

Professionelle hjælpesamtaler

“I skal lytte til, hvad de virkelig siger, og ikke til, hvad de virkelig mener.”

Harold Goolishian⁵⁴

Denne del af bogen tager forskellige former for professionelle samtaler op.

Vi lægger ud med at give et bud på en begrebsmæssig tydeliggørelse af de mest almindelige professionelle samtaleformer. Og i forlængelse heraf beskrive nogle grundlæggende kommunikative forholdemåder og kompetencer. Endelig afsluttes kapitlet med en udredning af samtalerens tre professionelle domæner.⁵⁵

Samtaler mellem en hjælpsøgende og en hjælper vil have lighedstræk, selvom vi i det følgende definerer relationen som fx 'konsultation' eller 'vejledning'. Når vi i denne sammenhæng alligevel vælger at fremdrage forskelle mellem begreberne til trods for fællestrækkene og de flydende overgange mellem de forskellige samtalerelationer, er det for at tydeliggøre den professionelle position i relationen. Vi bruger begrebet professionelle hjælpesamtaler som *fællesbetegnelse* for en række samtaleformer: 'rådgivning', 'vejledning', 'supervision', 'konsultation', 'mediation', 'coaching' og 'intervention' (kollegial vejledning/supervision). Når vi bruger betegnelsen professionelle hjælpesamtaler, er det blandt andet for at understrege, at det er hjælperen, der har ansvaret for samtalerens professionelle karakter. Det er en ulige relation, hvor den professionelle: læreren, på-

⁵⁴ Her citeret efter Tom Andersen (1994): Reflekterende processer, s. 46.

⁵⁵ Dette kapitel gør brug af og videreudvikler de tanker og teorier om kommunikation og professionelle samtaler, som tidligere er offentliggjort, fx O. Løw (1997, 1998 og 1999a og b).

dagogen, socialrådgiveren, sygeplejersken eller konsulenten har ansvaret for samtalerens forløb. I den professionelle samtale er den hjælpsøgende i fokus!

Professionelle hjælpesamtaler beror på et aftaleforhold og er derudover grundlæggende kendetegnet ved deres struktur og progression. Professionelle hjælpesamtaler forløber således gennem områder som: forberedelses-, afklarings-, undersøgelses-, håndterings- og evalueringsområdet, hvilket vi vil behandle nærmere i den følgende fremstilling af den mellemkollegiale hjælpesamtale: intervention s. 119-154.

Forskellige professionelle samtalerelationer

Der findes ingen begrebsmæssig afklaring, som der er generel konsensus omkring. Men der findes en række mere eller mindre vellykkede bestræbelser.⁵⁶

Fx bruges begrebet 'vejledning' på dansk i en bred betydning. Men på engelsk bruges det slet ikke. I daglig tale har begrebet vejledning på dansk altså en meget bred betydning spændende fra detaljeret instruktion til gode venneråd. I en professionel sammenhæng er begrebet mindre omfattende. Men der er langt fra en fælles forståelse af vejledning inden for forskellige *fagmiljøer*. På norsk bruges begrebet vejledning i reglen i stedet for begrebet supervision. Når vejledningsbegrebet bruges som en fællesbetegnelse for beslægtede strukturerede samtaleformer, får vejledningen præg af konsultation, supervision eller rådgivning alt afhængigt af vejledningssituationen.

⁵⁶ Fx M. Carlborg, m.fl. (1981): Konsulentarbejde i daginstitutioner.

Dansk Psykologisk Forlag (1984), s. 36ff. K. Gordan (1992):

Psykoterapi – supervision. Hans Reitzels Forlag (1996) s. 22ff. Lauvås

og Handal (1990/97): Vejledning og praktisk fagteori, s. 37ff. Eva

Johannessen, m.fl. (1994): Rådgivning, s. 14ff. og Wénche Fjeldstad

(red.): Konsultation, Tano (1995) s. 111ff. Ken Vagn Hansen:

Supervisionsbegrebets afgrænsning og definition. I: Psykologisk

Pædagogisk Rådgivning (1996) nr. 2, s. 87-98.

Hermanus, Kew, Lertsa
Kommunikation og Samarbejde i Professionelle
Relationer. Atina 2004

nen (Lauvås og Handal 1996, s. 38f.). Og når rådgivningsbegrebet bruges som paraplybetegnelse/fællesbetegnelse, bliver vejledning, som bruges synonymt med supervision, en form for rådgivning (Johannessen m.fl. 1994, s. 15f.). De forskellige definitioner hænger også sammen med forskellige *forståelsesrammer*. En psykoanalytisk orienteret konsulent som Caplan vil definere begrebet konsultation anderledes end en systemisk orienteret konsulent som Campbell.⁵⁷ Men den afgørende forskel ses i brugen af den professionelt strukturerede samtale. Konsultation finder uvægerligt sted ud fra et mere eller mindre erkendt perspektiv.

Vi bruger begrebet professionelle hjælpesamtaler som overordnet betegnelse, hvilket fremgår af nedenstående model, hvor vi opstiller et *kontinuum* med yderpunkterne vejvisning og vejsøgning⁵⁸ samt svar og spørgsmål fra hjælper.⁵⁹ I modellen anføres en række forhold: *hensigt, relation, aftale, kontrol og ansvar*, som jeg finder brugbare til at få hold på forskelle mellem de strukturerede samtaleformer og analysere hjælpesituationen med henblik på at afklare, hvilken intervention der forekommer mest nyttig.

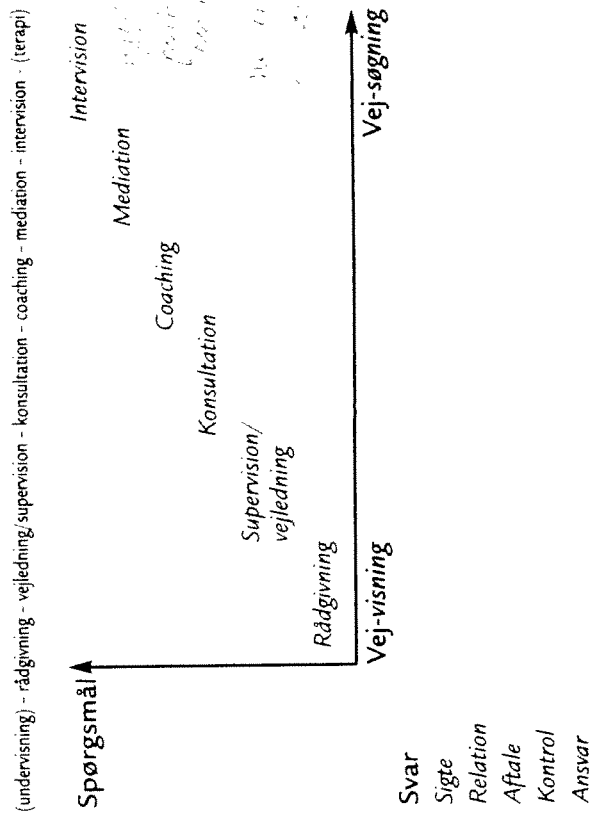
57 G. Caplan (1970): *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Basic Books.

D. Campbell et al. (1991): *Systemic Approach to Consultation*. Karnac Books.

58 Denne distinktion brugte jeg første gang på skrift i en artikel om reflekterende vejledning i læreruddannelsen: 'Tal før du tænker' i tidskriftet KvaN 1996, nr. 45. Den har jeg senere søgt at tydeliggøre i modelform – Løw 1998, Bilag A.

59 I den almene omtale af hjælpesamtaler bruger jeg betegnelserne hjælper og hjælpesøgende. Hvorimod jeg i forbindelse med den specifikke omtale af samtalerelationer vil bruge de tilhørende begrebspar. Det vil i forbindelse med supervision sige supervisor og supervisand, i forbindelse med konsultation henholdsvis konsulent og konsultant og i forbindelse med intervention henholdsvis interviewer (interviewer) og fokusperson (intervisand).

Figur 7: Professionelle hjælpesamtaler



Modellens yderpunkter er rådgivning og intervention. *Rådgivning* betegner i denne sammenhæng en situation, hvor en fagudøver søger råd hos en kollega/overordnet om eget arbejde. Der kan være tale om en over-/underordnet-relation, som når en uerfaren sygeplejerske søger råd hos en mere erfarne kollega om, hvad hun skal gøre i en konkret situation. Formålet med samtalen kan siges at være at give svar på faglige spørgsmål, der kan vise vejen i en usikker situation. Rådgivning har ofte karakter af en lav grad af professionel strukturering.⁶⁰ Den beror typisk mere på hverdags erfaringer end på et klart aftaleforhold omkring rådgivningssituationen. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på eventuelle uklare magt- og ansvarsforhold. Den lærer fra skolens støttecenter, som rådgiver

60 De gode som dårlige råd, der gives uopfordret kollegaer imellem, altså råd, som gives uden at være efterlyst, kan ikke betegnes som professionelle hjælpesamtaler og skal ikke behandles i denne sammenhæng.

en kollega om dennes problemer i forhold til en bestemt elev, deler hun (rådgiveren) ansvaret for kollegaens beslutning og efterfølgende handling, fordi det forventes, at de råd, som bliver givet, også bliver fulgt?

Supervision kan siges at ligge tæt op af rådgivning. Vi bruger begrebet supervision synonymt med vejledning,⁶¹ men vil i den videre fremstilling bruge betegnelsen supervision.

Der er tale om en komplementær relation mellem den mere kompetente og den (eller de) mindre kompetente kollegaer. I den klassiske betydning er supervision knyttet til uddannelsesforløb i behandlingssammenhænge som eksempel for nydannede læger og psykologer, hvilket oftest indebærer obligatorisk deltagelse. Supervision foregår med andre ord over et længere tidsrum. Der er tale om en klar kontrolfunktion, hvor den mere fagligt kvalificerede supervisorer den mindre fagligt kvalificerede. Det drejer sig ikke kun om over-blik, men også om over-vågning, og den franske betegnelse er da også 'controler'. Under uddannelsesforløbet har supervisor det formelle ansvar for supervisors opgaver. Der ses dog fremstillinger og fagmiljøer, hvor begrebet supervisor bruges noget løsere og vel nærmest synonymt med rådgiver. Den klassiske supervisorspositions kontrol- og instruktionsaspekt udfordres inden for nyere forståelsesrammer. Fx anskues forholdet mellem supervisor og supervisand i et socialkonstruktivistisk perspektiv som et samarbejde med henblik på etablering af en samskabende samtale (Anderson og Swim 1995), hvilket vi vender tilbage til i det følgende kapitel om intervention.

Begrebet supervision har undergået forandringer i Danmark gennem de seneste år og refererer i dag ikke kun til et mester-

61 Vi reserverer betegnelsen vejledning til undervisnings- og uddannelses-sammenhænge. Vejledning af elever, studerende, grupper og deres opgaver og projekter samt praktik- og erhvervsvejledning. Sml. Tron Inglar (1999): Lærer og vejleder. Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker. Forlaget Klim, særligt kapitel 6-8.

læreforhold, men også til en særlig samtaleform: kollegial supervision, som finder sted mellem fagligt lige kvalificerede, og hvor kontrolaspektet er bortfaldet eller nedtonet. En lignende udvikling ses i Norge, men her bruges betegnelsen kollegial vejledning eller 'kollegaveiledning' (Lauvås og Handal 1990). Det er disse to betydninger, som giver mulighed for en skelnen mellem hierarkiske positioner i forhold til horisontale positioner, der udtrykkes med begreberne supervision og intervention.

I denne sammenhæng bruges betegnelsen *inter-vision* (mellem-blik) om den symmetriske relation mellem deltagere på formelt set samme kompetenceniveau, hvilket jeg skal vende tilbage til. Som det vil fremgå, er sigtet med intervention fagpersonlig kompetenceudvikling. Deltagelse er principielt frivillig, og der indgår ikke noget formelt ansvar eller kontrolaspekt, som i den hierarkiske supervisorsmodel.

Det er gennem spørgsmål, at fokuspersonen hjælpes til at søge vej i en usikker arbejdsituation, hvorfor intervention udgør modpolen til rådgivning i det opstillede kontinuum.

Konsultation har fælles træk både med super- og intervention. Konsultation er et forhold mellem konsulent og konsultant ('consultee'), hvor sidstnævnte søger hjælp til at løse en arbejdsrelateret problemstilling. Konsulenten har som regel en andet faglig baggrund eller et speciale inden for det samme eller et beslægtet fagområde. Konsultation er hovedsageligt en indirekte metode i lighed med super- og intervention. Konsulenten forholder sig som udgangspunkt til konsultantens oplevelser af vanskeligheder i relation til et barn, en studerende, en patient eller en klient. Konsulenten kommer udefra⁶² og har som hovedregel ikke nogen kontrolfunktion eller noget

62 Vi vælger i denne sammenhæng at se bort fra den såkaldte interne konsulent, til trods for at denne konstruktion synes at vinde frem i flere organisationer i disse år. Den interne konsulent kan ansues som en supervisor, der indtager en konsulentposition og altså ikke har nogen kontrollerende eller dikterende opgave.

formelt ansvar over for konsultantens opgaver i lighed med intervention, men til forskel fra supervision. Derimod har konsulenten et ansvar for konsultationsprocessen. Netop for at foregribe afhængighedsforhold og uklare ansvars- og magtforhold tillægges kontraktforholdet mellem deltagerne stor betydning i konsultation (Wenche Fjeldstad (red.) 1991, side 111ff.). Kontraktforhandlingen kan resultere i relationsdefineringer, der strækker sig fra fagkonsulenten, der kender svaret og kan anviser vejen (supervisor), i den ene ende, til proceskonsulenten, som stiller spørgsmål og hjælper konsultanten med at finde sin vej, i den anden ende (intervention).

Jeg skal i denne sammenhæng ikke komme ind på begreberne *coaching* (Sletten (red.) 2002) og *mediation* (Boserup og Humle 2000) (se i øvrigt om mediation s. 200f.).

Kommunikative forholdemåder og kompetencer

A. Kommunikative forholdemåder

De professionelle samtaler, som er placeret i øverste højre hjørne af den foregående model (figur 7 s. 101), de undersøgende og vejsøgende, kan samlet betegnes som de *reflekterende eller forståelsesorienterede samtaler*. De er kendetegnet ved parternes gensidige bestræbelse på at nå til klarhed om og forståelse af samtaleens emne. Det forudsætter en nysgerrig og udfor-skende forholdemåde, hvor deltagerne er indstillede på at forholde sig reflekterende til sig selv, den anden og det fælles tredje. En sådan samtale fordrer ikke alene en særlig væren, men også tid og rum (Madsen 1997).

Det er kommunikative forholdemåder for sådanne professionelle hjælpesamtaler, som bliver omtalt i det følgende. Den forståelsesorienterede samtale er vanskelig at praktisere, men den fremmes ved at nærme sig følgende fire måder at indgå i samtalen på: kommunikativ kongruens, metakommunikation, perspektivbevidsthed og refleksion.

Figur 8: Kommunikative forholdemåder

Kommunikativ kongruens Kontekst Analog/digital Relation/indhold	Meta-kommunikation Direkte (<i>digitalt</i>) Indirekte (<i>analogt</i>)
Perspektivbevidsthed Social fantasi (<i>empathi</i> og <i>decentering</i>)	Refleksion Refleksiv Reflekterende

Kommunikativ kongruens handler om deltagernes fælles bestræbelse på at skabe overensstemmelse mellem kommunikationens forskellige niveauer. Disse parallelle niveauer hænger sammen med, at der er flere forhold, som har betydning for, hvordan et budskab opfattes. Vi kan skelne mellem budskab og metabudskab, hvor det sidste fortæller noget om, hvordan budskabet skal opfattes. Vi har tidligere omtalt konteksten, som jo netop formidler et metabudskab. Det gør den nonverbale (analoge) kommunikation også. Samtalens verbale (digitale) sprog indebærer altid analog kommunikation og dermed en mulighed for inkongruens (uoverensstemmelse), mellem hvad jeg siger og viser. Et eksempel kunne være, når pædagogen med et venligt smil siger til barnet: 'Jeg er sur'.

Et andet forhold, som er bestemmende for, hvordan et budskab opfattes, er kommunikationens indholds- og relationsaspekt. Når du og jeg taler sammen om et bestemt emne, vil vi samtidig kommunikere om vores indbyrdes relation. Der foregår som tidligere beskrevet s. 58f. en relationskommunikation parallelt med indholdskommunikationen. Men førstnævnte foregår analogt og dermed indirekte. Eksemplet med pædagogen, der sagde: 'Jeg er sur', illustrerer dette. Hendes kommunikation må ses i forhold til hendes og barnets indbyrdes relation og den sammenhæng, budskabet siges i. Som det fremgår

træder indholdsaspektet først klart frem, når relationsaspektet ('på barnet') inddrages. De parallelle indholds- og relationsbudskaber vil ofte understøtte kommunikationen. Men kan også resultere i inkongruens mellem indhold og relation, hvis der fx i forvejen er relationelle problemer mellem samtalepartnerne. Partnerne kan så beslutte at gøre deres relation til det fælles indhold, altså for en tid tale direkte om deres relation.

I vores tidligere beskrivelse af kommunikation som en cirkulær proces var en vigtig pointe, at alt det, der siges (digitalt og analogt), er knyttet sammen uden nogen klar begyndelse eller afslutning (s. 62f.). Denne gensidige forbundethed i kommunikationen er vi sjældent opmærksomme på. Vi opdeler uden videre kommunikationsprocessen i mere eller mindre tilfældige sekvenser, som logisk forekommer os at følge hinanden. Men ofte foretager vi ikke de samme opdelinger (punktuationer). En velkendt skolegårdssituation kan illustrere dette: Leo fortæller gårdvagten, at Elo slår. Og Elo siger, at Leo driller. En måde at (op)løse sådanne punktueringssuenheder er ved at tydeliggøre sine udgangspunkter, hvilket kan genetablere den cirkulære forbundethed, altså ved at metakommunikere, som er den næste forholdemåde.

Kommunikative inkongruenser ødelægger ikke i sig selv samtalen. Det kan derimod afvisning af deres forekomst og af at tale om uoverensstemmelserne gøre. *Metakommunikation* betegner budskaber om budskaber eller samtaler om samtaler. 'Når du siger det på den måde, bliver jeg usikker'. Meta-kommunikation kan både foregå direkte (digitalt) og indirekte (analogt). Den sidste form foregår hele tiden, når de parallelle fortløbende budskaber kommenterer hinanden. Direkte meta-kommunikation: talen om i nærvær har vi allerede givet eksempler på.

En grundlæggende forudsætning for opnåelse af gensidig forståelse er, at samtalepartnerne anerkender hinandens forskellige perspektiver på sagen, det fælles tredje. Og at de er vil-

lige til at indtage den andens perspektiv og opgive deres eget perspektiv for en stund. En måde at udvise *perspektivbevidsthed* på er social fantasi. Dvs. evnen til at forestille sig den andens oplevelsesverden, men dog forblive i sin egen.

Det foregående har omhandlet kommunikationen mellem mennesker, den inter-personelle eller 'ydre' side om man vil. Kommunikationens intra-personelle eller 'indre' side skal kort omtales afslutningsvis. Vi har beskrevet samtalen som *to samtaleprocesser i samspil* (sml. figur 5, s. 64). Ser vi på samtalen mellem vores to samtalepartnere, foregår der tre parallelle samtaler: én 'ydre' og to 'indre' (jf. s. 66). De 'indre' samtaler beskæftiger sig på den ene side med de budskaber, som udveksles, og på den anden side med vores deltagelse i den 'ydre' samtale. Den 'indre' samtale behandler således to spørgsmål: hvad der for deltagerne er meningsfyldt indhold i den 'ydre' samtale, og hvordan samtalen kan foregå. Parterne taler så at sige begge med sig selvom, hvordan de kan indgå i samtalen, uden at deres integritet trues. Der kan opstå inkongruens, hvis en af deltagerne integritet trues, og hun forbliver i samtalen uden at tage dette forhold op og metakommunikere. Der foregår med andre ord hele tiden parallelle ydre og indre kommunikationsprocesser.

Den bevidste del af den indre kommunikation betegnes som *refleksivitet*, altså refleksion over sig selv så at sige. Men *refleksion* foregår selvsagt også i den ydre kommunikation. I den forståelsesorienterede samtale kan deltageres refleksion fremmes gennem processer, der er kendetegnet af skiftet mellem tale- og lyttepositioner og af sammenstillingen mellem forskellige perspektiver, hvilket vil blive beskrevet nærmere i det følgende kapitel (s. 123-154).

B. Kommunikative kompetencer

Det er ikke ualmindeligt at møde den opfattelse, at kommunikative kompetencer er noget, man har. Også blandt profes-

nelle, hvor kommunikative kompetencer må anses som grundlæggende i erhvervsudøvelsen, som det fx er tilfældet for pædagoger, lærere, socialrådgivere og sygeplejersker. Vi er så at sige født ind i sproget. Vi lever med og meddeler os til hinanden og os selv i sproget. Den måde, vi kommunikerer på, har vi fra første færd lært i interaktionen med andre. Vi har tilegnet os en række kommunikative kompetencer, som vi uden tøven gør brug af i forskellige hverdagsituationer. På lignende måde taler fx pædagogen med børnene ud fra hendes erfaringsbaserede kompetencer, der er tilegnet gennem professionelle mellem menneskelige relationer. Der kan være tale om kompetencer, hvor man signalerer henvendthed både digitalt (verbalt) og analogt (nonverbalt), forholder sig lyttende og spørgende, som det vil blive eksemplificeret i det følgende. Sådanne kommunikative handlinger er vi sjældent bevidst om, da det jo netop er habituel tilegnede kompetencer.

Det er nok en væsentlig del af baggrunden for, at vi både blandt studerende og erfarne professionsudøvere møder den opfattelse, at kommunikative kompetencer er nogen, man enten har eller ikke har. Med andre ord er det ikke noget, man kan eller skal uddannes eller trænes i. Og det at skulle arbejde med egne kommunikative kompetencer forbindes i forlængelse heraf med noget kunstigt og ligefrem udvendigt, der måske endda ikke styrker ens fagpersonlige kommunikative kompetencer.

De kommunikationsmønstre, som den enkelte har tilegnet sig i samspil med andre, er ikke nødvendigvis tilstrækkelige eller hensigtsmæssige i forhold til professionelle hjælpesamtaler. Men de vil uvægerligt præge kommunikationen, uanset om der er tale om mønstre, der fremmer aktiv spørgen og lytten samt kritisk refleksion.

Professionelle samtaler ser jeg ikke som noget, man enten kan eller ikke kan, men noget vi i større eller mindre udstrækning har erfaringsbaserede forudsætninger for, og som vi

derudover må lære os at mestre gennem viden om og øvelse⁶³ i kommunikative forholdemåder og kompetencer.

I litteraturen om professionelle samtaler fremhæves aktiv lytten og aktiv spørgen som de afgørende kommunikative kompetencer i professionelle hjælpesamtaler. Der er mange måder at lytte og spørge på, men her vil vi særligt se på aktiv spørgen og den verbale side af aktiv lytning. I nogle fremstillinger bruges begrebet aktiv lytning som en fællesbetegnelse, der rummer både at lytte verbalt og nonverbalt, stille spørgsmål, parafasere, opsummere og reflektere. Det at spørge aktivt og lytte aktivt kan også ses som professionelle forholdemåder, men nedenfor fokuseres der mest på færdighedsaspektet.

Den verbale side af aktiv lytning omfatter: henvendthed, reflektering, pause, omformulering og opsummering. Den nonverbale side af aktiv lytning udgøres af ansigtsudtryk, øjenkontakt, kropsholdning, gangart, tonefald, åndedræt, tåter, smil, latter og gestik.⁶⁴

Den nonverbale kommunikation kan siges at begynde allerede inden hjælpesamtalen. Den måde, rammen for mødet fremtræder på, signalerer noget om den institutionelle sammenhæng og om hjælperen, fx rummets indretning, tid med eller uden afbrydelser og hjælperens egen fremtoning. Det er en afgørende forudsætning for en vellykket samtale, at hjælperen får etableret en god relation til den hjælpsøgende, hvilket også indebærer opmærksomhed på den nonverbale kommunikation. Hvor meget opmærksomhed, der rettes på den analoge kommunikation, afhænger af kvaliteten af relationen mellem samtaleparterne (jf. s. 56f.). Det første møde

⁶³ Med øvelse tænkes der her på erfaringsbaserede læreprocesser, hvor der i en ikke-(for)dømmende atmosfære er mulighed for at få feedback i en uddannelses- og/eller professionssammenhæng.

⁶⁴ Sml. Hans-Jørgen Weihe (1997): *Relasjonsarbeid og kommunikasjon*. TanoAschehoug.

mellem parterne er således særligt åbent for indtryk og altså specielt af ikkeverbale karakter.

Den første måde, hvorpå hjælperen verbalt kan udtrykke, at hun lytter, kaldte vi *henvendthed*. At være henvendt verbalt indebærer, at hjælperen med brug af ord som *ja, mm-hm, jo, aha, akkurat, virkelig* viser interesse for det, den anden siger, uden at prøve at påvirke samtalsindhold. Denne brug af følgende kaldes også anerkendelse (acknowledging), da hensigten netop er støttende og at stimulere den talende til at fortsætte. Hjælperen regulerer på denne måde, hvem der taler. Det at være henvendt verbalt på, hvad den anden siger på dennes præmisser, influerer selvsagt på, hvad der bliver fortalt. Hjælperen kan således ved hverken at være henvendt verbalt eller nonverbalt bevirke, at der bliver talt mindre om bestemte emner.

En anden måde at opmuntre den anden til at forsætte er, ved at hjælperen gentager et eller flere ord af det vedkommende – den hjælpsøgende – lige har sagt, som i det følgende:

”Jeg bliver simpelthen frustreret over, at Leo er så urolig hele dagen.” ”Han er urolig hele dagen, ikke sandt?” Sådanne gentagelser kaldes også spejling og *reflektering*, hvor vi finder sidstnævnte betegnelse mest dækkende. Den reflekterende lytning har flere funktioner. Den viser opmærksomhed og interesse. Men først og fremmest bidrager den til at fastholde fokus og til den hjælpsøgendes videre refleksion. Endelig kan gentagelsen af centrale ord medvirke til at tydeliggøre, hvad det kan være vigtigt at undersøge nærmere. Teknikken med gentagelse kan bruges så instrumentalt, at der bliver tale om ren ’papegøjesnak’, som det ses i en række parodier på psykologer eller psykiatere og deres terapeutiske teknikker.

En tredje måde at opmuntre den anden til at forsætte er ved at tie. Aktiv brug af *pauser* er det modsatte af anerkendelse og reflektering, men kan virke som lige så stærk en opfordring til at gå videre. Det lyder enkelt, men kan forekomme svært.

Mange finder endda ganske korte pauser i en samtale ubehagelige. Det at kunne tie kan imidlertid skabe rum for den andens eftertanke.

Omformulering (parafrasering) er at omskrive eller gengive det, som er sagt, som hjælperen har hørt det, som fx: ’Du bekymrer dig over Leos aktivitetsniveau?’ Med omformuleringen udtrykkes indholdet på en anden og afprøvende måde. Omformuleringen har flere funktioner ud over at vise, at hjælperen lytter. Det er også en måde for hjælperen at styre samtalen og tjekke, om hun har forstået det sagte, og give den anden, den hjælpsøgende, indblik i, hvordan hjælperen har forstået det.

Hjælperen vil løbende og afslutningsvist foretage *opsummering* (sammenfatning) af, hvad hun har hørt, som i det følgende eksempel: ’Jeg vil prøve at opsummere: Du fortæller, at Leo er urolig dagen lang, og at du er bekymret over det. Han er mest urolig, når der er få voksne til stede. Er det rigtigt opfattet?’ Opsummering har forskellige funktioner. Det er blandt andet en måde at finde ud af, hvad den hjælpsøgende finder er vigtigt, og styre samtalen netop i den retning.

Samlet kan hensigten med aktiv lytning sammenfattes i følgende fire punkter:

- Hjælperen kan medvirke til at skabe en tryk atmosfære ved at lytte uden at vurdere fokuspersonen.
- Hjælperen inviterer fokuspersonen til at forsætte med at fortælle ud fra sit eget billede af situationen.
- Fokuspersonen skal ikke svare på spørgsmål om det, hjælperen er optaget af, stillet ud fra hjælperens billede af situationen.
- Hjælperen får indsigt i fokuspersonens opfattelse af situationen og hendes intentioner.
- Hjælperen går ikke ind og overtager fokuspersonens opgave eller dilemma.

Det at gennemføre strukturerede hjælpesamtaler kræver overblik. Hjælperen skal være i stand til at *strukturere* tiden og sikre samtaltens *progression*. Hun skal være *nysgerrig*, hvilket i denne sammenhæng betyder at vise oprigtig interesse i samtaltens dilemma(er). Hun skal kunne forholde sig *undersøgende* og være åben over for nye indfaldsvinkler.

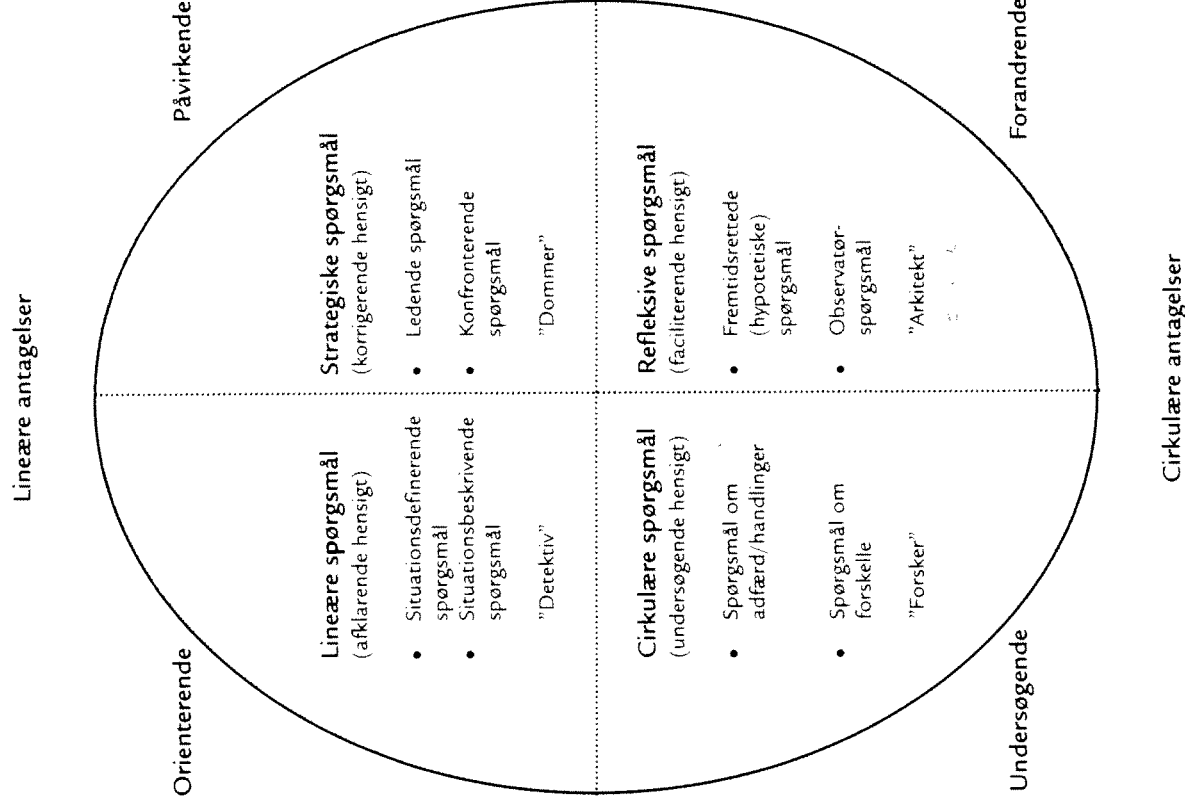
Og endelig skal hjælperen *udfordre* den hjælpsøgende ved at stille tilpas usædvanlige spørgsmål!

Spørgsmål, der kan gøre en forskel

Hjælperens måske vigtigste redskab er *spørgsmål*. Der kan grundlæggende skelnes mellem fire større grupper af spørgsmål (Karl Tomm 1989 og 1987/88). Denne skelnen kan bruges af hjælperen som rettesnor for, hvilke spørgsmål han eller hun skal stille. De fire spørgsmålstyper fremgår af figur 9. De spørgsmål, hjælperen stiller, er ikke tilfældige, for som Karl Tomm udfordrende siger: "Den type spørgsmål, som supervisor vælger at stille, afhænger af, hvilke svar supervisor gerne vil høre."

Det er tidligere fremhævet, at vi for at forstå en hændelse må være opmærksomme på den cirkulære forbundethed mellem tanker, følelser og handlinger. Cirkularitet henviser både til en bestemt forståelse af social interaktion og til *en særlig spørgeteknik*. Cirkulære spørgsmål udforsker netop relationer og forskelle og sætter ting i sammenhæng. Fokuseringen på forskelle skal ses i sammenhæng med den tidligere citerede definition på information: "Information er den forskel, der gør en forskel" (Bateson 1979/91, s. 457-458). Vi skaber og vedligeholder forskelle, når vi deltager i det sociale liv. Derfor er spørgsmål til tanker, handlinger, forskelle og sammenhænge nyttige.

Figur 9: Spørgsmålstyper



Modellens opdeling i fire hovedgrupper af spørgsmål er gengivet frit efter Karl Tomm (1987/88)

Lineære spørgsmål

Denne type spørgsmål stilles for at indkredse problemsituationen. De grundlæggende spørgsmål er: Hvem gjorde hvad, hvor, hvornår, hvordan, hvorfor?

Hensigten med disse spørgsmål er hovedsageligt afklarende i forhold til det rejste dilemma/den aktuelle situation. Tømm bruger metaforen "detektiv" om spørgerens forholdemåde.

Strategiske spørgsmål

Spørgsmålene stilles for at påvirke den hjælp søgende. Hjælperen prøver indirekte (gennem spørgsmål) at fortælle, hvordan den hjælp søgende burde handle.

Eksempler kunne være:

Hvorfor taler du ikke med ham om de bekymringer i stedet for med forældrene?

Kan du se, hvordan din tavshed belaster hele gruppen?

Hvornår vil du begynde at tage ansvar for dit studium og se at få læst den vejledende litteratur?

Hensigten med disse spørgsmål er hovedsageligt korrigerende.

Karl Tomm bruger metaforen "dommer" om spørgerens forholdemåde.

Cirkulære spørgsmål

Spørgsmålene stilles for at udforske den pædagogiske situation. To almindelige typer af cirkulære spørgsmål omhandler, som allerede nævnt, forskelle og sammenhænge:

Hvem er mest enig med Jonathan?

Er der situationer, hvor du ikke oplever Felix' adfærd som et problem?

Var der mere uro i klassen før eller efter din orlov sidste år?

Hvem i familien tror mest på, at Ole er 'ordblind'?

Hvem tror mindst på det?

Karl Tomm bruger metaforen "forsker" om spørgerens forholdemåde.

Refleksive spørgsmål

Hensigten med denne type spørgsmål er at fremme ændring ved at mobilisere den hjælp søgendes egne problemhåndterende ressourcer. To almindelige typer af refleksive spørgsmål åbner for henholdsvis et observatør- og et fremtidsperspektiv:

Hvordan forstod du den situation, som satte den reaktion i gang?

Hvad tror du, han tænker, når han havner i den situation?

Tror du, at dine forældre kunne være bange for, at du kunne komme ud i kriminalitet?

Hvad er din forklaring på, at skolelederen gør, som hun gør?

Hvis det ikke havde været Joachim, hvem tror du så, det havde været?

Karl Tomm bruger metaforen "guide" om spørgerens forholdemåde.

Forskellen mellem de forskellige spørgsmålstyper viser sig først og fremmest gennem den måde, de bruges. Forskellen fremtræder gennem den hensigt og de forhåndsantagelser, spørgsmålene stilles med baggrund i (Karl Tomm 1989).

Stiller jeg fx en studerende spørgsmålet 'Når Nanna (medstuderende) blander sig, hvad gør Mikkel (medstuderende) så?' alene for at finde ud af, hvad Mikkel gør, når Nanna blander sig, vil det være et lineært orienteret spørgsmål. Men stilles det samme spørgsmål som led i en række spørgsmål: 'Og hvad gør Nanna, når Mikkel skælder ud?', vil det være cirkulært orienteret og tjene til at udforske samspillet mellem gruppemedlemmerne. Hvis det oprindelige spørgsmål stilles for at ændre gruppens fremtidige samspil ved at henlede opmærksomheden på deres adfærd, vil det være et refleksivt orienteret spørgsmål. Men spørgsmålet kan jo også stilles med en strategisk hensigt. Spørgeren kan have en formodning om, at den studerende vil

sige noget om Nanna og Mikkel's ubetænksomme adfærd, som hun (spørgeren) ønsker at konfrontere dem med.

Nedenstående tekstramme indeholder yderligere eksempler på spørgsmålstyper, der kan gøre en forskel.

Tekstboks 1: Hjælperen (supervisor, konsulent eller interviewer) spørger aktivt

Eksempler på hjælperens spørgsmål:

- 'Hvordan ved du, at det mål er opnået?' (*Målsøgende spørgsmål*)
- 'Hvad gør du, når de ikke vil stå i rundkreds?' (*Handlings-spørgsmål*)
- 'Hvad tænker du, når hun til stadighed svarer uopfordret?' (*Forklaringsspørgsmål*)
- 'Når du blander dig, tager du så oftest pigernes eller drengenes parti?'
- 'Hvem fra den gamle børnehave, tror du, at Jonathan savner mest?'
- 'Hvad tænker du, når han pludselig forlader puderummet?'
- 'Er denne børnegruppes forældrereds mere eller mindre åben om uenigheder end de fleste børnegrupperes forældrereds?' (*Sammenhængssøgende spørgsmål*)
- 'Hvis din bror havde været her, hvad tror du så, han vil mene...?'
- 'Når din søn siger, at han ikke vil i børnehaven, hvad gør din mand så?' (*Sammenhængsudvidende spørgsmål*)
- 'Hvad opfatter du som den bedste støtte: at lade hende være alene, at være i nærheden, at forsøge at tale med hende eller at give hende et knus?'
- 'Hvem er mest udholdende, May eller Kira?'
- 'Var der mere skænderi, før eller efter Mikkel flyttede klasse?'
- 'Hvem i familien tror mest på, at Ole har en mindre hjerne-skade?'
- 'Hvem tror næstmest på det? Osv. (*Spørgsmål om forskelle*)'

'Er der tidspunkter, hvor du ikke har dette problem?' (*Forskelle mellem konsekvenser af handlinger*)

'Hvordan forstod du den situation, som satte den reaktion i gang?' (*Spørgsmål om egen opmærksomhed*)

'Hvad tror du, hun tænker, når hun havner i den situation?' (*Spørgsmål om andres opmærksomhed*)

'Forestil dig, at du kender en person, der har det samme problem, hvad synes du, at han skal gøre ved problemet?' (*Hvis problemet var en andens*)

'Jeg har tænkt på, om der kunne være nogle fordele ved, at du ikke ... og naturligvis også nogle ulemper. Hvilke fordele ser du?' (*Fordele og ulemper ved problemet*)

'Hvis du skal give det her problem en mere optimistisk betegnelse, hvad kan det så kaldes?' (*Omformulering – reframing*)

'Hvor tæt har problemet været på en løsning?'

0 _____ 10

Længst fra en løsning

Tættest på en løsning

- fokus på forventninger til, om problemet bliver løst
- fokus på, hvor tæt problemet har været på en løsning
- hvor meget den hjælpssøgende vil sætte ind på at løse problemet
- hvor stort problemet er lige nu. (*Skalaspørgsmål – gradsforskelle*)
- 'Nogen ville måske overveje at løse problemet på en anden måde, hvor der blev ... Hvad mener du om det?' (*Refleksive spørgsmål*)
- 'Hvordan oplevede du mere præcist forventningerne til dig, før du skulle holde oplæg?'
- 'Hvordan tror du, praktikanten vil beskrive forholdet mellem dig og børnene?' (*Observatørspørgsmål*)

- 'Hvad tror du, lederen særligt gik efter, da han valgte at ansætte dig: en erfaren underviser, en god kollega eller en potentielt kommende souschef eller hvad?'
- 'Hvilken slags støtte har jeres søn, Mads mest brug for fra jer som forældre i relation til skolegangen: at få mad med i skole, at komme op om morgenen, at få støtte til lektier, at ...?' (*Hypotese-introducerende spørgsmål*)
- 'Den måde Mikkel og Nanna udtrykker deres uenighed på nu, sker det ofte i jeres gruppe?' 'Hvordan påvirker det jeres arbejde?'
- 'I stopper lige arbejdet lidt nu, og så vil jeg bede om nogle kommentarer til, hvordan det går i arbejdsprocessen: Hvad fungerer godt, og hvad kunne der gøres mere eller mindre af?' (*Procesafbrydende spørgsmål*)
- 'De fleste elever oplever på et eller andet tidspunkt at være trætte af skolen. Hvem foruden dig, tror du er mest træt af skolen for tiden?'
- 'Mange projektgrupper har svært ved at overholde deres tidsplan, hvornår blev I opmærksomme på, at I var løbet ind i den samme situation?' (*Sammenlignende spørgsmål*)
- 'Hvem har det bedst med konflikterne i klassen? Hvem ville det være sværest for, hvis de ophørte?' (*Kontekstændrende spørgsmål*)
- 'Lad os sige, at vi taler om problemet igen om nogle måneder, og på det tidspunkt har det fundet en løsning. Kan du give mig en beskrivelse af, hvordan din dag forløber, når problemet ikke længere eksisterer?'
- 'Hvad er det værste, der kunne ske, hvis du slipper den stramme styring af gruppen og laver det mere procesorienteret?' (*Fremtidsspørgsmål – forskelle mellem perioder i fremtiden*)
- 'Denne vrede. Hvad gør den ved dig? Hvad er det, vreden fortæller dig?'
- 'Har vreden andre konsekvenser – får den andet til at ske?' (*Eksternaliserende spørgsmål*)

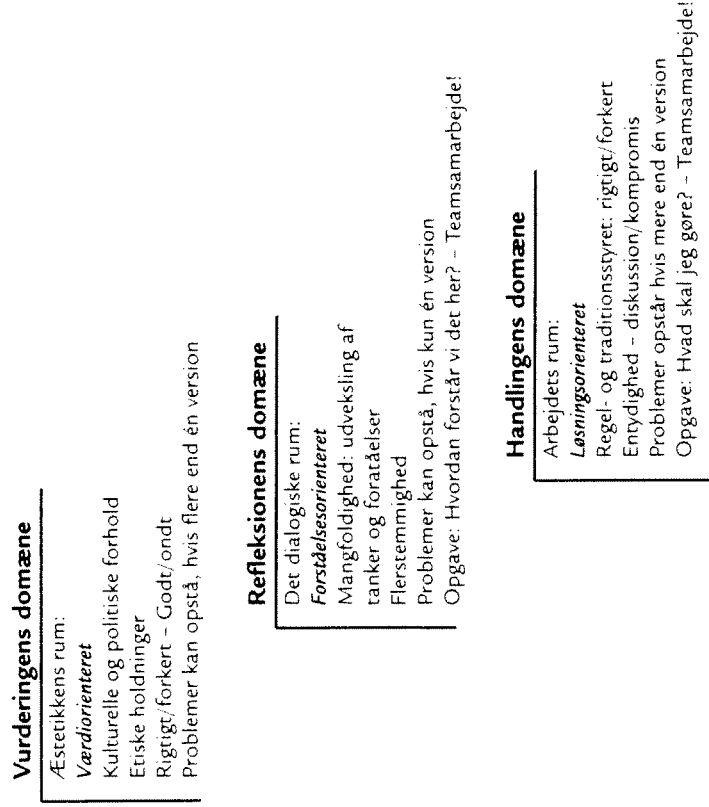
- 'Hvordan ville det være at tro det?'
- 'Hvad betyder dette synspunkt for dit syn på verden eller mine forpligtelser over for den?'
- 'Hvad ville jeg forpligtige mig til, hvis jeg troede det?'
- 'Hvilke former for praksis understøtter de forskellige beskrivelser?' (*Pragmatiske spørgsmål*).

Hjælpesamtalens professionelle domæner

Vi introducerede tidligere ideen om praksisdomæner (s. 69). De kan forstås som sproglige konstruktioner af kommunikative sociale praktikker. Domænetænkningen kan i denne sammenhæng bruges til at beskrive de mønstre, som indgår i professionelle samtaler. Domænerne, set som en sammenhængende mangfoldighed af beskrivelser, forståelser og holdninger, kan være en vigtig reference for hjælperen. Hun kan blandt andet anvende tænkningen i interviewprocessen ved konsekvent at spørge igennem alle tre domæner og derved opnå et omfattende indtryk af den hjælpssøgendes professionelle situation.

I nedenstående ramme er de tre domæner sat ind i et kontekstuel forhold, således at det fremgår, ud fra hvilket domæne man taler og ser én given problemstilling. En sådan illustration gør sig skyldig i en adskillelse af, hvad der nødvendigvis virker sammen. Domænerne kan med andre ord kun begribes i forhold til hinanden. I en institutionel offentlighed vil handlingens domæne være dominerende. Men fx kollegiale sammenhænge som interventionsgrupper giver rum, hvor forståelsens domæne kan dominere.

Figur 10: Tre professionelle praksisdomæner



Handlingens (produktionens) *domæne* er placeret nederst. Det udgøres af den socialt vedtagne virkelighed, fx skolens spille-regler. I dette domæne antages det, at der eksisterer objektivet – et univers, hvor der samhandles ud fra en fælles forståelse af den professionelle sammenhæng. Gensidigheden mellem domænerne viser sig her blandt andet ved, at det er værdikriterier fra vurderingens domæne, der er afgørende for, hvordan arbejdet kan udføres i handlingens domæne. På handlingens domæne er det de eksterne bestemmelser (lovgrundlag) og in-terne (regelsæt) bestemmelser, der sætter rammerne for arbejdet. En vis fælles forståelse i handlingens domæne er helt grundlæggende. Det kan selsagt være vanskeligt at håndtere, hvis forskellige aktører har forskelligt syn på de vigtigste mål

for arbejdet eller på, hvad der er den enkeltes ansvar og kompetencer. De problemstillinger, som kan tages op i professionelle samtaler, har altid baggrund i handlingens domæne.

Fag-/ekspertkonsulent kan beskrives som en professionel praksis inden for dette domæne.

Det midterste domæne kaldes *Forståelsens* eller *refleksionens domæne*. Det udgøres af forskellige hypoteser, historier og forståelser, som kan belyse det univers, der er etableret i handlingens domæne. I forståelsens domæne er der ikke de samme fælles antagelser om, hvordan den sociale verden hænger sammen. I dette domæne er det antagelsen, at der ikke findes nogen sand version af den aktuelle situation, men derimod en mangfoldighed af forskellige versioner med samme gyldighed: et multivers. Modsat handlingens domæne er det i forståelsens domæne et problem, hvis der kun er én version af problem-situationen.

I forståelsens domæne er der fokus på læringsmulighederne. Hjælperen søger at skabe et rum, hvor deltagerne kan se sig selv som en del af den større helhed, de indgår i. Hun søger at forholde sig reflektivt til sine egne antagelser om situationen. Hun udforsker og udfordrer de forskellige versioner og forståelsesformer ved at stille cirkulære, refleksive, hypotetiske og eksternaliserende spørgsmål, fx 'hvis det ikke var din forståelse af barnet som destruktivt, der styrede, hvad du ville gøre, hvad kunne du så gøre, som du ikke gør nu?' Det er med andre ord ikke hjælperens hensigt at nå frem til enighed om én version, som den rigtige. Men derimod at fremkalde forskellige versioner af situationen, som kan hjælpe fokuspersonen til at sætte sit eget perspektiv i perspektiv.

Modsat fag-/ekspertkonsulent kan proceskonsulentens praksis bedst forstås inden for forståelsens domæne, men konsulenten må nødvendigvis bevæge sig mellem domænerne.

I forhold til de ovenfor beskrevne grupper af spørgsmål kan det overordnet siges, at de lineære og strategiske spørgsmål

stilles i handlingens domæne med baggrund i en lineær tankegang og ud fra en afklarende og besluttende position. De cirkulære og refleksive spørgsmål stilles i forståelsens domæne med baggrund i en cirkulær tankegang og ud fra en udforskende og reflekterende position.

Vurderingens (æstetikens) *domæne* er placeret øverst. Det kan siges at være til stede både i handlingens og forståelsens domæne. I de valg, vi må foretage, spiller politiske og etiske kriterier uvægerligt ind. Det er her, vi kan være privatpersoner med vores individuelle holdninger og værdier. Domænet har med andre ord aktørernes livsværdier og personlige professionelle mål i centrum. Med den forståelsesramme, vi har anlagt, gives der ikke objektive gyldighedsbegreber i den sociale verden, hvilket understreger betydningen af en etisk bevidsthed. Det er baggrunden for, at vurderingsdomænet må forstås som overordnet, handlingens og forståelsens domæne. Det viser sig i denne sammenhæng fx i fordringen om, at hjælperens samspil med den hjælpsøgende skal være præget af respekt for dennes integritet. Ja, selve den forståelsesorienterede samtales formål, bestræbelsen på at skabe klarhed og forståelse frem for forandring og løsning, kan siges at være udtryk for et etisk kriterium.

I dette domæne lægger hjælperen ikke op til forhandling. Fokuspersonen synes, som han nu gør. Men hjælperen stiller spørgsmål for at klargøre fokuspersonens etiske, moralske og politiske udgangspunkt for at mene og handle, som han aktuelt gør. Hjælperen spørger fx: 'Hvordan vurderer du selv det, du gør?' eller 'Hvordan har du det med at gøre, som du gør?' Men hjælperens vurderingskriterier kan gøre det etisk nødvendigt at tage kritisk stilling til fokuspersonens handlinger.

Intervision – kollegial supervision

Intervisionens begreb og sigte

”Når jeg har sagt,
hvad jeg tænker,
så kan jeg tænke over,
hvad jeg har sagt”

Gregory Bateson⁶⁵

Vi kan med sproget anerkende og underkende, ligesom vi med sproget kan fastholde problemstillinger, befordre refleksion og forandring. Professionelle samtaler som intervission bygger netop på vigtigheden af at lytte til hinanden, at tænke højt og på tiltroen på spørgsmålets magt. Når vi taler, bliver vi klar over, hvad vi tænker og mener!⁶⁶

Begrebet kollegial supervision er relativt nyt inden for en pædagogisk sammenhæng, hvor det blev lanceret først i 1990'erne.⁶⁷ Vi bruger, som der blev gjort rede for ovenfor (s. 98ff.), begrebet *intervission* for netop at understrege den lige relation mellem deltagere med formelt set samme kompetence-niveau.

65 Citeret efter Benedicte Schilling (1997), og det fortsættes ”så kan jeg høre, hvad jeg selv har sagt, og dermed blive observatør på situationen fra et andet logisk niveau.” (s. 143).

66 Dette kapitel gør brug af og videreudvikler hvad Ole Løw tidligere har skrevet om professionelle samtaler og her især hæftet: 'Kollegial supervision i systemisk perspektiv'. Århus Dag- og Aftenseminariums Forlag (1998/2001).

67 Faurfelt og Thorning (red.) (1992): *Lærer – Lærer – Lærer*. Munksgaard. Benedicte Madsen og Søren Willert (1992): 'Supervision til lærere?' I: tidsskriftet *KvaN*. J. Andersen og S. Weiss (1993): *Pædagogen i centrum*. Om kollegial supervision. Pædagogisk Bøglklub.