker i gang ved en selv.”* (H, l. 108).

En anden beretter:

*”Det er godt lige at tænke tingene igennem en ekstra gang og prøve at se på det med nogle andre øjne.”* (F, l. 149).

Videre forklarer hun det sådan:

*”Når man ser det lidt udefra så bliver man også automatisk selv mere objektiv.”* (F, l. 165).

Hver gang teamet skifter med fokuspersion/ supervisor, opstår muligheden for at se nye vinkler. På denne måde bliver de mange stemmer (flerstemmighed, multi-vers) i den fælles udforskning til en oplevelse af at kunne gå i dybden med den fremlagte problematik.

### 3.5 Samtalen understøtter nye forholdemåder

Fra teoretisk hold er det ikke et formål med supervisionen at løse problemer, men det er processens sigte, at deltagerne søger efter flere perspektiver og dermed udvider deres forståelser af dilemmaet eller problemet. De studerende taler dog også om at søge løsninger gennem supervisionen.

J fortæller:

*”Noget af det jeg fik rigtig meget ud af, det var det at høre en anden, der var fokus-person, fortælle en historie, som man selv havde oplevet. Ja, en historie som lignede med samme emne og de samme problemstillinger, som man selv gik og tumlede med. Det der med at kunne genkende sig selv og få utrolig meget ud af, at en anden egentlig får hjælp til sit problem, samtidig med at man får hjælp til sit eget.” (J, l. 94).*

I dette udsagn handler det dels om at genkende sin egen erfaring i fokuspersonens historie og dels at reflektere parallelt med fokuspersonen. Vi kan tolke det således, at personen i lyttepositionen med sin indre dialog behandler sit dilemma ved hjælp af samtalen mellem supervisor og fokusperson.

Flere studerende nævner, at det har været positivt selv at finde en løsning ved at ræsonnere sig frem til denne gennem en proces sammen med de andre i gruppen. Det er tydeligt, at de har oplevet, at det ikke var supervisor, der kom med et løsningsforslag. Eksempelvis siger en studerende:

*”Altså man har jo selv oplevet en løsning på sine egne problemer, ved at man selv sidder og ræsonnerer sig frem til det, og man hører de andres kommentarer til det, og så kommer man til at vende det på en anden måde.” (J, l. 166).*

Løsningsmuligheder er fremkommet gennem den fælles undersøgelse af en problematik. Harlene Anderson siger, at processens problemudforskning fører til problemopløsning ved, at problemet opløses via sproget. (Anderson, 2003, p. 127). Fokus rettes på udforskningen af problemet – måden, hvorpå man forholder sig til problemet snarere end på problemet i sig selv, eller hvordan det løses. I gruppesupervisionen med de studerende fremkommer mange forskellige bud på, hvordan tingene hænger sammen. Eksempelvis fortæller F om problemudforskningen i gruppesupervisionen i forhold til at behandle samme problem med en medstuderende udenfor supervisionen:

*”Vi havde snakket sagen igennem mange gange, så lige pludselig kom jeg med nogle egentlig*

*mere positive synsvinkler på det hele, i forhold til, hvor vi kun var os to. Så på den måde blev jeg ret overrasket over, at så kunne jeg pludselig også, i og med jeg sådan hørte, hvad de andre havde at sige, så kunne jeg også godt sige: "Nå, ja!" – og komme med nogle forslag til hvordan man lige kunne løse problemet.". (F, l. 138).*

Det problem, der tages op i supervisionen, bliver altså undersøgt fra mange vinkler. I den fremadrettede proces som gruppesupervisionen er, kan vi forstå det sådan, at problemet bliver opløst via sproget. Hermansen et al. siger, at vi med sproget kan anerkende og underkende; at vi med sproget kan befordre refleksion og forandring. (Hermansen et al. 2004, p. 123). At fremme refleksion ved en struktureret samtale er at fokusere på den sproglige proces.

At tilegne sig en bredere vifte af opfattelser og forholdemåder kan øge ens handlerepertoire. De studerende er selv meget opmærksomme på, at de er i en stadig udviklingsproces. En studerende fortæller:

*"Fordi det handler hele tiden om, at man selv flytter sig, og samtidig med at man sådan bevarer "hvem er jeg?" som professionel". (I, l. 118).*

Det kan også handle om at udvikle professionalisme, når en anden studerende fortæller om, at supervisionen har givet hende en anden måde at møde udfordringer på:

*"Jeg synes, at jeg er blevet bedre til at vende de der problemer indad, tror jeg, altså på en god måde. Altså se en lille smule mere indad og vende det om. Det har virkelig været en øjenåbner, synes jeg.". (G, l. 353).*

Denne studerende oplever, at den måde hun gennem supervisionen har lært at forholde sig til et problem på, er en øjenåbner. Dvs., det er en ny indsigt, hun kan bruge fremadrettet.

Hermansen et al. siger, at det er krævende at reflektere over sin egen praksis, fordi det forudsætter, at man kan få en analytisk distance til egne handlinger. Det kan være en vanskelig proces, og han pointerer, at det bør ske inden for "trygge og udviklingsstøttende rammer". I så fald kan det medføre et positivt bidrag til udviklingen af professionalisme. (Hermansen et al., 2004, p. 136). At lære noget nyt ved at tilegne sig nye forholdemåder gennem gruppesupervision er altså ikke nemt. Det kræver engagement og ikke mindst, at man føler sig godt tilpas ved gruppens samarbejde, hvilket de studerende også udtrykker adskillige steder i materialet.

### 3.6 Supervision som et "frirum"

Det at mødes i supervisionsgruppen opfattes af de studerende som et "frirum", fordi det ligger udenfor den almindelige hverdag i klinisk uddannelse. En studerende fortæller, at hun oplever supervisionen som:

*"et neutralt forum ... hvor man kan komme med alt". (H, l. 190).*

Hun forklarer, hvad hun mener med "neutralt forum":

*"... hvor man ikke blev vurderet fagligt. Altså man skulle ikke rigtig stå til ansvar for, at nu siger du sådan og sådan eller ....". (H, l. 270).*

En anden studerende har også en oplevelse af, at der i gruppesupervisionen er skabt, hvad vi vil kalde, et "frirum" hvor deltagerne får mulighed for at reflektere, men hvor det på en måde sker ubemærket:

*"Vi oplever ikke de der rammer, som der egentlig er for supervisionen, så skarpe, som de måske er på papiret. Men vi oplever det måske lidt mere som den hyggesnak, det er, hvor man så alligevel får snakket nogle væsentlige ting igennem. Jeg tror ikke, man tænker over, at man reflekterer, men man får reflekteret til den helt store guldmedalje, altså." (E, l. 724).*

At deltage i supervisionsgruppen bliver en anderledes mulighed for refleksion udover den skemalagte studietid. De studerende kender på forhånd rammerne for supervisionsforløbet; at der er en bestemt struktur at arbejde med, at der er tavshedspligt i gruppen, at der ikke er noget kontrolaspekt, og at det er en del af et udviklingsprojekt fra uddannelsens side. At der ikke er bestemte mål at arbejde hen imod og dermed ikke bestemte krav om præstation, har sandsynligvis givet særlige muligheder for refleksion. Flere studerende nævner, at det fungerer som et neutralt forum på trods af, at supervisor er underviser på den teoretiske del af uddannelsen. Vi tolker det sådan, at det opleves som neutralt, fordi der ikke er nogen form for vurdering af de studerendes præstationer undervejs. Endvidere kan det have betydning, at supervisor ikke er tæt på deres hverdag i klinisk uddannelse, og derfor kan forholde sig "ikke-vidende" til de dilemmaer, der bliver fremlagt.

En studerende er opmærksom på, at der er en særlig fordel ved, at hun efter supervisionen ikke bliver stillet til regnskab for aktiviteten. Hun siger:

*"Man bliver bare bevidst eller opmærksom på nogle andre ting, når man ikke behøver at*

*mene noget om det bagefter på en eller anden facon.” (G, l. 97).*

Det kan tyde på, at mulighederne for refleksion i gruppen øges, netop fordi det er refleksionen, man samles om og kan koncentrere sig om. De studerende oplever, at der ikke er andre dagsordener i de to timer, gruppesupervisionen varer. Derefter går de hver til sit uden at skulle aflægge rapport eller efterfølgende forholde sig til det – udover det de selv har lyst til.

## 4. Diskussion

### 4.1. Supervision, refleksion og læring

I vores analyse viser vi, hvorledes gruppesupervision fungerer som et rum for jordemoder-studerendes refleksion *over* praksis. Men i hvilken grad kan man tale om, at gruppesupervisionen også medfører refleksion *i* praksis og dermed fungerer som et læringsrum? Vi har i analysen set på, hvorvidt de studerende bringer noget med sig videre ud af refleksionsrummet i form af ændrede muligheder for nye forholdemåder, erfaringsdannelse og et større handlerepertoire – at refleksionerne har en ”transformerende ydeevne”, som Wackerhausen kalder det. (Wackerhausen, 2007, p. 13). Men man kan spørge, hvorvidt der i vores empiriske materiale er belæg for at tale om de læringspotentialer, der skabes i gruppesupervisionen. Når de studerende arbejder i supervisionsgruppen, reflekterer de i forhold til praksissituationer. I det efterfølgende interview reflekterer de studerende over deres erfaringer i supervisionen, og dermed bliver det en metarefleksion i forhold til praksissituationen i klinikken. Dette forhold er vigtigt at tage i betragtning, idet interviewmaterialet er en fortolkning på samme måde, som samtalen i gruppen er en fortolkning af det reelle hændelsesforløb. At vores analyse og fortolkning af interviewmaterialet også er en intellektuel og sproglig bearbejdning, gør det endnu mere komplekst at udtale sig om et læringsperspektiv. Alligevel mener vi ud fra de studerendes udsagn om det, de har fået med sig videre fra gruppesupervisionen, at forløbet understøtter de studerendes læringsproces.

Når vi her anlægger et læringsperspektiv, er det i betydningen, at de studerende oplever, at noget er forandret. At de selv iagttager og formulerer at have tilegnet sig nye kompetencer i relation til studiet. Der er tre elementer, som vi vil fremdrage fra materialet i forhold til dette: 1) De studerende fortæller, at de er blevet mere bevidste om, at der kan være mange perspektiver på et dilemma. 2) De fortæller, at det er gået op for dem, at man kan gå i

dybden med selv en lille sag, og 3) at de er blevet mere opmærksomme på deres egen måde at deltage i samtaler på.

Ad 1): De studerende har fået skærpet opmærksomheden på, at der i forhold til dilemmaer og problematikker kan anlægges mange forskellige synsvinkler. Viften af opfattelser og holdninger bliver bredere, og en kompetence til at se mere nuanceret på en situation øges. Ideelt set vil dette føre til en større tolerance og rummelighed i forhold til at møde forskellige brugere og samarbejds-partnere i studiarbejdet.

Ad 2): De studerende har erfaret, hvordan selv en lille og afgrænset problematik kan bredes ud og behandles i detaljer, så de oplever at kunne gå i dybden med sagen. En studerende fortæller fx, hvordan hun er begyndt at tage et afgrænset element ud og behandle det fra flere vinkler, når hun i hverdagen arbejder med sine refleksionsark. På den måde tager de studerende noget med sig videre og bruger forholdemåder fra gruppesupervisionen i andre refleksionsrum.

Ad 3): I supervisionen er sproget en løftestang i relation til at skabe forandring. Der foregår en træning i kommunikative færdigheder, og de studerende bliver via den tydelige struktur mere bevidste om egen deltagelse i samtalen. Denne erfaring kan medføre, at den studerende også uden for supervisorsrummet bliver mere opmærksom på, hvordan hun selv og andre deltager i kommunikative situationer. Dermed bidrager supervisorsarbejdet til en læreproces, der rækker ud over supervisorsrummet.

Vi anser disse tre elementer for at kunne beskrive nogle kompetencer, som de studerende har trænet i supervisorsforløbet, og som på den måde kan siges at understøtte en læringsproces. Det er vanskeligt at udtale sig om, i hvor udpræget en grad forandringen sætter sig igennem i perioden efter interventionen. Der vil være individuelle forskelle og sammenblanding med andre pædagogiske tiltag i studiet. Desuden er der tale om en relativ kortvarig intervention i form af fem møder over et par måneder.

## 4.2. Diskussioner over de anvendte metoder

### 4.2.1. Er supervisionen gennemført i overensstemmelse med det intenderede?

For i det hele taget at kunne sige noget om hvilken betydning gruppesupervision kan have for de studerendes refleksion over praksis, må det overvejes, hvorvidt den undersøgte intervention er foregået i overensstemmelse med de principper, metoden foreskriver.



Vores empiri bygger ikke på direkte dokumentation af supervisionssamtalerne fx i form af deltagerobservation eller videooptagelser. Det har været tanken fra starten, at samtalen i gruppen kunne være fortrolig og fri for kontrol. Men interviewmaterialet rummer mange udtalelser, der netop beskriver, hvorledes supervisionen reelt er foregået – set fra de studerendes perspektiv. Alle studerende, hvad enten de har deltaget hver gang eller kun ved to supervisionsmøder, har kunnet redegøre for den anvendte struktur i supervisionen; vekslen mellem tale- og lyttepositioner, samt hvilke emner der kan behandles. De har fortalt, hvordan supervisor har afvejet fra strukturen, når det fx har været hensigtsmæssigt at give fokuspersonen lidt mere tid til at udfolde sit perspektiv. Endvidere har de oplevet, at samtalen til slut kunne udvikle sig til en mere uformel samtale uden skarp struktur. Vi mener ikke, at der er afvejet fra strukturen i en sådan grad, at ideen med gruppesupervision er gået tabt, idet alle interviewede har givet udtryk for den effekt, skiftet mellem tale- og lyttepositioner har haft for dem – i form af refleksioner over praksis. Ingen af de studerende har givet udtryk for negative oplevelser vedrørende supervisionsforløbet.

Set fra supervisors perspektiv er det i vid udstrækning lykkedes at understøtte supervisions-samtalen til en høj grad af vejsøgning. Dog har der været faser i samtalerne, hvor supervisor er blevet mere vejvisende og mere svargivende. Dette er en balance, som en supervisor i alle samtaler er opmærksom på. Det er ikke lykkedes for supervisor at opretholde en klar skelnen mellem funktionen af det reflekterende og det bevidnende team. Supervisionsdeltagerne har spontant og på fleksibel vis kunnet skifte fra den ene til den anden måde at være team på. Supervisor har i situationen vurderet, at det var mest hensigtsmæssigt ikke at bryde ind for at korrigere måden at være team på. Hvis man skal arbejde mere tydeligt med denne forskel, vil det forudsætte flere supervisionssamtaler end de fem, vi har bygget vores intervention på. Sammenfattende må vi sige, at supervisionsforløbet er blevet gennemført ud fra principperne i en konstruktivistisk inspireret supervision.

#### 4.2.2 Vores positioner som undersøgere og undervisere

I erkendelse af at vi er medproducenter af den viden, der er skabt – både i forhold til selve supervisionen og i forhold til generering og fortolkning af interviewene, vil vi i det følgende diskutere vores rollers mulige betydning for den producerede viden. Spørgsmålet er, hvorvidt vi gennem generering og tolkning af vores empiri rent faktisk har fremanalyseret, hvilken betydning gruppesupervision har for de jordemoderstuderendes refleksion over praksis? Vores udforskning af supervisionsmodellen som middel til jordemoderstuderendes refleksion over praksis er ikke et isoleret studie af en fast afgrænset kontekst, hvor enhver

parameter og alle baggrundsforhold kan blotlægges. Vores genstandsfelt er derimod i høj grad præget af komplekse relationer og kommer således også til at handle om de positioner, de studerende er i og om deres relation til supervisor og interviewer. For hvilken betydning kan det tænkes at have, at vi udover rollerne som supervisor og interviewer også underviser de studerende og dermed på flere punkter er positionerede i et asymmetrisk forhold: som supervisor og som interviewer i projektet – og som undervisere og bedømmere af de studerendes præstationer i eksamenssammenhænge?

Flere af de studerende har overvejelser om hvem, der bedst kan varetage opgaven som supervisor. Det er i denne sammenhæng forekommet naturligt at spørge de studerende om deres tanker om de dobbeltroller, vi i dette projekt har i forhold til hinanden. Sammenfattende har de studerende givet udtryk for, at det opleves positivt, at det er en underviser fra den teoretiske del af uddannelsen, der forestår supervisionen. Supervisor er ikke tæt på den enkeltes hverdag i klinikken og kan dermed se det hele lidt udefra. Flere betegner supervisor og interviewer som ”neutrale personer” i forhold til den kliniske uddannelse, og at de oplever, at der ikke foregår en faglig vurdering af dem i forhold til deres deltagelse i dette projekt.

Hvilken betydning kan det tænkes at have, at vi som jordemødre og undervisere i den teoretiske del af jordemoderuddannelsen foretager interviews og efterfølgende fremanalyserer betydninger af gruppesupervision med jordemoderstuderende? Hvilke betingelser for forståelse fremmes og hæmmes af vores for-forståelser af de studerende, af jordemoderfaget og af den valgte supervisionsmodel? Vores for-forståelse i forhold til den komplekse praksis som de studerende agerer i, oplever vi som en forudsætning for forståelse. Men samtidigt har vi skullet holde os for øje at stille spørgsmålstegn ved ”egen” praksis, så vi har bestræbt os på at møde informanterne og senere interviewteksterne med en åben og undrende holdning. En sådan indstilling er hjulpet på vej af, at vi begge har været væk fra jordemoderpraksis de sidste par år og i kraft af, at vi i en vekselvirkning mellem at arbejde med empirien hver for sig og at sammenligne og diskutere vores tolkninger indbyrdes til stadighed har udfordret hinandens forståelser og domme.

### 4.3 Fra det specifikke til det generelle

I hvilken udstrækning fortæller udsagnene fra de fem informanter noget om, hvilken betydning gruppesupervision kan have for jordemoderstuderende generelt? Det være sig andre 2. semesterstuderende, studerende på andre trin i uddannelsen eller i andre settings (studerende fra en af de andre danske jordemoderuddannelser eller med tilknytning til

andre kliniske uddannelsessteder).

Til besvarelse af spørgsmålet anvender vi begrebet *analytisk generalisering* (Jensen & Johnsen, 2001, p. 230) om den form for generalisering, som vi finder relevant at diskutere resultaterne af vores kvalitative undersøgelse ud fra. En sådan form for generalisering foregår gennem en ”*logisk, tænksom og problemorienteret refleksion*” (Ibid.), hvor man på baggrund – i første omgang – af en dybdegående behandling af det empiriske materiale udleder forskellige centrale tematikker (i dette projekts tilfælde drejer det sig om centrale aspekter relateret til betydningen af supervision som rum for refleksion). Derefter ræsonnerer man sig frem til, hvorledes resultaterne kan tænkes også at gælde for andre. I analyseprocessen har vi bevæget os fra et specifikt/ empirisk niveau til et mere abstrakt/ generelt niveau, og det er heri, at den udledte forståelse kan have gyldighed for andre jordemoderstuderende end de, der har deltaget i dette projekt.

Graden af generaliserbarhed af vores resultater må afhænge af den kontekst, man søger at drage paralleller til. Det vil være relevant at se på de forudsætninger, der er til stede i supervisionen såsom kendskab og tryghed ved hinanden og motivation for at deltage. Betydningen af et konkret supervisionsforløb er stærkt influeret af supervisors kompetencer i forhold til at kunne skabe rum for refleksion. Det samme forhold gør sig gældende for supervisionsgruppens øvrige medlemmer. I dette projekt har fokus været rettet mod supervision som middel til refleksion, men pilen peger også den modsatte vej: refleksion som middel til supervision. Det vil sige, at en frugtbar gruppesupervision ikke alene fordrer, at deltagerne ”stimuleres” til fordybelse og refleksion, men også at de rent faktisk reflekterer, er motiverede for at indgå i og bidrage til gruppesupervisions-dynamikken, kan sætte ord på og nuancere egne erfaringer, osv.. Forudsætningerne, både i kraft af den valgte supervisionsmetode, af supervisor og af supervisanternes grundlag for at indgå i supervisionen må altså medtænkes, hvis man ønsker at overføre dette projekts resultater til andre kontekster.

I dette projekt er alle informanter studerende i uddannelsens første kliniske ophold, og spørgsmålet er, hvorvidt man ved gruppesupervision med jordemoderstuderende på andre trin i uddannelsen vil genfinde samme typer af betydninger for deltagerne? Vil erfaringerne være af samme karakter, hvis det fx drejer sig om studerende, der er længere i deres uddannelsesforløb? De 2. semesterstuderende har oftest reflekteret på dilemmaer vedrørende identitet/ rolle som jordemoderstuderende, læringsforløb, samarbejdsrelationer og kommunikation. De lægger vægt på det positive i at mødes med andre studerende, som de kender og er trygge ved. Det er frugtbart for dem at kunne dele oplevelser med

hinanden, hvilket skal ses i forhold til, at det opleves som overvældende at starte i klinisk uddannelse, hvor alt er nyt, og hvor man hurtigt kan få fornemmelsen af, at man ikke har styr på tingene. Dette er helt i tråd med den viden, vi har fra interviewet med de to 6. semester-studerende. Ifølge disse var de i starten af deres kliniske uddannelse mest optagede af personlige og fagpersonlige aspekter i studiearbejdet. Med tiltagende erfaring og rutine kunne de i højere grad fokusere på det specifikt jordemoderfaglige i de konkrete situationer. Der er således god grund til at antage, at studerende på andre trin i uddannelsen vil reflektere over noget andet, end de ”yngre” studerende gør.

Man kunne forestille sig, at gruppesupervisionsdeltagerne var på forskellige trin i deres uddannelsesforløb. I vores undersøgelse nævner flere informanter, at de tror på, at det kunne lade sig gøre, selv om det ville blive anderledes. De fremhæver, at man så skulle lære hinanden at kende først for at opnå tryghed, og at det ville være vidt forskellige problematikker, der ville være aktuelle i de forskellige faser af uddannelsen. Oplevelsen af at ”være i samme båd” ville ikke være så tydelig, men andre elementer i relation til studiearbejdet kunne få plads og vække interesse. Fx kunne det at høre ”ældre” studerende fortælle opfattes som en slags forberedelse for de ”yngre” studerende. Vi har diskuteret mulige betydninger ved gruppesupervision med jordemoderstuderende på andre uddannelsesstrin eller på tværs af trinene, men en større forståelse kræver specifik udforskning af andre supervisionssituationer og settings.

## 5. Konklusion

Den betydning, de studerende tillægger gruppesupervisionen, skal ses i relation til den situation, de befinder sig i som jordemoderstuderende. Der er mange krav til dem, og de føler sig ofte alene og i en sårbar situation. Derfor værdsætter de i høj grad det sociale element i at mødes med hinanden i supervisionsgruppen. Det er en kærkommen mulighed for at udveksle oplevelser og erfaringer i en tryk gruppe med studiekammerater. Gruppesupervisionen er et forum, hvor de kan møde anerkendelse, men også blive udfordret på deres sædvanlige tænkemåder.

Gruppesupervisionen udgør for de studerende et frirum og et fællesskab, der i kraft af den anvendte samtalestruktur frembyder gode muligheder for at reflektere over praksis. Samtalestrukturen med skiftende tale-, lyttepositioner fremmer muligheden for refleksion, idet man bliver observatør på sin egen samtale. I supervisionen skaber de studerende en

distance først og fremmest til den oplevede praksissituation, og dernæst til måden de forholder sig til det oplevede på, hvilket udgør 2. ordens refleksion (sædvane-fremmed refleksion).

Samtalestrukturen og supervisors vejsøgende og spørgende indstilling motiverer til en undersøgende forholdemåde til den behandlede problemstilling. De studerende oplever, at gruppesupervisionen har givet dem en forståelse for, at der er mange perspektiver på en given praksisoplevelse. Denne perspektivrigdom fremkommer ved, at den enkeltes forståelse udfoldes i gruppen, og således flyttes opmærksomheden fra uni-vers til multi-vers. Via en fælles undersøgelse erfarer de studerende, at der kan blive mulighed for, at et problem/ dilemma opløses ved hjælp af samtalen.

De studerende oplever endvidere, at de i gruppesupervisionen ikke blot får flere perspektiver på det behandlede emne, men også at de kommer mere i dybden via en grundig udforskning. De studerende tilegner sig nye forholdemåder og får således udvidet deres handlerepertoire også udenfor supervisorsrummet. Gruppesupervision som et refleksionsrum skaber således gode muligheder for refleksion over og i praksis – og har dermed sin berettigelse som et pædagogisk tiltag i den kliniske del af jordemoderuddannelsen.

## 6. Litteratur

**Andersen, Tom:** *Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne.* Dansk Psykologisk Forlag, 2005, 3. udg.

**Anderson, Harlene:** *Samtale, sprog og terapi - et postmoderne perspektiv.* Hans Reitzels Forlag, Kbh., 2003

**Bang, Susanne:** *Rørt, ramt og rystet. Supervision og den sårede hjælper.* Nordisk Forlag, Kbh., 2002

**Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary:** *Social konstruktion - Ind i samtalen.* Dansk Psykologisk Forlag, 2005

**Gleerup, Jørgen:** "Viden (skabs) teori", i: Hansen og Gleerup: *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning.* Syddansk Universitetsforlag, Odense, 2004

**Hermansen, Mads et al.:** *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer.* Forlaget Alinea, Kbh., 2004

**Jensen, Torben K. & Johnsen, Tommy J.:** *Sundhedsfremme i teori og praksis*. Forlaget Philosophia, 2001, 2. udg., 2. opl.

**Jordemoderuddannelsen:** *STUDIEORDNING: PROFESSIONSBACHELOR I JORDEMOKUNDSKAB Bachelor Degree in Midwifery (B.M)*, 2003

**Kvale, Steinar:** *InterView*, Hans Reitzels Forlag, Kbh., 1997

**Lundby, Geir:** "Reflekterende team som hedrende seremoni", i tidsskriftet: *Fokus*, vol. 33, Universitetsforlaget, 2005

**Schilling, Benedicte:** *Systemisk supervisionsmetodik. Et sprogspejling for professionelle, der anvender supervision*. Dansk Psykologisk Forlag, Kbh., 2003

**Spradley, James P.:** *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston, U.S.A., 1979

**Schön, Donald A.:** *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim, Århus, 2004

**Taylor, Steven, J. & Bogdan, Robert:** "Working with data. Data Analysis in Qualitative Research", i S. J. Taylor & R. Bogdan: *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*, John Wiley & Sons, 1998, 3<sup>rd</sup> edition, pp. 134-163.

**Tomm, Karl:** "Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål?", i tidsskriftet: *Forum*, nr. 4, 1992

**Wackerhausen, Steen:** "Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion", udkommer i: *Skriftserie for Refleksion i praksis*, RUMML, IFI, Aarhus Universitet, 2007

**Willert, Søren & Madsen, Benedicte:** "Kontraktens funktion i supervision", i tidsskriftet: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 2, 1996

## Bilagsfortegnelse

**Bilag A:** Interviewguide til interviews med jordemoderstuderende om gruppesupervisionen

**Bilag B:** Skriftligt informationsmateriale om projektet til projektdeltagere

## Bilag A

### Interviewguide til interviews med jordemoderstuderende om gruppesupervisionen

#### Indledning til interviewene

Interviewet indledes med at interviewer forklarer formålet med interviewet:

At få viden om netop **hendes** oplevelser med at deltage i gruppesupervisionen. Hvorfor deltog hun, hvad har haft betydning, hvad var godt og mindre godt, hvad kan hun bruge det til, hvilke emner har hun og andre taget op, er supervision noget hun kumme forestille sig at prøve igen, osv.?

Det pointeres, at interviewet ikke har til formål at teste om hun nu har forstået hvad supervisionen går ud på. Interviewer leder ikke efter bestemte svar, men er derimod udelukkende interesseret i at prøve at forstå, hvordan *hun* har oplevet at deltage, og hvad *hun* tænker om supervisionen.

#### Deres rettigheder

Den jordemoderstuderende informeres også om at:

- Det er hende der suverænt bestemmer hvad og hvor meget hun vil fortælle
- Hun til enhver tid kan trække sig ud af undersøgelsen, hvis hun alligevel ikke ønsker at deltage
- Hendes deltagelse ikke vil få nogen konsekvenser for hendes øvrige uddannelsesforløb
- Hun er sikret anonymitet

Som afslutning på interviewet bedes den jordemoderstuderende om at underskrive en samtykkeerklæring, der rummer ovenstående punkter. Hun modtager efterfølgende kopi af denne erklæring.

### Selve interviewene

Interviewet indledes med at spørge, om der er noget, hun har tænkt på i forhold til, at vi skulle mødes og tale om gruppesupervision, og som hun gerne vil fortælle om.

Dernæst spørges helt konkret til supervisionen:

- Prøv at fortæl om supervisionen (hvor foregik det, hvem var med, hvad skete der osv.)?
- Hvilke emner er bragt op i supervisionen?

Dernæst kan der spørges ind til hendes oplevelser med og tanker om gruppesupervisionen, fx:

- Prøv at fortæl om dine oplevelser med gruppesupervisionen?
- Hvordan var det at opleve/ lytte til en studiekammerat fortælle om en særlig/ speciel oplevelse fra klinikken?
- Hvordan var det at være på?
- Hvad har det givet dig at deltage i gruppesupervisionen?
- Er der noget af det der er sket i supervisionen, som du tænker, at du kan bruge?
  - er der noget du har gjort anderledes end tidligere, når du er i klinik?
  - eller i andre situationer?
- Er der nogle emner du ikke føler, du har kunnet bringe op?
- Har du tænkt over, hvad der er vigtigt i forhold til at kunne bringe et særligt emne/ en problemstilling frem i gruppen?

### Vurderingen

Er der noget, du synes har været godt og positivt ved at deltage i gruppesupervision?

Hvad synes du har været godt/ positivt? Hvorfor?

- Er der andre ting?

Er der noget, der har været mindre godt (besværligt/ skidt/ negativt)?

### Perspektivering



Er gruppesupervision noget du kunne tænke dig at bruge i fremtiden?

Med dine medstuderende?

Med dine kolleger som uddannet jordemoder?

Hvorfor?

Jeg kan spørge ind til relationen til supervisor og til undertegnede, i forhold til hvilken betydning (om nogen) det har, at vi både er undervisere og indgår i dette projekt.

Takke og anerkende.

Spørge om jeg må kontakte dem igen ved behov for uddybning.

## Bilag B

### Skriftligt informationsmateriale om projektet til projektdeltagere

*Esbjerg, den 5. oktober, 2006*

*Kære jordemoderstuderende*

*Du har indvilget i at deltage i et supervisionsforløb i gruppe, og derfor vil jeg orientere dig om den model, jeg bruger.*

*Rammesætning består af en fokuspersion, en interviewer og et team bestående af mindst to deltagere. Fokuspersionen fremkommer med et dilemma, en problemstilling eller en særlig oplevelse, som har baggrund i uddannelsesforløbet. Det er et fagligt eller personfagligt emne, dvs., at rent personlige emner ikke kan tages op i denne gruppesammenhæng. Det er mit ansvar at holde supervisionen på dette faglige/ personfaglige plan. Det er ikke i orden, at en samtale udvikler sig til terapi.*

*Som supervisor/ interviewer stiller jeg spørgsmål til fokuspersionen, så denne kan undersøge sit tema. Efter ca. fem minutter beder jeg teamet om at reflektere i en samtale med hinanden over det, fokuspersionen har fortalt. Efter endnu ca. fem minutter går samtalen tilbage til fokuspersion og interviewer, som spørger: Er der noget af det, du netop har hørt, som du kan bruge til at fortælle videre på? Er der nogle ideer i dette, der kan bruges videre?*

*Sådan kan samtalen skifte flere gange mellem teamet og fokuspersion/ interviewer. Det er dette skift mellem at tale og at lytte, som er det helt centrale i denne supervisions-model. Når teamet taler sammen, kigger de på hinanden og ikke på fokuspersion/ interviewer. Det gør, at fokuspersion/ interviewer har ro til at lytte og gøre sig nogle tanker over det, der bliver fortalt.*

*Teamet kan fungere som et reflekterende team eller et bevidnende team. Et bevidnende team fortæller sin egen historie, som man kommer i tanker om ved at høre fokuspersionens historie. Et reflekterende team kommer med associationer direkte koblet på fokuspersionens historie. Vi kan prøve begge former hen ad vejen.*

*Formålet med denne model er at få så mange forskellige perspektiver på det valgte tema som muligt i et ønske om at udvide sin forståelse og sit handlerepertoire i forhold til situationer i uddannelsen.*

*Der er tavshedspligt i supervisionsgruppen. Det er ikke en forudsætning for at deltage, at du læser noget om denne supervisionsmodel, men for en ordens skyld har jeg nedenfor nævnt nogle af mine inspirationskilder.*

*Jeg glæder mig til at deltage i dette supervisionsforløb og ser frem til mange frugtbare og hyggelige timer sammen.*

*De bedste hilsner*

*Kirsten Schifter-Holm*

### *Litteratur:*

*Tom Andersen (2005): Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne.*

*Mads Hermansen et al. (2004): Kommunikation og samarbejde.*

*Benedicte Schilling (1997): Systemisk supervisionsmetodik.*