

Supervision som læringsrum eller konsultation?

Kompetenceudvikling og refleksionsprocesser i komplekse kontekster



FOTO: PRIVAT

Jacob Mosgaard Supervisor, Københavns Professionshøjskole og privat praksis, København, Danmark, jm@jacobmosgaard.dk

Supervision er simpelt. Det er noget så enkelt som et samtalerum for professionelle udfordringer, "et samarbejde, af nogle kaldet supervision" (Andersen 1999). Det specifikke indhold i samarbejdet viser sig gennem samtalen, og hvis vi følger den, lytter, udfolder og er nysgerrige, når vi forhåbentlig nye steder hen.

Men supervision er også særdeles kompliceret. Supervisorrollen er mange-facetteret, konteksten har mange lag, og selv formålet med supervision er ikke altid ligetil.

I denne artikel vil jeg dykke ned i det komplicerede, i det paradoksale håb, at det vil gøre det hele mere simpelt igen. Jeg vil undersøge nogle grundvilkår, som forhåbentlig tilføjer nuancer, men ikke skaber uoverskuelighed.

Jeg har i mange år superviseret både professionelle teams og studerende på terapeutiske uddannelser. Dette er typisk to ret forskellige oplevelser. Det er tydeligt, at der er en stor variation i de ønsker og forestillinger, som puttes ind under den hat, som af alle kaldes supervision, og jeg finder det derfor væsentligt at forsøge at folde ligheder og forskelligheder ud i de enkelte kontekster.

Inden en supervisor tilegner sig metoder og teorier, og inden en supervisand kaster sig ud i samtaler om sit arbejde, kan det være vigtigt at få det basale på plads: Hvilken slags praksis er supervision egentlig, og hvad er meningen med den?

For at nærme mig nogle svar skitserer jeg først nogle grundlæggende definitioner og kontekster. Derefter udskiller jeg to typer supervision, som begge lever i bedste velgående inden for hjælpefagene. Jeg vælger at kalde dem for henholdsvis *lærings-supervision* og *konsultativ* supervision. Hvad kendetegner de to, hvad adskiller dem, og kan de eventuelt til tider befrugte hinanden?

Mit håb er at klæde både supervisorer og supervisander bedre på til at træde ind i supervisorsrummets komplekse væv af forventninger, krav og muligheder.

Kontekster for supervision

Hvad er supervision? Spørgsmålet er mindre enkelt, end det umiddelbart ser ud. Før jeg udfolder denne kompleksitet, vil jeg fremhæve nogle grundlæggende fællestræk ved de kontekster, hvor supervision finder sted.

Supervision er et rum for dialog om professionelle emner imellem en eller flere supervisander og en supervisor med ansvar for processen og rammerne med det formål at finde nye betydninger og handlemuligheder i konkrete aktuelle situationer samt evt. på længere sigt.

I princippet kan supervision ydes til alle, der arbejder med mennesker, altså fx terapeutisk, pædagogisk, socialt eller psykiatrisk arbejde. Det kan være en del af en uddannelse, fx til familierapeut, eller en del af en faglig udvikling, fx på vej mod autorisation som psykolog. Denne skelnen er væsentlig, og det vil jeg belyse nøjere senere i artiklen.

Supervision kan foregå individuelt eller i grupper, enten af folk med forskellige arbejdspladser, men eventuelt samme faglighed, eller af et team af kolleger, nogle gange med og nogle gange uden deltagelse af en leder.

Problemstillingerne, det, der sætter gang i og giver mening til supervisionen, er oftest individuelle, med fokus på enten dilemmaer i en case eller på personlige udfordringer, men det kan også være fælles problematikker, enten en fælles sag eller et tema af relevans for alle.

I supervision mødes teori og praksis (Lund-Jacobsen et al. 2025). Hverdagens udfordringer finder deres betydning inspireret af teorier og professionelle erfaringer, mens mere abstrakte teoretiske perspektiver, fx lært på uddannelser eller udtrykt i organisatoriske værdier, kobles til det konkrete. Supervision søger at skabe forbindelser mellem handlingens og meningens domæner.

Ud over supervisor, supervisand og eventuelle kolleger, formes supervisorsrummet og dets muligheder af organisationen, ledelsen, mulige samarbejdspartnere og andre væsentlige aktører. Og ikke mindst: De borgere, som supervisanden arbejder med, og som supervisionen i sidste ende har til formål at gavne (Watkins 2011).

Vilde problemer og den reduktionistiske udfordring

Sproget er fattigere end virkeligheden. Men sproget skaber vores virkelighed, og på grund af dets fattigere natur vil vores skabte virkelighed altid være en indsnævring, en reduktion.

Supervision er en praksis, som befinder sig i netop dette spændingsfelt. De såkaldte hjælpeprofessioner (Hawkins & Shohet 2000) inden for psykologiske og pædagogiske områder arbejder med det, der kaldes "vilde problemer" (Strøier 2016), altså problemer, som ikke blot kan løses eller fikses, men som er dynamiske og ændrer sig over tid. For livet står ikke stille, men er i konstant forandring med nye relationer og livsvilkår, samt nye ønsker, værdier, og drømme. Vilde problemer er desuden så tæt vævet ind i et netværk af fænomener og aktører, at forsøgene på at løse dem ofte ender med at ændre selve problemet. De kan ikke fastholdes.

Det professionelle arbejde med mennesker sprogliggøres i et samarbejde mellem en supervisor og en supervisand. Virkeligheden mødes og skabes i dialogen. Så hvordan sikrer vi i dette meta-arbejde om vilde problemer, at sproget i supervisionen ikke bliver *reduktionistisk*?

Opgaven for en supervisor må være at holde fast i vildskaben, og ikke reducere eller tæmme den for meget, og modstå fristelsen til at finde løsninger for hurtigt eller bruge forsimplede beskrivelser eller manualiseringer af komplekse situationer. Positionen er radikalt nysgerrig og reflekterende snarere end fastlåst i vanetænkning ("det, vi plejer") eller normativitet ("det, vi bør").

Magt og etik

Supervision af vilde problemer er på flere måder en *paradoks*al praksis (fra von Oettingen 2001). Et centralt paradoks i supervision har at gøre med, at supervisor deltager med ekspertise eller i hvert fald med en påvirkning, mens formålet er supervisandens *egen* ekspertise og agency. Det paradoksale i den professionelle position har jeg i andre sammenhænge kaldt *respektfuld manipulation* (Mosgaard 2003). Supervisor har nemlig til opgave at medvirke til at skabe en forandring eller gøre en forskel, men må samtidig være radikalt tilbageholdende og åben for det, han eller hun ikke ved.

Paradokset handler om magt, og supervisor må tage stilling til den, ikke for at undgå at bruge den, men fordi magt uden forsigtighed og magtbevidsthed er uetisk. Supervisor bestemmer fx over rammer og proces, og den del af magt kan skabe tryk, men supervisor kan også blive forelsket i egne hypoteser og handleforslag og glemme at afstemme og lytte. For at stille supervisors position skarpt op: Brug autoriteten i magten, men gør alt for at undgå overgrebet.

Behovet for ensidig kontrol fra supervisors side er sjældent, men *kan* ske i forbindelse med en vurdering af uetisk adfærd fra supervisanden over for en

borger. Dette er ikke nødvendigvis udviklende for supervisandens læring, men nødvendigt for borgerens velbefindende og autonomi.

De etiske udfordringer i supervision hænger tæt sammen med spændingen mellem det, der kaldes viden og ikke-viden (Anderson & Goolishian 1992). Ikke-viden betyder ikke *uvidenhed*, men er en forsigtighed med bedreviden og med for hurtige konklusioner. Det medfører en tilbageholdenhed med globale eller universelle sandheder og en stor opmærksomhed på lokal og situeret viden, altså en viden knyttet til den konkrete situation og knyttet til supervisandens egne ekspertiser og erfaringer. Hvis supervisor ønsker at undgå magtmisbrug og en ensidig ekspertrolle, kræver det en bevidst træden ind i en ikke-vidende position, hvor det professionelle bidrag ikke handler om den universelle "rigtige" måde at forstå borgere eller at handle på.

Anvendt ikke-viden

Disse betragtninger om magt og ikke-viden er typisk knyttet til en socialkonstruktivistisk tilgang til professionelt arbejde (Gergen 2001). Ikke alle har disse overvejelser med i arbejdet som supervisor, men som fx systemisk supervisor er ideerne centrale. Det skriver sig ind i en socialpsykologisk tilgang til psykologisk intervention, hvor relationen er det centrale i enhver analyse af problemer og deres løsninger. I en systemisk forståelse kan ingen handlinger eller praksis og ingen forestillinger eller værdier forstås som individuelt skabt, men som udsprunget af og organiseret i en komplekst kulturelt net af adfærd og betydning (se også Mosgaard 2005).

Den ikke-vidende supervisor bidrager på to måder. For det første med overvejelser på et generelt plan, fx om terapi, systemisk tænkning eller psykologfaglighed, men formidlet som forslag, nysgerrige spørgsmål og refleksioner, og ikke som sandheder eller skråsikkerhed.

For det andet bidrager supervisor med en meta-opmærksomhed, altså en position, der ikke lukker sig om indholdet, men i stedet orienterer sig mod det endnu usete og de niveauer i hjælpearbejdet, som kan overses. Den ikke-vidende tilgang kræver en opmærksomhed på, at hypoteser, teorier og generelle perspektiver ikke forfører os og forvandles til sandhedsudsagn (Mosgaard 2009), men snarere guider os i en nysgerrig udforskning. Vi deler ikke ud af færdig viden, men forsøger at indkredse det, vi endnu ikke ved, at vi ikke ved (Hald-Mortensen 2024).

Med disse overvejelser i baghovedet vil jeg nu vende mig mod de to supervisionstyper og de balancekunster, de hver især kræver for at tage højde for supervisors paradoksale og komplekse natur.

1. Lærings supervision

Især i engelsksproget litteratur (fx Bernard & Goodyear 1998) defineres supervision mere snævert, end det typisk gør i Skandinavien. Det forstås oftest som et læringsrum, hvor supervisor skal være en mere erfaren praktiker, som over et længere forløb har ansvaret for at udvikle, kontrollere og vurdere superviserandernes faglige kunnen. Mange steder defineres superviserrelationen som hierarkisk (Ortiz 2006), hvilket i en ikke-vidende definition af supervision vil sige, at relationen er ligeværdig, men ikke jævnbyrdig.

Denne form for supervision ses bl.a. som uddannelsessupervision, især på terapeutiske efteruddannelser. Den er også relevant for autorisation og andre formelle kompetenceudviklinger.

Der er tale om en form for mesterlære, hvor superviserandene langsomt bliver mere og mere kvalificerede deltagere i deres specifikke praksisfællesskab gennem observation af og feedback fra supervisor (Guldborg et al. 2022). Supervisor er her en slags mester eller træner og erfaren sparringspartner. Superviseringsrummet er en målrettet og systematisk blanding af teori, metode og praksis. Samtalerne vil ofte tage udgangspunkt i noget konkret og specifikt, gerne gennem *direkte* supervision, altså *live* foran supervisor og team eller via videooptagelser (Zahl-Olsen et al. 2022).

Læringen i forløbet kan udvikle sig på denne måde: I begyndelsen af et lærings superviserforløb vil superviseranden typisk være opmærksom på enkelte problematikker eller pointer. I en familierapeutisk kontekst kan det for eksempel være en tendens til at blive for rådgivende, eller omvendt ikke udfordre familien nok. Efterhånden vil superviseranden typisk udvikle evnen til at få øje på langt flere temaer og betydningsfulde forgreningspunkter (fra Pearce 2007) i kommunikationen med borgerne. I den samme familierapeutiske kontekst kan det vise sig som en øget opmærksomhed på de valg og fravalg, som terapeut og klienter træffer i en konkret samtale, og en fokusering på åbninger og invitationer i samtalen. Superviseranden udvikler på den måde den samme form for meta-opmærksomhed, som supervisor udviser.

Balancekunsten består i, at den forventede autoritet hos supervisor kan glide over i ureflekteret magtudøvelse i form af bedreviden eller skråsikkerhed frem for spørgsmål og undren. Den systemiske supervisor vil med denne opmærksomhed i baghovedet være mere optaget af udforskning på et procesniveau end på et ontologisk niveau. Med undersøgelser på et ontologisk niveau menes feedback, som er diagnosticerende eller bygget på generaliseringer over, hvordan situationen er "i virkeligheden". Det er ikke sandheden, vi søger, men superviserandens

øvelse af nye færdigheder, ny viden, ny selvindsigt, nye narrativer og udvidede opmærksomheder.

Hovedfokus for supervisor er ikke på iverksettelse eller fejl, men på at støtte træningen af metoder, og på en fælles udvidelse af bevidstheden om de intentioner og beslutninger, der ligger i den professionelle praksis. Færdighederne er således som oftest ikke mestring af konkrete metoder eller den entydige håndtering af fx specifikke diagnoser, lidelser eller familiedynamikker, men derimod en kompleks refleksion-i-handling (Schön 1991).

2. Konsultativ supervision

Personale- eller teamsupervision er oftest af en anden type. Her efterspørges typisk et rum, der ikke er langsigtet, men aktuelt og måske endda akut, et rum til at tale om arbejdet frem for blot at udføre det. Der ønskes en dialog faciliteret af en person, der er trænet i netop at skabe sådanne samtaler. Supervision kan her fungere som et mere åbent refleksionens domæne i et arbejde, der ellers ofte er præget af produktionens domænes fokus på konklusioner, regler og beslutninger (Lang et al. 1990).

Supervisor kan være, men er ikke nødvendigvis, dygtig inden for det samme faglige felt, som supervisanderne arbejder i, men det centrale er være facilitator. Hovedekspertisen er at styre supervisionsprocessen, hvilket vil sige at have ansvaret for måden at tale om problematikkerne på, om samarbejdet og om borgerne, samt ansvaret for, hvem der taler hvornår, og hvordan processen overordnet set forløber i dag. Og lige præcis her ligger en forskel fra lærings-supervision: Konsultativ supervision er situeret i nuet, og supervisor har ikke et formelt ansvar for, hvordan samtalen omsættes eller bringes videre efterfølgende.

Supervisor fungerer som nysgerrig udspørger og interviewer og som den, der styrer fx en kollegagrube. Gruppen kan fx bruges som bevidnende eller reflekterende team, og de kan få specifikke opgaver, baseret på supervisandens specifikke ønsker til deres input (Lund-Jacobsen & Wermer 2001). Opgaverne kan handle om at udvide forståelsen af en problemstilling, forståelsen af en borger eller familie, forsøg på at reflektere fra borgernes perspektiv, ideer til veje videre eller bevidnende ord om det, lytterne blev ramt af eller oplevede som særlig betydningsfuldt (se fx Romer 2015).

I nogle definitioner af konsultativ supervision sidestilles supervision med sagssupervision, forstået som drøftelser af konkrete sager, således at "der altid arbejdes med kasuistisk materiale" (Jacobsen & Mortensen 2017, s. 60). Denne forståelse bliver imidlertid for snæver, hvis man tager højde for den komplekse

og uforudsigelige virkelighed, som supervisionen er en del af. For uanset hvor snævert et fokus der vælges, træder supervisoren ind i en sammensat organisationskontekst, præget af vilkår som ledelse, trivsel, teamsamarbejde og mulige strukturelle spændinger. Disse systemiske elementer bør altid være del af det forståelsesmæssige bagtæppe, som supervisionen udfolder sig i (Mortensen2008). Om det direkte italesættes, afhænger af de konkrete situationer, men kompleksiteten må være i supervisors baghoved.

Balancekunsten i denne kompleksitet har at gøre med, om supervisionen overhovedet gør en forskel. Ikke alle udbytter er lige gode (Gurnæs 2022), for der findes selvfølgelig professionel adfærd, som er skadelig eller stigmatiserende, og påstanden om det modsatte kan føre til uprofessionel relativisme. Dette betyder, at det kan være en god idé at lave løbende evalueringer, i denne type supervision ikke af, om supervisanderne har opnået specifikke færdigheder, men evalueringer af selve processen og af supervisorsrummet. Supervisor har i den konsultative supervision ingen formel magt, så spørgsmålet bliver, om vi i yderste konsekvens kan leve med, at supervisionen blot opleves som hyggelig, som et sted at "læsse af", eller som situationelt spændende, men virkningsløs.

Sammenhængende med disse spørgsmål er den ofte forekommende illusion om supervision som et "ledelsesfrit rum". Denne idé kan være et problem, for der er jo ingen rum på en arbejdsplads, som er ledelsesfri (Schilling 2012). Risikoen er et rum, hvor utilfredshed og spændinger i forhold til ledelsen forstærkes, og det betyder jo reelt det modsatte af agency, nemlig en utilfredshed, som kan være fair, men udtrykt som brok, fordi ledelsen, som vil kunne ændre noget, ikke er til stede. Konsultativ supervision af denne type skaber afmagt.

Afsluttende perspektiver

Vilde menneskelige problemer kræver en supervision, som ikke forsimpler og ikke leder efter simple løsninger. Supervision må finde sin balance mellem øget handlekraft og tilbageholdenhed og mellem inspiration eller input fra supervisor og en undersøgende, udfoldende, ikke-vidende tilgang. Mellem indsnævring og udvidelse. Mellem tæmning af problemer og bevarelsen af det vilde.

Læringssupervision lægger et særligt ansvar på både supervisand og supervisor. Supervisanden har nogle lærings- eller udviklingsønsker, eller en leder har det supervisandens vegne. Supervisor må tænke i udvikling, fra nu og i en eller anden retning, samt monitorere udviklingen løbende sammen med supervisanden og evt. lederen.

Konsultativ supervision indebærer ikke dette specifikke ansvar. Det kan ses mere som et frisk pust, ny inspiration, måske et boost i en ny retning. Det kan stikke dybt og føre til store ændringer, men det er ikke formålet i sig selv.

Uanset type er samarbejdet alfa og omega, for supervision kræver det, Sundet (2011) kalder et "distanceret medlemskab", altså et følgeskab mellem en outsider og en, der står midt i sin praksis, og netop denne dikotomi er vigtig. Forskelligheden mellem supervisand- og supervisorposition kan være en forskel i ekspertise eller erfaring, men den kan også være noget så simpelt som et møde mellem to sprog, en slags kulturmøde, hvor en udenforstående netop pga. sin fremmedhed i den konkrete arbejds kontekst vil kunne træde ind med en selv-følgelig nysgerrighed og undersøge uden at være dømmende (se Mosgaard 2018 for mere om dette tema). Ud af denne dobbelthed opstår den særlige mulighed for en unik og uforudsigelig social konstruktion af nye brugbare færdigheder, positioneringer, forståelser og handlemuligheder.

Dette kulturmøde hjælper os til at huske at lægge forudindtagetheden væk og blive reelt ligeværdige. Det kan hjælpe os til åbent at undersøge rammerne og de forskellige ønsker, der kunne eksistere, og starte samtalen der.

En ledelse kunne fx ønske, at supervisionen har et klart formål, og kan også have bredere organisatoriske ønsker om kompetenceudvikling eller lignende. En medarbejder kan derimod ønske et mere åbent refleksionsrum, uden klare mål, men med plads til "udluftning". Disse to perspektiver kan kaldes hhv. *professionalisering* og *personalepleje* (Egelund & Kvilhaug 2002). Måske kan de to til tider eksistere side om side: I lærings supervision kan det give mening i perioder at lægge udviklingsaspektet til side og blive mere konsultativ, mens konsultativ supervision i mange sammenhænge sagtens vil kunne rumme individuelle læringsmål for fx en personalegruppe.

Skal supervisionen primært være et læringsrum til kompetenceudvikling, skal det være konsultation med fokus på refleksionsprocesser – eller ønskes en blanding? Min erfaring er, at mange teams og ledere er åbne for at koble et læringsperspektiv på personalesupervisionen, ligesom jeg oftest knytter konsultative metoder som reflekterende team på uddannelsessupervision. Men at kende konteksten for supervisionen er helt centralt, og er den ikke givet, bliver det nødvendigt at *forhandle* konteksten. For risikoen er, at vi hjælper folk med noget, de ikke har bedt om, ikke ønsker eller ikke behøver hjælp til.

Vi må spørge: Hvad skal vi med hinanden i dette samtalerum? Hvad er meningen med lige præcis dette samarbejde? Lad os finde ud af det i et samarbejde kaldet supervision.

Litteratur

- Andersen, T. (1999). Et samarbeid – av noen kalt veiledning. I Rønnestad, M.H. & Reichelt, S. (red.), *Psykoteraiveiledning*. Tano Aschehoug
- Anderson, H. & H. Goolishian (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. I McNamee, S. & Gergen, K.J. (red.): *Therapy as social construction*. Sage Publications
- Bernard, J.M. & R.K. Goodyear (1998). *Fundamentals of clinical supervision* (2nd edition). Allyn and Bacon
- Egelund, T. & A. Kvilhaug (2002). Supervisionens mål – professionalisering og personalepleje. *Nordic Journal of Social Work*, 22(2), 85–94
- Gergen, K.J. (2001). *Social construction in context*. Sage Publications
- Guldborg, M., D. Bladt, D.S. Nielsen & L.R. Minet (2022). Gruppesupervision som praksisfællesskab til faglig udvikling i det forebyggende sundhedsarbejde. *Nordisk sygeplejeforskning*, 12(1), 1–14
- Gurnæs, V. J. (2022). Om at være forpligtet over for sandhed i familiearbejde og supervision. *Fokus på familien*, 50(4), 291–311
- Hald-Mortensen, C. (2024). Applying the Rumsfeld matrix: Unknown unknown climate risks in an AMOC collapse scenario. *Journal of Ecology & Natural Resources*, 8(1), 1–9
- Hawkins, P. & R. Shohet (2000). *Supervision in the helping professions*. Open University Press
- Jacobsen, C.H. & K.V. Mortensen (2017). *Supervision af psykoterafi og andet behandlingsarbejde: Almen og psykodynamisk supervisionsteori*. Akademisk Forlag
- Lang, P.W., M. Little & V. Cronen (1990). The systemic professional domains of action and the question of neutrality. *Human Systems*, 1(1), 34–49
- Lund-Jacobsen, D. & A. Wermer (2001). Invitation til nysgerrighed: En systemisk tilgang til supervision. *Fokus på familien*, 29(1), 36–49
- Lund-Jacobsen, D., D. Nissen, T. Westmark, I. Ljungmann, J.R. Tamakloe, A. Stærk & M. Lykke (2025). *Supervision – men hvordan?* Akademisk Forlag
- Mortensen, A. (2008). Dirty supervision – forbudte trin? Om supervision (– og konsultation) i komplekse kontekster. I Pedersen, J.H. (red.), *Perspektiver på supervision: En erhvervspsykologisk antologi*. Dansk Psykologisk Forlag
- Mosgaard, J. (2003). Psykoteraapeutiske dagsordener: Om respektfuld manipulation og etisk engagement. *Fokus på familien*, 31(4), 313–328
- Mosgaard, J. (2005). Den sociale konstruktion. *Psykolog Nyt*, 59(3), 10–17
- Mosgaard, J. (2009). Sprogets forførelser: Om diagnoser og andre konklusioner. *Fokus på familien*, 37(4), 238–255
- Mosgaard, J. (2018). Therapy as anthropology. I Schlieve, S., Chaudhary, N. & Marsico, P. (red.), *Cultural psychology of intervention in the globalized world*. Information Age Publishing
- Ortiz, X. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. Cambridge Language Teaching Library
- Pearce, W.B. (2007). *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. Dansk Psykologisk Forlag
- Romer, A. (2015). Supervision i grupper – kom godt i gang. I Holmgren, A. & A. Holmgren (red.), *Narrativ supervision og vejledning*. DISPUKs Forlag

- Schilling, B. (2012). Supervision og ledelse. I Molly-Søholm, T., N. Stegeager & S. Willert (red.), *Systemisk ledelse: Teori og praksis*. Samfundslitteratur
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing Group
- Strøier, V. (2016). Organisationen banker stædigt på: Supervision som implementeringsbase for vilde problemer. I Pedersen, J.H. (red.), *Supervision i et organisatorisk perspektiv: Teoretisk og metodisk inspiration til bedre praksis*. Dansk Psykologisk Forlag
- Sundet, R. (2011). Vejledning som distanceret medlemskab – en snylterers bekendelser. I Karlsson B. & F. Oterholt (red.), *Fænomener i faglig vejledning*. Frydenlund
- von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Forlaget Klim
- Watkins Jr., C.E. (2011). Does psychotherapy supervision contribute to patient outcomes? Considering thirty years of research. *The Clinical Supervisor*, 30(2), 235–256
- Zahl-Olsen, R., O.K. Hillesund, O. Ness and F. Oterholt (2022). Å bli familierapeut: En kvalitativ studie av videoveiledning i familierapiutdanning. *Uniped*, 45(3), 233–244