

Digital gruppeveiledning – en intervjuundersøkelse

Helene Kindle-Skau , Ida Marie Eide og Jan Skjerve

Ingen oppgitte interessekonflikter. IME er medlem i Fagetisk råd.

Digital gruppeveiledning – en intervjuundersøkelse

Våren 2020 kom det restriksjoner mot å samles i grupper for å hindre koronasmitte. Både ordinære undervisningsopplegg og den gruppebaserte kliniske veiledningen for psykologstudenter ble rammet. Psykologer i spesialistutdanning havnet i tilsvarende situasjon. Å avbryte pågående behandling var ikke etisk forsvarlig, og fortsatt behandling forutsatte at det ble gitt veiledning. Løsningen for å gjennomføre behandling og veiledning lå i bruk av telefon og annen digital kommunikasjon.

For de tjenesteytende organisasjonene og de ansatte kom kravet om digital veiledning brått og uforberedt. Et betydelig antall veiledere fikk derfor raskt ny erfaring med å arbeide digitalt. Samtidig var en del veiledere allerede fortrolige med programvare for digitale møter. Ved mange arbeidssteder var det selv før pandemien standard prosedyre at terapier ble filmet og avspilt i veiledning. Avspilling kan gjøres også i digitale møter.

Et mangfold av studier har undersøkt veiledning som undervisningsform og ramme for terapeututvikling. I disse studiene brukes gjerne Bordins (1983) begrep om arbeidsalliansen, som innebærer tre komponenter: emosjonelt bånd, enighet om mål og enighet om hvilke arbeidsoppgaver som må gjøres for å nå målene. Alliansebegrepet gjelder altså ikke bare psykoterapi, men også veiledningsrelasjonen. Forskning på veilederrollen, veiledningsmål, arbeidsmetodikk, veiledningens betydning for terapeutferdigheter og behandlingseffekt er omfattende belyst i for eksempel Bean et al. (2018), Bernard og Goodyear (2014) og Watkins og Milne (2014). Basert på forskning, klinisk forståelse og etiske og juridiske retningslinjer foreslår Borders (2014) en standard for beste veiledningspraksis. Etter vårt syn bør en også i digital veiledning tilstrebe å innfri en tilsvarende faglig standard.

Gruppeveiledning skiller seg fra individualveiledning først og fremst ved at gruppens ressurser tas i bruk. Terapeuten får tilbakemeldinger ikke bare fra veileder, men også fra de andre gruppedeltakerne. Terapeuten kan dessuten hente idéer og erfaringer fra andres terapeutiske arbeid. Gruppen kan derfor bidra til en mer mangefasettert veiledning. For å utnytte potensialet i gruppen må det legges til rette for et åpent og trygt samspill mellom alle deltakerne. Kontraktsutforming og strukturering av prosessen kan bidra til å skape et godt klima for læring og personlig utvikling. For en utdyping av det særegne ved gruppeveiledning vises det til Bernard og Goodyear (2014), Carrol (1996) og Jacobsen og Mortensen (2017).

Den tidlige forskningen på digital veiledning omhandler både nye utfordringer og fordeler. Kanz (2001) diskuterer konfidensialitet, samtykke, tilgangsmuligheter og relasjonsbygging. Renfro-

Michel et al. (2010) undersøkte digital veiledning i amerikanske utdanningsprogrammer for psykologer. De fremhever fordelene med enklere og billigere tilgang til veiledning for studenter i ekstern praksis.

Inman et al. (2019b) presenterte erfaringer fra et treningsprogram for individualveiledere som arbeidet digitalt. Programmet fokuserer særlig på misforståelser i veiledningsrelasjonen, som lettere kan oppstå når partene ikke møtes ansikt til ansikt. Begrenset tilgang til ikke-verbal informasjon kan svekke opplevelsen av personlig nærhet. Andreucci-Annunziata et al. (2022) fant at både veiledere og kandidater i digital individualveiledning rapporterte om redusert spontanitet, uttrykk for personlige følelser og sosial opplevelse. I gruppeveiledning kan det være økt risiko for at disse negative aspektene oppstår.

Studier på digital veiledning omhandler i første rekke individualveiledning. I en oversiktsartikkel om digital veiledning ble arbeidsmåten i veiledningen omtalt som individualorientert, selv der rammen var en gruppe (Inman et al., 2019a). I en kasespresentasjon av en gruppeveiledning (Rousmaniere et al., 2014) karakteriseres arbeidsmåten best som «individualveiledning med tilhørere». Vi har ikke funnet studier av mer komplekse prosesser i digital gruppeveiledning av psykologer i klinisk arbeid. Et eksempel på en slik prosess kan være samspillet mellom deltakerne. Det er derfor uklart om det er spesielle hensyn som må ivaretas når den digitale veiledningen gjennomføres i grupper.

Inman et al. (2019a) fant i sin oversiktsartikkel at det ikke var vesentlig forskjell mellom ansikt-til-ansikt-veiledning og den digitale med hensyn til hvor tilfreds veilederen var med veiledningen eller veiledningsrelasjonen. Men siden den eksisterende forskningen består av få studier, som også har mange metodeproblemer, advarer forfatterne mot å trekke for sterke konklusjoner. Morton (2017) fastslår på sin side at vi fremdeles har lite kunnskap om hvordan veiledere oppfatter fysisk sammenlignet med digital veiledning.

Forskningen på hvordan en digital modalitet kan påvirke gruppeveiledning av psykologer i klinisk praksis er altså mangelfull. Med vår studie ønsket vi derfor å få et bilde av erfaringene til veilederne. Vi brukte en eksplorativ kvalitativ metodikk, der formålet er å få økt innsikt om og forståelse av fenomener som er lite utforsket. Overordnet sett var vi opptatt av hva veiledere vurderer som viktige forskjeller fra det å kunne møte deltakerne fysisk, og hvilke tilpasninger de eventuelt gjør i en digital modalitet. Vi formulerte fem forskningsspørsmål: 1) Ble gruppeveiledningen påvirket av den digitale modaliteten, og i så fall hvordan? 2) På hvilke måter kompenserte veilederne for

tapet av informasjon? 3) Ble samspillet mellom veileder og kandidat og kandidatene imellom påvirket av modaliteten? 4) Ble læringsutbyttet påvirket? 5) Ble veiledernes holdninger til digital gruppeveiledning påvirket av erfaringene de fikk?

Metode

Informantene

Til undersøkelsen rekrutterte vi deltakere etter retningslinjer for seleksjon av strategiske utvalg (Malterud, 2017). Vi ønsket å høre fra veiledere som hadde kunnskap om og erfaring fra klinisk gruppeveiledning i både fysisk og digital modalitet. De fleste ble rekruttert via institusjoner som gir grunn- eller videreutdanning for psykologer. Seks av dem kontaktet vi direkte.

Det endelige utvalget, besto av 15 veiledere (ti kvinner og fem menn). Alle veilederne, med unntak av én, var spesialister i klinisk psykologi. De var i alderen 35–68 år og hadde mellom seks og 42 års klinisk erfaring. Klientene som veiledningen omhandlet, var barn, voksne eller familier. Alle veilederne hadde relevant videreutdanning for klientgruppene veiledningen omhandlet. De fleste hadde en bred teoretisk forankring.

Veilederne hadde mellom to og 25 års erfaring med gruppeveiledning av psykologer i klinisk praksis. På intervjutidspunktet hadde alle arbeidet med digital gruppeveiledning to eller tre semestre, stort sett fra våren 2020. Fire hadde noe erfaring med digital veiledning fra før våren 2020. Veilederne brukte først og fremst programvarene Teams eller Zoom. De hadde fått minimalt med teknisk opplæring og ingen innføring i bruken av programvarene. De fleste hadde erfaring med å veilede både gruppedeltakere de kjente fra før og nye.

Den vanlige gruppestørrelsen var tre til fire deltakere (kandidater). Kandidatene var psykologstudenter i klinisk praksis, psykologer under utdanning for å bli psykologspesialist og/eller psykologer som mottok metodespesifikk veiledning. I tre av gruppene for metodespesifikk veiledning deltok også noen ikke-psykologer.

Informantene, altså veilederne, ble orientert om formålet med prosjektet før de ga samtykke til intervjuet.

Intervjuene

Vi brukte semistrukturerte intervjuer med mulighet for oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden ble utformet på grunnlag av veiledningslitteraturen referert over og forskernes egne erfaringer med

veiledning og interesse for gruppeveiledning. Spørsmålene omhandlet veiledernes bakgrunn, tekniske utfordringer og opplæring i programvaren. De omhandlet også hvilken betydning den digitale modaliteten hadde for presentasjon av klinisk materiale, samspill mellom partene, krav til forberedelse, veilederstil, veiledningsmetoder, selveksponering og konfliktløsning. Til slutt spurte vi etter gode og dårlige erfaringer mer generelt, og veileders oppfatning om kandidatenes utvikling.

Vi utførte de fleste intervjuene digitalt med både lyd og bilde. Grunnet tekniske vansker ble ett intervju utført uten bilde og ett var telefonbasert.

Etikk

Alle som ble intervjuet, ble informert om prosjektet før de ga sitt samtykke til deltakelse. HKS og IMJ utførte all datainnsamling og analyse som medførte kjennskap til personopplysninger. Ingen sensitive personopplysninger ble samlet inn.

Intervjuene ble gjennomført og oppbevart på tilsvarende måte som for digitaliserte klientsamtaler. Utskriving av intervjuene ble foretatt fortløpende, hvoretter opptakene ble slettet. De utskrevne intervjuene er aidentifisert og plassert i journalarkiv. Ingen identifiserbare personopplysninger er lagret, og det foreligger ingen nøkkel for å knytte utskrift til person.

Forskerne

Forskerne/artikkelforfatterne (HKS, IME og JS) er kliniske psykologer med både veiledningserfaring og erfaring med kvalitativ forskning. IME og HKS gjennomførte intervjuene. IME og HKS er kvinner i alderen 40 til 50 år. Vi har mye erfaring med veiledning med fysisk tilstedeværelse både individuelt og i gruppe, men liten eller ingen erfaring med digital klinisk gruppeveiledning. Ved starten av studien hadde ingen av oss tre forskere en spesiell interesse for digital veiledning, men IME og HKS hadde gjort seg en del erfaringer med digital undervisning. Vi hadde altså en godt informert utenfra-posisjon i møte med veilederne (Røthing, under utgivelse). Basert på vår erfaring med digital undervisning forventet vi at teknologiske utfordringer, tap av nonverbal informasjon og mindre spontanitet ville virke negativt inn på veiledernes opplevelse av og holdning til digital gruppeveiledning.

I intervjuene vektla vi å få frem veiledernes oppfatninger og refleksjoner basert på deres erfaringer. Vi unngikk ledende spørsmål. Samtidig ble veiledernes uttalelser nødvendigvis farget av spørsmålene i intervjuguiden og eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Transkribering

Transkribering av intervjuene ble gjort av intervjuerne selv (IME og HKS). Utskrivingen var mest mulig ordrett, med unntak av at ikke-meningsbærende ord som «eh», «mm», og lignende ble utelatt.

Analysen av materialet

I analysearbeidet fulgte vi retningslinjene for Consensual Qualitative Research, slik disse er redegjort for i Hill et al. (1997) og Hill et al. (2005). Vi valgte metoden fordi den er egnet til å belyse bredden og nyansene i informanters (her: veileders) erfaringer og vurderinger av ulike tema. Analyseprosessen har tre hovedfaser: utvikling av domener, formulering av kjerneidéer og analyse på tvers av intervjuene.

Domener er kategorier som blir brukt for å samle tema som hører sammen. De kan være basert på intervju spørsmålene og tilpasses svarene som er gitt, eller de kan utvikles på grunnlag av gruppering av materialet. Kjerneidéer er en sammenfatning og tydeliggjøring av svarene som er gitt. Sammenfatningene skal avspeile oppfatningene til den som er intervjuet så presist som mulig, samtidig som gjentakelser og overflødige redegjørelser skjæres bort. Kjerneidéene kategoriseres inn under domeneene.

I analysen på tvers av intervjuene formuleres idéene innen hvert domene på en måte som dekker bredden i svarene. Det er analysen på tvers av intervjuene som presenteres i resultatdelen. Etter vårt syn må kunnskapsgrunnlaget for psykologisk praksis være eklektisk-empirisk. Derfor er veiledernes oppfatninger gjengitt mest mulig deskriptivt og ikke-fortolkende.

IME og HKS utførte analysen, og formulerte domener og kjerneidéer, samlet ideene i domener og utførte analysen på tvers av intervjuene uavhengig av hverandre. IME og HKS diskuterte og foretok nødvendige justeringer på alle trinn av analysen slik at de ble enige. JS gjennomgikk formuleringer og kategoriseringer, kom med forslag til endringer i alle ledd og deltok i diskusjon til konsensus ble oppnådd mellom alle tre.

Prosessen frem mot konsensus består i å skape enighet om et mangfold av valg. Ved uenighet blir hver av partenes forståelse av materialet tydeliggjort og modifisert. Uenighet kan derfor føre til økt oppmerksomhet på egne fortolkninger og slik bidra til refleksivitet om egen posisjon.

Vi analyserte alle de 15 intervjuene. Prosessen var tidkrevende med mange justeringer. Men kategoriseringen av materialet medførte ikke noen prinsipielle uenigheter. Gjennomgangen av de to siste intervjuene ga ingen nye eller overraskende funn. Vi kan slik konkludere med at «metning» ble oppnådd (Hill et al., 1997).

Resultater

Vi kategoriserte intervjumaterialet på tvers av informantene (veilederne) i fem domener med til sammen 21 kjerneidéer. Betegnelsen ‘noen’ i teksten refererer til 3–6 veiledere, ‘omtrent halvparten’ til 7–8, ‘mange’ til 9–11 og ‘de fleste’ til 12–14 veiledere. I tabell 1 er det gitt en oversikt over domener, kjerneidéer og forekomst.

Tabell 1

Domener og kjerneidéer

Domene	Kjerneide	omtalt
Påvirkning fra digital modalitet	Tap av informasjon	
	Tap av sosial kontakt	15
	Hukommelse ble påvirket	14
	Veiledningsformat ble lite	7
	påvirket	13
Kompenserte for tapt informasjon	Veiledere endret sin innstilling	
	Veiledere ble kreative	
	Veiledere tilpasset sin arbeidsmåte	8
	Veiledere kommuniserte mer eksplisitt	10
	Veiledere ble mer aktive	12
	Veiledere vektla struktur og tydeligere gruppeledelse	13
		11
Samspill i veiledningen	Veiledere opplevde mer distanse	
	Kandidatens selvavsløring	
	Etablering av trygghet tok lenger tid	8
	Trygghet og tilstedeværelse	9
	Veilederes utfordret mindre	13
	Veiledere var bekymret for å overse alliansebrudd	11
	Hybride grupper	9
Læringsutbyttet	Saksfokus og konseptualisering	
	Ulike oppfatninger om personlig utvikling	5
Veilederens holdninger	Veiledere ble positivt overrasket	
	Veiledere var bekymret for tap av fysisk veiledning	9
		5

Merknad. Tilsvarer antall veiledere (totalt n = 15) som la vekt på tema innebefattet i den aktuelle kjerneideen.

Påvirkning fra digital modalitet

Tap av informasjon. Alle veilederne vektla at de mistet viktig nonverbal informasjon, som små signaler og nyanser i kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Det ble vanskeligere å fange opp hva som rørte seg i den enkelte kandidat: «Vi mister noe av det som er menneskelig.» Det ble spesielt vanskelig å fange opp eventuelle spenninger og samspillet i gruppen: «Mister mye informasjon i gruppa, hvem som ser på hvem, hvordan man lytter, hvem man lytter til og alt det der – hvordan samspillet er.» Det ble mindre synlig om kandidater «multitasket» underveis i veiledningen. Innstillinger, som størrelse på skjerm og bilde, påvirket hva veilederne fanget opp av signaler.

Tap av sosial kontakt. De fleste påpekte at det er morsommere å møtes fysisk. Bedre tilgang på nonverbal informasjon gjør det lettere å bruke humor. «Ting som oppstår plutselig, det ene bygger på det andre, så det tredje, så er man en plass en ikke trodde en skulle ende. Den digitale forsinkelsen – sier du noe morsomt, så går det to sekund og så ler folk, da har den mista momentet, da er det ikke sånn at det bygger seg opp.» «Når vi sitter i rommet, så er det mer latter, mer laidback, mer tull. Naturlige pauser selv om vi er til stede.»

Hukommelse ble påvirket. Noen av veilederne lurte på om færre sansemodaliteter for informasjon begrenset hukommelsen. De opplevde at kandidatene ikke «festet seg» like godt. De husket eller kjente ikke igjen kandidatene de hadde hatt i digital veiledning når de møttes fysisk. «Selv husker jeg litt dårligere det som har skjedd online. Flere av kandidatene synes det er vanskeligere å huske når man lærte hva, eller når man snakket om hva, men at det likevel går inn på en eller annen måte.» Omtrent halvparten trakk frem at vi automatisk setter sammen og legger til informasjon for å danne meningsfulle helheter. Innkodingen ble påvirket i digital modalitet: «Jeg hadde plassert en annen kropp på det hodet.»

Veiledningsformatet ble lite påvirket. Veiledningsformat omhandler kandidatens presentasjon av det kliniske materialet. De fleste veilederne valgte samme format på digital plattform som ved fysisk tilstedeværelse. Alle veilederne mente muntlig presentasjon av materialet fungerte godt. Halvparten brukte videopresentasjon. Mange brukte intervjufasen av reflekterende team, to brukte live-terapi, en brukte lydbåndopptak og en baserte seg på skriftlig presentasjon av materialet.

Kompenserte for tapt informasjon

Endret innstilthet. Veiledere skjerpet hørselen og oppmerksomheten i digital sammenliknet med fysisk modalitet. Halvparten uttrykte at det krevde mer å fange opp følelser og nonverbale signaler digitalt. Jobbingen ble mer fokusert og med færre digresjoner eller pauser. «Jobber veldig hardt for

å skjønne. Det er en intensitet over det. Digitalt så blir det sånn konsentrert, og alt blir saklig hele veien.»

Et par kommenterte på at kandidatenes mimikk er annerledes på den digitale plattformen, og en veileder jobbet bevisst med fortolkningen av ansiktsuttrykk: «Du må aldri tolke litt sånn måpende uttrykk som ikke-engasjement, for folk sitter sånn når de er på. Blir en utrygg og spør, er det ofte at folk sitter og lytter.» To veiledere påpekte at både kandidatene og de selv kunne overdrive kroppsspråk og snakke høyere.

Veilederne ble kreative. Da veilederne brukte den digitale modaliteten, ble de svært kreative. De søkte etter løsninger for å skape best mulig gruppeveiledning, og prøvde ut tekniske grep før selve veiledningen. De brukte ulike øvelser for å øke tryggheten mellom gruppedeltakerne. To veiledere fortalte at de benyttet såkalt «speeddate» og «breakoutrooms» for at deltakerne skulle bli kjent. Ved bruk av reflekterende team kunne skjermen gjøres svart hos dem som var i lytte-posisjon. Skulle veileder illustrere noe, kunne hen ta bilde av egen tavle eller av tegninger, skanne det, for deretter å vise det digitalt.

Tre veiledere kommenterte at pandemien i seg selv kan ha bidratt til en dugnadsånd. Krisen har trolig forsterket en ansvarsfølelse og gjort en mer innstilt på å få den digitale veiledningen til å fungere godt.

Tilpasning av arbeidsmåte. Veilederne prøvde ofte å få til en digital variant av metodene som de vanligvis bruker ved fysisk tilstedeværelse. De fleste opplevde at reflekterende team fungerte godt eller godt nok digitalt. To ga imidlertid uttrykk for at det ble vanskelig. Sju veiledere trakk frem at det ble mer turtaking, mindre fleksibelt, mer hakkete, og at kandidatene hadde en tendens til å «ta runden».

Flertallet mente det ble en høyere terskel for og mer krevende å bruke rollespill digitalt. To brukte ikke rollespill digitalt. Noen rapporterte at det var vanskelig å leve seg inn i rollespillet. En beskrev at de spontane rollespillene som kan oppstå i veiledning med fysisk møte, forsvant. Deltakerne er ikke «varmet opp» til å delta, og rollespillet blir da mer oppstilt. Mange brukte likevel korte rollespill. Trygg gruppe og trygg veileder ga flere positive erfaringer.

Tre av veilederne rapporterte at ferdighetstrening fungerte godt på digital plattform: «Kort introduksjon om sirkulære spørsmål, prøv det ut i breakoutrooms, møtes igjen, reflektere hvordan det fungerte, ny runde i breakoutrooms. Sånn konkret jobbing med ferdighet. Det synes jeg fungerer.»

Mer eksplisitt kommunikasjon. De fleste veilederne vektla at det var mer behov for eksplisitt avklaring om konfidensialitet, regler for samspill, roller og strukturering på den digitale plattformen. Videre hadde kandidatene en tendens til å bli vage og svarte ofte: «Nei nei, det går bra.» Noen veiledere valgte å stole på det som ble sagt, og erfarte at deltakerne da ble tydeligere i sine tilbakemeldinger.

Omtrent halvparten var opptatt av at det varierer hvor komfortable og flinke både kandidater og veiledere er til å kommunisere verbalt på den digitale modaliteten. To veiledere syntes det var vanskeligere å finne rett «timing» når de ikke kunne bruke kroppen for å få og gi informasjon: «Vanskelig å bremse eller avbryte digitalt. Mister det implisitte språket. Fysisk gjøres det med å gi kroppslige hint. Digitalt må det gjøres eksplisitt og verbalt, føles frekt og uhøflig.»

Veilederne ble mer aktive. Mange veiledere kjente på mer ansvar for å holde engasjementet og humøret oppe på en digital plattform. De beskrev at de fikk en mer aktiv stil, og opplevde det som mer krevende å engasjere kandidatene: «Det å få aktivitet i gruppen skjer ikke så smidig.» «Må tvinge dem ut i en del ting. Jeg blir ikke så snill. Gir mer instruksjoner.» Noen veiledere var mer selvavslørende for å gjøre det digitale rommet tryggere. Noen kjente på frykt for å ta for mye plass, eller at det skulle bli for mye forelesningspreg.

Tydeligere gruppeledelse. Mange veiledere beskrev at de hadde en tydeligere plan for dagen. De hadde en agenda, inkludert variasjon og tidsangivelser for økter og pauser. Noen hadde også kortere dager og flere pauser. Kandidater etterspurte tydelig ledelse: «En av de tilbakemeldingene jeg fikk, var at jeg måtte styre veldig mye mer enn det jeg ellers gjorde. Når jeg gjorde det, merket jeg at de slappet mere av og jeg ble tryggere.» Noen veiledere mente at strukturen og formen på digital plattform ble annerledes, men ikke dårligere. Andre opplevde endret struktur og form som begrensende for gruppeprosessen.

Samspillet

Mer distanse. «Masse av det som gjør en gruppe til en gruppe, foregår uformelt før veiledningen begynner.» Omtrent halvparten av veilederne ga uttrykk for at den digitale plattformen gjorde veiledningen mer «hodestyrte». Det ble vanskeligere å danne et «vi» som gruppe. De trakk frem at den emosjonelle støtten ikke vises like tydelig: «Vi mister «klemmen i rommet», ser ikke hvor ivaretagende de andre er på skjermen, de sitter alene. Holder mer igjen, viser ikke like mye digitalt.»

Gruppesamspeillet på digital plattform ble mindre spontant og fleksibelt: «Digital form gjør folk mer hemma, de stanser seg selv og sensurerer seg selv, vegrer seg mer for å ta plass på digital

plattform. Blir ekstra høflige, vil ikke risikere å avbryte, vanskeligere å vurdere når noen er ferdige å prate.»

Mange mente gruppesamspillet er mer avhengig av deltakernes personlighetstrekk enn veiledningsmodaliteten. Erfaringer med å starte gruppeveiledningen digitalt var blandete. Noen følte at de fikk til gode prosesser også digitalt. To påpekte at de brukte gruppeprosessen mer aktivt i veiledning i fysisk modalitet.

Kandidatenes selvavsløring. Mange opplevde mindre selvavsløring fra kandidatene i digital sammenlignet med i fysisk veiledning. Veilederne knyttet dette enten til modaliteten, gruppesamspillet eller hvor komfortabel veileder var med den digitale modaliteten: «Tenker det er noe sirkulært i det, kommer litt an på veileder, hvor komfortabel veileder er med det tekniske, for det handler om trygghet, det handler om hvor trygt man klarer å gjøre rommet. Klarer man å være til stede i prosessene som foregår, så tror jeg man får det til.»

Noen veiledere viste til personlighet når de kommenterte hvordan selvavsløring påvirkes: «Kjennes ut som at kandidatene klarer å ta opp essensielt viktige ting og være sårbare og dele online også. Jeg tror ikke det er en systematisk forskjell mellom fysisk og online-veiledning, men kanskje litt individuelt. Det kan være en slags følelse av litt beskyttelse i å ikke sitte i samme rom, noen liker jo godt å være online.»

En veileder hadde hatt flere digitale veiledningsgrupper parallelt. Hen uttrykte at selveksponeringen varierte: «Gruppene har jo holdt på med akkurat det samme, men noen mennesker er mer sånn 'bjuda på'. Da blir det ofte god stemning, og de er en god modell igjen for andre.»

Å skape et trygt rom. De fleste veilederne mente at oppstart med fysisk møte var fordelaktig. Den uformelle kontakten hadde gjort det lettere å bli kjent med kandidatene og å kunne vise omsorg. «Pausene, lunsjen, småpreikingen, flytting på stoler, deling av kjeks, utveksling av strikkeoppskrifter og alt det som folk holder på med, det mister vi. Nesten totalt.» Alle vektla at fysisk modalitet gir flere kanaler for å skape trygghet og å ta kontakt ved behov. De trakk frem nonverbal kommunikasjon og små tjenester, et varmt blikk, eller det å skjenke en kopp kaffe.

Trygghet og tilstedeværelse. Mange veiledere uttrykte at økt mestring av teknologien ga mindre stress. Veiledningen ble sånn sett lettere med erfaring. Noen trakk frem at pausene i den digitale veiledningen ga tid for seg selv og mulighet for avkopling. De ble derfor mer påkoblet når de først var på. Halvparten trakk frem at trygghet på programvaren ga økt kapasitet til tilstedeværelse: «Så jeg tror at hvis jeg hadde vært veldig stressa av det digitale, så hadde jeg nok ikke fått til det jeg

gjorde der. Men fordi jeg nesten ikke hadde bevissthet om at jeg var på nettet i møte med dem, så gikk det bra.» For fire veiledere fortsatte det tekniske å være energikrevende og kjedelig, uavhengig av mestringsnivå.

Halvparten beskrev at den digitale modaliteten ga en avstand. Noen ble mindre engasjerte og involverte: «Blir ikke like berørt digitalt, det er noen signaler som berører meg, men som jeg slipper unna digitalt.» Det var lettere å snakke om enn å være i. De ble ikke like berørt, og kroppslige signaler opplevdes mindre potente. Noen ble også mer selvbevisste og selvkritiske av å se seg selv på skjermen.

Andre veiledere opplevde derimot at de var emosjonelt til stede og hadde god kontakt med kandidatene. «Hvordan klarer vi å tilpasse oss, hvordan klarer vi som veiledere å finne måter å kompensere på for det som muligens kan tapes når vi er på nettet? Vi kan lure oss selv til å kjenne det ekte, og at vi er til stede for hverandre.»

Veilederne utfordret mindre. Mange veiledere opplevde en høyere terskel for både kandidat og veileder for å tematisere uenighet og sårbarhet. Åtte veiledere sa de utfordret kandidatene mindre. De var redde for å komme med kritiske innspill eller tilbakemeldinger. En uttrykte: «Må ta sats, vise en sårbarhet eller bringe opp en uenighet eller en konflikt.»

Veilederne var bekymret for å overse alliansebrudd. De fleste veilederne opplevde balansen mellom å ivareta og samtidig utfordre kandidater som mer krevende digitalt. Flere hadde tatt dette opp med kandidatene: «Vanskeligere å ivareta fordi du ikke ser hele mennesket, ser ikke responsen. Du må stole mye mer på det som blir sagt. Kanskje man blir mindre direkte fordi det blir så vanskelig å plukke opp om det skjer noe.»

Fem veiledere beskrev at de ble tryggere på kandidatene etter hvert: «I starten usikker på hvilke behov de hadde. Jeg følte meg klossete, og at jeg ikke fikk til inntoning. Jeg forklarte at jeg ble bekymret for om jeg gikk glipp av noe, at de ikke fikk det de ønsket, og at de ikke fikk gitt beskjed heller. Nå som jeg kjenner dem litt bedre, så har jeg fått tilbakemeldinger om at det er feil. Fremdeles usikker på om jeg får med meg tegn på alliansebrudd. Det er en bekymring jeg har, og jeg er ikke en veldig bekymret person.»

Hybride grupper. Halvparten hadde prøvd ut hybrid veiledning. Det vil si at noen kandidater satt fysisk sammen, mens andre deltok digitalt. En slik løsning var ekstra krevende: «Det var vanskelig fordi det krever noe annet å komme igjennom til de to på skjermen enn til de to i rommet.

Det var ordentlig slitsomt å skulle veksle og ivareta alle.» En veileder hadde forsøkt ulike varianter av hybrid. Det fungerte best når alle som var til stede fysisk, satt foran egen dataskjerm.

Læringsutbyttet

Saksfokus og konseptualisering. Noen opplevde at digital plattform påvirket kandidatens utviklingsmål. Kandidatens fokus på sine pasientsaker og forståelsen av disse syntes å bli påvirket i liten grad. To som veiledet innen en bestemt terapietning med klare utviklingsmål opplevde at modalitet i liten grad påvirket målvalg og arbeidsmåte.

Personlig utvikling. Om lag halvparten av veilederne mente den digitale modaliteten var begrensende for kandidatens personlige utvikling. Den andre halvparten vurderte at kandidater kan ha like stort utviklingsutbytte uavhengig modalitet: «Personlig utvikling handler om å utvikle negativ kapabilitet og stå i sterke følelser uten å måtte handle, og å tåle mer usikkerhet. Den gruppen jeg hadde online, lærte masse. Kanskje jeg kjørte dem litt hardt? Online fikk de enda mere å måtte romme og håndtere.» Flertallet uttrykte at digital som et supplement til fysisk veiledning ikke trenger å gå ut over læringsutbyttet.

Halvparten av veilederne vektla at relasjon og gruppeprosess påvirket kandidatens utvikling vel så mye som modaliteten. Sju trakk frem betydningen av kandidatens deltakelse og engasjement. Åtte vektla at læringsutbyttet også var avhengig av hvordan veileder kompenserer for ulempene ved digital veiledning.

Veiledernes holdninger

Positivt overrasket. Ni uttrykte at de først hadde vært skeptiske til den digitale modaliteten. Deres nye erfaring gjorde dem imidlertid mer åpne for å fortsette å kombinere fysisk og digital modalitet. «Blitt mer positiv til digital veiledning, blitt veldig, veldig positivt overrasket, tvunget til å være åpen for nye måter å møtes på, glad for at jeg ble tvunget til å ta det i bruk og erfare det. Jeg har lyst å fortsette med det. Det hadde jeg overhodet ikke tenkt på før.»

Alle syntes gruppeveiledning gjennomført digitalt hadde flere praktiske fordeler. Noen påpekte at modaliteten åpner for faglig fellesskap på tvers av ulike steder i Norge, og på tvers av landegrensler.

Bekymret for tap av fysisk veiledning. Noen veiledere bekymret for om digital gruppeveiledning ville innebære at de mister muligheten til ansikt-til-ansikt-veiledning. Alle foretrakk fysisk modalitet.

Diskusjon

Vi har lite kunnskap om hvilke særlige hensyn som må ivaretas ved digital gruppeveiledning. Målet med vår studie var derfor å undersøke hvordan veiledere ivaretok prosesser i gruppeveiledning i digital modalitet. Vi ønsket å undersøke erfaringer med hvilke tilpasninger de eventuelt gjorde i arbeidsmåten, og hva som fungerte. Resultatene omhandler hvordan den digitale modaliteten påvirket veiledningen mer overordnet, hvordan veilederne kompenserte for tapt informasjon, samspillet, kandidatens læringsutbytte og veilederens holdninger.

I materialet trer det frem et bilde av veiledere som på kreative måter gjorde sitt ytterste for å kompensere for det som går tapt digitalt. De tok særlige grep for at veiledningen skulle bli så god som mulig. Veilederne skjerpet sansene, ble mer eksplisitte i kommunikasjonen og strukturerte prosessen annerledes. I digital modalitet mistet veileder oversikten over «rommet» og måtte ta særlige hensyn når det gjaldt avklaringer. Pennington et al. (2019) anbefaler også veiledere å avklare at veilederens lokalisasjon er privat og at krav til konfidensialitet blir overholdt.

Veilederne i vår studie endret til en viss grad arbeidsmetodikk og veilederstil. De ble ofte mer aktive og frempå, ikke minst for å aktivisere og stimulere til samspill mellom deltakerne. Samspillet var særlig krevende ved hybride grupper. Klar ledelse av den digitale gruppen bidro til økt trygghet og bedre samspill. Funnene er i overensstemmelse med Strømsø et al. (2007), som fant at gruppedeltakere ble mindre aktive i digital sammenlignet med fysisk modalitet. Studien fant også at det var behov for at gruppeleder hadde en tydeligere og eksplisitt kommunikasjon når veiledningen ble gjennomført digitalt.

Veilederne vi intervjuet, var bekymret for at de ikke ville oppdage alliansebrudd på digital plattform på grunn av tapt nonverbal informasjon. Det er imidlertid uklart om de i større grad ville ha fanget opp alliansebrudd ansikt til ansikt. Strømme (2012) fant at et flertall av erfarne veiledere ikke fanget opp sterke negative følelser mot veileder hos psykologstudenter ved fysisk tilstedeværelse. Mo og Chan (2023) fremhever at digital modalitet kan øke muligheten for misforståelser når det er multikulturelle forskjeller mellom veileder og kandidat. Slike forskjeller representerer noen av de mest utfordrende momentene i veiledning (Bernard & Goodyear, 2014).

Veilederne i vår studie la raskere bånd på seg i den digitale modaliteten. Digital veiledning kan muligens gi høyere terskel for å ta opp emosjonelt krevende temaer eller for å bruke veiledningsmetodikk som kan skape ubehag. Dersom veileder ikke er oppmerksom på og

kompenserer for denne tendensen, kan det gå ut over kandidatens læringsutbytte. Intervjuene gir en indikasjon på at økt trygghet i relasjonen og på modaliteten senker terskelen for å ta opp det som er vanskelig.

Videre vurderte veilederne at kandidatene kunne ha en god læringsprosess også på digital plattform. Kandidatenes og veilederens egenskaper og opptreden og gruppens sammensetning synes også å være viktigere enn modaliteten. Dette er dels i tråd med Strømsø et al. (2007), som antyder at det ikke er noen vesentlig forskjell i læringsutbytte når en sammenligner digital problembasert læring og fysisk møte.

Relasjonen – mellom veileder og kandidat og kandidatene seg imellom – ble av mange vurdert som viktigere for læringsutbytte og utvikling enn hvorvidt veiledningen var fysisk eller digital. Veilederne påpekte samtidig at modaliteten kan ha gjort det vanskeligere å bli kjent. De fremhevet spesielt at prosessen med å bli kjent og etablere trygghet i gruppen tar lengre tid digitalt. Dette er i tråd med Weinberg & Rolnick (2019), som hevder opplevelsen av kontakt med grupper over internett krever mer tid og investering sammenlignet med fysiske treff. Kanz (2001) anbefaler at veiledere bør gjøre seg kjent med personene de skal veilede, før den digitale veiledningen starter. Å møtes fysisk først kan gi et bedre utgangspunkt for læring og utvikling. Det ga også flere av veilederne i vår studie uttrykk for. Veilederne som startet rett på digitalt format, ble opptatt av hvordan de kunne bruke modaliteten til å bli bedre kjent.

Spørsmålet om 'tilstedeværelse' (eng. presence) er mye diskutert i litteraturen om digital terapi og blir sett på som nødvendig for et godt resultat. Weinberg og Rolnick (2019) argumenterte for at det er mulig å oppnå tilstedeværelse i den digitale verden. Hos flere av veilederne i vår studie bidro usikkerhet på teknologien til et visst stressnivå og mangel på mestringsopplevelse, særlig i starten. Dette kan ha redusert opplevd tilstedeværelse. Imidlertid beskrev noen god kontakt med kandidatene, og øyeblikk med liten bevissthet om at kontakten var digital. Høyere grad av mestring og trygghet på teknologien så også ut til å gi økt grad av tilstedeværelse.

Et annet interessant funn var at hukommelse kan ha blitt påvirket i digital modalitet. Det er mulig den digitale modaliteten kan påvirke innkoding. Denne hypotesen bør undersøkes nærmere.

Flere veiledere var positivt overrasket over erfaringene de gjorde seg, og hadde endret holdning til digital gruppeveiledning. Noen syntes å være mer plaget av redusert tilgang til nonverbal informasjon. For andre kan økt trygghet på og erfaring med modaliteten ha bidratt til holdningsendring. Erfaring med at tilpasninger og kompenserende tiltak fungerte godt, kan også ha

bidratt. I tråd med tidligere studier av digital individualveiledning (Inman et al., 2019a) fant vi at veilederne betraktet digital gruppeveiledning som et godt supplement til fysisk veiledning. Omtrent halvparten ønsket å kunne kombinere digital og fysisk veiledning ved behov. Pennington et al. (2019) påpeker at en slik kombinasjon vil kunne øke fleksibiliteten og tilgangen til veiledning. I vår studie foretrakk likevel alle veilederne fysisk modalitet.

Studiens begrensninger

Vi gjorde et strategisk utvalg av veiledere som hadde erfaring med digital gruppeveiledning. Aktuelle veiledere kunne melde seg til prosjektet, og noen ble rekruttert ved direkte forespørsel. Vi kan derfor ikke utelukke en viss skeivseleksjon. Veiledere med interesse for eller spesielt positiv erfaring med digital veiledning kan ha takket ja til å delta. Veiledere med mindre gode erfaringer kan ha latt være å melde seg.

Pandemien som kontekst kan ha påvirket både veiledere og kandidater. I vårt prosjekt har vi ikke kunnet skille ut hvordan pandemien kan ha påvirket opplevelsen av det å veilede digitalt.

En annen begrensning er at studien kun undersøker veiledernes perspektiv. Bender og Dykeman (2016) fant at kandidater kan oppleve digital individualveiledning som like lærerik som ansikt-til-ansikt-veiledning, dersom veilederne er positive til den digitale modaliteten.

Konklusjon

Etter vår vurdering viser studien at digital gruppeveiledning kan være et godt supplement til fysisk veiledning. Den digitale gruppeveiledningen fungerer best dersom veileder gjør tilpasninger for å kompensere for det som går tapt i den digitale sammenlignet med den fysiske modaliteten.

Vi mener også våre funn tyder på at flere forhold enn modaliteten påvirker ulike aspekter ved gruppeveiledningen, som kandidatenes læringsutbytte. Det er imidlertid behov for videre utforskning av hvilke tilpasninger som kreves for å optimalisere digital gruppeveiledning. Vi trenger også forskning på kandidatenes erfaringer med å få gruppeveiledning digitalt.

Referanser

- Andreucci-Annunziata, P., Mellado, A. & Vega-Munoz, A. (2022). Telesupervision in psychotherapy: A bibliometric and systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 16366. <https://doi.org/10.3390/ijerph1923116366>
- Bean, R.A., Davis, S.D. & Davey, M.P. (2018). *Clinical supervision activities for increasing competence and self-awareness*. John Wiley and Sons.

- Bender, S. & Dykeman, C. (2016). Supervisees' perceptions of effective supervision: A comparison of fully synchronous cyber supervision to traditional methods. *Journal of Technology in Human Services, 34*, 326–337. <https://doi.org/10.1080/15228835.2016.1250026>
- Bernard, J.M. & Goodyear, R.K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5. utg.). Merrill.
- Borders, D. (2014). Best practices in clinical supervision: Another step in delineating effective supervision practice. *American Journal of Psychotherapy, 68*, 151–162. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.151>
- Bordin, E.S. (1983). A working alliance model of supervision. *The Counseling Psychologist, 11*, 35–42. <https://doi.org/10.1177/00110000831110077>
- Carrol, M. (1996). *Counselling supervision. Theory, skills and practice*. Cassell.
- Hill, C.E., Knox, S., Thompson, B.J., Williams, E.N., Hess, S.A. & Ladany, A. (2005). Consensual Qualitative Research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 196–205. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196>
- Hill, C.E., Thompson, B.J. & Williams, E.N. (1997). A guide to conducting Consensual Qualitative Research. *The Counseling Psychologist, 25*, 517–572. <https://doi.org/10.1177/0011000097254001>
- Inman, A.G., Bashian, H., Pendse, A.C. & Luu, L.P. (2019a). Publication trends in telesupervision: A content analysis study. *The Clinical Supervisor, 38*(1), 97–115. <https://doi.org/10.1080.07325223.2018.1528194>
- Inman, A.G., Soheilian, S.S. & Luu, L.P. (2019b). Telesupervision: Building bridges in a digital era. *Journal of Clinical Psychology, 75*, 292–301. <https://doi.org/10.1002/jclp.22722>
- Jacobsen, C.H. & Mortensen, K.V. (2017). *Supervision af psykoterapi og andet behandlingsarbejde*. Hans Reitzels forlag.
- Kanz, J.E. (2001). Clinical supervision.com: Issues in the provision of online supervision. *Professional Psychology: Research and Practice, 32*, 415–420. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.32.4.415>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Adlibris.
- Mo, K.Y. & Chan, O. (2023). Supervisory relationship in cyber supervision: Implications for social work supervision. *International Social Work, 66*, 65–79. <https://doi.org/10.1177/0020872821991887>

- Morton, J.R., Jr. (2017). *Supervisors' experience of resistance during online group supervision: A phenomenological case study*. ProQuest LLC. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/supervisors-experience-resistance-during-online/docview/1966627121/se-2>
- Pennington, M., Patton, R. & Katafiasz, H. (2019). Cybersupervision in psychotherapy. I H. Weinberg & A. Rolnick (red.), *Theory and practice of online therapy* (s. 79–95). Routledge.
- Renfro-Michel, E.L., O'Halaran, K.C. & Delaney, M.F. (2010). Using technology to enhance adult learning in the counselor education classroom. *Adultspan Journal*, 9, 14–25. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2010.tb00068.x>
- Rousmaniere, T., Abbass, A., Frederickson, J., Henning, I. & Taubner, S. (2014). Videoconference for psychotherapy training and supervision: Two case examples. *American Journal of Psychotherapy*, 68, 231–250. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.231>
- Røthing, Å. (under utgivelse). *Favorisert og annenrangs? Kvinne og trener i norsk håndball*. Fagbokforlaget.
- Strømme, H. (2012). Confronting helplessness. A study of the acquisition of dynamic psychotherapeutic competence by psychology students. *Nordic Psychology*, 64(3), 203–217. <https://doi.org/10.1080/19012276.2012.731314>
- Strømsø, H.I., Grøttum, P. & Lycke, K.H. (2007). Content and processes in problem-based learning: a comparison of computer-mediated and face-to-face communication. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 271–282. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00221.x>
- Watkins, C.E. & Milne, D.L. (2014). *The Wiley international handbook of clinical supervision*. John Wiley & Sons.
- Weinberg, H. & Rolnick, A. (2019). *Theory and practice of online therapy*. Routledge.