

4036 Stavanger
Telefon: 51 83 10 00
Telefaks: 51 83 10 50
e-post: post@uis.no
www.uis.no



Rita Sommerseth

Observasjon av samspill

En metode for læring i profesjonsutdanninger



Tidvise Skrifter, SAMFUNN OG HELSE Nr. 55

Tidligere utgivelser av Tidvise Skrifter:

- 2002, nr. 45: Johannes Djurhuus and Bernt S. Aadnøy: **Non-linear and Linear Theory for Determining the In-situ Stress State from Multiple Fracturing Data.**
- 2002, nr. 46: Martha Lea (red.): **På vei videre....** Jubileumsskrift for førskolelærerutdanningen i Stavanger.
- 2002, nr. 47: Geir Skeie og Benedikt Jager (red.): **Fortelling og møte mellom kulturer.**
- 2002, nr. 48: Dag Asbjørnsen: **Ebøker: Rettigheter og marked.** (NB: Denne utgivelsen er kun publisert i elektronisk format, som e-bok i to ulike format og i PDF-format. Den kan lastes ned gratis fra Universitetet i Stavangers nettsider, <http://www1.uis.no/ebok/>).
- 2002, nr. 49: Terje Hillesund: **Digital lesing.** (NB: Denne utgivelsen er kun publisert i elektronisk format, som e-bok i to ulike format og i PDF-format. Den kan lastes ned gratis fra Universitetet i Stavangers nettsider, <http://www1.uis.no/ebok/>).
- 2003, nr. 50: Anne Norheim: **Rapport: Inkontinensomsorg - fra holdning til handling.**
- 2003, nr. 51: Anne Bakke-Erichsen og Randi Øvrebø: **Fra observatør til aktiv deltaker.** En kvalitativ studie av hvilken betydning arbeidsfellesskapet har for sykepleierstudentenes kunnskapsutvikling i praksis.
- 2003, nr. 52: Alice Kjellevoid: **Service som rettssikkerhet.** Forskningsrapport om rettslig regulering av brukerservice i den kommunale helse- og sosialtjenesten.
- 2003, nr. 53: Wenche Drevland: **"Det er ikke bare enkelt heller!"** Internasjonale hjelpearbeideres erfaringer.
- 2005, nr. 54: Martha Lea (red.): **Vekst og utvikling.** Lærerutdanninga i Stavanger 50 år.



Tidvise Skrifter nr. 55

SAMFUNN OG HELSE

Rita Sommerseth

OBSERVASJON AV SAMSPILL

- EN METODE FOR LÆRING I PROFESJONSUTDANNINGER

Skriftserien "Tidvise Skrifter" kommer ut i tre fagkategorier:

- Naturvitenskap og teknologi
- Samfunn og helse
- Humaniora, kunst og estetikk

Ansvarlig redaktør for denne utgaven:
Geir Nybø, UiS

2005 © Universitetet i Stavanger
ISBN 82-7644-272-2
ISSN 0803-6888

Utgivelsen kan bestilles hos
SiS bok, 4036 Stavanger
Telefon: 51 83 33 33, Telefaks: 51 83 33 30
Epost: sisbok@sis.uis.no
www.sis.uis.no

Utgitt av Universitetet i Stavanger
Strategi- og kommunikasjonsavdelingen
4036 Stavanger
Telefon: 51 83 10 00, Telefaks: 51 83 10 50

Sammendrag av rapporten

Bakgrunnen for rapporten er erfaringene fra prosjektet "Observasjon av samspill", som pågikk i årene 2001-2004 ved Universitetet i Stavanger. Her ble det ved videreutdanningen i psykisk helsearbeid prøvd ut en metodevariant, inspirert fra Tavistock Clinic, London. Vi ønsket å få erfaringer med hvordan metoden kunne inngå i studiet, og hvilke læreprosesser metoden kunne gi muligheter for å utvikle. I løpet av perioden hvor undersøkelsen er foregikk, ble antall observasjoner redusert. I rapporten redegjør en for dette. Undersøkelsen viser at studentene opplever at de blir bedre observatører. Mens de tidligere blandet observasjon og vurderinger, ser de nå tydeligere skillelinjer. De har og fått en økt forståelse for hvordan følelser kan påvirke det de observerer. Studentene opplever og at de er blitt mer i stand til å diskutere risikosituasjoner og grenseoverskridelser.

Informasjon om forfatteren

Rita Sommerseth, cand.socion., psykiatrisk sykepleier og klinisk sosionom. Førstelektor i sosialt arbeid og psykisk helsearbeid ved Universitetet i Stavanger, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for helsefag. Er tilknyttet videreutdanning i psykisk helsearbeid med hovedansvar for fordypningsområdet psykososialt arbeid. Har tidligere arbeidet med prosjektet: Observasjon av samspill - en metode for læring i profesjonsutdanninger. Er nå i gang med en studie av Omsorg og kjønn i psykisk helsearbeid. Telefon: 51 83 42 40. E-post: rita.sommerseth@uis.no.

Forsidebildet:

Fotograf: Elisabeth Tønnesen

Kunstverket som er avbildet på forsiden er:

Hugo Frank Wathne: "Nytt håp" (1978)

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning	1
Kapittel 2. Metode	3
Del I. FLERE FORMER FOR OBSERVASJON.....	4
Kapittel 3. Observasjoner av barn	4
Kapittel 4. Observasjon i institusjoner	10
Del II. OBSERVASJON, OBSERVASJONSRAPPORT OG LÆRING I GRUPPE.....	17
Kapittel 5. Observasjon	17
Kapittel 6. Observasjonsrapporten	21
Kapittel 7. Læring i grupper	23
Kapittel 8. Ethiske dilemmaer ved observasjon	26
Del III. PROSJEKTGJENNOMFØRINGEN.....	28
Kapittel 9. Fremgangsmåten.....	28
<i>Prosjektfase 2001-2003.....</i>	<i>28</i>
<i>Prosjektfase.2002-2004.....</i>	<i>32</i>
Del IV. RESULTATER OG DISKUSJON.....	34
Kapittel 10. Hva ble resultatene?	34
<i>Utfordringer i forhold til studiets rammer</i>	<i>38</i>
<i>Metodiske utfordringer.....</i>	<i>39</i>
Kapittel 11. Diskusjon.....	44
Del V. EN NY METODE	48
Kapittel 12. Er metodevarianten endelig?	48
Litteratur.....	51

Forord

Prosjektidéen kom fra lærerne ved videreutdanningen i psykisk helsearbeid, og har hatt støtte både fra tidligere ledelse ved Avdeling for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Stavanger, og nåværende ledelse ved Institutt for helsefag, Universitetet i Stavanger. Bakgrunnen for prosjektet var et behov å erstatte de tidligere selverfaringsgruppene med en ny undervisningsmetode. Prosjektfasen har vært arbeidskrevende med mange utfordringer. Studentene og lærernes løpende innspill til forbedringer av hvordan metoden kan inngå i studiet har vært svært nyttige. Med denne åpne dialogen har vi kommet frem til en metodeutforming som klart kan inngå i studiet. Studentenes observasjoner av praksisnære erfaringer har gitt mulighet for diskusjon og refleksjon over dagsaktuelle problemstillinger. Det har i seg selv gitt stor inspirasjon både for studenter og lærere.

Takk til bidragsyterne

Jeg retter med dette en stor takk til institusjonene som har stilt seg til disposisjon for studentenes læring. En takk til studentene som har bidratt i prosjektet og til lærerne ved utdanningen som har vært veileder for studentene. Jeg takker også ledelsen ved det tidligere Institutt for videreutdanning, Avdeling for helse- og sosialfag, og nåværende ledelse ved Institutt for helsefag og ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger, som har bidratt til at prosjektet kunne gjennomføres, blant annet ved tildeling av FoU-tid.

Stavanger, mai 2005

Rita Sommerseth,
prosjektleder

*Hvis øjet var et levende væsen, da ville synet være dets sjæl.
Og synet ville ifølge dette prinsip være øjets væsen.
Aristoteles, bok 2, Om sjælen*

Kapittel 1. Innledning

På slutten av nititallet kom en ny rammeplan (1997:11) for videreutdanning i psykisk helsearbeid. Dette innebar en radikal omlegging av det tidligere utdanningstilbudet. Flere nye profesjonsgrupper fikk nå tilgang til studiet. Rammeplanen legger tydelig vekt på at studentene skal utvikle sin relasjons- og omsorgskompetanse. Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000-2001)) på sin side, forutsetter omlegging av studiet til mer studentaktive undervisningsformer samt nye og varierte evalueringsformer. I følge St.meld. nr. 25 (1996-1997:98) Åpenhet og helhet, har den psykiatriske helserevolusjonen gitt viktige endringer på tre områder:

- i holdninger
- i kunnskaper
- i behandlingsmetoder

Samtidig sies det: ”Arbeidet med å påvirke holdningen til psykiske lidelser, både i befolkningen og i fagmiljøene, må føres videre med uforminskert styrke. Målet er ikke nådd før psykiske lidelser er like akseptert som somatiske.” Rammeplanen og stortingsmeldingen kan oppfattes slik at det er sentralt å legge til rette for at den enkelte student kan få utvikle relasjons- og omsorgskompetanse.

Ved oppstarten av den nye tverrfaglige videreutdanningen i psykisk helsearbeid sto en overfor flere utfordringer når det gjaldt studentenes læring. Utdanningen var organisert i blokkundervisning over to år, og det var tilrettelagte grupper i selvutvikling gjennom hele studiet, unntatt i praksisperiodene. Blokkundervisningen medførte, i følge studentene, en oppsplitting av gruppeprosessene i selvutviklingsgruppene. Veilederne var ikke tilknyttet utdanningen og et flertall av studentene ga uttrykk for misnøye med gruppene. Fra høsten 2000 ble det arbeidet med å tilrettelegge studiet slik at en kunne tilby studentene et nytt grunnlag for utvikling av relasjons- og omsorgskompetanse. Valget falt på en sammenstilling av to observasjonsmetoder utviklet ved Tavistock Clinic, London. Bachelorutdanningen for førskolelærere ved Universitet i Stavanger har i flere år anvendt en av observasjonsmetodene, Infant observation, i sin utdanning. Vi lot oss seg inspirere av deres gode erfaringer. Metoden innebærer at studentene skal utføre observasjoner på arenaer som kan gi bedre forståelse av samspill mellom barn og

voksne, og bedre forståelse av samspill mellom pasienter og personale i institusjoner. I observasjon av relasjoner mellom barn og voksne eller mellom pasienter og personale, har metodens tilnærming vist en mulighet for å åpne dører til forståelse en ikke visste en var i besittelse av. Dette innebærer at den som foretar observasjonene lar seg emosjonelt bevege og får en forandrende opplevelse. Observasjoner gir studenten en mulighet for å lære av noe i stedet for å lære om noe.

Videreutdanningsstudenter i psykisk helsearbeid er i en annen situasjon enn studenter i bachelorutdanningene, både når det gjelder teoriforankring og praksisfelt. Det ble derfor bestemt å prøve ut metoden i form av et prosjekt slik at en kunne få erfaringer med om og hvordan observasjonsmetoden kunne inngå som del av de praktisk-teoretiske studier i videreutdanningen. Metoden som i vår utdanning fikk navnet "Observasjon av samspill", ble prøvd ut i to forskjellige studentkull. I prosjektfasen var en avhengige av innspill fra studenter og lærere for finne frem til en utforming av metoden som eventuelt kunne tilpasses videreutdanningen.

Problemstillinger

Utgangspunktet for prosjektet var:

- om observasjonsmetoden kunne inngå i videreutdanningen i psykisk helsearbeid
- hvordan kunne metoden inngå
- hvilke læreprosesser gir metoden

Rapportens oppbygging

Rapporten er lagt opp på følgende måte. Kapittel 1 beskriver bakgrunnen for prosjektet. Kapittel 2 drøfter metodiske refleksjoner. Kapittel 3 beskriver utviklingen av observasjoner av barn. Kapittel 4 omhandler institusjonsobservasjoner. Kapittel 5 omhandler det å observere. Kapittel 6 omhandler observasjonsrapport. Kapittel 7 omhandler læring i små grupper. Kapittel 8 presenterer fremgangsmåten i prosjektet. Kapittel 9 presenterer prosjektgjennomføringen. Kapittel 10 presenterer resultatene. Kapittel 11 diskuterer noen av resultatene. Kapittel 12 presenterer nåværende metodevariant.

Kapittel 2. Metode

I evalueringen av prosjektet er det benyttet kvalitative og kvantitative metoder.

Forskningsetikk

Alle undersøkelsesenheter og informantene i prosjektet er anonymisert. Prosjektet har vært fremlagt for etisk komité, men behøvede ikke godkjenning.

Kvalitative data

Evalueringen har foregått ved at en regelmessig har etterspurt studentene og lærerne om deres synspunkter på metoden og det pedagogiske opplegget. Her har en benyttet både relasjonell og prosessuell tilnærming (Wadel 1991). Denne formen for dialog har foregått både på smågruppenivå og på storgruppenivå (klassenivå). En har vært opptatt av at studentene skulle gi jevnlike tilbakemeldinger på sine erfaringer med metoden, slik at nødvendige justeringer kunne tas inn i utprøvingen.

Kvantitative data

Et spesifikt spørreskjema om prosjektet og metoden har dannet noe av grunnlaget for evaluering ved hvert studentkull. Svarene fra studentkull II hadde for lav svarprosent til at en kunne bruke dataene. Et generelt spørreskjema som benyttes ved videreutdanningen inneholder spørsmål som er likelydende med det spesifikke spørreskjemaet. Dette har gitt noen svar på hva studentkull II mente om prosjektet og metoden.

Utfordringer

Prosjektleder har tidligere arbeidet med metoden Infant observation og har veiledererfaring med grupper som har gjennomført ettårige observasjonsforløp. Dette har klart vært en styrke for prosjektet. Svakheten ved en slik posisjon er at en kan komme til å overhøre eventuelle innvendinger fra studentene eller at la seg blende av det som fungerer godt. Med den åpne dialogen som har vært med studentene og de ulike lærerne, har en unngått denne type utfordring. En større utfordring har vært at flere av studentene syns at observasjonene er et krevende stykke arbeid og ikke klarer å se nytten av metoden før de nærmer seg slutten av studiet. Dette innebærer at både prosjektleder og lærerne har måttet utholde en viss frustrasjon mens utprøving av metoden har pågått.

Del I. FLERE FORMER FOR OBSERVASJON

Kapittel 3. Observasjoner av barn

Observasjon av barn, spesielt spedbarnsobservasjon, har vært en av inspirasjonskildene i arbeidet med å utvikle en observasjonsmetode. I dette kapitlet beskrives utviklingen av barneobservasjoner og spedbarnsobservasjon. Observasjoner av barn har i et historisk perspektiv hatt både pedagogiske og forskningsmessige hensikter.

Barneobservasjoner

Observasjonsstudier av barn har foregått fra slutten av syttenhundretallet. I de tidligste observasjonsstudiene en kjenner til, har menn utført direkte observasjoner av sine sønner. Først ute var Jean-Jacques Rousseau, i boken "Emile" fra 1762 eller "On Education" i 1763, bygger han på observasjoner av sin sønn. I 1774 publiserte Johann Heinrich Pestalozzi en studie av sin sønns utvikling og et tiår senere kom Dietrich Tiedemann med ytterligere en studie (Brafman 1988).

Darwins baby-biografier

En av de mest innflytelsesrike studier av mennesket, har vi fra Darwin og hans verk "On the Origin of Species". Mens han skrev dette verket gjorde han systematiske observasjoner av egne barn. I "The Expression of Emotions in Man and Animals," anvender han erfaringer fra disse observasjonene. Darwins studier, spesielt av sønnen William, viser en sensitiv observatør så vel som en hengiven far. Kessen (1965:119) siterer Darwin: "With respect to vision, his eyes were fixed on a candle as early as the 9th day, and up to the 49th day nothing else seemed thus to fix them,"... .."At the age of 32 days he perceived his mother's bosom when three or four inches it, as was shown by protrusion of his lips and eyes becoming fixed." Observasjonene ble først publisert 37 år etter de ble utført. Det skjedde i artikkelen, "Biographical Sketch of an Infant", i tidsskriftet Mind i 1887. Darwins berømmelse ga "baby biografier" offentlig oppmerksomhet som en viktig metode for å studere barn, og det ga akademisk respektabilitet (Kessen *ibid.*, Fawcett *ibid.*). I forbindelse med publiseringen av studien, sa Darwin følgende (Kessen 1965:118): "I feel sure, from what I have seen with my own infants, that the period of development of the several faculties will be found to differ considerably in different infants."

Observasjoner av emosjonelle opplevelser

Winnicotts (1958) banebrytende arbeider har gitt en stor interesse for barnets emosjonelle verden, og har inspirert både forskere og klinikere. Han nådde i sin tid ut til et stort publikum med radioforedrag som omhandlet barn. I 1941 publiserte han artikkelen "The Observation of Infant in a set Situation," hvor han gjennom observasjon av en konsultasjonssituasjon med mor og barn rettet oppmerksomhet mot barnets opplevelser i lek med en spatel. Winnicott var opptatt av at stadiene av nøling som representerte en konfliktsituasjon for barnet, før barnet puttet spatelen i munnen. Gjennom studien viste Winnicott at observasjon av barn i lek, kan fortelle noe om barnets psykiske tilstand (Davis 1993). I flere av Winnicotts arbeider finner en referanser til bruk av observasjoner.

Bruk av barneobservasjoner for å forstå problemer

Barn var en av målgruppene for de filantropiske bevegelsene. Lord Anton Ashley Cooper 7. jarl av Shaftesbury, var en av de som benyttet seg av observasjoner, både egne og andres, for å få frem at barn som arbeidet i kullgruveindustrien ikke lenger kunne forsømmes (Kessen 1965, Cunningham 1996). Han sammenlignet nakne barn, både gutter og jenter i 4-5 årsalderen, som arbeidet i gruvene (Kessen 1965:51) med: "...the horror of African slave-trad." Han beskriver hvordan mudder og vann fløt i de tyve *inches* høye gruvegangene, slik at barna knapt kunne holde hodet over vannet. Jarlen av Shaftesbury siterer en ung gutt, Robert North (Kessen 1965:49): "I went into the pit at 7 years of age. When I drew by the girdle and chain, the skin was broken and the blood ran down... If we said anything, they will beat us." Jarlen av Shaftesbury la frem en omfattende dokumentasjon for departementet om arbeidsforholdene for barn og yngre personer tilknyttet gruveindustrien. Til tross for stor motstand fra departementet mot reformer, ble alderen for når gutter kunne begynne å arbeide i gruvene hevet til ti år. Jenter og kvinner skulle ikke lenger arbeide under jorden i gruvene.

Før, under og etter andre verdenskrig, ble det igjen satt fokus på barns sosiale forhold. Bakgrunnen for dette var en økende oppmerksomhet mot at det skjedde en negativ personlighetsutvikling i de første leveårene hos små barn i forbindelse med langvarige institusjonsopphold. En var opptatt av konsekvensene av hyppige utskiftninger av "morsfigurer." En rekke fagfolk var bekymret over den uheldige effekten dette hadde på barna de første leveårene. I 1944 kom Anna Freuds og Doroty Burlinghams studie av små barn som vokste opp på barnehjem under krigen, ut som bok med tittelen: "Infants without families." Studiens hovedkonklusjon var at barn som vokser opp uten nære voksenrelasjoner ofte utvikler en avvikende sosial atferd. Spitz (1946) var en forsker som var opptatt av reaksjonene hos spedbarn på

ulike barnehjem. I studien belyste han den ødeleggende virkning langtids gruppeomsorg kan ha på spedbarn. Bowlby var en annen sentral kliniker og forsker som også benyttet seg av observasjoner. I 1951 utarbeidet han en rapport for WHO med tittelen "Maternal Care and Mental Health." Rapporten hadde en gjennomgang av eksisterende forskning på området morssavn og en diskusjon om hvordan en kunne forebygge. Bowlby oppfattes som en av tilknytningsteoriens grunnleggere. I boken "En sikker base," understreker Bowlby (1994) betydningen av å observere små barn i samspill for å bedre kunne forstå deres situasjon.

Gordon Hamilton (1951:188), som var sosialarbeider, omtaler i boken *Social Casework* bruk av observasjoner: "There has been a growing tendency to observe the interaction of a mother with her baby." Videre hevder hun: "...much can be learned about the personality by close attention to tone, gestures and behavior in the face to face experience." Hamilton kan ha vært inspirert både av filantropien, Darwin og Esther Bick når hun omtaler observasjoner av mor –barn samspill. Hamilton argumenterer for å anvende observasjoner av barn ut over spedbarnsalder og gir flere begrunnelser for direkte observasjon av barn på ulike arenaer. En ser barnet i sine vanlige omgivelser, det er et supplement til historien foreldrene forteller om barnet og gir en mulighet for å oppdage barnets følelser. Hun anbefaler observasjoner gjennom bruk av "one way screen." Hamilton gjengir en observasjon av Manuel på 6 ½ år (Hamilton 1951:190-92) og fremhever at hovedinteresseområdet hos observatøren var Manuels følelser og de problemene han hadde hjemme. Hun knytter dermed bruk av observasjoner først og fremst til personer med problemer. Hamiltons anvendelse av begrepet deltagelse i redegjørelsen for metodiske spørsmål knyttet til casestudier, kan også tyde på påvirkning fra antropologisk feltarbeid.

James og Joyce Robertsens festet i 1953 sine observasjoner av barn til filmen "A Two Year Old Goes to Hospital". Her ble en tvunget til å se hva som skjer med et barn som innlegges i sykehus i en tid hvor foreldre hadde svært begrenset besøksrett (Brigde 1996).

I Becfordsaken fra England, tidlig på åttitallet, døde Jasmine Becford som følge av at hun ble påført store hodeskader av foreldrene. Saken førte til en omfattende granskning av sosialarbeiderutdanningen i England og ble kjent under navnet "Beckfordrapporten."

Sosialarbeideren som hadde ansvar for tilsyn og oppfølging av familien forut for dødsfallet, ble sterkt kritisert for sin manglende evne til å ta inn og forstå barnas situasjon i familien. I rettsaken ble sosialarbeideren av dommeren kritisert for (Parton 1986:516) "...as being naive almost beyond belief." Denne saken, og flere lignende saker, var bakgrunnen for at Central Council for Education and Training in Social Work in UK (CCETSW) gjorde vedtak om omlegging av hele sosialarbeiderutdanningen. Spedbarnobser-

vasjon og observasjon av barn, skulle nå inngå i sosialarbeiderutdanninger ved flere universiteter. Inspirasjon for å innføre spedbarnsobservasjoner i studiet, fant en ved Tavistock Clinic, London.

Infant observation

Spedbarnsobservasjon ble introdusert av Esther Bick i samarbeid med John Bowlby i 1948, ved Tavistock Clinic, London. Opplæring i metoden var opprinnelig rettet mot dem som skulle utdanne seg som barneanalytikere, men fra 1960 inngikk også metoden i utdanningen av psykoanalytikere ved Institute of Psychoanalysis. Senere ble tilbudet utvidet til andre yrkesgrupper som arbeidet med barn (Williams 1987, Waddell 1988). Spedbarnsobservasjon innebærer en studie av utvikling hos et barn og dets relasjonelle samspill med andre. I følge Bick (Williams 1987:240) gir metoden "...an unique opportunity to observe the development of an infant more or less from birth." Harris (Williams1987:265) mener metoden gir forståelse av den grunnleggende personlighetsutviklingen og hvordan barnet vokser og utvikler seg i familien.

Spedbarnsobservasjon er klart påvirket av terapeutiske avtalefestede behandlingskontrakter. Dette ser en av forløpet; observasjonene foregår på en bestemt ukedag, på et bestemt klokkeslett, og varer en klokke. Tiden forandres nødvendig hvis ikke foreldrene tar initiativ til det (Williams 1987, Magagna 1987). En klargjør også når en ikke skal komme, vanligvis ser en ikke familien i høytider og i sommerferien. Observasjonene foregår i barnets hjem, begynner når barnet er født, eventuelt med en samtale med foreldrene før fødselen. En følger utviklingen av relasjonen mellom barnet og foreldrene til barnet er ett år. Det noteres ikke under selve observasjonen, men hver observatør utarbeider en detaljert nedskrevet rapport fra hver time hvor identiteten til familien anonymiseres.

En vesentlig del av opplæringen i metoden foregår i grupper hvor observatørene møtes ukentlig 1½ time. Her skifter de forskjellige observatørene på å legge frem observasjoner for hverandre. Rapportene fra observasjonene kan utveksles før gruppen møtes. En observasjon legges frem og diskuteres hver gang. Gruppefremleggene innebærer at en blir kjent med utviklingen hos flere spedbarn samtidig. Kontrasteringen til andre barns utvikling, var ifølge Bick (Williams, ibid.) viktig.

Når observatøren legger frem sin observasjon for andre i gruppen skjer det i form av høytlesing av observasjonsrapporten. Gjennom spørsmål hun stilles etter lesingen av rapporten er avsluttet, bli klar over forhold hun har sett, men ikke har forstått og dermed utelatt i sin rapport. Hun blir klar over hva hun fremhever og ikke minst hva hun utelater (Sommerseth 1996). Situasjoner som er observert kan på denne bakgrunn plutselig se annerledes ut enn hva observatøren har oppfattet under observasjonen. Rustin (Miller

1989) har funnet at å prøve og få frem detaljene i observasjonsrapportene heller enn tolkningen av det som er nedtegnet, virker frigjørende på persepsjonen og fører til at observatørene husker mer enn de først trodde. Hvis observatøren eller gruppen teoretiserer på et for tidlig tidspunkt, kan det, i følge Rustin, være et forsvar mot eller en ignorering av emosjonell smerte, mer enn et middel for å virkelig prøve å forstå barnet.

Spedbarnsobservasjon krever stor disiplin av den som gjennomfører metoden. En tvangsmessig og pinlig nøyaktig avtaleoppfølging, hvor det nesten er snakk om å komme å gå på minuttet. Noen ganger kan observatøren ønske å se flere av familiemedlemmene, slik at observasjonen legges på en tid hvor det er mulig å møte flere. Dette gjør en fordi en vil at alle familiens medlemmer skal vite hvem observatøren er, og hva som foregår. I observasjonene ber en familien om å gjøre det de ellers ville ha gjort, slik at det en ser fra gang til gang i størst mulig grad fanger inn det vanlige familielivet (Miller 1989). En kan og be om å se et måltid eller et stell hvis det passer. Det overordnede er hele tiden at det skjer som et naturlig ledd i hva foreldrene ellers ville ha gjort. En gir med andre ord ingen instruksjoner, men i noen tilfeller kan det bli en observasjon av hele familien. Når observasjonene kommer i gang bruker en observatør ca 6-8 timer per uke på arbeidet med spedbarnsobservasjonen. Etter et år trappes observasjonene ned til hver 14. dag, deretter en gang per måned før den avsluttes. En følger utviklingen av et spedbarn vanligvis fra fødselen til barnet er ca ett år, men det hender at observasjonstiden utvides.

Hovedlæringen er ifølge Magagna (1987) som hadde Bick som veileder:

1. Observasjonen av barnets relasjoner til egen familie.
2. Observatørens rolle som "container" av mor-barn bekymringer.
3. Rollen som veileder, hvor veileder og gruppemedlemmer hjelper den enkelte observatør.

Da Bick startet med observasjonene var observasjonstiden et år, men ble senere utvidet til to år i England (Williams 1987, Miller 1989). Senere har en studert barn i ulike aldersgrupper ved Tavistock Clinic.

Sosiologen Martin Rustin (Miller 1989:57) var den første som foretok en metodisk analyse av spedbarnsobservasjonsmetoden, han omtaler metoden som en psykoanalytisk metode. Rustin trekker paralleller mellom denne metoden og feltmetode i etnografi og antropologi. Han mener at observatørene må: "have in mind a range of conceptions and latent expectations, by which they can give coherence and shape to their experience, and to remain openminded and receptive to the particular situations and events to which they are exposed." Han gir uttrykk for at metoden hviler på kleiniansk

teori som er mettet med moralske kategorier, og at utviklingsbegrepene innebærer en omsorg for andres velbefinnende. Videre er Rustin opptatt av det fenomenologiske ved metoden og betegner den som holistisk i det den forsøker å identifisere en sammenheng og et gjentakende mønster i relasjonen barn-foreldre i fremveksten av barnets individuelle karakter. Hollway (2003) hevder: "Psychoanalytic observation, like ethnography, has an advantage over language-based research methods that produce a more self-conscious subject."

Flere tilpassede modeller av metoden er prøvet ut

I Norge kom en i gang med spedbarnsobservasjon fra henholdsvis 1978 og 1984 (Sommerseth 1992) ved to barne- og ungdomspsykiatriske institusjoner i Oslo, Mentalhygienisk rådgivningskontor og Nic Waals Institutt. Flere faggrupper har siden fått del i denne opplæringen gjennom klinisk videreutdanning i barne- og ungdomspsykiatri og i andre kliniske utdanninger og grupper i Norge. Det vises til videre lesning hos følgende forfatterne: (Abrahamsen og Sommerseth 1991, Sommerseth 1992, 1994, 1996, 2001, 2003, Abrahamsen 1997, 2004, Moe 1999).

En versjon av spedbarnsobservasjon inngår i utdanningene ved flere universiteter i England (Trowell 1991). En annen versjon av metoden anvendes i opplæring av tverrfaglige familieteam som er ekspertvitner i retten når en er alvorlig bekymret for barnets omsorgssituasjon (Youell 2002). Flere steder i verden prøves ulike metodeversjoner ut, blant annet i Finland og i Hellas. Spedbarnsobservasjon inngår i kliniske videreutdanninger på flere kontinenter. Det er imidlertid første gang en versjon av spedbarnsobservasjon og institusjonsobservasjon prøves ut i en videreutdanning i psykisk helsearbeid i Norge.

Kapittel 4 Observasjon i institusjoner

Institusjonsobservasjoner har vært en annen inspirasjonskilde i utviklingen av en observasjonsmetode. Dette kapitlet tar for seg noen av utfordringene en står overfor når en skal observere i institusjoner.

Flere fagfelt anvender observasjoner

Studier av samspill i institusjoner har sin opprinnelse i forskjellige fagfelt, både sosiologiske, antropologiske og psykoanalytiske studier er relevante når det gjelder å forstå institusjoner. I 1955-56 utførte Erving Goffman en berømt sosiologisk studie ved St Elizabeth's Hospital, Washington. Studien ble senere publisert under tittelen *Asylums*. Goffman (1961) sier i forordet til boken: "My immediate object in doing fieldwork at St Elizabeth's was to try to learn about the social world of the hospital inmate, as this world is subjectively experienced by him." Det er senere gjort en rekke sosiologiske studier av psykiatriske institusjoner. En kjent norsk studie ble utført ved Dikemark sykehus av Yngvar Løcken (1970) og senere er det foretatt flere studier, blant annet ved Rogaland psykiatriske sykehus (Måseide 1984).

En annen type observasjonsstudier i institusjoner har sprunget ut fra Tavistock Clinic Consulting to Institutions Workshop (Hinshelwood & Skogstad 2000, Hinshelwood 2002). Denne gruppen har vært inspirert av ideer fra psykoanalysen, spedbarnsobservasjon, systemteori og Bions (1961) arbeid med grupper og grupperelasjonsutdanning. Hinshelwood (2002: 160) kommenterer observasjonsmetoden slik: "Whereas in Infant observation it is the relationship between mother and infant that is observed, in a social setting it is the attitudes of interacting groups that must be observed." Han trekker inn Menzies Lyths (1988) studie fra sekstitallet som en stor inspirasjon. Menzies Lyth (1988) på sin side var inspirert av Jaqués (1953, 1955) teoretiske undersøkelse av begrepet social defence system da hun gjorde sin studie av sykepleiere. Senere har Hinshelwood latt seg inspirere av Obholzer (1994). Når det gjelder metodisk fremgangsmåte i institusjonsobservasjoner slik Hinshelwood beskriver den, ser det ut som han både har vært inspirert av spedbarnsobservasjon og antropologisk feltmetode.

Institusjonens atmosfære eller kultur

Hinshelwoods (2000) hevder at det er viktig å prøve å forstå kulturen i institusjonene. Et kulturelt elementet kan være en samling av ubevisste antagelser, holdninger og overbevisninger om arbeid og hvordan det skal utføres. For at en skal kunne gjøre krav på å betegne dette som kulturelt, må det være mentale oppfatninger som er kollektive i en personalgruppe eller i et team eller identifiserbart i en subgruppe. Kollektivismen leder til en karakteristisk

arbeidsform, men også til et mindre håndgripelig fenomen som kan beskrives som "atmosfære" eller "emosjonell atmosfære." Mennesket har en tendens til å være mottagelig overfor en "atmosfære" og responderer ofte både emosjonelt og ubevisst, uten å tenke seg om. Når en diskuterer observasjoner fra institusjoner vil det være viktig å rette oppmerksomheten mot denne kollektivt genererte og vedvarende atmosfæren som mennesker befinner seg i.

Et økende effektivitetspress i samfunnet, hvor flere oppgaver skal utføres av færre mennesker, gir økt press på alle ansatte i institusjonene og påvirker atmosfæren. Mange av institusjonene i psykisk helsevern føler dette presset daglig. Samtidig som institusjonene har krav om større effektivitet må de ulike psykiske helsearbeidere konfronteres med et karakteristika for alle hjelperelasjoner, nemlig kraftige og primitive emosjonelle understrømmer som må håndteres uten at de trekker seg tilbake eller ender i kaos. Psykiske helsearbeidere må med andre ord ha fokus mot flere nivåer samtidig. Men hvordan kan de forholde seg det som foregår? Kanskje er Marcus (2002:7) påstand sentral: "...people are able to be rational because they are emotional; emotions enable rationality."

Flere fenomener virker unngåelig inn på den institusjonelle atmosfæren. To sentrale trekk skiller i følge Obholzer (1994), omsorgsarbeid fra annet arbeid. For det første utføres arbeidet i en direkte relasjon til andre mennesker. Arbeidssituasjonen innebærer ofte påminnelser om tidlige livssituasjoner som den psykiske helsearbeideren ubevisst kan være opptatt av og som har førte hun eller han inn i denne spesiell formen for arbeid. Det andre sentrale trekket er at den psykiske helsearbeiderens eget selv oppfattes som hovedredskapet når det gjelder å yte hjelp til pasienten. Obholzer hevder (1994:116): "By offering themselves as such instruments, workers unconsciously hope to confirm that they have sufficient internal goodness to repair damage in others." Når en har ønske om å få bekreftet at en er en god omsorgsarbeider kan det føre til søking etter situasjoner hvor det lar seg bekrefte.

Hvordan den enkelte omsorgsarbeider eller psykiske helsearbeider bidrar når det gjelder å skape atmosfære er viktig. Det er forskjell på en atmosfære hvor en eller flere psykiske helsearbeidere preges av å ha en brysk bitende og avvisende form, til en form som formidler varme og ivaretagelse. Marcus (2000:51) har følgende synspunkt: "The analysis of the meaning of the emotions is vital to the therapeutic community, of course, for it provides one way of addressing the needs of people who are distressed by the emotional dimensions of their lives." Ved og referere til emosjoner for å forklare tilstander og handlinger, kan en få tak i nye sider ved institusjonens kultur.

Institusjonen som den "mentale" organisasjon

Hvert medlem i en organisasjon har en ide om institusjonen i sitt indre. Ubevisst vil disse bildene påvirke følelser og atferd hos den enkelte. Menzies Lyth (1988: 46) viser til følgende: "The objective situation confronting the nurse bears a striking resemblance to the phantasy situations that exist in every individual in the deepest and most primitive levels of the mind." I diskusjonen av observasjoner prøver en å forstå hva som kan ligge til grunn for tenkningen hos den psykiske helsearbeider og hvordan det påvirker handlingene som gjøres.

Stokes (1994) som er opptatt av forhold i det psykiatriske sykehus mener det er viktig å rette søkelys mot de kompliserte følelsene og den ambivalens som er knyttet til forholdet mellom behandling (cure) og omsorg (care). Stokes hevder at en underliggende ide om institusjonen er en av flere virkningsfulle krefter som virker i behandlingen av psykiske lidelser. Har de som arbeider i institusjonen et idealisert bilde som tilsier at effektiv behandling er den primære oppgave, kan denne ideen føre til avvisning og nedvurdering av de som driver med omsorg. Dette ville ikke skjedd om det var større åpenhet om slike temaer. Juul Jensen (1997) gir uttrykk for at vi ikke bare står overfor et ustabil medisinsk paradigme, men at det kliniske kollektivet befinner seg i en krise. Det vil si at psykiske helsearbeidere fra forskjellige deler av organisasjonen kan ha forskjellige bilder av institusjonen som står i motsetning til hverandre. Utfordringen vil være å komme frem til oppfatninger en kan dele.

Den psykiatriske institusjonenes motsetningsfylte mandat

Ved alle større psykiatriske institusjoner kan det være en fare for å utvikle oppfatninger som har trekk fra Foucaults (1973) forståelse av institusjonene; et sted hvor en tvinges til å tenke på bestemte måter og som kan få karakter av noe selvfølgelig. Et sted som skaper et skarpt skille mellom det rasjonelle og det irrasjonelle, og mellom det normale og unormale.

Psykiatriske sykehus har flere konfliktfylte mål og hensikter (Bott 1976; Bott-Spillius 1990):

- behov for å *kontrollere* psykiske lidelser som pårørende og samfunn finner vanskelig å tolerere og som de ønsker å kvitte seg med gjennom innleggelse i institusjonene
- behovet for å tilby *omsorg* for mennesker som har behov for å trekke seg tilbake og få et pusterom fra utholdelige vansker i livet
- et ønske om å tilby både *behandling* og helbredelse til pasienter som har lidelser

De forskjellige hensiktene er ofte uforenlige og kommer i konflikt med hverandre. Legenes rolle og mandat, hvor de skiller ”de gale” fra de som ”ikke er gale,” dreier seg om å handle på vegne av samfunnet. Samtidig har legene en ubehagelig dobbelfunksjon hvor de og skal foreskrive behandling. Den psykiske helsearbeider oppfatter at galskapen er noe som sitter inne i pasienten og at det er de som har viljestyrke og kapasitet for tenkning. Pasienten på sin side sender sin kapasitet for tenkning til de psykiske helsearbeiderne. Mellom disse to systemene etableres et stilltiende system av projeksjoner hvor den psykiske helsearbeider projiserer galskap og hjelpeløshet inn i pasienten som introjiserer det. Pasienten på sin side projiserer viljestyrke og tenkning inn i den psykiske helsearbeider som introjiserer det. Flere studier har vist at dette er kjernen i institusjonalisering (Jaqués 1955, Alford 1989). Hinshelwood (2002) hevder at dette forstyrrer den indre status og identitet hos alle parter og på denne bakgrunn vil medlemmer i en gruppe dele visse fantasier om organisasjonen.

Maktformer

Maktformene inngår i og er en del av institusjonens kultur. Psykisk helseverns maktutøvelse er legalisert i lover og forskrifter hvor maktovergrep kan ankes og etterprøves. Men det finns mer usynlige maktformer som kommer til syne i møtet mellom personale og pasienter. Denne makten hviler på personalets oppfatninger om hva som er best for pasienten, på problemdefinisjoner og på subjektive oppfatninger om normer for hjelperutøvelse (Järvinen 2002). Denne makten oppfattes ikke som utøvelse av makt. Personalet befinner seg i Foucaults (1973, 1978) maktoppfatning, hvor ”sannheten” defineres av de som har makten. Psykisk helsevern har veletablerte tradisjoner hvor ekspertisen opptrer som ”sannhetsregime” og pasienter klassifiseres og diagnostiseres. Siden alle pasientene skal ha en diagnose og gjerne blir diagnostisert flere ganger skjer det en stadig sterkere tydeliggjøring av hva en kan kalle ekspertens profesjonelle status. Enkeltindividet eller mennesket bak diagnosen kan oppfattes å bli utydeligere selv om diagnostiseringens utgangspunkt er å øke kvalitet i behandlingstilbudet til pasientene. I flere institusjoner vil en finne motstand mot maktformene. Abu-Lughod (1993), som har forsket på beduinkvinner, mener det er viktig å søke etter motstandsyttringer. Hun mener at der det finns motstand kan man anta at maktrelasjonene foreligger.

Makt kommer til uttrykk gjennom språk og kommunikasjon og legger basis for konstruksjon av virkelighetsforståelsen. Norvoll (2002:128) hevder: ”Den symbolske makten utøves gjennom det språket vi bruker for å klassifisere og beskrive pasientene og pasientsituasjonene.” Det vitenskapelige språk anvendes når en skal plassere mennesker i sykdomskategorier og kan føre til objektivisering og dehumanisering. Hvis pasienten reduseres til en

gjenstand som skal undersøkes, kan det oppleves krenkende. Måseide (1975) stiller spørsmål ved om pasientene har de noe de skulle sagt når personalet foretar en korrigerende av deres tenkemåte, oppførsel og væremåte. Antagelig har pasienter liten innflytelse over den normative (moraliske) makten som ofte utøves i psykisk helsevern.

Papp (1984) anser det vitenskapelige språk for abstrakt og statisk til å kunne beskrive menneskelig natur. Det eliminerer alle politiske og psykologiske prosesser som finner sted mellom mennesker. Videre elimineres alle individuelle kvaliteter som har betydning for mennesket som; overmodighet, uforutsigbarhet, imaginasjon, kreativitet og stahet. Samhandling mellom mennesker hører til et emosjonelt system med en egen indre logikk og har lite sammenheng med vitenskapelige målinger. Papp mener en ikke kan måle tro, veie myter eller legge en menneskelige faktor til persepsjon. Marcus (2002) oppfatter språket som en viktig nøkkel til forståelse. Han mener at det å være en god samfunnsborger er lokalisert i ens kapasitet til å føle, og at emosjoner kommer tydelig til uttrykk i de fleste kulturer ikke minst i språkb Bruken.

Institusjonens angst og forsvarsmekanismer

Når en er nært innpå en organisasjon kan være det vanskelig å observere og forstå den samme institusjonen. Institusjoner vil, på samme måte som individer, utvikle forsvar mot emosjoner som er for vanskelig eller for smertefulle å erkjenne. Forsvarsmekanismer kan, i følge Obholzer (1994) deles i to kategorier; personlige og institusjonelle. Han hevder at de har en innbyrdes sammenheng, delvis fordi medlemmer av organisasjonen som har individuelle forsvarsmekanismer som passer med institusjonens ser ut for å forbli i organisasjonen. De som har forsvarsmekanismer som ikke er i takt med institusjonens, vil forlate organisasjonen.

Bion som var en av pionerene i arbeid med grupper har gitt inspirasjon til forstå institusjoner på en ny måte. Gjennom sitt arbeid har han vist hvordan mennesker som befinner seg under stress mobiliserer primitiv angst, og han mener opprettelse av institusjonene har som hensikt er å beskytte oss mot slik angst (Bion 1961, 1962). Men institusjonene gjør to ting samtidig. Young (2003:2) hevder: "They protect us from a perpetual sense of being about to be destroyed, yet they do so by creating defensive social structures and forms of organisation and behavior which are dreadful, inhuman, even cruel." Det har og vist seg at institusjoner har en offentlig versjon av mål og hensikter, mens det ofte finns en skjult versjon. Her er det er flere nivåer; hva vi sier vi gjør, hva vi tror vi gjør og hva som faktisk foregår. Ofte er institusjonenes medlemmer nokså ubevisste i forhold til det tredje nivået.

Menzies Lyth (1988) studie har vist hvordan et irrasjonelt institusjonssystem kan utvikle seg fordi emosjoner som ikke erkjennes leder til for-

svarspregede avgjørelser. Hun fant at personalet brukte en rekke teknikker som; forsvar, oppsplitting av relasjonen mellom personale og pasienter, kategorisering, objektivisering og benekting av følelser, og individuell betydning ble ikke lagt vekt på. Valg ble eliminert gjennom rituell oppgaveutførelse, reduksjon av ansvar foregikk gjennom gjentatte kontroller og et spill hvor en dekket hverandre når det gjaldt ansvar. Det var også en formålsbestemt uklarhet når det gjaldt formelle ansvarlinjer. Ansvarlighet ble redusert gjennom delegasjon til overordnede. Det skjedde en idealisering og undervurdering av personlig utviklingsmuligheter og en prøvde å unngå forandring. Et påfallende trekk ved institusjonene var depersonaliseringen som en kunne finne både hos pasientene og personalet. Pasientene ble ofte omtalt uten navn, som et tilfelle, en sykdom eller som et sykt organ. Et annet eksempel på depersonalisering var bruk av identiske uniformer, mens et tredje eksempel var en streng rolle- og oppgaveutforming. Menzies Lyths studie er interessant fordi den viser en organisasjon med en type trekk som en kan finne gjenspeilinger av i dagens institusjoner i psykisk helsevern.

Obholzer (1994) hevder at selv i de mest veldrevne behandlingsinstitusjonene og andre sektorer finns det "lommer" av irrasjonalitet og atferd som er underminerende for institusjonene. Bott-Spillius (1976:125) som har studert kulturelle trekk ved psykiatriske institusjoner har følgende tese: "the work roles and role relationship inside a mental hospital reduplicate some of the conflicts and untenability that arise between patients and their significant others." Dette er områder ved institusjonslivet som det antagelig rettes for lite oppmerksomhet mot.

Institusjonen som container

Selv om institusjonen setter grenser for individet, kan den i en viss forstand tilby psykologisk og emosjonelt containment (Stokes 1994). I Bions terminologi handler containment om å berøres emosjonelt når vi bringes i intim kontakt med andre (Bion 1962). Både begrepet containment og maternal reverie inngår i Bions teori om tenkning. I institusjonen kan pasienten prøve ut institusjonens containment gjennom å kvitte seg med ufordøyde opplevelser som projiseres på de psykiske helsearbeiderne. De fleste som arbeider i en psykiatrisk institusjon har kjent på kroppen hvordan en bestemt pasient noen ganger deler personalet inn i "god guys" eller "bad guys" med det resultat at personalgruppen splittes. Det kan oppstå en oppfatning om at hvis bare denne bestemte pasienten "forsvant" ville alt bli bra. Hvis de psykiske helsearbeiderne i stedet klarer å ta i mot følelsene, grunne over dem og gi de tilbake til pasienten i en mer fordøyelig form vil det vonde og smertefulle fortsatt være vondt og smertefullt, men de har fått en form som gjør det mulig for pasienten å forholde seg emosjonelt til. (Bion 1962, Abrahamsen 1997). Samtidig forutsetter containing at personalet har klart å få pasienten

til å innrette seg på å være mottaglig. I Winnicotts (1981) terminologi vil det være å benytte seg av "the potencial space." Hvis institusjonen derimot mangler en containende evne er det relevant å reise spørsmål om det som foregår er oppbevaring og ikke behandling.

Faremomenter

Observasjoner i institusjoner som i stor grad basert på en psykoanalytisk eller psykodynamisk forståelse kan innebære visse faremomenter. For det første kan en bli mest opptatt av å forstå den indre "sensitivitet" og innsikt som er knyttet til den enkelte og institusjonens indre liv og ignorere systemiske elementer som påvirker arbeidet (Obholzer 1994). Den andre faren er hva en kaller "diagnostisering", hvor psykodynamisk teori misbrukes for å gi personlige karakteristikk og angripe den enkeltes motiv. Det kan lede til at institusjonelle problem "omgjøres" til patologi hos en eller flere av institusjonens medlemmer. Allikevel mener Hinshelwood (2002:171) at institusjonsobservasjonens potensiale er: "...a practical contribution to social science as much as it is to a training metod in psychiatry."

Del II. OBSERVASJON, OBSERVASJONSRAPPORT OG LÆRING I GRUPPE

Kapittel 5. Observasjon

Det å observere kan innebære at en antar at andre ser det en selv ser og at en oppfatter det en ser på samme måte.

Et kyndigere blikk

Observasjon er en ferdighet nesten alle kan utvikle og som skjerper åpenhet overfor inntrykk og forståelse. Fawcett (1996:3) som har arbeidet med observasjoner av barn hevder: "We all have a tendency to see what we are looking for and to look for only what we know about." Det er sjelden en tar seg tid til å se med intens oppmerksomhet. For psykiske helsearbeidere handler oppøving av evnen til observasjon om å bli i stand til å bedre forstå hva som foregår, selv når de befinner seg "under ild." Observasjonsmåten slik Reid (1997) beskriver den i spedbarnsobservasjon, er; som å få revet skjell vekk fra øynene, spennende og skremmende samtidig. Reid poengterer det behov en hver profesjonell har for nær og detaljert observasjon. Samtidig sier hun at det er et sjokk å oppdage hvor lite en ser av det som foregår i vanlige situasjoner. Hun mener en beveger seg på overflaten, hvor en ikke ser de dypere nivå av menneskelig samhandling og kommunikasjon.

Det er flere måter å være observatør på, allikevel er det en tendens til å tenke at en ser det enhver annen ville ha sett. Denne oppfatningen er en illusjon. Observasjon handler blant annet om å utvikle et kyndigere blikk. Filosofen Jakob Meløe (1980) trekker i vitenskapsteorien frem tre begreper om "det å se" der en ser andre i virksomhet: Det kyndige blikk, det ukyndige blikk og det døde blikk. I en observasjonssituasjon kan et kyndig blikk avløses av et dødt blikk fordi en mener å se det som er å se, men mangler det som skal til for å forstå. En er, i følge Meløe (1989:55), ikke begrepsmessig nok utrustet: "to catch its richness." Meløe (1989:53) argumenter for at den dyktige observatør av en fiskers arbeid er en annen fisker: "We are poor observers of whatever activities we are not ourselves familiar with as agents.Where we are poor observers, we are also poor agents." Meløes (1997:344) poeng er at han ser en sammenheng mellom dagliglivets kunnskapsformer og vitenskapelig-teoretisk kunnskap: "De objektene aktøren opererer på, må sees ut fra den verden aktøren opererer innenfor (de må sees med de begreper og med det hjerte som hører den verden til)."

Sanger (1996) mener at observatørene trenger å erfare og hvor vanskelig det er å observere uten eksplisitte forutoppfatninger eller i bestemte begrepskategorier. Han mener (Sanger 1996:1) det er: "a world of difference between seeing and observing" og at det tar tid fra en begynner å observere til får med seg fravær av noe. Sanger (1996:3) illustrerer sitt poeng med Zizeks referanse til Conan Doyle: "The dog did nothing in the night. That was the curious incident, remarked Holmes." Poenget med å observere fraværet av fenomener kommer også frem i Esther Bicks (Williams 1987:240) artikkel, *Infant observation*, fra 1948: "It should also increase the students understanding of the child's non-verbal behavior and his play, as well as the behavior of the child who neither speaks nor plays." I læringsprosessen om fravær av fenomener er en avhengig av at observasjonene blir utført og nedtegnet i et dagligdags språk, tett opp til det som umiddelbart skjedde. Både i teksten og i diskusjonene av observasjoner kan en oppdage fraværsmomenter.

Observasjon og kultur

Observasjon av samspill har sitt utgangspunkt i spedbarnsobservasjon og psykoanalyse, men har i dag flere teoretiske fundamenter som objektrelasjon og nyere spedbarnsforskning (Miller 1989). I tillegg har antropologi, sosiologi og psykologi har vært viktige påvirkningskilder. Fra forrige århundreskifte og helt opp til våre dager har det eksistert en gjensidig påvirkning mellom disse disiplinene. For Esther Bick som var kleiniansk orientert var spedbarnsobservasjon en psykoanalytisk metode. Bick var venn med Melaine Klein som var opptatt av hvordan fenomener hun så forholdt seg i andre kulturer (Grosskurth 1986, Klein 1988). Det er rimelig å anta at Bick var innforstått med Kleins interesse for antropologien og kanskje kan det ha gledet Bick å ta i bruk noen av elementene i Malinowskis feltmetodikk nettopp fordi han var uenig med Freud? (Sommerseth 1992).

Da Esther Bick kom i gang med undervisning i metoden, skulle observatøren følge barnets utvikling ukentlig i et år. Det innebar at oppdraget var like langt som det en fant i antropologisk feltarbeid, nemlig et år (Thuren 2002). Når en skal observere sosiale situasjoner er det, i følge Hinshelwood (2002:160): "the attitudes of interacting groups that must be observed." Selv om Chodorow (1999) oppfatter Geertz å være sentral i utviklingen av en antropologi hvor selvet og følelsene er i fokus, har Radcliff-Brown (1965:189) tillagt observatøren en sanselig dimensjon som innbefatter følelser som åpenbarer seg for oss: "through our senses."

Utviklingslinjene fra Radcliff-Brown, hvor en i hovedsak studerte "de andre" eller "primitive samfunn" til Geertz (1993), viser at antropologien har utvidet sine interesseområder. Geertz regnes for å være en av de ledende kulturteoretikere innen antropologien og har sin oppfatning av kulturbegre-

pet fra Max Weber. Han hevder: (Geertz 1993:5) "... the analysis of it to therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning."

Chodorow (1999:131) poengterer: "Anthropology is thus not only that social sciences whose central project has been the study of cultural meaning, including in recent years the cultural meanings of selves and feelings; it is also the only social science in which there has been continuous (though certainly nonhegemonic) tradition of psychoanalytic inspired inquiry." Chodorows utsagn gir bidrag til en oppfatning om at "veven" mellom en deltagende form for observasjon representert ved spedbarnsobservasjon og antropologisk feltobservasjon er blitt tettere.

En deltagende form for observasjon

Som teknikk er deltagende observasjon, i følge Vidich (1955:354): "...central to all the social sciences." I følge Gold, er det i sosiologisk feltobservasjon vanlig å skille mellom følgende roller; fullstendig deltaker (complete participant), deltagende observatør (participant as observer), observatør som deltaker (observer as participant), uavhengig observatør (complete observer). Deltagende observasjon slik Gold (1969) skisserer den, er sammenfallende med forståelsen en finner i antropologien, hvor en utfører en rekke observasjoner. Feltforskning betraktes, i følge Hammersley og Atkinson (1987), som den mest grunnleggende form for samfunnsforskning og omfatter ulike typer forskning, der perspektiv og fremstillingsformer kan være svært forskjellige.

I deltagende observasjon er både feltarbeider og informant innforstått med deres "field relation," noe som minimaliserer en del av rolleproblemene (Gold 1969, Rustin 1989). En står fritt når det gjelder hvilke fenomener en vil studere og en kan be deltakerne om forklaring på aspekter ved det som er observert. Hvis den deltagende observatøren og informanten begynner å opptre på samme måten som venner kan det skade deres "field relation." For det første kan informanten bli for sterkt identifisert med den deltagende observatøren og i hovedsak slutte å opptre som informant. For det andre kan den deltagende observatøren overidentifisere seg med informanten og miste sitt observasjonsperspektiv. Swedner (1996:118) gir uttrykk for: "Att bli deltakere har varit "kontamination", "besmittende." Det vil si at det innebærer en fare for å "go native."

I Norge har det utviklet seg en tradisjonen hvor antropologer forsker på eget felt (Wadel 1991). Selv om en har utvidet oppfatningen om hvilke felt antropologer kan forske på, er det ikke uproblematisk. Hastrup (1991) hevder at det er umulig å studere sin kultur antropologisk og mener det er misforståelsene som oppstår som gjør at en forstår det sosiale rom som et

hele. Album (1996:226) som har studert pasientgrupper i sykehus hevder at det sentrale er: "... det helt hverdagslige og selvfølgelig, det som foregår hele tiden om og om igjen, ...det alminnelige kjente, ikke det som er skjult." Kanskje de hverdagslige misforståelsene kan være med på å gjøre en oppmerksom på hva som foregår? Reid (1997:1) poengterer: "The student is encouraged and supported *to see what there is to see* and not to look for what they think should be there." Geertz (1993:215) lar Percy bringe inn et poeng, som er aktuelt i observasjon av samspill: "There is a difference between the apprehension of a gestalt and the grasping of it under its symbolic vehicle." I en hver situasjon vil en finne spor som har forbindelse med tidligere kunnskap og disse sporene figurerer i alle situasjoner som en forbinder med det å se. En bringer med seg verdier og oppfatninger om seg selv, andre mennesker og verden. Observatøren vil vanligvis, slik Vidich (1955:356) uttrykker det: "... keep his identity vague..." En slik oppfatning om observatørens rolle kan inngå i uttrykket en "beskjeden gjest", som ofte brukes om observatøren i "Observasjon av samspill."

I studier av barn i samspill med voksne vil barnets relasjonen til de voksne være viktig, men og hvordan barnet utnytter sin utviklingskapasitet innen rammen av de relasjoner som gir mening i hennes eller hans verden. Observatøren kan få ta del i utvikling av avhengighet og tilknytning som viser at barnet har et indre bilde av foreldrene og andre omsorgspersoner, hvor også følelser som grådighet, misunnelse og sjalusi har sin plass. Det gjelder å nedtegne så detaljerte beskrivelser av barnets aktiviteter og handlinger som mulig, beskrive kommunikasjonen og andre former for samhandling som foregår mellom de som er tilstede mens observasjonen pågår. Hvis en observerer et måltid, kan en for eksempel notere seg givningen, tilbakeholdenheten, organiseringen, mottageligheten, trøsten, tempoet og ettergivenessen hos de som befinner seg nærmest barnet. En sensitiv og nøyaktig beskrivelse av følelsene hos de involverte, inkludert observatøren, er viktig å mentalt notere seg mens observasjonen pågår.

Kapittel 6. Observasjonsrapporten

Anonymisert observasjonsnotat

Hver observatør skriver en observasjonsrapport etter hver observasjon som leveres veileder. Observatørene skal ikke ta notater mens selve observasjonen pågår, men nedtegne sine observasjoner så snart som mulig etter at observasjonen er foretatt. Det er et poeng i forhold til anonymisering at verken veileder eller andre gruppemedlemmer får vite hvor observasjonene er foretatt. Gruppen blir i tillegg avkrevd et muntlig taushetsløfte når det gjelder diskusjonene i gruppen.

En skriftlig tekst og en muntlig fortelling

Det er med utgangspunkt i en skriftlig tekst at observatøren presenterer sin observasjon for gruppen. Teksten leses høyt for gruppens medlemmer. I veiledningsgruppene er en av hensiktene at observatørene gjennom fremlegg av observasjoner for diskusjon skal utfordres til søke etter å forstå ulike hendelser. Både psykologisk forståelse og forståelse av kontekst er viktig. Det arbeides spesielt med å skille mellom observasjon og vurdering. Det innebærer at observatøren inkluderer seg selv i det som observeres, og har fokus mot hvordan egne standarder kan styre det som observeres. Dette forutsetter et hermeneutisk perspektiv. Woods og Hollis (1990:255) hevder: "One reason for emphasizing the importance of self-awareness in worker training is to reduce biases, or at least to bring them near enough to consciousness to alert one possible sources of error in judgement."

I serieobservasjoner kommer observatøren flere ganger til gruppen med en "nyskrevet historie" (observasjonsrapport). Observatøren vil i begynnelsen være usikker på hvordan teksten skal utformes og historien legges an, men blir etter hvert tryggere når det gjelder sin form. En fortelling kan supplere teksten underveis i høytlesingen for gruppen, eller ved at det føyes til en utdypet fortelling etter teksten er lest for gruppen. På samme måte som Bruner (1986) oppfatter "plottet" og så og si sladre om våre kulturelle normer og verdier og implisitt rommer en ide om hva som er normalt og unormalt, antyder den "skjulte" fortellingen en menneskelig erkjennelsesform. Den "skjulte" fortellingen er en fortelling som gradvis kan komme tilsyne for gruppen. Bruner (1986:14) hevder: "...any reality that exists beyond the awareness of those involved in the story is put there by the autor with the object of creating dramatic effect." Fortellingen kan uttrykkes gjennom fravær av ulike hendelser eller livstemaer i den skrevne teksten og i den muntlige fortellingen. Gruppemedlemmene vil kunne fange opp det uuttalte, det som er fraværende og utfordre observatøren fortelling.

Gruppens medlemmer oppmuntres til å komme med spørsmål og observatøren utdyper ofte historien om barnet eller institusjonen. Slik kan en "skjult fortelling" utvide historien (Sommerseth 2001). Fortellingen kan ha forføringsaspekter som kan være en fremtredende del av presentasjonen av observasjonen. Bjerrum-Nielsen (1995:4) hevder: "Every text aims to seduce its reader." Gruppen er både overvåkere og ivaretagere når temaer diskuteres, men veilederne har ingen fortolkerfunksjon som på noe tidspunkt kan sammenlignes med en dommer. Hovedpoenget med drøfting av observasjonene er å prøve å skape forståelse av de fenomenene som observeres.

Kapittel 7. Læring i grupper

Seminarleder eller veileder?

Veiledningsprosessen i spedbarnsobservasjon og observasjon i institusjoner er fortsatt lite beskrevet. Den første referanse som ble trukket mellom det som kalles seminargrupper i spedbarnsobservasjon og veiledningsgrupper, ble gjort av Harris (Williams 1987:228) "Discussion of the observations in a seminar can have much the same funktion as a clinical discussion or supervision of a patient." Etter min oppfatning er det klare paralleller mellom denne form for veiledning og klinisk supervisjon, slik Severinsson (1995:16) påpeker: "Clinical supervision is a hermeneutic-emancipative process where the supervised increases knowlegde of theory and dynamic interaction, and becomes more aware of communication, understanding and empathetic language." Veilederrollen i Observasjon av samspill er pedagogisk, men samtidig må veilederen både være empatisk og analytisk.

Læringsprosesser

I observasjon av samspill er målet å forløse en prosess av det å se og oppleve hos observatøren, det vil si å utvikle et observerende sanseapparat hvor følelsesmessige forstyrrelser i størst mulig grad "pusses av" observatørbrillene, samt å ivareta observatørens reaksjoner i forhold til observert materiale (Sommerseth 1992). Små grupper som utgangspunkt for innlæring er vanlig i det kliniske felt.

Noe av hensiktene med veiledningen er at studenten skal utvikle både et emosjonelt og et kognitivt kart som hun eller han senere kan anvende for å studere og forklare fenomen som hun eller han støter på i sitt arbeid. Gjennom observasjonene er målet at studenten både skal lære å observere og innhente data, og å organisere observasjonene samt annen informasjon. Et videre mål er at studenten skal lære å tolke data og verifisere tolkningene gjennom andre observasjoner og andre data, og når opprinnelige tolkninger ikke kan verifiseres, hvordan en da skal angripe problemet. Slik læring er mer kompleks enn bestemte oppskrifter eller utenatlæring og ser ut for å være hensiktsmessig for flere profesjoner. Studenten må under fremlegging av observasjonen ta i bruk store deler av sin personlighet. Hun må kunne følge og forstå bevisste og ubevisste aspekter av interaksjonen, både kognitivt og emosjonelt, slik at hun i senere observasjoner blir i stand til å erfare og å observere samtidig (Szecsödy 1990).

Bion er en teoretiker som er sentral for forståelse av gruppefenomener. Bions (1962) utgangspunkt for forståelse av gruppeprosesser var den individuelle psykoanalysen. I klinisk opplæring har hans teorier fått stor utbredelse, først og fremst fordi han hevdet at det eneste som kan læres eller

er verdt å lære, læres gjennom praktisk erfaring. Det engelske uttrykket *experience* har en dobbelbetydning, idet det henleder til den umiddelbart levende opplevelse og til bearbeiding av opplevelsen, det vi kaller erfaring. Elgarøy (1992) mener at læring i den forstand Bion er opptatt av, først og fremst dreier seg om å utvikle sin måte å forholde seg til egen og andres psykiske virkelighet på henimot økt evne til; å romme, tåle, legge merke til, differensiere, integrere, symbolisere, forstå og kommunisere. Bions viktigste budskap er betydningen av å holde ut frustrasjon over å ikke kunne vite med sikkerhet. Etter hans oppfatning er dette det eneste som setter ekte tanker i gang.

Både det å forstå tidlig utvikling og forstå mer av institusjonsdynamikken kan utvide observatørens perspektiv og skape en indre forandring hos observatøren. Emosjonell læring dreier seg om å utvide vår evne til å romme følelser og skille egne følelser fra andres.

Slik kan anvendelse av observasjoner i veiledning som den enkelte student har utført et stykke på vei representere Bions form for læring. Harris (Williams 1987) som var en fornyer av metoden refererer til hans arbeid. Det samme gjør Piontelli (1986), Reid (1987) og Miller (1989). Fawcett (1996) som nevner spedbarnsobservasjon i sin bok om observasjoner, har ikke referanser verken til Bick eller Bion.

Et av flere temaer i veiledningsgruppene er at observatørene lærer noe om hvordan egne emosjoner kan virke inn på det de observerer og forstyrrer det de ser. Bjørndalen (2002:57) hevder: "Når du tolker, vil spesielt dine verdier og bakgrunn være mer avgjørende for hva du oppfatter." Dette er synspunkter som også står sentralt hos flere objektrelasjonsteoretikere. Vetlesen og Nordtvedts (1996) har den oppfatning at personers evne til å danne modne relasjoner til andre, kan spores tilbake til kvaliteten av tilknytning til signifikante andre i hennes eller i hans fortid, med særlig vekt på tidlig barndom. En trenger empatievne for å la seg berøre eller å ha moralsk persepsjon. Det å danne modne relasjoner er en grunnleggende forutsetning både for å forholde seg til klienter og for kunne gi og å motta veiledning. Veiledningssituasjonen representerer dermed både en refleksjons- og analyseprosess, hvor en på et overordnet nivå bearbeider observatørens reaksjoner og forløser en prosess av det å se og oppleve (Sommerseth 1992).

Veiledning i gruppe kan representere en trussel i forhold til studentens uavhengighet og autonomi og hun eller han må tilkjennegi uvitenhet på noen områder, og samtidig avdekke egen sårbarhet. Kadushin (1985) hevder at en risikerer muligheten for kritikk, skam og kanskje avvisning fordi en har tilkjenne gitt uvitenhet. Stilt overfor en veileder hvor studenten har en forestilling om at vedkommende er ekspert, kan mistanke om selvets manglende kompetanse komme opp. Kanskje vil noen søke å skjule slike mistanker, mens andre vil stille det til skue. Carl Rogers (1951) tese var at de som skal

lære har en medfødt evne som forteller de hva de trenger å lære, gitt et tilfredstillende miljø, kan vekst og utvikling finne sted. Rogers knytter dermed læring og personlig vekst sammen. Det er også et poeng i eksisterende praksis i veiledning slik Webb og Wheeler (1998) gir uttrykk for, og holde veiledning og terapi atskilt. Det gjelder og for veiledere i Observasjon av samspill.

Kapittel 8. Etiske dilemmaer ved observasjon

Studentene utfører observasjoner i private hjem, i institusjoner i praksisfeltet, samt barnehager og andre arenaer. Dette kan innebære at studenten kan komme til å observere situasjoner hvor de involverte er stresset og sårbare. Det er viktig at de som omtales behandles med respekt. Det er sentralt å prøve å forstå det som skjer. Studentene blir frarådet å observere direkte på egen arbeidsplass, eller å observere noen de kjenner. Poenget med å ikke observere på egen arbeidsplass er å prøve å unngå at studentene skal komme i vanskelige lojalitetskonflikter.

Det stilles krav om anonymitet. Hverken veileder eller medstudenter vet hvor observasjonen er utført. Gruppen blir avkrevd et muntlig taushetsløfte i forhold til observasjonene og diskusjonene i gruppen.

I en observasjonssituasjon kan en la seg besnære av det som er positivt og overse det negative. Forstår en ikke det som er negativt eller komplisert er det en tendens til at en vil forenkle det. Schwartz og Schwartz (1969) hevder at de emosjonelle prosessene ofte forstyrrer observasjonsevnen og fungerer som et filter mellom persepsjon og det som "virkelig" skjer. Det er viktig at andre sanser enn å se tas i bruk; slik som hørsel, lukt og smak og følelser. Lukt og smak påvirker en; noen er svært sensitive overfor kroppslukter eller bestemte kroppslukter, mens andre ikke tåler bestemte smaker. Overser en noe, mener Zerubavel (2000) at det vanligvis ligger noe mer bak enn at en bare ikke legger merke til det. Hun mener den normative avgrensingen av oppmerksomheten er en snikende form for sosial kontroll og at de sosiale regler for hva som er irrelevant, hva som er relevant og hva en skal overse, er en viktig side ved den sosiale makten.

De fleste etiske dilemmaene er som oftest knyttet til dagligdage hendelser. Ved observasjon i organisasjoner som ligner organisasjoner en selv arbeider i, kan en finne gjenkjennelige paralleller til eget arbeidsliv. Noen ganger kan det være vanskelig å lage et skille mellom "oss" og "de andre" en observerer. Utfordringene kan da bli ekstra store. En kan oppleve det vanskelig å diskutere "negative" forhold ved en institusjon fordi det kan oppleves som en form for illojalitet. En kan reise spørsmål ved om den lojalitet som uttrykkes handler om lojalitet til egen yrkesgruppe eller beslektede yrkesgrupper. Observatøren har reist utfordrende spørsmål som: "Om lojalitet kan gjøre blind." Kanskje er dette en konflikt som alle helse- og sosialarbeidere i psykisk helsevern befinner seg i?

Det kan være spesielt utfordrende for en observatør hvis en pasient utsettes for flere krenkelser i løpet av den tiden observasjonen pågår. Slike situasjoner krever at observatøren får hjelp i veiledningsgruppen til videre

håndtering av situasjonen (Sommerseth 1992). Gruppen vil ofte ha behov for å diskutere; hva forteller en tilfeldig observasjon oss?

En sjelden gang blir observatøren bedt om å gi tilbakemelding til institusjonen hvor det er observert. Gruppen drøfter da hvordan tilbakemeldingen kan gis. Det er viktig at det skjer på en slik måte at det ikke krenker de fra praksisfeltet som har stilt seg til rådighet for læringen. Hensikten med drøftingen i gruppen er å gi observatøren en mulighet for å oppdage at det fins flere fremgangsmåter for å gjøre dette. Temaer som drøftes i gruppen kan være spørsmål om hvor mange observasjoner en må foreta før en kan se et mønster avtegne seg. I serieobservasjoner kan en observere mønstre som etter hvert blir tydeligere (Williams 1987). Noen ganger vil gjentatte observasjoner føre til at fastlåste oppfatninger om hva som er rett og galt forlates for mer fleksible forståelsesmåter. Dette vil kunne påvirke tilbakemeldingen som blir gitt.

Del III. PROSJEKTGJENNOMFØRINGEN

Kapittel 9. Fremgangsmåten

I dette kapitlet presenteres fremgangsmåten i prosjektet ”Observasjon av samspill”.

Pilotprosjekt høsten 2000

Høsten 2000 ble det gjennomført et pilotprosjekt i samarbeid med faglærer fra førskolelærerutdanningen. I utprøvingen deltok også studenter fra videreutdanningen i veiledning som ønsket å orientere seg om metoden. I begynnelsen av oktober 2000 fikk studentene en dags innføring i teori og metode, samt introduksjon om hvordan de kunne utføre observasjonene. Studentene ble anmodet om å selv skaffe seg tilgang til ulike felt for å utføre observasjoner av samspill. Studentene sendte inn sine observasjoner til prosjektleder. Prosjektleder leste alle observasjonene og valgte ut fem-seks observasjoner fra ulike områder som ble brukt i et seks-timers fremlegg med hele studentgruppen. Det var med få unntak svært positive tilbakemeldinger i pilotstudiet, noe som fikk avgjørende betydning for å starte ut med prosjektet.

Prosjektfase 2001-2003

Organisering

Prosjektleder inngikk i et tett samarbeid med videreutdanningen i psykisk helsearbeids lærere i planlegging av studien ”Observasjon av samspill.” Vi bestemte oss for å prøve ut metoden i forhold til to studentkull, noe som innebar en prosjektperiode på tre og et halvt år. Videreutdanningen er organisert som blokkundervisning over to år, hvor det tas opp nye studenter hvert år. De fleste studentene er i arbeid de ukene de ikke har undervisning. Studentene legger frem sine observasjoner og deltar i veiledningsgrupper i forbindelse med studieukene (i alt åtte-ni gruppesamlinger i løpet av første studieår). Deltagelse i gruppene er obligatorisk.

Studentkull I

Studentene besto av 47 studenter, sykepleiere, sosionomer, barnevernspedagoger, vernepleiere, lærere og fysioterapeuter og ble inndelt i syv veiledningsgrupper. Flere av studentene hadde noe trening i observasjon fra sin

grunnutdanning, noen få hevdet de var utlærte, mens andre syns de fortsatt hadde noe å lære. I studentkull I var det først planlagt å observere samspill mellom barn og voksne, men det ble det åpnet opp for at observasjoner kunne utføres i institusjoner. Noen av studentene i studentkull I hadde problemer med å skaffe seg en permanent observasjonsarena, slik at flere utførte tilfeldige observasjoner på ulike arenaer. Flere har vært interessert i å få større kunnskaper om barn og samspill, men det store interesseområdet med mest engasjement viste seg etter hvert å være observasjoner fra ulike helseinstitusjoner.

Informasjon før prosjektstart

Studentkull I fikk før prosjektstart en tre timers forelesning med orientering om prosjektet og innføring i metoden. Her ble det tatt opp ulike temaer; metodens historikk og utbredelse, bakgrunnen for å introdusere metoden i videreutdanning i psykisk helsearbeid, mulige observasjonsarenaer og hvordan man kan skaffe seg tilgang for observasjon. En tok opp etiske dilemmaer som kan oppstå i observatørrollen, skrivning av observasjonsnotat og fremlegg av observasjoner i veiledningsgruppe. Det ble videre orientert om muligheten for bruk av observasjonsmateriale i oppgaveskrivning i eventuell kombinasjon med andre metoder. Det ble ikke utdelt noe eksempel på observasjon. Fra studentene fikk informasjon om prosjektet og metoden til de skulle legge frem sin første observasjon hadde de nesten tre uker på seg. De skulle utføre tre observasjoner høsten 2001, tre observasjoner våren 2002, mens de resterende tre til fem observasjoner skulle utføres i løpet av praksisperioden om høsten i andre studieår (tredje semester).

Arenaene

Institusjonen har, i følge Måseide (1997), som oppgave å verne pasientene mot innsyn og de ansatte har taushetsplikt. Studentene har selv skaffet seg tilgang til det stedet observasjonene skulle utføres. De fikk et informasjonsskriv om prosjektet, utarbeidet av prosjektleder og instituttleder, som de kunne bruke for å skaffe seg tilgang ulike arenaer. Når praksisfeltet stiller seg til rådighet for studentenes læring er det basert på gjensidig tillit. Studenten har utført sine observasjoner med utgangspunkt i en feltmetodisk tradisjon, som deltagende observatør.

Institusjonens dagligliv har sine særegne ordninger, mønstre og rutiner, og studentene oppmuntres til å observere dagliglivets fenomener; som for eksempel et morgen- eller kveldsstell, et måltid, utdeling av medisiner eller skjermingstiltak, vaktskifte og informasjonsoverlevering, mottak av ny pasient, samtaler med pårørende eller miljøterapeutiske tiltak for å nevne noe. Noen av studentene har sett på hvordan to forskjellige av personale for-

holder seg til en og samme pasient. Poenget med observasjonene er å løfte frem og prøve å forstå forhold som en i en travel hverdag ikke tar seg tid til å reflektere over.

Metoden er ikke bare viktig for studentene, den er og viktig for lærerne, som gjennom observasjonene studentene bidrar med, blir holdt orientert om hvilke utfordringer praksisfeltet står overfor. Innlæringen er med andre ord praksisrelatert.

Gruppene

I det følgende skisseres den praktiske tilnærmingen som ble anvendt i veiledningsgruppene. Ved studiestart ble studentkullet inndelt i syv faste veiledningsgrupper, hver på seks-syv medlemmer. I prosjektfasen var alle veilederne tilknyttet videreutdanningen i psykisk helsearbeid og hadde ansvar for "sine" grupper første studieår. Prosjektleder har vært veileder for et flertall av studentgruppene. Hver veileder var ansvarlig for å velge ut en eller to av de innsendte observasjoner for fremlegg i veiledningsgruppen og ta kopi av observasjonene til alle i gruppen før gruppen møtes. En student har ansvar for referat fra hvert gruppemøte.

Observasjonene er nummerert, slik at veileder har kontroll med at alle observasjonene kommer tilbake etter at veiledningstimen er avsluttet. Den enkelte student vil få anledning til legge frem en til to observasjoner til diskusjon i veiledningsgruppen i løpet av studieåret. Observatøren som har utført observasjonen leser sin observasjon høyt for gruppen. Veileder kan be om avklaringer i løpet av høytlesingen. Observatøren blir etter høytlesningen spurt om han har noe å legge til observasjonen. Eventuelt kan hun eller han komme med utfyllende kommentarer. Deretter åpnes det opp for kommentarer fra medstudenter med utgangspunkt i selve observasjonsrapporten. Veileder ser til at alle i gruppen får komme til ordet. Når studentene har diskutert et tema kan veilederen komme med spørsmål eller kommentarer. Målet med veiledningsgruppen er å få i gang en faglig diskusjon vedrørende forståelse av observasjonsmaterialet. Observasjonsmaterialet knyttes både til emosjonelle, etiske og fagteoretiske problemstillinger. Hovedfokus er rettet mot selve observasjonsrapporten. Slik fortsetter det gjennom hele gruppeveiledningen. Det er ønskelig at studentene skal få trent blick for samspill og samspillfenomen, slik at de selv kan anvende det som grunnlag for veiledning når de selv skal fylle rollen som psykisk helsearbeidere. Det ble opprettet en mappe for hver veiledningsgruppe for å holde orden på innsending av observasjoner, og hvem av studentene som hadde lagt frem observasjoner på ulike tidspunkt, samt innsending av referater fra gruppene.

Observatøren vil ofte stå for nær sitt eget observasjonsmateriale til å kunne se nyansene i samspillet. En diskusjon sammen med de andre gruppedeltakerne og veileder, vil kunne utvide observatørens forståelse og innsikt i

observasjonsmaterialet. Det kan være viktig å huske at en handlingsrekkefølge var annerledes en observatøren først trodde, noe som kan gi en ny forståelse av det som skjedde. Fokuset i læreprosessene er ikke bare selve observasjonene, men hennes eller hans og gruppens utviklingsprosess i forhold til det å "se" og å forstå det hun eller han eller gruppen ser ved hjelp av innlevelse og teoretisk kunnskap.

Hovedmålet med observasjon av samspill som del av utdanningen i psykisk helsearbeid er å fokusere på **samspillet** mellom pasientene, klientene, pårørende og personalet, voksne og barn, slik det foregår i vanlige dagligdagse situasjoner. Hensikten er å få frem samspillsmønstre. Vi ønsker at studenten skal utvikle en økt sensitivitet i forhold til samspillsfenomen og en større kompetanse i forhold til å beskrive samspillsfenomen via billedlige begrep og skriftlige formuleringer (Abrahamsen og Røthle 1997).

Studentene vil få tilgang til ulike praksisfelt som har stilt seg til rådighet for deres læring. Det er viktig å prøve å skape et gruppemiljø som representerer trygghet, respekt og toleranse, både for de fra praksisfeltet som anonymt opptrer i observasjonene og for de studenter som deltar i gruppen. Veilederen må tydelig fremholde verdien av å streve for å forstå det som skjer i observasjonene i stedet for å "haste til" for å løse konkrete problem. Hvis vurderingene som gjøres av observasjonsmaterialet skjer for hurtig, kan det stenge for læring.

Noen ganger kan det ta lang tid fra observatøren har utført observasjonen, til den blir lagt frem for gruppen. Dette medfører at studenter må "vente på tur" før de får tilbakemelding på sin observasjon. For å bøte på lang ventetid tas en runde ved hver gruppesamling for å høre om noen har behov for å gi gruppen informasjon om forhold de har opplevd i observasjonssituasjoner.

Observasjoner fra praksisperioden

Hver av studentene skulle, som allerede nevnt, utføre mellom tre og fem observasjoner i sin praksisperiode. Hensikten med observasjonene var å skaffe seg dypere forståelse fra et område de selv ønsket større kunnskap om. Det ble ikke gitt veiledning på observasjoner studentene utførte i praksis, men de hadde tilbud om å sende sine observasjoner til prosjektansvarlig etter hvert som de gjorde seg ferdig med de.

Studentene ga før praksisperioden uttrykk for at de ønsket tilbakemelding på observasjonene etter at praksisperioden var over. Det ble satt av en dag til dette. Studentene fikk en oppgave hvor det var utarbeidet spesifikke spørsmål til en enkelt observasjon. To spørsmålene var felles for alle gruppene. De fikk tilbud om veiledning i utarbeidelsen av oppgaven. Prosjektansvarlig ga hver gruppe skriftlig tilbakemelding på oppgavebesvarelsen. I tillegg ble studentene bedt om å karakterisere metoden med fem ord.

Bruk av observasjoner i prosjektoppgave og fordypningsoppgave

Studentkull I skulle i løpet av praksisperioden kunne skrive en prosjektoppgave de det eventuelt kunne anvendes observasjoner som var utført i praksisperioden. Videre ble det bestemt at de studenter som ønsket det kunne bruke observasjoner i sin fordypningsoppgave, eventuelt i kombinasjon med andre metoder. De av studentene som brukte observasjoner i sine oppgaver innhentet samtykke fra både fra praksissted og de involverte om hvordan observasjonene skulle brukes. Flere studenter benyttet seg av observasjoner i oppgavene de skrev.

Prosjektfase 2002-2004

Innledning

Ved starten av andre prosjektfase var studentkull I ferdig med første studieår om våren, og studentkull II begynte sitt studieår høsten 2002. Våren 2002 var det en løpende dialog med studentkull I om observasjonenes relevans for utdanningen. Både prosjektleder og de fleste av studentene mente at når det gjaldt observasjoner måtte studentene kunne velge sin hovedarena; enten fra helseinstitusjoner, psykiatritjeneste i kommuner eller samspill mellom barn og voksne. For å legge til rette for en dypere forståelse av et område ble det i samarbeid med studentene bestemt at tilfeldige observasjoner skulle utgå.

Studentkull II

Studentene besto av en tverrfaglig sammensatt studentgruppe på 44 studenter; sykepleiere, sosionomer, barnevernspedagoger, førskolelærere, vernepleiere og fysioterapeut. Studentkull II skulle utføre minst en observasjon av samspill mellom voksne og barn, mens i de resterende fem observasjonene kunne studenten velge arena. To observasjoner skulle utføres i forbindelse med praksisperioden.

Informasjon før prosjektet startet ut

Studentene ble informert om prosjektet og hensikten med det. De fikk en to-timers forelesning om metoden og det å observere. Det ble utdelt et eksemplar av en observasjon som var utført av en tidligere student.

Arenaene

Arenaene ble mer begrenset fordi tilfeldige observasjoner nå utgikk.

Læring i små grupper

På grunn av færre studenter og nedskjæringer i lærerstaben ble antall veiledningsgrupper redusert fra syv til fem. Antall gruppemedlemmer i hver gruppe øket totalt sett i forhold til studentkull I. Dette virket inn på gruppeprosessen. Det var stor forskjell på å være fem-seks i en gruppen og være åtte-ni. Det ble vanskeligere å få en dialog med den enkelte. En fikk inntrykk av at studentene ikke synes det har vært tid nok for å komme med spørsmål og kommentarer.

Observasjoner fra praksisperioden

Høsten 2003 fikk studentkull II en forelesning om å observere i praksisperioden. Dette hadde sammenheng med at de tidligere hadde klaget over for lite informasjon om metoden. Det ble holdt en forelesning med temaet "observasjon av samspill i organisasjoner." Studentene fikk et gruppearbeid hvor en observasjon skulle analyseres. Der kom det frem at studentene følte seg under stort press og de mente de hadde for mange arbeidsoppgaver og ville droppe oppgaven. Samtidig argumenterte de med at deler av observasjonsmetoden ikke var godt nok forankret i fagplanen. Studentene sa seg villig til å gi en karakteristikk av metoden med fem ord.

Bruk av observasjoner i prosjektoppgave og fordypning

Det ble lagt vekt på å informere om at observasjoner eventuelt kunne inngå i en prosjektoppgave og et refleksjonsnotat studentene skal utføre i løpet av praksistiden. Videre ble det pekt på mulighetene for å benytte observasjoner i kombinasjon med andre metoder i fordypningsoppgave.

Del IV RESULTATER OG DISKUSJON

Kapittel 10 Hva ble resultatene?

I prosjektperioden har en vært opptatt av å undersøke om ”Observasjon av samspill,” en variant av spedbarnsobservasjon og institusjonsobservasjon, kunne inngå i videreutdanningen i psykisk helsearbeid; hvordan kunne den inngå og hva slags læreprosesser metoden kunne gi.

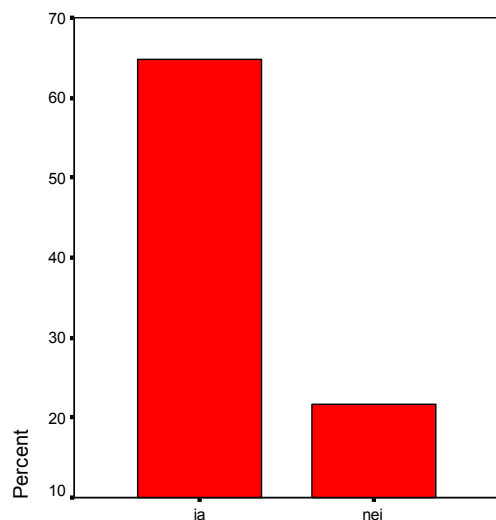
Studentenes oppfatninger om metoden

Etter utprøving av metoden i forhold til to studentkull, står vi nå igjen med en annen metode enn hva som var utgangspunktet. I den nåværende metodevarianten er det tatt hensyn til studentenes arbeidsbyrde og behov for læringsarena. Både studentene og lærerne har ønsket seg færre observasjoner, noe som innebærer at studentene nå utfører seks observasjoner. Minst en observasjon er om samspill mellom barn og voksne, de resterende observasjonene kan være fra en helseinstitusjon eller psykiatritjeneste i kommune. I realiteten innebærer dette at studenten kan velge sin hovedarena for utføring av observasjoner, enten samspill mellom barn og voksne eller samspill mellom personale og pasienter i institusjon og eller kommune.

Evalueringen viser gode tilbakemeldinger fra studentene. De fleste synes observasjonsmetoden har vært svært inspirerende å arbeide med. Denne form for læring faller sammen med et behov for å igangsette mer studentaktive metoder. Lærerne får ta del i et levende praksisfelt som har stilt seg til disposisjon for studentenes læring, noe som i seg selv er en inspirasjon. Studentkull I har gitt flere innspill til forbedringer som ble igangsatt for studentkull II fra høsten 2002. Det er to-tre studenter i en gruppe i hvert studentkull som har vært klart negative til metoden. En av begrunnelsene for deres negative innstilling var at det var meningsløst å observere uten at en gjorde det i forutbestemte kategorier. Noen få av studentene mente de allerede var utlærte observatører og at det ikke var noe nytt å lære ved denne observasjonsmetoden. Et flertall av studentene synes de ble bedre observatører enn tidligere og at det ga de et nytt grunnlag for refleksjon. Samlet sett var det en positiv tilbakemelding på bruk av observasjoner, noe som har ført til at ordningen nå inngår som en permanent del av videreutdanningen.

Bør metoden være obligatorisk?

Figur I Studentkull I.



Kommentarer:

I studentkull I, var det i alt 44 studenter og 37 deltok i undersøkelsen. Av 37 studenter svarte 66 % ja til spørsmålet om opplæring i metoden skulle være obligatorisk.

Hvordan karakteriserer studentene observasjonsmetoden?

Det var klare forskjeller mellom studentkull I og studentkull II når det gjaldt antall studenter i gruppene. Mens studentkull I hadde seks-syv studenter i hver gruppe, var det i studentkull II åtte-ni studenter i hver. Det førte til at den enkelte student fikk presentert færre observasjoner i gruppen. Flere av studentene var misfornøyd med denne situasjonen. I studentkull II som besto av 44 studenter, svarte 16 av 44 følgende på et generelt spørreskjema om undervisning hva de synes om metoden som læringsarena; 16 synes metoden og prosjektet var greit. Av gruppen på 16 brukte åtte adjektiver som flott, nyttig, spesielt, lærerikt, viktig, én svarer greit, men sier sykepleieveiledning er viktigere, to savnet bedre teoritilknytning, tre savnet mer tilbakemelding på sine observasjoner, én synes det var ok, men for mange observasjoner.

Både studentkull I og II ble gruppevis bedt om å karakterisere metoden med fem ord, samt å si noe om selve metoden. Bare studentkull I ga utfyllende svar. Studentkull II svarte med å karakterisere metoden med fem ord. De mente for øvrig at deres mange tilbakemeldinger gjennom året var tydelig nok for hva de mente om metoden; det var for mye arbeid.

Karakteristika ved "Observasjon av samspill"

Studentkull I.

St. kull 2001- 2003	Negative	Positive	Utdypende kommentarer
Gruppe 1		Sanse, undre uten å tolke	Gruppen ga uttrykk for at det er for mange observasjoner. De ønsket at en kunne gått grundigere inn i hver enkelts observasjon. De mente det hadde vært mer fornuftig at den enkelte observatør konsentrerte seg om et tema i sine observasjoner. De fleste mente det ga større trygghet å observere i institusjon, en var da på en tryggere arena. Gruppen mente metoden ga et skarpere blikk, og en høyere bevissthetgrad i forhold til ulike observasjonstemaer og de var blitt mer bevisste på om de tolket eller ikke.
Gruppe 2	Forvirring, stress	Utfordring, læring, økt selvrefleksjon	De hadde ønsket en mer omfattende innføring i metoden på forhånd og opplevde at det var for lite tilbakemelding på den enkeltes observasjon. De følte mye stress og motstand mot metoden i begynnelsen, men det ga seg etter hvert. Det kunne vært bedre med tematiske observasjoner. Det å observere ga godt utbytte og mange nye perspektiver.
Gruppe 3		Bedre hukommelse, bedre bevisstgjøring, utvidet perspektiv, bedret persepsjon, mer kunnskap om observasjon av samspill	Gruppen opplevde at de hadde fått et utvidet perspektiv og observerte mer bevisst enn tidligere. De hadde utviklet større refleksivitet i forhold til hva de observerte og har lært å ta andres perspektiv. Det har vært lærerikt å observere uten å samtidig gjøre notater. Gjennom observasjonene har de lært hverandres profesjoner å kjenne. Det har vært greit nok at den enkelte har fått legge frem et par observasjoner, de har lært mye av andres observasjoner. Det å lære å observere har vært skjerpende i forhold til å forstå hva som skjer i et samspill.
Gruppe 4	Uanvendelig, unyttig, en alt for svak innføring av metoden	Bevisstgjørende	Gruppen var ikke tilstede da utdypende kommentarer ble gjennomgått.
Gruppe 5	Kritisk blikk	Utviklende, skjerper sansene, refleksjon, skjerpet hukommelse	Gruppen synes det har vært for mye syning når enkelte observasjoner har vært diskutert. Det har vært lærerikt å observere uten å skrive mens observasjonen pågikk, men vanskelig i begynnelsen.
Gruppe 6	Resurskrevende	Utfordrende, interessant, lærerikt, utviklende, tydeliggjørende	Gruppen synes det har vært greit at det hver gang har vært lagt frem to observasjoner. Gruppen foreslår at en kunne observere et par ganger og så skrive et refleksjonsnotat som handler om hva en har behov for å lære gjennom observasjoner. Det ville antagelig gitt bedre fokus i observasjonene.
Gruppe 7	Forvirring	Søken, oppdagelse, ny og endret persepsjon, nyttig	Gruppen ga kun skriftlig tilbakemelding

Kommentarer til tabellen på siden foran:

Studentene ble bedt om å karakterisere metoden med fem ord. To av gruppene ga ikke skriftlig tilbakemelding.

Karakteristika ved "Observasjon av samspill"

Studentkull II.

St.kull 2002-2004	Negative	Positive
Gruppe A		Ikke deltagende, metaplan, ikke tolkende Beskrivende, forskende
Gruppe B	Ikke besvart	Ikke besvart
Gruppe C	Arbeidskrevende, frustrerende	Utfordrende, lærerikt, refleksjonsfremmende
Gruppe D		Holde fokus, relasjon, se helhet, nøytral, konkretisere
Gruppe E	Fremmed,	Undring, kommunikasjon, sansing, ikke tolkende

Kommentarer:

Ingen av gruppene har gitt har gitt felles skriftlige kommentarer, slik studentkull I gjorde, om hva de som gruppe mener om metoden.

Lærernes oppfatninger om metoden

Prosjektleder og lærerne som har vært tilknyttet prosjektet har foretatt løpende muntlig evaluering av metoden. Metoden og tilnærmingen var et nytt område for lærerne og i første fase av prosjektet stilte de seg noe kritisk til deler av opplegget. Prosjektleder hadde flere møter med lærerne hvor uklare sider ved opplegget ble gjennomgått. Etter som lærerne ble tryggere i forhold til prosjektutformingen og ble kjent med metoden avtok kritikken. Lærerne fikk etter hvert større erfaring med å være veileder og erfaringen ga positiv inspirasjon. Som veiledere opplevde lærerne studentene på en nærmere måte enn tidligere. To av lærerne ved utdanningen samt prosjektleder har hatt ansvar for veiledningsgruppene. Lærerne mener studentenes tilbakemeldinger har vært viktige for justeringer av opplegget, spesielt at antall observasjoner måtte reduseres.

Forberedelse til veiledningstimene har lærerne opplevd som krevende; de har måttet lese gjennom alle observasjonene før gruppen møttes. Videre kan det være krevende å forberede seg på å kunne binde elementer fra de ulike observasjonene sammen i forbindelse med diskusjonene i gruppene.

Karakteristika av "Observasjon av samspill"

Lærerne

Ulike lærere	Negativt	Positiv
Lærer 1	Krevende	Utfordrende, bevisstgjørende, skjerpene, treningsmulighet
Lærer 2	Arbeidskrevende	Bevisstgjørende, utfordrende, lærerikt, spennende

Utfordringer i forhold til studiets rammer

Fagplan og prosjekt

Studentkull I har vært kritiske til at utprøving av observasjonsmetoden ikke kom tydelig nok frem i fagplanen. Dette kom mer på plass etter hvert. For Studentkull II var beskrivelsen av observasjoner i praksis ved en misforståelse falt ut av fagplanen. Prosjektet kunne med fordel ha vært bedre forankret i fagplanen. Antagelig ville det forhindre noe av frustrasjonen til studentene, spesielt for studentkull II.

Studentenes arbeidsbelastning

Generelt har begge studentkullene gitt uttrykk for at de har hatt en høy arbeidsbelastning i studiet. Flere har gitt uttrykk for at arbeidet med observasjonene har medført en stor tileggsbelastning i forhold til andre skriftlige oppgaver som ble introdusert gjennom kvalitetsreformen. Observasjonssituasjoner kan være emosjonelt utfordrende og krevende. Dette er noe en kjenner igjen fra andre utdanninger (Trowell 1991, Sommerseth 1992). Det har enkelte ganger vært uklart om studentene har klaget over skriftlige oppgaver generelt, eller om arbeidet med observasjoner har vært emosjonelt belastende. Generelt har studentkull II uttrykt mer misnøye med opplegget for metoden enn studentkull I. Begge studentkullene har imidlertid vært entydige i sitt ønske om å utføre færre observasjoner. De fleste studentene har gitt uttrykk for at det de har lært gjennom metoden "Observasjon av samspill" både er interessant og relevant. I siste semester av studiet var det flere i studentkull II som spontant har gitt uttrykk for at erfaringen med observasjoner var noe av det mest verdifulle ved studiet. Noen få har gitt uttrykk for at de har hatt lite igjen for arbeidet med observasjonene.

Bruk av observasjoner i ulike typer oppgaver

Både studentkull I og studentkull II har hatt krav om skriftlige oppgaver knyttet til sin praksis.

Her har en anbefalt de å prøve å se på om observasjoner kunne anvendes i planlagte oppgaver. Studentkull I hadde en prosjektoppgave i løpet av praksisperioden. Oppgaven hadde krav om bruk empiri fra praksisfeltet. Studentene ble rådet til å prøve å koble bruk av observasjoner til oppgaven, siden de allikevel skulle utføre observasjoner i praksisperioden. Noen i studentkull II nektet å utføre observasjoner i praksisperioden fordi de mente arbeidsbelastningen ble for stor. En oppfordret allikevel studenter til å utføre observasjoner og bruke de i oppgaver hvis det var relevant for problemstillingen i oppgaven de skulle skrive.

I studentkull I var det i alt 15 prosjektgrupper med 38 studenter. Her valgte fem grupper med 12 studenter å anvende observasjoner som grunnlag for sin prosjektoppgave. Observasjon av samtaler var grunnlaget for en oppgave, observasjon av møter med pårørende var grunnlaget for en annen oppgave. En tredje oppgave var formidling av beskyttelse på en skjermingsavdeling, en fjerde oppgave hadde observasjon av en pasient med en alvorlig psykisk lidelse som tema. I studentkull II var det færre grupper som anvendte observasjoner i prosjektoppgavene.

Metodiske utfordringer

Observatørrollen

I observasjon av barn og voksne og pasienter og personale er det viktig at observatøren innpasser seg i observasjonssituasjonen på sin måte. Observatørrollen må skape minst mulig forstyrrelser. Dette innebærer at observatøren ikke skal invitere til samspill, men observere samspillet som foregår. Observatøren skal selvsagt svare på samspill, men ikke videreutvikle det mer enn nødvendig, da dette vil hemme egen tilgjengelighet for å kunne observere samspill med andre. Hensikten med dette er at observatøren skal komme i kontakt med sine egne følelser og reaksjoner på det samspillet som observeres. Etter hvert kan observatøren få større følsomhet og forståelse for følelser og reaksjoner i det observerte samspill. Observasjoner av samspill vil først og fremst være en del av observatørens læreprosess. Målet er å utvikle et "levende blikk" og å demme opp for et "dødt" blikk (Nerheim 1995). Dette innebærer at observatørene må arbeide med å bli mer bevisst på egne reaksjoner i observasjonssituasjonen.

De fleste studentene i begge studentkullene ga uttrykk for at de ikke hadde noen særlige problem med hensyn til å utvikle en observatørrolle. Flere har imidlertid kviet seg for å komme i gang med observasjoner, noe som kan forstås som observatørrollen allikevel har representerer utfordringer. Flere av studentene har drøftet følgende spørsmål som gjelder observatørrollen; hvordan skal de få samtykke, hvem skal informeres og hva

skal de selv gi av informasjon (Magagna 1987). Hvor skulle de plassere seg når de ble invitert inn i en gruppe, og hvor nært kan en sitte for å få med seg det som foregår. Hvordan kan en unngå å bli sittende og stirre, og i hvilken grad skal de gå etter mennesker som forflytter seg fra sted til sted i en institusjon. Studentene har ikke minst vært overrasket over det ubehag det er å selv bli observert. De har videre vært opptatte av hvor aktive de selv kan være uten at det forstyrrer deres observatørrolle.

Handlingstvang og det å gi råd

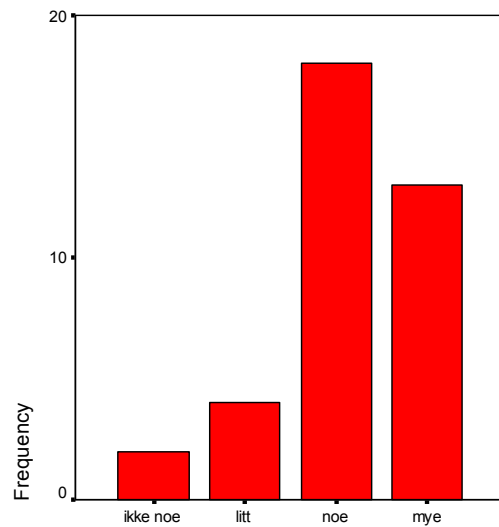
Det er sentralt i denne observasjonsmetoden å ikke gi råd eller handle i observasjonssituasjonen. Hensikten med rådet var at studentene skulle få mulighet til å få kontakt med hvordan det å handle og gi råd kan komme i veien for å forstå andre. I forsøk på å dempe egen uro, kan en komme til å gi råd ingen har bedt om. På samme måte kan en gripe til handling som et avverge for egen uro og angst (Williams 1987, Miller 1989).

Noen få av studentene har hatt store problem med å la være å handle når deres observasjoner har skapt egen frustrasjon. Fire-fem av studentene har ikke klart å forlate rollen som ”handlingskraftig” og ”flink” profesjonstøver, og har agert ut sitt emosjonelle opprør før de har diskutert sine opplevelser i gruppen. De har villet ”ordne opp” øyeblikkelig i forhold til det de har observert. Flere har følt på kroppen at det kan være vanskelig å la være å gi råd, noe som samsvarer med hva Harris (Williams 1987) har funnet i mer langvarige observasjoner. Både det å gi råd og å handle på bakgrunn av det studentene har observert har blitt frarådet av veilederne. Ved å rette oppmerksomheten mot slike fenomener blir en bedre kjent med seg selv og hva som kan stå i veien for mobilisere andres ressurser (for videre lesning se Sommerseth 1992).

Et skille mellom observasjon og vurdering

Flere av studentene hadde vanskeligheter med å skille mellom observasjon og vurderinger. Det var derfor viktig å få svar på om studentene opplevde at metoden styrket deres evne til å gjøre dette skillet.

Figur 2. Studentkull I.



Kommentar:

Figuren viser at de fleste, 3/4 av studentene opplevde en styrket evne til å skille mellom observasjon og vurdering. 48,6 % hadde fått noe styrkning, mens 35,1 % hadde fått mye styrking.

Følgende utsagn dekker det de fleste gir uttrykk for: ”Jeg observerer annerledes enn før. Jeg tror jeg har lært å bli mer detaljert.” Gjennom gjentatte observasjoner kan studentene ta inn over seg hvordan enkelte reaksjoner og handlinger skjer på et selektivt grunnlag.

Skriving av observasjonsrapporter

De fleste studentene starter å observere med den tro at det er umulig å huske noe fra en observasjon når en ikke skal nedtegne noe før etter endt observasjon. Det kommer som en overraskelse på de fleste hvor mye de er i stand til å huske. De fleste forteller at de får med seg mer om de rekker å få ned noen stikkord på papir rett etter at observasjonen er avsluttet. Det er stor forskjell på hvordan observasjonene utformes og skrives. Noen av studentene leverer observasjonsrapporter svært detaljerte og nyanserte, mens andre trekker de større linjene med poengtering av hva de selv har oppfattet som mest sentralt. Som regel blir observasjonene noe lengre etter som erfaringen øker, men det er ingen fast regel.

Veiledningens betydning

Gruppeveiledning har etter lærernes vurdering gitt studentene tid, oppmerksomhet, ro og rom for fordypning. Det å få anledning til å legge frem sine observasjoner for andre mener Hinshelwood (2002:169) tilfører en viktig dimensjon som: "sharpen subjective experience into a new instrument for understanding the human situation he or she is surrounded by."

Tabell 1. Studentkull I

Innlevelse i samspill, betydning for utdanning og veiledning	Komponent		
	Evne til innlevelse i samspill	Betydning for utdanning	Veiledning gir bedre forståelse av samspill
Hvor viktig er observasjon av samspill for utdanning i psykisk helsearbeid	,14	,89	,02
Evne til følelsesmessig innlevelse i samspill hos personale og pasienter	,88	,13	,11
Evne til følelsesmessig innlevelse i samspill mellom voksne og barn	,85	,34	,10
Har observasjon av samspill styrket din observasjonsevne	,36	,74	,21
Har observasjon av samspill styrket evne til skille mellom vurdering og observasjon	,05	,26	,72
Har du fått økt bevissthet og engasjement mht brukerperspektiv	,69	,26	,46
Har veilederen støttet opp om mål for forståelse av samspill	,20	,00	,86
Er metoden relevant for kompetanse i psykisk helsearbeid	,20	,62	,37
Hvordan vurderer du denne måten å lære på	,40	,54	,59

Kommentarer:

Denne fremstillingen viser følgende sammenhenger: For det første har flere studenter opplevd at de gjennom metoden har fått styrket sin evne til innlevelse i samspill. Dette handler både om samspill mellom personale og pasienter og mellom barn og voksne. Samtidig har de fått økt bevissthet og engasjement i forhold til brukermedvirkning. For det andre har metoden gitt studentene en styrket observasjonsevne som de oppfatter som relevant for psykisk helsearbeid. Det er en tendens til at jo eldre studentene er jo mer positi-

ve er de til at metoden har betydning for utdanningen. For det tredje er veiledningen betydningsfull når det gjelder å utvikle et tydeligere et skille mellom observasjon og vurdering. Det ser ut for at jo mer positive studentene er til veiledningen, jo mer positive er de til at metoden bør være en obligatorisk del av utdanningen.

Kapittel 11. Diskusjon

Det er mange utfordringer som har oppstått i løpet av utprøvingen av metoden. I det følgende vil jeg diskutere noen. En utfordring er knyttet til observasjonsmetodens teoretiske fundament. En annen utfordring er hvorvidt metoden kan gi økt observasjonskompetanse. En tredje utfordring er om metoden gir økt tilgang til egne følelser. En fjerde og ikke minst viktig utfordring er om "Observasjon av samspill" kan bidra til trening i etisk refleksjon og diskusjon.

Er metodens teori relevant

I arbeidet med observasjonsmetoden ble det valgt en objektrelasjonsteoretiske tilnærming. Objektrelasjonsteori er etter vår oppfatning relevant for å forstå emosjonelle relasjoner. Studentene er innforstått med at dette er en av flere mulige teorier for forståelse av relasjoner. Like relevant er det å være åpen om objektrelasjonsteoriens begrensinger. En stor gruppe av studentene har liten eller ingen praksis fra psykisk helsearbeid før de påbegynner videreutdanning i psykisk helsearbeid. En tredel av studentene har arbeidet ett eller flere år i psykisk helsearbeid og har kjennskap både til psykologiske og emosjonelle prosesser. Det innebærer ikke nødvendigvis at de har psykoterapeutisk kunnskap eller erfaring. På denne bakgrunn har en prøvd å knytte observasjonene til arenaer som kunne være til nytte for studenten, uavhengig av deres tidligere kunnskap. Stress som er knyttet til innlærings situasjonen kan gjøre det vanskelig å forstå at læring på et gitt tidspunkt, først kan gi utbytte på et senere tidspunkt. Studentene kommer fra institusjoner hvor motiveringen for å forstå institusjonen ofte har sitt utgangspunkt i turbulens og kriser hvor en drives til handling. I utdanningsinstitusjonen er studentene et stykke vekk fra denne type hverdag, og større grad av ro kan gi en annen og mer nyansert forståelse av institusjonens emosjonelle uttrykk. Det kan være utfordrende hvis en arbeider i institusjoner som er sterkt biologisk orientert og kjenne seg i stand til hva Harris (Williams1987:277) mener er sentralt for de som arbeider med barn: "to be able to tolerate feeling small in the dark, because this is the way a child often feels." Objektrelasjonsteori kan representere utfordringer på et emosjonelt plan, fordi følelser står sentralt i teorien. Noen studenter finner det problematisk at teorien gir slike utfordringer.

Økt observasjonskompetanse

Et klart flertall av studentene opplever at de blir bedre observatører. I begge studentkullene har mange vært svært forbauset over at de tidligere i stor grad har blandet observasjon og vurdering. Et flertall har opplevd at trening i

utføring av observasjoner gjør et tydeligere skille mellom observasjon og vurdering. Riley (1963) hevder at selv den mest veltrenede forsker kan ikke oppfatte å få med seg alle rådata, men må selekttere fra et univers av fenomener. Ved å observere andre, oppdager studentene at det ofte skjer på bakgrunn av et selektivt grunnlag.

I observasjon av barn og voksne i samspill, kan store deler av en hendelseskjede hos barnet være latt ute fra observasjonsfeltet til den voksne. Her kan den voksnes handlinger bli uforståelige hvis en ser hendelsen fra barnets perspektiv. Det å oppleve at noen overser andres behov kan være svært smertefullt og bringe opp et behov for reparasjon, både hos observatøren og hos veileder (Magagna 1987, Sommerseth 2001).

Mange av studentene var svært forbauset over hvor mange ubevisste oppfatninger av standarder de har med seg når de observerer. Det at ikke "min sannhet" og "din sannhet" er den samme, slik Abrahamsen (2004:46) uttrykker det, kom til uttrykk gjennom de forskjellige standarder som var i gruppen. Standardisering og fastlagte kriterier for hvordan ulike prosedyrer skal gjennomføres kan, i følge Calder (1995), forlede en til å tro at verdiene i slike systemer er objektive fakta. Diskusjonene har skapt en økt bevissthet hos den enkelte student på hva som er deres standard i forhold til oppdragelse, spisesituasjoner, påkledning, hvordan en møter klienter, utfører en samtale med mer.

Studentene synes åpenbart det er vanskelig å være observatør når observasjonssituasjonen er på kollisjonskurs med hva de selv oppfatter som standard for hva som skal foregå. Spørsmål som studentene har drøftet har for eksempel vært; hva innebærer det at ansatte kan legge sine premisser for hva som er gjeldende standard på et område uten å diskutere med brukeren? Handler det om kulturen ved en institusjon, eller kan det være slik at personalet ikke vet bedre? Eller kan personalet være blinde i forhold til egne standarder og handlinger?

Veilederne er opptatt av den enkelte students faglige og personlige horisont og hvordan de forstår det de ser. Hvordan er deres opplevelse av utvikling, i hvilken grad lar de seg utfordre og kan det "rokkes ved" de egne "standarder" de har utviklet? Er det mulig at grensene deres bør flyttes? Gruppeveiledningen har en innretning på sine diskusjoner som er klart rettet mot Calders (1995:46) synspunkt: "professional judgment rests on explicit and shared professional values which can be openly examined, discussed and challenged." Noen få studenter har ikke opplevd behov for økt observasjonskompetanse. De har stilt seg kritisk til denne form for opplæring.

Slik Halvorsen (2003) forstår Dewey, må utdanningen forberede studenten på de krav yrkeslivet stiller. I profesjonell hensikt anvendes ofte observasjoner og de kan vektes som gyldige hendelser, ikke nødvendigvis sanne, men som kan representere autoritative innspill når en skal gjøre en vurde-

ring sammen med andre typer data. Noen studenter mener de kan bruke observasjonsmetode etter endt utdanning, men de trenger også å lære hvordan en kan anvende metoden.

Økt tilgang til egne følelser

Observasjon av samspill mellom barn og voksne, vil i følge Abrahamsen (2004) nesten alltid aktivisere følelser. Det samme vil observasjoner mellom pasienter og personale. Etter min oppfatning finns det sider ved de omtalte observasjonsformene som gjør de særlig relevante for alle som arbeider med mennesker. Resultatene fra studien viser at et flertall av studentene opplever en styrkning av samspillskompetanse. Trowell (1998:103), som omtaler observasjoner av små barn, hevder at observatøren utvikler en sensitivitet i forhold til emosjoner: "which allows feelings to be recognised by the reflective capacity in the mind."

Når en observerer små barn i samspill, skaper det en emosjonell tilgang til studentens egne følelser, noe som kan mobilisere studentens egen emosjonelle tilgjengelighet. Mobiliseringen skjer ved at studentene trekker frem erfaringer fra egen barndom eller erfaringer de har som foreldre til egne barn. Selv om minnene kan ligge flere tiår år tilbake i tid, husker de enkelte ting som om det var i går. Noen har trukket frem traumatiske opplevelser fra sykehus når de var barn. I følge Harris (Williams 1987:266) er ikke dette uvanlig: "the infant and mother arouses in them extremely intense feelings deriving from their own infancy." Mobilisering av emosjoner i forbindelse med observasjoner av små barn er kommet frem i flere studier (Bick 1964, Magagna 1987, Sommerseth 1992, 2001, 2003). Tilgang til egne emosjoner er en forutsetning for å forstå andres emosjoner. Igra (2001:166) hevder: "Vår förmöga til omsorg är något som ständigt måste återerövas – och mer än så." Observasjon av samspill kan være en måte å mobilisere ens emosjonelle omsorg på.

Trening i etisk refleksjon og diskusjon

Et inntrykk vi har gjennom flere års anvendelse av den egne metodevarianten er følgende; det ser ut som studentene gjennom diskusjon av observasjoner blir mer åpne for å diskutere etiske risikosituasjoner. Det kan se ut som det å fastholde et fokus hvor en prøver å forstå det som skjer i observasjonene legger et grunnlag for denne åpenheten.

Dyktige profesjonsutøvere kan ha store vanskeligheter med å vedstå seg hendelser hvor ikke alt gikk som de hadde planlagt. Det hevdes at for et menneske som identifiserer seg sterkt med sine prestasjoner, kan fiasko være en trussel mot identiteten. En av hensiktene med å introdusere observasjoner av samspill i helseinstitusjoner for studenter i videreutdanning, er å øke ev-

nen til å drøfte, reflektere og forstå hendelser knyttet til etiske problem. Problem som i andre sammenhenger kan fortrenkes, forvrenges eller benektes og skjules. Anvendelse av slike forsvarsmekanismer gir den enkelte liten mulighet for å oppøve evnen til å lære av risikosituasjoner eller å forstå grenseoverskridelser. Når det gjelder observasjoner i institusjoner observerer studentene ofte situasjoner som står nært eget arbeidsfelt. Dette gjør det lett å identifisere seg med deltakerne som observeres. Identifiseringen kan noen ganger bli så sterk at studenten overveldes av det som skjer. En gjentatt drøfting i gruppen av etiske problem og dilemmaer, gjør at studentene kan øke evne til å lære noe om utvikling av risikofylte situasjoner og grenseoverskridelser. Moraliserende og avstandstaking blir med andre ord irrelevant. Harris (Williams1987:268) tilbyr en forklaring som er interessant: "As it is a discussion of observation, not of *work* undertaken by the participants, a standard not only of detailed but also of freer and more honest reporting is facilitated." Harris peker på noe meget vesentlig. Den viktige læringsmuligheten som ligger i forskjellen mellom å diskutere noe en har observert i motsetning til en handling en selv har utført, og som ofte kan være arena for konkurranse og rivalisering. Muligheten til å frigjøre seg fra moralisering ligger kanskje nettopp i dette skjæringspunktet!

Opplevelse av skam eller å være redd for å komme i vanry over det en har gjort, hindrer mange fra å åpent drøfte etiske dilemmaer knyttet til vanskelige situasjoner som har skjedd. Mange er bekymret for at skadefro moralisering kan komme i kjølvannet av åpenhet og foretrekker å skjule sine feiltrinn. Når skam undertrykkes eller oversees, hevder Sheff (2003:172) at det blir et: "... problem att känna av hur relationen till den andre egentligen är." Dette bidrar i liten grad til åpenhet.

Gjennom drøfting av risikosituasjoner og grenseoverskridelser i studentenes observasjoner, fremstår et viktig spørsmål; Hvordan kan en forstå det som har skjedd og hva kan gjøres for å forhindre at noe tilsvarende skjer igjen. Denne type erfaringer kan i beste fall utvikle en forståelse for hvordan en kan gripe an tilsvarende hendelser i arbeidslivet. Videre kan det utvikles en profesjonell handlingsberedskap hvor en blir innforstått med at denne type utfordringer er uløselig er knyttet til å arbeide med mennesker og nesten ikke til å unngå. Fordi; mennesker er mer komplisert enn maskiner. Drøfting av etiske problem knyttet til risikosituasjoner og grenseoverskridelser må i langt større grad enn det som har vært til nå bli en åpen læringsarena for psykiske helsearbeidere. Det ville og kunne bidra til kvalitetssikring av omsorgstjenestene.

Del V. EN NY METODE

Kapittel 12. Er metodevarianten endelig?

Etter en utprøving av metodeversjonen "Observasjon av samspill" står en igjen med en annen variant av metoden enn hva som var utgangspunktet. I denne varianten er det både tatt hensyn til studentenes arbeidsbyrde og studentenes interesseområde. For det første er antall observasjoner redusert til minimum seks. Fire observasjoner utføres i løpet av første studieår, minst to utføres i praksisperioden. Alle studentene skal utføre minst en observasjon av samspill mellom barn og voksne og de resterende observasjoner utføres enten av samspill mellom pasienter og personalet eller mellom barn og voksne. Begrunnelsen for å utføre minst en observasjon av samspill mellom barn og foreldre er at voksenpsykiatrien lett glemmer barnets situasjon. Det er studentens interesseområde og mulighet for tilgang som avgjør hvilken hovedarena observasjonene foregår på.

Observasjon av samspill i institusjonen kan enten foregå som tematiske observasjoner, hvor en for eksempel observerer samme type situasjon som mottagelse av ny pasient. Eller en kan observere det samme avdelingsmiljøet til ulike tider, eller til samme tid på døgnet eller lignende. Poenget med flere observasjoner fra et område er at studenten motiveres for å utvikle dypere forståelse av et område vedkommende er interessert i.

Våren 2004 En metode for Observasjon av samspill i psykisk helsearbeid

Høst Fase en	Høst Fase to	Vår Fase tre	Høst Fase fire	Høst Fase fem	Høst Fase seks	Vår Fase syv
Intro- duksjonsfore- lesning om to varianter av metoden Info om at obs kan brukes i oppgave skrivning	To obser- vasjoner	To obser- vasjoner	Innhente samtykke fra insti- tusjon Informere prak- sisveile- der	Minst to obser- vasjoner	Skrive reflek- sjonsnotat Evt. bruk av observasjoner	Skrive Fordypning- soppgave Evt. bruk av observasjo- ner
	To vei- lednings- grupper	To vei- lednings- grupper		Ingen veiledning	Veiledning på oppgaveskriv- ning	Veiledning på Oppgave- skrivning

Kommentar: Metoden er tydelig forankret i fagplanen.

Informasjon om metoden før studentene utfører observasjoner

Det gis fire timers forelesning som handler om informasjon om de to metodevariantene. Det informeres om hensikten med observasjoner, selve gjennomføringen og aktuelle arenaer for observasjon. En tar opp utfordringer knyttet til observasjoner av barn-voksne og utfordringer knyttet til observasjoner i institusjoner. Observatørrollen problematiseres. En har knyttet ”Observasjon av samspill” til objektrelasjonsteori og deltagende observasjon. Det gis eksempler på hvordan observasjoner fra de to arenaene kan formuleres.

Veiledning

Det er også til denne modellen knyttet veiledning i gruppe. Modellen innebærer at studentene utfører færre observasjoner og får færre veiledningstimer på sitt observasjonsmateriale enn i den opprinnelige modellen. En konsentrerer seg i hovedsak om to observasjoner hver gang. Alle studentene skal legge frem ca to observasjoner i løpet av første studieår. Observasjonene skal fortsatt være anonymisert når de presenteres i gruppen. Veileders oppgaver er en sammenfatning av emosjonell og kognitiv læring;

1. I gruppesituasjonen, prøve å være mottagelig i forhold til studentenes engstelse og containe den.
2. Holde grenser når det gjelder tid, sted og oppgaver.
3. Starte fra her og nå.
4. Prøve å formidle teoretisk forståelse, blant annet gjennom begrepene som; introjeksjon og projeksjon, overføring og motoverføring og kontekst.
5. Rette oppmerksomhet mot emosjonell smerte og verbalisere den.
6. Rette oppmerksomhet mot standarder.
7. Formidle at en kan ikke forstå andre før en forstår seg selv.
8. Hvis en gir råd eller handler, prøve å forstå hvorfor det har skjedd ved å snakke om det.
9. Fokusere etikk, risikosituasjoner og grenseoverskridelser.

Observasjoner og skriftlige oppgaver

Studentene har fortsatt muligheten for å knytte bruk av observasjoner til forskjellige former for oppgaveskrivning som refleksjonsnotat, gruppeprosjekt og fordypningsoppgave eventuelt i kombinasjon med intervjuer eller lignende. Det siste året har en koblet observasjon av barn i samspill med voksne til en oppgave i utviklingspsykologi. Dette har studentene opplevd som meget inspirerende.

Avslutning

Det har vært spennende å utvikle en modell for “Observasjon av samspill” som kan inngå i utvikling av relasjons- og omsorgskompetanse hos studenter i psykisk helsearbeid. Uten et nært samarbeid med studentene og lærerne samt deres klare tilbakemeldinger hadde det vært vanskelig å unngå at arbeidsbelastningen for studentene som ble for stor. Med innføring av kvalitetsreformen har de siste studieårene vært preget av at studentene må utføre flere oppgaver enn tidligere. Dette gir økt press på studenter som er i fullt arbeid ved siden av studiene. Selv om de fleste studentene gir uttrykk for at de har lært mye gjennom å anvende metoden, signaliserer de samtidig at det er en krevende form for læring. Metoden er i en pågående prosess hvor det fortsatt vil være rom for justeringer. Det er allikevel å håpe at våre erfaringer kan være en inspirasjon for andre utdanninger som ønsker å starte ut med samme type observasjoner.

Litteratur

- Abrahamsen, G., Sommerseth, R. (1991) Spedbarnsobservasjon. *Agrippa-psykiatriske tekster* 13.
- Abrahamsen, G., Røthle, M. (1997) Praksisbasert undervisning. I Wissen-dorf Møller, Kurt (red.): *Modernitetens praksis*. Århus: 4. Nordiske lærerutdanningskongress.
- Abrahamsen, G. (1997) *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano- Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2004) *Et levende blikk Samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abu-Lughod, L. (1993) *Writing women `worlds: Beduin Stories*. Berkeley, Calif. University of California Press.
- Album, D. (1996) *Nære fremmede Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: Tano
- Alford, C.F. (1989) *Melaine Klein & Critical Social Theory*. New Haven and London: Yale University Press.
- Bick, E (1964) Notes on Infant Observation in Psychoanalytic Training. i Williams, M. Harris (ed.) (1987): *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Perthshire, Scotland: Cluine Press.
- Bion, W.R. (1961) *Experiences in Groups*, London: Tavistock.
- Bion, W. (1962) A Theory of thinking. *Int. J. of Psycho-Anal.* Vol.43.
- Bjerrum-Nielsen, H. (1995) Seductive Text With Serious Intentions. *Educational Researcher*, January-February.
- Bjørndalen, C.R.P. (2002) *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademi-sk.
- Bott, E. (1976) Hospital an society. I Hinselwood, R.D., and W. Skogstad (red 2000) *Observing Organisations, Anxiety, defence and culture in health care*, London and Philadelphia: Routledge.
- Bott-Spillius, E. (1990) Asylums and society. I Hinselwood, R.D. and Skogstad, W. (ed. 2000): *Observing Organisations, Anxiety, defence and culture in health care*, London and Philadelphia: Routledge.
- Bowlby, J. (1994) *En sikker base*. Fredriksberg: Det lille forlaget.
- Brafman.A.H (1988) Infant observation. *Int. Rev. Psycho-Anal.* 15. 45.

- Bridge, G., and Miles, G. (ed.) (1996) *On the outside looking in*. Collected Essays on Young Child Observation in Social work Training. London: Central Council for Education and Training in Social Work
- Bruner, J.S. (1986) *Actual Minds, Possible Word*. Harvard University Press
- Calder, P. (1995) *Children and Society*. New vocational qualification. 9-1.
- Chodorow, N.J. (1999) *The power of Feelings*. New Haven & London: Yale University Press.
- Cunningham, H. (1996) *Barn og barndom fra middelalder til moderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Darwin, C. (1877) A biographiacal sketch of an infant. *Mind* 7, 285-294
- gjengitt i Kessen, K. (1965) *The Child: Perspectives in Psychology*. New York: John Wiley.
- Davis, M. (1993) Winnicott and the spatula game. *Winnicott studies* nr.1. London: Karnac Books.
- Elgarøy, S. (1992) Bion for begynnere. *Impuls* nr.2
- Epstein, A.L. (1967) *The Craft of Social Anthropology*. London: Social Science Paperbacks in association with Tavistock Publications.
- Fawcett, M. (1996) *Learning Through Child Observation*, London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.
- Freud, A. and Burlingham, D. (1944). *Infants without families*. New York: International University Press
- Foucault, M. (1973) *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1978) About the concept of the "dangerous individual" in the 19th century legal psychiatry. *International J. of Law and Psychiatry*, 1.
- Geertz, C. (1993) *The interpretation of Culture*. London: Fontana Press, An Imprint of Harper Collins Publisher.
- Gold, R.L. (1969) Roles in Sociological Field Observation. I McCall, G.J. and Simmons, J.L. (1969) *Issues in participant observation* A text and reader. London: Addison-Wesley Publishing Company
- Goffman, E. (1961) *Asylums*. Essays on the social situation of mental patient and other inmates. Chicago: Aldine.

- Grosskurth, P. (1987) *Melaine Klein. Her world and her work*. Massachusetts: University Press, Cambridge.
- Halvorsen, T. (2003) *Oppfatninger om sosialfaglig kompetanse*. HBO- rapport 5. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Hamilton, G. (1970) *Theory and Practice of Social Case Work*. New York and London: Columbia University Press.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1987) *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Harris, M. Towards Learning from Experience in Infancy and Childhood i Williams, M. Harris (ed.) (1987) *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Pertshire, Scotland: Cluine Press.
- Harris, M. A Baby Observation: The Absent Objekt. I Williams, M. Harris (ed.) (1987) *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Pertshire, Scotland: Cluine Press.
- Harris, M. Some Notes on Martenal Containment in “Good Enough” Mothering. I Williams, M. Harris (ed.) (1987) *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Pertshire, Scotland: Cluine Press.
- Hastrup, K. (1991) Antropologiske studier af egen kultur. *Norsk antropologisk tidsskrift* nr.1.
- Hinshelwood, R.D., and Skogstad, W. (ed. 2000) *Observing Organisations, Anxiety, defence and culture in health care*. London and Philadelphia: Routledge.
- Hinshelwood, R.D. Applying the observational metod: observing organizations. I Briggs, A. (ed.) (2002) *Surviving Space* Papers on Infant Observation. London: Karnac. Tavistock Clinic Series
- Hollway, W. and Jefferson, T. (2003) *Doing qualitative research differently*. London: Sage Publication.
- Igra, L. (2001) *Den tunna hinnan*. Stocholm: Natur och Kultur
- Jaqués, E. (1953) On the dynamic of social structure: a contribution to the psychoanalytical study of social phenomena deriving from the views of Melaine Klein. I Trist, E and H. Murray (eds) (1990): *The Social Engagement of Social Science*, Volume 1: The Socio-Psychological Perspective. London: Free Associtaion Books.
- Jaqués, E. (1955) Social Systems as Defence Against Percecutory and Depressive Anxiety. In Klein, M., Heimann, P., Money-Kyrle, R. (1955) *New Directions in Psycho-Analysis*. London: Tavistock.

- Järvinen, M., Larsen, J.E., Mortensen, N. (red.) (2002) *Det maktfulle møtet mellom system og klient*. Århus: Århus universitetsforlag.
- Juul Jensen, U. (1986) *Sykdomsbegreber i praksis*. 2.utg. København: Munksgaard.
- Kadushin, A. (1985) *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University press.
- Kessen, W. (1965) *The Child*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons Inc.
- Klein, M. (1988) *Envy and gratitude and other works*. Hogarth Press.
- Løchen, Y. (1970) *Idealer og realiteter i psykiatriske sykehus*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Magagna, J. (1987) Three Years of Infant Observation with Esther Bick. *J. Of Child Psychotherapy vol.13, nr1*.
- Marcus, G. (2002) *The sentimental citizen*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, University Park.
- Meløe, J. (1980) *Vitenskapsteori*, stensil. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Meløe, J. (1989) Seeing what there is to see. I Melkevik, B., Meløe, J., Peczenik, A. og Wroblewski, J.: Law and Argumentation. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Institutt for rettsvitenskap; 6.
- Meløe, J. Om å forstå det andre gjør. I Greve, A. og Nettet, S. (red) (1997) *Filosofi i et nordlig landskap*. Tromsø: Universitetsbiblioteket i Tromsøs skriftserie, Ravnetrykk nr.12.
- Menzies-Lyth, I. (1960) Social Systems as a Defence Against Anxiety, in: Trist, E. and Murray, H. (ed.) (1990) *The Social engagement of social science*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Miller, L. (ed.) (1989) *Closely Observed Infants*, London: Duckworth
- Moe, E. (1999) *Spedbarnsobservasjon og læringsprosesser*. Oslo: Nic Waals Institutt skriftserie nr. 8.
- Måseide, P. (1975) Paradoksal kommunikasjon i et terapeutisk miljø. Hovedoppgave i sosiologi. Tromsø: Universitetet i Tromsø. I Nordvoll, R. (red.): *Samfunn og psykiske lidelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Måseide, P. (1984) *Lokalsamfunnspsykiatri* Organisering av den psykiatriske helsetjenesten. Oslo:Universitetsforlaget.

- Måseide, P. Feltarbeid i ekspertorganisasjoner. Sjukehuset som arena for sosiologisk forskning. I Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T.H. (1997) *Metodisk feltarbeid*. Produksjon og tolkning av kvalitative data. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nerheim, H. (1996) *Vitenskap og kommunikasjon*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordvoll, R. (red.) *Samfunn og psykiske lidelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Obholzer, A. and Zagier Roberts, V. (ed.) (1994) *The unconscious at work*. London and New York: Routledge.
- Parton, N. (1986) The Beckford report: A Critical Appraisal. *British Journal of Social Work*. Vol.16.
- Papp, P. (1984) The Links Between Clinical & Artistic Creativity. *Networker*. September- October.
- Piontelli, A. (1986) *Backwards in time*. Reading: Cluine Press.
- Radcliff-Brown, A.R. (1965) *Structure and Function in Primitive Society*. London: Cohen & West Ltd.
- Rammeplan og forskrift: Videreutdanning i psykisk helsearbeid* (1997) Kirke-Utdanning- og Forskningsdepartementet, Oslo: Norgesnettrådet
- Reid, S. (ed.) (1997) *Developments in Infant Observation*. London and New York: Routledge.
- Riley, M. W. (1963) *Sociological Research*. Harcourt, Brace & World. Inc.
- Rogers, C. (1951) *Client- centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rustin, M. (1989) *Observing Infants: Reflektion on Methods* I Miller, L. (ed.) (1989): Closely Observed Infants. London: Duckworth.
- Rustin, M. (1989) Introduction, i Williams, M., Harris (ed) *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Pertshire, Scotland: Cluine Press,
- Sanger, J. (1996) *The Compleat Observer? A field research guide to observation*. Qualitative studies series 2. London. Washington: Falmer Press.
- Scheff, T. J. och Starrin, B. (2003) Skam och sociala band- om socialunderordning och utdragna konflikter. I Meeuwisse A. och Swärd H. *Perspektiv på Sociala problem*. Stocholm: Natur och Kultur.

- Severinsson, E. I. (1995) *Clinical Nursing Supervision in Health Care*. Göteborg: The Nordic School of public health.
- Sommerseth, R. (1992) *Spedbarnsobservasjon – en metode i klinisk videreutdanning*. (hovedoppgave) Sosial Work Reports 13. Trondheim: Institutt for sosialt arbeid, Universitet i Trondheim.
- Sommerseth, R. (1994) Spedbarnsobservasjon, en metode for å studere utvikling og samspill, *Nordisk sosialt arbeid nr. 3*. Universitetsforlaget.
- Sommerseth, R. (1996) ”Innlæringsperspektiver i spedbarnsobservasjon.” I *Nordisk symposium om forskning i sosialt arbeid*, Trondheim: Institutt for sosialt arbeid, Universitetet i Trondheim.
- Sommerseth, R. (1996) Spedbarnsobservasjon – nye veier i undervisning i sosialt arbeid og førskolelærerutdanning prøves ut. *Embla*.nr.6.
- Sommerseth, R. (2001) Utvikling av gode klinikere. *Nordisk Sosialt Arbeid nr.3*. Universitetsforlaget.
- Sommerseth, R (2003) Læring av empati- i observasjon av samspill. *Working Paper 127*, Høgskolen i Stavanger
- Spitz, R (1946) Hospitalism, A follow-up report, *Psychoanalyt. Study og the child.*, vol.11, 1.
- Stokes, J. (1994) Institutional chaos and personal stress. I Obholzer, A. and Zagier Roberts, V. (ed.) (1994) *The unconscious at work*. London and New York: Routledge.
- Stortingsmelding nr.25 (1996-97) Åpenhet og helhet*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Stortingsmelding nr. 27 (2000-01) Gjør din plikt- Krev din rett*. Oslo: Det kongelige Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartement.
- Swartz, M. S. og Swartz, C. G. (1969) *Problems in participants observation*: I McCalls-Simmons (ed.) *Issues in participant observation*. Massachusetts, California, London, Ontario: Addison-Wesley Pulishing Company.
- Swedner, H (1996) *Socialt välfärdsarbete*. Stocholm: Liber.
- Szecsödy, I. (1990) *The learning process in psychotherapy supervision*. Stocholm: Doctorial Thesis. Kongl Carolinska medio chirurgiska insitutet.
- Thuren, B-M. (2002) *Genusforskning inom Socialantropologien*. Stocholm: Högskoleverket.

- Trowell, J., Rustin, M. (1991) Developing the Internal Observer in Professionals in Training. *Infant Mental Health Journal*, Vol.12. No. 3. Fall.
- Trowell, J., Paton, A., Davis, Z., Miles, G (1998) The importance of observational training: an evaluative study. *Infant observation* 2, 1.
- Vetlesen, A. J. og Nordtvedt, P. (1996) *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Vidich, A. J. (1955) Participant observation and the collection and interpretation of data. *American Journal of sociology*. The University of Chicago Press.
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK a/s.
- Webb, A. and Wheeler, S. (1998) How honest do counsellors dare to be in the supervisory relationship? An exploratory study. *British J. of Guidance & Counselling*, Vol.26, No. 4.
- Williams, M. H. (1987) *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Perthshire, Scotland: The Cluine Press.
- Winnicott, D (1958) *Collected Paper: Through Paediatrics to Psycho-Analysis*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D (1981) *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Woods, M. E. and Hollis, F. (2000) *Casework a Psychosocial Therapy*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Young, R. M. (1903) Group relation: an introduction. 13.06.03.
<http://human-nature.com/group/chap1.html>
- Youell, B. The relevance of infant and young – child observation in multidisciplinary assessments for the family courts. Briggs, A. (ed.) (2002) *Surviving Space Papers on Infant Observation*. London: Karnac. Tavistock Clinic Series.
- Zerubavel, E. (2000) *Sinnets sosiale landskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.