

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads

af

Søren Willert
Lektor emeritus, Aalborg Universitet

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 0. Indledning – om tekstens tilblivelse og opbygning | 1 |
| 1. del: Kollegiale samtaler baner vej for ”Det optimalt selvudviklende system” (DOSS-modellen) | 8 |
| DOSS-modellens faglige hovedpointe (9) – Skelnen mellem praktiske klogskab og reflekteret eller teoretisk klogskab (10) – To eksempler (12) - Psykologistuderende som eksempel: refleksionens rum kan blive lokomotiv for handlingens rum (12) – Omsorgspædagoger på bosteder for udviklingshæmmede som eksempel: handlingens rum bliver lokomotiv for refleksionens rum (14) – Afrunding af de to eksempler (16) – Afsluttende bemærkninger om DOSS-modellen (18) – Handlingens rum og refleksionens rum skal spille sammen – men ikke flyde sammen (18) – ’Kollegial supervision er kunstig!’ – ja, og det skal den være (19) | |
| 2. del: Kollegiale samtaler forstået gennem bevidsthedsmodellen | 22 |
| Indledning om bevidsthedsproblematikken (22) | |
| <u>Bevidsthedsmodellen (I):</u> generel præsentation af modellen – illustreret med konkret eksempel materiale (25) – Sagen i centrum (26) – Bevidsthedsrummets koordinater (26) – Selvbevidsthedens aspektum (27) – Bagudrettet bevidsthed (Bagage og Beretning) (28) – Fremadrettet bevidsthed (Begæret og Beslutningen) (29) | |
| <u>Bevidsthedsmodellen (II):</u> modellen som landkort for den kollegiale supervisionssamtale optaktfase, samlet (31) – Indledning (31) – Den kollegiale supervisionssamtale optakt del – samlet (31) – Garnnøglebilledet (32) – Zoom-billedet (33) – Tredje billede: Samtalegruppen som aktørsystem skal forstås som en flerpersoners organisme – udstyret med en kollektiv selvbevidsthed (35) – Samtalegruppens kollektive bevidsthed henter sin styrke ved at indeholde perspektiveringer, der varierer i mental afstand til Sagen Her & Nu (36) – Samtalens optakt del: en afrunding (38) | |
| <u>Bevidsthedsmodellen (III):</u> Første samtalefase: Hvad er problemet? (40) – Problembeskrivelsens basisfunktion i supervisionssamtalen (40) – Problemet kan fremtræde uklart for fokuspersionen (41) – Fokuspersionen kan i situationen blive overrasket over, så meget problemet fylder for hende (41) – Fokuspersionens sproglige formulering af og beretning om problemet kan blive et mål i sig selv (37) – Givet min forkærlighed for den korte, koncise problembeskrivelse, hvad gør jeg så som hjælper, når en fokuspersion præsenterer mig for mere omfattende problembeskrivelser? (42) – Kritiske kommentarer til min hjælperstil over for ’lange problembeskrivelser’ – og mine kommentarer til kommentarerne (43) | |
| <u>Bevidsthedsmodellen (IV):</u> Anden samtalefase: Hvad er problemet-i-problemet? (45) – Første type-eksempel: Problemet og problemet-i-problemet kan være svære at adskille – eller: ’Supervision a la Rumpenisse’ (45) – Andet type-eksempel: Problemet-i-problemet er der – men kan give fokuspersionen ’kolde fødder’ (47) – Tredje typeeksempel: Problemet-i-problemet viser sig reelt ikke at være der (47) – Hvor kommer problemet-i-problemet fra? (49) – Supervisionsproblematikker som bolsjer (49) – Skal supervisions-’bolsjernes’ psykologiske baggrund udredes? (50) – Professionsetisk kommentar (51) – Professionshistorisk kommentar (51) – Hvor går, og hvordan trækkes grænsen mellem supervision og terapi? (52) – Psykoterapi og følelser (54) - Supervision og følelser (55) | |
| <u>Bevidsthedsmodellen (V):</u> Tredje samtalefase: Hvad er kontrakten, dvs. fokuspersionens bevægelsesønske? (57) – Minimalisme-temaet nok engang (57) – To forskellige kontraktvarianter (59) – Skal der vælges mellem de to varianter (59) – Kontrakten skal indeholde en stopregel (60) | |
| <u>Bevidsthedsmodellen (VI):</u> Den kollegiale supervisionssamtale undersøgelsesdel (62) – Første styringsproblematik: Arbejdsdeling mellem hjælper og fokuspersion: Hvem arbejder? (62) At spørge eller spejle? – det er spørgsmålet (62) – Observation af hjælper-fokuspersion arbejdsdeling (64) – | |

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads

Februar 2021

Anden styringsproblematik: Hjælper processtyring ifølge Standardmodellen eller: faciliteringens grundform (64) – Tredje styringsproblematik: Samordningen mellem supervisionsforløbets primærsamtale (mellem hjælper og fokusperson) og sekundærsamtale (i det reflekterende team): Metaforen om det stående ben og det gående ben (66) – Det stående versus det gående ben: billedet beskrevet (66) – Hjælper opgave er at støtte fokuspersonens 'stående ben' (67) – Det reflekterende teams opgave er at støtte fokuspersonens 'gående ben' (68) – Manglende blikkontakt som forudsætning for det reflekterende teams effekt (68) – Hvordan bør det reflekterende team opføre sig for være optimalt hjælpsomt? (70) – Medlemmer af det reflekterende team kan føle sig 'svigtet', fordi deres guldorn ikke bliver brugt – deres bolde ikke grebet (71)

Bevidsthedsmodellen (VII): Tredje samtaleled: evaluering (72) – Indledning (72) – Supervision som slaggeknusning (72) – Evalueringsaspekter (73) – Supervisionssamtalens evalueringsfase som overgangsritual (74) – Evalueringsfase (1): Fokus på fokuspersonen (75) – Første typeeksempel: Samtalens undersøgelsesresultat kan være uklart i sin fremtræden eller implikationer (75) – Andet typeeksempel: Fokuspersonen kan være i større eller mindre grad uforløst ved samtals afslutning (75) – Tredje typeeksempel: Fokuspersonen kan behøve yderligere støtte til strukturering af samtaleresultatets handle-mæssige implikationer (76) – Supervisionsamtalens evalueringsfase (2): Rituel opløsning af samtalegruppen – men fortsat med særstatus til fokuspersonen (77) – Supervisionsamtalens evalueringsfase (3): afrundende, bagud- og fremadrettede kommentarer (78) – Hjælper kan have brug for at rense sig (78) – Det reflekterende team kan have brug for at rense sig (79)

3. del: Hvorfor virker det? – når det virker: fokuspersonens afklaringsforløb – 'inde i hovedet' 81

Afklaringsforløbets faser – illustreret gennem delmodeller (82) – Hjælper processtyring leverer støtte til fokuspersonens 'stående ben' (84) – Det reflekterende team leverer støtte til fokuspersonens 'gående ben' (86) – Sammenfatning og teoretisk perspektivering: Fokuspersonens afklaringsforløb forstået som 'paradoksalt søgeproces' (88)

4. model: Organisationsdynamisk model 91

Gennemgang af modellen (92) – Organisatorisk læring og udvikling gennem kollegial supervision: Fire program-eksempler (97)

1. eksempel: Kollegial supervision 'classic' (97) – Tre samtaleeksempler (97) – Opsamling: læringsform-analyse (102)

2. eksempel: Supervisions- og teambaseret efteruddannelse (102) – Et efteruddannelsesforløb (103) – Opsamling: læringsform-analyse (105)

3. eksempel: Kollegial supervision styrker professionel metodeudvikling i en socialforvaltning (105) – Et metodeudviklingsforløb (105) – Opsamling: læringsform-analyse (108)

4. eksempel: Kollegial supervision i skoleregi (108) – Videnproduktion gennem kollegial supervision og teamsamarbejde (109) – Opsamling: læringsform-analyse (112)

Afrunding: én supervisionsamtale – mange implikationsniveauer (114)

Appendix: Afklaring vedrørende indarbejdelse af kollegial supervision i den organisatoriske hverdag (114)

Kollegial supervision koster tid og penge (115) – Kollegial supervision er 'kunstig' – på godt og ondt (115) – Kollegial supervision stiller krav til arbejdspladsens samarbejdsklima (117) – Lederens deltagelse i kollegial supervision skal afklares (118) - Skal lederen så være med eller lade være? (120) – Betingelser for organisatorisk forankring af kollegial supervision: Rammeklarhed på mange niveauer (120)

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads

Februar 2021

Indledning – om tekstens tilblivelse og opbygning

Manuskriptet til denne bog var meget længe forsynet med den korte, mundrette arbejdstitel *Kollegial supervision*. Som det snart vil fremgå, blev grunden til skrivearbejdet lagt gennem et oplæg, jeg i 2005 holdt om netop kollegial supervision som afgrænset professionel samtaleform. I den næstfølgende 15-års periode har manuskriptet det meste af tiden befundet sig i en skuffe. Det repræsenterede ”den dér bog om kollegial supervision, som jeg håber en dag at få gjort færdig”. Med mellemrum inspirerede begivenheder i mit faglige liv mig til at få bugseret manuskriptet ud af skuffen. Hver gang, det skete, blev jeg glad. Manuskriptet rammer noget for mig vigtigt og rummer samtidig et stykke psykolog-faglig Danmarkshistorie knyttet Psykologisk Instituts Center for Systemudvikling (1985-2005) og Centrets bidrag til udvikling af en kollegial supervisionskultur. At få manuskriptet gjort publiceringsklart oplevedes helt klart som en bør-opgave. Men atter tog hverdagen over, og ned røg manuskriptet i sin skuffe.

Siden marts 2020, har Corona-krise, og dermed et roligere arbejdsliv, givet mig stunder til manuskriptets færdiggørelse. I denne indledning beskriver jeg først bogtekstens væsentligste erfaringsbaggrund, dernæst de begivenheder, der blev bestemmende for bogtekstens komposition, herunder en tydeliggørelse af et organisatorisk læringsperspektiv. Jeg afslutter med en summarisk præsentation af bogens fire dele.

Kollegial supervision som praksis- og træningsfelt

Det hele begyndte i februar 1985. Jeg var netop blevet ansat i en halvtids stilling som evaluator ved et forsøgsprojekt: *'Den børneløse døgninstitution'*, med forankring i observationshjemmet Søndermarken, Århus. Forsøgsprojektet skiftede siden navn til det mere mundrette *Familieværkstedet*.¹ Projektets startdato var blevet forsinket i forhold til den oprindelige startplan. Det gav mig mulighed for i ro og mag at gøre mig bekendt med den socialpædagogiske fagkultur, der havde født projektideerne. På Søndermarken har man vidst, at en delvis arbejdsløs evaluator-psykolog gik frit omkring – hvilket følgende tre dagbogsuddrag bærer vidne om:

15.2.85: ... Den 7. februar fortalte NN mig, at Eva og Lilli fra Solsikken ville kontakte mig som mulig ressourceperson ved en pædagogisk dag for afdelingspersonalet med temaet intern supervision. Eva og Lilli har jeg siden snakket kort med – og aftalt et møde til en længere planlægningssnak. Jeg kan mærke, jeg skal være meget bevidst om, at et gensidigt supervisionsperspektiv er *meget* langt væk fra dem. Det er ikke engang noget, jeg behøver gætte mig til. Det siger de selv. De kender godt såkaldte samarbejdskurser, hvor konflikter kommer på banen og folk græder. På den baggrund er det vigtigt for dem, at 'deres dag' først og fremmest får fokus på teknikker: noget konkret, man kan gøre. Og så tænker jeg, at den slags teknikker jo altså stadig væk skal bringes til udførelse af mennesker udstyret med følelser og følsomhed ... Vi får se, hvilken balance vi kan finde mellem det tekniske og det menneskelige.

¹ Familieværkstedet blev siden hen en typebetegnelse for systemisk inspirerede ambulante familiebehandlingstilbud i Danmark. Omend 'mit' forsøgsprojekt således kom til at danne skole på på navne-området, er det min opfattelse, at hovedparten af danske Familieværksteder hentede primær metodisk inspiration fra er samtidigt forsøgsprojekt med placering på døgninstitutionen Dalgården ved Århus. 'Mit' familieværksted er beskrevet i Andersen & Burian 2002; Dalgården-modellen i Egelund & Friese, 1987.

22.2.85: ... Planlægningen sammen med Eva og Lilli er blevet færdig, og har foreløbig resulteret i et mentalt forberedelsespapir til afdelingen.² Det skal nok gå. I øvrigt har jeg også, i denne uge sagt ja til at fungere som styreperson for en pædagogisk dag for hele Dalgården omkring supervision.

8.3.85: Jeg var gensidig supervisions-supervisor for Solsikken i går. Jeg kunne godt lide det. Nu har jeg fået et bevidst forhold til, hvordan sådan noget kan gøres. Indholdsmæssigt er det jo ikke direkte koblet til Familieværkstedes-projektet, men indirekte: Det er for mig en måde at få en meningsfuld relation og kontakt til projektbaglandet.

-0-

Jobbet som Familieværkstedsevaluator blev for mig starten på en vedblivende forandring af min faglige aktivitetsprofil. I de 7-8 år, der var gået forud for min ansættelse i denne halvtidsstilling, havde jeg kombineret min universitetsstilling med praktisk oplæring i funktionen som psykologisk rådgiver og psykoterapeut, bl.a. i form af en deltidstilling i Studenterrådgivningen. I de følgende tyve år fortsatte jeg med at kombinere forskning og undervisning i universitetsregi med aktiv udøvelse af psykologpraksis, men nu med vægten lagt på organisationsrettet konsulentvirksomhed. Rammen om disse aktiviteter blev først en udviklingsgruppe for psykologistuderende startet i et fagligt makkerskab med min kollega, Benedicte Madsen. I 1989 blev gruppen springbrædt for dannelsen af Psykologisk Instituts Center for Systemudvikling. Som universitetspædagogisk satsning sigtede Centret mod at bygge en eksplicit *learning by doing*-komponent ind i den psykologiske kandidatuddannelse. Som 'mesterlærere' inddrog Benedicte og jeg studerende som hjælpere eller 'medarbejdere' i professionelt konsulentarbejde over for 'rigtige' kundesystemer. Kollektiv, litteraturstøttet refleksion over de derigennem indhøstede erfaringer dannede dernæst basis for udvikling af faglig klogskab, som de studerende kunne bygge ind i eksamensopgaver. For os mesterlærere kunne konsulent erfaringerne omsættes til forskningsprodukter (aktionsforskning).³

Den i dagbogen beskrevne beskedne start på en funktion som træner og underviser inden for kollegial supervision viste sig at blive indledningen til en, for mit vedkommende, meget omfattende praksis. På Centeret såvel som i udviklingsgruppen, der gik forud, tilbød vi konsulenttydelser til hvem, der måtte efterspørge dem. Universitetsforankringen indebar, at vi ikke var styret af forretningsmæssige overvejelser, men udelukkende af, om jobs, vi påtog os, indebar interessante lærings- og udviklingsmuligheder for os selv og vores studerende. Træning og undervisning i kollegial supervision udviklede sig til at blive et tilbagevendende *hit* som læringsmulighed for studerende.⁴ På denne baggrund har praksisfeltet udviklet sig til den konsulentspecialitet, jeg samlet set har beskæftiget mig mest med overhovedet. Som det klart vil fremgå af den efterfølgende tekst, har jeg aldrig oplevet dette som et offer. Ligesom jeg som privatperson i rollen som amatørfløjtenist kan blive ved med at hente ny berigelse og nye æstetiske nuancer fra musikstykker, som jeg har spillet tusindvis af gange, har jeg aldrig kunnet blive færdig med at finde glæde og lære noget ved at befinde mig i en kollegial supervisionstræningsgruppe. Ja, det er næppe for meget sagt, at netop

² Det nævnte 'mentale forberedelsespapir' er ikke længere i min besiddelse, men det indeholdt min første tegning af samtalegruppens forskellige positioner tillige med de dertil knyttede betegnelser: fokusperson, hjælper, spilfordeler, reflekterende team. Reflekterende team var på dette tidspunkt allerede et velkendt begreb. Om de øvrige rollebetegnelser var min egen opfindelse, eller de allerede brugtes i socialarbejdermiljøer, er jeg usikker på.

³ Centerpædagogikken er bl.a. beskrevet i Willert, 2007a.

⁴ Så længe jeg var på Centret brugte jeg 'varebetegnelsen' personaleintern supervision (se bl.a. Willert, 1993), men oplever 'kollegial supervision' som mere mundret – hvorfor jeg i denne tekst har valgt dén.

denne trænerfunktion gennem årene har udviklet sig til et af de 'instrumenter', jeg spiller min smukkeste 'professionelle musik' på.

Et oplæg i Århus Kommune

Skabelonen for denne tekst blev til i forbindelse med et mundtligt oplæg, jeg den 11. april 2005 holdt på Århus Kommunes træneruddannelse vedr. Kollegial Supervision. Jeg blev inviteret til at holde oplægget i min egenskab af én blandt de formodede opfindere (i en dansk sammenhæng) af denne særlige form for hjælpesamtale. Oplægget blev for mig bl.a. en anledning til at søge tilbage i personligt arkivmateriale for på den baggrund at rekonstruere, 'hvordan det hele begyndte' som set i mit personlige fagbiografiske perspektiv. I koncentreret form søgte jeg at sammenfatte mine erfaringer med kollegial supervision som fagpersonligt og organisatorisk udviklingsredskab.

Jeg besluttede at strukturere oplægget ved efter tur at inddrage fire arbejdsmodeller, som alle har opnået bred anvendelighed for mig i mit virke som organisationskonsulent – samtidig med at jeg med stor regelmæssighed inddrager dem, når jeg arbejder som kollegial supervisionstræner og underviser. Forholdet mellem de fire modeller og kollegial supervision kan forstås som en to-vejs spejlingsrelation. Modellerne er velegnede til at illustrere, hvad det er, der 'virker' – eller måske netop ikke virker – i forbindelse med udøvelsen af kollegial supervision. Samtidig kaster kollegial supervision lys tilbage på modellerne: bidrager til en konkret perspektivering af de generelle faglige budskaber, de er bærere af.

Den firedelte, modelbaserede struktur er fastholdt i den følgende skriftlige viderebearbejdning af oplægsmaterialet. Aktuell tekst rækker imidlertid langt ud over, hvad jeg lige præcis sagde, eller ikke nåede at sige som oplæggholder hin formiddag i et kommunalt undervisningslokale. Efterhånden som skriveprocessen skred frem, blev jeg i stigende grad grebet af en ambition om at finde plads til – i princippet – *alt*, hvad jeg gennem årene har gjort mig af faglige overvejelser omkring temaet kollegial supervision og måden, hvorpå denne arbejdsform spiller sammen med givne professionelle og organisatoriske rammer. Med denne ambition som min styrepind kom teksten uundgåeligt også til at inddrage overvejelser, som er naboer til kollegial supervision: først og fremmest supervisorstyret supervision, men også konsultation i bred forstand og psykoterapi.

Vejleder af masterprogramstuderende på Aalborg Universitet

Psykologisk Instituts Center for Systemudvikling var en succes, men først og fremmest ud fra relateret til pædagogik og professionsudvikling. Et påkrævet generationsskifte viste sig af rekrutteringspolitiske grunde umuligt at gennemføre. I år 2005 valgte vi derfor at lukke Centret – og efterfølgende opnåede jeg ansættelse ved Aalborg Universitet, hvor interessen for kobling mellem akademisk liv og arbejdsliv var i højere kurs. I Aalborg blev jeg primært involveret i, først, ideudvikling, sidenhen praktisk drift af en Masteruddannelse i Organisatorisk Coaching (MOC) med forankring på Institut for Læring og Filosofi. Mit tiårige engagement som akademisk vejleder for højt rangerende organisationspraktikere, ledere og interne konsulenter, skærpede min forståelse for det kollegiale supervisionsarbejdes potentiale som *organisatorisk læringsressource*, hvilket især har ført til revision af fjerde bogdel.

Om bogens opbygning

Bogens første del anlægger et meget generelt perspektiv på kollegiale supervisionssamtalers organisatoriske nytteværdi. Denne bogdels model-platform bærer det ambitiøse navn *Det Optimalt*

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

Selvudviklende System. Forkortet DOSS-modellen. Modellens budskab er, at optimalt selvudviklende (arbejds-)systemer er kendetegnet ved, at ”handling og refleksion gensidigt kan fungere som lokomotiver for hinanden”. Som en vigtig delpointe fremhæves det endvidere, at store forskelle vil gøre sig gældende på tværs af arbejds-systemer med hensyn til den relative dominans af henholdsvis handlingens rum og refleksionens rum. Som selvoplevede eksempler på disse forskelle præsenteres casebeskrivelser hentet dels fra min egen gamle arbejdsplads, Psykologisk Institut ved Århus Universitet, dels bosteder for fysisk-psykisk handicappede borgere.

Bogens anden del er bogens længste og er struktureret ud fra forløbsfaserne i en kollegial supervisionssamtale. Teksten tager tydeligvis afsæt i mine omfattende træner-erfaringer, men udvides herfra til at fremstå som et meget bredspektret sæt af praksis-teoretiske overvejelser vedrørende professionel samtalevirksomhed generelt. Denne udvidelse hjælpes bl.a. godt på vej af den *model for den menneskelige selvbevidsthed* (kort: bevidsthedsmodellen), der udgør anden bogdels modelplatform, og som i dag har været mig en tro følgesvend gennem mere end et kvart århundrede, både i mit forskerliv og i mit praktikerliv (Willert 1994, 2000, 2002a, 2002b, 2003).

Bogens første, anden og fjerde del er udstyret med modelplatforme bestående af en enkelt tegning. I bogens tredje del struktureres teksten ved hjælp af en modelforankret tankegang, der udmøntes i i alt 7 tegninger. Rækkefølgen af tegninger illustrerer mine forestillinger om den mentale eller indrepsykiske proces, der fører supervisanden *fra* hendes startposition i samtalen som ’en person med et problem’ og frem til den ønskede slutposition som en person, der i en eller anden grad oplever sig afklaret omkring sit startproblem. Overskriften til denne bogdel hedder *Fokuspersonens afklaringsforløb – ’inde i hovedet’*.

I fjerde bogdel vender jeg tilbage til den kollegiale supervisionssamtales organisatoriske brugsværdi. Første bogdel berørte temaet i bred almenhed. Nu illustreres temaet i langt mere praksisnær, konkret form. Bogdelens modelplatform hedder *Organisationsdynamisk model*. Modellen blev udviklet i perioden, hvor jeg var tilknyttet Psykologisk Instituts Center for Systemudvikling. Lige siden har den været mig til stor praktisk-professionel støtte på linje med bevidsthedsmodellen, og har også været flittigt brugt som undervisnings-og vejledningstema. Faglitterært har den indtil nu ikke sat sig mange spor (se dog Willert 2018: 43ff). I bogdelens indledning etablerer jeg kobling mellem modellens enkelte komponenter og organisationsrelaterede supervisionstemaer. Efterfølgende præsenterer jeg fire programforløb, der alle er hentet fra den virkelige verden. Hvert forløbseksempel er bygget op omkring en special-designet kollegial supervisionsvariant med sigte mod udvikling af en specifik organisatorisk læringsvariant.

Overordnet set udgør bogen en sammenfatning af og teoretisk refleksion over gjorte professionelle erfaringer. Bogens fire dele perspektiverer hver på sin måde disse erfaringer. Jeg har gjort mig umage for, at de vil kunne læses hver for sig som indsigtsgivende essays. Jeg har på denne baggrund også afstået fra at runde af med overordnede konkluderende betragtninger. Til gengæld gør jeg i et appendix almene overvejelser vedrørende indarbejdelse af kollegial supervision i den organisatoriske hverdag.

-o-

Overalt i teksten bruger jeg den konvention at omtale det professionelle samarbejdes hjælperinstans som ’han’ og den hjælpmotagende – in casu ofte fokuspersonen – som ’hun’.

Søren Willert:
Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
 Februar 2021

Jeg skylder Århus Kommune tak, først for at invitere mig til at holde det igangsættende oplæg, dernæst også for generøst at udlåne cand.psych. Jannie Rasmussens arbejdskraft, kreativitet og tekniske snilde i forbindelse med udviklingen af tekstens modelfigurer.

Teksten har længe, i en næstsidste version, været placeret på min harddisk og er derfra blevet sendt som elektronisk kopi til mange, som ytrede interesse for dens tematik. Nogle blandt læserne var kolleger, der venligt tilbød sig som kommenterende med-læsere. I forbindelse med forberedelsen af den afsluttende tekstversion har jeg haft stor fornøjelse af kommentarer fra (alfabetisk rækkefølge) Helle Alrø, Benedicte Madsen, Poul Nørgaard Dahl, Søren Frimann Trads.

1. del: Kollegiale samtaler baner vej for ”Det optimalt selvudviklende system” (DOSS-modellen)

Modellen, jeg bruger som forståelsesramme i denne første bogdel, er meget almen i sit sigte. Den bærer det ambitiøse navn ”Det Optimalt Selvudviklende System” (DOSS). ’Systemet’, der er tale om er et arbejdssystem, dvs. et organiseret menneskeligt fællesskab, hvis eksistensberettigelse hviler på produktion af bestemte serviceydelser eller genstande (varer) til et marked.

Et arbejdssystem tegner jeg sædvanligvis – og også her i DOSS-modellen – som en cirkel med en tilføjet højrevendt pil. Cirklen angiver systemets grænselinie ud mod sine omgivelser. Pilen symboliserer den opgaveløsning (produktion), der som sagt udgør systemets eksistensberettigelse, og som – ideelt set – styrer, hvad der foregår inde i systemet blandt dets mennesker.

DOSS modellen

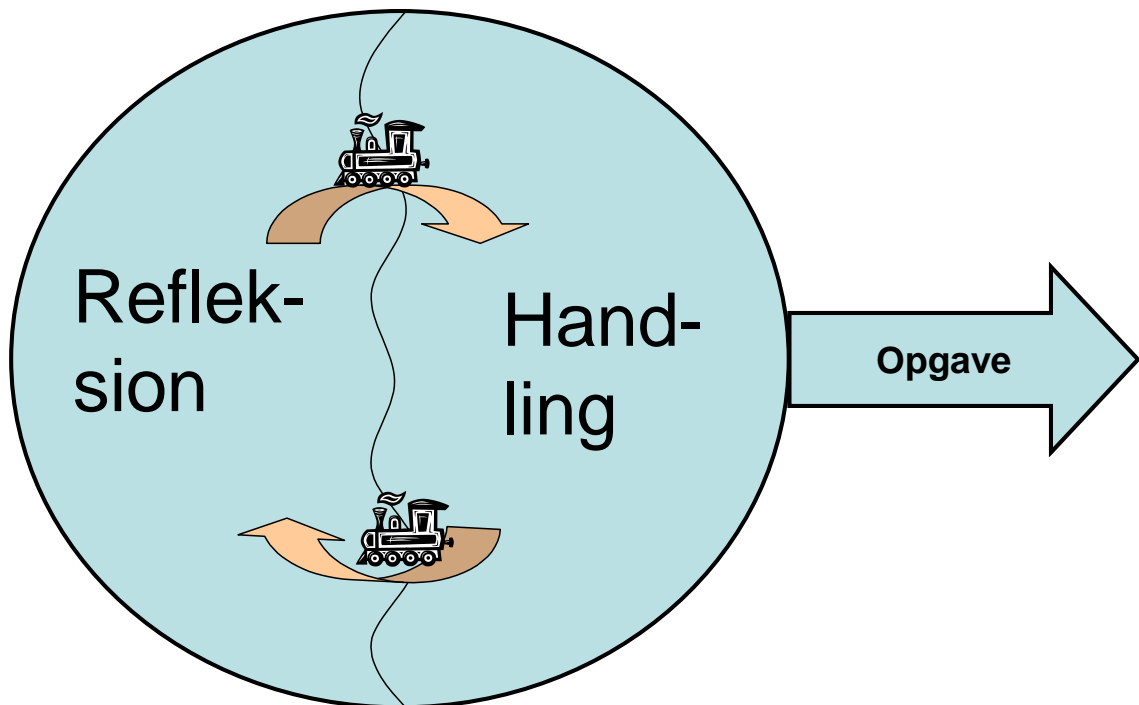


Fig. 1: DOSS-modellen

Det særlige ved DOSS-modellen er den linie, der opdeler systemets indre rum i to delsystemer. Delsystemerne kalder jeg henholdsvis for *handlingens rum* (med placering til højre – og dermed klos op ad opgavepilen) og *refleksionens rum* (til venstre – til markering af, at refleksionens

nytteværdi i forhold til systemets opgaveløsning er indirekte snarere end direkte, samt at denne nytteværdi formidles gennem handlingens rum).

Handlingens rum er der, hvor 'vi (dvs. systemets mennesker) *gør det, der skal gøres*' med sigte på løsning af systemets primære opgaver. Refleksionens rum er der, hvor 'vi *tænker os om*', dvs. gør os – individuelle eller fælles – overvejelser over, *hvad vi gør og hvordan og hvorfor*: kort sagt: forholder os iagttagende og vurderende til det, der foregår i handlingens rum. "Hvad sker der? – Er det, der sker hensigtsmæssigt eller optimalt set i lyset af opgavernes krav? – Kan vi finde måder at udvikle det på, så det bliver bedre?"

I et arbejdssystem kan overvejelser som disse (professionel refleksion) finde sted som en del af tilbagevendende personalemøder; eller i forbindelse med mere tilfældige møder mellem kolleger i arbejds hverdagen; eller i tilknytning til udarbejdelse eller fremlæggelse af årsregnskab eller årsrapport. Overvejelserne kan være systematisk tilrettelagte eller mere improviserede. *Kollegial supervision skal forstås som et blandt flere mulige redskaber gearret til udvikling af systematisk professionel refleksion i et arbejdssystem.*

I DOSS-modellens grafik er den systemdelende linie tegnet 'krøllet' og med tynd streg. Dette markerer, at skellet mellem et arbejdssystems refleksions- og handlingsrum ikke altid kan trækkes med stor præcision.⁵ To steder er linien brudt for at give plads til en slags rundkørselsmarkering, der fortæller, at de to delsystemer indgår i gensidige samspil. De udveksler stof med hinanden.

DOSS-modellens faglige hovedpointe

DOSS-modellens faglige hovedpointe knytter sig til rundkørselsmarkeringen og til de to lokomotiver, der er anbragt, hvor rundkørsel og system-delelinie møder hinanden. *Det optimalt selvudviklende system er et, hvor handling og refleksion gensidigt kan fungere som lokomotiver for hinanden.* Det teoretiske ræsonnement bag denne pointe bygger på en skelnen mellem to forskellige slags handlinger eller praksisformer, som mennesker og menneskelige aktørsystemer⁶ kan være optaget af. De to slags handlinger kalder jeg henholdsvis for *praksis af første orden* og *praksis af anden orden*.

Praksis af første orden (eller første ordens praksis) er det, der finder sted i handlingens rum. Første ordens praksis er forberedelse eller udførelse af handlinger, der i sidste ende er rettet mod aktørsystemets omgivelser. Det er den slags handlinger, vi *som enkeltpersoner* bruger til at skaffe os det, vi har brug for for at overleve og udvikle os. På lignende måde kan vi tale om, at *menneskelige aktørsystemer bestående af flere personer* foretager sig *kollektive handlinger* ud i verden, beregnet på at skaffe ressourcer til veje og sikre systemets overlevelse. Første ordens praksis styres af

⁵ Den amerikanske praksisforsker Donald A. Schön (1930) har med sine begreber 'refleksion-i / over-praksis' leveret indsigtfulde analyser vedrørende praksis-refleksionskoblingen.

⁶ Jeg bruger 'menneskeligt aktørsystem' som fællesbetegnelse for enkeltpersoner og personkollektiver af forskellig størrelse (par, grupper, større organiserede kollektiver som f.eks. arbejdssystemer), hvis handlinger søges koordineret med henblik på opnåelse af fælles mål. Fagligt belæg for en sådan disposition henter jeg bl.a. hos Mead (1943, s. 130 / 2005, s. 158), som tilsvarende plæderer for delvis teoretisk kommensurabilitet mellem henholdsvis individuelle og sociale organismer. Mine følgende overvejelser vedr. praksis af hhv. første og anden orden er ligeledes Mead-inspirerede.

handleprogrammer, der hos enkeltpersoner er kodet ind i deres centralnervesystem. I flerpersoners aktørsystemer, f.eks. arbejdssystemer, eksisterer handleprogrammerne i form af mere eller mindre stabile procedurer og handlemønstre ('organisatoriske vaner'). For at kunne være effektive må handleprogrammerne afspejle eller bygge på viden om omgivelsernes beskaffenhed og de muligheder, de giver, for at systemformål kan blive opfyldt.

Praksis af anden orden finder sted i refleksionens rum. Første ordens praksis retter sig som nævnt i sidste ende mod omgivelserne og har disse som genstand. Tilsvarende er et aktørsystems anden ordens praksis *rettet mod dets egen første ordens praksis* og har handleprogrammerne, der styrer denne praksis som sin genstand. Mennesker og menneskelige aktørsystemer griber ved hjælp af deres første ordens praksis omformende ind i de ydre omgivelser. Ved hjælp af deres anden ordens praksis kan de arbejde på delvis at omprogrammere sig selv som aktørsystem.

Anden ordens praksis er udtryk for, at mennesket som den eneste blandt eksisterende dyrearter er i stand til at *have sig selv som omgivelse eller handlefelt*. Mennesker og menneskelige aktørsystemer er udstyret med handleprogrammer, der sætter dem i stand til at observere deres egne handleprogrammer, ikke kun på et ydre plan, men også indefra. Vi kan iagttage og udvikle viden om os selv som handlende, og vi kan gøre os tanker om, hvad der får os til at handle, som vi gør, dvs. gøre os tanker om de handleprogrammer, der styrer vores første ordens praksis. På denne baggrund, dvs. på baggrund af vores selverkendelse og selvbevidsthed, kan vi beslutte os for at sætte *selv-rettede* handlinger i gang med det formål at gribe ændrende og korrigerende ind i disse handleprogrammer. Mens alle andre dyriske organismer i alt væsentligt er henvist til at lære og udvikle sig gennem de udvekslinger med deres omgivelser, som de ad 'naturlig' vej engageres i, har mennesker i kraft af deres anden ordens praksis yderligere mulighed for at blive 'lærere for sig selv' eller selvudviklere.⁷ Det er disse særlige menneskelige handlemuligheder (anden ordens praksis), som ifølge DOSS-modellen kan praktiseres i arbejdssystemets refleksionsrum. Kollegial supervision er som sagt et blandt mange redskaber, der i denne sammenhæng kan benyttes.

Skelen mellem praktiske klogskab og reflekteret eller teoretisk klogskab

Ovenstående teoretiske ræsonnement danner baggrund for at forstå modellens hovedpointe vedrørende *den gensidige lokomotivfunktion* mellem handlingens rum og refleksionens rum.

For at fremstille denne hovedpointe er det nyttigt forinden at lave en skelen mellem et aktørsystems *praktiske klogskab*, som udtrykkes gennem dets første ordens praksis, og systemets *reflekterede eller teoretiske klogskab*, som knytter sig til dets anden ordens praksis. Populært sagt, er praktisk klogskab en afspejling af ting, vi ved om omgivelserne i den forstand, at vi kan lægge dem til grund for vores handlinger – men uden, at vi nødvendigvis *ved, at vi ved dem*. Praktisk

⁷ Som nævnt bygger menneskers status som potentielle selvudviklere på en kapacitet til at have sig selv, dvs. *deres egen organismiske eller kropslige inderside*, som omgivelse eller handlefelt. Kapaciteten er fylogenetisk udviklet og unik for arten Homo Sapiens. Hos menneskeaber ses et forstadium til den menneskelige kapacitet til indadrettet selviagttagelse, idet nemlig disse (men ikke deres fylogenetiske forfædre, de 'almindelige' aber) besidder kognitive forudsætninger for at spejle sig, dvs. i funktionel forstand begribe, at det ydre kropshylster, de ser i spejlet, er deres eget kropshylster og ikke en artsfælles. Det eksperimentelle bevis for menneskeabens besiddelse af denne kapacitet, er at f.eks. en chimpanze, som er blevet fortrolig med spejlet, vil føre hånden op til *sin egen pande*, dersom eksperimentator, mens den sov eller var bedøvet, har malet en hvid plet dér (Byrne 1995: 115).

klogskab er som begreb beslægtet med det, der ofte kaldes *tavs viden*.⁸ Omvendt er teoretisk eller reflekteret klogskab en afspejling af ting, vi *ved* (mener at vide), *at vi ved* – om os selv og vores handlemuligheder i forhold til os selv og omgivelserne. Reflekteret klogskab repræsenterer viden, vi kan eksplicitere ved at tale om den eller tænke på den, men uden nødvendigvis, her og nu, at *bruge* den til noget.

Hos et menneske eller menneskeligt aktørsystem gør en særlig form for ubalance sig gældende mellem på den ene side dets praktiske, på den anden side dets reflekterede eller teoretiske klogskab. Som kroppe eller handlende organismer er vi i stand til at gøre ting, vi ikke ved, hvordan vi gør, mens vi gør dem – og hvor det tilmed ville være ødelæggende for handlingsforløbets effektivitet, hvis vi begyndte at bruge vores 'bevidste bevidsthed' i forhold til det, der sker. Mit standardeksempel er morgenmadsbakken, vi bærer op ad en trappe – hvor der går kuk i bevægelsesrytmen, hvis vi bliver bange for, at vi ikke kan, og vil efterkontrollere, at vores fødder rammer trinene rigtigt. Der er også mange ting, vi slet ikke ved, hvordan vi gør, på trods af at vi faktisk gør dem med stor effektivitet og smidighed. Andre kan f.eks. fortælle os, at vi 'er særligt gode til' eller 'har et særligt tag på' det ene eller andet, men uden at vi umiddelbart forstår, hvad de refererer til.

Som eksempel kan jeg referere til et supervisionstræningskursus for omsorgspædagoger, jeg engang lavede. En deltager, fortalte, hvordan hun selv relativt hyppigt, og klart hyppigere end hendes kolleger, var udsat for at blive slået af beboerne på det bosted for fysisk-psykiske handicappede mennesker, hvor hun arbejdede. I forsøget på ad sproglig vej at indkredse, hvad der mon gjorde hende til de potentielt aggressive beboeres yndlingsoffer, nåede hun frem til sin måde at stå på. En sammenligning mellem hende selv og den 'heldige' kollega, der så at sige aldrig udsattes for beboervold, gjorde det tydeligt for hende (hun kunne *se det for sig*), at denne magtede at stå, eller stille sig foran beboerne på en måde, der radikalt afveg fra hendes egen. Supervisions samtalen blev starten på et selvudviklingsprojekt, der gik ud på, at hun skulle lære sin krop at stå på en anden måde. Kollegaen, som hun sammenlignede sig med, havde indtil da ikke opfattet sin kropslige stilling som en faglig ressource.⁹

På den måde overstiger vores praktiske klogskab, sådan som den er indbygget i vores første ordens handleprogrammer, i mange henseender vores reflekterede eller teoretiske klogskab. Et 'folkeligt' udtryk for denne pointe har vi i form af henvisningen til humlebien, der er så heldig *ikke* at have teoretisk indsigt i det forhold, at dens vinger umuligt kan bære dens tunge krop – men lystigt summer af sted uden at behøve at lade sig bremse af denne viden.

Det omvendte er også tilfældet. Mennesker kan *forklare* en hel masse til sig selv og andre, som *i princippet* kan gøres eller lade sig gøre, men uden, at de selv er i stand til gøre disse ting. Deres teoretiske klogskab overstiger på mange områder og i mange henseender deres praktiske klogskab. Denne pointe er indfanget i mundheldet, der siger, at 'ét er et søkort at forstå, et andet skib at føre'.

⁸ Begrebet tavs viden lanceredes oprindeligt af Polanyi (1967) som led i en videnskabsteoretisk diskussion, men har siden vist sig enormt nyttigt som alment-erlkendelsesteoretisk tankeredskab. Som begrebmæssige pendant'er til tavs viden, taler man inden for kognitionspsykologien også om procedural eller enaktiv eller implicit hukommelse – i modsætning til eksplicit eller symbolsk medieret hukommelse (Egidius 2001: 230S).

⁹ I en tidligere note har jeg nævnt George Herbert Mead (1934/2005) som med-inspirator bag mine udredninger af DOSS-modellens faglige logik. I Meadsk terminologi kan den omtalte omsorgspædagogs stå-position opfattes som en gestus, eller meningsmæssigt udspil, der inviterer til bestemte svargestus fra hendes sociale omgivelser.

Et supervisionsrelevant eksempel på dette har vi i den succes, vi på Center for Systemudvikling havde med at bruge studerende som hjælpetrænere på kurser i kollegial supervision. Selv var de ikke i stand til f.eks. at udføre samtalens hjælperfunktion korrekt 'efter bogen'. Men det forhindrede dem ikke i at spotte kursisternes skæverter, når *de* befandt sig i hjælperstolen, og at kommentere disse fejl på en både begrebsmæssigt velstruktureret og hjælpsom måde.¹⁰

Den beskrevne ubalance er ikke nogen 'undtagelse, der bekræfter reglen'. Den *er* selve reglen. Sådan er det altid! Ubalancen udpeger altså ikke en fejl ved de systemer, hvor man kan iagttage den, men et vilkår. Det er dette vilkår, man *udnytter*, når man – i pagt med DOSS-modellen – sætter på at bruge handlingens rum som lokomotiv for refleksionens rum, og omvendt: refleksionens rum som lokomotiv for handlingens rum .

To eksempler

Jeg vil illustrere DOSS-modellens pointe ved hjælp af to eksempler hentet fra min egen professionelle praksis. Eksemplerne fortæller om to grupper, jeg gennem årene har haft et omfattende samarbejde med som underviser og konsulent. Over for begge grupper har jeg tillige fungeret som træner i kollegial supervision.

Psykologistuderende som eksempel: refleksionens rum kan blive lokomotiv for handlingens rum

Mit første eksempel handler om psykologistuderende. Psykologistuderende er et eksempel på en gruppe, hvor refleksionens rum kan fungere som lokomotiv for handlingens rum.

Psykologistuderende er knyttet til et psykologisk universitetsinstitut. Instituttet er deres arbejdsystem. Målt med DOSS-modellens alen er dette arbejdsystem ekstremt ubalanceret og med refleksionsrummet som totalt dominerende. Eller sagt på en anden, og måske rigtigere måde: Snart sagt alt, hvad der går for sig i et universitetsinstituts handlingsrum, *er* slet og ret refleksion – men disse refleksionshandlinger rettes i første omgang ikke ud mod 'de almindelige omgivelser' (samfundet som sådan, eller det, universitetsstuderende ofte kalder for 'den virkelige virkelighed'), men i stedet mod nogle særlige akademiske omgivelser ('det videnskabelige samfund').

Det, der oprindeligt har motiveret hovedparten af instituttets studerende til at opsøge studiestedet, er et ønske om at blive praktikere. De vil være psykologer. I deres hoveder har de billeder af, hvad psykologer laver. De kan se sig selv i de billeder. De søger ind på studiet for der at lære at blive handlende psykologer.

På studiet er det blot ikke – eller kun i meget ringe udstrækning – den slags læringsmuligheder, de tilbydes. Som *forskningsinstitut* er studiestedet og dets mennesker først og fremmest optaget af, at *tænke* vældig meget over psykologien, dens genstand, dens sandhedsværdi, osv., for på den baggrund at lave forskning, der kan udvikle psykologien. Universitetets såkaldte forskningsbaserede undervisning går ud på, at studiestedets forskere videregiver deres tanker om psykologien til de studerende.

¹⁰ Dreyfus-brødrene (Dreyfus & Dreyfus, 1991) har udviklet en model for måden, hvorpå krop og bevidsthed spiller sammen i kompetenceudvikling.

Som mangeårig underviser på psykologistudiet har jeg i høj grad specialiseret mig i at lave træningsorienterede kurser, hvor de studerende på forskellig vis får mulighed for at prøve sig selv af i praktikerollen. Det er undervisning, jeg sætter stor pris på ikke mindst fordi de studerende er så højmotiverede. Omsider møder de noget af det, som det for dem *handler om*, og som de måske næsten – efter et antal studieår tilbragt i selskab med bøger og eksaminer – havde glemmt, at det handlede om. Motivationen er ikke blot en, der driver dem i starten, tværtimod. Jo længere tid, de fordyber sig i denne læringsforms muligheder, jo mere stiger også appetitten efter mere. I DOSS-modellens sprog er dette ikke svært at forstå. Som mennesker *ønsker* vi at blive 'optimalt selvudviklende', vi *ønsker* at kunne håndtere den virkelighed, der omgiver os, på en overskudsbetonet måde og med rimeligt styr på, hvad vi allerede kan, og hvad vi har brug for at lære mere om. Stor ubalance mellem handlingens og refleksionens rum ansporer til forsøg på afbalancering, om ellers de praktiske muligheder for noget sådant er til stede eller kan etableres.

Den psykologistuderende, der deltager på mine kurser, møder op med et overvældende overskud af teoretisk, reflekteret klogskab. Alligevel må hun konstatere, at hendes teoretiske overskud ikke i første omgang kan omsættes til et praktisk overskud. Hun kludrer i det i kursets øvesituationer. Med hovedet ved hun måske, hvad hun skal gøre. Hun har pløjet sig gennem bog efter bog, der fortalte, hvordan mennesker var skruet sammen, og hvordan man som psykolog bedst muligt håndterede menneskelige problematikker. Hun har måske skrevet eksamensopgave til topkarakter om lige netop den praksisform, hun nu skal udøve. Og alligevel, så vil kroppen ikke, som 'hun' (med sit hoved og sin intention) vil. Og hun må bøje sig for det vilkår, at kroppens læring finder sted på andre måder end hovedets læring.¹¹

Når hun så har bøjet sig for dette vilkår, er hendes teoretiske klogskab hende imidlertid ikke til skade, og Gudskelov for det! Tværtimod, den er en potentiel ressource. Det er her DOSS-modellens lokomotivfunktion kommer i sving. Den *teoretisk kloge* psykologistuderende, der samtidig har en *ydmtyghed* over for tilegnelse af det psykologiske håndværk, kan være nysgerrig på en *særdeles kvalificeret måde*. Hun *forstår* så mange ting. Nu vil hun også have styr på, hvordan de ting ser ud *i praksis*. Hendes lange ophold i refleksionens rum kan inspirere hende til at foretage 'snedige' eksperimenter i handlingens rum (afprøve den ene eller anden teoretiske pointe) – og resultatet af disse eksperimenter kan atter igen inspirere til fornyede refleksioner, der beriger hendes teoretiske klogskab. Igen og igen, når vi laver kurser af denne art, hører vi studerende begejstret udbryde, at "Ih, hvor spændende – først nu er jeg ved at forstå, hvad det og det begreb *i virkeligheden handler om!*"¹²

Jeg har som sagt lavet megen kollegial supervisionstræning med psykologistuderende. I forhold til det, vi skal høre i næste eksempel, var træningen ikke først og fremmest tænkt som en støtte til de studerendes refleksion. Refleksion havde de allerede rigeligt af. Træningen var snarere et mål i sig

¹¹ Teoretisk og pædagogisk uddybning af dette tema kan læses i Willert 2011b.

¹² Se også forordets reference til min og Benedicte Madsens praksis som universitetspædagogiske mesterlærere. Som Center-bestyrere oplevede vi på den ene side, at vore akademiske kolleger i høj grad værdsatte vores praksisforankrede undervisning – bl.a. som en afspejling af de studerendes åbenlyse over konfrontationen med praksis; samtidig med at de på den anden side havde svært ved at forestille sig, at denne undervisning bidrog til indfrielse af klassisk-akademiske læringsmål – uagtet at den blot var en operationalisering af Deweys learning by doing-paradigme. Se Willert, 2007, for uddybende diskussion om dette tema. Brinkmann, 2006, er en dansksproget introduktion til Dewey som (bl.a. pædagogisk) psykolog.

selv, sådan at forstå, at den kollegiale supervisionssamtale repræsenterede et bestemt stykke værktøj, som det er godt for den psykologiske håndværker at kunne bruge. Træningen havde så at sige sin placering i de studerendes handlingsrum. Den repræsenterer først og fremmest noget, de skulle øve sig i at gøre på et passende *kropsligt* færdighedsniveau. Træningens udfordringer var dernæst også tænkt som middel til at give dem ydmyghed over for håndværket og hjælpe dem til en bedre balance mellem refleksionens rum og handlingens rum – så de fik større mulighed for at blive selvlærende og selvudviklende på deres videre færd frem mod status som udlært psykolog.

Omsorgspædagoger på bosteder for udviklingshæmmede som eksempel: handlingens rum bliver lokomotiv for refleksionens rum

Socialpædagoger har udgjort en stor, stabil kursistgruppe i den tyveårs periode, hvor jeg sammen med psykologistuderende har trænet og undervist i kollegial supervision. Af grunde, der vil blive antydnet nedenfor, blev omsorgspædagoger fra bosteder for udviklingshæmmede en gruppe, der særligt fangede min faglige interesse og nysgerrighed. Dette førte til, at jeg for cirka 15 år siden samarbejdede med erhvervspsykolog Mette Møller om implementering og dokumentation af det såkaldte *DUS-projekt*¹³, som jeg nu skal fortælle om.

Projektet fandt sted i tre bosteder for personer med svære fysisk-psykiske handicaps. Langt hovedparten af beboerne var sprogløse, eller rettere: uden normale talesprogsfærdigheder. I forhold til den særlige nysgerrighed, der oprindeligt satte os i gang med at formulere og iværksætte projektet, var dette en vigtig pointe.

I DUS-projektet opsøgte vi bevidst en professionel hjælperrelation, der i stil – og ikke mindst: grad af sproglighed – befandt sig meget langt fra vores egen typiske. Hos omsorgspædagoger og i deres faglige miljøer oplevede vi en særlig 'ånd' eller professionel kultur, som vi fandt det vanskeligt at indkredse sprogligt – hvilket kun bidrog til at øge vores nysgerrighed. For min egen del blev nysgerrigheden bl.a. næret af, at kursusvirksomhed rettet mod professionelle inden for dette arbejdsfelt uvægerligt satte mig i godt humør. Gav mig større tro på menneskeheden menneskelighed. Hvad var det, de kunne? Famlende brugte vi ord som en særlig klogskab – men ikke klogskab i konventionel forstand, og parret med en form for livsmod. På en eller anden måde måtte 'det dér' (hvad det så ellers var) have sammenhæng med deres arbejdsituation, men præcis hvordan? DUS-projektet blev – blandt andet¹⁴ – iværksat med henblik på at bringe os på nærmere skudhold af dette mystiske 'noget'. At vi specielt gik efter bosteder med *svært* handicappede og dermed (i konventionel forstand) sprogløse beboere afspejlede som nævnt også vores ønske om at opsøge den stærkest mulige kontrast til den markant sproglige hjælperkultur, vi selv var en del af¹⁵ – og som kollegial supervision i sin traditionelle form også er forankret i.¹⁶

¹³ DUS står for Dokumentation af Udvikling og Samspil. Se Willert 2018b for en uddybende beskrivelse af projektindholdet

¹⁴ Tekstens fremstilling af vores bevæggrunde til at igangsætte projektet vedrører projektets grundforskningsaspekt. Projektet havde også en langt mere håndfast udviklingsdel, gående på at udvikle en videobaseret supervisionsmetode specielt tilpasset det omsorgspædagogiske arbejdsfelt; se Willert 2018b.

¹⁵ Med udgangspunkt i den bevidsthedsmodel, som præsenteres senere, formulerede vi en forskningsmæssig interesse i at undersøge professionelle hjælperrelationer, hvor hjælperens ydelse bl.a. bestod i at *uullåne sin sproglige bevidsthed til personen, der hjælpes*.

¹⁶ Den slags videobaseret supervision, som DUS-projektet (jf. note 12 ovf.) skulle udvikle og afprøve, er bl.a. tænkt som et korrektiv til den sproglige bias, som knytter sig til traditionel kollegial supervision.

Set i DOSS-modellens perspektiv er den professionskultur, DUS-projektet bragte os i kontakt med, kendetegnet ved kraftig dominans af handlingens rum sammenlignet med refleksionens rum. Vores måde at styre projektdeltageres supervisionstræning på blev derfor i mange henseende en spejlvending i forhold til det, jeg ovenfor fortalte om mit samarbejde med psykologistuderende. Hvor psykologistuderende havde en overflod af tanker (refleksion), men i udgangspunktet en ringe udviklet sans for gøre-perspektivet, var det for de omsorgspædagogiske projektdeltagere omvendt. Årelang erfaring koblet, måske, med et naturligt talent og en lyst til denne slags arbejde, havde givet dem en i mange henseender enestående og respektindgydende sans for praktisk hjælpervirksomhed i krop-til-krop sammenhænge – som første ordens praksis. Det, vi så, når vi var ’publikummere’ til videooptagelser af kursisternes samspil med beboere, var hjælp, der rakte langt ud over kroppens umiddelbare plejebehov og langt ind i livsudfoldelsens ’finere’ nuancer. Til gengæld mødte vi også stor uvanthed med at bruge nuanceret sprog til at reflektere – individuelt eller fælles – omkring det, der gik for sig på skærmen eller i den praksis, som skærbilledet gengav. Den grad af sproglig fattigdom (med hensyn til *professionel refleksion*), der i udgangspunktet prægede mange kursusdeltagere, kunne bl.a. skyldes, at normalt talesprog ikke fungerede som udvekslingsmedium for beboer og omsorgspædagog, *når de var sammen*. De kunne ikke tale med hinanden om det, de gjorde, hverken mens de gjorde det, eller bagefter – men kun gøre det. Den relative sproglige fattigdom kunne også skyldes, at meget af det, de to gjorde sammen, var så grundlæggende krops- og eksistensnært, at det *i det hele taget* kunne være svært at finde ord for. Samarbejdet mellem omsorgspædagog og kropsligt handicappet beboer uden talesprog har mange lighedspunkter med den slags første ordens praksis, mor og barn er fælles om i barnets første leveår – som middel til at hjælpe barnet på vej mod dets status som ’menneskeligt menneske’. Vi har alle intime førsproglige erfaringer med denne praksisform og et mere eller mindre udpræget talent for at udøve den, men hvordan *taler man* om sådan noget?¹⁷

Omsorgspædagogik i forhold til svært handicappede, sprogløse mennesker kredser om eksistensens store, men samtidig enkle temaer. Det samme kan siges om vores måder at samarbejde med projektdeltagerne på – blandt andet med sigte på at gøre handlingens rum til udviklingslokomotiv for refleksionens rum. Det var ikke et mål sig selv, at projektdeltagerne skulle blive meget metodesikre udøvere af samtale- og videobaseret kollegial supervision. Træningen var et middel til at gøre dem *sikre nok*, og måske specielt tillidsfulde nok – både over for os og hinanden – til at de sammen med os kunne begynde at lede efter svar på projektets evigt tilbagevendende spørgsmål – som udgangspunkt for refleksion: ”*Hvad er det, der foregår, når beboer og omsorgspædagogisk hjælper er sammen? – Hvad er det, de har gang i? – Den ene? – Den anden? – De to tilsammen?*”

Svarende til, hvad jeg oplevede med studerende ’den anden vej rundt’, blev der også i DUS-projektet tale om en veritabel læringsekspllosion sat i gang af den eksisterende ubalance mellem handlingens rum (som hos omsorgspædagogerne var det dominerende) og refleksionens rum (som var det, der skulle trækkes i gang af det praktiske erfaringsoverskud, der lå opsamlet i handlingens rum).

¹⁷ De såkaldte tilknytningsteoretikere, Bowlby m.fl., og senere Daniel Stern arbejder på at udvikle et teoretisk sprog for det, der foregår i denne slags samspil; se Stern, 2000; Sørensen, 2006. I de seneste år har Marte Meo metoden – der er videobaseret ligesom den supervisionsform, vi i DUS-projektet satsede på at udvikle – vundet udbredelse som støtte for udvikling af praksisrelevant sprog om de samme emner; se Hedenbro & Wirtberg, 2002.

Citat fra evalueringsinterview: ”Det er måske ikke selve det at få filmen produceret, der er det vigtigste; men bevidstheden i situationen om, at nu bliver jeg filmet. Kameraet ’ser’ mig og derved får jeg også lettere ved selv at se, hvad jeg gør, mens jeg gør det. Det at vide sig filmet hjælper til at bryde rutiner. Det er der effekten ligger. Man kommer tættere på sig selv.¹⁸ Filmoptagelsen bliver et redskab til at jeg begynder at handle anderledes – fordi mit fokus bliver anderledes. (...) For eksempel fik jeg en speciel oplevelse af min stemmebrug i sidste video med <navn på beboer>. Jeg troede jeg var mere sagligt snakkende, men jeg kunne høre en særlig ’kælen’ betoning, som jeg ikke brød mig om. Den vil jeg prøve at arbejde mig ud af. Hvad jeg udtrykker i den kontaktform kan blive et supervisionstema på længere sigt.”

Afrunding af de to eksempler

Med eksemplerne har jeg vist, hvordan meget forskellige behovssituationer hos brugergrupper resulterer i, at kollegial supervisionstræning får forskellig brugsværdi. Forskellene bliver forståelige gennem DOSS-modellen. Hos psykologistuderende var det refleksionens rum, hos omsorgspædagoger handlingens rum, der dominerede den professionelle profil. Dette skulle der tages højde for i træningstilrettelæggelsen. Idealet er ikke, at henholdsvis handlingens rum og refleksionens rum skal *fylde lige meget*, for at arbejdsystemer kan blive optimalt selvudviklende. Et bosted for udviklingshæmmede er noget andet end et universitetsinstitut. Som systemer har de helt forskellige opgaveforpligtelser. Idealet er, at de to rum hver især skal *fylde nok* til at den gensidige lokomotivfunktion kan blive varetaget i overensstemmelse med lokale behov.

Et aktørsystem kendetegnet ved massiv ubalance i refleksionens favør risikerer at den oparbejdede teoretiske klogskab vendes fra at være en potentiel udviklingsressource til i stedet på bestemte områder at blive udviklingsblokerende. Billedet af Kloge Åge, der med sin *snak* om praksis, på egne såvel som andres vegne (”Man skal da bare...”), reelt stiller sig i vejen for, at noget som helst kan blive gjort, er velkendt.

Som endnu et konkret eksempel vil jeg referere til historier, jeg på Psykologisk Institut kunne høre om enkelte studerendes ’besværlige’ praktikophold. Besværet var affødt af, at den studerende kun i meget ringe udstrækning fik lov til *reelt* at praktisere, men måtte lade sig nøje med at *observere* sin praktiklærer, for så bagefter at diskutere og kommentere, hvad hun havde set. På en bagvendt, men indlevelig måde kunne et praktikophold af denne art gøre den studerende endnu mere handlingsusikker, end hun i udgangspunktet måske havde været. Så nær på praksis var hun – men stadig uden, at hun selv, dvs. hendes egen krop fik lov direkte at praktisere. Hun kunne som observatør f.eks. prøve at forestille sig, hvad *hun selv* i givet fald ville gøre lige nu over for klienten. Ups, så gjorde praktiklæreren noget andet – og legende let så det ud. Den gryende identifikationsproces blev brat slået i smadder. Praktikvejleder placeredes i rollen som den, der *gjorde det rigtige*. Hun selv blev den, der *tænkte forkert* (uagtet at den ide, hun så for sig, måske kunne have været lige så værdifuld). ”Puha, det her kan jeg da vist aldrig lære!”

Snarere end at få en igangsettende lokomotivfunktion kom den studerendes refleksioner til at fungere som en bremse. Tanker født i refleksionsrummet oplevedes ikke længere som symptomer

¹⁸ Det er interessant, at interviewpersonens oplevelse af at komme *tættere* på sig selv er afstedkommet ved, at kameraet hjælper hende til at få *større mental afstand* til sig selv. Senere vil jeg vente tilbage til mental afstand som læringsfremmende variabel i supervisionssamtalens sammenhæng.

på intellektuel frihed og overskud, men snarere – fordi de ikke kunne omsættes til handling – som en stadig mere knugende spændetrøje.

Et aktørsystem kendetegnet ved massiv ubalance i handlingens favør risikerer at få tunnelsyn og dermed blive sårbart over for situationsændringer.

Effektivitet i handling indebærer, at målet, der sigtes mod, nås hurtigst muligt og uden overflødige svinkeærinder. En sådan form for *handlemæssig automatisering* er godt for meget. Prisen, der betales, er en udtynding af bevidsthedsfeltet, eller bevidsthedsmæssig forarmelse, som jeg undertiden kalder det. Kun den information fra omgivelserne, som det velindøvede handleprogram snævert betraget har brug for, får lov at komme ind på lystavlen. Resten sorteres fra som effektivitetshæmmende forstyrrelse. Er man blevet tilstrækkeligt dygtig til at sortere tilstrækkeligt meget fra som forstyrrelser, kan det blive svært at få fat på materialet igen, hvis situationsændringer pludselig sætter effektiviteten på prøve: hvis filmen knækker eller kæden hopper af. Så står man dér, fanget i sine automatiserede vanestrukturer og uden kontakt med det i situationen, der kunne invitere til en omprogrammering af ens indarbejdede måde at gribe situationen an på. Selv om en sådan omprogrammering åbenlyst er, hvad situationen kalder på.

Når et højeffektivt aktørsystem inviteres ind i refleksionens rum, inviteres det samtidig til for en stund at sætte effektivitets- og handleorientering på stand by. Det var det, der skete, f.eks. når vi indledningsvis i DUS-projektet afstod fra at vurdere eller bede deltagerne vurdere, om det, der gik for sig mellem beboer og omsorgspædagog var *godt* eller *rigtigt* eller *i overensstemmelse med bestemte faglige målsætninger*. De professionelle handlinger, der var projektets undersøgelsesgenstand, skulle ikke – i det refleksionsrum, vi som projektmagere inviterede dem ind i – måles og vejes i henhold til deres effektivitet eller korrekthed. I stedet bad vi simpelthen projektdeltagerne om at påtage sig rollen som en slags antropologer i eget land. Det blev deres opgave at komme med ideer til, *hvad der mon foregik*, lige der for øjnene af os. ”Hvad har de gang i, de to skærmen? – Den ene? – Den anden? – De to i fællesskab?” Resultatet blev som sagt en kaskade af bud på, *hvor meget og hvor meget forskelligt*, der foregik i de enkle hverdagssituationer, der udgjorde projektets data. Det var ting, man ikke talte om, når man til daglig befandt sig i handlingens rum. Det var jo ikke *vigtige* ting. Det var bare *det, der foregik*.

I første omgang blev der således tale om, at projektdeltagerne, i takt med at de slap handleorienteringen, fik beriget deres hverdagsbevidsthed og i projektets supervisionsseancer blev trænet i sprogligt at dele denne berigede hverdagsbevidsthed med hinanden. Efterhånden som de opnåede fortrolighed med de nye oplevelses- og kommunikationsredskaber, ville de dernæst på eget initiativ, men i et tempo, hver enkelt projektdeltager selv styrede, begynde at inddrage kritiske synsvinkler, f.eks. ved at bede kolleger om feedback af vurderende tilsnit: ”Det, som jeg gør på min måde i forhold til denne beboer – kan det gøres på andre måder? – Er der forslag til, hvordan det, jeg satser på at opnå, kan opnås ad en anden, måske enklere vej?” Dermed var der i princippet åbnet op for, at projektførankrede refleksioner fandt vejen tilbage til handlingens rum.

Et eksempel herpå blev allerede antydnet i interviewcitaterne s. 16, hvor en DUS-deltager beskrev, hvordan kameraet gjorde hende selvbevidst på en refleksionsbefordrende måde. Som en generalisering af citatets pointe beskrev projektdeltagerne, hvordan de, efter at være blevet trænet op som videobrugere i forhold til deres egen praksis, oplevede sig udstyret med (hvad de samstemmende kaldte) ’en indre video’ – også i situationer, hvor intet kamera i fysisk forstand var tændt. I stedet for snævert at se og høre beboeren som den, der forhåbentlig ville spille aktivt med i

den aktuelt igangværende samspilssekvens (give bad, klæde på, lægge i seng), 'så' de hele samspilssekvensen inklusive sig selv, sådan som den ville tage sig ud, dvs. med alle de mellem menneskelige nuancer, den ville have på en videoskærm. Den berigede hverdagsbevidsthed, som havde behøvet supervisionens refleksionsrum for at blive udviklet, vendte tilbage til arbejds hverdagens handlerum.¹⁹

Afsluttende bemærkninger om DOSS-modellen

Inden jeg forlader DOSS-modellen, vil jeg omtale to problemstillinger, der ofte rejses i diskussioner om arbejds systemers praktiske anvendelse af kollegial supervisionspraksis.

Handlingens rum og refleksionens rum skal spille sammen – men ikke flyde sammen

DOSS-modellen omtaler et arbejds systems handlings- og refleksionsdomæner som *rum*. Heri gemmer sig en pointe. Rum er noget, man bevæger sig ind i og ud af. Når man er i det ene rum, er man ikke i det andet. Dette er pointens indhold.²⁰

I meget, som foregår i et arbejds system, vil det målrettede handlingsaspekt og det iagttagende, bevidsthedsudvidende refleksionsaspekt blande sig. Dette er i modelgrafikken – som tidligere nævnt – angivet ved, at linien, der laver adskillelse mellem handlingens rum og refleksionens rum, er tegnet med tynd og 'krøllet' streg. Som jeg skrev, viser denne del af modelgrafikken, at "skellet mellem et arbejds systems refleksions- og handlingsrum ikke altid kan trækkes med stor præcision". Dette behøver ikke være et problem – og kan tværtimod være et sundhedstegn: udtryk for en smidig arbejdskultur, hvor man løbende kan sætte spørgsmålstejn ved det vedtagne – investerer sig selv – lader det afvigende synspunkt blive hørt. Når det gælder en systematisk og omfattende refleksionsform som kollegial supervision, er det imidlertid vigtigt at holde sig overskriftens bud for øje: Handlingens og refleksionens rum skal spille sammen – *men ikke flyde sammen*. Når man er i det ene rum, er det dér, man er. Kvalitetsnormer for *godt arbejde* er forskellige i de to rum. Som jeg ofte vil vende tilbage til i senere afsnit, er det en god ide at udvikle kommunikationsmæssige vaner eller ritualer, der tydeligt markerer skiftene fra det ene rum til det andet og tilbage igen.

I min egen professionelle karriere var jeg så heldig at lære gode vaner omkring denne pointe allerede i forbindelse med min første ansættelse i en psykologisk praktikerfunktion. Tidligt i 1980'erne var jeg halvtids ansat i Studenterrådgivningen i Århus. Der var personalemøde en gang om ugen. Her drøftede vi alt af relevans for vores lille kollektivt ledede arbejds team, herunder

¹⁹ Det skal nævnes, at forøget selvbevidsthed naturligvis ikke kun påvirker den selvbevidste i positiv forstand. Mange projektdeltagere kunne også, og specielt i projektførløbets tidlige faser, berette om, at kamerates tilstedeværelse blokerede dem, gjorde dem momentant ufrie i samværet med beboerne. Ét aspekt af denne negative kamerapåvirkning, havde at gøre med den form for såret forfængelighed, som et foto af én selv i princippet altid kan aktivere. "Man skal lige forbi den der skuffelse over, at - jo, så stor en bagdel går jeg altså rundt med!" – som en af dem bramfrit udtrykte det.

²⁰ Den beskrevne pointe indebærer ikke, at professionel praksis er refleksions-løs; jvf f.eks. Donald Schöns (2001) overvejelser vedrørende den reflekterende praktiker. Refleksionsformen, Schön kalder for refleksion-i-praksis er indarbejdet i den professionelle første ordens praksis. Det særkende, der idealtypisk knytter til refleksion (anden ordens praksis), som den udøves i DOSS-modellens refleksionsrum, er, at den i øjeblikket, hvor den finder sted, er frigjort fra øjeblikkets praktiske nytteværdi-hensyn: Vi aflæser os selv-som-handlende-i-et-omgivelsesfelt i stedet for snævert at aflæse omverdensfeltet for handlingsbefordrende kvaliteter. Med et udtryk, vi i Center for systemudvikling brugte til indkredsning af kommunikationskvaliteter, der kan betegnes som dialogiske (Madsen & Willert, 1993), kan denne refleksionsform beskrives som præget af *desinteresseret interesse*.

selvfølgelig nye sager eller sager, der på den ene eller anden måde forekom sags-ejeren 'besværlige'. I forbindelse med fremlæggelse og fælles drøftelse af den slags sager, kunne det ske, at sags-ejeren blev åbenlyst *personligt* anfægtet af sin egen fortælling: Måske lidt grødet i stemmen, kunne ikke rigtigt finde ordene, flakkende i blikket. På et tidspunkt ville så 'en eller anden' fra gruppen – enten sags-ejeren selv eller en kollega – lade en bemærkning falde om, at "det virker som om, der her er brug for supervision." Hvis den ide bekræftedes af sags-ejeren, herskede der i arbejdsteamet den uskrevne regel, at man efter afslutningen af personalemødets 'saglige punkter', bevægede sig ud af frokoststuen (hvor mødet holdtes) og ind i Rådgivningens grupperum, som altså samtidig fungerede som vores supervisorsrum.

Den pågældende regel om lokaleskift i forbindelse med supervision var som sagt uskrevet. Jeg tror ikke, nogen af os nogensinde udtalte den. Det var bare 'noget, man gjorde' i den personalegruppe. Når jeg siden hen, som træner og underviser i kollegial supervision, *fortæller* 'historien om lokaleskiftet', bliver moralen, at den uskrevne regel udtrykte vores praktiske respekt for, at *sagslogik og supervisorslogik er to forskellige ting*. Så længe vi i frokoststuen drøftede *sagens* logik, skete det med *klientens* interesse for øje. Hvordan kunne vi bedst muligt yde *hende* den hjælp, hun havde brug for? Når vi i grupperummet ydede *sags-ejeren* supervision, skete det med *dennes* interesse for øje. Hvordan kunne han få hjælp til at blive 'renset ud' eller afklaret i forhold til det *personlige* besvær, samværet med klienten havde aktiveret. I det sprog, jeg siden hen blev medudviklet af i forhold til kollegial supervision,²¹ kan vi sige, at vi i frokoststuen beskæftigede os med *sagens problem*, mens vi i supervisorsrummet beskæftigede os med *problemet-i-problemet*, dvs. med de problemer, sags-ejeren var rendt ind i *foranlediget* af sit møde med *sagens problem*.

I forbindelse med den følgende modelpræsentation vil de her skitserede temaer blive i høj grad uddybet.

'Kollegial supervision er kunstig!' – ja, og det skal den være

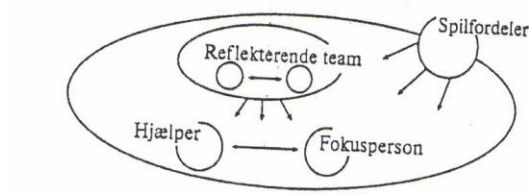
Forrige afsnits påpegning af forskelle mellem sagslogik og supervisorslogik kan give anledning til at berøre et problem, der ofte tematiseres af deltagere i træningsforløb, omkring den kollegiale supervisorsmetodes *kunstighed*.

Det var en bestemt socialpolitisk behovssituation, der i sin tid lå bag og begrundede opfindelsen af kollegial supervision. Historiske tendenser indebar, at socialpædagoger og andre socialarbejdere fik større ansvar, større faglige ambitioner, et hårdere klientel. Dermed øgedes – eller skabtes – et behov for supervision. Ekstern supervision var dyr og med smalle budgetter derfor kun tilgængelig i særdeles begrænset omfang. Men kunne man gøre det selv – gøre *noget* af det, der var brug for og dermed tage toppen af behovet? Samtalegruppen blev opfundet ud fra et ønske om at hjælpe personer, der reelt ikke *kunne* supervisere (fordi de ikke havde lært det eller havde den nødvendige erfaring), eller ikke kunne supervisere *hinanden* (fordi de var kolleger og derfor på godt og ondt var filtret alt for meget ind i hinanden), til alligevel at gøre det. Ideen var at udvikle et flerpersoners menneskeligt aktørsystem, hvis udvekslinger var styret af regler, der bevirkede, at det, som ingen af gruppedeltagerne hver for sig kunne, nemlig yde kompetent supervision til en kollega, det kunne

²¹ Den supervision, vi i Studenterrådgivningen ydede hinanden, var kollegial i betydningen kollega-til-kollega. Men min ansættelse i dette arbejdsystem lå i tid forud for opfindelsen af 'kollegial supervision' forstået som den særlige praksisform, der behandles i denne tekst.

gruppen – for så vidt dens medlemmer accepterede at lade sig styre af det pågældende regelsæt. Regelsættet udstikker en ganske bestemt rolle, eller i overført betydning en 'måtte', som hver af deltagerne, vær's'go', har at holde sig på. Arbejdet i samtalegruppen styres af det samspil, der kan etableres mellem fire basisroller. En af disse tilhører den supervisionssøgende (*fokuspersionen*), som ud over at være leverandør af supervisionssamtalens problem tillige er etisk grænsesætter for sig selv med hensyn til, hvor 'tæt' og personlig samtalen må blive. De øvrige tre basisroller udgør samtalegruppens hjælpersystem. Tilsammen udfører bærerne af disse roller (med nogle begrænsninger) det, den trænede supervisor er i stand til at udføre ene person. Eller sagt på en anden måde: Dén komplekse totalkompetence, som den dygtige supervisor besidder, er skilt ad i tre delkompetencer, som dernæst er delt ud på de tre basisroller – som følger; jf. figur 1a:

- *Hjælper* er udøver af en 'rigtig' supervisors støttende og faciliterende delkompetence.
- Det *reflekterende team* udøver supervisors åbne, mere udfordrende delkompetence.
- Og endelig er *spilfordeler* den besluttende instans, som løbende styrer balanceforholdet mellem hjælpers støttende og det reflekterende teams mere udfordrende samtalebidrag.²²



Figur 1a: Samtalegruppen.

Signaturforklaring: Der skelnes mellem *primærsamtalen*, mellem fokuspersion og hjælper, og *sekundærsamtalen*, mellem medlemmer af det reflekterende team

Holder gruppemedlemmerne sig hver især på den tildelte måtte, kan der komme supervision ud af det (uden at der dermed er givet nogen garanti for, at det var denne form for supervision fokuspersionen havde brug for!). Supervisionen sker ikke, fordi noget *enkelt* gruppemedlem 'har superviseret'. Men ved at *gruppen som aktørssystem* har gjort dét, som ingen af dens medlemmer enkeltvis kunne have gjort.

Den her fremstillede 'måtte-beskrivelse' illustrerer (for mig), at den kollegiale supervisionssamtale ikke blot *er*, men også *skal være* en 'kunstig situation'. Kunstigheden er *en følge af*, at deltagerne for at kunne være i gruppen må acceptere at lægge bånd på mange naturlige impulser, der måtte opstå hos dem i samtals løb – til fordel for at *holde sig på måtten*. Kunstigheden er samtidig *forudsætningen for*, at samtals faglige mål kan indfris.

Ud over at levere forståelsesbaggrund for den kollegiale supervisionssamtals *nødvendige kunstighed* har det præsenterede 'måtte-billede' også leveret mig inspiration til et af mine 'frækkere', men også pædagogisk nyttige billeder af samtalegruppens proces: Når *alt går, som det*

²² Undertiden opererer jeg med en fjerde basisrolle kaldet hjælper-til-hjælper, subs. –til-fokuspersion. Den vil blive beskrevet i anden bogdels mere grundige bearbejdning af supervisionssamtals metodeunivers.

skal, kan forløbet, der driver samtalen fremad, beskrives som '*X antal autister, der samarbejder*'. *Umiddelbart* lyder 'autisme' ikke som en rar betingelse at skulle underlægge sig – ligesom 'kunstighed' heller ikke gør det. Selv er jeg imidlertid gennem årene kommet til at opleve samtalegruppens særlige autisme-kultur som en udfordring, det er umagen værd at bide skeer med. Den æstetiske tilfredsstillelse, det kan give mig at deltage i en velsmurt samtalegruppe, melder sig i høj grad *netop* når jeg mærker, hvordan *jeg* ved bestandig at fastholde koncentrationen om *min egen* afgrænsede opgave (holde mig på min måtte), bidrager til det *fælles resultat*, som ingen enkeltperson, men netop kun gruppen har ansvar for.

Autisme-perspektivet kan ligeledes bruges til at illustrere noget af det, der får mig til at opfatte samtalegruppen, *ikke blot* som et 'sted', hvor kollegial supervision kan læres, men *der udover også* som et *i almindelighed* velegnet redskab for træning af personalegrupper i professionel rolleklarhed.

De fleste professionelle roller, jeg i dag mestrer, har jeg tilegnet mig ved på et givet tidspunkt at blive *kastet ud i det*. I en *virkelig* situation med en *virkelig* klient over for mig skulle jeg i ét hug, så godt jeg nu formåede, tage livtag med samtlige krav, der hørte rollen til. I forhold til denne oplæringsform, kan kollegial supervisionstræning betragtes som et beskyttet værksted, hvor den lærende kan fordybe sig i tilegnelsen af enkelte rollekomponenter, en ad gangen, for derefter i sit eget tempo eksperimentere med at sætte dem sammen. En personalegruppe, hvis medlemmer med smidighed, præcision og efter behov kan veksle mellem de fire delkompetencer, jeg beskrev i omtalen af samtalegruppens basisroller, er en gruppe, der kan meget.

Som en sidste, teoretisk betonet kommentar til autisme-metaforikken vil jeg nævne dens affinitet til den tænkemåde, der i systemisk tradition knytter sig til begrebet multivers. Multivers er en sproglig opfindelse af den chilenske biolog og systemtænk Humberto Maturana, der sammen med sin elev Francisco Varela skrev bogen *Kundskabens træ: Den menneskelige erkendelses biologiske rødder* (1987; se også Maturana & Pörksen 2011). Multivers er som begreb modstillet univers. Begrebets ide indfanges gennem sentensen, ligeledes oprindeligt udformet af Maturana, om, at 'alt, der siges, siges af en observatør'. Verden-som-sådan er utilgængelig. Verden, som den kan kendes, er altid og nødvendigvis en verden-for-nogen, dvs. for en organisme, der i informatisk forstand er lukket om sig selv, eller – metaforisk udtrykt – autistisk selvkonstituerende. Den slags samarbejde, der kan finde sted, fordrer nødvendigvis et fortløbende oversættelsesarbejde mellem principielt adskilte mentale verdener.²³

Autisme-perspektivet vender jeg tilbage til mange gange i forbindelse med de senere modelpræsentationer.

²³ Dette tema eksemplificeres gennem cases, der bringes i bogdel 4.

2. Model: Den menneskelige selvbevidsthed (bevidsthedsmodellen)

I kort form kalder jeg som sagt denne model for bevidsthedsmodellen. Men det er vigtigt at betone, at det er *den aktive menneskelige selvbevidsthed*, der afbildes gennem modellen.

Indledning om bevidsthedsproblematikken

Bevidsthed er et særdeles mangetydigt begreb – og har været det gennem hele Europas kultur- og filosofihistorie tilbage til de gamle grækere. Forsøgene på at forstå bevidsthedens natur – og især: forstå den i forhold til den materielle verden – har ført til stor forvirring og radikalt modsatrettede ideer. Nogle har sagt, at '*bevidstheden er alt* – og det vi kalder den materielle verden er et bevidsthedsprodukt' (fordi vores konkrete kendskab til den materielle verden jo er bevidsthedsformidlet; den position kaldes idealisme). Andre har hævdet, at '*den materielle verden er alt* – og bevidsthed er blot én blandt den materielle verdens mulige egenskaber' (fordi vores bevidsthed jo forudsætter, at hjernen og kroppen – som materielle genstande – fungerer; den position kaldes materialisme). Den antydede teoretiske diskussion – der her i Europa som sagt kan føres i hvert fald 2.500 år tilbage – er fortsat ikke afklaret.²⁴

For mig som fagperson er bevidsthedsproblematikken også en gammel sag. Den optog mig i mine ungdoms- og studieår. Umiddelbart i forlængelse af studieårene, nemlig i 1968, blev jeg ansat på Universitetet – Psykologisk Institut, hvor jeg arbejdede indtil starten af 2006. Ved min ansættelse lå det i kortene, at jeg skulle blive eksperimentopsykolog. Jeg havde planlagt nogle forsøg vedrørende gensidige påvirkninger mellem sprog og bevidsthed. Ret hurtigt skiftede mine interesser imidlertid, og eksperimenterne blev aldrig færdiggjort. Det vigtigste for mig blev at udvikle mine praktisk-professionelle psykologfærdigheder (mit personlige handlingens rum, kunne man sige) og med teoriudvikling og forskning (refleksionens rum) som det, der forhåbentlig fulgte i kølvandet på min egen dygtiggørelse som praktiker.²⁵ For ca. 20 år siden dukkede bevidsthedsproblematikken imidlertid op igen. Min nyvakte interesse skyldtes blandt andet, at 'bevidsthed' lige så stille havde udviklet sig til at blive et varmt emne i internationale forskerkredse – og jeg havde jo ikke glemt de teoretiske problemstillinger, der optog mig i mine yngre år. Nok så vigtigt var det, at mit efterhånden ganske lange liv som psykologpraktiker (dels psykoterapeut, dels organisationskonsulent) havde givet mig et nyt udgangspunkt for at 'tænke bevidsthed'.

Den klassiske og uafklarede (filosofiske) diskussion, jeg ovenfor omtalte, starter med et grundlæggende spørgsmål om, hvad bevidsthed *overhovedet er for noget* – sammenlignet med, hvad materie kan *tænkes at være*. Mine erfaringer som praktiker – og mit arbejde med at teoretisere og reflektere over professionel praksis – gjorde mig naturligt optaget af, hvad vi mennesker *bruger* vores bevidsthed til. Min første artikel om bevidsthedsproblematikken kaldte jeg for *Bevidsthedens brugsværdi*,²⁶ og den titel var ikke tilfældig. Artiklen – og senere artikler, der fulgte efter – gik ud på at beskrive, hvordan mennesker i kraft af deres (selv-)bevidsthed, dvs. mulighed for at *have sig*

²⁴ Se Willert, 2002b, for en kort oversigt over bevidsthedsbegrebets idehistorie i psykologi-faglig sammenhæng.

²⁵ Se Willert, 2007a, for en beskrivelse af mit professionelle forløb set i dette perspektiv.

²⁶ Se Willert, 1994.

selv som genstand og aflæse deres egne handleprogrammer, er i stand til at gribe omformende ind i deres måder at være og fungere på i verden (jf. overvejelserne i afsnit om DOSS-modellen vedr. første og anden ordens praksis).

Hvordan kan jeg nu *vide*, at bevidstheden er blandet ind i disse sager? Det ved jeg fordi det udgør den konstante uomgængelige forudsætning for, at jeg kan gøre mit arbejde som psykologpraktiker. Mit professionelle samarbejde med klienten har til formål at bygge om på hendes indre verden (handleprogrammer) på en måde, så hendes handlinger rettet mod den ydre verden (første ordens praksis) kan komme i tættere overensstemmelse med hendes ønsker. At jeg løbende kan være i kontakt både med hendes problem og med de eventuelle fremskridt, vi gør undervejs, skyldes udelukkende, at hun løbende leverer mig verbale rapporter, der bygger på selvaflæsninger af hendes indre tilstand. Blandt filosoffer og andre har det været kraftigt debatteret, om 'bevidsthed' overhovedet er *en forskel, der gør en for forskel* for måden, en menneskelig organisme fungerer og lever sit liv på. Det er jo i hjerne og krop, det hele *i virkeligheden* foregår (jf. materialisme-argumentet). Det, jeg – blandt andet med henvisning til min praktikererfaring – med sikkerhed kan sige, er at sprogbaseret menneskeligt samarbejde, *hvor vejen mod målet skal findes* og ikke kendes på forhånd, kun kan lade sig gøre, fordi samarbejdsparterne er udstyret med en bevidsthed, der tillader dem at foretage selvaflæsninger, som de dernæst kan oversætte til sproglige meddelelser med henblik på gensidig afstemning af deres handleprogrammer. Sproget kan i denne sammenhæng forstås som et lydbølgekabel, der transporterer bevidsthedsindhold frem og tilbage mellem de samarbejdende mennesker.²⁷

Min nyvakte interesse for bevidsthedsproblematikken førte ikke kun til personlige afklaringsforsøg vedrørende de bevidsthedsteoretiske grundspørgsmål – der som sagt har rødder tilbage til selve den vestlige civilisations udspring. Jeg blev også optaget af at få rede på, hvordan 'finmekanikken' i den menneskelige bevidsthedsfunktion gjorde avanceret samarbejde mellem mennesker muligt. Viden herom skulle i princippet kunne forbedre mine forståelses- og styringsmuligheder, når jeg som psykolog befandt mig i hjælperrelationen til klienten. Bevidsthedsmodellen er det konkrete resultat af denne optagethed. Udviklet over en lang periode og forfinet gennem den fortsatte konfrontation med praksis, er den i stadig højere grad blevet en figur, jeg altid har med mig i baghovedet og med

²⁷ Som led i min almenteoritiske interesse for bevidsthedsbegrebet blev jeg optaget af, hvordan aktørenheders aktive samarbejde rettet mod fælles fremtidige målsituationer kan finde sted – med eller uden indblanding fra en anden ordens bevidsthed som den, mennesker er udstyret med. Som ét særtilfælde beskæftigede jeg mig med det samarbejde mellem elektroniske 'aktører', dvs. personlige computere, som nu til dags finder sted, når to forfattere, f.eks. mig selv og min kollega Benedicte Madsen, skriver en artikel i fællesskab. På samme måde som de to forfatters *biologisk udviklede* hjerner udveksler stof med hinanden, sker der også stofudveksling mellem deres respektive *elektroniske* hjerner, dvs. deres computers harddiske. Men denne udveksling kan finde sted uden, at bevidsthed *på nogen måde* er involveret, fordi budskaber ikke skal oversættes, for at kunne bevæge sig fra én harddisk til et transmissionskabel og derfra videre til harddisk nummer to. Et andet særtilfælde er den slags samarbejde mellem biologiske organismer, som er formidlet gennem kropssprog og gestik, dvs. såkaldt analog kommunikation. Hertil kræves første ordens bevidsthed, fordi én organisme kun kan kende den andens handlemæssige rettedhed gennem sansebaseret opmærksomhed: se, høre, mærke, lugte hvad *den anden* har gang i – og hvad *mit eget* handlemæssige spillerum følgelig kan være. Det, at budskaberne er analogt medieret, indebærer imidlertid, at de når igennem uden, at være gjort til genstand for tolkning, som er en anden ordens aktivitet. Analoge udvekslinger er *per definition* kendetegnet ved, at de deltagende organismer forstår det samme ved det samme. Først med naturens opfindelse af det digitale menneskesprog, dvs. en kode hvor relationen mellem udtryksform og –indhold er kulturelig og kontekstfølsom snarere end naturlig og kontekstuel invariant, får vi at gøre med et samarbejdsformidlende transmissionskabel, hvis brug forudsætter anden ordens bevidsthed; dette perspektiv er udfoldet i Willert 1994..

mellemrum vil konsultere – gennem snak med mig selv og / eller snak med klienten – når jeg har brug for overblik eller konkret inspiration i mine professionelle aktiviteter.

Som annonceret indledningsvis består denne tekst samlet set af fire modelfremlæggelser. Den, jeg nu tager fat på, vedrørende bevidsthedsmodellen er klart den længste. For at lette læserens mulighed for at orientere sig undervejs vil jeg brække fremlæggelsen op i en række delafsnit hvert med eget tema. Først præsenterer jeg selve bevidsthedsmodellen og den 'faglige geografi', der udtrykkes i modelgrafikken – levendegjort med illustrerende eksempler fra virkelighedens, herunder supervisionens verden. I efterfølgende delafsnit vil modellen blive brugt mere håndfast som styrebillede²⁸ med henblik på at tydeliggøre, hvad der sker og helst skal ske i (min udgave af) den kollegiale supervisionssamtale diverse enkeltfaser.

²⁸ Jeg kalder noget for 'et styrebillede', når det på en og samme gang sammenfatter komplekse, svært overskuelige data eller enkeltdele til et mønster, der kan fastholdes (*billed*-kvaliteten), og tillige giver implicite forslag – som evt. kan ekspliciteres – til, hvordan en kompleks sag kan håndteres (*styre*-kvaliteten); se Willert (unde rødgivelse); Willert & Larsen 2014..

Bevidsthedsmodellen (I): generel præsentation af modellen – illustreret med konkret eksempelmateriale

Figur 2 viser bevidsthedsmodellen i forholdsvis simpel udgave.

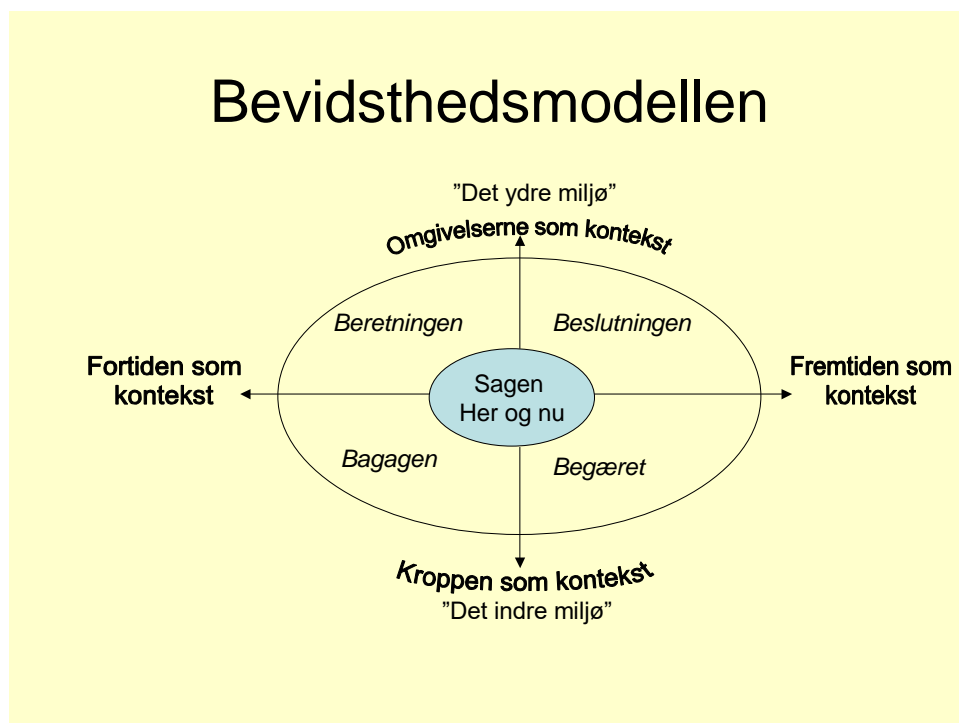


Fig.2: Bevidsthedsmodellen

For at forstå de teoretiske forudsætninger, der er lagt ind i modellen, skal vi nok engang tilbage til overvejelserne, der optrådte i starten af min præsentation af DOSS-modellen. Der beskrev jeg, hvordan det handlende menneske kan forstås som to delsystemer, der aktivt griber ind i hinanden og udgør hinandens forudsætninger. Et *første ordens delaktørsystem* retter sig mod omgivelserne 'derude', er i samspil med og griber ind i disse for at få adgang til det for livsopretholdelsen og – udfoldelsen nødvendige. Et *andet ordens delaktørsystem* har første ordens systemet som sin genstand, er i samspil med dette og kan gribe ind i dette.

Andet ordens systemet repræsenterer menneskeorganismens særlige mulighed for ikke kun at lære og udvikle sig gennem samspil med det ydre miljø, men tillige at være selvlærende, dvs. kunne påtage sig et ansvar for selv at udvikle sit 'indre miljø': sin handle-, oplevelses- og tænkekapacitet. Bevidsthedsmodellen afbilder det særlige 'rum', hvor vi som anden ordens system har mulighed for at være i kontakt med os selv som første ordens system: kigge ind i os selv, aflæse vores krop som handlende, sansende krop.

Søren Willert:
 Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
 Februar 2021

Sagen i centrum

Som det fremgår af modellen har bevidstheden *Sagen i centrum*, eller som jeg kalder det *Sagen Her & Nu*. 'Sagen' er betegnelsen for det, der i øjeblikket optager det selvbevidste menneske på en fremadrettet måde²⁹ og sætter sig spor i hans måde at bruge sin bevidsthed på. Med et udtryk, jeg også brugte i omtalen af DUS-projektet, kan vi sige, at Sagen er det, vi kan få noget at vide om, hvis vi spørger en person, hvad han eller hun *har gang i*. Svaret på sådan et spørgsmål, vil aldrig give os den *fulde* sandhed, om hvad personen *i virkeligheden*, eller *totalt set* har gang i. De ting hører hjemme i personens første ordens væren og er styret af totaltilstanden i hans krop og centralnervesystem. Denne tilstand kan vi som anden ordens observatører (selvbevidste mennesker) kun få et tilnærmet billede af; ja vi kan undertiden tage så grusomt fejl! Men lidt har også ret. Som mennesker er det vores vilkår at styre vores liv og vores handlinger på baggrund af tilnærmet og som sådan ufuldstændig viden, både om os selv og om det, vi handler i forhold til.

Når vi laver kollegiale supervisionssamtaler, er Sagen det problemfelt, fokuspersonen bringer med sig, når hun sætter sig i stolen. Problemfeltet – og hendes måde at opleve feltet på – er det, der får hende til at påtage sig rollen. Når samtalen starter, er problemfeltet kendetegnet ved høj grad af ubestemthed og vil ofte fremtræde lidt gådefuldt. Der knytter sig spørgsmål til det: "Hvad handler det hér om? – Hvorfor er det så bøvlet, og hvorfor optager det mig så meget? – Hvordan kan jeg komme til klarhed?" Det er *netop* denne lidt gådefulde ubestemthed, som giver *netop* dette problemfelt status som en mulig *supervisions-Sag*.

Bevidsthedsrummets koordinater

Fire pile peger i modellen ud fra Sagen. De to pile i horisontal retning peger dels til venstre, eller 'bagud', mod 'Fortiden som kontekst'; dels til højre, eller 'fremad', mod 'Fremtiden som kontekst'. De to vertikale pile peger dels opad, mod 'Det ydre miljø', dvs. omgivelserne som kontekst, dels nedad mod 'Det indre miljø', dvs. kroppen som kontekst.

Modellens pilsystem (eller koordinater, jf. 'koordinatsystem') afspejler det forhold, at Sager, der optager os, og som vi reflekterer over – fordi de er bøvlede, utilfredsstillende, kræver noget af os – eksisterer for os i tid og rum.

Sagens eksistens-i-rum er tvedelt. Sager er dels repræsenteret for os i det ydre rum eller miljø: omgivelserne derude, som den opadvendte pil peger på. Bestemte situationer, bestemte personer – ud over sags-ejeren selv – er blandet ind i Sagen og er med til gøre den til lige præcis den sag, den er. I den kollegiale supervisionssamtale sammenhæng får vi kendskab til Sagens manifestation i *det ydre miljø*, når hjælper i starten af samtalen beder fokuspersonen beskrive det, vi kalder *Problemet*: "Hvad skete der? – Hvor foregik det? – Hvem var blandet ind?"

Sagen er dels tillige repræsenteret i *det indre rum eller miljø*, dvs. kroppen eller den måde, vi som Sags-ejere oplever vores krop på. Bøvlede Sager kan kendes fra Sager, der går glat og uproblematisk, gennem måden, de mærkes i kroppen på, eller det, de gør ved vores krop. De gør os

²⁹ I mere komplekse fremstillinger af bevidsthedsmodellen har jeg beskrevet Sagen Her & Nu som bevidsthedsrummets *intentionelle kontekst*.

uroelige indeni. Vi tager måske sagerne med os hjem fra arbejde. Vi tuder måske lidt over dem eller bliver rasende. Når vi ligger og skal til at sove, er det de sager, vi vender og drejer i tankerne. Måske ville vi helst være i fred for dem, men det bestemmer vi ikke selv. De kommer af sig selv. I den kollegiale supervisionssamtale sammenhæng får vi kendskab til Sagens manifestation i *det indre miljø*, når vi beder fokuspersionen beskrive det, vi kalder *Problemet-i-problemet*.

Med hensyn til *Sagens eksistens-i-tid*, så er Sager – om de så er bøvlede eller ej – altid på vej et sted hen: De udvikler sig (Fremtiden som Kontekst).³⁰ De *bøvlede* Sager er dem, hvis udviklingsretning eller –tempo (mangel på samme?) kan gøre os bekymrede, irriterede, modløse. Sager kan tage sig indviklede ud på en måde, så vi ikke ved, hvordan vi kan komme til at gøre det, der skal gøres – for ”hvad skal der overhovedet gøres? – og er det mig, der skal gøre det...?”, etc. Tankerne og overvejelserne, vi gør os om en Sag – eksempelvis ved at bringe den op i supervision – skal bruges til at bevæge den det rigtige sted hen.

I den kollegiale supervisionssamtale beder vi fokuspersionen forholde sig til Fremtiden som kontekst, når vi beder hende formulere den samtalestyrende kontrakt. Kontrakten er ikke en formulering af *hele Sagens* fremtidskontekst – men en mikroudgave af denne, som størrelsesmæssigt er tilpasset supervisionssamtalens korte forløb: ”Hvad vil du godt have ud af samtalen?”, eller det samme sagt på en anden måde: ”Hvad håber du, der skal være sket med dig i egenskab af Sags-ejer, når samtalen om ca. en halv time eller tre kvarter er afsluttet?” Kontraktspørgsmålet er en invitation til fokuspersionen om at formulere, hvad der i situationen Her & Nu fremstår som det bedste *første skridt*, hun kan tage med henblik på at påvirke sagsudviklingen i en gunstig retning.

Sager kommer også altid et sted fra (Fortid som Kontekst): De har en historie. Kendskab til en sags forhistorie kan kaste lys over dens helt særlige måde at være bøvlet på Her & Nu. Afklaring af sagens udviklingshistorie frem til nu *kan* være en vigtig del af det, som foregår i den undersøgende samtalefasen, der følger efter kontraktformuleringen – men behøver ikke at være det. Det tema vender jeg tilbage til i min senere, grundige redegørelse for supervisionssamtalens enkelte faser. Men først skal jeg præsentere en oversigt over det, jeg kalder selvbevidsthedens aspektum.

Selvbevidsthedens aspektum

Koordinatpilene i kombination med bevidsthedsrummets ydergrænse deler i modellen bevidsthedsrummet op i fire mindre rum, som jeg kalder dets aspektum. De skal ikke forstås som rum, man rent bogstaveligt bevæger sig ind og ud af, når man sidder og reflekterer over den ene eller anden Sag. Så velordnede, klart strukturerede er bevidsthedsforløb ikke. I psykologisk faglitteratur beskrives bevidsthed ofte som noget, der strømmer (James 1950). Så dukker en tanke op – så et billede – så bliver man pludselig opmærksom på noget, der klør, og klør igen – og ”Åh nej, jeg skulle jo have ringer til Moster Gerda ...!” – ”Nå, men hvor var det lige, vi kom fra, prøv nu at koncentrere dig ...”, osv., osv.

Snarere end at kendes af os som klart afgrænsede rum fungerer modellens aspektum blot som en påmindelse om, at det materiale, vi får kontakt med, når vi selv aflæser, er hentet forskellige steder

³⁰ Inden for den antropologisk-psykologiske fagtradition udviklet på mit gamle arbejdssted, Psykologisk Institut ved Århus Universitet, opfattes *intentionel rettethed* som en bio-psykisk grundkategori (Bertelsen 2000, 2002).

fra i det koordinatsystem, modelpilene tegner. Som psykologpraktiker kan jeg f.eks. *bruge* aspektrummene til at klassificere og finde mønstre i klientens fortløbende (rapporterede) bevidsthedsstrøm – og jeg kan dele mine klassifikations- og mønsterforslag med klienten ved simpelthen at tegne modellen og bruge den som landkort: ”Du sagde ved samtalens start, at *nu* ville du lægge fortiden bag dig. Men det har gennem de sidste ti minutter lydt, som om fortid er det eneste du kan finde ud af at snakke om (eksempler). Undtagelsen fra den regel kom, da du for to minutter siden nævnte ... Måske skal vi gå videre i det spor?” Eller jeg kan bruge aspektrummene som baggrund for gennem spørgsmål at opfordre klienten til aktivt at søge kontakt med bestemte former for bevidsthedsmateriale: ”Nu har du talt længe om, hvor problemet kommer fra. Prøv at sige noget om, hvordan verden ville se ud, hvis det ikke fandtes.”

Bagudrettet bevidsthed (Bagage og Beretning)

Bevidsthedsmateriale kan være afspejlinger af fortids begivenheder: hukommelsesstof af den ene og anden art. Dette hukommelsesstof kan igen deles op i noget, der er mere kropsnært – andet, der er mere sprognært.

Kropsnært hukommelsesstof kan være rå erindringsbilleder, der undertiden vil dukke op af sig selv, men som også kan optræde, fordi man bevidst har prøvet at kalde dem frem: situationen, ’sådan som den var’ ved en given lejlighed. Eller der kan være tale om stemnings- eller følelsesmarkeringer, der ligeledes kan fungere som budbringere om ting, man tidligere oplevet: ”Var det rart, det, der skete? – Eller ikke så rart? – Blev jeg i virkeligheden godt gammeldags bange?” ... osv. I bevidsthedsmodellens sprog kaldes det aspektum (fortids- og kropsnært), som giver én kontakt med den slags hukommelsesstof, for *Bagagen*.

Ovenfor *Bagagen* befinder sig i modellen det aspektum, jeg kalder *Beretningen* – hvor kontakten altså er til *hukommelsesstof i sprognære udgaver*. I praksis kan det tit være vanskeligt at trække grænsen mellem, hvad i ens selvaflæsning der er *Bagage*, og hvad der er *Beretning*. Jeg har selv – og andre har sikkert prøvet det samme – oplevet at være i tvivl om, hvorvidt f.eks. en barndomserindring byggede på selve den erindrede situation, ’som den var’. Eller om ’erindringen’ snarere byggede på ældre familiemedlemmers historier om, hvordan *de havde oplevet mig* i situationen. På den måde er der dialog mellem den kropsnære og den sprognære hukommelse – men ’dialog’ forudsætter også, at der *er* tale om to *forskellige* slags hukommelse.³¹

I stort format svarer *Beretningen* til en persons *livsfortælling*. Livsfortællingen afspejler vores bestræbelse på ved sprogets hjælp at ordne vores liv bagud i tid.³² Bestemte temaer trækkes frem og gøres til figur. Andet skubbes i baggrunden. . Vi genkender os selv i det fortalte. Enkelhed og sammenhæng gør det lettere for os at finde rundt i os selv. Livsfortællingen fungerer tillige som vores ’udvidede visitkort’ i forhold til andre – så *de* får en mulighed for at ’finde rundt i os’. Det kan f.eks. være vigtigt i samarbejdsrelationer. Viden om det liv, en kollega har levet, kan gøre det lettere for mig at forstå bestemte af hendes reaktioner – f.eks. reaktioner, der ligger langt fra mine egne sædvanlige. Visitkortfunktionen udgør en af grundene til, at *Beretningens* aspektum er

³¹ Dette synspunkt understøttes af forskellige traditioner inden for kognitionspsykologi (Østby & Østby 2017).

³² Psykoterapi kan bl.a. bedrives eller anskues som en omkonstruktion af klientens livsfortælling. Willert 1987 illustrerer det trøsterige terapeut-udsagn (af en mig ubekendt oprindelse) om, at ”det er aldrig for sent at få en lykkelig barndom.”

placeret i det 'hjørne' af bevidsthedsrummet, der vender ud mod de ydre, herunder de sociale omgivelser. Beretningen er vigtig del af vores *offentlige identitet*: vores måde at stille os, ikke visuelt, men sprogligt til skue for andre.

I lille format – sådan som vi møder den i det daglige – udtrykker Beretningen vores forsøg på at være fornuftige, systematiske, analytiske ... , i vores løbende håndtering af små og store Sager. Det er således også Beretningen, vi bruger, når vi taler og tænker i forbindelse med refleksionsforløb.

Fremadrettet bevidsthed (Begæret og Beslutningen)

Bevidsthedsmodellens to bagudrettede aspekter hjælper os til kontakt med fortiden. Vi bruger dem, når vi f.eks. vil prøve at rekonstruere, hvordan en bestemt bøvlet sag har udviklet sig. Modellens fremadrettede aspekter bruger vi, når vi prøver at lave konstruktioner af fremtiden – konstruktioner, der kan hjælpe os til at finde ud af, hvordan en bestemt bøvlet Sag kan udvikles, så den forhåbentlig bliver mindre bøvlet (se Larsen & Willert 2018).

Aspektrummet nederst til højre kalder jeg for *Begæret*. Selvaflæsningsmateriale, vi her får kontakt med er kropsnært i lighed med, hvad der gjaldt for Bagagen. Man kunne også kalde det følelsesnært. Som det gjaldt for Bagagen, hører begæret *den førsproglige krop* til, men grænselinien mellem førsproglig og 'sproglig krop' kan også hér være vanskelig at trække.

Vi kan invitere os selv eller andre til at tage kontakt med Begæret ved f.eks. at stille spørgsmål såsom "Mærkes det her rigtigt? – Bliver du glad, eller snarere bekymret, når du tænker på det?" I min tid som psykoteraapeut vænnede jeg mig til fra tid til anden at markere et brud i den igangværende samtale med klienten – efterfulgt af spørgsmålet: "Hvordan har du det *lige nu*?" Den samme vane har jeg taget med mig, når jeg i dag fungerer som hjælper i en supervisionssamtale. Svarene, der kommer på disse spørgsmål kan variere i overbevisningskraft. Kommer de mon fra det, jeg kalder den førsproglige krop, dvs. Begæret? Kan fokuspersonen *mærke* glæden, hun taler om, eller er 'glæden' snarere én, hun så at sige regner sig frem til på baggrund af sin officielt vedtagne livsfortælling? – ud fra devisen, at "jeg er jo sådan én, *der plejer ... (det ene eller andet)*". Derfor "må jeg jo også ... (enten kunne lide eller ikke kunne lide en bestemt fremtidsforestilling)".

Selv om vi aldrig kan være 100% sikre på, at vi får kontakt med 'den rene vare', er det vigtigt, at personer satser på at lade sig vejlede af deres Begær. Vores krop *har* kapaciteten til at bringe os i oplevelseskontakt med lyst, der kan fungere som korrektiver til livsfortællingens forestillingsunivers (Damasio 1996). Det er ikke sikkert, vi altid vil følge vores lyst. Pligten (med stort P), eller konkrete forpligtelser, vi har påtaget os over for os selv eller andre, kan veje tungere. Men det er i alle tilfælde vigtigt at kunne mærke lysten, selv i de sammenhænge, hvor vi vælger at tilsidesætte den. Ellers bliver vi utydelige over for os selv og får svært ved at påtage os den rette form for ansvarlighed for vores handlinger. Evnen til at kunne mærke sit Begær er ikke lige veludviklet hos alle mennesker, men det er en evne, der kan trænes, eksempelvis gennem kollegial supervision.

Bevidsthedsmodellens andet fremadrettede aspekt kalder jeg *Beslutningen*. Hvis Beretningen er sprognær, og Begær og Bagage er krops- eller følelsesnære, kan man kalde Beslutningens rum for handlingsnært – samtidig med at der også er en afstand mellem Beslutning og den egentlige handling. *Handlinger som sådan* tilhører menneskets første ordens væren. Den slags Beslutninger – eller måske snarere beslutsomhed – vi som mennesker kan aflæse i vores bevidsthedsrum hører

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

hjemme i vores anden ordens væren. Disse beslutninger er ikke *direkte* handlingsigangsættende. Den direkte handlingsigangsættelse finder sted i vores centralnervesystem på måder, vi ikke på et bevidst plan kan styre eller have indblik i. Bevidsthedsrummets beslutninger kan man forstå som *mentale oplæg* til handlinger – handlinger, der måske, måske ikke vil finde sted, sådan som de blev besluttet.³³

Det, vi som led i en Sagsrefleksion kan *bruge* Beslutningen til, ligner på mange måder det, vi kan bruge Begæret til. Når vi *spørger Begæret til råds*, beder vi vores krop om at 'fortælle' os – så godt, den nu kan – om et bestemt fremtidsscenario virker ok eller ej: Klar ok-melding svarer til grønt lys. Blandede eller mudrede signaler svarer til gult lys. Ikke ok, dvs. hold dig fra det, kammerat! – svarer til rødt lys.

Når vi spørger Beslutningen til råds, er det med henblik på at få tilsvarende klarmeldinger, nu blot ikke på kroppens, men på de ydre omgivelseres præmisser: "Er *verden* skruet sådan sammen, at bestemte handlinger eller handleresultater rent faktisk er mulige?" – Kan jeg 'se' min chef som en, der vil tage vel imod det forslag, jeg godt vil stille ham? – Kan jeg i min personalegruppe 'se' det faglige udviklingspotentiale, der skal til for at tilfredsstille *mine* faglige lederambitioner? – Kan jeg 'se' min klient som en, der kan tåle og måske endda vokse ved, at jeg fremover udfordrer hende noget mere, i stedet for at skåne hende, som jeg hidtil har gjort? Hvis jeg *kan* 'se' chefen, personalegruppen eller klienten på denne måde, er der lagt op til grønt lys. Hvis jeg har besvær med, eller slet ikke kan 'se' dem sådan, er er snarere tale om gult eller rødt lys.

-o-

Jeg har nu præsenteret bevidsthedsmodellen og givet typeeksempler på, hvordan selvbevidsthed og selvaflæsning kan fungerer som støtte for sagsrefleksion – blandt andet i forbindelse med kollegial supervision. I modelfremlæggelsens følgende hovedafsnit vil jeg vise, hvordan bevidsthedsmodellen kan bruges som et slags landkort og dermed en hjælp til at holde styr på det, der foregår i den kollegiale supervisionssamtale enkelte faser.

³³ Den amerikanske neuropsykolog Benjamin Libet (1999) har gennem raffinerede forsøg demonstreret beslutningens adskilthed fra handlingen; se også Katzenelson 2017 (index-ord Libet).

Bevidsthedsmodellen (II): modellen som landkort for den kollegiale supervisionssamtale *optaktfase*, samlet

Indledning

Standardkataloget, der angiver den kollegiale supervisionssamtale enkelte faser, ser sådan ud:

- Hvad er problemet?
- Hvad er problemet-i-problemet?
- Hvad er kontrakten, dvs. fokuspersonens bevægelsesønske?
- Undersøgelse styret af fokuspersonens bevægelsesønske
- Evaluering, konkret ("Hvad fik jeg ud af det?") og generel ("Hvad kan jeg / vi lære af det?")

De fem faser kan grupperes i tre forløbsdele. De tre første faser udgør tilsammen samtaleoptaktdel. Den kontraktstyrede undersøgelsesfase er en forløbsdel for sig. Det samme gælder for evalueringsfasen.

Jeg vil lægge ud med at behandle optaktdelen samlet for derefter at gå nærmere ind i dens tre faser enkeltvis.

Jeg gør opmærksom på, at når jeg i teksten beskriver, hvordan *man* bedst muligt håndterer samtaleoptaktdelen, eller *hvad der bør ske* i disse faser, så taler jeg på egne vegne, dvs. ud fra en personlig stil, som er udviklet gennem årene og passer min person og min talentprofil godt. Enkelte steder vil jeg gøre opmærksom på, at denne stil kan problematiseres. Den beskrevne stil vil helt sikkert ikke vil passe lige godt til alle. Min beskrivelse er tænkt som et udspil og opfordring til andre om at vurdere stilens konkrete pasform til dem selv og på den baggrund vælge anderledes, hvor det virker rigtigt.

Den kollegiale supervisionssamtale optaktdel – samlet

Supervisionssamtaleoptaktdelen er 'kun' en optakt. I tid vil den måske fylde mellem to og fem minutter af de 30-45 minutter, en 'standardsamtale' totalt set varer. Som det senere vil fremgå, passer denne fordeling af tiden umiddelbart godt til mine personlige hjælper-præferencer. Det virker også 'naturligt', at den samtaleoptaktdel, der skal fylde mest, er den undersøgelse, *optakter leder hen til*. Det er jo der, *arbejdet skal gøres*.

Alt dette til trods noterer jeg mig jævnlige, når jeg træner eller underviser andre i kollegial supervision, at det er optaktdelen, jeg bruger mest tid og krudt på. Det gamle mundheld om, at godt begyndt er halvt fuldendt, synes velanbragt her. Optaktdelen er vigtig, fordi den lægger grunden til, hvordan resten af samtalen kan blive. Er optakten rodet, bliver resten af samtalen også rodet. Den

risikerer at kuldsejle, eller der skal bruges meget tid på at rydde op. Omvendt indebærer den vel gennemførte optakt (som altså ikke *behøver* at tage lang tid), at alle samtalegruppens enkeltaktører, dvs. både fokuspersion og hjælpersystem, kan få en fælles opfattelse, for det første af, hvor fokuspersionens ønske om hjælp *kommer fra*: Hvad er dets baggrund? (Fortiden som kontekst); for det andet af, hvor hjælpen gerne skulle *bringe fokuspersionen hen*: Hvilken slags undersøgelsesresultat ønskes? (Fremtiden som kontekst). Denne fælles og ensartede opfattelse danner forudsætning for, at enkeltaktørerne (eller samtalegruppens 'autister'; jf. billedet s. 20) kan forenes til et *kollektivt* aktørsystem, der uden for meget slinger i valsen kan tage vare på samtalens undersøgelsesdel.

Som træner eller underviser bruger jeg ofte tre billeder, der tilsammen siger noget vigtigt om, hvad supervisionssamtalens *gode optaktdel* skal udvirke.

Garnnøglebilledet

Det første billede kalder jeg for garnnøglebilledet. Det beskriver på dramatisk vis fokuspersionens situation på tidspunktet, hvor hun sætter sig i stolen.

Billedet viser fokuspersionen siddende med et sammenfiltret garnnøgle i skødet. Garnnøglet repræsenterer det samtalegangsættende problem totalt set. I forhold til billedets værdi som styrebillede er et sammenfiltret garnnøgle kendetegnet ved to ting: (1) et virvar af tråde, så mange og så sammenfiltrede, at det er umuligt at danne sig overblik over, hvor den ene ender og den anden begynder, og hvilke der hænger sammen med hvilke andre hvordan; (2) alle trådene udgør rent faktisk en eneste lang tråd. *Det hele hænger faktisk sammen* – men det *virker* som en uoverkommelig opgave at finde ud af, hvordan det hænger sammen, og dermed: Hvordan man kan begynde at filtrere det ud.

Fokuspersionens garnnøgle (dvs. problemfelt) er som sagt sammenfiltret. I den kollegiale supervisionsterminologi vil vi sige, at sammenfiltreringen skyldes, at hun *ikke blot har et problem*, dvs. noget ude i verden, der er bøvlet på en måde, så hun ikke lige ved, hvordan hun kan håndtere det. Som den person, hun er, har hun tillige et *problem med sit problem*, dvs. det, der i fasekataloget kaldes for problemet-i-problemet.

I denne tekst har vi tidligere mødt problemet-i-problemet i konkret udgave, nemlig da jeg beskrev mine supervisionserfaringer fra Studenterrådgivningen: En erfaren behandler er i gang med at berette om en Sag, hvor han godt vil have kollegiale råd. På et tidspunkt bliver han, hvad jeg kaldte "åbenlyst *personligt* anfægtet af sin egen fortælling: Måske lidt grødet i stemmen, kunne ikke rigtigt finde ordene, flakkende i blikket." Symptomerne fungerer som signal om, at der i samspillet mellem behandler og klient foregår ting og sager, som ikke umiddelbart hører hjemme inden for *behandlingsforløbets* logik.

Det er ikke selve det, at samværet med klienten *gør noget ved* behandleren. Psykosociale hjælperrelationer er ikke et samarbejde mellem mekaniske robotter. Relationen bliver til og udvikles gennem det konkrete møde mellem to levende mennesker. Samtalens effekt beror på, at de to skal *gøre noget ved hinanden* – men ikke hvad som helst. Problemet-i-problemet er udtryk for, at samværet med klienten tilsyneladende påvirker behandleren på en måde, så han får svært ved at fastholde sin saglige rettedhed mod klienten og dennes behov. I Studenterrådgivningens frokoststue ser vi yderligere, at også behandlerens kolleger gennem fortællingen bliver mere og mere optaget af

behandlerens person ("Er der noget galt?") og får stadig sværere ved at fastholde opmærksomheden på den klient, som det *var meningen*, fortællingen skulle handle om.

Det, vi i supervisionsterminologi kalder problemet-i-problemet er udtryk for, at der midlertidigt er gået kludder i samarbejdsrelationen mellem den professionelle og brugeren. Der udspiller sig ting og sager i relationen, som ikke hører hjemme der. Oversat til garnnøglebilledet er det den *samtidige* tilstedeværelse af et problem *og* et problem-i-problemet, der får fokuspersonen til at opleve sit garnnøgle så sammenfiltret – og sig selv ude af stand til at rede filtret ud. Samtidig tilstedeværelse af problem og problem-i-problem indebærer, at alt i situationen pludselig kan ses gennem to helt forskellige sæt briller. Gennem ét sæt briller – det officielle sæt hjælperbriller – ser og forstår vi situationen ud fra et professionelt perspektiv, hvor brugerens behov og interesser er i fokus. Det andet sæt briller – som dikteres af problemet-i-problemet – forskyder fokus, så vi i stedet bliver optaget af 'et eller andet', der har med os selv at gøre. Men vi ved og forstår ikke, hvad dette 'et eller andet' er for noget. Det melder sig bare og i et uklart sprog – men på en måde, så vi ikke uden videre kan slippe det igen. Tit bruger jeg det billede, at problemet-i-problemet er noget, der pludselig sætter sig fast på os ligesom en burre. Vi har måske ikke engang været opmærksomme på, at vi var gået forbi en busk med sådan nogle burre. Men pludselig er den der. Og den sidder godt fast.

Eller udtrykt gennem garnnøgle-billedet: Vi kigger og kigger på garnnøglet, vi har liggende i skødet. Vi har svært ved at finde hoved og hale i det, vi ser. Det er ikke så mærkeligt. De *to* sæt briller betyder jo, at alt, hvad vi ser på én måde, samtidig kan ses på en helt anden måde – i et helt anderledes forståelsesperspektiv.

Udtrykt gennem bevidsthedsmodellens perspektiv kan vi sige, at det ene sæt briller – dem, der hjælper os til forstå sag og problem ud fra et professionelt perspektiv – er hentet i Beretningens aspektum. Det andet sæt briller – dem, der afspejler problemet-i-problemet – er hentet i Bagagens aspektum.

Zoom-billedet

Mit andet billede til illustration af supervisionssamtalens optaktdel kalder jeg for zoom-billedet.

Supervisionssamtalens optaktdel er sammensat af tre enkeltfaser centreret om henholdsvis (1) Problemet; (2) Problemet-i-problemet; (3) Kontrakten, dvs. fokuspersonens udtrykte bevægelsesønske. Ifølge zoom-billedet kan optaktdelen ideelt set gennemløbes ved at fokuspersonen foretager tre zoom-bevægelser.

Første zoom-bevægelse er den, der finder sted, når fokuspersonen træffer sin beslutning om, først at sætte sig i fokuspersonstolen, for derefter at lægge et bestemt problem frem som sit supervisionstema. Med genbrug af garnnøglebilledet fra før, kan vi sige, at fokuspersonen her *vælger garnnøgle*. Store dele af sin arbejdshverdag oplever hun – nej, ikke nødvendigvis problemfrie; men dog på en måde, så problemerne bevarer deres professionelle præg og ikke blandes op med overdreven uro og forstyrrelse fra den personlige Bagage. Dertil kommer – måske – et par situationer eller tre med tilløb til garnnøgle-kvalitet, dvs. supervisionstema-*kandidater*. At sætte sig i stolen og vælge problem er en zoom-bevægelse, fordi det indebærer et fravalg af meget store dele af, hvad hendes arbejdshverdag totalt set indeholder.

Anden zoom-bevægelse er fokuspersonens tilkendegivelse af problemet-i-problemet.

Rent samtaleteknisk er der det interessante ved denne anden zoom-bevægelse, at den særdeles ofte vil være afviklet *samtidig* med den første – sådan at forstå, at de to første samtalefaser: 'Hvad er problemet?' og 'Hvad er problemet-i-problemet?' vil være overstået i ét og samme hug. Til illustration af dette kan jeg nok engang bruge eksemplet fra Studenterrådgivningens frokoststue. Ganske vist var der her ikke tale om 'rigtig' kollegial supervisionssamtale – men det lignede i den forstand, at en professionel person havde truffet en beslutning om at fortælle en gruppe kolleger om en sag, der i øjeblikket voldte ham problemer. Det, der dernæst skete, var *ikke*, at han først fortalte om problemet, for derefter – adspurgt af kollegerne – at supplere problembeskrivelsen med, at han forresten *også* havde et problem (personlige anfægtelser) i forhold til problemet. Nej, problemet og problemet-i-problemet blev begge udtrykt som aspekter af én og samme historie: Problemet blev beskrevet via en rimeligt sammenhængende beretning i ord. Problemet-i-problemet gav sig til kende som en stribe kropslige kommentarer (grødet stemme, osv.), som hans beretning tilsyneladende aktiverede. Denne situation er typisk for det, der sker i optaktdelen til en supervisionssamtale – med den tilføjelse, at de *udtryksformer*, problemet-i-problemet kan give anledning til, selvfølgelig ikke behøver indskrænke sig til *kropslige* kommentarer, men også kan bestå i *sproglige*-emotionelle tilkendegivelser: "Jeg blev simpelthen så ked af det..." – "... så rasende" – "Lige siden hun sagde det, har jeg gået og grublet over, hvad fanden hun egentlig mente..." – "Først tænkte jeg, at det gik nok over – det glemte jeg sikkert igen – men nej, sådan gik det altså ikke...", osv.³⁴

En hjælper, der i formel respekt for enkeltfaserne, følger fokusperson-tilkendegivelser som disse op med et 'uskyldigt' spørgsmål om, hvad der mon gør problemet problematisk for hende, vil næppe blive oplevet som udstyret med stor empati eller musikalitet. *Det har fokuspersonen jo lige fortalt!* Til gengæld kan der i princippet være god fornuft i, at *hjælperen* gennem en spejling foretager en adskillelse mellem fortællingens to aspekter – dvs. mellem første og anden zoom-bevægelse – ca. sådan her: "Jeg har jeg hørt dig fortælle, at *det, der skete*, var sådan og sådan ... – samtidig har du fortalt eller vist mig, at *det, der gør problemet bøvlet for dig*, og dermed til et supervisionsproblem, er sådan og sådan ..."

Endelig består optaktdelens *tredje zoom-bevægelse* af fokuspersonens valg og formulering af kontrakt og dermed bevægelsesønske – afleveret som svar på hjælpers klassiske spørgsmål: "Hvad ønsker du, der skal komme ud af denne samtale?"; eller den anden version: "Hvad kan du ønske dig, der skal være sket inden i dig eller med dit forhold til problemet, du nu har ridset op, når samtalen om godt en halv time er slut?"

I garnnøglebilledets perspektiv skal fokuspersonen med dette tredje zoom være helt nede og have fat om *en enkelt tråd* som den, hun i resten af samtalen vil gøre til genstand for nærmere undersøgelse. Det tredje zoom indebærer ikke, at hele det øvrige garnnøgle dermed er hørt op med at eksistere, men det er ikke længere i konstant fokus. Garnnøglet fungerer nu, kan man sige, som den grund, hvor udfra den enkelte, valgte tråd: 'undersøgelsestråden', står frem som figur. Videre frem i samtalen og som en del af undersøgelsen kan der sagtens blive gjort reference til alle mulige af garnnøglets andre tråde: Fokuspersonen kan få brug for at komme hen at røre ved dem, danne sig indtryk af, hvad de indeholder, osv. Men i modsætning til tidligere, hvor det skete ufokuseret, så

³⁴ Teksten illustrerer et fagligt perspektiv på følelser som værende kroppens *kommentarer til relationer*; jf. Willert 2007b.

trådenes mangfoldighed blev forvirrende, sker det nu med udgangspunkt i ét valgt og fastholdt fokus, dvs. en bestemt rettedhed, der gør det lettere at prioritere og selektere: se mønstre.

Med sin kontraktformulering beslutter fokuspersonen sig for, hvad der skal være supervisionssamtalens fremadrettede sigtemål. Denne beslutning er ikke kun en, hun træffer på egne vegne. Hun træffer den *på vegne af hele samtalegruppens forstået som ét aktørsystem*. I den udstrækning samtalegruppens medlemmer *rent faktisk* er i stand til samordnet, målrettet handling, kan vi (i bevidsthedsmodellens sprog) sige, at fokuspersonens formulering af kontrakten forsyner aktørsystemet med den Sag og rettedhed, der skal være omdrejningspunkt for deres *kollektive* bevidsthedsrum og levere dem inspiration, når de nu om et øjeblik bevæger sig ind i samtalens undersøgelsesdel.

Ideen om *samtalegruppen som aktørsystem, forsynet med et kollektivt bevidsthedsrum*, er netop det tredje af mine favoritbilleder til forståelse af samtalegruppen som – om alt går vel – en effektiv problemknusningsmaskine.

Tredje billede: Samtalegruppen som aktørsystem skal forstås som en flerpersoners organisme – udstyret med en kollektiv selvbevidsthed

Et aktørsystem som f.eks. en samtalegruppe – eller den afdeling, eller hele det arbejdsystem, hvor gruppens medlemmer kommer fra – kan forstås som en flerpersoners organisme. En 'rigtig' organisme som f.eks. en menneskekrop, fungerer i kraft af en arbejdsdeling mellem et stort antal kropsdele og organer: arme, ben, fordøjelsessystem, lunger, hjerte, osv. Hjernen, som bl.a. er ansvarlig for menneskets bevidsthed er ét sådant organ. En passende effektiv arbejdsdeling mellem organer er forudsætning for organismens liv og trivsel. Udefra påført sygdom (bakterier, vira, ekstrem kulde m.m.) kan skabe problemer. Et særligt organsystem, immunforsvaret, arbejder på at opdage og reparere kropslige skader og fejl i takt med, at de opstår.

Som organisme betragtet skal *samtalegruppens liv og trivsel* på tilsvarende vis sikres gennem en passende effektiv arbejdsdeling mellem de fire basisroller. Hvis gruppens eget immunsystem ikke er tilstrækkeligt til at opdage og reparere fejlfunktioner, som opstår over tid, kan det være godt at have en 'doktor' udefra, i form af en træner eller ekstern konsulent, der med mellemrum besøger gruppen.

Gruppens opgave er at fungere som ramme om fælles professionel refleksion med sigte på identifikation og opklaring af problemer og herigennem en forbedret arbejdsfunktion. Man kan spørge sig, hvorfor dette flerpersoners aktørsystem skulle være bedre skikket end dets medlemmer enkeltvis til at løse denne opgave. Hvad er det, der funktionsmæssigt gør gruppen til mere end summen af dens dele?

Mit svar på det spørgsmål tager udgangspunkt i nogle bestemte egenskaber, der (når alt går, som det skal) knytter sig til det bevidsthedsrum, der dannes gennem fokuspersonens formulering af den samtalestyrende kontrakt.

Én af dette bevidsthedsrums styrker – som er blevet grundigt behandlet ovenfor – bygger på, at det er udstyret med et klart og enkelt undersøgelsesfokus snarere end et uklart og mangfoldigt. Fokuspersonens garnnøgleproblem *før* hun satte sig i stolen, var (bl.a.) et problem forårsaget af en

forvirrende mangfoldighed så stor, at hun kunne drukne i den. Mangfoldigheden er nu erstattet af enkelhed. For mig er enkelhed en topkvalitet ved *den gode kontrakt*: ”Den bør i formulering være så kort (siger jeg tit som træner eller underviser), at jeg uden besvær kan have den i min korttidshukommelse.” På den måde er den let tilgængelig for mig, og jeg kan altid hente den frem, hvis jeg kommer i tvivl om, hvorvidt det, der aktuelt foregår i samtalen, rent faktisk er styret af den aftalte Sag Her & Nu. Min tvivl kan f.eks. udtrykkes på denne måde: ”Ifølge kontrakten er det meningen, der skal ske en problemafklang omkring sådan og sådan ... Det, der har været *snakket om de sidste par minutter*, har været sådan og sådan ... Jeg selv har lige nu lidt svært at se sammenhængen mellem det, vi har aftalt og det, der foregår ... men hvad tænker du?” Hvortil det *kan være*, fokuspersonen svarer, at for hende er sammenhængen klar nok – nemlig sådan og sådan – så ”lad os bare fortsætte”; *eller* hun vil måske sige, at ”jo, det er nok rigtigt, vi er vist på vej ud af et sidespor ... ” – og så kan *det være*, hun yderligere lægger til, at ” ... men sidesporet *virker rigtigt*, så lad os gøre det til hovedsporet”, dvs. lave kontrakten om.

Med min topprioritering af kontraktmæssig enkelhed (kunne en indvending her lyde) risikerer jeg så ikke at bringe mig på kollisionskurs med det *overhovedet* vigtigste princip for hjælpers funktion, nemlig at han skal *facilitere* fokuspersonens proces og ikke dominere den med egne ideer eller projekter: ”Det er fokuspersonen, der ejer problemet – og ejer sit bevægelsesønske!” Hjælper skal vel ikke *bestemme*, at kontrakten skal være enkel, hvis fokuspersonen ønsker den kompleks?

Jo, i dét stykke vil jeg som hjælper bestemme ud fra min professionelle viden om, hvad der giver samtalen de bedste vilkår for at nå sit mål. Når jeg taler om ’kontraktmæssig enkelhed’, refererer jeg ikke til kontraktformuleringens indhold, men udelukkende til dens form. En maksimalt enkel kontraktformulering er samtidig en maksimalt *åben* kontraktformulering. Som jeg senere vil uddybe, vil en hvilken som helst kontraktformulering i en kollegial supervisionssamtale altid vise sig at tilhøre en ud af to grundtyper. Enten er den *forståelsesorienteret*, dvs. en variation over følgende undersøgelsestema: ”Jeg vil godt finde ud af, *hvorfor* jeg i problemsituationen reagerede på den og den måde!” Eller også er den *handlingsorienteret*, dvs. skåret over følgende læst: ”Jeg vil godt have inspiration til, *hvordan* jeg kan handle anderledes, når eller hvis jeg igen befinder mig i en lignende situation!” Sætninger som disse *er* enkle og udgør for mig at se det ideelle udgangspunkt for supervisionssamtalens undersøgelsesfase. Føjes der flere detaljer på, vil kontrakten samtidig foregribe og dermed indeholde bindinger med hensyn til, hvordan *undersøgelsen* bedst muligt kan gennemføres. Det spørgsmål vil jeg som hjælper helst lade undersøgelsesforløbet afgøre.

Samtalegruppens kollektive bevidsthed henter sin styrke ved at indeholde perspektiveringer, der varierer i mental afstand til Sagen Her & Nu

En anden styrke ved samtalegruppens bevidsthedsrum – der giver det kvaliteter, fokuspersonens personlige bevidsthedsrum ikke har – kan beskrives ved hjælp af begrebet *mental afstand*. Ud fra måden, de er konstrueret på, vil samtalegruppens fire basisroller (fokusperson, hjælper, reflekterende teammedlem, spilfordeler) placere deres bærere i *forskellig mental afstand* til samtalens problemfelt (dvs. ’det sammenfiltrede garnnøgle’).

Fokuspersonen har problemfeltet helt tæt inde på livet eller kroppen. Når det gælder *rigtigt barske* supervisionsproblemer er det en klar ’dramatisk underdrivelse’, at sige, at fokuspersonen sidder med garnnøglet *i skødet*. En mere dækkende beskrivelse kunne være, at fokuspersonen befinder sig *inden i garnnøglet*, eller at garnnøglet er inden i hende – i bestemte henseender *er* hende.

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
 Februar 2021

Ordret oversat fra latin betyder supervision *overblik*. Det er samme ide, der udtrykkes, når vi siger, at supervision skal bruges til at give én et *helikopterperspektiv* på arbejdshverdagens bøvl og besværlighed. Overblik og helikopterperspektiv er et supervisorsforløbs ønskede slutresultat – men det er ikke dér, forløbet starter. Når man er så tæt på problemet – og problemet-i-problemet – som fokuspersonen er, har man *svært ved at se skoven for bare træer*; eller se garnnøglet som slet og ret 'et blandt flere garnnøgler', med en bestemt placering i ens liv. *Lige her og nu* kan hun ikke se det som andet end en hel masse sammenfiltrede enkelttråde, der i al deres mangfoldighed gør hende smaskforvirret. "Hvor skal jeg ende, og hvor skal jeg begynde?"

For resten af samtalegruppen er det anderledes. Hvis det ellers lykkes for dem som aktørssystem at etablere sig med et fælles bevidsthedsrum styret af fokuspersonens bevægelsesønske, vil deres mentale afstand til garnnøgle-Sagen være en anden end fokuspersonens.

Hjælperen er den, der næst efter fokuspersonen er tættest på Sagen. Som det senere vil blive uddybet, er det en af hjælpers hovedopgaver løbende at forholde sig indlevende og medfølede til fokuspersonens aktuelle placering, eller 'sted', i forhold til problemfeltet. Så tæt på problemet, som hun er, kan hjælper dog aldrig komme – *og det er heller ikke meningen!* Var han *præcis* lige så tæt på problemfeltet som hun, ville han per definition også være *præcis* lige så magtesløs og smaskforvirret som hun – og dermed ude af stand til at udgøre en hjælperressource, der kan yde hende mere hjælp end den, hun uden videre kan yde sig selv.

Et af hjælpers vigtigste bidrag til samtalegruppens fælles bevidsthedsrum er spejlinger, dvs. reproduktioner af fokuspersonens virkelighed, der bygger på hendes egne formuleringer og udtryk – men i en emotionelt afsvækket form. Hvor *hendes* stemme *rent faktisk* rystede, da hun nævnte en bestemt detalje, hører hun nu fra hjælpers mund – men med rolig, nøgtern stemmeføring – at han *hørte* hendes stemme ryste. Fokuspersonens udsagn om, at hun på et givet tidspunkt "blev så utroligt rasende", gives af hjælper tilbage til hende som et udsagn om, at han *hørte hende sige*, at hun blev så utroligt rasende – med implikationen: Den slags sker! Gennem spejlinger som disse støtter samtals hjælper fokuspersonen i at *møde sig selv* som en person, der utvivlsomt har et stort følelsesmæssigt engagement i den historie, hun fortæller, men uden at dette engagement nødvendigvis *behøver* vælte hende: "Den slags sker!" Om et egentligt helikopterperspektiv, dvs. et oppefra-perspektiv, er der endnu ikke tale; men i det mindste et udefra-perspektiv – som kan blive et forstadie til, at fokuspersonen kan stige ind i helikopteren og gå til vejrs.

Medlemmerne af det reflekterende team er på større mental afstand af Sagen. Deres forhold til Sagen er ikke *nødvendigvis* præget af stor psykologisk indlevelse eller medfølelse, om end de kan *vælge* at anlægge et sådant perspektiv. Selve det, at teammedlemmerne *kan* vælge mellem et antal iagttagerperspektiver, kan ses som et symptom på deres større afstand til Sagen. De kan aktivt eksperimentere med forskellige måder at lade fokuspersonens fortælling komme ind på deres lystavle og gøre indtryk. Én kan som sagt *beslutte sig* for den medlevende attitude i form af et observatørperspektiv a la "hvis jeg var fokuspersonen"; en anden kan anlægge et bevidst eksternt perspektiv a la *Djævelens Advokat*; eller forsøgsvis indlevelse i den person, fokuspersonen *er i konflikt* med; én kan arbejde bevidst på at '*slå lyden fra*' og iagttage det, der sker mellem hjælper og fokusperson som en dans – "fordi jeg godt vil træne mig i observation af kropssprog", osv.³⁵

³⁵ Dette tema er en variant af ideen (udviklet af de Bono 2016) om særlige 'tænkehatte'.

Sammenfattende kan man sige, at hvor hjælper først og fremmest skal bidrage til en udvidelse af fokuspersonens Sags- og Kontrakttema *i dybden*, bidrager det reflekterende team til temaudvidelse *i bredden*. Dette vender jeg tilbage til, når jeg i afsnittet om supervisionssamtalens undersøgelsesdel beskriver arbejdsdelingen mellem hjælper og team.

Endelig er *spilfordeler* den i samtalegruppens aktørsystem, der er på størst mental afstand af fokuspersonens og samtalens Sag. For at kunne passe sit job optimalt skal spilfordeler kunne 'lytte strukturelt' snarere end 'indholdsmæssigt tæt' til udvekslingerne mellem fokusperson og hjælper. En sådan strukturel lyttemåde forudsætter naturligvis *en grad af kontakt* til udvekslingernes indholdsdimension: det, de handler om. Men spilfordeler kan med fordel – med en vending, der i mit træningsarbejde bliver stadig mere meningsfuld for mig – satse på blot at *høre*, hvad der bliver sagt, og afstå fra også at ville *forstå* det, dvs. afstå fra bygge det ind i en mere omfattende betydningskontekst.

Spilfordeler skal *bruge* sin strukturelle lyttemåde til at træffe beslutning om, hvorvidt eller hvornår samtalen har brug for et sporskift – fra primærsamtale (mellem fokusperson og hjælper) til sekundærsamtale (i det reflekterende team), eller tilbage. Strukturelle faktorer, der kan begrunde et skift af første slags kan knytte an til samtalens energi-dimension: "Er der strøm på lige nu, eller afmatning? - Flytter det sig lige nu mellem dem, eller er det begyndt at køre i ring? – Er der kontakt, eller er de hver i deres egen verden?" Et andet opmærksomhedspunkt for spilfordeler kan være det udvekslede materiales placering inden for samtalens forløbsstruktur: "Nu ser det ud til, at kontrakten er på plads – så kan det være fint at give fokuspersonen et lille *break*." – eller (fra samtalens undersøgelsesdel) "Den dér positive omformulering, som hjælper pludselig rystede ud af ærmet, var ganske snedig, *måske lidt for snedig?* – i stedet for, at de straks begynder at analysere på den, kan fokuspersonen måske have brug for lidt fordøjelsestid, så jeg inviterer lige det reflekterende team ind."

Beslutninger om sporskift den anden vej, fra sekundær- til primærsamtale, vil ofte bygge på en vurdering af, at overgrænsen for, hvad fokuspersonen kan kapere eller bruge, er nået. Hvis teamrefleksionen bliver for lang, risikerer fokuspersonen at blive adspredt – og har brug for atter at blive centreret om sit eget. Hvis teammedlemmerne bliver optaget af en enkelt ide, som de begynder at endevende (og altså glemmer, at de skal være 'autister!'), går breddeperspektivet tabt, og fokuspersonen vil erfaringsmæssigt miste interessen.

Samtalens optaktdel: en afrunding

Med tre billeder – der hver især blev spaltet ud i 'underbilleder' og -temaer – har jeg præsenteret min idealforståelse af supervisionssamtalens optaktdel: denne samtaledels mål og med, *sådan som jeg alt andet lige helst vil have dem*. Jeg indledte med at sige, at jeg personlig kunne ønske mig den kort: fem minutter eller mindre, så skulle den sag være klaret. Idealet er at *få dét gjort, som skal gøres*, for at samtalegruppens aktørsystem kan blive etableret: blive udstyret med en Sag og en (kontraktbestemt) styreretning. Med det på plads er jeg klar til at gå ombord i undersøgelsesdelen, som jo ganske rigtigt er der, hvor det egentlige arbejde går i gang.

Men det går ikke altid, som præsten prædiker. Mange samtaler, jeg selv forestår i hjælperrollen, vil på ingen måde forløbe i henhold til idealbilledets forskrifter - og *uden* at jeg af den grund føler mig utilfreds med min egen eller andres indsats. Grunden er den enkle, at fokuspersonens helt konkrete

afklaringsbehov viste sig ikke at stemme overens med det, den her skitserede optaktdel kan give hende. Så må formen selvfølgelig tilpasses til fokuspersonens behov.

-0-

I min efterfølgende omtale af optaktdelens tre enkeltfaser – hver behandlet i et særskilt hovedafsnit – vil jeg komme ind på en række sådanne tilpasningsmuligheder.

De følgende hovedafsnit behandler det samme stof som det netop afsluttede. Der vil derfor blive tale om en del overlap og gentagelser – men stoffet anskues fra en delvis anden synsvinkel. Hvor jeg ovenfor var optaget af overordnede principper og store linier (de tre styrebilleder) – som ind imellem blev illustreret med løsrevne eksempler – koncentrerer jeg mig fra nu af i højere grad om detaljer i samtalens praktiske afvikling. Mange af tekstens detailoverskrifter er udformet som spørgsmål, der i princippet kunne være stillet af deltagere på et træningskursus – og som jeg efterfølgende leverer mine svar på.

Bevidsthedsmodellen (III): Første samtalefase: Hvad er problemet?

En fokuspersons beskrivelse af sit problem hentes fra aspektum Beretningen. Problembeskrivelsen er en fortælling om en bestemt fortidig situation ("Sidste torsdag, da jeg havde en samtale med min chef ...") eller klasse af situationer ("Hver gang gennem det sidste halve års tid, når jeg har snakket med min chef ..."). Situationen eller situationerne har deres placering i fokuspersonens fortid, og hun har selv været indblandet i dem eller har i det mindste personlige aktier i dem.

Problembeskrivelsens basisfunktion i supervisionssamtalen

Problembeskrivelsen er vigtig – og nødvendig – som igangsætter af samtalen. I øvrigt er jeg personligt (jf. den tidligere beskrivelse af mine præferencer) ikke interesseret i at opholde mig længe eller udførligt ved den. Den fungerer som samtalsindgangsbøn ved at vise, at fokuspersonen *har truffet et valg* med hensyn til, hvad der skal være dens udgangspunkt. Beskrivelsen tjener tillige en funktion ved at give *alle* supervisionsgruppens deltagere lejlighed til på et ydre konventionelt plan at opnå bevidsthedsmæssig kontakt med den situation eller tematik, der fungerer som fokuspersonens adgangskort til at påtage sig fokusperson-rolle. Alle skal i princippet kunne 'se det for sig' – i hvert fald se for sig, hvad *slags* situation, der er tale om ("Javel så – samtale med chefen – hun kalder ham 'chefen', det ord ville jeg aldrig have fundet på at bruge ..."). Når det er sket, vil jeg for min egen del gerne stoppe her og bevæge mig videre til næste fase.

Min fremadrettethed skyldes bl.a. et ønske om at undgå, hvad jeg kan opleve som *uhensigtsmæssig over-identifikation med problemet*. Det, der til syvende og sidst er samtalsformål, er at *få lavet problemet om* eller få det til at være *en anden slags problem*, end det var ved samtalsstart. Lange og detaljerede problembeskrivelser risikerer forestillingsmæssigt at holde såvel fokusperson som alle samtalegruppens øvrige deltagere fast i problemet i dets aktuelle form.

Når jeg som underviser eller træner påpeger denne problematik, bruger jeg ofte vendingen (der udtrykker en velkendt systemteoretisk pointe), at *beskrivelsen af problemet er en del af problemet*. Den eksisterende problembeskrivelse repræsenterer på den ene side fokuspersonens hidtidige bestræbelse på ved sprogets hjælp (aspektum Beretning) at forstå sit problem – og allerhelst på en måde, der samtidig giver hende en mulighed for at tackle det på en konstruktiv måde. Hvilken værdi eller kvalitet beskrivelsen end måtte have i henseende til akkurathed, detaljerighed etc., så kan det *med sikkerhed* siges, at beskrivelsen ikke duer – i hvert fald ikke til at få problemet væk. Beskrivelsen *er der*, fokuspersonen har lavet den. Men problemet *er der også*. Det, samtalen skal bruges til, er, i løbet af de to-tre kvarter, den varer, at hjælpe fokuspersonen til at få sig udstyret med et andet og forhåbentlig mere kvalificeret problem end det, hun aktuelt døjer med – og dermed også et, der kan beskrives på måder, der afviger fra hendes nuværende problembeskrivelse.

Af alle disse grunde er det fint med mig, at fokuspersonens indledende beskrivelse får et minimalistisk anstrøg. Jeg skal som hjælper kunne føle mig sikker på at fokuspersonen inde i sit hoved har foretaget en afgrænsning af et bestemt mentalt felt, som vi så kalder 'problemet'. Jeg skal tro på, at hun – indtil videre – *ved, hvad hun snakker om*. Og at alle øvrige gruppemedlemmer også har en ide om, hvad hun snakker om. Så er jeg klar til at gå videre.

Der kan imidlertid være mange gode grunde til, at samtalen udvikler sig på en anderledes måde.

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

Problemet kan fremtræde uklart for fokuspersonen

En klart god grund til at dvæle længere end 'kortest muligt' ved problembeskrivelsen kan være, at fokuspersonen rent faktisk *har svært ved* inden i sit hoved at foretage den mentale afgrænsning af et problemfelt, der sætter hende i stand til at vide, hvad hun skal snakke om.

En samtale kan f.eks. begynde sådan her: "Ok, så sætter jeg mig i stolen, jeg har også nogle ideer, men jeg har ikke helt styr på, hvad jeg helst vil snakke om ... "; eller: " ... har ikke styr på, hvordan jeg lige vil gribe det an." En sådan åbningsreplik lægger selvfølgelig op til en fælles, blød rundgang i mulige temaer (Hjælper: "Godt, så må det være vores udgangspunkt. Prøv at sige noget om dine overvejelser eller de muligheder, du har haft oppe at vende.").

På et tidspunkt kan det være, fokuspersonen er klar til at træffe sin beslutning, dvs. (jf. bevidsthedsmodellens Beslutnings-rum) kan *se et situationsfelt for sig*, der mere end andre kandidater 'har, hvad der skal til' for at fungere som supervisionssamtalens udgangspunkt. Men det kan også være, fokuspersonen ender med at melde pas og afstår fra i denne omgang at påtage sig rollen som problemlieferandør. Så afsluttes samtalen dér.

Fokuspersonen kan i situationen blive overrasket over, så meget problemet fylder for hende

En anden god grund til en uddybet problembeskrivelse kan være, at fokuspersonen slet og ret har vældig meget brug for at *snakke* om sit problem – og *måske* ikke brug for så meget andet. Et sådant behov kan der være flere gode grunde til.

Det kan være, det først er, når hun sætter sig i stolen, at hun bliver klar over, *hvor* mange personlige aktier, hun *i virkeligheden* har i sit problem. Da hun 'hjemmefra' besluttede sig for at bringe det op, virkede det måske overkommeligt – "et lille nemt et". Aldrig så snart har hun givet problemet et navn og har påbegyndt den sproglige udpakning af det – som jo samtidig er en afsløring i forhold til kollegerne – førend det begynder at svulme op og fylde langt mere i hende, og på mange flere forskellige måder, end hun hjemmefra havde regnet med. Tilsyneladende har det ligget, godt sammenpakket, og hygget sig som en del af hendes personlige Bagage. Sprogliggørelsen af det, suppleret med beslutningen om at hente det frem i lyset, giver det så at sige nyt liv.

En sådan opdagelse kan godt være overraskende, ja, lidt overvældende, og fokuspersonen kan have brug for at tage det nysudnævnte problemfelt nærmere i øjesyn. Hun har brug for selv at lære sit nyopdagede problem at kende: vænne sig til det, så at sige, før hun kan begynde at tumle rundt med det eller lave om på det. Samtalens formål bliver således i første omgang at lade hende snakke og fortælle om sit problem, sådan som hun nu har behov for det. Når hun så på denne måde *har lært* det at kende, kan det være, at hun lader det være godt med det. Sunder sig lidt. Siger, at hun vil overveje at gå videre med det ved en anden lejlighed. Men det kan selvfølgelig også være, hun føler sig klar til at bevæge sig videre til samtalens følgende faser.

Fokuspersonens sproglige formulering af og beretning om problemet kan blive et mål i sig selv

En anden slags, også god grund til en mere omfattende problembeskrivelse – og en grund beslægtet med den netop behandlede – har jeg mødt på arbejdspladser, der i udgangspunktet ikke var professionelt ordrige. Det tidligere omtalte DUS-projekt var et supervisionsprojekt for

omsorgspædagoger, der arbejdede med mennesker med svære fysisk-psykisk handicaps, herunder mangel på normalsprog. I et arbejde af denne art har kroppen en altdominerende plads i det, der udveksles mellem pædagog og bruger. Pædagog vil typisk med sprog fortælle *sig selv*, hvad hun gør, mens hun gør det. På den måde bliver arbejdet mindre ensomt og lettere at styre. Med bruger kan hun (i normal forstand) ikke tale, kun 'gøre'. De professionelle samarbejdsrelationer, man møder på disse arbejdspladser, er på den ene side højt sofistikerede i kraft det talent, samarbejdspartnerne har udviklet for at 'tale' med hinanden på kropsplan: Fælles codesystemer er med til at sikre, at arbejdet forløber glat, og som det skal. Men kropslige koder udviklet i den enkelte samarbejdsrelation kan være svære at oversætte til normalsprog og derfor også svære at dele med kollegerne – som udgangspunkt for fælles professionel refleksion, eksempelvis i form af kollegial supervision.³⁶ DUS-projektets supervisionstræning kom på denne baggrund blandt andet til at dreje sig om *udvikling af sprog* som professionelt støtte- og refleksionsredskab i det kollegiale fællesliv.

Som en konkret udmøntning af ovenstående opfandt og navngav vi³⁷ en særlig variant af supervisionssamtalen, som vi kaldte *aflastningssamtalen*. En aflastningssamtales grundformål er at give fokuspersonen lejlighed til detaljeret at *fortælle sin historie* om en bestemt samarbejdsbegivenhed, hun selv sammen med en given beboer har befundet sig i – en samarbejdsbegivenhed, der har *rumsteret rundt* i kroppen på hende, og som det virker som en lettelse at få *transporteret ud i sproget* og dermed *over til de andre*, så de på den måde kan lære hende selv og hendes professionelle verden bedre at kende. Selve det at få historien fortalt giver hende en lettelse. Det, der indtil hun startede sin beretning, rumsterede rundt *inden i hende*, er nu kommet *ud af hende* og eksisterer i rummet som en historie, hun har fortalt, og de andre har lyttet til og dermed hørt. Det kan være, hun selv eller en kollega har lyst til at kommentere forløbet eller fortællingen – eller at hun selv eksplicit beder om at høre kommentarer til det fortalte eller dele deraf. Men disse muligheder er valgfri, og fokuspersonen skal – i hvert fald lige i øjeblikket – have lov til at sige fra med hensyn til at blive inddraget i yderligere diskussioner.

Givet min forkærlighed for den korte, koncise problembeskrivelse, hvad gør jeg så som hjælper, når en fokuspersone præsenterer mig for mere omfattende problembeskrivelser?

Når jeg som hjælper er sammen med en fokuspersone, der på egen foranledning kaster sig ud i en omfattende problembeskrivelse, oplever jeg det nogen gange enkelt og ligetil at 'høre', at hun slet og ret har brug for at fortælle en historie – i stil med det ovenfor beskrevne. Jeg kan i sådanne sammenhænge finde på at skyde en bemærkning ind, hvor jeg noterer mig – og derved samtidig anerkender – *at* hun altså nu har kastet sig ud i denne beskrivelse, og *at* det er min fornemmelse, at hun gør det, *fordi* det er vigtigt for hende. Og endelig, *at* jeg derfor foreslår, at hun fortsætter sin beretning, så længe hun selv kan *mærke*, det er vigtigt, og at hun får noget ud af det.

Andre gange kan jeg konkret være i tvivl om, hvad der motiverer fokuspersonen til at fortælle så detaljeret. I disse tilfælde vil jeg typisk – når min tvivl så at sige har nået et 'passende' omfang – skyde en bemærkning ind, hvor jeg først (som ovenfor) noterer mig, *at* hun har valgt at lade en Beretning om problemet fylde meget. Men jeg vil derefter også give udtryk for min tvivl om,

³⁶ Kognitionspsykologer ville sige, disse koder var opbevarede som procedural hukommelse eller enaktive begreber.

³⁷ Som tidligere nævnt blev DUS-projektet til gennem et professionelt samarbejde mellem mig selv og erhvervspsykolog Mette Møller.

hvorvidt hun gør det *for sin egen skyld* (fx behov for at sprogliggøre en oplevelse) eller snarere gør det *for min skyld* (eksempelvis fordi hun tænker, at jeg – som den, der skal hjælpe hende – har brug for at 'kende baggrunden' eller lignende). *Dersom* det sidste er tilfældet, vil jeg tillige fortælle hende, *at* jeg rent faktisk – inden for rammen af min hjælperolle – er nået til et punkt, hvor jeg er begyndt at disengagere mig kraftigt i historiens detaljer (holdt op med at høre efter, på almindeligt dansk). Dette gør jeg (kan jeg videre fortælle) for ikke på forhånd at blive spundet for kraftigt i hendes *aktuelle* forståelse af, hvad problemet er for en slags problem. Herefter vil jeg eventuelt kunne forklare pointen om, at 'beskrivelsen af problemet er en del af problemet', samt minde hende om, at samtalegruppens opgave er at hjælpe hende til at kunne lægge det *aktuelle* problem bag sig.

Kritiske kommentarer til min hjælperstil over for 'lange problembeskrivelser' – og mine kommentarer til kommentarerne

Når jeg som underviser fortæller om denne form for korrigerende indgriben i fokuspersonens beretning, fremkalder det undertiden kritiske kommentarer: Det, jeg gør, lyder lidt frækt, bedrevidende, udialogisk, uhensigtsmæssigt ... Kritikkkens essens er, at hvis en fokusperson *af hensyn til mig* afleverer en lang problembeskrivelse, gør hun det *i en god mening*. *Indefra* forstået er hendes handlemåde en gestus, der – i en situation med mange potentielt utryghedsskabende elementer – inviterer mig til kontakt og samarbejde. Hun og jeg er måske delvis fremmede over for hinanden. I den samtale, vi netop har taget hul på, vil hun risikere at blotte sig – over for mig, over for sine kolleger, over for sig selv – og måske mere end hun bagefter vil synes om. I alle tilfælde kan det blive en samtale (det ved hun – det er jo selve meningen med samtalen), der kan udvikle sig på måder, hun ikke har fuldt styr på, mens det sker. Med min indgriben afstår jeg fra at anerkende hendes gestus i den ånd, den er tænkt. Jeg vil ikke tage imod det, hun tilbyder mig. Jeg fortæller hende måske indirekte, at jeg ikke har lyst til at være sammen med hende, *sådan som hun er*, men kun sådan som *jeg vil have hende til at være* ...

Jeg har med vilje gjort kritikken tydeligere, end jeg måske ved nogen lejlighed har mødt den. I sin essens er den vigtig, fordi den handler om de værdier, der skal styre samarbejdet i de kollegiale supervisionsgruppe. På den baggrund vil jeg kommentere den.

Den grundlæggende værdi, der her, som i forbindelse med alt psykosocialt hjælpearbejde, er på spil, er *kontakt*. Dersom jeg griber korrigerende ind i fokuspersonens Beretning, uden at en bæredygtig kontakt er etableret, vil min indgriben være kritisabel på de beskrevne måder. I fraværet af en sådan kontakt vil imidlertid *hvad som helst*, der gøres og udveksles i en professionel samarbejdsrelation – inklusive en kollegial supervisionsamtale – kunne kritiseres *og med rette*.

Det er rigtigt, at lange problembeskrivelser, der afleveres *for min skyld*, afleveres som et udtryk for hjælpsomhed fra fokuspersonens side – en hjælpsomhed, der er forståelig (af de nævnte grunde). Hjælpsomheden er ikke desto mindre fejludleveret, i og med, at den lægger op til en arbejdsdeling mellem os, som i professionel henseende er uhensigtsmæssig .

Den hjælpsomme fokusperson fortæller mig sin – lange – historie for at få *mig* til at kende det samtalegangsættende problem i hele dets omfang. Hun gør det ud fra en ide om, at indgående problemkendskab vil udgøre en forudsætning for *min* effektivitet som problemløser. Som hjælper i en kollegial supervisionsamtale hører rollen som problemløser imidlertid ikke mig til. Som nævnt er det gruppen, der superviserer, og ingen af dens enkelte medlemmer, ej heller hjælper. Gruppens opgave er at lægge betingelserne til rette for, at fokuspersonen kan blive *sin egen* problemløser. Alt

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

dette ved jeg som en del af min professionelle ekspertise – men fokuspersonen ved det ikke nødvendigvis på en lige så indtrængende måde. Min korrigerende indgriben kan således forstås som en del af den *klientvejledning*, jeg altid som samarbejdets professionelle part må være parat til at yde – til forebyggelse af, at samarbejdet får lov at bevæge sig i baner, der erfaringsmæssigt ikke er produktive.

-0-

Dermed er jeg klar til at skifte samtalefase.

Bevidsthedsmodellen (IV): Anden samtalefase: Hvad er problemet-i-problemet?

Problembeskrivelsen sætter samtalen i gang. Den er fokuspersonens første zoombevægelse, der skal præsentere problemfeltet for samtalegruppens øvrige deltagere og give alle en fælles, foreløbig fornemmelse af, *hvor i verden vi befinder os*. Hentet fra Beretningens aspektum retter den alles opmærksomhed mod *det ydre miljø* med dets mennesker og begivenheder.

Problemet-i-problemet er fokuspersonens anden zoombevægelse (men vil som nævnt ofte foreligge samtidig og sammenvævet med den første). Den er hentet fra Bagagens aspektum og bevirker, at opmærksomheden nu også rettes mod fokuspersonens *kropslige indre miljø*. 'Et eller andet' er på færde der. Problemet, hun netop har beskrevet, er et, der får hende 'op at køre'. Hun har en masse personlige og bøvlede aktier i sit problem, men præcis hvorfor og hvordan?

Problemet-i-problemet skal være der, og det skal være der på den rigtige måde. I 'normal' kollegial, arbejdsrettet refleksion er refleksionens genstand afgrænset til et 'et fagligt problem'.

Supervisionssamtalen finder sted som en refleksion omkring *det problem, den professionelle problembærer har med sit problem*. På samme måde som kontrakten eller bevægelsesønsket udgør krumtap for samtaleprocessen i *styringsmæssig* henseende, udgør problemet-i-problemet dens omdrejningspunkt i *indholdsmæssig* henseende.

Dette afsnit om supervisionssamtalens tredje fase har en kalejdoskopisk form. I afsnittets hoveddel udredes et bredt spektrum af teoretiske og praktiske problemstillinger knyttet til problemet-i-problemet som begreb og samtalekomponent. *Foran hoveddelen* er anbragt en række type-eksempler, der belyser, hvordan det kan 'se ud', og hvordan man kan tackle tilfælde, hvor problemet-i-problemet ikke uden videre er der 'på den rigtige måde'.

Første type-eksempel: Problemet og problemet-i-problemet kan være svære at adskille – eller: 'Supervision a la Rumpenisse'

Rumpenisserne optræder i Astrid Lindgrens (2007) fortælling om Ronja Røverdatter. De er små væsener, der løber rundt i skovbunden og er besat af en uforbederlig nysgerrighed. Deres vigtigste, ofte eneste bidrag til en hvilken som helst udveksling med andre er et evindeligt gentaget spørgsmål: "Hvoffer det? – Hvoffer det?" Det kan lyde enerverende, ligesom Spørge Jørgen i sin oprindelige bog-version (Petersen 2000) blev oplevet som enerverende af sine forældre ("Men en dag blev det hans far for meget...!"). I Astrid Lindgrens figurtegning og også i den film, bogen dannede forlæg for, er rumpenisserne imidlertid fremstillet som i høj grad elskelige væsener.

På et af mine allerførste kollegiale supervisionskurser kom jeg ved et tilfælde til at 'opfinde' den samtaleform, jeg på stedet døbte og siden har kaldt *Supervision a la Rumpenisse*. Som overskriften indikerer, kan den tjene som et nyttigt redskab for hjælper i en samtale, hvor problemet og problemet-i-problemet ikke uden videre lader sig skille, og hvor der følgelig kan opstå tvivl om, hvorvidt fokuspersonen overhovedet *har* et problem med sit problem.

Scenariet var det følgende:

Et halvanden dages weekendkursus var nået tæt på sin afslutning. I det næstsidste modul skulle deltagerne simpelthen træne på egen hånd i mindre grupper, mens jeg 'gik rundt', dvs. kiggede på,

Søren Willert:
Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
 Februar 2021

men uden at have konkrete opgaver at løse i nogen enkelt gruppe – medmindre jeg blev tilkaldt. Cirka 12 minutter før det tidspunkt, hvor kursets afsluttende plenum skulle starte, blev jeg tilkaldt af en kursist: ”Søren – godt, jeg fandt dig – gider du lige komme ind i vores gruppe. Det er lige som om, vi sidder fast!” Inde i gruppen blev jeg sat ind i situationen. Samtalen havde varet et stykke tid. Det, der blev talt om, var vigtigt, men afklaringsprocessen bevægede sig ikke fremad, snarere i ring. Det var både det reflekterende team, spilfordeler, ja, og også hjælper og fokusperson enige om. Men hvad kunne man gøre, som kunne bryde den fornemmelse af ’samme rille’, som hang i lokalet og havde hængt der det sidste kvarters tid? Og snart var det plenumtid, så ”vi tænkte lige, om du kunne hjælpe os med at få samtalen afsluttet på en god måde?”

En sådan appel fra en træningsgruppe til kursusleder aktiverer øjeblikkeligt mit hjælpergen – så jeg foreslog, at jeg overtog hjælpers plads for at ”se, hvad jeg kunne gøre.” Megen tid til at gennemtænke noget som helst var der ikke, men i dette ’Nød lærer nøgen kvinde at spinde’-scenarie var det altså, at Supervision a la Rumpennisse blev født.

Jeg husker i dag ikke, hvad fokuspersonen havde valgt som samtalegangsættende problem – men det var et problem, hvorom hun var i stand til at gøre sig særdeles mange og nuancerede og kvalificerede tanker. Dem havde hun så afleveret til hjælper, som havde nikked ja og levet med i problembeskrivelsen, men uden rigtigt at få styr på, hvad hun som hjælper kunne bidrage med. Med henblik på en sådan afklaring havde hun stillet supplerende spørgsmål til fokuspersonen omkring arten af hendes problem – hvilket prompte havde udløst supplerende beskrivelser og forklaringer fra fokuspersonen. Hjælper kvitterede venligt for de nye oplysninger. De gjorde problemet en tand mere kompliceret – men gav ham fortsat ingen ideer til, hvad fokuspersonen havde brug for hjælp til. Så hun prøvede lige med et nyt spørgsmål ... Og sådan havde samtalegangen kørt et godt stykke tid.

Et høj-aktiveret hjælpergen er ikke *altid* nogen god støtte at læne sig op ad, men i dag havde han en heldig hånd. Den strategi, jeg forfulgte fra det øjeblik, jeg anbragte mig i hjælperstolen, gik kort fortalt ud på at *alliere mig med hjælperens hjælpeløshed*, i stedet for med hans kapacitet til at forstå og leve med i fokuspersonens problembeskrivelse. Jeg lagde selvfølgelig ud med at spørge fokuspersonen, hvad det var for et problem, hun ville arbejde med. ”Jo, nu skal du bare høre...”, sagde hun, og så gik det over stok og sten. ”Godt”, sagde jeg så, da hun så at sige var færdig med sit første sæt, ”Det forstår jeg alt sammen godt, men hvorfor er de ting, du dér beskriver *et problem* for dig?” ”Jo, nu skal du bare høre...” – og så fik jeg problembeskrivelsen i en ny variant. ”Jo”, sagde jeg så, ”Jeg kan stadigvæk sagtens *forstå* det, du fortæller mig, og forstå, at det er noget svært noget – men jeg ved stadigvæk ikke, hvad der *lige netop* gør det til *et problem for dig*?”

Hvor mange ’sæt’, eller rundgange, vi på denne måde nåede op på, husker jeg ikke. Det var et repetitionsmønster, der etableredes mellem os, men det adskilte sig fra samtalegangen hidtil, ved at mine spørgsmål ikke indeholdt en opfordring til fokuspersonen om at bevæge sig dybere ind, men derimod om at forlade sin indarbejdede problembeskrivelse – nemlig for i stedet at fortælle mig, hvad problemet *betød* for hende, hvorfor hun *ikke kunne lide* det. Kort sagt: Hvad det var, der fik hende til at vælge problemet som *supervisionsproblem*.

Og det lykkedes. Pludselig sagde fokus personen noget om sit problem, som *ikke* lå i direkte, logisk forlængelse af alt det andet hun hidtil havde fortalt om det: lysende klart og enkelt i en grad, så det overraskede hende selv. Samtidig kunne et klart skift i fortællestil registreres. Hvor fokuspersonen indtil dette tidspunkt havde brugt tid og energi på at beskrive, *hvad hun allerede forstod* omkring sit

problem, løftede hun nu en flig af, hvad det var hun *ikke forstod* – og som derfor foruroligede hende – omkring problemet.

Ja, og så var der to minutter tilbage til plenum. Kursuslederen pustede ud – og gjorde sig klar til at være ordstyrer og slutte kurset af.

Det her beskrevne typetilfælde stammer som sagt fra et kursus helt i starten af min karriere som træner og underviser i kollegial supervision. I tid er det mere end tyve år fjernet fra tidspunktet, hvor jeg nu skriver eksemplet ned. Den pågældende træningssamtale indholdstema er som sagt blevet væk for mig i mellemtiden. Men selve *situationen i rummet* står stadig særdeles levende i min erindring. Nedskrivningen af eksemplet har gjort mig opmærksom på i hvert fald to gode grunde til, at Rumpenisse-scenariet blev et vigtigt lærestykke for mig på min vej den grundmodel for kollegial supervisionspraksis, som teksten præsenterer:

- Uddybende spørgsmål til en i sig selv klar problembeskrivelse tenderer mod at gøre problemet større snarere end mindre og kommer derfor let til at fungere som en 'omvendt zoombevægelse' – og hjælper oplever sig tiltagende hjælpeløs.
- En hjælper, der prøver at være hjælpsom på en 'normal' måde, dvs. gennem 'medforståelse', snarere end på en 'autistisk' måde, nemlig ved ikke-uden-videre at ville forstå, risikerer at sætte sig selv skakmat som supervisionssamtale-hjælper.

Andet type-eksempel: Problemet-i-problemet er der – men kan give fokuspersionen 'kolde fødder'

Mit andet typeeksempel vedrører situationen, hvor fokuspersionen, måske ret hurtigt efter at være gået i gang med sin problembeskrivelse får 'kolde fødder', og ikke har lyst til at gå videre med samtalen. Kolde fødder *behøver* ikke at betyde, at hun personligt føler sig overvældet ('at blive overvældet' er en *varm* reaktion!). En ganske nøgtern overvejelse kan (eksempelvis) gøre hende bekymret for, at hun gennem en fortsat udpakning af problemet-i-problemet kommer til at bryde en kollegial fortrolighed, hun oplever sig bundet af. Eller hun aner pludselig, at hendes svar på hjælpers logiske næste spørgsmål vil bringe en af de tilstedeværende i fedtefadet – eller at kollegagruppen generelt vil 'gøre sig tanker' om hende på en utilsigtet eller uhensigtsmæssig måde.

Kolde fødder vil således typisk afspejle fokuspersionens vurdering af, at tiden og stedet ikke er velvalgte til den supervisionssamtalen, hun har påbegyndt. Gennemførelse af samtalen risikerer at udløse socialt bøvl eller give anledning til problematiske efterspil, der er hendes *personlige* afklaringsproces uvedkommende.

En kolde fødder-markering fra en fokuspersion vil selvfølgelig kunne udløse nyfgenhed i den øvrige supervisionsgruppe: "Fortæl, fortæl – Er det noget, du vil sige mere om? Er det noget, vi bør vide?" At kolde fødder-tematikens indhold kan være belastende og potentielt afsporende for en supervisionsamtale, er ikke uden videre ensbetydende med, at den ikke kan lægges frem i en selvstændig beretning: "Jo, nu skal I bare høre ...". Det må være fokuspersionens vurdering. Men hendes *ret* til indtil videre at fastholde tematikken som en hemmelighed skal respekteres.

Tredje typeeksempel: Problemet-i-problemet viser sig reelt ikke at være der

Det tredje typeeksempel er i virkeligheden to eksempler, eller eksempelvarianter. Begge fremstiller situationer, hvor det problem-i-problemet, som skal være der, for at samtalen kan få karakter af en supervisionssamtale, viser sig at glimre ved sit fravær.

Første eksempelvariant vedrører situationen, hvor et problem, fokuspersonen *troede* indeholdt et kraftigt og supervisionsrelevant belastningsmoment, viser sig alligevel ikke at gøre det. Måske *er* der tale om et særdeles *vanskeligt* problem – men fokuspersonens beretning om problemet gør det også tydeligt for alle (inklusive hende selv), at vanskelighederne hører hjemme i det ydre miljø. Hendes personlige måde at møde problemet på er anstrengt, javist, men det er, fordi problemet er stort og derfor fordrer, *at* hun anstrænger sig. Snarere end supervision – som sigter mod afklaring af en psykisk merbelastning *oven i* problemets naturlige belastning – kan denne fokusperson eksempelvis have brug for en sparringsnak med kolleger eller sin leder, eller en snak med en problemekspert. Sagslogik og supervisionslogik er to forskellige ting og skal ikke flyde sammen!

Typeeksemplets anden variant bygger på en konkret oplevelse fra et træningskursus i kollegial supervision. Efter mit indledende oplæg viste det sig særdeles vanskeligt at få en frivillig til at melde sig som fokusperson i en demonstrationssamtale på plenum. Da jeg uden held var nået igennem hele mit kendte arsenal af blødgørings- og lokkestrategier ("Fortæl sidemanden dine tre vigtigste grunde til *ikke* at ville" – osv.) og var på nippet til at opgive – ja, så meldte en kursist sig omsider ("Okay, hvis ingen andre vil, så gør jeg det da!"), og samtalen kunne tage sin begyndelse.

En af grundene til min tydelige erindring om denne samtale er, at den i stemningsmæssig forstand udviklede sig på en måde, jeg hverken før eller siden har oplevet magen til. På den ene side var det en 'god' fokusperson, jeg havde over for mig. Hun gik beredvilligt ind i kontakten, svarede på mine spørgsmål, var tænksum og søgende – eller sådan *virkede* hun. På den anden side fik jeg gradvis fornemmelsen af, at hun på sær vis næsten var *for* god. Hendes svar på mine spørgsmål var næsten for 'rigtige'. Snarere end levende udveksling mellem hende og mig var det, som om vi udvekslede replikker.

Dette fortalte jeg hende på et tidspunkt og spurgte, om hun havde nogle kommentarer, der kunne kaste lys over min 'sære' oplevelse.

Det havde hun. Det viste sig, at hun reelt ikke sad i stolen *som* fokusperson, men at hun snarere *spillede rollen* som den fokusperson, hun *kunne have været* indtil for cirka en uge siden. Kurset, jeg holdt, var bygget ind i et projektforbøb for højtuddannede arbejdsløse. Supervisionsmetodikken (kollegiale udviklingssamtaler) skulle hjælpe deltagernes til at blive mere kompetente i deres jobsøgning. Målet var at bane vej for en ansættelse – og for enkelte var processen kommet godt i gang. På tidspunktet, hvor jeg lavede mit kursus, havde to af de knap 30 forløbsdeltagere skrevet kontrakt med en kommende arbejdsgiver. 'Min' fokusperson var den ene af disse to. Indledningsvis, da jeg bad 'nogen' være fokusperson, havde hun tænkt, at det jo ikke skulle være hende, i og med at den ydre virkelighed havde løst hendes problem. I takt med, at osen af dårlig samvittighed i lokalet tog til, var ideen kommet til hende om at placere sig-selv-for-en-uge-siden i stolen – for kursus-sagens skyld og for at vi kunne komme videre i programmet, som hun fandt interessant.

Udgangen af vores samtale-om-samtalen blev, at vi brød samtalen af. Den fokusperson, jeg havde talt med, var 'et hoved uden krop'. Med sit intellekt arbejdede hun på at rekonstruere, hvordan hendes krop-for-en-uge-siden sandsynligvis *ville* have reageret på mine diverse spørgsmål og indspil. Den ægte kropslige resonans var fraværende. Den følelsesmæssige ubønhørighed, der

knytter sig til et *rigtigt* problem-i-problemet, var afløst af forsøg på at *regne den ud*. Det var replikker, vi udvekslede, med fokuspersonen i rollen som forfatter til sin egen drejebog.

For mig selv blev forløbet vigtigt ved, nok engang, at bestyrke mig i troen på, at kollegial supervisionstræning kræver 'ægte', snarere end fingerede, dvs. rollespillende fokuspersoner.

-0-

Efter at have lagt ud med eksempelsituationer, hvor problemet-i-problemet af den ene eller anden grund viste sig svært tilgængeligt, vender jeg mig nu mod den typiske situation, hvor det både er der og er tilgængeligt for offentlig undersøgelse. Jeg starter med en uddybende diskussion af, hvad problemet-i-problemet i psykologisk forstand er eller kan være for en størrelse.

Hvor kommer problemet-i-problemet fra?

Jeg har billedligt beskrevet problemet-i-problemet som en burre, der sætter sig på os, uden at vi har nogen klar fornemmelse af, hvor den kommer fra.

Undertiden taler jeg også om en særlig slags magnetisme eller tiltrækningskraft, der kan være på spil for os i forhold til bestemte livsproblematikker. Jeg husker en bestemt periode under min ansættelse i Studenterrådgivningen, hvor både jeg selv og mine kolleger bemærkede, at jeg tilsyneladende var kommet i vane med at beskrive mine kvindelige terapiklienter som forskellige varianter af 'magtesløse kvinder'. Objektivt betragtet har kvindelige universitetsstuderende det år næppe været hverken mere eller mindre magtesløse end i andre år. Men for mig, dér og da, var der 'noget' omkring den problematik, der drog mig – og som i givet fald kunne danne grobund for problemer-i-problemet. Det, der på denne måde drager én, kan bl.a. være udtryk for, at et personligt *psykisk* immunforsvar arbejder på at få kastet lys over, hvad man i behandlerjargon ofte kalder *hjelperens egne blinde pletter*.

Problemet-i-problemet er udtryk for en særlig følsomhed, der i generel forstand knytter sig til ens person og den livsfase, man aktuelt befinder sig i. Professionelle hjælpere, for hvem supervision er en tilbagevendende begivenhed vil – som jeg selv har gjort – opleve, at ens supervisionstemaer hører til i bestemte temagrupper. Når en supervisionssamtale starter, har jeg måske fornemmelsen af, at problemet, jeg denne gang tager op, er *totalt* nyt og anderledes: "Dette er aldrig overgået mig før!". Når samtalen slutter, og problemafklaringen har fundet sted, siger jeg: "Nåda, nu igen. Tænk, at det var dén gamle travet – i ny forklædning – jeg skulle møde en gang til!"

Det beskrevne danner baggrund for, hvad jeg kalder min *bolsjemetafor* til beskrivelse af tilbagevendende supervisionsproblematikker. Bolsjemetaforen giver på en og samme gang udtryk for, at disse problematikker *er* besværlige, og at de udspringer af den superviseredes personlige livssammenhæng – samtidig med, at der *også* er indbygget optimisme og håb i selve metaforens billedelement.

Supervisionsproblematikker som bolsjer

Jeg tænker på tilbagevendende supervisionsproblematikker som bolsjer.

I min barndom havde vi nogle store, gul-orange, uregelmæssigt formede bolsjer, der hed altheaklumper (eller: det er sådan, jeg husker og dengang hørte navnet). Bolsjemetaforen går ud på, at vi mennesker gennem vores liv med sorger og glæder og frustrationer – bånd, der knyttes, bånd, der igen skæres over – udvikler et antal 'mentale altheaklumper'. De fylder *meget*, når vi får dem i munden, men det sker ikke så tit. Det meste af tiden har vi dem liggende ude i kinden, gemt væk bag tænderne. Ja, og der kan de ligge ganske længe og passe sig selv, og vi har måske i den grad vænnet os til dem, at vi ikke engang lægger mærke til, at de er der.³⁸

Men så lige pludselig en dag, eksempelvis mens vi er på arbejde, sker der *et eller andet* der får et af de store altheabolsjer til at springe ind over kindtænderne og ind i selve mundhulen. Så mærker vi – igen-igen – *hvor* meget det fylder, og *hvor* besværligt, det er at skulle have bolsjekontakt. Når vi prøver at snakke, bliver det noget værre grødet sludder, der kommer ud af munden på os. Og vi ter os akavet, for det er jo slet ikke rart af gå rundt med sådan en stor altheaklump i munden. Drikke og spise kan vi heller ikke, for bolsjet er alt for stort til, at der er plads i spiserøret. Vi er helt sikre på, det kan ses udenpå, hvor besværligt det er at gå rundt med sådan et bolsje, og vi er i det hele taget slet ikke stolte af situationen.

Hvordan går det så videre frem? Måske fortæller vi nogen om bolsjet, men det er ikke sikkert, for hele situationen opleves lidt pinlig (det hører med til historien, at jeg selv aldrig har brudt mig specielt om bolsjer!). Hvis vi har et arbejde, hvor der er tradition for supervision, eller en arbejdsplads med indbygget kollegial supervision, kan det være 'bolsjet' bringes op der. Eller man finder måske på noget, man kan gøre, der kan danne modvægt til bolsjet ... (jeg har selv erfaring for, at det, der får situationen til at skifte, og ubehaget til at opløses, er en pludseligt opstående ide til *noget, jeg kan gøre*). En dag oplever vi os som bolsjefri. Mærker det ikke, tænker ikke på det ... – indtil næste gang – "Åh, nej", så er det det igen. I mellemtiden må det have ligget og hygget sig ude i kinden.

Jo, bolsjer af denne kaliber *er* besværlige, og de udspringer af 'bolsje-ejers' personlige livssammenhæng. Hvis jeg kigger tilbage på min egen historie som supervisand og som deltager på terapi- og udviklingskurser, så kan jeg udskille et mindre antal 'bolsjetemaer', som tilbagevendende. Men fra gang til gang, når de vendte tilbage, var det i afsvækket form, sådan var i det mindste udviklingstendensen. Og et bestemt møde med dem blev så det sidste møde. Det er her bolsjemetaforens håbelement viser sig. Man får suttet sin alteaklump *lidt* mindre hver gang, man får den i munden. Og på et tidspunkt er den suttet færdig. Efterladende et minde og en erfaring, som måske kan være værdifuld i ens videre liv.

Skal supervisions-'bolsjernes' psykologiske baggrund udredes?

Supervisionsproblematikker, som dem, jeg ovenfor har beskrevet som bolsjer, er besværlige for deres ejere, i hvert fald når de lige pludselig dukker frem af – tilsyneladende – ingenting. For kollega-observatørerne i samtalegruppen kan de også på en særlig måde virke dragende. "Nu sker der for alvor noget!" 'Bolsjets' tilsynekomst bliver en demonstration af, at supervision 'kan noget'. For alle og enhver er det tydeligt, at fokusperson *NN* vil blive befriet for en psykisk belastning, hvis hun, støttet af alles fælles indsats, kan komme af med sit bolsje. Ikke kun for hende selv (tænker

³⁸ Men som en tilhører engang bemærkede, på dette sted i beretningen: "De kan måske på det lange sigt give nogle rigtigt grimme huller i tænderne af at have dem liggende der. Og så skal der bores."

man), *men også for alle os andre* må det være en befrielse at få kendskab til det, der ligger bag. For 'noget' må der jo ligge bag.

Jeg nævner denne problematik, fordi vi her rører ved grænserne for supervisionens – og ikke mindst den kollegiale supervisions – anvendelsesområde. Jeg har to kommentarer til problematikken, en der angår etik, en anden, der angår historik.

Professionsetisk kommentar

Det kan meget vel være, at det for fokuspersonen vil være 'en god ide' at blive bekendt med den psykologiske problematik, der (sandsynligvis) danner baggrund for hendes særlige sårbarhed i mødet med problemet. Men denne *mulighed* giver ikke andre adgangsbillet til *på hendes vegne* at vælge, at hun i samtalens sammenhæng bør bringes nærmere et sådant kendskab.

Supervisionssamtalen har som sit mål at hjælpe fokuspersonen til afklaring omkring det, hun *gennem sin kontraktformulering* udtrykker ønske om at blive afklaret omkring. Jeg siger ikke hermed, at fokuspersonen ved at udtrykke sit ønske kan bringe sig i total kontrol over samtalens forløb og resultat. Overraskelser af den ene og anden art kan dukke op. Men hjælper eller andre gruppedeltagere skal ikke *arbejde på* at bringe fokuspersonen i nærheden af en bestemt type 'overraskelser', som *de* tror kunne være specielt hjælpsomme. Det skaber et manipulatorisk klima i gruppen, som jeg ikke selv ville bryde mig om at skulle underlægge mig. Gruppemedlemmernes opgave er at følge og kommentere fokuspersonens arbejdsproces *inden for den særlige ansvarlighedsramme*, som de fire basisroller foreskriver.

Professionshistorisk kommentar

Historisk blandt socialarbejdere i Danmark har supervision hos mange fået et særdeles problematisk ry.³⁹ Dette ry peger bagud mod en gruppe mennesker, der som kollektiv ofte benævnes 'de gestaltterapeuter'. I 70'erne og 80'erne huserede denne gruppe land og rige. Terapeuttrænede som de var, ville det ofte lykkes dem at bringe socialpædagoger og andre i kontakt med diverse 'overraskelser', der viste, hvordan dele af deres nutids praksis – og personligt bøvvl knyttet til denne praksis – afspejlede uforløste følelsesbindinger fra deres opvækstfamilie. Hvis de pågældende supervisions-terapeuter kunne deres kram, kan disse seancer have ført til megen genuin, følelsesfunderet indsigt i supervisandernes personlig væremåde og livsmønstre. Blandt andet derfor kan det have været svært at undslå sig for at 'komme i stolen'. Fascinationen ved at grave hemmeligheder op af sin personlige psykologiske ursuppe (Bagagen) kan være en magtfuld drivkraft både på individuelt, gruppe- og kulturniveau. Og kollegernes nysgerrighed kan have været stor – og forførende: "Vi forstår godt, det kan være svært at snakke om – men vi synes alle sammen, det er så *modigt* af dig, at du alligevel tør at lægger det frem. Og vi støtter dig. Det kan du regne med!"

I mange tilfælde var overraskelserne – og, ikke mindst, deres implikationer – imidlertid *reelt ikke ønskede*, da de først var pakket ud. Mange ville hellere have været dem foruden – først og fremmest, vel, fordi de, i det liv de ønskede sig, ikke kunne se, hvad de i praksis kunne bruge dem

³⁹ I forordet kan læses, hvordan de to socialpædagoger, der var rekvirenter i forhold til mit allerførste kursus i kollegial supervision i 1985, havde ubehagelige kursuserfaringer, der mindede om dem, jeg i følgende beskriver ("samarbejdskurser, hvor konflikter kommer på banen og folk græder").

til. Overraskelserne – der måske kunne handle om, hvorfor de nogen gange blev kede af det – hjalp dem ikke til at blive mindre kede af det, måske snarere tværtimod. Nu havde de fået 'det der med far og mor' lagt oveni som en ekstra byrde.

Det antydede historiske forløb omkring supervision i Danmark har været noget skidt – både for dem, det dengang gik ud over, og i kraft af de spor, forløbet har sat sig blandt socialarbejdere; spor, som stadig danner baggrund for afvisning af at ville gøre brug af supervision, også hvor den i princippet anerkendes som potentielt nyttig. Men – som det med god grund siges: "Jeg skal ikke have ørerne i maskinen!" Hvis stemningen i den kollegiale supervisionsgruppe bliver, at "nu skal vi have fat i det psykologiske", må overgrebs-bekymrede enkeltpersoner føle sig yderligere bestyrket i at holde deres 'ører' for sig selv. Generelt betragtet opfatter jeg det tillige som usundt og uproduktivt for klimaet i en personalegruppe, dersom enkeltmedarbejdere bliver stærkt psykologiserende på hinandens vegne.

Hvor går, og hvordan trækkes grænsen mellem supervision og terapi?

Afsnittene om professionsetik og professionshistorie har taget udgangspunkt i situationer, hvor supervisionssamtalen har nået sin grænse. Det, der befinder sig på den anden side af denne grænselinie, kan f.eks. være psykoterapi. Forholdet mellem supervision og terapi bringes ofte op som et tema, der ønskes afklaret på træningskurser.

Idealtypisk betragtet repræsenterer psykoterapi for mig den mest omfattende professionelle hjælperrelation, der kan bestå mellem to mennesker: omfattende i den forstand, at psykoterapeutens kontakt- og kontraktbeføjelser i forhold til klienten – inklusive dennes privat- eller intimsfære – er tæt på ubegrænsede. Det, at en samtale finder sted i psykoterapeutisk regi, vil ikke indebære, at der *hvert et øjeblik* er tale om en meget højspændt eller dybdeborende kommunikationsform eller en form, der radikalt adskiller sig fra 'en ganske almindelig samtale'. Men psykoterapi som professionel specialitet kræver af sin udøver, at han besidder kompetencer til *i givet fald*⁴⁰ at kunne ikke blot styre, men også behandlingsstrategisk udnytte de psykisk højspændte følelsesudtryk, som let vil fremkaldes inden for denne særlige samtalspecialitet. Et tiårigt medlemskab af Dansk Psykologforenings etiknævn har givet mig mange eksempler på de professionsetiske dilemmaer og faldgruber, der kan blive den psykoterapeutiske samtaleforms følgesvend.

'Terapi' bruges ofte på en lidt løsagtig måde i forbindelse med samtaletrænings- og kommunikationskurser. "Nu skal det jo ikke udvikle sig til terapi", kan det blive sagt, hvis der er

⁴⁰ I en sammenfatning af mine erfaringer fra Studenterrådgivningen (fra for ca. 25 år siden) beskrev jeg mit arbejde inden for en trelaget struktur. Indledningsvis i en rådgivningskontakt stillede jeg mig til rådighed for klienten som *handlekonsulent*, dvs. støttede vedkommende i at udvikle sin handleuelighed med sigte på opfyldelse af sine formulerede livs- og studiemål. I det omfang handlekonsulenten ikke slog til, ville jeg inddrage funktionen som (hvad jeg kaldte) *teknisk symptomneutraliseringsagent*. Arbejdsmåderne, jeg hér tog i anvendelse, svarede i vid udstrækning til, hvad der i dag kendes som kognitiv terapi. Dersom klientens problem viste sig vedholdende resistent også overfor mine tiltag på dette niveau, ville jeg i stigende grad inddrage psykodynamiske arbejds måder i en bestræbelse på at hjælpe klienten til at identificere og så vidt muligt neutralisere de psykisk-regressive energimønstre, der hæmmede hendes eksistentielle bevægelsesfrihed. Til denne 'nederste' interventionsform reserverede jeg betegnelsen *psykoterapi*. En eventuel bevægelse mod 'dybere' niveauer i mit samarbejde med den enkelte klient betød ikke, at arbejds måder fra de 'øvre' niveauer gled ud af relationen – men de dybere niveauer stillede tiltagende krav til mine terapeutiske spidskompetencer som irrationalisme-forvalter, og dermed også (med et udtryk hentet fra psykoanalysen) projektionsskærm for klientens overføringsreaktioner.

udsigt til, at en fokusperson bliver følelsesmæssigt berørt af det, der tales om. Populært sagt: Hvis samtalen afvikling kræver brug af Kleenex'er, så må det være terapi! Denne måde at bruge ordet på vil alle hurtigt kunne anerkende som løst. Meningen med, eksempelvis, supervision kan jo ikke være, at det følelsesmæssigt berørende skal undgås. Men hvordan så finde og trække grænsen mellem terapi og alle mulige andre slags professionel hjælpevirksomhed?

Grænsedragning mellem forskellige professionelle kommunikations-specialiteter kan ikke ske på baggrund af, hvad de *risikerer* at afstedkomme. Enhver samtale mellem to mennesker er i princippet et risikabelt forehavende med mange ubekendte. Begge samtaleparter befinder sig i en særlig parathed- og følsomhedstilstand, som ingen, heller ikke de selv, vil kunne gøre blot tilnærmelsesvist rede for ved samtalen start. Men tilstanden vil være med til at bestemme, hvordan samtalen bevæger sig, og hvad der kommer til at gøre følelsesmæssigt indtryk på de samtalende. Den eneste mulige sikring mod, at en samtale bliver følelsesmæssigt berørende, er at lade være med at starte den. Men *tavsheden* mellem to potentielle samtaleparter kan også være belastende!

Grænsedragning mellem professionelle hjælpeformer må bygge på deres hver især idealtypiske mål-middelstruktur.

- (1) Hvad er for en opgave, der er søges løst? – Hvad er det for en udgangssituation, der igangsætter og retfærdiggør den givne hjælpeform? – Hvilken slutsituation tilstræbes som endemål: Hvad skal der være sket, for at hjælpeformen har fungeret efter sin hensigt og kan bringes til ophør?
- (2) Hvilket metodekendskab og –beredskab skal udøveren af den pågældende hjælpeform være i besiddelse af for at kunne kalde sig kompetent?

For mig er den grundlæggende forskel på psykoterapi og supervision, at den første er udviklet med et behandlingssigte, mens derimod supervision idealtypisk har et lærings- eller pædagogisk sigte. Psykoterapeutisk arbejde sigter i henhold til sin idealtypiske grundform mod *ændring af problemtilstande*, dvs. en de facto handlemæssig omprogrammering af klienten. Terapien er i princippet først afsluttet, når ændringen er i hus.⁴¹ Supervisionssamtalens idealtypiske formål er at skabe *afklaring om problemer*: Supervisionssamtalen har gjort sin gavn, når supervisanden er blevet klogere. Spørgsmålet om faktisk konsekvensdragnin, dvs. omsætning af afklaringsresultatet til arbejdsmæssig praksis eller afblokering af det personligt blokerende, er ikke som sådan supervisionssamtalens sag. Dét arbejde skal gøres i (arbejds-)hverdagen, der følger efter samtalen afslutning.

Af denne forskel kan bl.a. udledes nogle implikationer vedrørende måden henholdsvis en terapeut og en supervisor bør håndtere følelsesmæssigt højspændt materiale, eksempelvis store, tilsyneladende svært håndterlige altheaklump-bolsjer! Kort, skematisk – og idealtypisk⁴² – kan implikationerne beskrives som følger.

⁴¹ Alle terapeutiske forløb afsluttes selvfølgelig langt fra med, at klienten (i bibelsk sprog) 'tager sin seng og går', som helbredt, fri og frank. Men det er det mål, jeg som 'idealtypisk terapeut' (se næste note) arbejder på at virkeliggøre. I den praktiske verden kan et psykoterapeutisk forløb selvfølgelig afbrydes af den jordnære grund, at der ikke er penge til mere, eller bevillingen er sluppet op. Erfaringsmæssigt vil mange – vel gennemførte og dermed vel afsluttede – psykoterapeutiske forløb bringe klienten hen til en tilstand af aktiv resignation, dvs. 'afklaring på et højere niveau', i forhold til (dele af) det omprogrammeringsprojekt, som oprindeligt motiverede hende. Eksistentielle begrænsninger, som hun ved forløbsstart *ville have lavet om på*, oplever hun nu i højere grad som *vilkår, hun må leve med*.

⁴² Min løbende pointering af diskussions *idealtypiske* dimension skyldes, at tekstens grænsedragningen mellem terapi og supervision i *konkret praksis* særdeles ofte mudres til. Dette udgør ikke nødvendigvis et problem. Så godt som alle

Psykotering og følelser

Klienten opsøger terapeuten, fordi noget i hendes liv fungerer suboptimalt og ønskes ændret. Hun henvender sig til en *psykoterapeut* snarere end en somatisk ditto, fordi hun opfatter skavanken – det, der skal ændres – som bl.a. styret af måden, hvorpå hun i psykologisk henseende styrer sig selv, herunder styrer sin krop. Med en terminologi, jeg introducerede i afsnittet om DOSS-modellen, kan vi sige, at terapeuten skal hjælpe hende til en omprogrammering af sig selv på en måde, der kan højne hendes livskvalitet og handleduelighed. Psykotering har reel forandring af livspraksis som mål. Klientens følelsesliv er centralt placeret i psykoterapeutisk praksis, både som målestok (en blandt flere) for psykisk velbefindende (angst kan begrunde terapiens start, angstreduktion begrunde dens ophør) og som arbejdsredskab (et blandt flere) for terapeuten, når han planlægger sine interventioner. I denne sammenligning mellem terapi og supervision bliver især det sidste aspekt interessant.

Den psykiske omprogrammering, som er terapiens mål, er ikke mindst en omprogrammering af klientens følelsesmæssige reaktioner. Min egen ultrakorte standardbestemmelse af 'følelse' lyder, at "*følelser er kommentarer til relationer*" (Willert 2007b) Forstået på denne måde er følelsen en tilkendegivelse af den værdi (godt eller skidt eller neutralt? - holde af eller ikke bryde sig om og skubbe fra sig? ...) der for kroppen er knyttet til '*et eller andet*' (en Sag her & nu), som personen aktuelt oplever sig relateret til. Personer udstyret med anden ordens bevidsthed er i stand at aflæse, registrere og klassificere disse kropslige tilkendegivelser – og kan på den baggrund forholde sig vurderende til dem. "Er det sådan, jeg vil have det? – Kan jeg lide eller er jeg tilfreds med mig selv som en person, der føler på den måde? – Bliver jeg i det daglige eller ved bestemte lejligheder forstyrret eller væltet omkuld af mine følelsesmæssige reaktioner (angst, sortsyn, apati, raseri) på måder, jeg ikke kan acceptere?" Svaret på sådanne spørgsmål kan føre til beslutningen om at satse på en delvis omprogrammering af sit følelseslivs aktuelle funktionslogik: "Nej - Sådan vil jeg ikke blive ved med at have det. – Noget må gøres!" En psykoterapeut kan inddrages som hjælper i forhold til omprogrammeringsprojektets praktiske gennemførelse.

I psykotering *taler* man (bl.a.) om følelser, men man gør mere end det. Om-tale repræsenterer én måde, hvorpå mennesker kan etablere kontakt til genstande og begivenheder i deres omgivelser, men sproglig kontakt indebærer også afstand: om ikke armslængdes, så sproglængdes afstand. Psykoterapeuter har udviklet metoder, der kan hjælpe mennesker til en langt mere umiddelbar, om end stadig kontrolleret kontakt med deres følelseslivs manifestationer: bevæge sig ind i dem, ud af dem, rundt om dem, smage på dem, anstille eksperimenter med dem.⁴³ Den *gode erfaring*, der begrunder en sådan praksis, er at den kan bane vej for den slags mental omprogrammering, som er terapiens mål. Følelseskommentarer med oprindelse i en fortidig behovssituation kan lave ravage i personens liv, fordi de i forhold til hendes aktuelle liv er fejlprogrammerede. Hjælp fra terapeuten kan opdatere dem til en nutids kontekst og dermed gøre dem konstruktivt vejledende, dvs.

mine egne professionelle samarbejdsrelationer med psykoterapeuter har fra min side været pædagogisk motiverede (dels lære at blive psykoterapeut, dels lære mig selv bedre at kende), og samarbejdsrelationen er på smukkeste vis blevet indrettet derefter. Men det *kan* blive et problem, hvilket eksempelvis min beskrivelse af 'de dér' gestaltterapeutiske supervisions-terapeuter bærer vidne om. Det er væsentligt at kende og være parat til at respektere idealtypiske grænsedragninger som dem, jeg her diskuterer – bl.a. fordi dette kendskab og denne respekt sætter én i stand til at modificere og situationstilpasse dem.

⁴³ Willert 2018c giver eksempler på min egen eksperimenterende terapeutpraksis.

handlingsbefordrende, i stedet for vildledende, dvs. usikkerhedsskabende, angstprovokerende, i forhold til hendes livsførelse.

Den *problematiske* erfaring, som *også* knytter sig til psykoterapeutisk praksis, og som etiknævnsarbejdet gav mig mange eksempler på, er, at terapeutiske processer kan gå i selvsving og skabe mere ravage end orden og opdatering i klientens følelsesliv og øvrige livssammenhæng. Det terapeutiske rums intense optagethed af *følelsen som sådan*, snarere end følelsen som budbringer (relationel kommentar), indebærer en omstilling i forhold til 'normal' menneskelig hverdagspraksis, som det kan være svært for den utrænede klient at styre. På den ene side er der 'mening i galskaben': de særlige handle- og samspilsnormer, som gælder i det terapeutiske rum, kan føre noget godt med sig. På den anden side kan disse normer også betyde, at klienten mister sine sædvanemæssige eksistentielle pejlepunkter og dermed oplever sig hjælpeløs og totalafhængig af terapeuten som ham, der – *forhåbentlig!* – har styr på op og ned, frem og tilbage. Den mere eller mindre vildtvoksende, høj-intense aktivering af følelser i et rum, hvor terapeuten præsenterer sig som den eneste tilgængelige ydre, sociale relationspart giver grobund for, hvad Freud som den første navngav som overføringsreaktioner: Terapeuten tildeles en rolle som medspiller i klientens indre eksistentielle dramatik. Overføringsreaktioner kan som sådan være gunstige. Ved her og nu at *demonstrere* indholdet i (dele af) klientens 'fejlprogrammerede' følelsesreaktioner kan de bidrage til, at den ønskede omprogrammeringsproces bliver lettere at styre.⁴⁴ På den anden side kan overføringsreaktioner, der *ikke* afvikles på passende måde, bidrage til at fastholde klienten i en dæmoniseret afhængighedsrelation til terapeuten, som det alt andet lige vil være u hensigtsmæssigt, at hun bringer med sig videre i livet.

Supervision og følelser

Hvordan nu med supervision? Supervision har *afklaring* af problemer som mål. Supervisanden – som i kollegial supervision hedder fokuspersonen – sætter sig i stolen, fordi hun har et problem. Men det, der arbejdes med i supervisionssamtalen er ikke problemet som sådan, men derimod hendes personlige problem med sit problem. Håbet, der ligger bag supervisionspraksis – og dermed rationale for denne praksisform – er, at afklaringer omkring problemet-i-problemet på sigt vil føre til mere hensigtsmæssig problemløsningsadfærd ude i 'den virkelige verden'. I sin idealtypiske form er supervision imidlertid ikke forpligtet på et sådant resultatmål.⁴⁵

Så længe det drejer sig om deres *problemsignalerende* funktion, spiller følelser en rolle i supervision svarende til deres rolle i terapi. Som det flere gange er beskrevet, tilkendegiver problemet-i-problemet sig gennem følelsesmæssige kommentarer, der fortæller den kommende fokuspersion, at hun i forhold til en given sag 'har noget kørende', der rækker ud over det strengt professionelle sagsindhold. Resultatet af den vellykkede supervisions samtale mærkes af supervisanden som en følelse af lethed eller tilfredshed eller indre ro: Den knevrende, indre støj, som oprindeligt gjorde hende opmærksom på problemet, er midlertidigt bragt til tavshed.

⁴⁴ Som underviser i professionspsykologi daterer jeg rituelt psykoterapiens tilblivelse som særskilt praksisform til det tidspunkt, hvor Freud besluttede sig for at anskue overføring som en behandlingsmæssig ressource, dvs. allierede sig med den, snarere end som et besværligt problem. Ifølge Olsen & Køppe (1986: 140) skete dette i et terapeutisk forløb, som Freud gennemførte i 2001 (Dora-case).

⁴⁵ Denne idealtypiske norm kan f.eks. være fraveget, hvor supervision udøves af supervisandens leder eller af en anden med eksplicite, uddelegerede lederbeføjelser i forhold til denne.

Langt mere markant forskel mellem terapi og supervision viser sig i spørgsmålet om, hvordan følelser bruges som *arbejdsredskaber* for samtalestyringen. Jeg har omtalt, hvordan terapeuten kan opfordre klienten til at 'blive i følelsen' for derigennem at facilitere en omstilling af dens måde at lave ravage i hendes liv på. En sådan strategi skal ikke være dominerende i supervision. Supervision har klarhed som mål. Som vi har set, indebærer den terapeutiske strategi, at vejen mod – forhåbentlig – klarhed ofte fører klienten gennem tilstande af markant uklarhed. En supplerende grund har at gøre med den helt forskellige tidshorisont, der typisk arbejdes med i de to psykosociale hjælpeformer. Terapi er, relativt set, en lang og en langsom proces. Følelser og, generelt, kroppen har brug for *længere tid* end den sprogbaserede tanke til at slippe deres erkendelsesresultater fri. Supervision har i princippet den enkelte samtale som sin forløbsenhed. Afklaringen, der søges, skal ideelt set kunne opnås inden for denne tidsramme.

Ovenstående indebærer ikke, at følelser negligeres som styringsredskaber i kontakten mellem hjælper (eller supervisor) og fokuspersion (eller supervisand). Ingen, der læser praksisillustrationerne i denne tekst, kan fastholde den tanke. Men de bruges som arbejds- og afklaringsredskaber i forhold til *det i supervisandens verden, de er kommentarer til*. Som terapeut kan jeg som sagt bede min klient om at 'blive i følelsen' eller uddybe, forstærke en følelse. Det kræver tid og kræver koncentration. Som supervisor vil jeg typisk snarere bede min supervisand aflægge et *kort, mindre forpligtende besøg* hos følelsen, men på den normale virkelighedskontakts grund: "Nåda, nu virker det, som om du pludselig bliver ked af det. Jeg kan i hvert fald se, du bliver våd i øjnene. Har du nogen ide om, hvad der pludselig gjorde dig ked af det? – eller bevæget, eller hvad der nu skete?"

Alt psykosocialt professionelt hjælpearbejde foregår i et dialogfelt, hvor krop og forstand – eller første ordens og anden ordens væren – gensidigt inspirerer og kommenterer hinanden. Terapi såvel som supervision tager udgangspunkt i en situation, hvor kroppen ter sig på måder, der i større eller mindre grad sætter forstanden skakmat. Der må hjælp til udefra. Psykoterapi har som målsætning med større eller mindre bidrag fra forstanden (alt afhængig af den benyttede metode) at hjælpe kroppen til at omstille sig, så lidelsen forsvinder, bliver til at leve med eller modificeres. Supervisionens målsætning er at skabe forstandsklarhed, hvor der før var uklarhed og forvirring. Forstandsklarheden – eller det supervisoriske overblik – kan nogen gange ytre sig som en nyvunden evne til at gennemskue og sprogligt gøre rede for begivenhedsforløb, der før fremtrådte uklare og forvirrende. Andre gange vil der være tale om en oplevet sikkerhed med hensyn til at vide, hvad man fremover kan gøre i situationer som dem, der udløste problemet, og som man forstandsmæssigt måtte give op over for.

Hvilken af de to måder, forstandsklarheden ytrer sig på, kan bl.a. være betinget af den kontraktformulering, fokuspersionen beslutter sig for. Herom i det følgende hovedafsnit.

Bevidsthedsmodellen (V): Tredje samtalefase: Hvad er kontrakten, dvs. fokuspersonens bevægelsesønske?

Med kontrakten på plads er samtalen ideelt set blevet udstyret med sin Sag og sin bevægelsesretning. Jeg har nævnt, at kontrakter i kollegiale supervisionssamtaler kan tilhøre én ud af to grundvarianter: den forståelsesorienterede eller den handlingsorienterede variant. Denne tråd vil jeg nu tage op igen. Jeg tager udgangspunkt i en rekapitulation af samtaleforløbets optakt del (de tre faser) afbildet med Bevidsthedsmodellen som landkort.

Med sin *første zoombevægelse* – beskrivelsen af problemet i henhold til tid, sted og indblandede personer – præsenterede fokuspersonen sit supervisionstema, sådan som det tog sig ud i *Beretningens perspektiv*.

Med sin *anden zoombevægelse* flyttede hun opmærksomhedsfokus til *Bagagens perspektiv*: problemet, sådan som det gav anledning til bøvl og ballade på netop hendes indre scene og i hendes krop, dvs. problemet-i-problemet.

Beretning såvel som Bagage har deres placering i bevidsthedsrummets bagudrettede del. Hjælper opfordring til fokusperson om at formulere kontrakttemaet er en opfordring til, at hun nu satser på at gøre samtaleforløbet fremadrettet. Vi kalder kontrakten et udtryk for *fokuspersonens bevægelsesønske*. Med sit valg af kontrakttema – svarende til den tredje zoombevægelse – fortæller hun sig selv og de øvrige gruppe-medlemmer, hvordan hun kunne ønske at bevæge sig væk fra sin nuværende fastlåsthed til problemet styret af Bagagens perspektiv.

Som også tidligere nævnt er det imidlertid vigtigt at 'tænke småt' snarere end stort omkring dette bevægelsesønske og måden, det skal formuleres på. *Det optimale* for fokuspersonen ville være, at samtalen i ét hug kunne løse *hele* hendes problem, dvs. få *hele* garnnøglet – *vips!* – til ikke længere at være sammenfiltret. Det er, hvad hun har arbejdet på i tiden forud for samtalen start. Det er også det, hun har fejlet i. Snarere end at sætte yderligere turbo på de løsningsstrategier, hun allerede har prøvet – og ikke er lykkedes med, skal samtalen hjælpe hende til så vidt muligt at starte på en frisk: viske tavlen ren, finde nye veje. Derfor bør hjælper tydeligt pointere, at det bevægelsesønske, han beder 'sin' fokusperson formulere, knytter sig snævert til *supervisionsamtalens* tidshorisont – jf. de to allerede nævnte standardformuleringer: Enten "Hvad ønsker du, der skal komme ud af denne samtale?"; eller: "Hvad kan du ønske dig, der skal være sket inden i dig eller med dit forhold til problemet, du nu har ridset op, når samtalen om godt en halv time er slut?"

Minimalisme-temaet nok engang

I min gennemgang af optakt delens to første faser beskrev jeg flere gange mig selv som 'principiel minimalist'. Medmindre særlige grunde talte for noget andet, følte jeg mig bedst tilpas med relativt korte, knappe, men stadig tydelige tilkendegivelser af problem og problem-i-problem.

Minimalisme-betegnelsen dækker også måden, jeg forholder mig til fokuspersonens kontraktformulering på. Min måde at spørge efter kontrakten er enkel: den ene eller anden af de to standardformuleringer, eller eventuelt den første suppleret med den anden for tydeliggørelsens skyld. Når standardformuleringen er afleveret kan jeg sætte mig tilbage og vente. Undertiden vil kontrakten endda komme helt af jeg selv. Jeg behøver ikke en gang spørge. Som en del af sin introducerende snak tager fokuspersonen selv initiativ til at fortælle mig, hvad hun håber samtalen kan hjælpe hende med eller få som resultat.

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

Som træner i kollegial supervision møder jeg hyppigt kursister, der har svært ved at forholde sig tilsvarende minimalistisk. Noget, der for mig at se er utroligt simpelt, bliver gjort indviklet. I stedet for at bruge standardformuleringen kaster kursist-hjælperen sig ud i omfattende udredninger. Så kan det være, jeg i egenskab af træner stopper forløbet og siger, at jeg fra min position som observatør løber lidt sur i hans mange ord. ”Nu er forarbejdet jo gjort: Alt er gjort klar til, at din fokusperson kan fortælle dig, hvad kontrakten skal være. Kan du ikke bare spørge hende, hvad hun godt vil have ud af samtalen?” ”Jo, lige netop”, siger kursist-hjælperen måske så – hvorefter han vender sig mod fokuspersonen og fortsætter sin talestrøm..

Når kursisten siden fortæller mig *sin* version af begivenhedsforløbet, kan det være, han i situationen blandt andet har haft en vag uvilje mod at fungere som *rendyrket* papegøje (sige ’lærerens sætning’). Mere fagligt betonedede begrundelser kan også have gjort sig gældende. Kontraktformuleringen er jo vigtig (fortæller han mig måske). Den skal tjene som styreredskab for hele det efterfølgende samtaleforløb. Derfor må det være vigtigt på dette sted i samtalen at hjælpe fokuspersonen til at vælge den *bedst tænkelige* kontraktformulering. Med dette formål *in mente* har han valgt at give sit udspil form som en spejlende opsummering af de oplysninger, samtalen indtil nu har kastet af sig, afsluttet med – ”Så på den baggrund, hvad tror du så, det kunne være bedst, at vi arbejder videre med ... ?”

Alle mulige andre steder i en supervisionssamtale, synes jeg, spejlende opsummeringer fra hjælperens side, er en vældig fin ide, jeg kan næsten ikke få nok af dem. Har man set mig i supervisorfunktionen, vil man vide, de optager rigtigt meget plads i mit samlede bidrag til samtalen (Willert 2011). Lige netop her opfatter jeg dem imidlertid som fejlanbragte!

Jeg brugte ovenfor det billede, at fokuspersonens tavle skulle vaskes ren: hun skal hjælpes til at komme ud af sin gamle skure i sin måde at være sammen med supervisionstemaets problemfelt på. Samtalen skal fungere som et sporskifte. Kontraktformuleringen er det sted i samtalen, hvor vendingen fra bagudrettet til fremadrettet problemfokusering finder sted. Derfor er det i princippet en dårlig ide at opfordre fokuspersonen til at *tænke sig frem* til den *bedst mulige kontraktformulering* på baggrund af, *hvad hun selv hidtil har sagt om problemfeltet*. Hvad hun har sagt, udtrykker jo netop *den gamle skure*. Papegøje eller ej, så gives der for mig at se ingen bedre måde at invitere til kontraktformulering på end standardformuleringerne. Standardformuleringernes fortrin består i, at de ikke først og fremmest appellerer til logisk tænkning (der registreres i Beretningens *bagudrettede* aspektum), men snarere til *fremadrettet* forestillingsaktivitet (hjemmehørende dels i Begærets, dels Beslutningens aspektum). Jeg opfordrer hende til så vidt muligt at *se for sig*, hvad hun kunne ønske sig som samtaleens resultat.

Endnu en grund til min kontraktminimalisme er, at det for mig i hjælper- eller supervisorstolen ikke er vældigt vigtigt, hvilket præcist kontraktforslag fokuspersonen ender med at præsentere mig for. Det, jeg *ved*, er, at *en kontrakt må jeg have*. Ellers er den tredobbelte zoombevægelse ned til blot én enkelt af det sammenfildrede garnnøgles tråde ikke fuldført, og jeg vil ikke have adgang til et *af fokuspersonen autoriseret* slutmål for samtalen, som jeg kan bruge til at ’skubbe’ hende ind i den undersøgelsesproces, som snart skal i gang. Men skulle det vise sig, at fokuspersonens første kontraktformulering rent faktisk ikke modsvarer, hvad hun primært bliver optaget af, når undersøgelsesprocessen starter – nå ja, så vælger vi bare en anden. Garnnøglet er jo ét og det samme. Alle trådene hænger til syvende og sidst sammen. Kontrakten, der styrer undersøgelsesprocessen, får indflydelse på *rækkefølgen* af de enkelte skridt, fokuspersonen tager.

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

Men der er – som det også kan udledes af det følgende afsnit – ingen grund til at antage, at én bestemt rækkefølge *rent afklaringsmæssigt* er bedre end en anden. Kontraktformuleringen udtrykker fokuspersonens parathed just i det øjeblik, hvor hun udtrykker den. Mere har jeg ikke brug for, for at sætte undersøgelsesprocessen i gang.

To forskellige kontraktvarianter

Ud fra et overordnet perspektiv kan enhver kontraktformulering som nævnt rubriceres under én ud af to basale kontraktvarianter. Tidligere i teksten kaldte jeg dem henholdsvis den forståelsesorienterede og den handlingsorienterede variant.

Den forståelsesorienterede kontraktvariant udtrykker fokuspersonens ønske om at få de følelses- og forstandsmæssige ubegribeligheder, der knytter sig til problemet-i-problemet gjort begribelige. Eller sagt i bevidsthedsmodellens sprog: få i det mindste nogle af problemet-i-problemets urovækkende aspekter flyttet fra Bagagens til Beretningens aspektum. Blive i stand til at fortælle en sammenhængende historie om det begivenhedsforløb, der frem til starten af supervisionssamtalen fremtrådte delvis kaospræget.

Den handlingsorienterede kontraktvariant udtrykker fokuspersonens ønske om i fremtiden at føle sig bedre rustet til at møde situationer som dem, samtalens problemfelt konfronterede hende med.

Det kan lyde bombastisk, når jeg siger, at enhver kontraktformulering, og dermed ethvert bevægelsesønske i kollegial supervision tilhører enten den ene eller den anden af disse to grundvarianter. Kan det nu være rigtigt? Det *er* faktisk rigtigt, hvis blot abstraktionsniveauet lægges tilstrækkeligt højt. Tekstens to hidtil præsenterede modeller, DOSS-modellen og bevidsthedsmodellen, kan bruges som hjælpemidler til etablering af det rette abstraktionsniveau .

DOSS-modellen fremstiller mennesket som en skabning, hvis handlingsliv kan beskrives som et vekselspil eller dialektisk enhed mellem på den ene side omverdensrettet første ordens praksis; på den anden side anden ordens praksis, der har første ordens praksis som sin genstand. Af modellen følger, at de muligheder, et menneske har til sin rådighed, når det konfronteres med problemer, består i enten at prøve at begribe sig ud af dem ved hjælp af tanke og forstand, dvs. refleksion (anden ordens praksis), eller at prøve at handle sig ud af dem – om ellers han eller hun i situationen kan mobilisere en første ordens handleimpuls.

I bevidsthedsmodellens perspektiv kan argumentet udtrykkes på følgende måde: Hvis jeg i forhold til en given Sag (problemfelt) oplever mig fastlåst i *Bagagens* aspektum (som er dér, hvor problemet-i-problemet giver sig til kende) og skal finde ud af, hvordan jeg kan bevæge mig mod *Beslutningens* aspektum, dvs. genvinde noget af min tabte handleduelighed – ja, så er der faktisk kun to måder at starte den bevægelse på, nemlig ved enten at lægge vejen om ad Beretningens aspektum (forstå, analysere, perspektivere) eller snarere om ad Begærets aspektum (få kontakt med en handleimpuls-i-svøb).

Skal der vælges mellem de to varianter

I omtalen af DOSS-modellen nævnte jeg, at der i (arbejds-)hverdagen ofte ville være en masse overlap, mellem det, modellen kalder for handlingens og refleksionens rum. Tilsvarende kan det selvfølgelig ske, at en fokuspersion på vej mod den endelige kontraktformulering, bliver optaget af

de muligheder, der gemmer sig i *begge* de beskrevne grundvarianter, og ikke umiddelbart kan beslutte sig for den ene frem for den anden. I sådanne situationer vil jeg bede hende om *på trods* af sin vankelmodighed at træffe et valg mellem de to. Som *personlig* supervisor for en supervisand – dvs. når jeg befinder mig uden for det regelunivers, som definerer den kollegiale supervisionssamtale – vil jeg ikke være tilsvarende formmæssigt rigid eller krævende. Jeg opfatter imidlertid den kollegiale supervisionssamtale som en professionel samarbejdsstruktur, hvis gunstige resultat i høj grad afhænger af *enkelhed* i udgangspunktet. Formålet med den tredobbelte zoom-bevægelse, der leder fokuspersion og gruppe fra problembeskrivelse til undersøgelsesfase, er at få udskilt *den ene* af garnnøglets mange tråde, som der herefter skal fokuseres på. En undersøgelse, der både styres af en forståelses- og en handleorienteret kontrakt har 'to tråde', og to er dobbelt så mange som én!

Mit krav om kontraktmæssig entydighed frem for tvetydighed implicerer til gengæld ikke et tilsvarende rigide forlangende om, at fokuspersionen skal *rette sig* efter sin egen kontrakt. Når først undersøgelsen er gået i gang, skal hun selvfølgelig fra øjeblik til øjeblik følge sin næse for, hvor tampen vistnok brænder – hvad hun vistnok tror er vigtigst. En situation kan sagtens tænkes, hvor fokuspersionens formulering af én slags bevægelsesønske bliver den begivenhed, der tydeliggør for hende, at det i virkeligheden er noget helt andet, der er vigtigt. Så er det *dén* vej, der skal følges. Når noget sådant sker, vil imidlertid tilstedeværelsen af det første formulerede bevægelsesønske gøre det nemmere for mig som hjælper at fange diskrepansen mellem det, hun som samtalepartner faktisk gør, og det, hun sagde, hun ville gøre – og jeg kan foreslå hende at overveje en revision af kontrakten, så den bringes i nærmere overensstemmelse med hendes faktiske handlingsvalg.

Kontraktmæssig minimalisme opfatter jeg således som samtaleteknisk velbegrundet. Dertil kommer den mentale aflastning, det som hjælper giver mig at vide, at kontraktformuleringer på et overordnet plan altid vil tilhøre enten den ene eller anden af de to basisvarianter. Det at have kontraktvarianterne bygget ind i mit sans- og opfatteapparat hjælper mig til, hvad jeg tidligere har kaldt at *lytte strukturelt* til fokuspersionens måske nok så ordrige indkredsning af sit kontrakttema: "Ok, det var så en forståelsesorienteret / en handleorienteret kontrakt. Så kan vi så bevæge os videre med det udgangspunkt." Deltagere på træningskurser vil undertiden beskrive en demonstrationssamtale, de ser mig lave, som tilsyneladende kontraktløs, fordi en kontraktformulering fra fokuspersionen – svarende til den ene eller anden grundvariant – faldt så henkastet, at de ikke fik den udskilt som selvstændig figur. Men jeg og fokuspersionen *ved godt*, hvor vi er på vej hen.

-0-

Før jeg siger farvel til den tredje samtalefase, skal jeg omtale en sidste pointe, der har sin plads i mit klassiske repertoire som træner og underviser i kollegial supervision.

Kontrakten skal indeholde en stopregel

Kontraktformuleringen er blevet beskrevet som supervisionssamtalens styrepind, dvs. hjælper og fokuspersionens redskab frem for noget til at træffe valg mellem procesalternativer og holde samtalens undersøgelse på den indtil videre aftalte kurs. Der udover vil den (i min vurdering) *gode* kontrakt også indeholde kriterier til vurdering af, om samtalens mål er nået. Dette aspekt ved kontraktformuleringen kalder jeg dens *stopregel*.

Søren Willert:
Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
 Februar 2021

Læseren har for et par sider siden mødt et oplæg til kontrakt, der *ikke* inviterede fokuspersonen til at bestemme sig for en stopregel, nemlig da den fiktive kursist-hjælper 'citeredes' for at spørge sin fokusperson, hvad hun på baggrund af hans opsummerende betragtninger kunne tænke sig 'at *arbejde videre* med'. Som en anden hyppig stopregel-løs spørgsmålsformulering kan nævnes vendingen "... så hvad kunne du tænke dig, at vi to nu skal *snakke om*?"

'Arbejde videre med' og 'snakke om' er aktiviteter, som når de først er sat i gang, kan fortsætte i én uendelighed. Uanset hvor meget, der er arbejdet eller snakket, vil noget mere altid kunne gøres eller siges. En fokusperson, der besvarer kontraktoplæg formuleret på denne måde, vil kunne nøjes med at angive temafelter, der ønskes berørt. Hun behøver ikke at forpligte sig i forhold til de resultater eller afklaringsgevinster, hun ønsker at opnå.

Kontraktformuleringer, der kun er tematisk afgrænsede, kan ikke bruges af hjælper, når han siden hen i samtalen vil høre fokuspersonen, om undersøgelsesarbejdet *er gjort færdigt* som målt i forhold til, hvad hun oprindeligt ønskede sig. Dertil kræves formuleringer med indbygget stopregel svarende til, hvad fokuspersonen bliver bedt om at levere ved hjælp af standardformuleringens to varianter. "Hvad ønsker du at opnå – hvad skal der være sket, for at samtalen har givet dig det, du ønsker?" "Jo, jeg vil godt vide ... , forstå ... , have en fornemmelse af ... ", *enten* hvad der danner baggrund for, at problemet påvirker mig som det *gør* – *eller* hvad jeg kan gøre, eller hvordan jeg kan forberede mig, når jeg en anden gang befinder mig i en tilsvarende situation.

Bevidsthedsmodellen (VI): Den kollegiale supervisionssamtale undersøgelsesdel

Når optaktdelens tre zoom-bevægelser er gennemført, kan samtaleundersøgelsesfasen tage sin begyndelse. Ofte vil det som sagt være denne samtaleledelse, der kommer til at fylde mest. Men som det fremgik af afsnittet vedrørende problembeskrivelsesfasen, vil der også være supervisionssamtaler, der – i respekt for fokuspersonens konkrete behovssituation – forbliver i optaktdelens sproglige indkredsningssammenhæng.

Min personlige hang til hjælper-minimalisme blev et tilbagevendende tema i min behandling af optaktdelen. Jeg beskrev, hvordan jeg som træner ofte oplevede, at kursister af bar hjælpsomhedsiver ville få samtalehjælperrollen til at fylde mere, end jeg fandt konstruktivt. En kort optaktdel er for mig ofte en god optaktdel. Nu skal teksten handle om samtaleens lange hoveddel: der, hvor arbejdet gøres. Jeg skal udpege nogle væsentlige arbejdsredskaber, jeg som kollegial supervisionstræner vil satse på, at kursister tilegner sig.

Jeg vil komme ind på tre styringsproblematikker, som jeg oplever har afgørende strategisk betydning for, at supervisionssamtaleundersøgelse kan blive ført frem til sin vellykkede afslutning. De to første styringsproblematikker angår supervisionssamtaleens primærsamtale, dvs. samarbejdet mellem hjælper og fokusperson. Den tredje angår arbejdsdelingen mellem primærsamtale og den reflekterende teams sekundærsamtale og berører dermed også spilfordelers særlige styringsopgave.

Første styringsproblematik: Arbejdsdeling mellem hjælper og fokusperson: Hvem arbejder?

En grundlæggende problemstilling i forbindelse med den kollegiale supervisionssamtale primærsamtale – og et altid nyttigt observationstema under træningen – angår spørgsmålet: *”Hvem af de to, hjælper og fokusperson, gør arbejdet?”*, dvs. arbejder mest og arbejder hvornår.

Bredt sagt er idealet, at fokuspersonen er den af de to, der arbejder mest, samt at hjælper ideelt set kun arbejder, *når* han arbejder, dvs. når han er optaget af at formulere sig over for fokuspersonen. I resten af samtaleens tid bør hjælper ideelt set indtage en tilbagelænet, lyttende attitude.

Set i træningskursens kortsigtede perspektiv knytter der sig paradokskvaliteter til instruksenen, der fortæller deltagerne, at de i rollen som hjælper bare skal slappe af. Som kursister overdænges de med mærkelige ord, begreber og instrukser. De bliver bedt om at øve vold på mange af deres naturlige hjælpsomhedsimpulser for i stedet forholde sig til hinanden som autister, eller ’se hinanden som for første gang’ (som jeg også nogen gange kalder det). De har måske skaldede to kursusdage til at få det hele til at falde på plads. Og så, Guddødemig, om ikke kursusleder tilmed fortæller dem, at de bare skal tage det roligt og ikke anstrenge sig for meget!

I et længeresigtet perspektiv er der imidlertid gode grunde til at fastholde opfordringen til hjælper om at tage den med ro. Og hvordan kan man så rent praktisk hjælpe hjælper med det?

At spørge eller spejle? – det er spørgsmålet

Vejledningsmateriale vedrørende kollegial supervision og andre professionelle kommunikationsformer vil ofte satse på at give den professionelle part mental aflastning gennem

kataloger med bestemte standardspørgsmål, det kan være en god ide at stille, og her især de såkaldte 'HV-spørgsmål' (Tomm 1997). Al respekt for det. HV-spørgsmål vil ofte være et vellykket alternativ til andre spørgsmålstyper: mere åbne, uden for mange bindinger og underforståede betydninger. Som træner på supervisionskurser vil jeg dog ofte opfatte det som min vigtigste opgave at *begrænse selve mængden af spørgsmål*, som hjælper finder det naturligt at stille; eller måske snarere: Få hjælper til at stille sine spørgsmål, så de ikke får karakter af spørgsmål i almindelig forstand.

Spørgsmålsstyrede supervisionssamtaler kan være problematiske på flere sammenhængende måder.

For det første lægger de et produktionspres på hjælper og kan derved bidrage til unødigt udtrætning af denne. Er hjælper, der ser det som sin vigtigste opgave at stille spørgsmål – eksempelvis for at 'holde samtalen i gang' – kan ikke *tillade sig* at slappe af. Det er ikke nok, at han *hører* på det, fokuspersonen beretter. Han skal også *forstå* det – for derigennem at få ideer til, hvad det rigtige næste spørgsmål kan være. Projektet antager let groteske former. Fokuspersonen kender og ejer i udgangspunktet sin virkelighed. Forud for samtalsens start har hun sandsynligvis gjort sig vældig mange tanker om, hvad hendes problem består i, og hvorfor hun ikke kan slippe af med det. Forestillingen om, at en hjælper, der hører fokuspersonens historie for første gang, *straks dér og da*, skal kunne stille spørgsmål, som vil bringe fokuspersonen decideret ny viden om sin problemstilling, er ikke særlig realistisk.

Endnu et problem ved de spørgsmålsstyrede samtaler er at de får samtalsens indholdsfokus til at forskyde sig fra fokusperson til hjælper. Det, der ideelt skal ske i forbindelse med samtalsens undersøgelsesdel, er, at fokuspersonen støttes i fastholde et snævert og tydeligt, snarere end et bredt, diffust, kaotisk fokus på sit problemfelt – men stadig væk *sit eget* fokus. Mange spørgsmål fra hjælper tvinger hende ud af sit eget og over i hjælperens interessebestemte fokus. Opgaven, hun som spørgsmålsbesvarer tager på sig, bliver at tilfredsstille hjælperens informationsbehov. Og hvorfor egentlig? Han er jo ikke blandet ind i problemet og kan ikke gøre noget for at få det neutraliseret. En 'vellykket' spørgsmålsstyret samtale er en, der resulterer i transport af problemet (i let modificeret udgave) fra fokuspersonens hoved til hjælperens hoved. Så er der to, der 'har' det. Og hvad så...?⁴⁶

Et tredje slags problem, der kan udløses af de spørgsmålsstyrede samtaler er af bevidsthedsøkonomisk art. Som underviser eller træner citerer jeg ofte titlen på en høj-klassisk kognitionspsykologisk artikel (Miller 1956): *Det magiske syvital plus / minus to*. Artiklen handler med et teknisk udtryk om korttidshukommelsens eller den ekspliciterede bevidstheds (anden ordens bevidstheds) spændvidde. Hvor meget, dvs. hvor mange afgrænsede enheder kan et menneske holde i hovedet ad gangen – og undersøge i henhold til ligheder, forskelle, kvalitet osv? Hvor mange enheder skal der til, før vi nødsages til at opgive at holde styr på dem hver især og simpelthen slår dem sammen til et diffust 'mange'. Artiklens svar – baseret på et antal af eksperimentelle undersøgelser – er, at vi i det bevidsthedsrum, der støtter vores refleksions- eller anden ordens væren, kun har plads til 7 enheder plus/minus to. Med så lidt plads til rådighed, er det vigtigt, at vi holder hus med det, vi har. En hjælper, der i sine egne talepauser er travlt optaget af at samle stof sammen til *sit eget næste spørgsmål* – og dermed: optaget af, ikke blot høre, men også

⁴⁶ Det tidligere (s.41ff) bragte eksempel på 'Supervision a la Rumpenisse' illustrerede dette forhold.

forstå, hvad fokuspersonen siger – bruger opmærksomhed på sig selv og sin egen proces. Og har dermed des mindre til overs til fokuspersonen.

Som træner arbejder jeg altså på at oparbejde sund skepsis hos mine kursister over for det at stille spørgsmål som samtaleprocessens vigtigste motor. Hvad så, hvis hjælper ikke skal stille spørgsmål? – hvad skal han så hitte på? Det svære ved at holde op med at ryge er som bekendt ikke selve det at holde op, dvs. lade være med at tænde den næste smøg – men at finde ud af, hvad man kan gøre i stedet. Hvad kan erstatte spørgsmålene? Svaret er spejling – men det svar bliver først udfoldet i forbindelse med mit næste styringstema, så læseren må have tålmodighed en liden stund.

Observation af hjælper-fokusperson arbejdsdeling

På træningskurser er det nemt at gøre arbejdsdelingen mellem hjælper og fokusperson til observationstema – af den simple grund, at den så tydeligt fremgår af de to respektive måder at 'have' deres kroppe på. En observatør, der har valgt dette observationstema, kan med held 'slå lyden fra', for at den visuelle effekt kommer til at fremtræde des tydeligere. Ikke blot vil hjælpers foroverbøjede, opspændte krop røbe, at han netop nu – og måske i lange passager ad gangen – fungerer som den primære energileverandør til samtaleens fortsatte opretholdelse. Parallelt hermed vil kropsobservation også vise, at fokuspersonens energiniveau er ret nøje afstemt efter hjælpers ditto. Jo mere hjælper slider i det, desto mere kan fokuspersonen tillade sig at tage en slapper – i passiv venten på, at *hjelper* får sig tænkt frem til sit *helt rigtige* næste dialogudspil.

Lige netop faseskiftet fra kontraktformulering til undersøgelsesfase kan lægge op til en risiko for, at arbejdsdelingen mellem de to bliver skævvreden. Kontraktformuleringen markerer afslutning på samtaleens optakt. I optaktdelen har de to blot bevæget sig *hen mod* det, som det skal handle om. I undersøgelsesfasen skulle der gerne komme *resultater*. Ofte vil fokuspersonen tilmed have formuleret sit kontraktudspil ved hjælp af formuleringer a la "Det, jeg gerne vil *have din hjælp til*, er at finde ud af..."

En formulering som denne kan virke naturlig, i og med at den rettes mod en person, der ifølge den benyttede terminologi kaldes for *hjelperen*. Samtidig kan den gøre en hjælper udstyret med et personligt hjælper-gen ganske befippet. Glemte er alle principper om facilitering og 'disinteresseret interesse' og 'det er fokuspersonen, der ejer problemet såvel som løsningen'. I stedet kastes hjælper sig ud i febrilske overvejelser over, hvordan *han* kan vise sig tilliden værdig, nemlig ved først at udtænke, dernæst at levere den ønskede hjælp. "Jo, jeg har tænkt over din historie, og det, jeg tror ville være en god ide ..."

Men der er ingen grund panik. Den formelsætning, som kan redde hjælper ud af kniben og bringe arbejdsdelingen tilbage i sit rette spor, er rørende enkel og som sådan let at indprente sig: "Godt, og hvordan kunne du så tænke dig, jeg skulle hjælpe dig med det?"

Anden styringsproblematik: Hjælperes processtyring ifølge Standardmodellen eller: faciliteringens grundform

Når hjælper forhåbentlig er sluppet helskindet igennem faseovergangens nåleøje er det derefter hans opgave efter bedste evne at facilitere fokuspersonens undersøgelse af det samtaleigangssættende problemfelt. Hvad indebærer det at 'facilitere'?

I henhold til sin latinske rod (*facilis* = let) betyder 'facilitere' at lette vejen, vel at mærke for *den anden*. Den enkleste måde, hjælper kan lette fokuspersonens vej på, blev allerede foregribende beskrevet i afsnittet om kontraktfasen. Den består af en leddelt sekvens med følgende tre komponenter. Jeg vil kalde den for *hjælpers standardreplik*, for så vidt angår supervisionssamtalens undersøgelsesfase.

- (1) Allerførst gør hjælper status over det indtil nu tilbagelagte vejstykke. Dette foregår gennem spejlende opsummeringer, der kan have eller mindre 'bulet' karakter⁴⁷, afhængigt af, hvor meget hjælper føler sig inspireret til at lægge meningsspor ind i samtalen, som er hentet fra hans egen snarere end fokuspersonens verden (Willert 2011a).
- (2) Dernæst minder hjælper fokuspersonen om, hvad hun har formuleret som sit bevægelsesønske. Det sker ved, for *n*'te gang i den pågældende samtale, at gentage fokuspersonens kontraktformulering. Dette opfatter jeg som en bunden opgave. Gentagelse betyder for mig *gentagelse* – eventuelt ubehag ved *papegøjesnak* må parkeres et andet sted! Bevægelsesønsket – som formuleret i kontraktens ordlyd – er samtalens omdrejningspunkt og retningsbestemmelse. Når vi er nået hen til bestemmelsesstedet, kan vi måske tydeligere se, hvad det var fokuspersonen *i virkeligheden* gik efter, og kan på den baggrund udbygge og pynte på den oprindelige kontraktformulering. Så længe undersøgelsen endnu er i gang, foregriber jeg ingenting, men lader ordene være *lige præcis* dem, fokuspersonen sagde, og som jeg derefter placerede i min korttidshukommelse.
- (3) Som det tredje beder hjælper fokusperson udvikle forslag til, hvordan det på baggrund af afstanden mellem (1) og (2) kan være godt at bevæge sig videre frem i samtalen. Denne tredje komponent kan udformes meget simpelt eller mere komplekst.

Et tænkt eksempel, som demonstrerer standardreplikkens *simplest tænkelige* variant, kan lyde sådan her: "(1) Lad mig lige prøve at lave en sammenfatning af det, jeg har hørt dig sige gennem de sidste par minutter ... , først ... , og så var den drejning med ... , og så pludselig var det, som om det hele faldt på plads med din formulering om, at Så nu er vi altså hér, og for mig at se virker det, som om der er kommet lidt samling over noget af det, der før var spredt. (2) Ifølge vores kontrakt vil du godt bruge samtalen til at blive afklaret omkring ... <kontraktformulering citeres>. Min egen fornemmelse siger mig, at vi er kommet den ønskede afklaring nærmere – eller hvad synes du? (3) Men hvad mangler stadig, har du nogen ide om, hvad der herfra og videre vil være bedst eller rigtigst at tage fat på...?"

Standardreplikkens faciliterende indspil kan hjælpe fokuspersonen til større overblik over *strukturen* i det, der foregår. Overvejelserne hun har gjort sig inden for de seneste par minutter, er gjort af én, der ved samtalens start for et øjeblik var siden var dybt indfiltret i sit problemgarnnøgle og derfor havde svært ved at overskue noget som helst. Det er meget muligt, det hele stadig er så 'tæt på', at hun har svært ved at overskue systematikken i de ideer, hun løbende producerer, og fornemme deres kvaliteter eller mangel på samme i forhold til det, der er samtalens mål. Som en udenforstående, der ikke selv viklet ind i problemet, men bare hører om det, kan hjælper – måske – lettere fange underliggende procesmønstre og herefter, ved hjælp af sin opsummerende spejling tilbagegive noget af sin klarhed til fokuspersonen. Som minimum fungerer den spejlende

⁴⁷ I Willert 2011 skelner jeg mellem på den ene side 'glatte spejlinger', der stort set gengiver min samtaleparts formuleringer som udtalt, på den anden side 'bulede spejlinger', hvor jeg tillader mig at nuancere eller twistede den andens udsagn med stof hentet fra egne emergende associationer ('resonanskasse').

opsummering som en reprise – svarende til, at man ved at se en film anden gang kan få øje på nye detaljer.

Selv befinder jeg mig som hjælper ofte i situationer, hvor jeg vælger at skrue yderligere op for facilitatorvolumenknappen – i en grad, så jeg er tæt på at forlade facilitator-positionen og påtage mig rollen som (kunne man kalde det) *strukturekspert* på fokuspersonens problem. Når jeg påtager mig denne rolle, sker det på baggrund af mange års erfaring med at sidde i supervisorstolen. Erfaringen har så at sige skærpet min ’strukturelle problemsans’. Uden at jeg behøver bruge meget krudt på at *forstå* fokuspersonens beretning i detaljer, vil jeg refleksagtigt rubricere den under en bestemt almen type, dvs. som udtryk for et ’problem af den og den slags’. Jeg har aldrig prøvet at skrive mit samlede problemtypegalleri ned eller ordne det. Måske ville det heller ikke kunne lade sig gøre eller være umagen værd. Men jeg ved, at jeg har det, og at jeg som nævnt kan bruge det som grundlag for udvidet facilitatorstøtte til fokuspersonen.⁴⁸

En *kompleks* udgave af standardreplikkens tredje sekvens-komponent kan eksempelvis lyde sådan her: (3) ”For mig at se er der på dette sted tre oplagte måder at fortsætte undersøgelsen på, nemlig A (kort forklaret), B (kort forklaret) og C (kort forklaret). Hvilken en tror du, det er mest meningsfuldt for dig at vælge? – Eller måske du har en helt fjerde ide?” Den her beskrevne form for *strukturel facilitering* forudsætter, at jeg som hjælper har godt styr på mit typegalleri, så jeg ikke får for meget uld-i-mund, når jeg skal opridse de tilgængelige bevægelsesmuligheder for fokuspersonen. Er denne forudsætning *ikke* til stede, risikerer jeg, at fokuspersonen bliver så optaget af at begribe de indviklede sager, *jeg* knokler med at udrede, at hun flytter sin arbejdsrettede kontakt fra sig selv over til mig – hvorved jeg i realiteten (svarende til hvad jeg skrev om den spørgsmålsstyrede samtale) overtager rollen som samtalens fokusperson.

Tredje styringsproblematik: Samordningen mellem supervisionsforløbets primærsamtale (mellem hjælper og fokusperson) og sekundærsamtale (i det reflekterende team): Metaforen om det stående ben og det gående ben

Den kollegiale supervisionssamtale er sammensat af en primærsamtale – mellem hjælper og fokusperson – og en kommenterende sekundærsamtale, som det reflekterende teams medlemmer fører med hinanden. Samtalens kvalitet opstår i høj grad gennem den måde, primær- og sekundærsamtalens indhold fletter sig sammen på. Når jeg som træner eller underviser skal forklare, hvad jeg opfatter som den ideelle sammenfletning, dvs. den optimale funktionelle arbejdsdeling mellem primær- og sekundærsamtale, bruger jeg ofte et billedsprog med reference til *det stående og det gående ben*.

Det stående versus det gående ben: billedet beskrevet

Bevægelse er et essentielt begreb, ikke blot til forståelse af supervisionssamtalens mål og med – men som hjælp til at begribe, hvad *alt muligt* psykosocialt hjælpearbejde går ud på. Meningen med det professionelle samarbejde er, at ’noget’ skal blive anderledes, end det var, da vi startede med at være sammen. Der er god grund til, at vi på Center for Systemudvikling rituelt kaldte kontraktformuleringen et udtryk for fokuspersonens *bevægelsesønske*.

⁴⁸ Ifølge Goldberg 2005 bidrager hjernen til voksne personers erfaringsudvikling gennem et løbende arkiveringsarbejde med sigte på oparbejdelse af en stadig større, differentieret pulje af ’kendte situationskategorier’.

Den enkleste, mest oprindelige bevægelsesform, vi som (voksne) mennesker kender, er gangen: det at gå – og her kommer det stående og gående ben ind i billedet.

Gang finder sted som et koordineret samarbejde mellem et stående ben og et gående ben. Det stående ben har kontakt med underlaget: *grounding*, som vi også undertiden kalder det. Det stående ben støtter os i at tage afsæt – og giver os samtidig en base, vi kan falde tilbage på, hvis noget bremser, dvs. kommer i vejen for vores gående ben.

Det gående ben er omvendt det, der finder retningen, og også det, der bestemmer hvor langt det enkelte skridt skal være – ja, og hvor lange skridt overhovedet kan blive, for ens ben er jo nu engang ikke længere end de er. Hvis det gående ben bare styrter af sted uden at tænke på, at der skal være kontakt til det stående ben – så er vi holdt op med at bevæge os som hele, sammenhængende personer.

Vi *har* to ben, og hvis vi skal bruge dem til at gå med, er det nødvendigt, at et af dem hele tiden påtager sig funktionen som stående ben, mens det andet fungerer som gående ben. Hvorefter de bytter funktion. Hvis begge ben er stående, står man stille og kommer ingen vegne. Hvis begge ben vil være gående, har man ikke mulighed for at sætte af og få kraft på bevægelsen – og ikke noget at falde tilbage på. Tegneserieillustrationen af to gående ben er Anders And, der hænger over kløften. Benene hjuler rundt, kolossal fart har han på, men ingen vegne kommer han.

Hjælperes opgave er at støtte fokuspersionens 'stående ben'

I supervisionssamtalens sammenhæng opfatter jeg hjælper som den, hvis hovedfunktion det er at hjælpe fokuspersionen til at have kontakt med sit stående ben og til syvende og sidst at forlige sig med det. Tilsvarende opfatter jeg det reflekterende team som den hjælperinstans, der kan støtte og inspirere fokuspersionens gående ben.

At udnævne hjælper til støtteperson for fokuspersionens stående ben er sådan set bare en sammenfatning meget af det, jeg tidligere har sagt om hjælper-som-facilitator.

Hjælper er den, der støtter fokuspersionen i at være der, hvor hun er, uden moraliserende eller analytisk finsmageri, og som med sine løbende spejlinger og opsummeringer bekræfter hende i, at stedet er et, hvor man som menneske kan være, og som andre kan leve sig ind i.

Det at skulle bryde op fra indarbejdede vanemønstre i tanke eller handling kan være en besværlig, urovækkende proces – også selv om man i fuld frivillighed har valgt dette opbrud. Der kan knytte sig eksistentielle anfægtelser til processen. At ville et andet sted hen kan opleves som en forkastelse af stedet, hvor man er – og stedet, hvor man måske har opholdt sig længe. På den ene side vil man af sted – der må være noget, der er bedre. På den anden side kan man spørge sig, om det hele i grunden er umagen værd. Man ved, hvad man har, ikke hvad man får.

På den måde kan stemmerne inden i én veksle. Med al denne vankelmodighed kan det være godt at have en person ved sin side, som *ikke* ser det som sin hovedopgave at presse og mase med én, for at man kan komme videre, men som snarere bekræfter én i, at stedet, man bevæger sig ud fra, er et sted, hvor mennesker kan opholde sig. Det kan give fokuspersionen noget at falde tilbage på – og det

kan give hende den faste grund under fødderne, der dernæst kan hjælpe hende til et afsæt for bevægelsen fremad.

Ved samtidig løbende at minde fokuspersonen om ordlyden i hendes formulerede bevægelsesønske fungerer hjælper tillige som brobygger mellem den del af fokuspersonen, som 'er, der hvor hun er', og den del, der har besluttet at ville skifte til et nyt sted – men uden præcis at vide, hvordan hun kommer derhen.

Det reflekterende teams opgave er at støtte fokuspersonens 'gående ben'

Det reflekterende team kan forstås som den del af samtalegruppens hjælpersystem, der støtter fokuspersonens gående ben. De leverer deres støtte på en måde, der på én og samme gang er meget diskret og meget anmassende.

Det anmassende ligger i, at teammedlemmerne som kollektiv bryder med den standardregel for god opførsel, der siger, at man ikke bør kommentere eller tale højt om personer, der er inden for hørvidde. Det er dette regelbrud, der indfanges af det øgenavn: 'offentlig sladregruppe', vi på Center for Systemudvikling opfandt, da vi skulle sætte teamfunktionen på begreb. Det at sladre om andre er altid lidt problematisk. Gør man det alligevel (og det gør man jo!), skal det i hvert fald gøres gedulgt. I det reflekterende team bider man hovedet af al skam og sladrer om fokuspersion og hjælper og det, de har gang i, i fuld offentlighed, dvs. mens de to hører på det – men i øvrigt uden at de her og nu har mulighed for eller lov til at kommentere på det hørte. Man kan tillade sig det, fordi det samtalestyrende regelsæt fordrer, at man gør det. Samtidig er samtalegruppens offentlige sladderkomponent med til at give samtalegruppen dens kunstige præg, som et samarbejde mellem X antal autister.

Diskretionselementet, der også er indarbejdet i den reflekterende teamfunktion, knytter sig til den yderligere regel, at teammedlemmerne, når de sladrer, skal henvende sig til og have øjenkontakt med hinanden og eksplicit skal undlade øjenkontakt med fokuspersion og hjælper.

Som et resultat af min mangeårige, omfattende trænervirksomhed i forhold til kollegial supervision er reflekterende teams blevet et særdeles hyppigt inventar i mit professionelle arbejdsliv. I alle gruppesupervisionsopgaver, jeg påtager mig, vil jeg etablere teams, ligesom de ofte (i form af diverse akvarieformer m.v.) vil være bygget ind i designet på konsultationsopgaver, jeg påtager mig.⁴⁹ Det er blevet noget nær en livsform at befinde mig i positionen som den, der – bl.a. – sladres om i det reflekterende team. Stadig kan jeg undres og glædes teoretisk over den voldsomme effekt, der følger i kølvandet på dette meget enkle indgreb i den gængse kulturens orden. Den særlige teoretiske pointe, teamet så smukt bekræfter, vedrører *blikkontaktens* fundamentale betydning for regulering af menneskeligt samkvem.

Manglende blikkontakt som forudsætning for det reflekterende teams effekt

Systemteoretikeren Gregory Bateson (1984) har formuleret en berømt definition på information som 'en forskel, der gør en forskel'. Mennesker lever i en verden, hvor vi hvert øjeblik bombarderes

⁴⁹ I fjerde bogdel præsenterer jeg en sådan reflekterende team-case (supervision med græsk kor'); se også min mangeårige kollega Benedicte Madsens bog om *Processer og procesledelse* (2016) for mange eksempler.

med forskelle, dvs. detaljer fra vores omgivelser, som vi kan – men ikke nødvendigvis skal – registrere, eller med en talemåde: *bide mærke i*. En af de vigtigste selvreguleringsopgaver, vi som mennesker har, er at sørge for, at kun et fåtal – det *rigtige* fåtal vel at mærke – af disse forskelle lukkes ind i vores verden som nogle, der kan få lov at *gøre* en forskel: blive til information, dvs. noget, vi skal tage os af. Nogle former for psykotisk sammenbrud har sammenhæng med et bortfald af denne regulerings- og prioriteringsfunktion. Hvis vores krop 'tror', at den skal tage sig af *det hele*, og tage sig *lige meget* af det hele, så kan den til sidst ikke tage sig af noget som helst. Så ender den i mental forstand med at gå op i limningen.

Som ét blandt flere hjælpemidler til løsning af denne selvreguleringsopgave har naturen bygget en mekanisme til registrering af blikkontakt ('blikretnings-detektor') ind i os (Baron-Cohen 1995; Byrmit 2007: 113). Tænk på en person, der bevæger sig mod dig på lang afstand. Tænk på, hvor lille stimulusforskel der skal til, før du ved, om han kigger på dig eller ej. Men du ved det, du registrerer det, og det *gør* en forskel. Det er der god mening i.

Blikkontakt betyder, at jeg ses – jeg kan ikke skjule mig. Men hvad præcis ser den anden? Og hvad vil han mon bruge det til?

Blikkontakt kan være første stadie i et mere omfattende kontaktforsøg – men hvilken art af kontakt bliver der tale om? Vil den anden mig noget godt eller noget skidt? Det afhænger bl.a. af, hvad han har set – men jeg ved ikke, *hvad* han har set. Alt, hvad jeg kan vide er, at han *har* set – *noget*.

Personer, der kontakter mig, men samtidig undgår blikkontakt, er påfaldende. "Hvad har han gang i? – vil han mig noget, eller vil han mig ikke noget?"

Når voksne skælder børn ud, vil de tit kræve, at barnet skal *se på dem* imens. Ellers kan de ikke være sikre på, at barnet *tager det ind*. Barnet kan omvendt synes, det er nok så rart at kigge væk. Puha, det er slemt nok at skulle høre på alt det, den voksne har brug for at aflevere!

Omvendt i situationen, hvor man som fokusperson eller hjælper lytter til det, der siges i det reflekterende team. Det, de siger, er ikke bare noget, der *måske* angår en. Som fokusperson er man *hovedperson* for deres samtale: Skøre ideer kan de komme med, om hvordan man har det indeni; sære tolkninger af, hvad man *i virkeligheden* mente med det, man sagde; medfølelse kommentarer, om, hvor synd det er for én; gode råd om, hvordan man *helt sikkert* burde opføre sig, eller burde have opført sig Alle mulige 'forskelle' registreres *lige netop* af primærsamtalens nu lyttende par, men uden at de (for hovedpartens vedkommende) lader forskellene *gøre* den store forskel for sig: De er frit stillet med hensyn til, om de vil tage sig af dem, tage dem ind.

I DOSS-modellens sprog kan vi sige, at hjælper og fokusperson lytter til teamets refleksioner fra refleksionens rum snarere end handlingens rum. Med en anden terminologi kan vi sige, at de nøjes med at *høre* på den offentlige sladder – men ikke bruger vældigt meget mentalt krudt på *også at forstå* det sagte eller implikationerne af det sagte. Dersom tilsvarende replikker var faldet som led i et normalt samtaleforløb, dvs. *med* blikkontakt og gensidig kropslig afstemthed parterne imellem, ville det være umuligt på samme måde at lade dem gå upåtalte hen. Man ville have brug for at berigtige; forklare, hvordan den kommenterende havde misforstået noget meget vigtigt; gøre opmærksom på, at "det dér har jeg allerede prøvet, men det virkede ikke." Kort sagt, man ville risikere at miste fodfæste i sit eget, og snarere blive optaget af *alle mulige andres* tanker om ens

eget – og optaget af, hvorfor deres tanker ikke var de *helt* rigtige eller nyttige tanker, fordi, ”Jo, nu skal jeg lige forklare ...”.

Med et beskrivende billede siger jeg, at hovedparten af teamets refleksioner lige netop når et par centimeter ind i øregangen (de høres, de registreres) for derefter venligt, men bestemt at blive skubbet ud igen og lande på skulderen sammen med alt det andet. Med endnu et billede siger jeg, at det at lytte til teamets refleksioner er ligesom at lytte til baggrundsmusik eller muzak. Den er der et sted i opmærksomhedshorisonten, men ikke på nogen anmassende måde. Man kan fint høre på den, samtidig med, at man i øvrigt passer sit eget. Men så lige pludselig – hovsa – så var der alligevel en enkelt strofe, dvs. detalje, som man bed mærke i og gav lov til at *gøre* en forskel for én: ”Sjov tanke, den vender jo sagen helt på hovedet, men netop derfor kunne den måske være værd at gå videre med ...” Hvorefter teamrefleksionerne atter glider tilbage til baggrunden, hvor de kom fra, mens man selv eventuelt pusler videre med den nye ide.⁵⁰

Hvordan bør det reflekterende team opføre sig for være optimalt hjælpsomt?

Den beskrevne opfattelse af det reflekterende teams funktion har forskellige implikationer, som jeg ofte finder værd at videregive, når jeg befinder mig i underviser- eller trænerpositionen.

Kursister spørger tit, hvordan man bør strukturere samtalen i det reflekterende team. Undertiden kan jeg få fornemmelsen af, at andre supervisionstrænere er forholdsvis ’stramme’ med hensyn til, hvad de vil opfatte som hensigtsmæssig teamadfærd. Mit eget regelsæt herom er meget lidt restriktivt. Det overordnede princip er, at teammedlemmerne skal undgå at foretage sig ting, der af de *forkerte* grunde kan gennembryde det imaginære beskyttelseshegn, fokuspersionen i kraft af den manglende blikkontakt er omgivet af. Generelt oplever jeg imidlertid dette beskyttelseshegn gjort af stærkt stof. Det er selvfølgelig vigtigt, at teammedlemmernes refleksioner grundlæggende kan opleves som båret af god vilje. Spydigheder, latterliggørelse, sætten spørgsmålstejn ved *fokuspersionens* gode vilje vil klart være forstyrrende på en afsporende måde. Den type udvekslinger *kræver* et personligt gensvar her og nu for ikke at blive hængende i rummet.

Det er tillige en god ide, at refleksioner ikke blot knytter an til primærsamtalens indhold og / eller proces, men at denne anknytning også tydeliggøres: ”Da fokuspersionen sagde sådan og sådan, fik det mig til at tænke sådan og sådan.” Ikke mindst hvis man taler ud fra et specielt iagttagerperspektiv, kan en sådan præcisering være nyttig: ”Jeg satte mig for som teammedlem virkelig at leve mig ind i den måde, jeg tror fokuspersionen har det indeni, og på den baggrund vil jeg sige...”; eller ”Jeg er i gang med at øve mig i at blive bedre til aflæse kropssprog, og på den baggrund...”

Derudover opererer jeg kun med en enkelt generel ’bør ikke’-regel, som siger at teammedlemmerne bør undlade at gå i diskussion med hinanden, undlade at kritisere og analysere hinandens indspark, og generelt afholde sig fra forsøg på at bygge enkeltstående indspark sammen til en samlet forklaring el.lign. Erfaringsmæssigt binder dette fokuspersionens opmærksomhed på en forkert måde: Hun taber koncentrationen om sit eget. Teammedlemmerne bør – i overensstemmelse med det ’autisme-perspektiv’, jeg ved forskellige lejligheder har nævnt – opfatte sig som enkeltpersoner, der hver især kaster deres bolde op i luften og derved giver fokuspersionen *mulighed* for at gribe

⁵⁰ I bogdel 3 vender jeg tilbage til denne tematik.

dem og gøre dem til en del af sit eget boldspil. Jo flere og jo mere forskelligartede bolde, jo flere inspirationsmuligheder til fokuspersonens gående ben. Dette perspektiv vender jeg tilbage til i den følgende modelgennemgang.

Medlemmer af det reflekterende team kan føle sig 'svigtet', fordi deres guldkorn ikke bliver brugt – deres bolde ikke grebet

Beskrivelsen ovenfor af den reflekterende teamfunktion gør det forståeligt, at det på bestemte måder *kan* opleves som et lidt frustrerende sted at opholde sig.

Som træner inviterer jeg teammedlemmer til i høj grad at følge deres personlige luner og lyster – anstille små eksperimenter – vende ting på hovedet. Skæve og skøre indfald kan danne modvægt til den konventions- og vanetænkning, som forhindrer fokuspersonen i at filtrere sit garnnøgle ud. Min tillid til, at fokuspersonens selvbeskyttelse kan holde de forkerte forstyrrelser ude er stor. Så teammedlemmerne følger op på invitationen. De gør sig umage. Er skæve, sjove, medlevende: Sætter hver for sig at kunne levere dén lille tapre sædcelle, som bryder hul på æggeskallen og hjælper fokuspersonen til at føde en ny erkendelse. Og hvad er så takken? Når primærsamtalen genoptages vil de fleste af teamets bidrag måske vise sig at være forskelle, der har gjort *minimal* forskel og simpelt er blevet skubbet ud af øregangen, ned på fokuspersonens skulder sammen med alt det andet ral.

Som forebyggelse af denne form for nedtur – og også som forebyggelse af, at fokuspersonen *af de forkerte grunde* vil føle sig forpligtet til at bruge teamets guldkorn – vil jeg som træner (og nok engang i overensstemmelse med autis MEPERSPEKTIVET) ofte betone, at alle samtalegruppemedlemmer bør opfatte sig som nogle, der grundlæggende *arbejder for sig selv*. 'Opfindelsen' af den kollegiale supervisionsgruppe byggede bl.a. på en erkendelse af, at overdreven, utilsløret gensidig hjælpsomhed i en kollegagrube ("Nu skal jeg... ; Hvis du vil høre min mening ... ; Det skal du da slet ikke være ked af, vi synes alle sammen, du klarede det *så fint!*") rent faktisk kan virke mod sin i princippet gode og solidariske hensigt. Det reflekterende team bliver det 'sted' i samtalegruppen, hvor *nogle* kollegiale hjælperimpulser kan finde udtryk, men nu på en potentielt gavnlig måde. Det enkelte reflekterende teammedlem leverer på den ene side sine bidrag og bolde ud fra et ønske om at hjælpe fokuspersonen til at komme videre. Men det er en god ide, at hun *tænker* om sine bidrag som noget, hun gør for sig selv. Eller sagt på en anden måde: tænker på fokuspersonens problem, som det, der *skubber hende selv* i gang med at gøre sig potentielt udviklingsbefordrende tanker og overvejelser om, hvad der rører sig på den fælles arbejdsplads.

Dette tema vender jeg tilbage til i den afsluttende fjerde bogdel.

Bevidsthedsmodellen (VII): Tredje samtaleled: evaluering

Indledning

I samtalens optakt del *åbnes* supervisionssamtalen. Den derefter følgende undersøgelsesfase er den samtaleled, hvor *arbejdet bliver gjort* – forhåbentlig med et godt resultat, men det kan man jo ikke være sikker på. Opgaven, der skal løses i tredje samtaleled, består grundlæggende i at lukke samtalen ned. Få den rundet af. Så vidt muligt sørge for, at det, der er sket, ikke har efterladt for mange løse ender. Gøde jorden for, at alle tilstedeværende kan bære *dét gode*, samtalen måtte have skabt, med sig på deres videre færd. Mindske risikoen for, at samtalen får *dårlige* vibes til at sprede sig ukontrollabelt på den arbejdsplads, hvor samtalegruppens medlemmer fungerer til daglig.

Vigtigheden af, at evalueringsarbejdet gøres, *som det skal*, hverken mere eller mindre, kan jeg illustrere ved hjælp af et billede, der metaforisk (og med særlig relevans for personalegrupper inden for det psykosociale, behandlingsrettede hjælperområde) beskriver supervision som hjælp til *mental eller emotionel slaggeknusning*.

Supervision som slaggeknusning

Undertiden bruger jeg udtrykket *slaggeknusning* om det, der på det personlige plan kan være formålet med at lade medarbejdere i et arbejdsystem deltage i kollegiale supervisionssamtaler. Målt med menneskenaturens alen – sådan som vi er skabt – indeholder psykosocialt hjælpearbejde på lønnede vilkår mange perverse, i betydningen naturfremmede aspekter. Det er et arbejde, hvor vi bruger 'følelserne som redskaber' – men det er følelser jo ikke beregnet til! Som kropslige kommentarer til relationer, vi engagerer os i, giver følelserne os forslag til, hvad i omgivelserne vi skal knytte os til, hvad vi skal vende os væk fra, hvad vi skal forsvare os imod eller bekæmpe. Når vi bruger følelserne som redskaber i professionelle samarbejdsrelationer, tvinges vi meget ofte til at øve vold mod dem. Med *vores hoveder* er vi i stand til at overskue og strukturere en arbejdsdag, hvor vi med stor hast bevæger os ud og ind af relationer, der følelsesmæssigt appellerer og stiller krav til os på vidt forskellig måde. Men hovederne kan *ikke* friholde vores kroppe for belastning eller slitage i den sammenhæng.

Følgende konstruerede scenariebeskrivelse lagt i munden på en fiktiv behandlingshjem-leder, hvor hun fortæller om starten på en i princippet normal arbejdsdag, kan forhåbentlig formidle min pointe.

- "Først et kvarters telefonsamtale med en pårørende, der lægger op til at klage 'på højeste sted' over vores behandling af det barn, hun selv som mor gennem de seneste 5 år mishandlet både fysisk og psykisk. Her skal der sættes hårdt mod hårdt – ikke gives ved dørene. Så være sammen i en halv time med en pige, der lige har prøvet at skære sig håndleddet, fordi hendes kæreste blev stukket ned i en bandekrig i sidste uge – og "nu er der ingen i hele verden, der holder af mig". Her skal der indgives håb, og jeg skal om ikke i rene ord, men så i min væren få hende til at tro på, at *jeg* da i det mindste holder utroligt meget af hende. Og det gør jeg faktisk, hun minder mig så meget om min egen pige, som jeg selv mistede i en færdselsulykke for 15 år siden – men følelsen er samtidig blandet op med sorg, for jeg ved, at pigen nok ikke kan få lov at blive på vores institution ret meget længere (hvilket *hun* endnu ikke ved, og det vil give hende et chok at få det at vide og få hende til at føle sig endnu kraftigere svigtet). Så kalder to kolleger på mig – nu er de igen røget i totterne på hinanden, fordi den ene bruger sprog, der af den anden

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

opfattes som én stribe af fornærmelser; erfaringsmæssigt er jeg den eneste, der kan få dem til at høre på hinanden, når de har haft en af deres 'ture' ...", osv.

Slagger kender jeg fra min barndoms kulfyrede centralvarmeanlæg. Slagger udvikles, når forbrændingen ikke er komplet. Følelserne, som efter tur sættes i brand i takt med, at socialarbejderen bevæger sig igennem scenariets enkeltsituationer, når ikke at brænde færdig. Med hovedet kan hun måske fortælle sig selv, "det var så det – nu må jeg videre til det næste". Men kroppen-som-følelsesbeholder kan ikke følge med i samme rytme. Der dannes slagge, og slaggerne kan gøre én følelsesmæssigt sprød og danne baggrund for supervisionsbehovet.

Supervisions samtalen kan blive et sted, hvor slaggerne forhåbentlig kan findeles, så de bliver lettere at få ud af systemet.

Men dersom de kollegiale supervisionsseancer ender uforløste for samtalegruppens deltagere (uanset at fokuspersonen måske blev delvis slaggefri), bliver supervisionsprogrammet *i sig selv* en slaggeproducerende del af arbejdsystemets virkelighed. Blandt andet derfor er evalueringssiden vigtig.

Evalueringsspekter

Tredje samtaledel kaldes *evalueringssfasen*. Evaluering refererer til 'noget med' værdi. Traditionelt tænker man nok først og fremmest på en evaluator som en fagperson, der *bestemmer* værdien af noget. Det er en vigtig pointe, at evaluering også kan være *værdiskabende*, dvs. bidrage til, at det evaluerede får *øget* værdi. Balancen mellem værdibestemmelse og værdiøgning i en bestemt evalueringssaktivitet vil afhænge af samspillet mellem evalueringens *bagudrettede* til forskel fra dens *fremadrettede* aspekter eller perspektiver.⁵¹

Bagudrettede evalueringsspektiver indebærer forsøg på at komme på skudhold af *det, som var*. Evaluering, som udelukkende kerer sig om bagudrettede perspektiver, kalder man for *summativ evaluering*: Evaluator foretager en nøgtern, *opsummerende* vurdering af evalueringens genstand, og arbejder f.eks. ikke bevidst på at fremme udviklingspotentialer.

Fremadrettede evalueringsspektiver – det ligger i selve betegnelsen – er orienteret mod fremtiden. Evaluering med et kraftigt fremadrettet anstrøg kaldes *formativ* evaluering: evaluator tilrettelægger sin aktivitet – sine undersøgelser af det, som var – som et bidrag til formning af fremtiden på bedst mulig måde.

⁵¹ Som fortalt i forordet startede jeg udviklingen af kollegial supervision på et tidspunkt, hvor jeg fungerede som (deltids) evaluator ved Forsøgsprojekt Familieværkstedet i Århus. Min tilknytning til Familieværkstedet varede i alt tre år og lagde grunden til det meste af den grundforståelse vedrørende organisation og konsulenthåndværk, som også denne tekst bygger på. Pointen om, at evalueringssaktivitet bidrager til værdiøgning af evalueringssgenstanden kan forstås i lyset af DOSS-modellen. Som kombineret følgekonsulent og projektevaluator fungerede jeg som et eksternt bevidstheds- eller refleksionsrum, der gennem mine løbende tilbagemeldinger til forsøgsprojektteamet (hvis medlemmer var til op over begge ører engageret i handlingens rum) bidrog til skabe bedre balance i projektvirksomheden generelt. Denne opfattelse af evaluatorfunktion satte sig eksplicite spor i min afsluttende evalueringssrapport, nemlig gennem en påpegning af, at det Familieværksted, der var blevet evalueret, var et *Familieværksted-med-tilknyttet-evaluator*, og at fastholdelse af det høje faglige kvalitetsniveau ud over forsøgsperioden følgelig måtte forudsætte, at man sørgede for at finde erstatning for de refleksionsbidrag, evaluator hidtil havde tilført systemet. (Willert 1987a, 2011c)

Hovedsigtet med den tredje samtale del er at lave en *formativ* mini-evaluering af den nu afsluttede supervisionssamtale. I bevidsthedsmodellens terminologi kan logikken, der skal styre denne evaluering beskrives på følgende måde. Fokuspersonen har sat fokus på en bestemt Sag, som i udgangspunktet var hendes personlige sag. Assisteret af hjælper, reflekterende team og spilfordeler har hun fået lejlighed til at undersøge sin Sag – som derved samtidig er blevet alles Sag (i lige så mange varianter, som samtalegruppen har medlemmer!). Alle har været vidner, har lyttet, har kommenteret – i form af indre eller ydre, dvs. offentligt udtrykte kommentarer. Nu er undersøgelsesarbejdet gjort, og dermed er den Sag, der satte det hele i gang, blevet ikke blot alles, men generelt *en anden Sag*, end den i udgangspunktet var. Evalueringsarbejdet går ud på at fællesgøre viden om, dels hvad undersøgelsesarbejdet var for et slags undersøgelsesarbejde, dels hvad den nu eksisterende Sag er for en Sag, så den derefter kan bringes i spil som en *kendt Sag* i arbejds-systemets kollektive erfaringsrum eller bevidsthed.⁵²

Supervisionssamtalens evalueringsfase som overgangsritual

Set i sin større organisatoriske sammenhæng kan supervisionssamtalens evalueringsfase tillige forstås som et overgangsritual.

Indledningsvis i samtalen tjener *optaktdelen* som et første overgangsritual. Forud for samtalestart har samtalegruppens deltagere hver for sig befundet sig i det *handlingens rum*, der hører arbejds hverdagen til. Nu skal der skiftes roller. Til markering af, at vi nu befinder os i supervisionssamtalens *refleksionsrum*, vil de gængse medarbejderbetegnelser (pædagog, sygeplejerske, sekretær ...) blive skiftet ud med supervisionsmetodikkens lidt opstyltede rollebetegnelser (fokusperson, hjælper, spilfordeler, reflekterende team). Indvielse af samtalerummet indebærer endvidere, at stolene stilles på en måde, der afviger fra gængs stoleopstilling.

Evalueringsfasen fungerer som den kollegiale supervisionssamtalens overgangsritual nummer to. Arbejdet er nu gjort. I små etaper ad gangen affører samtalegruppens medlemmer sig deres midlertidige identitet som 'supervisoriske autister' og genfinder deres normale medarbejderidentitet. Med militært inspireret fagsprog kaldes lukke-og-slukke-virksomhed af denne art undertiden for *debriefing*. I supervisionssamtalens sammenhæng skal to parter *debriefes* hver for sig: først fokuspersonen, og det tager hjælper sig af. Dernæst medlemmerne af det reflekterende team, og det er spilfordelerens opgave. Begge *debriefing*-opgaver indeholder dels et bagudrettet, dels et fremadrettet aspekt.

Beskrivelsen af mig selv som *styringsmæssig minimalist* var én, jeg introducerede i gennemgangen af supervisionssamtalens optaktdel. Minimalistens job bestod i at sørge for, at *det nødvendige* blev gjort, og det nødvendige var ikke *nødvendigvis* vældig tidkrævende. Men nogen gange var det! I tilgift til minimalisme-scenarierne beskrev jeg også, hvordan *særlige behov* hos fokuspersonen kunne føre til, at enkelte faser i samtalens optaktdel svulmede tidsmæssigt op.

Noget lignende gør sig gældende i forbindelse med samtalens evalueringsfase. Jeg lægger ud med den del, hvor fokuspersonen debriefes.

⁵² Jeg vender tilbage til problematikken omkring kollektiv eller organisatorisk bevidsthed i den fjerde og sidste bogdel.

Evalueringsfase (1): Fokus på fokuspersonen

På samme måde som problemet-i-problemet kan være indeholdt i fokuspersonens problembeskrivelse, kan alt relevant evalueringsstof i princippet være blevet afleveret og dermed gjort tilgængeligt for den samlede samtalegruppe som led i undersøgelsesfasens afsluttende kommentarer og udvekslinger. Det gælder for de bagudrettede evalueringskommentarer ("Det er en utroligt vigtig afklaring, jeg er nået frem til. Tak skal I have for hjælpen alle sammen!") såvel som for de fremadrettede ("Nu vil jeg bruge weekenden til at sunde mig lidt, men jeg er sikker på, jeg tager kontakt til XXX på mandag."). I tilfælde som disse behøver hjælper i princippet ikke gøre andet end at *konstatere*, at "det var så det!", evt. suppleret med en kort rekapitulering af, hvad han har forstået som undersøgelsesresultatets hovedpointer, og afsluttet med et spørgsmål til fokuspersonen, om *hun* mener, mere skal siges eller gøres.

Nedenfor vil jeg med nogle typeeksempler anføre, hvordan og hvorfor det kan blive relevant at udvide evalueringsfasen ud over denne minimalversion.

Første typeeksempel: Samtalens undersøgelsesresultat kan være uklart i sin fremtræden eller implikationer

Den bevægelse, fokuspersonen gennem kontraktformuleringen ytrer ønske om at få hjælp til, er en bevægelse på et indre plan: en omstilling af en handleparathed eller delvis omprogrammering af den måde, hendes problemforståelse er skruet sammen på. Som jeg vil vende tilbage til i den følgende, tredje bogdel, er en indre omstilling af en handleparathed ikke nødvendigvis synlig udenpå hos den person, der har gennemlevet den. Hjælper kan ved samtaleafslutning sidde tilbage med ubesvarede spørgsmål, ikke kun om arten af den proces, fokuspersonen har bevæget sig igennem, men også om den personlige betydning af det, der er foregået. Der er ikke noget forgjort i, at hjælper, styret af sin nysgerrighed og som en slags kvittering for samarbejdet, beder fokuspersonen perspektivere afgrænsede aspekter af samtaleprocessen eller resultatet. ("Det, der tilsyneladende fik samtalen til at vende, var at du lige pludselig ... Hvorfor blev den detalje så vigtig?") Men det skal gøres på en måde, så fokuspersonen – med anvendelse af den tidligere introducerede evalueringsterminologi – kan aflevere sit svar i en kortfattet, summativ form, dvs. med respekt for, at *samtalens undersøgelsesdel nu hører fortiden til og ikke skal genoplives*. En hjælper, der af sådanne hensyn føler sig nødsaget til at bremse sin spørgelyst, kan trøste sig med, at han i anden del af overgangsritualet vil kunne offentliggøre de løse ender, han måtte sidde tilbage med.

Andet typeeksempel: Fokuspersonen kan være i større eller mindre grad uforløst ved samtaleafslutning

Målet med samtalen er at opfylde fokuspersonens bevægelsesønske og dermed: bringe hende et sted hen, hvor hun i stedet for at føle sig låst oplever, at hun har noget at gå videre med. Målet vil ikke altid nås. I stedet for begejstring, lettelse, optimisme og handlerettethed kan fokuspersonen sidde tilbage med fornemmelsen af, at "det kom der vist ikke rigtigt noget ud af" – "Jeg skulle måske hellere have ladet være ... " – "Tænk, at det er så svært for mine egne kolleger at give mening til det, der er så vigtigt for mig!" Det vigtige er, at grundstemninger som disse kan blive offentliggjort. De repræsenterer samtaleafslutningsresultatet: det, der kom ud af den. Hos alle i rummet vil der sikkert være en fornemmelse af, at det lige nu ikke er overvældende fedt at være i fokuspersonens sko. Den fornemmelse skal forankres og gøres fælles ved hjælp af fokuspersonens egne ord. På den anden

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
 Februar 2021

side er det også vigtigt, at der lige nu og her ikke koges vældig meget suppe på uforløstheden, men at alle accepterer, at *lade den være, som den er*. Der kan stilles få og afklarende spørgsmål. Man kan forhøre sig, om fokuspersonen lige nu sidder med ideer til sit næste skridt, men resultatet kan ikke laves om. Samtalen er slut, også selv om kollegernes frustrerede hjælpsomhed og dårlige samvittighed kan hænge tykt i rummet.

Snarere end at 'tvære videre rundt i det' gør man *i situationen* sandsynligvis fokuspersonen den største tjeneste ved netop blot at anerkende, at, 'lige nu er det sådan, det er', og selvfølgelig stille sig til rådighed med støtte og opbakning i fornødent eller ønsket omfang fremover. Dersom supervisionssamtaler er regelmæssigt tilbagevendende begivenheder i arbejdsystemets liv, vil det i alle tilfælde være naturligt, at hver mødegang indledes med en 'siden sidst'-rapportering – hvor tidligere fokuspersoner bl.a. kan fortælle, *hvad der videre hændte* med eventuelle, akut opståede tilstande af mismod.

Tredje typeeksempel: Fokuspersonen kan behøve yderligere støtte til strukturering af samtaleresultatets handlemæssige implikationer

Undertiden vil et samtaleresultat lægge op til, at fokuspersonen for at få gevinsten halet i land skal *gøre* noget, hun ikke forud for samtalen havde tænkt sig, hun skulle gøre. I sådanne tilfælde kan det være oplagt for hjælper at spørge, om eller i hvilken grad fokuspersonen har styr på, hvordan hendes nye selvpålagte handleforpligtelse gribes an og hvornår. Er der eventuelt noget, der skal planlægges eller forberedes? Som det var tilfældet i undersøgelsesfasen, kan hjælper med fordel opfatte denne type spørgsmål som nogen, han retter til fokuspersonens *stående ben*.

Evalueringsfasen er ikke stedet, hvor handlingsplaner skal udvikles eller parathedserklæringer forceres frem. Men det *kan* jo være, at fokuspersonen rent faktisk har planen fuldt færdig og klar i sit hoved – og vil opleve det som en støtte at blive bedt om offentligt, dvs. som en del af evalueringsfasens ritual, at lægge den frem for sine kolleger, og dermed lægge lidt ekstra pres på sig selv. Det, der skal gøres, stiller måske krav til hende om betydelig civilvourage. Den 'dovne del' af hende kunne føle sig fristet til at lade være og lade stå til. Men nej, siger den energiske, udviklingslystne del: "Nu skal det være – så jeg lover ... ! – og nu har I alle sammen hørt det!"

Løfter, der på denne måde afgives af en fokusperson, som er ved at gå fra borde, er ikke retsdokumenter, som hun siden kan hænges op på. De er hensigtserklæringer, sandsynligvis med både hjerte og tanke bag, men de hører det rituelle øjeblik til – på samme måde som brudeparrets erklæring til præsten om fra nu af at ville være sammen "til døden os skiller". Ånden er redbon, men kødet er også skrøbeligt, og skilsmissestatistikkerne taler deres eget sprog. Almindelig hverdagskynisme skal dog ikke få os til at undlade så vidt gørligt at *hjælpe løftet på vej* med små støttetiltag, der alt andet lige øger sandsynligheden for, at det omsættes til virkelighed. Som hjælper i en supervisionssamtale kan jeg godt finde på som en del af evalueringsfasen at spørge fokuspersonen, om hun tror, hun kunne have gavn at udpege én blandt sine kolleger som støtteperson for sig med henblik på den praktiske omsætning af det indtil videre blot tænkte samtaleresultat. Støtten, hun kunne tænkes at få brug for, kunne f.eks. være sparring i forhold til udvikling af den ønskede handleplan eller eventuelt til en snak med tidsmæssig placering *efter*, at hun har gjort det muligvis risikable, hun netop har lovet sig selv, at hun vil gøre.

Dersom fokuspersonen tager mod tilbudet og udpeger en sådan støtteperson – som dernæst indvilger – er dette en yderligere markering af, at vi nu er på vej væk fra samtalens kunstighed og

'metodiske autisme', og tilbage til en samværsform, hvor vi på normal kollegial vis kan bede om og modtage hjælp fra hinanden.

Supervisionsamtalens evalueringsfase (2): Rituel opløsning af samtalegruppen – men fortsat med særstatus til fokuspersonen

Når fokuspersonens behov er blevet passende tilgodeset, er det et fast punkt i min personlige forvaltning af processtyringen, at jeg bryder samtalegruppens siddemønster op. Som kollegial supervisionsgruppe har vi siddet i den klassiske formation, hvor primærsamtalens to parter sidder for sig og overfor hinanden, mens det reflekterende team sidder for sig, i en bue og med ansigterne vendt mod primærsamtalens aktører; i *time out* perioderne lukker buen sig til en cirkel, dvs. teammedlemmerne rykker sig sammen om deres eget offentlige sladrerum. Spilfordelers stol er anbragt på kanten af det frie felt mellem henholdsvis primærsamtalens og sekundærsamtalens stole.

Siddemønstrets opbrydning signalerer det endelige farvel til den just gennemførte supervisionssamtale. Personerne, der nu sidder i 'almindelig rundkreds', er ikke længere bærere af en af de fire basisroller, der har været aktive i samtalen. De deles nu om rollen som medarbejdere – og deles yderligere om *erindringen* om samtalen: én og samme samtale, men hørt og oplevet af hver person for sig.

Omstilling fra 'samtalegruppedeltager' til 'medarbejder' kan være mentalt krævende. Derfor vil jeg typisk lægge en kort pause ("tre minutter til lige at ryste sig...") ind mellem hjælpers og fokuspersons fælles afrunding og det efterfølgende medarbejdermøde. Ud fra erkendelsen af, at denne omstilling kan være *specielt* krævende for den medarbejder, der netop har udfyldt rollen som fokusperson, vil jeg formelt og rituelt markere, at hun deltager i medarbejdermødet på særlige betingelser.

Som fokusperson var hun supervisionssamtalens hovedperson og som sådan i rampelyset og blottet. Samtalen igennem har alt været lagt til rette med henblik på at gøre *hende selv til sin egen vigtigste samtalepartner* – en uvant situation for de fleste af os, ikke mindst, hvis vi samtidig er i rampelyset og som sådan kan belures. Hun kan derfor både behøve tid til tilvænning (i starten af samtalen) og fravænning (når samtalen er afsluttet). Dertil kommer, at hun kan være optaget af den måde, hendes krop nu leverer følelsesmæssige efterkommentar til samtaleforløbet og dets resultater. Af alle disse grunde er det en god ide at give hende ret og pligt til selv at styre tempoet, hvori hun vender tilbage til fuld deltagerstatus i normalverdenens tumult og det kollegiale fællesskab. Men på forhånd kan ingen selvfølgelig vide *lige præcis*, hvordan hun faktisk har det.

Det *kan være* eks-fokuspersonen erklærer sig helt frisk og klar til at være en normal del af det normale fællesskab – ja, det kan være, hun netop ser frem til nu at kunne lægge fokuspersonens mentale afsondrethed bag sig. I så fald bliver dette selvfølgelig rammebetingelsen for den efterfølgende samtaleafrunding.

Det modsatte kan også være tilfældet, nemlig (som det ofte høres formuleret), at hun 'lige nu føler sig helt fyldt op', og helst bare vil have lov at sidde stille for sig selv, som en del af kredsen, men uden at lade sig engagere synderligt af de andres snak. Dette ønske svarer til, at den tidligere fokusperson beder sine kolleger opfatte sig som et reflekterende team eller akvarium (som sådan noget også kaldes), hvortil hun selv ikke hører.

Endelig kan man møde mellemformen, hvor den tidligere fokuspersion foreslår, at hun fra øjeblik til øjeblik vil tage stilling til, om hun aktivt vil kommentere eller gå i dialog om temaer, der rejses. Når jeg i rollen som træner hører en sådan melding fra eks-fokuspersionen, vil jeg supplerende lægge til, at jeg som det kommende mødes procesleder aktivt vil gribe ind, dersom konkrete henvendelser til fokuspersionen lægger op til en reaktivering af supervisionssamtalens undersøgelsesfase – såsom ”jeg kan altså *stadigvæk* ikke forstå, at du ikke bare kunne...”.

Supervisionsamtalens evalueringsfase (3): afrundende, bagud- og fremadrettede kommentarer

Herefter kan den tredje og afsluttende del af supervisionssamtalens evalueringsfase gå i gang. I overskriften skriver jeg, at den består af afrundende, bagud- og fremadrettede kommentarer.

Én form for eventuel bagudrettet kommentar, som spilfordeler rituelt *skal* spørge til, angår det, der i socialarbejder- eller kommunikations-slang kaldes personlige *hangs* fra den netop afviklede proces: efterveer – tømmermænd – noget der skal siges, for ”så er det sagt”, o.lign. En sådan del af en evalueringsfase behøver ikke tage lang tid. Omfanget vil fuldstændig afhænge af, om nogle *hangs* overhovedet lokaliseres. Men der er altså tale om en obligatorisk fasedel, på samme måde som det er obligatorisk at spørge til fokuspersionens grundstemning m.m. og støtte hende i at rense uønskede efterladenskaber fra samtalen ud af kroppen

Hjælper kan have brug for at rense sig

Næst efter fokuspersionen er ex-hjælper den, der i samtaleforløbet har været mest eksponeret. Han oplever sig måske stadig metodemæssigt usikker.⁵³ Der kan være steder i forløbet, hvor han selv syntes, han gjorde en rigtigt god figur og er stolt – eller steder, hvor han gjorde en mindre god figur og bestemt ikke er stolt eller skammer sig en smule: Han har brug for at høre, hvordan gruppens andre deltagere oplevede de steder. Endelig kan det i træningsøjemed være bygget ind i supervisionsprogrammet, at kvaliteten af samtalestyringen, herunder hjælperens, skal kommenteres efter hver samtale.

⁵³ Tilegnelse af fuld metodemæssig sikkerhed i forhold til hjælperrollen er en langvarig affære! Et interessant træk ved kollegial supervision er, at det på den ene side er forholdsvis enkelt at fungere som kompetent processtræner over for en træningsgruppe (dette er en del af baggrunden for, at træningsarbejdet kom til at fylde så meget på Center for Systemudvikling: studerende kunne magte opgaven og udvikle sig derved) – samtidig med, at det på den anden side er særdeles krævende at udføre gruppens hjælperrolle korrekt. Jeg selv må være en af de personer i Danmark, der alt i alt har tilbragt mest tid i den kollegiale supervisions træningsrum. Jeg har selv lavet og udviklet grunddesignet til ’min’ hjælperrolle, og det er tydeligt at se, hvordan den i mange henseender er en afspejling af min talent- og interesseprofil i forhold til mellemmenneskelig kontakt m.m. Alligevel ville jeg de første mange, mange år af min trænerkarriere konsekvent – og med rette – introducere mig selv som hjælper i demonstrationssamtaler ved at sige, at ”Jeg ved ikke, om jeg kan gøre det fuldt ud efter bogen – sådan som jeg nu har fortalt jer, det *skal* gøres. Det, jeg imidlertid *kan* love jer, er, at jeg er *så tilpas* god i hjælperrollen, at *mine eventuelle fejl vil være instruktive!*” Efter cirka en ti-årsperiode oplevede jeg mig klar til at skifte min selv-introduktion som demonstrationshjælper ud, så det i stedet hed: ”Jeg ved, at jeg nu er i stand til at gøre det, som jeg siger skal gøres. Jeg kan følge mine egne forskrifter. Det, jeg selvfølgelig *ikke* kan vide, er, om fokuspersionens problemstilling *egner sig* til kollegial supervision i sin rendyrkede form. Havde jeg haft den kommende fokuspersion som klient i en anden sammenhæng, hvor jeg ikke som hér var bundet til demonstrationsopgaven, kan det være, jeg hellere ville have gjort noget helt andet.” – Det, jeg her omtaler som ’tekniske krav til hjælper’, danner baggrund for, at kollegiale supervisionsvarianter siden er blevet udviklet. Én sådan variant – udviklet af en tidligere studerende på Center for Systemudvikling – præsenteres i bogdel 4.

Bagudrettet evaluering af samtals hjælperfunktion kan ske gennem følgende treleddede procedure:

1. Hjælper interviewes kort om, eller giver udtryk for, hvad han i samtalen specielt bestræbte sig på, eventuelt hvad han forud for samtalen havde tænkt, han godt ville øve sig i eller eksperimentere med eller satse på at undgå.
2. Hjælper vurderer selv samtaleforløbet og sin egen præstation ud fra de netop opstillede normer eller værdikriterier – evt. suppleret med andet, som har overrasket ham eller nu synes vigtigt.
3. Øvrige gruppedeltagere lægger sig i forlængelse af hjælperens selv vurdering – og deres kommentarer kommenteres eventuelt af hjælper

Den beskrevne procedure har jeg med mig som fast metodeskabelon også i mange andre konsulent- og trænersammenhænge. Proceduren indebærer, at den evaluerede, hér hjælper, selv bliver den, der formulerer de relevante evalueringsdimensioner (giver bud på sin egen Nærmeste Udviklingszone, kunne man sige). Han opnår herved en vis kontrol over en situation, der risikerer at udvikle sig enten i en overdrevent kritisk, eller i en overdrevent hensyntagende retning. Ved at han selv sætter evalueringsdagsordenen, mindskes risikoen for, at han ender som kasterbold for alle mulige andres (her: kollegernes) drømme om perfektion.

Det reflekterende team kan have brug for at rense sig

Hangs kan også optræde hos ex-medlemmer af det reflekterende team.

Jeg har tidligere nævnt, at medlemmerne af det reflekterende team kunne opleve sig misbrugt – eller de kan sidde med en undren af den slags, som det (jf. ovenfor) er forbudt at smide direkte i hovedet på fokuspersonen, men som man så kan aflevere til 'verden i al almindelighed': "Jeg har altså *stadigvæk* så utroligt svært ved at forstå, hvorfor fokuspersonen ikke bare kunne ... Men det må jeg måske leve med!" Afleveret i denne form, kan det være, at *en anden* fra 'verden i al almindelighed' vil tage det på sig at forklare *sin* tænkning om, hvorfor "fokuspersonen ikke bare kunne". Det kan tilmed være, at eks-fokuspersonen selv tager det på sig at give den spørgende et mere autoriseret svar – ikke fordi, hun er forpligtet til det, men fordi hun kender svaret, og det ikke vil forstyrre hende på nogen forkert måde at aflevere det: "Jo, nu skal du høre. Den version, jeg gav i samtalen, var jo meget forkortet. Det, jeg ikke fortalte, var at ..."

Når eventuelle *hangs* og det, de kan give anledning, har fået passende opmærksomhed, er der ikke mere, der *skal* gøres. Samtalegruppens deltagere kan i princippet gå hver til sit, dvs. træde ud af det supervisoriske refleksionsrum, lukke døren bag sig og genindtræde i arbejdsystemets handlerum på de pladser, hvor de hver især har en opgave at løse. De kan også blive sammen lidt endnu. Indtil nu er samtalen blevet gennemført og efterbearbejdet som en begivenhed af potentiel udviklingsværdi for enkeltpersoner: samtalegruppens deltagere, som samtidig er kolleger og medarbejdere i et arbejdsystem. Samtalen og de historier, den har bragt i spil, kan indeholde endnu uudnyttede potentialer til belysning af *arbejdsystemets positive og negative kvaliteter som produktions- og værested*. Sådanne mulige potentialer kan komme frem i lyset, ved at samtalegruppetdeltagernes indvier hinanden i, hvad de som medarbejdere lige nu tænker om disse historier.

Men dette tema skal ikke behandles her. Nu lukker og slukker jeg for perspektivering af supervisionssamtalen gennem bevidsthedsmodellen. Samtalens – og mere generelt: kollegiale

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

supervisionsprogrammets potentielle udviklingsværdi for det samlede arbejdsystem vil jeg vende tilbage til i min fjerde og sidste modelgennemgang.

3. model: Fokuspersonens afklaringsforløb – 'inde i hovedet'

Tekstens første model, DOSS-modellen, belyste nogle almene teoretiske rammeomstændigheder, der kan gøre supervisionssamtalens effekt begribelig. Med model nr. to, bevidsthedsmodellen, blev vi gelejdet ind i samtalens processuelle 'indmad'. Tekstens tredje sæt af modelovervejelser, som vi nu skal give os i kast med, har karakter af endnu en teoretisk kommentar til selve samtaleprocessen.

Modellen giver et bud på, hvad der i allerstørste almindelighed må tænkes at foregå inden i hovedet på den fokuspersonen, hvis bevægelsesønske rent faktisk opfyldes gennem samtalen – hvorved hun samtidig aflastes for den psykiske merbelastning, problemet-i-problemet har påført hende. Modellen bygger på erfaringer opsamlet gennem mange års funktion både som supervisor og som træner og underviser på kurser i kollegial supervision. Den sammenfatter det, der kan observeres undervejs i fokuspersonens afklaringsproces – indefra, dvs. af fokuspersonen selv, og udefra, dvs. af den øvrige samtalegruppe. Modellen oversætter disse observationsdata til en slags 'husmands-neuropsykologi', dvs. fortæller, hvad der *sådan cirka* må gå for sig i fokuspersonens centralnervesystem parallelt med samtalens fremadskriden. Modellen er strukturelt tænkt og søger ikke at identificere de mekanismer eller funktionsmåder, der ville kunne muliggøre det udviklingsforløb, modellen afbilder.

Modellen er en forløbsmodel, dvs. den bygges op i faser. Hver modelfase modsvarer en af supervisionssamtalens faser, sådan som de blev gennemgået i forrige afsnit om bevidsthedsmodellen. Til hver af optaktdelens tre faser knytter der sig en særskilt delmodel. Undersøgellesfasen illustreres med to delmodeller.

Hvad modellens *neuropsykologiske* implikationer angår, placerer jeg mig som sagt i rollen som 'husmand', dvs. én der i bedste fald kan formulere nogen spørgsmål ("Hvordan bærer hjernen med sine milliarder af neuroner sig mon ad med at implementere det beskrevne forløb?"), men mangler forudsætninger for at udvikle svarene. Dersom modellen i sine grove træk fremtræder neuropsykologisk plausibel, er jeg godt tilfreds. Efter den egentlige modelgennemgang argumenterer jeg for dens plausibilitet ved at påvise et slægtskab mellem modelindholdet og andre velkendte kognitionspsykologiske fænomener.

Som den står og går, har modellen for mig først og fremmest pædagogisk værdi. Den er blevet udviklet til sin nuværende form gennem mit arbejde som 'tavle-underviser' på træningskurser i kollegial supervision. Som sådan skal den levere visuel illustration til den tankegang, hele denne tekst og træningsform bæres af. Den gør det tydeligt, at fokuspersonens afklaring ikke er en, der skal hales eller bores eller presses frem, men snarere vil *komme af sig selv*, dersom hjælper, reflekterende team og spilfordeler accepterer at holde sig på den 'måtte', som deres basisroller foreskriver. Modellen leverer således støtte til den form for minimalisme-tænkning, jeg mange steder i teksten har gjort mig til talsmand for – herunder det såkaldte autisme-perspektiv og princippet om, at gruppen snarere end enkeltpersoner er den superviserende instans i kollegial supervision.

Inden jeg slipper læseren løs i teksten, skal jeg gøre opmærksom på, at den i mange passager har karakter af en (modelstøttet) *sammenfatning* af de langt mere udførlige forløbsbeskrivelser, som kunne læses i afsnittene knyttet til bevidsthedsmodellen. Jeg bruger rask væk løs af metaforik og spidsformuleringer, som dér blev udviklet, uden altid at forklare dem grundigt. Så længe læseren

hænger på, kan teksten læses som en koncentreret repetition af et forståelsespensum, han allerede har stiftet bekendtskab. Oplever læseren sig i passager hægtet af, kan han slå tilbage i den tidligere modelgennemgang for dér i mere udfoldet form at få opfrisket de basale pointer omkring den kollegiale supervisionssamtals forløbslogik.

Afklaringsforløbets faser – illustreret gennem delmodeller

Første samtalefase hedder 'Hvad er problemet?' Her er det fokuspersonens opgave at afgrænse et problemfelt, der optræder i forbindelse med en bestemt situation eller situationstype. Som vi husker, blev materiale til problembeskrivelsen hentet fra det aspektum i bevidsthedsmodellen, der hedder Beretningen. Rent grafisk afbilder modellen det af fokuspersonens valgte problemfelt som en cirkel (figur 3). Ved hjælp af pile, der peger ud mod samtalegruppens øvrige deltagere, og en grænselinie, der forbinder disse, viser modelgrafikken, hvordan fokuspersonens problembeskrivelse tjener til at konstituere gruppen som samarbejdende aktørsystem. Et 'stående ben' angiver, at problembeskrivelsens indhold udgør én komponent i fokuspersonens mentale tilstand her og nu.

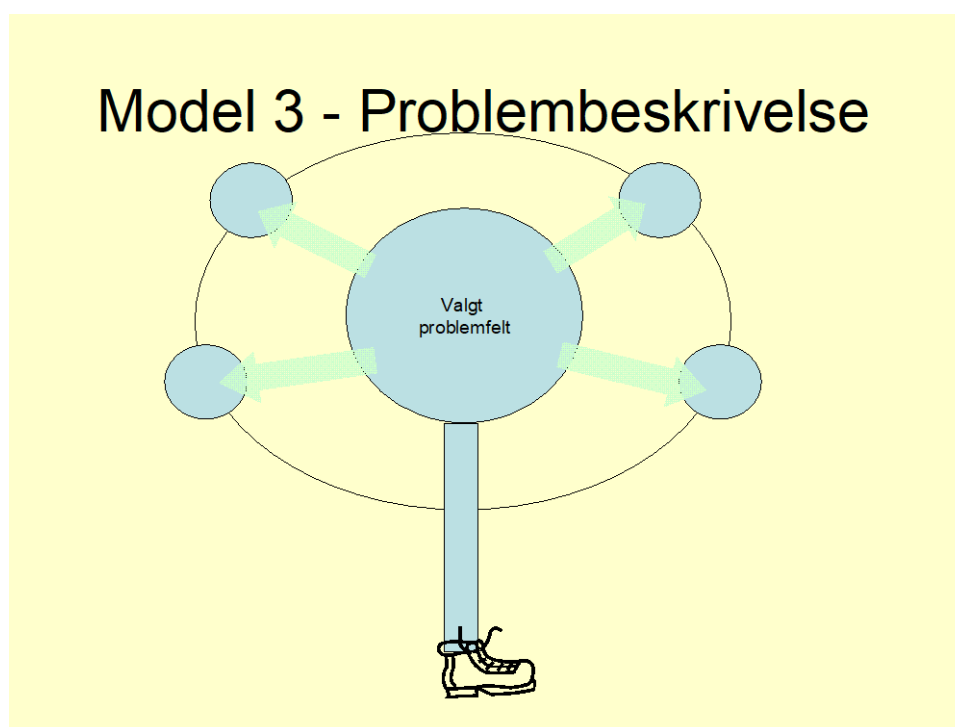


Fig. 3: Model for fokuspersonens afklaringsforløb (1): Problembeskrivelse

Det beskrevne Problem, dér-ude, udgør supervisionssamtalens igangsættende udgangspunkt – men er i øvrigt *ikke* det, samtalen skal hjælpe fokuspersonen til afklaring omkring. Fokuspersonens afklarings- eller bevægelsesønske knytter sig til det, vi i den benyttede terminologi kalder Problemet-i-Problemet – eller (for nemheds skyld fra nu af) P-i-P. P-i-P viser sig som en psykisk merbelastning, der udløses af problemet, og som dermed kan siges at befinde sig 'inden i' dette. Svarende hertil tegnes P-i-P i modellen (figur 4) som en cirkel indlejret i Problem-cirklen.

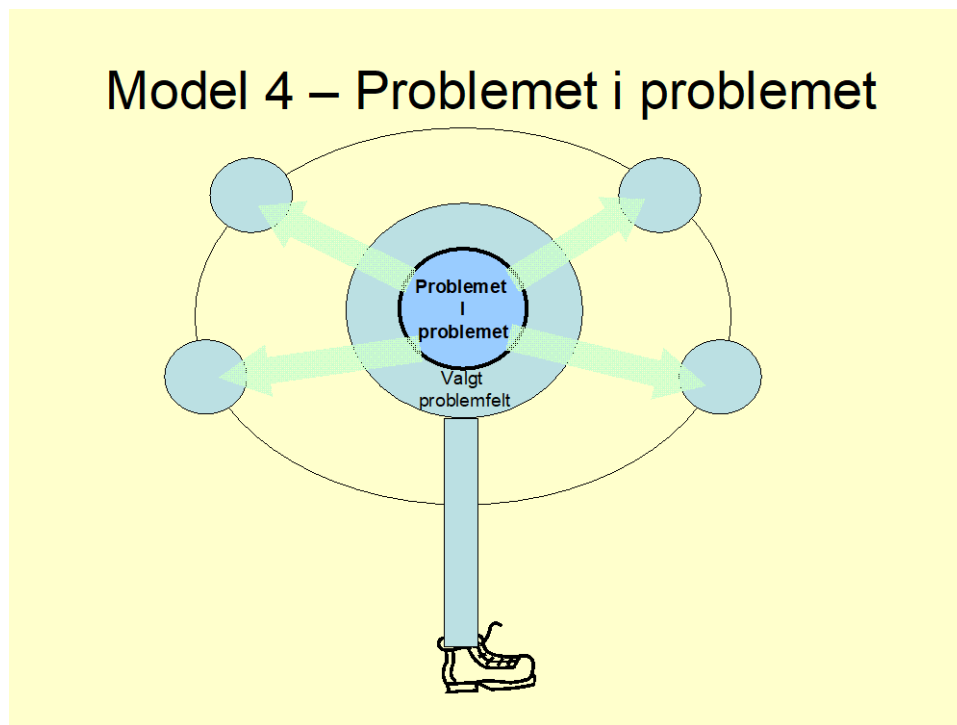


Fig.4: Model for fokuspersonens afklaringsforløb (2): Problemet-i-Problemet (P-i-P)

At samtalen fra og med sin *anden fase* vil have Problemet-i-Problemet som sit undersøgelses- og afklaringsfelt, viser sig ved, at P-i-P-cirklen er kraftigt markeret (dybere farvenuance, kraftig grænselinie-signatur), mens P-cirklen er svagt markeret. Som læseren om et øjeblik vil få at se, knytter der sig en særlig pointe til grænselinie-signaturen.

I supervisionssamtalens *tredje fase* beslutter fokuspersonen sig for et bevægelsesønske og formulerer herudfra den samtalestyrende kontrakt. I modellen (figur 5) er kontrakten vist som en pil, der udgår fra P-i-P-cirklen. Pilen markerer det, der fra nu af udgør samtalens fremadrettede opgaveaspekt. Modelgrafisk er 'det fremadrettede opgaveaspekt' tillige markeret gennem tilføjelsen af et 'gående ben'. Samspelet mellem fokusperson og hjælpersystem skal få *et eller andet nyt* til at ske med det særlige problem (P-i-P), fokuspersonen har med sit problem.

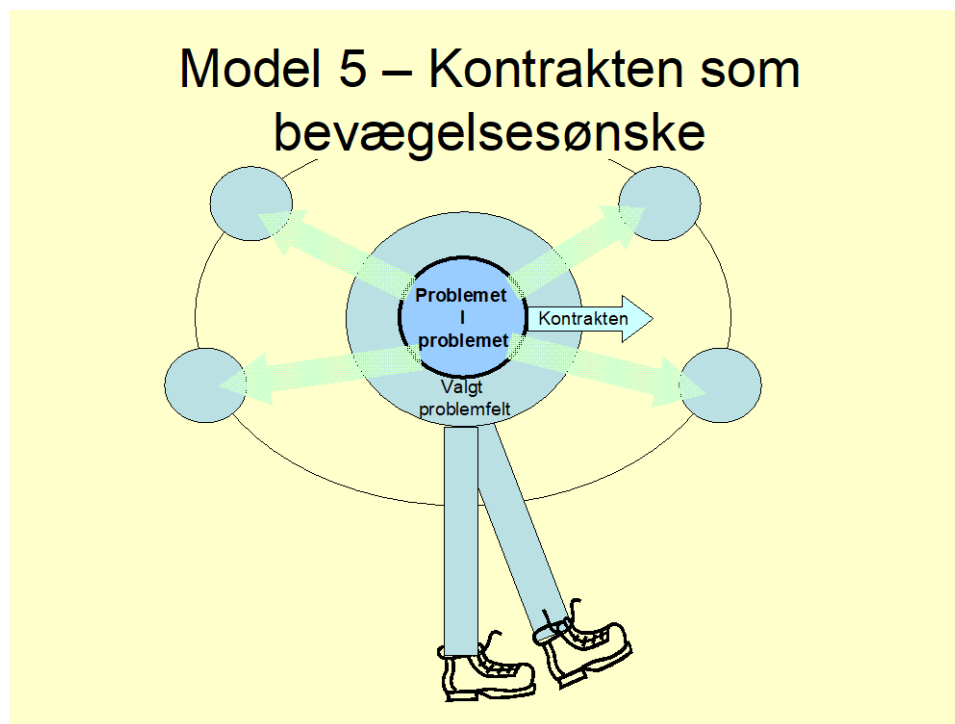


Fig.5: Model for fokuspersonens afklaringsforløb (3): Kontrakten som fokuspersonens bevægelsesønske i forhold til P-i-P

I figur 4 og 5 er P-i-P's grænselinie som sagt *kraftigt* markeret, en signatur for uigennemtrængelighed. Der er blokeret for informationsmæssig trafik på tværs af denne grænselinie. Intet kan komme ind udefra – intet kan komme ud indefra. Denne modeldetalje illustrerer den særlige gådefuldhed, der ved samtals start præger fokuspersonens oplevelse af P-i-P, og som danner baggrund for, at hendes *problem* antager karakter af et *supervisionsproblem*.

For fokuspersonen er P-i-P noget, der dukker op eller bryder frem med karakter af en ubuden gæst. Lige pludselig er det der, men det er ikke 'meningen', det skal være der. Hvor kommer det fra, og hvad består det af som fænomenkompleks? P-i-P giver ingen tegn fra sig om sin egen oprindelse eller sine bestanddele. Det lukker sig om sig selv. Fokuspersonen har brug for hjælp udefra for at få det dirket op – skaffe sig indsigt i, hvad det rummer, og hvad det evt. kan fortælle hende.⁵⁴

Hjælperes processtyring leverer støtte til fokuspersonens 'stående ben'

Figur 6 refererer til supervisionssamtalens undersøgelsesfase. Her er grænselinien rundt om P-i-P tegnet med gennembrudt streg (stiplet linie), ligesom konturerne af et nøglehul toner frem inden for denne grænselinie. Stiplet grænselinie og nøglehul symboliserer effekten af hjælperes faciliterende processtyring – når den fungerer som den skal. Hjælperes processtyring består i at møde fokuspersonen med den rette balance mellem på den ene side tillidvækkende, tryghedsskabende støtte, på den anden side urovækkende, bevægelseskabende udfordring.

⁵⁴ Jeg minder læseren om den 'bolsjemetafor', som blev beskrevet s. 49ff

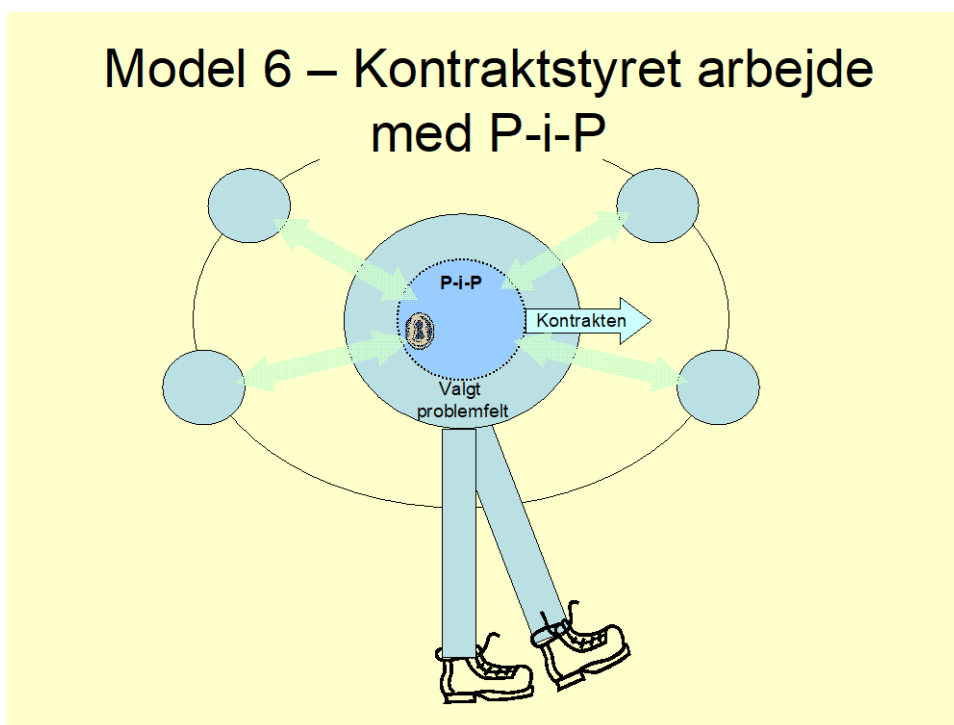


Fig.6: Model for fokuspersonens afklaringsforløb (4): Hjælperes processtyring i samtalsundersøgelsesfase giver fokuspersonen begyndende kontakt til sin *Nærmeste Udviklingszone* i forhold til P-i-P

Tillidvækkende, tryghedsskabende støtte svarer til, hvad jeg i afsnittet om bevidsthedsmodellen kaldte støtte til fokuspersonens stående ben. Som hjælper viser jeg, at jeg forstår og accepterer, at fokuspersonen er der, hvor hun er. Jeg viser gennem mine spejlende opsummeringer, at hendes aktuelle værested ikke er mig fremmed, men et sted, hvor 'man' kan være. Stedet 'fejler' ikke noget – der er som sådan ikke noget unormalt ved det. Fokuspersonen behøver ikke komme med lange forklaringer på eller retfærdiggørelser af, at det netop er dér, hun i øjeblikket befinder sig. På et implicit plan er hjælpermanøvrer som disse bærere af et budskab om, at fokuspersonen kan tillade sig at slappe af – sænke paraderne – ”Det skal nok gå alt sammen!”

Gennem hjælperstrategier som disse arbejder jeg på, at fokuspersonen i højere grad skal kunne acceptere at *være mentalt sammen med* det problem, hun har med sit problem – hvilket er en forudsætning for, at hun i små skridt ad gangen kan lære det at kende, tage det i øjesyn. Det er dette, som i figur 6 udtrykkes ved hjælp af den stiplede P-i-P-grænselinie. Gradvist gennem samtalen vil P-i-P – forhåbentlig – blive mere medgørligt, mindre indkapslet.

Urovækkende, bevægelsesskabende udfordring giver jeg til fokuspersonen ved som hjælper *tillige* at minde hende om, at *selv om* hendes aktuelle ståsted ikke er forkert, så har hun faktisk gennem kontrakten udtrykt et ønske om at få sig bevæget *et andet sted hen*. Det er det, jeg og den øvrige samtalegruppe skal hjælpe hende med. Spejlingerne og sammenfatningerne, jeg laver, står ikke

alene. De følges op af min rituelle gentagelse af kontraktens ordlyd. ”Det er hér du er – *men det er dér, du siger, du godt vil hen!* – og har du mon nogen ideer til, hvordan du kan komme det?” På denne måde bestræber jeg mig på at fastholde fokuspersonen i et spændingsfelt mellem hendes aktuelle værested og det sted, hun ønsker at finde hen til. Eller sagt med eksistentialismens sprogbrug: et spændingsfelt mellem være og vorden.

Dertil kommer, at mine spejlinger ikke bare produceres af et plant, fotografisk gengivende spejl. Der er buler i spejlet. Nogle af de formuleringer, jeg bruger, afspejler min personlige meddigtende medleven i fokuspersonens beretning og afleveres med et underforstået: ”Kan man sige det sådan her?” vedhæftet. I den udstrækning fokuspersonen genkender sig selv i nogle af mine ’bulede’ formuleringer, får hun samtidig demonstreret, at hun *har* mulighed for foretage *små* bevægelser i retning af ’noget andet’, uden at hun af den grund mister sig selv. Gradvist vokser fokuspersonens parathed til få låst op for P-i-P’s hemmeligheder. Det er dette, som i figur 6 udtrykkes ved hjælp af det vagt tegnede nøglehul.

I den *sproglige* forklaring til figur 6 har jeg sammenfattet modelgrafikken ved hjælp af den russiske psykolog Lev Vygotsky’s (1987) begreb om *Nærmeste Udviklingszone*. Nærmeste Udviklingszone refererer til den *potentielle* læring eller indsigt, en elev har mulighed for at tilegne sig med hjælp fra kompetente andre. Samtidig med at hjælpers processtyring primært er henvendt til fokuspersonens *stående ben* (tillidvækkende, tryghedsskabende støtte), hjælper den hende også til at orientere sig mod sin Nærmeste Udviklingszone (urovækkende, bevægelseskabende udfordring). Hun bliver så at sige mindet om, at hun også har et *gående ben* – som er det ben, hun skal bruge, hvis hun vil tage sit eget bevægelsesønske alvorligt.

Det reflekterende team leverer støtte til fokuspersonens ’gående ben’

Ydelse af *aktiv, direkte* støtte til fokuspersonens gående ben beskrev jeg i den tidligere modelgennemgang som en opgave, det reflekterende team tog sig af. Det tema uddybes nedenfor.

Gennem sit samspil med den kompetente hjælper i *supervisionssamtalens primærsamtale* bliver fokuspersonen stadig mere parat til at foretage den mentale omprogrammering, der modsvarer hendes bevægelsesønske. Medlemmerne af det reflekterende team har været medlevende tilskuere og tilhørere til dette forløb. Som tidligere beskrevet kan man opfatte dem som placeret i et socialt bevidsthedsfelt, der har fokuspersonens P-i-P som mentalt omdrejningspunkt og hendes kontraktformulering som fremadrettet styrepind. Tanker og associationer, der opstår hos teammedlemmerne hver især, er tanker og associationer, som fokuspersonen *kunne* have fået, dersom hun havde haft større mental afstand, og dermed frihed i forhold til P-i-P.

Så længe primærsamtalen er i gang, gør det reflekterende team sine iagttagelser på et indre plan. Passivt noterer teammedlemmerne sig deres tanker og associationer i takt med, at de dukker op – måske delvis styret af et særligt observationsfokus, de forlods har besluttet sig for. Når spilfordeler dømmer *time out*, udtrykker de aktivt et udvalg af disse tanker og associationer. I figur 7 er tanker og associationer markeret som *nøgler*, de viser frem. Et stort antal nøgler i forskellige faconer: en kollektiv brainstorm – ’hjernestorm’ – i bogstavelig forstand. Tit omtaler jeg også teamets ydelse som bolde, de kaster op i luften. ’Mange bolde i luften’ kan være en belastning, hvis man skal give

dem alle fuld opmærksomhed – men det kan være til betryggelse at *vide, at de er der*, dersom man på et tidspunkt skulle få brug for en eller nogen af dem.⁵⁵

Dersom teamets bolde eller nøgler blev afleveret til fokuspersonen én ad gangen med blikkontakt og eftertryk: ”*Nu skal du bare høre, hvad jeg har tænkt ... !*” – ville disse mange manifestationer af hjælpsomhed, gode råd og skæve, skøre ideer virke dybt anmassende og fuldstændig afsporende for fokuspersonen i forhold til det personlige selvhjælpsprojekt, *hun* har gang i. Nu beskyttes hun af den bevidst autistiske iscenesættelse af situation og samspilsform. Teammedlemmernes offentlige sladreaktivitet når hende kun som baggrundsmusik. Hun hører den – måske – men kan vælge at lade det blive ved det. Hun kan undlade for alvor tage sig af eller prøve at forstå, hvad de siger – alt imens hun indeni gumler videre på det spørgsmål, den stemning eller det billede, primærsamtalen efterlod hende med ... Og, hovsa, så kan det være, hun med ét bliver opmærksom på et enkelt af baggrundsmusikkens temaer: ”Det var da en sjov ide, sådan har jeg ikke lige tænkt før ... ”

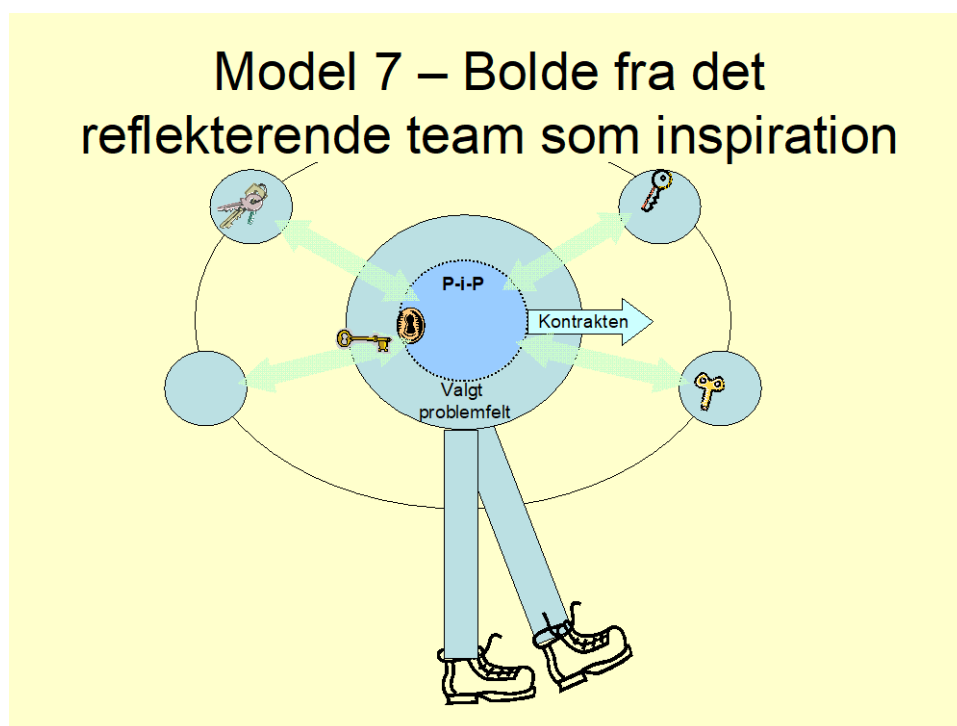


Fig.7: Model for fokuspersonens afklaringsforløb (5): Det reflekterende team som potentiel inspiration for fokuspersonens gående ben

⁵⁵ Den kapacitetsgrænse for opmærksomheden på 'syv plus/minus to' enheder, jeg omtalte s. 63, er et vilkår for vores såkaldte arbejds- eller eksplicite hukommelse. Det er denne kapacitetsgrænse, der gør det til en *potentiel belastning* at have mange bolde i luften: At skulle give opmærksomhed til mere, end man kan rumme er en stressfaktor. I et menneskes implicite opmærksomhedsfelt: fænomener på *bevidsthedsmæssig stand-by*, er der plads til langt mere end 5-9 enheder ad gangen. Når jeg i teksten undertiden slår til lyd for, at en hjælper med fordel kan satse på ikke at ville *forstå*, men kan lade sig nøje med at *høre*, hvad fokuspersonen siger, kan det læses som en opfordring til hjælper om at lære sig at bruge sin implicite, snarere end sin eksplicite opmærksomhed som kontakt- og modtagekanal for fokuspersonens mange ord. Der er tale om en færdighed, der kan trænes – og som professionelle kommunikatorer nødvendigvis må udvikle for at holde den arbejdsrelaterede belastning på et håndterligt niveau.

Ingen, heller ikke fokuspersonen, kan på forhånd vide, præcis hvilken bold – om nogen – der når i mål, eller hvilken nøgle der passer til nøglehullet. I så fald var der jo ikke noget problem. I figur 7 er der én, der viser sig at fungere. Også i samtaler, hvor ingen af teammedlemmernes refleksioner direkte kan bruges, kan de alligevel i kraft af selve deres mængde og forskellighed inspirere fokuspersonen til selv at finde eller tilvirke sin helt egen nøgle: den tanke eller ide, som hendes gående ben kan bruge til at finde vejen ind i Nærmeste Udviklingszone.

Sammenfatning og teoretisk perspektivering: Fokuspersonens afklaringsforløb forstået som 'paradoksalt søgeproces'

Indledningsvis i dette afsnit skrev jeg, at modellen for fokuspersonens afklaringsforløb udtrykte en slags 'husmands-neuropsykologi'. Den peger på, 'hvad der i allerstørste almindelighed må foregå inden i fokuspersonens hoved' fra samtalestart og indtil den – forhåbentlig – afsluttes med en opfyldelse af hendes bevægelsesønske.

Jeg har også beskrevet det, fokuspersonen er på jagt efter, som en *mental omprogrammering* af det problem (P-i-P), hun indledningsvis har med sit problem. Ved samtalestart har hun kontakt med P-i-P på en uklar, utilfredsstillende, handlingsblokerende, snarere end handlingsbefordrende måde. Hun ønsker at vide mere om det, være mindre belastet af det, men er tilsyneladende fastlåst.

På et tidspunkt i samtalen 'sker der noget'. Ifølge modellens figursprog (figur 7) finder hun en nøgle, der passer til låsen. Udenforstående vil nogen gange have nemt ved at følge med i fokuspersonens afklaringsproces, nemlig hvis hun så at sige 'snakker den frem' i et roligt tempo. Andre gange er forløbet mindre gennemskueligt. Fokuspersonen kan sidde som i dybe tanker: hun kigger *indad*. Det reflekterende team kværner løs med deres offentlige sladder. Pludselig smiler fokuspersonen lidt. Hendes pande glatter sig ud. Hendes blikretning vender: Nu kigger hun *udad*, over mod hjælper. Og når denne efter afslutningen på *time out* spørger, om der er sket noget interessant, siger hun: "Jo nu skal du bare høre, jeg fik lige pludselig den hér ide ..." – og så afleverer hun måske en kort beskrivelse af, hvad der fik hende til at smile, og slutter af med, at "... så nu tror jeg, vi kan lade samtalen stoppe her, nu har jeg noget at gå videre med."

Undertiden, når situationer som denne opstår, har jeg oplevet, at specielt det reflekterende teams medlemmer har været mystificerede. I gennem den sidste halve times tid har de levet intenst med i fokuspersonens følelses- og forstandsmæssige dilemmaer. De har måske produceret forslag til *store* eller *vanskelige ting*, hun fremover bør gøre eller tænke anderledes om eller gøre sig umage med – og så kan det være en *ganske lillebitte ide*, som for fokuspersonen bliver den forskel, der kommer til at gøre *den vigtige* forskel. Teammedlemmerne kan næsten føle sig snydt. Var det virkelig ikke andet, der skulle til? – Hvorfor kunne hun ikke være kommet på den ide noget før? – Den er jo indlysende, næsten for simpel til at være værd at nævne. Det kan ske, de ytrer tvivl om, hvorvidt man kan tro fokuspersonen på hendes ord. Prøver hun bare at slippe for yderligere opmærksomhed? – Kan det virkelig være rigtigt, at samtalen skal stoppe her?

Hjælper har samtalen igennem haft tættere mental kontakt til fokuspersonens indre verden. For hjælper vil det typisk være lettere at leve sig ind i, hvad det var for en tøre, der pludselig faldt, og

hvorfor den var vigtig: hvorfor netop dén ide, lille eller ej, kunne sætte skred i en ny figurdannelse, dvs. omprogrammering af fokuspersonens hidtidige måde at tænke om sit problem på.

Hvis jeg som træner skal hjælpe et vantro reflekterende team til at 'godkende' fokuspersonens slutmarkering, vil jeg bl.a. minde dem om, at hendes bevægelsesønske jo ikke har rettet sig imod at få *hele* Problemet dér-ude til at forsvinde. Samtalens mere beskedne mål har været at lokalisere og begynde at lirke med én enkelt lille tråd i det sammenfiltrede garnnøgle, men en tråd, som hun selv tror kan levere begyndelsen til en gradvis optrevling. Når dette er sket, har fokuspersonen netop noget, hun kan *gå videre med*.

Den art af oplevelse, fokuspersonen i min konstruerede beretning får kontakt med, er velkendt i kognitionspsykologisk litteratur. Fænomenet er blevet udstyret med flere forskellige navne. I faglitteratur om problemløsning taler man om, at der pludselig kan optræde et *mentalt kip* eller en *aha-oplevelse*. Disse betegnelser modsvarer det dagligsprogsudtryk, jeg selv brugte ovenfor: Pludselig *falder tiøren*. Hukommelsesforskning bruger udtrykket '*tip-of-the-tongue fænomenet*' til beskrivelse af tilstanden, hvor man prøver at huske noget bestemt – og, jo: "Nu kan jeg mærke, det er på vej. Jeg *har det lige på tungen*" – og *så* husker man det måske. Kreativitetsforskningen har udviklet begrebet *inkubationstid* (ordret: udrugningstid): den periode, hvor en person befinder sig i en *ubestemt rettedhed mod 'det nye'* – svarende til, hvad jeg har kaldt: *spændingsfelt mellem væren og vorden* – indtil den forløsende tanke på et tidspunkt bryder igennem eller fødes.

Med sproglig inspiration fra en kollega⁵⁶ har jeg brugt udtrykket *paradoksale søgeprocesser* som samlebetegnelse for mentale problemløsningsforløb som dem, vi her beskæftiger os med.

Normale søgeprocesser er dem, vi engagerer os i, når vi leder efter noget i den *ydre* verden (i 'ydre landskaber'). Jeg har forlagt mine briller, hvor kan de være? – Jeg har brug for en hammer, den er ikke på sin plads, hvor mon den så er blevet af? – Det lille barn, jeg går tur med på strøget, er blevet væk for mig i vrimlen, panik-panik, han er så lille og alle de andre strøggængere er så store. Og så går jeg ellers i gang med at lede efter ham. Hvor vil det mon være smartest at starte?

Paradoksale søgeprocesser er nogle, mit anden ordens aktørsystem kan sætte i værk i forhold til min *indre* verden ('indre landskaber'): Jeg prøver at huske navnet på personen, jeg lige nu snakker med: "Hvad er det nu, hun hedder? – *Kom nu, kom nu*, jeg ved det jo godt. Så sent som i går var der én der fortalte mig det!" Eller jeg har brug for at genkalde mig situationen, hvor jeg har mødt hende før... – "Hvor var det nu, det var? – Pinligt!" Eller jeg skal ringe til en kollega, men telefonnummeret er blevet væk ... ? "Hør nu her, Søren, du har ringet til ham så tit! Jeg kan *næsten* huske, hvordan det er at trykke nummeret ind på tastaturet."

Det, der gør paradoksale søgeprocesser paradoksale, er følgende to proceskomponenter: (1) Vi har ikke en præcis viden om, hvad vi leder efter – for havde vi den viden (navnet, situationen, telefonnummeret), ville der jo ikke længere være grund til at lede! (2) Ej heller kender vi arten af det landskab, vi leder i: ingen skuffer at åbne og lukke igen, ingen præcise retningsangivelser på noget som helst.

⁵⁶ Jytte Bang fra Institut for Psykologi, Københavns Universitet.

Søgeprocessen starter med, at vi stiller os selv, dvs. vores krop ('indre landskab'), et bestemt spørgsmål. Derefter aner vi stort set ikke, hvad der videre sker – ganske svarende til eksemplet fra før, hvor *det reflekterende team* hverken kunne se eller mærke, hvad fokuspersonen havde gang i. Men *noget* sker der tilsyneladende. Det er en tilbagevendende erfaring, at svaret på spørgsmål, vi på denne måde stiller os selv, særdeles ofte dukker op. Nogen gange går det hurtigt: svaret kan være klar et halvt til et helt eller måske to minutter efter, at vi gik i gang med at 'lede'. Andre gange tager det længere tid: vi skal måske 'sove på det' og præsenteres først for eftersøgningsresultatet, når vi slår øjnene op den følgende morgen. Videnskabshistorien bringer eksempler på paradoksale søgeprocesser, der kan vare i måneder eller år, hvorefter det billede (en model f.eks.) eller den matematiske formel, som repræsenterer gådens løsning med ét dukker frem fuldt færdig (Willert 2000)

Supervisionssamtalen kan forstås som en paradoks søgeproces, som samtalegruppens medlemmer – i egenskab af kollektivt aktørsystem og som sådan udstyret med fælles bevidsthedsfelt – har del i. Hver enkelt autistisk samtaledeltager er henvist til at søge i sit eget indre, kropslige landskab. *Dele* af, hvad hver enkelt deltager finder, bliver sagt højt i håbet om, at det kan gøre gavn for fokuspersonen, hvis søgeproces er samtalens *fælles* Sag eller omdrejningsakse. Til syvende og sidst kan ingen anden end fokuspersonen identificere, hvad det er, gruppen leder efter, og hvornår det er fundet.

Nogen gange *bliver* det fundet!

-0-

Som nævnt indledningsvis i denne modelgennemgang leverer selve muligheden for indplacering af fokuspersonens afklaringsforløb i den større fænomenegruppe, jeg her kalder paradoksale søgeprocessen, et argument for den præsenterede forløbsmodels neurofysiologiske plausibilitet. Den menneskelige hjerne *kan* tilsyneladende 'sådan noget', hvordan den så ellers bærer sig ad.⁵⁷

⁵⁷ Blandt klassiske almenpsykologiske teoridannelser kan tysk-amerikaneren Kurt Lewins *feltteori* (1935, 1951; Karpatschof & Katzenelson 2011: 80ff) nævnes som en tradition, hvor psykologiske kapaciteter som dem, der kommer til udtryk i paradoksale søgeprocesser, indtager en fremtrædende plads. Inden for nyere bevidsthedsteoretisk teoridannelse kan noget lignende siges om Bernard Baas' (1988) teori om den eksplicite bevidsthed som et 'globalt arbejdsrum'.

4. model: Organisationsdynamisk model

Jeg er nu fremme ved den fjerde og sidste af mine brugsmønstre i forhold til træning i og udførelse af kollegial supervision.

DOSS-modellen, som jeg lagde ud med, havde et meget generelt budskab i forhold til denne form for faglig virksomhed: Arbejdssystemer har brug for at være afbalancerede i måden, hvorpå handling og refleksion spiller sammen. Kollegial supervision har karakter af iscenesat refleksion og kan som sådan bruges som ét middel blandt flere til at fremme den behøvede afbalancering.

I de to næste modelafsnit, om henholdsvis bevidsthedsmodellen og forløbsmodellen vedr. fokuspersonens afklaringsproces, drejede det sig først og fremmest om at kaste lys over selve supervisionssamtalen: dens forløbslogik – reguleringen af samspillet mellem samtalegruppens mennesker – hvad dannede baggrund for fremkomsten af dens effekter?

Med den fjerde og sidste model vender jeg atter opmærksomheden mod det arbejdssystem, dvs. den større organisatoriske sammenhæng, der udgør ramme om supervisionssamtalen som professionel refleksionsform, og hvor den gerne skulle sætte sig positive spor.

Min fjerde model kalder jeg 'den organisationsdynamiske model'. Den afbilder nogle overordnede arbejdssystemaspekter, hvis indbyrdes samspil er af central betydning for systemets produktivitet og øvrige kvaliteter. Det er en model, jeg som konsulent ofte bruger som overbliksgivende hjælperedskab i forbindelse med personaleudvikling, konflikthåndtering m.v.⁵⁸ Brugt som støtte til træning og undervisning i kollegial supervision leverer den et argument for, at kollegial supervision ikke kun tjener individuelle udviklingsformål, men også kan tilføre *arbejdssystemet som sådan* nogle væsentlige kvaliteter. I mit fjerde modelafsnit er jeg således ikke længere primært optaget af de krav, samtalegruppen stiller til sine *enkelte* medlemmer eller den læring, de *hver især* som fagpersoner kan opnå. Jeg beskæftiger mig snarere med supervisionsdeltagerne *i deres egenskab af organisationsmedlemmer* og prøver at give et afbalanceret bud på den særlige nyttevirkning i form af *organisatorisk læring* (Stegeager & Laursen 2011), kollegial supervisionspraksis kan få for det samlede arbejdssystem.

Jeg starter med at præsentere organisationsdynamisk models grundkomponenter, suppleret med ultrakorte konstruerede eksempler på supervisionstemaer, der knytter an til disse. Som det vil vise sig, berører disse eksempler ikke supervisandens direkte arbejde med klienter eller kunder, men i stedet de organisatoriske rammer for dette arbejde. Resten af kapitelteksten leverer yderligere eksempler på, hvordan kollegial supervision kan bygges ind i læringsprogrammer, der på mere omfattende vis styrker organisatorisk produktivitet, trivsel og sammenhængskraft. Når bortses fra mit første eksempel, som bærer titlen *Kollegial supervision classic*, vil de tre senere eksempler gøre brug af samtaleformer, der i større eller mindre grad afviger fra den præcise form, der beskrives i modelafsnit 2 og 3. Disse variationer er udtryk for, at kollegial supervision har udviklet sig og været genstand for knopskydninger i den lange periode siden midtforserne, hvor mit eget praktiske engagement startede. Variationerne er uvæsentlige for dette afsluttende modelafsnits formål, nemlig

⁵⁸ Se Willert 2018a: 43ff.

at vise, hvordan systematisk, styret, fælles-refleksiv erfaringsudveksling blandt frontmedarbejdere kan udnyttes til organisatorisk læring og udvikling.⁵⁹

Gennemgang af modellen

Den organisationsdynamiske model er afbildet i figur 8. Med små 'skilte' har jeg angivet, hvad det er for arbejdsaspekter, modellen skal rette vores opmærksomhed imod. Nedenfor gennemgår jeg dem et ad gangen.

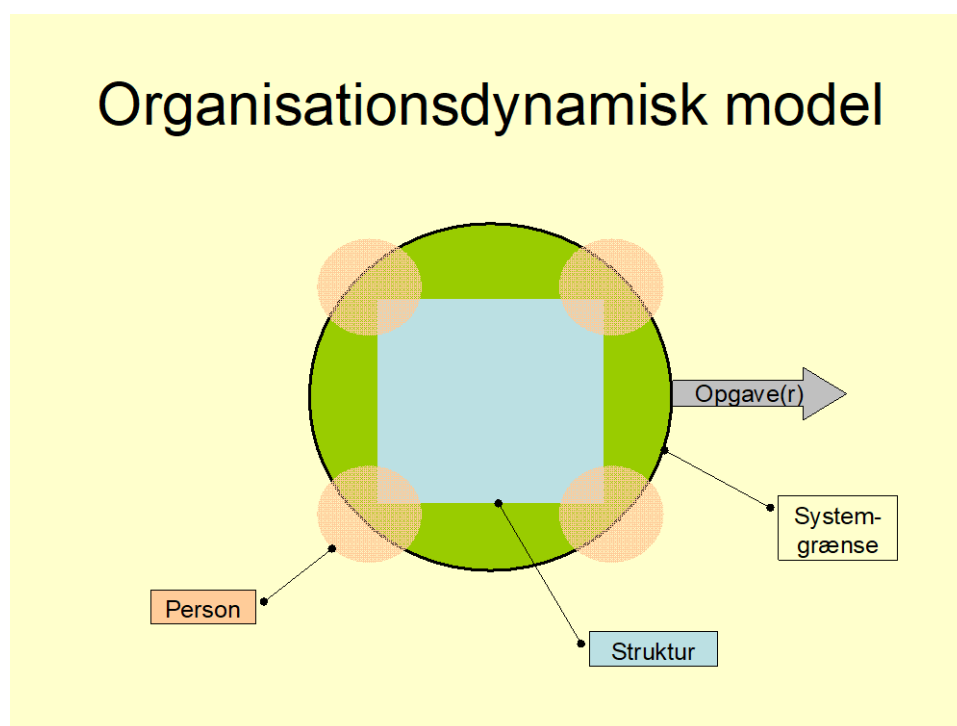


Fig.8: Organisationsdynamisk model

Systemgrænse

Grænselinjer har vi mødt i samtlige denne teksts tidligere modelafbildninger. Grænselinier tjener til lokalisering og indholdsbestemmelse af det system, vi aktuelt interesserer os for: Hvad er placeret inden for grænsen, dvs. hvad hører med? – Hvad er placeret uden for og hører derfor ikke med? – men tilhører i stedet systemets omgivelser og kan som sådan være vigtigt.

Om systemgrænsen skal først og fremmest siges, at den skal forstås som mental konstruktion og ikke som fysisk-materiel ting. Grænselinjen hjælper organisationens enkelte medlemmer til at orientere sig og regulere deres samspil, ikke blot med andre, men også (som vi skal se) med sig selv. Som organisationsdynamisk variabel er det grænselinjens funktion på én og samme gang at

⁵⁹ Andersen & Bager 2011, Bager 2018, Dalsgaard 2015, Hermansen 2004: 121ff; Holmgren & Holmgren 2017, Schilling 2020, Willert 2018b leverer eksempler på knopskydninger inden for det kollegiale supervisorsfelt.

markere en adskillelse og muliggøre kontakt mellem organisationens inderside og dens yderside. Indersiden er der, hvor det organisatoriske liv leves og organisationsmedlemmerne 'gør deres ting'. Ydersiden er de omgivelser, som organisationen på forskellig vis er afhængig af – eksempelvis med hensyn til ressourcetilførsler, idemæssig inspiration, politisk velvilje, afsætning af fremstillede varer eller tjenesteydelser. Generelt sagt spiller hensigtsmæssig grænselinieforvaltning en afgørende rolle for organisationers overlevelse og trivsel. Dersom rigid adskillelse fra omgivelserne og dermed lukkethed-om-sig-selv får lov at dominere uhensigtsmæssigt, risikerer organisationen at tørre ud, stivne eller gå i ukontrollabelt selvsving. Det er, hvad der eksempelvis med meget dramatisk effekt kan ske i lukkede kultsamfund (se f.eks. Elsass 1989: 148ff; Guinn 2013). Dersom kontakt-for-enhver-pris og dermed grænseløshed dominerer, risikerer organisationen at gå op i limningen: flyde ud, og dens medlemmer risikerer at miste fokus. Noget sådant ses f.eks. i politiske partier, der geråder i voldsom intern konflikt. Interne meddelere lader med pressens hjælp hånt om underforståede fortrolighedsklausuler, der i fredstid vil være naturlige. Mens dette skrives (marts 2020), er det danske parti Alternativet på denne måde ved at gå op i limningen.

To eksempler på supervisionstemaer med reference til Grænselinjen:

- ❖ ”Det problem, jeg godt vil arbejde med, er lidt af en gyser, men jeg har besluttet mig for, at jeg bliver nødt til at tage det op – og jeg tror, en supervisionssamtale er det bedste sted at tage det op, når nu det skal være – og det skal det! – Det handler om min fornemmelse af ikke at høre rigtigt til i teamet ... ”
- ❖ ”Jeg ser mig selv i et dilemma. Jeg er indkaldt som vidne i den retssag, som *NN* har anlagt mod vores arbejdsplads. På den ene side forstår jeg godt de bevæggrunde, der fik ledelsen til at disponere, som de gjorde over for *NN*. På den anden side tror jeg, at en beskrivelse af ledelsens dispositioner vil få folk til at betvivle, at de havde rent mel i posen. Jeg vil godt lufte mit dilemma og ser frem til at få input fra det reflekterende team ... ”

Opgaven

I ethvert arbejdsystem er Opgaven alfa og omega. Der findes menneskelige organiseringer, hvor det at være sammen og spille sammen er mål i sig selv snarere end midler til noget andet: vennegrupper, kærlighedsforhold, musikalsk samspil-for-sjov, børn, der leger sammen. I et arbejdsystem er det imidlertid Opgaven, dvs. arbejdets produkt og de værdier, der knytter sig til dette produkt (brugsværdi, penge, PR ...), der danner baggrund for og retfærdiggør systemets eksistens. Hvis Opgaven groft misrøgtes, falder systemet fra hinanden eller vil blive opløst.

I modellen skriver jeg Opgaven i ental. Den systemopretholdende opgave er selvfølgelig i virkeligheden mange delopgaver, men disse vil ideelt set hænge indbyrdes sammen: udgøre forudsætninger for hinanden og vil kunne ordnes hierarkisk efter vigtighed. En af de helt centrale *ledelsesmæssige* opgaver i et arbejdsystem består i at bidrage til, at opgaveaspektet får den opmærksomhed, det fortjener og behøver, samt at der løbende finder gensidig afstemning sted mellem Opgaven som aktuelt forstået og '*alt det andet*' i organisationen. I organisationsdynamisk models figursprog betegnes '*alt det andet*' i organisationen dels som '*Struktur*', dvs. indarbejdede kollektive vanemønstre, dels som '*Personer*', dvs. systemmedlemmer (aktører).

To eksempler på supervisionstemaer med reference til Opgaven:

- ❖ ”Jeg er så umådeligt træt af alle de dokumentations- og registreringskrav, som NPM-æraen oversvømmer os med, og som tager tid og truer med at afspore os fra kerneopgaven. Jeg vil godt som fokuspersion prøve at finde ud af, enten hvordan jeg kan blive bedre til at håndtere kravene

Søren Willert:

*Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021*

helt konkret eller, som en anden mulighed, holde op med at blive så vildt ophidset over, at de findes.”

- ❖ ”Den seneste sparerunde lægger nye begrænsninger på antallet af timer, vi har lov at bruge på enkeltsager. Allerede sidste års begrænsninger fik mig til at opleve, at jeg svigtede mange af mine klienter, snarere end at jeg hjalp dem. Fremover vil det blive værre. Jeg oplever, at min faglige kvalitetssans smuldrer. Hvordan kan jeg leve med det?”

Struktur

I organisationsteoretisk faglitteratur vil ’struktur’ typisk henvise til arbejdssystemets *formelt vedtagne* rammer og regler, sådan som disse f.eks. er nedtegnet i organisationsdiagrammer, personalehåndbøger o.lign. I et passende velfungerende arbejdssystem vil den formelle struktur være handlingsregulerende i forhold til mange aspekter af det, der foregår mellem systemets mennesker. Mange andre aspekter vil imidlertid ikke kunne indfanges eller forudsiges med henvisning til formel struktur. Organisationskultur, samarbejdsclima, psykisk arbejdsmiljø er eksempler på begreber, der bruges til at indfange denne restmængde.

Den organisationsdynamiske models strukturbegreb refererer til *alle mulige* kollektive vanemønstre, der i småt og stort regulerer samspillet mellem systemets mennesker. Når jeg som underviser/træner præsenterer Struktur-komponenten, beskriver jeg den ofte med metaforen færdselsregler. Men metaforen skal altså forstås som dækkende *faktisk virksomme regler*, uafhængigt af, om de findes nedskrevet i nogen offentligt tilgængelig regelsamling (’færdselslov’).

Som ét eksempel fra denne tekst på et uformelt, men stabilt og betydningsfuldt vanemønster kan jeg minde læseren om den praksis, der på min gamle arbejdsplads, Studenterrådgivningen, havde udviklet sig omkring gensidig supervision. Hver gang behovet for personlig supervision syntes at røre på sig hos en medarbejder, blev seancen ud fra en stiltiende overenskomst henlagt til et andet rum end konferencerummet. Det var ikke noget, vi gjorde ’et formelt nummer’ ud af. Det var bare ’sådan, vi gjorde’. Men vanen havde implikationer. Bevægelsen i det *ydre* landskab fra ét rum til et andet gjorde det nemmere for supervisionsgruppedeltagerne at foretage en tilsvarende bevægelse i deres personlige *indre* landskaber: gjorde det lettere for dem at skifte fra en sagsbehandlings- til en supervisionstænkemåde.

To eksempler på supervisionstemaer med reference til Struktur:

- ❖ ”På personalemødet for en uge siden brokkede jeg mig over formen, jeg syntes der var for meget tomgang. Det førte så til, at jeg blev bedt om at være den, der skulle prøve at sætte noget bedre i stedet. Fair nok – men puha, det har simpelthen voldt mig kvaler og givet mig en masse uro inden at finde ud, hvordan jeg skal gribe den opgave an ... ”
- ❖ ”I går hørte jeg for tredje gang inden for en uge en af os – det var Ellen – sige, at vi bliver *nødt til* at finde tid, hvor vi snakker på tværs og får lidt humørmeldinger fra hinanden – alt det, vi *aldrig* når på afdelingsmødet, og som vi savner. Jeg er enig med Ellen, og nu vil jeg tage det op som supervisionstema ... ”

Personer

I modellen er Personer angivet som cirkler placeret på arbejdssystemets grænselinie. Denne placering markerer, at personerne ikke fuldt og helt ’tilhører’ arbejdssystemet. Dette gælder dels i den enkle betydning, at ansatte kun får løn for den tid, de er på arbejde. Resten af tiden er i

princippet deres egen. Det gælder dels også i den interessantere betydning, at medarbejdere kun bruger afgrænsede dele af det, de 'har i sig' til udførelse af deres arbejdsrolle.

I modellens grafiske sprog er personernes *Arbejdsrolle* angivet ved den halvcirkel, der befinder sig *inden for* den organisatoriske grænselinie, dvs. i arbejdssystemets rum som sådan; mens '*alt det andet*', som personerne også er og rummer, befinder sig i halvcirklen placeret *uden for* den organisatoriske grænselinie. Jeg bruger udtrykket 'Personlig Person' som betegnelse for 'alt det andet': det hos personen, som ikke inddrages i arbejdsfunktionen og ikke er inkluderet i Arbejdsrollen.

I én forstand er dette arrangement enkelt og let at forstå. En person, der er på arbejde, bruger bestemte sider af sig selv – på måder og i et omfang, der forhåbentlig er afstemt efter de bidrag, han skal levere til systemets samlede opgaveløsning. Andre sider af personen – som han måske med stor succes vil udfolde i sine øvrige livssammenhænge: kæresteforhold, familie, venner – synes der ikke at være brug for i arbejdssammenhængen. Den Personlige Person hænger han så at sige i garderoben sammen med sit overtøj og andet habengut, før han møder ind om morgenen. *Eller gør han?* Nej, sådan hænger det *ikke* sammen. Med støtte fra George Herbert Mead (1934, 2005) vil jeg udvikle nogle teoretiske betragtninger om koblingen mellem Arbejdsrolle og Personlig Person, og måderne hvorpå disse to person-aspekter kan støtte og/eller snarere komme på tværs af hinanden.

Mead opererer med et gennemgribende socialt, dvs. relationelt forankret personbegreb. Han taler om det menneskelige selv som et fortløbende, aldrig afsluttet parløb mellem en *gørende instans*, som han kalder Jeget, og en *iagttagende, vurderende, forsøgsvist opdragende og sammenhængsskabende instans*, som han kalder Miget. Den gørende instans, Jeget, fås imidlertid i mange varianter – svarende til ovenstående betragtning om, at personer opfører sig forskelligt afhængigt af, om de er på arbejde, befinder sig i familiens skød, er sammen med vennerne – eller måske er i gang med at forsvare et europamesterskab i kickboxing. Hver enkelt selvstændig handlearena, som indgår i en persons gøre-liv, aktiverer sin egen Jeg-variant. Og godt det samme. Kickboxing og arbejdsplads vil få svært ved at sameksistere. Effektivt Jeg-arbejde indebærer, at personen har udviklet sine evner til omverdensrettede samspil ud fra de særlige succeskriterier, der gælder i den givne handlearena. Evnerne kommer til udtryk gennem personbestemte, passende stabile, passende fleksible vanestrukturer.

Miget indgår som sagt i en iagttagende og vurderende relation til Jeget. Migets iagttagelser ("Hvad sker der? – Hvad har jeg nu gang i?") og vurderinger ("Er det OK, eller dummer jeg mig?") trækker på mere overordnede, kulturelt aflejrede opfattelser af, hvordan 'man' bør opføre sig. Det er ud fra sådanne opfattelser, at Miget placerer sig i en *forsøgsvist opdragende og sammenhængsskabende* rolle i forhold til Jeget. Dumheder bør ikke gentages. Hvis andre synes, jeg er underlig, kan det være svært at få legekammerater. På tværs af alle iagttagne Jeg-varianter har vi brug for, over for os selv og andre, at kunne fortælle nogenlunde tilforladelige, sammenhængende historier om, hvem vi er, og hvad vi kan og vil. Migets styringsbestrebelse over for Jeget kan imidlertid aldrig blive mere end forsøgsvis. Direkte Jeg-styring bliver til gennem øjeblikkets mere eller mindre uforudsigelige udvekslinger i den aktuelle handlearena. Vi kan sætte os noget for, lægge planer. Derefter sker det, der sker.⁶⁰

⁶⁰ Ud over at være Mead-inspireret er dette perspektiv på handlingers 'forudsigelige uforudsigelighed' stærkt til stede i kompleksitetsinspireret organisationsforståelse (Stacey 2012, Solsø & Thorup 2015, Willert & Juhl 2020).

Tilbage til organisationsdynamisk model. Kobling og samspil mellem Arbejdsrolle og Personlig Person kan forstås i lyset af det Meadske selvbegreb. Arbejdsrollen er Jeg-instansen, der 'gør sine ting' i samspil med kollegiale aktører inden for lokalt givne strukturelle rammer: arbejdspladsen som handlearena. Personlig Person er den iagttagende instans, hvis fortløbende vurderinger vil afspejle en langt bredere værdihorizont end arbejdspladsens. Det sås i ovenstående tema-eksempel, hvor *en sparerunde* reducerede det timetal, socialarbejderens *Arbejdsrolle*, dvs. Jeg-instans, kunne bruge sammen med sine klienter. Timereduktionen fik den Personlige Person til at føle sig presset på sin *faglige kvalitetssans*. 'Kvalitetssans' udgør en vigtig del af socialarbejderens værdi- og identitetsplatform, og dermed: hendes Mig-instans. Som Personlig Person oplever hun, at kvalitetssansen, sparerunde efter sparerunde, bringes til at smuldre. Formelt betragtet har Personlig Person ingen påvirkningsmuligheder ('ledelsesret') over for Arbejdsrollen. Men kan hun *leve med det*?⁶¹ Det er det dilemma, hun ønsker sig afklaring omkring gennem supervisionssamtalen.

Som afslutning på denne præsentation af organisationsdynamisk models Person-komponent leverer jeg *ingen særskilte* eksempler på Person-relaterede supervisionstemaer. Det skyldes, at *alle* samtaler, der falder inden for denne bogs tematiske ramme, vil have relationel spænding mellem Arbejdsrolle og Personlig Person som sit igangsættende udgangspunkt. Pointen kan illustreres med reference til den netop gen-besøgte situation fra Studenterrådgivningen, hvor jeg fik mine allerførste erfaringer med kollegialt styret supervision.

Som personalegruppe sidder vi dér om frokostbordet. Vi udveksler erfaringer om klientforløb, vi for tiden har gang i. Udvekslingerne finder sted mellem os som Arbejdsrolle-bærere. Vores kommunikation har et professionelt sigte. Vi anvender faglige betegnelser, både når vi beskriver klientens problem og vores egne metoder til styrkelse af klientens problemhåndtering. Sproget, vi bruger, refererer til rådgivningsklinikken og dens klientpopulation som handlearena.

Men på et tidspunkt sker der et skred i kommunikationen. En af os bliver (som jeg kaldte det) *lidt grødet i stemmen, kan ikke rigtigt finde ordene, flakkende i blikket*. Tegn som disse tydes i retning af, at Arbejdsrollen er anfægtet. Noget ikke-professionelt blander sig. I denne bogs terminologi markerer tegnene, at fagpersonen, ud over at være optaget af klienten-som-fagligt-problem, nu tillige er bærer af et *personforankret problem med sit faglige problem*. I organisationsdynamisk model-perspektiv er det den Personlige Person, der blander sig: giver en uro eller bekymring til kende, som forplanter sig til Arbejdsrollen – af den simple grund, at Arbejdsrolle og Personlig Person jo deles om en og samme krop.

Nuvel vi rejser os, går ind i det tilstødende gruppeterapilokale. I den efterfølgende supervisionssamtale har vi ikke længere fokus på klienten-som-fagligt-problem, men derimod på på den professionelles personlige problem med det faglige problem: Problemet-i-problemet. Udtrykt ved hjælp af organisationsdynamisk model-sprog, kan den vellykkede supervisionssamtale føre til en forbedret samarbejdsrelation mellem Personlig Person og Arbejdsrolle.

- Var det muligvis besværlige bagage-temaer, studenterrådgiveren fik ufrivillig kontakt til? Pludselige oplevelser af indre hjælpeløshed gjorde det svært for hende at fastholde den udadrettede professionelle hjælperattitude. En sådan erkendelse kan give ro i maven. Den indre

⁶¹ Willert 2016 udfolder denne problemstilling på baggrund af personligt erfaringsmateriale – i øvrigt med Luhmanns (2000) systemteori som rammeforståelse.

hjælpeløshed får et navn, løftes fra bagagens op i beretningens bevidsthedsrum. Efter samtalen vil hun måske genkende problemtemaet som et af den slags ”supervisionsbolsjer”, som jeg beskrev i modelafsnit 2 (s. 63ff).

- Eller var der snarere tale om, at Personlig Person havde gjort foruroligende iagttagelser, som Arbejdsrollen, i sin iver efter at være hjælpsom, totalt havde havde negligeret? ”Du snakker og snakker og kloger dig, som du bedst har lært. Men klienten var slet ikke med i den snak, det lagde jeg mærke til. Klienten blev mere og mere død i øjnene, trak sig sind i sig selv.” En sådan kommentar fra Personlig Person kan vise sig nyttig for Arbejdsrollen fremadrettet.

Uanset hvilke opdagelser, supervisionssamtalens undersøgelse giver anledning til, kan den bidrage til at skabe bedre balance mellem studenterrådgiverens bevidsthedsrum og hendes handlerum, og dermed (jf. DOSS-modellen) kvalificere hende i egenskab af én-personers arbejdssystem.

Organisatorisk læring og udvikling gennem kollegial supervision: Fire program-eksempler

Min præsentation af organisationsdynamisk model er hermed ført til ende.⁶² Jeg bevæger mig nu videre til de fire lovede eksempler på, hvordan kollegial supervisionspraksis kan bygges ind i lærings- og udviklingsprogrammer med intenderet konstruktiv effekt for den samlede organisation. Om alle eksemplerne gælder det, at de kan forstås som uddannelse-på-jobbet (Keller 2011, Thomassen 2011). De kan dermed ses som alternativer til den slags efter- og videreuddannelse, der finder sted i arbejdsplads-eksterne kursus- og undervisningslokaler, f.eks. fagspecifikke kursusprogrammer udbudt af konsulenthus eller University Colleges, diplom- og masteruddannelser m.m.⁶³

Arbejdsplads-ekstern efter-/videreuddannelse er behæftet med en særlig pædagogiske sårbarhed knyttet til begrebet *transfer* (Laursen & Stegeager 2011): Undervisningen, der leveres, er typisk baseret på alment faglitterært læsestof (pensum), der kræver oversættelse og tilpasning, dersom det skal blive praksisrelevant i kursistens / den studerendes lokale sammenhæng. Den enkelte kursist eller studerende modtager undervisningen adskilt fra de kolleger, med hvem den ny viden og færdigheder skal deles og samordnes, for at tilpasningen til lokale forhold kan finde sted. Vil et personligt læringsudbytte opnået under disse forhold kunne indarbejdes med berigende virkning i arbejdspladsens eksisterende, vanebestemte praksisstrukturer?

Den potentielle styrke, der, ud fra et transfer-perspektiv, knytter sig til arbejdsplads-intern efter-/videreuddannelse kan ses udmøntet i to pædagogiske komponenter:

⁶² Efter mange års ’professionelt samliv’ med organisationsdynamisk model blev jeg opmærksom på, at den udviser markant lighed med Leavitts klassiske organisationsdynamiske model (Cooper, W.W., Leavitt, H.J. & Shelly, M.W. (eds.) 1964; Nielsen, J.C.R. & Ry, M. 2009). Leavitt-modellen omtaler på linie med min model dannelse opgave, struktur og personer, tilligemed samspillet mellem disse, som fundamentale variable for bestemmelsen af det organisatoriske velbefindende. At jeg som ’ganske almindelig’ organisationskonsulent og praksis-teoretiker slumped til at opfinde en model, der var så vel indarbejdet og med en organisationsteoretisk tyngde som den Leavitt’ske, gav mig yderligere tryghed i forhold til min models professionelle bærekraft. Samtidig måtte jeg konstatere, Leavitt-modellen, men ikke min, tildelte *teknologi* status som en særlig strukturel eller strukturformende arbejdssystemkomponent svarende til de tre netop nævnte. Jeg har stor respekt for teknologiens betydning på godt og ondt for arbejdssystemers kvalitet. Typisk spiller teknologivariablen dog en underordnet rolle i forbindelse med de problemstillinger, jeg som konsulent typisk skal hjælpe til håndteringen af. Denne variabel får derfor ikke særskilt opmærksomhed i *min* indarbejdede brugsmodel til afbildning af organisationsdynamiske sammenhænge.

⁶³ For diskussion vedr. arbejdsplads-intern/-ekstern læring, se Stegeager & Laursen 2011.

- Pensum-forankring vil være erstattet af, eller suppleret med erfarings-forankring: *learning by doing* træder i stedet for dominerende fokus på *learning by listening* eller *by reading* eller *talking*⁶⁴
- Fokus på enkeltpersonen som lærende enhed suppleres med et fokus på social og / eller organisatorisk læring.

Alle fire eksempeltekster, der præsenteres nedenfor, vil blive afrundet med et afsnit, hvor jeg kort berører disse transfer-relaterede temaer.

1. eksempel: Kollegial supervision *classic*

Jeg kalder dette første eksempel '*classic*', fordi det ret præcist modsvarer de forestillinger, vi på Center for Systemudvikling gjorde os om måderne, hvorpå kollegial supervision kunne bringe faglig berigelse til en arbejdsplads inden for det psykosociale professionsfelt.

Jeg har ikke selv haft praktisk-faglige aktier i udvikling af det beskrevne eksempel. Det kom til mit kendskab som følger:

I arbejdet med at færdiggøre bogmanus var dette fjerde modelafsnit det, jeg var mest utilfreds med. Det byggede for meget på spekulation – ja, netop: *de forestillinger*, vi på Centret havde gjort os om organisatoriske nyttevirkninger af vores trænings- og metodeudviklingsarbejde. Men hvordan så virkeligheden ud? – Var der overhovedet nogen, der, disse mange år efter, *brugte* metoden?

På den baggrund udsendte jeg en rundskrivelse til tidligere Centerstuderende, som jeg havde mailadresser på. Hvem havde aktivt arbejdet med indarbejdelse af kollegial supervision i en organisations arbejdshverdag? – Kunne jeg i givet fald få lov at besøge sådan en organisation?

Min rundskrivelse udløste svar fra Hanne (fiktivt navn), som introducerede mig til Socialpædagogisk Udviklingscenter (SUC) 'et sted på Sydsjælland' (fiktivt navn og lokalitet). SUC sagde ja til et besøg. Det blev til et samarbejde, både jeg og SUC kunne profitere af. Jeg fik casemateriale til min bog. SUC fik anledning til at kigge sin igangværende kollegiale supervisionspraksis efter i sømmene.

Vores samarbejde indledtes med, at jeg mødtes med ledergruppen, en forstander og tre afdelingsledere. Efterfølgende inviteredes jeg med som observatør til et supervisionsmøde i hvert af de tre fagteams, der i dag står for SUCs brugerkontakt.

For mig blev mine observatør-besøg en bevægende oplevelse. Det er i skrivende stund 35 år siden, jeg gjorde mine første kollegiale supervisionserfaringer. Det er (mindst) 15 år siden jeg sammen med en gruppe psykologistuderende har leveret kollegial supervisionstræning til en arbejdsplads. Ånden og tonen i det, jeg så, var en nutidig, levende illustration af den metodetænkning, der danner grundlag for denne bog. Som illustration af spændvidden i de behandlede temaer gennemgår jeg kort indholdet og progressionen i de supervisionstemaer (bevægelsesønsker), der blev arbejdet med i samtalerne.

Tre samtaleeksempler

⁶⁴ Se Willert (2011b) for yderligere diskussion af samspil mellem læringsformer.

En samtale tog afsæt i en mentalt handicappet borgers tilsyneladende ulyst – ikke hver dag, men nogle dage – til at gå ind i den bus, der efter endt arbejdsdag på et socialpædagogisk værksted skulle fragte ham hjem. Bevægelsesønsket var altså et, der i princippet ejedes af hele teamet, men som nu blev genstand for undersøgelse i én bestemt fokuspersons optik. Team-ejerskabet til problemet fik på et tidspunkt samtalemæssig relevans. Med inspiration fra det reflekterende team opstod hos fokuspersonen den tanke, at borgerens tilsyneladende ulyst kunne have sammenhæng, at han sansede værkstedspersonalets spændthed og negative forventninger (”Åh nej, er den nu gal igen – så vi ikke kan få lukket ned og få fyraften”). Bevægelsesønsket undergik tillige den progression, at det fra at være handleorienteret (”Hvad kan vi som team gøre – anderledes?”) endte med at blive undersøgelsesorienteret (”I stedet for at give bus-problemet top-fokus, vil jeg gå i gang med at registrere alt det gode, der sker og udvikler sig omkring Bruger”). I samtalens afsluttende fælles opsamlingsdel blev der lagt vægt på, at teamets professionelle blik på brugerne kan blive låst på en dårlig måde, hvis de opleves som ’problemer’ snarere end som ’levende spændende mennesker’: ”Den pointe bliver vi tit mindet om i samtalerne. På én måde er det lidt træls – men hver gang, det sker, bliver vi også lidt klogere.”

Samtale nummer to tog afsæt i fokuspersonens oplevelse af en magtesløshed, der kunne optræde, når hun samlede brugerne til den gåtur, som var en del af værkstedets dagsprogram. En bestemt udviklingshæmmet bruger havde det med at protestere og køre en konflikt op. Fokuspersonens udtrykte bevægelsesønske var handlingsorienteret (”Jeg skal have redskaber ...”). Procesleder⁶⁵ lægger den begrænsning ned over det reflekterende team, at de *ikke* skal komme med praktiske løsningsforslag, men kun undersøgende spørgsmål, der kan hjælpe fokuspersonen til en udvidet forståelse af, hvad der foregår under konfliktoptrapningen. Specielt ét sådant spørgsmål bliver erkendelsesgivende for fokusperson: ”Virker det, som om Bruger *bliver overrasket*, når du inviterer til gåtur?” For fokuspersonen førte spørgsmålet til en om-forståelse Brugers perspektiv. I stedet for ”hun gør modstand”, blev Bruger set som en person, der lige nu var optaget af *noget helt andet*, og for hvem ’gåtur’ oplevedes en uvelkommen forstyrrelse. ”Jeg, medarbejderen, har overblik over det samlede dagsprogram – det har den konkrete tænkende Bruger slet ikke!” Denne om-tænkning af brugers mentale beredskab førte til omfattende ideudvikling og erfaringsdeling omkring pædagogisk udviklende samspil med den pågældende bruger.

I det sprog, der ovenfor er introduceret gennem organisationsdynamisk model tager *tredje samtale* afsæt i frustrationsoplevelser, som samværet med en bestemt bruger afsætter hos fokuspersonens *Personlige Person*: ”Jeg har en svær relation til Borger AA – én dag fungerer alt perfekt, jeg nærmest svæver hjem – næste dag afviser hun mig totalt – relationskvaliteten skifter totalt mellem sort-hvidt. Jeg vil ikke ha’, at nogen mennesker kan påvirke mig så meget.” Sammenlignet med de to ovenfor refererede samtaler fører denne samtale ikke frem til nogen tydelig faglig afklaring. Det afspejler sig i Procesleders (PLs) og fokuspersons (FPs) afsluttende udveksling:

PL til FP: ”Føler du dig hjulpet?”

FP: ”Det er godt at mærke, at jeg ikke er ene om problemet”

PL: ”Er der noget, du nu vil gøre anderledes?”

⁶⁵ Samtaleformatet, Hanne benytter, er en metodejusteret og bevidst forenklet version af det format, vi dyrkede på Center for Systemudvikling. Formatet kaldes Kollegial Respons og er udviklet af konsulenthuset Albatros (<https://dk.linkedin.com/company/albatros-supervision>). Metodejusteringen indebærer, at Hjælper og Spilfordeler er sammenlagt i én rolle kaldet Procesleder; hjælperfunktionen er blevet strammere struktureret; det reflekterende team har, styret af procesleder, fået en større, veldefineret metodepalette at operere ud fra.

FP: (med et smil) ”Dagens guldorn: Måske jeg bare skal vente lidt længere, være mere tålmodig. Selve det at snakke om det har været godt. Problemet er et, der tynger.”

SUCs udviklingshistorie – og betydningen af supervisionspraksis

Under mit møde med SUCs ledergruppe blev jeg præsenteret for arbejdspladsens historie gennem de syv år, der var gået, siden Ole (forstander) var tiltrådt. Oles ansættelse havde fundet sted under dramatiske omstændigheder. Anonyme medarbejderklager stilet til forvaltningen over den tidligere forstander havde resulteret, først i forstanderens sygemelding, dernæst en personalesag, og endelig afskedigelse af forstanderen. Ole var i nogen grad blevet headhuntet til stillingen. Ikke fordi han havde specifikke erfaringer med at rydde op i organisatorisk kaos; men han havde, som afdelingsleder på en anden arbejdsplads, gjort sig bemærket som en fagperson med stor, passioneret kærlighed til SUCs arbejdsfelt. Oles oprydningstalant blev sat på en hård prøve. I mange lommer af arbejdspladsen var pædagogisk kvalitet og psykisk arbejdsmiljø i bund. Skrappe metoder, herunder fyringer, var blevet taget i brug.

Som støtte i oprydningsarbejdet havde Ole allieret sig med ekstern organisationskonsulent Hanne. Hannes psykologuddannelse var bl.a. foregået på Center for Systemudvikling. Hun havde taget kollegial supervision med sig ind i sit konsulentliv – i justeret form som Kollegial Respons (se note 65). Indarbejdelse af Kollegial Respons i SUCs hverdagspraksis startede imidlertid først tre år efter Hannes første kontakt med arbejdspladsen. Hannes tøven byggede på hendes vurdering af, at arbejdspladsen først da, i 2016, var blevet arbejdsmiljømæssigt moden til konstruktiv brug af metoden. På en arbejdsplads med megen personalemæssig uro, gensidig mistro, m.m., er der ikke plads til den slags nysgerrig åbenhed, som kollegial supervision lever af – eller åbenheden risikerer at blive misbrugt.

Det SUC, jeg besøgte i starten af 2020, var en arbejdsplads med høj faglig selvfølelse. Ledergruppen oplevede, at de på næsten mælkebøttebarn-agtig vis havde gjort sig til faglig inspirationskilde for tilsvarende arbejdspladser i særdeles mange danske kommuner. Det var de stolte af. De oplevede det tillige som en – velfortjent – faglig anerkendelse, at de for ganske nylig havde fået bevilget fondsmidler til gennemførelse af et stort socialpædagogisk udviklingsprojekt.

Jeg bad ledergruppen nævne de vigtigste kvalitetsparametre, der lå bag deres åbenlyst positive vurdering af den systematiske supervisionspraksis, som var et blandt flere resultater af deres samarbejde med Hanne. Her kommer svarene:

- ✓ Helt lavpraktisk er der i alle tre teams sat (mindst) en time af til supervisionsmøde hver 14. dag. Sådan har det været i fire år. Der har udviklet sig lidt forskellige samtalerelaterede vaner på tværs af enkeltteams. Blandt andet af den grund så SUC sin fordel af at bruge mit besøg til at få kigget arbejdspladsens supervisionspraksis nærmere efter i sømmene. Læring og inspiration kunne flyde på tværs af de tre teams.
- ✓ En altafgørende vigtig kvalitetsparameter for supervisionspraksis er den nøjeregnende fastholdelse af strukturelle rammer, metodisk stringens og en særlig sprogbrug, f.eks. i form af rollebetegnelser. Reflekterende teams rituelt fastholdte tredjeperson-omtale af fokusperson ('hun', ikke 'du') påmindrer alle om, at fokuspersonens ønske om afklaring ganske vist er det,

der driver samtalen frem; men at hver eneste samtale samtidig tilbyder alle i gruppen en mulighed for at arbejde med egen professionel selvudvikling.⁶⁶

- ✓ Den ritualiserede rammesætning bidrager til at gøre samtalsituationen kunstig – og metodens faglige styrke knytter netop an til dens kunstighed. Kunstigheden er det, der på supervisionsmøderne ”får min hjerne til at opleve på en særlig måde”.
- ✓ Supervisionsamtalens kvaliteter bliver særligt tydelige, når nyansatte deltager og bagefter sætter ord på deres oplevelser. Førstegangsbrugere forestiller sig typisk, at de skal hente gode råd, handleanvisninger og faglige tips og tricks fra samtalen. Det ønske opfyldes ikke. De skal lige så stille lære at sætte pris på samtalen som et åbent refleksivt rum, hvor ingen har patent på at vide, hvad ’det rigtige’ er, men alle forholder sig nysgerrigt, søgende. Og med bevidsthed om, at ’det rigtige’ kan variere fra én til en anden i gruppen.
- ✓ Nye brugere kan også misforstå samtalens afsluttende opsamling, der kaldes for ’kvittering’. Hér drejer det sig ikke om at rose fokuspersionen for hendes mod, ærlighed, el.lign. For de garvede brugere er ’kvittering’ en markering af ens eget person-fagligt udbytte, fx ”Det var godt for mig, at du bragte temaet op”, eller ”Hér i min stol fik jeg øje på sådan og sådan, som var nyt”.
- ✓ Undervejs i samtalen er det vigtigt aldrig at forestille sig, at man ’ved’, hvad den anden tænker, før den anden selv havde sagt det.⁶⁷ Ikke mindst på den baggrund kan det opleves som *en helt særlig gave* (”en åbenbaring”), når man som afslutning på en vellykket samtale oplever grader af identifikation med fokuspersionens nyerhvervede erkendelse: ”Det, der blev en ’god ting’ for fokuspersionen, kan også være *min* ’gode ting’ – men med lidt andre nuancer føjet på.”
- ✓ På arbejdspladsen havde der gradvist udviklet sig et sprog gående på, at ethvert organisationsmedlem havde sin *personlige aktieandel* i arbejdspladsens samlede produktivitet og trivsel. Hvis der i hverdagen var tilløb til beklagelser, småbrokkerier, trappegangssnak, o.lign., udløste det hurtigt en bemærkning om, at temaet kunne tages op i en supervisionsamtale. Hver og en på arbejdspladsen var principielt forpligtet til at ”tage sin aktie”. Men vejen hen til et sådant samarbejdsklima havde været lang og havde bestemt haft op-ad-bakke perioder.
- ✓ I starten af et supervisionsmøde kunne det undertiden blive sagt, hele vejen rundt, at ”jeg har ikke rigtigt noget problem at lægge ud”. Skete det, kunne en samtale komme til at handle om en tematik, der måske angik alle, men som fokuspersionen valgte at tage ansvar for og arbejde med ud fra sit eget særlige perspektiv. Ud fra aktie-tanken og ideen om fælles ansvarlighed behøvede ’problem’ ikke have eksklusiv personlig forankring. Udnævnelse af ’noget’ til ’et problem’ tjente som invitation til samtlige samtaledeltagere om at skærpe deres egen opmærksomhed og kollegiale lytte-evne i forhold til netop dette organisatoriske ’noget’.⁶⁸

⁶⁶ Det er den tematik, der i de tidligere modelafsnit får mig til, metaforisk, at tale om samtalen som *et samarbejde mellem X antal autister*.

⁶⁷ Denne observation modsvarer mit trænings-slogan om, at man som samtaledeltager skal opøve sin evne til at *se den anden som for første gang* – også selv om der måske er tale om en kollega, man har samarbejdet med i mange år.

⁶⁸ Særligt den først refererede samtale ovenfor illustrerer denne pointe – men pointen var til stede i alle tre samtaler.

- ✓ Ud fra et overordnet ledelsesperspektiv var mine fire samtalepartnere enige om, at SUCs kollegiale supervisionspraksis leverede vigtige og positive bidrag til den faglige og trivselsmæssige udvikling, der gennem de seneste fire år havde fundet sted. Ikke mindst havde supervisionspraksis fungeret som en vigtig støttestruktur i den radikale omstrukturering af arbejdspladsen, der havde ført til dannelse af den nuværende tredelte teamstruktur. Supervisionspraksis tjente til, at hvert enkelt team løbende holdt sig orienteret om tanker, stemninger og følelser, der rørte sig bag teammedlemmernes professionelle, driftsrettede facade. Sagt i organisationsdynamisk model-sprog havde teammedlemmernes *Personlige Personer* fået taleret. Team-autonomi og professionel selvhjulpethed blev dermed styrket.

Opsamling: læringsform-analyse

Ad individuel vs. Social vs. Organisatorisk læring: Kollegial supervision, *classic*, tager afsæt i en *individuel* oplevet problemsituation (problemet-i-problemet'). Processen, hvorigennem dette problem undersøges, er bevidst styret med sigte på, at ikke kun problem-ejer, men *alle* teammedlemmer uddrager personlig læring.⁶⁹ I den udstrækning, ledergruppen aktivt bruger supervision til tværgående udviklingsformål – som det var tilfældet i den beskrevne SUC-case – bliver der tillige tale om organisatorisk læring.

Ad erfaringsforankring vs. pensumforankring: Læringsformen i kollegial supervision, *classic*, er total-domineret af erfaringsforankret, til forskel fra pensumforankret læring. Der kan sagtens tænkes situationer, hvor fokuspersonen selv eller medlemmer fra det reflekterende team refererer til begreber eller modeller hentet fra faglitteraturen, men sådanne referencer skal ikke kunne trumfe udsagn baseret på personligt-professionelle erfaringer; jf. eksempeltekstens værdiudsagn om, at ”ingen har patent på at vide, hvad ’det rigtige’ er, men alle forholder sig nysgerrigt, søgende. Og med bevidsthed om, at ’det rigtige’ kan variere fra én til en anden i gruppen.”

I de to efterfølgende eksempeltekster vil vi se, at erfaringsforankring i højere grad sameksisterer med pensumforankring.

2. eksempel: Supervisions- og teambaseret efteruddannelse

Supervisions- og teambaseret efteruddannelse er en undervisningsform, jeg ved flere lejligheder har brugt. I disse forløb opererer jeg ud fra en ekspertviden inden for et særligt stofområde og fungerer i den forstand som videnformidlende underviser (’pensumforankring’). Der er imidlertid ikke tale om, at jeg på forhånd – sådan som det sker i forbindelse med normal ekstern kursusvirksomhed – har planlagt, præcis hvilket stof mine kursister skal præsenteres for, og i hvilken rækkefølge. I stedet bruger jeg et supervisionsformat til løbende at kunne vælge det fagstof, der bedst muligt går i hak med kursisternes praksisbestemte og selvoplevede behov.

⁶⁹ Jf. mine afsluttende overvejelser i bogdel 3, hvor jeg beskriver den samlede supervisionsgruppe som et kollektivt aktørssystem og som sådan udstyret med et fælles bevidsthedsfelt med forankring i fokuspersonens bevægelsesønske.

Set gennem organisationsdynamisk models optik har supervisions- og teambaseret efteruddannelse til formål at styrke kursisternes professionelle opgaveløsningskompetence.

Et efteruddannelsesforløb

Mit valgte eksempels kursistgruppe var et internt, fem personer stort konsulentteam i en kommunal socialforvaltning. Teamets nuværende opgave bestod i at levere rekvireret faglig baggrundsstøtte til professionelle frontmedarbejdere (pædagoger, skolelærere, sygeplejersker) i forhold til sagsforløb, der oplevedes som specielt bøvlede eller truede med at køre af sporet. Ud fra et nøgternt økonomisk perspektiv var teamet sat i verden for at mindske forbruget af dyre eksterne supervisor og konsulenter. Teammedlemmerne oplevede sig i høj grad solidariske med det spareønske, der begrundede teamdannelsen. Det lå dem på sinde at lykkes. Men det krævede et delvist professionelt hamskifte at køre succesen hjem.

Teammedlemmerne havde alle en fortid som særdeles kompetente frontmedarbejdere. De havde udfyldt professionelle roller svarende til rollerne hos dem, de nu skulle hjælpe. En markant udfordring bag deres ønske om efteruddannelse knyttede an til, hvad de beskrev som deres *overtagelsesimpuls*. De skulle *afstå fra* slet og ret at *overtage* de bøvlede sager, som deres måske knap så erfarne kolleger præsenterede dem for. I stedet for primært, som de var vant til, at rette deres faglige opmærksomhed mod sagsforløbets slutbruger og borger, skulle de rette opmærksomheden mod forløbets professionelle part med henblik på styrkelse af dennes overblik eller opgaveløsningskapacitet. De skulle kort sagt udvikle supervisor kompetencer: lære at tænke supervisor-fagligt, dvs. med fokus på frontmedarbejderens læring, som supplement til deres tilvante fag-faglige, borger-rettede tænkning.

Teamets kontrakt med mig gik på, at jeg i løbet af et år skulle levere seks undervisningsdage af fem timers varighed under overskriften 'Proceskonsultation og professionel facilitering'.⁷⁰ Forløbet som helhed var designet som følger:

Forud for første undervisningsdag havde jeg sendt alle deltagere en mail, hvor jeg bad dem, sammen, men bestemt også hver for sig, tænke på eksempelsituationer og opgavetyper, der kunne illustrere deres oplevede læringsbehov inden for den valgte temaramme.

Første undervisningsdag startede med, at jeg bad de fem deltagere kort fortælle om deres medbragte illustrerende case-materiale. Alle eksempler blev i stikordsform skrevet op på et whiteboard og derefter grupperet efter temaer. Vi udviklede et dagsforløb, hvor fem supervisionssamtaler gav alle mulighed for at agere fokuspersion, samtidig med at de vigtigste medbragte temaer blev dækket.

I dagsforløbets samtaler fungerede jeg som *fuldgyldig* supervisor – dvs. uden at være bundet til at levere methodedemonstration af den kollegiale supervisionssamtales hjælperfunktion. De øvrige

⁷⁰ Meget af min gennem årene udviklede ekspertviden omkring undervisningstemaet er samlet i Willert 2018a.

teammedlemmer fungerede som reflekterende team. Ind imellem samtalerne og igen ved dagens afslutning iscenesatte jeg fælles refleksion over samtalerne mulige læringsværdi – ikke kun for det teammedlem, der havde indtaget fokuspersonens plads, men for det samlede team inden for rammen af paraplytemaet. I dagens allersidste kvarter blev den fælles refleksion omsat til beslutning om, hvilket deltema inden for temarammen, vi med fordel kunne give opmærksomhed på vores næste undervisningsdag. Sådanne deltemaer kunne hedde, ”Hvordan håndterer jeg overtagelsesimpulsen?”, ”Husk det nu: kontrakt, kontrakt, kontrakt!!” Alle teammedlemmer forpligtede sig til, frem til næste gang, at føre logbog over deres praksis med særlig reference til det besluttede deltema. Desuden skulle de mindst to gange i mellemprioden mødes halvanden time med henblik på afholdelse af kollegiale supervisionssamtaler.⁷¹ Selv forpligtede jeg mig til at bruge første halve time af den kommende undervisningsdag til et oplæg, hvor jeg præsenterede teoretiske refleksioner (’pensum’) omkring det valgte deltema. Faglitteratur af relevans for temaet blev uddelt.

Alle fem følgende undervisningsdage fulgte én og samme skabelon. Først et teoretisk oplæg med reference bagud til den forrige undervisningsdag. Derefter supervisionssamtaler, suppleret med fælles refleksion, omkring dagens besluttede deltema. Afslutningsvis beslutning om deltema for næste undervisningsdag. Mellem undervisningsdagene førte deltagerne logbog og mødtes til kollegiale supervisionssamtaler.

Opsamling: læringsform-analyse

Ad individuel vs. Social vs. Organisatorisk læring: Udvalgelsen af deltemaer, vi hen gennem forløbet kom til at arbejde med, styredes af de supervisionssamtaler, jeg på undervisningsdagene havde med teamets enkeltmedlemmer. I så henseende var forløbet individorienteret. Sammenlignet med mit første eksempel havde forløbet imidlertid en langt tydeligere eksplicit rettet mod social læring. Teamet var dannet ved, at fem personer med hver sin enkeltfaglige profil var sat sammen. Det skulle sammenarbejdes til en professionel enhed, der havde konsulentfaglighed som fælles udgangspunkt. Supervisionsproblemerne, vi arbejdede med, skulle – som altid i forbindelse med supervision – opleves som personligt påtrængende og bøvlede: være udstyret med et problem-i-problemet. Men problemvalget skulle også afspejle og dermed udtrykke en ansvarlighed over for teamets fælles behov for kompetenceudvikling. Personen, der satte sig i supervisandstolen, gjorde det ikke kun på egne vegne, men forpligtede sig til også at fungere som repræsentant for den kollegiale sammenhæng. Efter forløbet med mig skulle de selv kunne påtage sig ansvaret for at blive et optimalt selvudviklende professionelt team. Det var med dette formål for øje, at jeg i min underviserrolle både fungerede som ekspert på det undervisningsmæssige fagstof og som mesterlærer i forhold til supervisionsformen.

Ad erfarings vs. Pensumforankring: En yderligere pædagogisk pointe gemmer sig i måden, hvorpå erfarings- og pensumforankring spillede sammen i forløbet. I traditionel arbejdsplads-ekstern efter-/videreuddannelse vil undervisers stofformidling (pensum) typisk sætte undervisningsforløbet i

⁷¹ Ét teammedlem var tidligere studerende fra Center for Systemudvikling og havde således metoden under huden.

gang. Som en del af sin formidling kan underviser opfordre de underviste til at koble sig til det formidlede stof ud fra personlige erfaringer: ”Hvor møder I temaet i jeres arbejdsdag?” Supervisions- og teambaseret efteruddannelse fungerer ud fra en anden balance mellem pensum- og erfaringsforankring. Her starter jeg med at aktivere forløbsdeltagernes undervisningsrelevante erfaringer og beder dem beskrive disse med egne ord. Min opgave bliver herefter at formidle stoffet i en form, der kobler optimalt til det personlige erfaringsmateriale. Denne opgave skulle jeg løse 1) gennem de teoretiske halvtimes oplæg, der startede hver undervisningsdag; 2) som deltager i den iscenesatte fælles refleksion, der udspandt sig som supplement til supervisionssamtalerne; 3) som udvælger af relevant faglitteratur. Den pædagogiske kunst, der knytter an til denne form for *efterhængt stofformidling* består i ikke kun at ’tale kursisterne efter munden’, nemlig ved slet og ret at sætte teoretiske ord på deres oplevelser, men også at udfordre: bruge teori til udvidelse eller udfordring af deres indtil nu selvudviklede professionelle forståelsesunivers.⁷²

3. eksempel: Kollegial supervision styrker professionel metodeudvikling i en socialforvaltning

I dette tredje eksempel fungerer supervision også som støtte for efteruddannelse af kommunalt ansatte socialarbejdere, men inden for et arbejds- eller stofområde, hvor jeg ikke besad nogen specifik ekspertise. Min rolle i forløbet var derfor begrænset til styring af et supervisionsforløb, der var tilpasset brugersystemets særlige behov.

Set gennem organisationsdynamisk models optik havde min konsulentbistand til formål dels at styrke og udvide en flerfaglig gruppe socialarbejders professionelle opgaveløsningskompetence, dels tillige, og nok så vigtigt, at udvikle nye samarbejdsstrukturer mellem fagspecifikke delteams.

Et metodeudviklingsforløb

Bente, som var min kontaktperson i forløbet, kendte jeg fra tidligere. Som menig psykolog i en socialforvaltning havde hun sammen med sin kollegagrube deltaget i et af Center for Systemudviklings ’normale’ træningsforløb i kollegial supervision. Nogle år senere var hun blevet chef i en socialforvaltning med ambitioner om at opløse traditionelt stive faggrænser mellem psykologer, socialrådgivere, sundhedsplejersker og socialpædagoger: en såkaldt enhedsforvaltning og med Bente som ’direktøren for det hele’.

Tunge familiesager, også kendt som multiproblemfamilier, var det arbejdsfelt, hvor enhedstanken især skulle stå sin prøve. I sådanne sager ville ikke blot forvaltningens fire faggrupper, men typisk også skole og politi, praktiserende læge, børneinstitutioner, m.m., være involveret.

Erfaringsmæssigt kunne socialfaglige initiativer over for sådanne familier føre til uskønne, problematiske forløb. For mange kokke kan som bekendt fordærve maden. Tiltag, der hver for sig var velmente bud på hjælp, støtte eller rådgivning, risikerede at komme i vejen for hinanden og dermed føre til yderligere belastning for de i forvejen hårdt prøvede familiemedlemmer.

⁷² Willert 1973, 1987b giver to eksempler på denne pædagogiske anvendelse af teoretisk pensumstof.

Kommunen havde, med Bente som frontfigur, søgt og fået fondsmidler stillet til rådighed for enhedsfaglig metodeudvikling i forhold til multiproblemfamilier. Jeg blev hyret ind som ekstern konsulenthjælper.

I løbet af et år mødtes jeg med den samlede forvaltningsenhed otte gange. De enkelte møder varede op mod tre timer. Jeg benyttede en supervisionsform, jeg kalder 'Supervision med Græsk Kor'. 'Græsk Kor' refererer til den teaterform, der udvikledes i det gamle Athen, hvor koret løbende afleverer kommentarer til handlingsforløbet, der udspiller sig blandt forestillingens hovedaktører.⁷³

Mine konsulentbesøg var struktureret som følger:

Valg af problemcase, der skulle behandles på et givet møde, gik på omgang mellem faggrupperne. Ligesom det blev beskrevet i mit andet eksempel ovenfor, skulle faggruppen forud for mødet have besluttet sig for en case, der *både* oplevedes klart bøvlet for de(t) faggruppemedlem(mer), der var direkte involveret (problem-i-problemet), og som *samtidig* var velegnet til illustration af en tung familiesag, dvs. en sag, der i en længere periode og med stærkt begrænset succes havde aktiveret et meget stort antal sociale hjælper- og kontrolinstanser. Typisk ville de valgte cases således være nogen, som hovedparten af mødedeltagerne enten havde haft direkte samarbejds erfaringer med, eller i det mindste havde hørt om.

Typisk ville ét enkelt faggruppemedlem fungere som forløbets fokuspersion. Særlige detaljer omkring sagsforløbet kunne begrunde en 'flerpersoners fokuspersion'. Alle øvrige mødedeltagere indtog i starten rollen som tilhørere til fokuspersionens fremstilling af det komplekse sagsforløb. Fra min supervisorstol ville jeg med mellemrum bremse fokuspersionens fremstilling og sende åbne invitationer ud i tilhørergruppen om at indgå som medlemmer af en særlig 'Græsk Kor'-variant af et reflekterende team: "Vi har brug for én til at være mor – melder nogen sig?" – og senere: "... brug for én til at være skoleinspektør ... til at være datter Jonna på syv ... til at være en sundhedsplejerske, nej, vi skal ikke have dig, der er *den rigtige* sundhedsplejerske, men en, der vil *spille* forløbets sundhedsplejerske ...", osv.

Hvert nyt medlem af det Græske Kor blev nødtørftigt, men tilstrækkeligt instrueret af fokuspersionen med sigte på fremadrettet at kunne lytte til min og fokuspersionens samtale fra den pågældendes perspektiv ("Du er en skoleinspektør, der ..."; "Du er en alkoholiseret far, der ..."; "Du er Bedstemor, som Jonna rigtigt godt kan lide at besøge ...", osv). Rollemæssigt er det samlede Græske Kor således en her og nu-gengivelse af sagens organisatoriske kompleksitet: en simuleret kopi af samtlige sagsforløbets vigtigste interessenter, dels familiens egne medlemmer, dels fagprofessionelle, der havde været konkret indblandet i forløbet.

⁷³ Supervision med græsk kor er i slægt med den slags pædagogik, der præsenteres og diskuteres i Staunæs et al. 2014; Madsen 2016, se især kap. 7.

Undervejs i samtalen kunne jeg selv eller fokuspersonen bede om time-out. Jeg gav ikke kormedlemmerne fri taleret under disse time-outs. Denne restriktion var motiveret af et ønske om at undgå mental overbelastning af fokuspersonen.⁷⁴ I stedet foretog jeg interviews med udvalgte kormedlemmer og altid 'i 2. person' (fx "Hvad tænker du, Mor, om den historie, du lige hørte din psykolog fortælle ... " Eller "Psykologen har lige fortalt, at han i første omgang undlod at indvie dig, der er sagens socialrådgiver, om sin incestmistanke, hvad tænker du om det?").

Intentionen bag mine interviews med kormedlemmer var at hjælpe fokuspersonen til et eksternaliseret blik på det forløb, hun indtil nu primært kendte fra sit eget personligt-faglige oplevelsesperspektiv. Jeg fandt det metodeteknisk interessant, at den oftest hørte fokusperson-reaktion på kormedlemmers interview-udsagn gik på, at "Jamen, det er utroligt, det er ramt lige på kornet. Det er lige netop sådan, hun/han vil tænke/føle!" I én forstand var fokuspersonen således bekendt med, og kunne godkende kormedlemmets improviserede spejling af en forløbs-interessents oplevelsesperspektiv. Alligevel 'ramtes' fokuspersonen ofte konstruktivt af mødet med denne på én gang bekendte og fremmede spejling. Upåagtede handlemuligheder og mønstre, der indtil da havde været skjult, blev pludselig synlige.

Gennemførelsen af disse supervisionssamtaler med Græsk Kor kunne få karakter af en følelsesmæssigt intens oplevelse – ikke kun for fokuspersonen, men for samtlige deltagere: både medlemmerne af det Græske Kor og yderkredsen, der forblev passive tilhørere. Indlevelsen i personer, man i arbejdshverdagen var relateret til, enten som myndighedsperson (klientfamilien) eller som professionel samarbejdspart (f.eks. politi), kunne være indsigtsgivende både i følelsesmæssig og intellektuel henseende. I forlængelse af fokuspersonens afsluttende sammenfatning af sit personlige samtaleudbytte foranstaltede jeg derfor en såkaldt debriefing af deltagerne i det Græske Kor: "Nu er jeg ikke længere Jonna på syv / Jonnas alkoholiserede far / en skole inspektør, der oplever sig desavoueret ... - Nu er jeg <navn og arbejdsfunktion>." Kommentarer vedrørende overraskende oplevelser eller (f.eks.) bekymring omkring fokuspersonens reaktion på ens interview-udsagn kunne deles.

Herefter fulgte en fælles drøftelse blandt samtlige mødedeltagere af den nu overståede supervisionssamtale mulige faglige implikationer. Som det fremgår af dette afsnits overskrift, var forløbets fokusperson-rettede supervisionssamtaler ikke et mål i sig selv. Det primære formål med samtalerne var at skabe fælles refleksion i den samlede personalegruppe med henblik på styrkelse af professionel metodeudvikling over for multiproblemfamilier. 'Græsk Kor' var valgt som supervisionsformat, fordi det skaber en ganske vist simuleret, men samtidig prægnant helhedsoplevelse af det sociale scenarie, som konstitueres gennem en såkaldt tung familiesag. De fælles drøftelser, der afsluttede hvert af mine otte besøg i denne forvaltning, havde til formål at trække læring fra den simulerede helhedsoplevelse.

⁷⁴ Svarende til, at jeg på s. 70 siger, at en fokusperson risikerer at miste fokus: "tabe koncentrationen om sit eget", dersom teammedlemmerne går i diskussion med hinanden, eller forsøger på at udvikle enkeltstående indspark til en samlet forklaring.

- ✓ Kunne bøvlet, der gjorde sagen til en supervisionssag, have været delvist undgået gennem bedre koordinering?
- ✓ Var bøvlet i nogen grad forårsaget af, at kommunikationen på tværs af faggrupper stadig prægedes af for indforstået fagspecifik jargon?
- ✓ Kan der findes strukturelle forklaringer på nogle af de problemer, der var ved at tage magten fra behandlerteamet?
- ✓ Ville vi med andre måder at organisere os på have kunnet effektivisere og / eller kvalificere sagsbehandlingen?
- ✓ Gjorde vi i forvaltningen nok ud af at informere eksterne samarbejdspartner om vores intentioner?
- ✓ Osv.

Det var fast praksis, at mine konsulentbesøg altid placeredes dagen før forvaltningens månedlige personalemøde. Progressionen i det fondsfinansierede metodeudviklingsprogram var fast dagsordenspunkt på disse møder. Her ville det blive besluttet, om gårsdagens supervisionsarbejde skulle føre til justeringer af de formelle retningslinjer for det enhedsfaglige arbejde med 'tunge familiesager'.

Opsamling: Læringsform-analyse

Ad individuel vs. Social vs. Organisatorisk læring: Af fremstillingen ovenfor fremgår det, at et socialt læringsperspektiv spiller en endnu mere dominerende rolle end i de to tidligere eksempler. Endvidere gjaldt det, organisatorisk læring for den samlede enhedsforvaltning var en bevidst intention bag søsætningen af metodeudviklingsprogrammet vedrørende multiproblemfamilier.

Ad erfaringsforankring vs. Pensumforankring: Supervisionssamtalen har sin forankring i fokuspersonens professionelle erfaringsunivers. Medlemmerne af de Græske Kor har til opgave at simulere erfaringer fra personer, der optræder i fokuspersonens narrativ. Forløbet har som overordnet formål at bruge alt dette erfaringsmateriale som udgangspunkt for *produktion* af nyt fagstof i form af en praksisnær, offentligt tilgængelig metodeplatform for arbejdet med multiproblemfamilier.

4. eksempel: Kollegial supervision i skoleregi

Dette eksempel er et, der i skrivende stund (april 2020) optager mig aktivt, og som jeg håber at arbejde videre med i årene, der kommer. Eksemplet knytter dels an til mit medlemskab (siden 2014) af konsulentvirksomheden AGORA⁷⁵, dels til min samarbejdsrelation med freelance konsulent Lene Tortzen Bager.⁷⁶ I AGORA har vi de seneste fem år haft projektsamarbejde med mange folkeskoler sigtende mod at øge deres kompetencer som *selvstændigt videnproducerende enheder* (Juhl et al.

⁷⁵ AGORAs hjemmeside: <https://agora.as/>

⁷⁶ Eksempelteksten er blevet til i samarbejde med Lene Tortzen Bager.

2019). Lene Tortzen Bager har gennem mere end 15 år støttet indførelsen af *kollegial supervision på danske gymnasier* (Bager 2018) Mit samarbejde med Lene repræsenterer en satsning på, gennem erfaringsdeling at udvikle metodeskabeloner af relevans for den samlede uddannelsessektor.

Set gennem organisationsdynamisk models optik demonstrerer dette eksempel på linje med det forrige, tredje eksempel, hvordan systematisk udviklet kollegial supervisionspraksis kan bidrage til positiv udvikling af samarbejdsstrukturer mellem medarbejdere ('personer') og ledelse i uddannelsesinstitutionen.

Videnproduktion gennem kollegial supervision og teamsamarbejde

I bogens indledning beskriver jeg, hvordan 1980ernes kollegiale supervisionsbølge, som danner afsæt for denne bog, i høj grad tog afsæt i udtrykte behovstilkendegivelser fra arbejdspladser *inden for psyko-socialt behandlings- og rådgivningsarbejde*. Det skete, at vi på Center for Systemudvikling inviteredes til at præsentere det kollegiale supervisionsværktøj på *uddannelsesinstitutioner* (folkeskoler, gymnasier). Sådanne henvendelser var imidlertid relativt sjældne, og jeg vendte typisk tilbage fra disse jobs med fornemmelsen af, at metoden ikke for alvor blev grebet. En håndbog i kollegial supervision for Folkeskolen, udgivet af Undervisningsministeriet i 1995 (Andersen og Petersson 1995) har følgende overvejelser om grundene til, at lærerstand og kollegial supervision kunne have svært ved at finde hinanden: ”Traditionelt har undervisning været en sag mellem en enkelt lærer og hans eller hendes elever. Hvad der skete inden for klasseværelsets fire vægge vedkom ikke andre.” En underviserrolle forankret i denne traditionsbestemte tænkemåde er spøgefuldt blevet kaldt for 'den privatpraktiserende lærer'.

Det var min opfattelse dengang, og er det stadig, at folkeskolelæreres reserverthed med hensyn til kollegial oplevelses- og erfaringsdeling bl.a. havde sammenhæng med ”den vedholdenhed, hvormed den institutionelle skoleverden gennem en lang periode (...) havde vist sig i stand til at bevare høj grad af faglig-pædagogisk autonomi”, en vedholdenhed, der bl.a. byggede på ”standhaftig og fagforeningsstøttet fastholdelse af den enkelte lærers suveræne pædagogiske metodefrihed” (Juhl et al. 2019: 30; se også Willert 2015).

De reformer, der i 2005 og 2017 blev rullet ud i forhold gymnasieskolerne, og som i 2013 ramte Folkeskolen, har markant indskrænket underviseres faglig-pædagogisk autonomi og metodefrihed. Reformerne var rammesat af den forvaltningspraksis, der kendes som New Public Management, og som har sigtet mod at skabe øget politisk indsigt i, styring af og kontrol med offentlige ydelser (Jensen & Krogstrup 2017). Reformprogrammerne indeholdt en række formmæssige krav til undervisningens planlægning og gennemførelse. Således skulle pædagogisk ansvar flyttes fra den enkelte ('privatpraktiserende') underviser og i stedet forankres i teams. Ønsket udbytte af undervisningen i de forskellige fag skulle ikke længere kun defineres ud fra videntilegnelse, men tillige ud fra færdigheds- og kompetencemål. Det betonedes kraftigt, at danske skoleledelser skulle udvikles til at påtage sig rollen som de facto garanter for, at deres

Søren Willert:

*Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021*

underviser-medarbejdere rent faktisk lykkedes med at omsætte reformkravene til pædagogisk hverdagspraksis. På folkeskoleområdet gik reformkravene så langt som til at detailstyre læreres arbejdstid: hvor og hvornår.

Omsætning af reformkravene til hverdagspraksis på skolerne har givet anledning til usikkerhed og rådvildhed, for at sige det mildt. Rammevilkårene for pædagogisk kvalitetssikring og –udvikling ændredes brat. Reformerne blev oplevet som kulturchok – en oplevelse, der på Folkeskoleområdet også fandt næring i det forhold, at en barsk arbejdskamp udspillede sig i umiddelbar forlængelse reformens ikrafttræden: ”For den danske lærerstand var det et traditionsbrud og en statslig magtdemonstration af nærmest ubegribelige dimensioner at blive lockoutet, dvs. forhindret i at udføre sin undervisergerning” (Juhl et al. 2019: 30). Undervisere har generelt oplevet sig ”spændt for vogne, der ikke direkte giver mening i forhold til klasserummets relationsarbejde mellem en selv og eleverne. Det kan resultere i oplevelser af faglig fremmedgørelse, faldende motivation, passiv modstand og vigende engagement i skolens fællesskab” (Bager & Willert 2020).

Det er vores opfattelse, at lige netop kollegial supervision og struktureret teamsamarbejde kan vise sig nyttige med henblik på konstruktiv håndtering af den rådvildhed, der fulgte i kølvandet på reformerne. Arbejdsglæde og faglig stolthed fordrer, at undervisere kan generobre oplevelsen af ejerskab til eget fagligt virke. Optimal udnyttelse af de nye, reform-dikterede strukturelle rammer fordrer, at underviserstanden som et hele foretager hamskiftet fra den kulturelt indarbejdede rolle som selvansvarlige privatpraktiserende undervisere til i stedet at indgå som fulgyldige, kollektivt ansvarlige medlemmer af *professionelle læringsfællesskaber*. Ophavs personer bag termen er Hargreaves & Fullan (2016). De leverer følgende beskrivelse af, hvad det professionelle læringsfællesskab skal kunne:

”... fælles forbedringer og beslutninger sker på grundlag af, men uafhængigt af, videnskabelig og statistisk evidens, hvor *de styres af et kollektivt skøn, der bygger på erfaringer, og hvor de bringes fremad af voksne, udfordrende samtaler om effektiv og ineffektiv praksis*” (s. 154, vores fremhævning).

Jeg giver nu en kort introduktion til den konsultative praksis, som jeg selv i AGORA-regi, og som Lene Tortzen Bager i eget regi, gennem mange år har stået for.

Lenes samarbejde med enkeltgymnasier finder typisk sted i todelte faseforløb. I første fase øver deltagerne sig i at gennemføre observations- og samtalebaserede undersøgelser af egen og udvalgte kollegers undervisningspraksis. Arbejdet foregår i trio-grupper. Rollerne fokusperson, supervisor og mediator går på skift. Supervisionssamtalerne er indholdsmæssigt centreret om enkelt-episoder i fokuspersonens pædagogiske praksis, som supervisor og mediator har haft mulighed for at observere ud fra fokuspersonens anvisninger (”Jeg vil bede jer være særlig opmærksomme på ...

”).⁷⁷ Dette særlige udgangspunkt indebærer tillige, at den særlige samtalekomponent, jeg kalder for P-i-P: Problemet-i-Problemet, kan være nedtonet til fordel for en i højere grad intellektuelt funderet nysgerrighed: ”Hvad skete der i den observerede episode? – Hvad lagde fokuspersonen mærke til? – Hvad lagde supervisor mærke til? – Hvad fortæller iagttagelserne om fokuspersonen-som-underviser? – ... om eleverne som modtagere af undervisning? - ... om pædagogisk praksis generelt?” Intellektuel nysgerrighed er ligeledes styrende for mediators samtalebidrag, der retter sig mod, afslutningsvis at kunne ”give fokusemnet tilbage til fokuspersonen”, nemlig i form af en skitseagtig beskrivelse af den undersøgende samtales bærende pointer og højdepunkter (Bager 2018: 55).

I Lenes samarbejdsfase nummer to finder et fokusskift sted. Triogruppernes mikrosamtaler kan nu efter aftale med, eller rekvisition fra skoledelen bidrage til belysning af udvalgte skolestrategisk interessante temaer, f.eks. ”elevfeedback”, ”elevernes motivation”, ”fokus på svage elever”, ”Studieretningsforløb” eller ”matematik faggruppens løfteevne”. Den indhøstede viden drøftes mellem lærere og ledelse i en strategiorienteret dialog: ”Hvad ved vi nu om (f.eks.) elevfeedback, som vi ikke vidste før? – Hvilke effekter opnås gennem forskellige feedbackformer? - Hvilke fremadrettede eksperimenter kan sættes i gang, hvor og hvornår?” Ud over at gøre den enkelte triogruppe klogere bidrager mikrosamtalerne nu også til udvikling af makro-organisationen. De styrende rammer er imidlertid ikke fremmedbestemte, men lokale og afspejler, ”hvad vi allerede ved, hvad vi har gjort, og hvad vi er optaget af *hér på vores skole*”. (Bager, 2018: kap. 6; Bager & Willert 2020). Ledelsen, hvis rolle i første fase har været afgrænset til at skabe plads og bakke op om supervisionsprogrammet, får nu en mere proaktiv, iscenesættende og efterbearbejdende rolle, med henblik på optimering og forankring af de faglige og organisatorisk læreprocesser, der skubbes i gang. Ifølge Lene (Bager, 2018: kap. 7) er ledelsens bevidste deltagelse af afgørende betydning for integrationen af den nye viden og praksis i skolekulturen.

AGORAs folkeskole-rettede aktiviteter finder sted under paraplybetegnelsen videnproduktion / den videnproducerende skole (Juhl et al. 2019). Den samme paraply-betegnelse er dækkende for Lenes arbejde. Men der gør sig også forskelle gældende mellem de to traditioners respektive videnproduktionsmåder:

- I Lenes tilgang finder lærernes videnproduktion som nævnt sted i trio-grupper specielt sammensat med dette formål for øje. I AGORA-tilgangen finder videnproduktionen altid sted i klasseteams, altså sociale enheder med ansvar for i fællesskab at løfte en bestemt undervisningsopgave.
- Lenes tilgang er tillige *relativt mere* undersøgelsesorienteret, sammenlignet med AGORAs *relativt mere* handleorienterede tilgang til videnproduktion.

Ud over at afspejle oprindelig kobling til to forskellige slags brugerinstitutioner, henholdsvis gymnasier og folkeskoler, udgør de nævnte forskelle tillige én vigtig delbaggrund for, at vi

⁷⁷ Lenes observationsbaserede samtaleform lægger sig i forlængelse af det ’Åben dør-projekt’, der i 1990erne introduceredes i dansk skoleverden (Baardrup & Madsen 1994), uden for alvor at fæste rod som en del af kulturen.

fremadrettet satser på at udvikle metodiske blandformer af relevans for den samlede uddannelsessektor.

AGORA-tilgangens handleorientering viser sig i den tredelte metodik, der udgør det stabile grundlag for alle samarbejdsprojekter:

- Prøvehandlinger
- Positive afvigelser
- Prototyper

Prøvehandlinger er udmøntninger af en *learning by doing*-tankegang. I Maggiterning-version kan en prøvehandling beskrives som *et målrettet, mindre handlingseksperiment udført på fællesskabets vegne af en enkelt eller få personer og med et læringsstige*. I stedet for med tankens kraft at analysere sig frem til *den helt rigtige løsning* på et givet bøvlet problem (*messy problem*), går underviserteamet i prøvehandlings-modus: ”Har nogen en ide, vi kan prøve af?” En passende velbeskrevet idé udvikles. Det besluttes, hvilke teammedlemmer der på alles vegne skal stå for prøvehandlingens gennemførelse: Hvem, hvor, hvornår, hvordan, hvor længe? Herefter evalueres prøvehandlingen. ”Virkede det?” Hvis ja, så har vi fat i noget, der eventuelt kan videreudvikles. ”Virkede det ikke?” Ok, så må vores ide justeres eller korrigeres, og så har vi lært noget, som vi må prøve at omsætte til en ny, justeret prøvehandling.

Metoden *Positive afvigelser* styres af en *mental* prøvehandling sigtende mod bevidst at erstatte sortsyn (fejlfinderkultur) med lyssyn. Ingen bøvlet situation eller relation er *kun* eller *altid* bøvlet. Al frustration til trods, kan medlemmer af underviserteamet få øje på begivenheder eller situationer, hvor bøvlet tilsyneladende var sat på stand-by: gode øjeblikke eller pludselig opstået kontakt. Hvad var det mon, der i situationen var anderledes? Hvad dannede baggrund for den registrerede positive afvigelse? Kan vi gøre mere af det? Eksempelvis i form af en prøvehandling?

Prototyper: En prototype er en prøvehandling, der er videreudviklet til mere almen form. I sin oprindelige form er den knyttet til én bestemt lærer – én bestemt elevgruppe. Hér gav den positivt udbytte. Afprøvning i en anden sammenhæng kræver justering, for den nye sammenhæng er jo anderledes. Faglige udvekslinger med en lærer fra et andet klassetrin eller fag fører til, at prøvehandlingen oversættes og afprøves dér. Prøvehandlingens pædagogiske essens fremstår stadig tydeligere.

Opsamling: Læringsform-analyse

Ad individuel vs. Social vs. Organisatorisk læring: I redegørelsen for Lenes arbejde blev koblingen mellem supervisionssamtalernes mikroprocesser og organisatorisk makrolæring tydeliggjort. Lignende effekter gør sig gældende i AGORAs arbejde. For det første finder videnproduktionen sted i skolens allerede eksisterende funktionsansvarlige teams. Videnproduktion bliver et virksomt element i kulturændringen fra privatpraktiserende til teamintegreret lærergruppe. Juhl et al. (se især kapitlerne 6, 7, 10) præsenterer detaljerede eksempler på videnproduktionsarbejdets organisatoriske læringseffekter.

Ad erfaringsforankring vs. Pensumforankring: 'Pensum' refererer hér til uddannelsesorienteret international forskning, som danner baggrund for en særdeles omfattende videnpulje, der kan tjene som vejledning og inspiration for aktivt engagerede undervisere. Risikoen, der knytter sig til forskningsfrembragt viden, er, at den kan få praktikere og praktikerteams til at opleve sig underkendt i deres egenskab af potentielle erfaringsforankrede videnproducenter. De sociale omstændigheder omkring de senere års reformarbejde inden for undervisningssektoren har skærpet denne risiko. Vi arbejder på at skabe bedre balance mellem de to vidensformer.

Afrunding: én supervisionssamtale – mange implikationsniveauer.

Den organisationsdynamiske model har dannet baggrund for den fjerde og sidste af mine perspektiveringer af kollegial supervision. Hvordan kan denne aktivitetsform udnyttes og udbygges til at tjene organisatoriske udviklingsformål? Grundet det særlige analyseperspektiv har jeg i dette afsnit været mere optaget af rammesætning: etablering af kollegiale supervisionsprogrammer og styringen af disse, end af det, der går for sig i den enkeltstående samtale. Samtidig lagde jeg vægt på, at ”de supervisionssamtaler, der kan bringe den organisatoriske udviklingseffekt frem, kan og gør *det samme* som dem, denne tekst hele tiden har handlet om”.

Denne pointe vil jeg afslutningsvis illustrere ved hjælp af et – konstrueret – eksempel, hvor en fiktiv medarbejder *Inge* indleder en supervisionssamtale med sin historie om, hvordan hun sidste torsdag blev stiktosset. Inge arbejder på en institution for døgnanbragte unge, og ”jeg ved ikke, hvad der lige gik af mig den torsdag. Mikkel kan være utroligt øretæveindbydende, det ved vi alle sammen. Men sammenlignet med jer andre, får han typisk ikke mig op i det røde felt – og som jeg beskrev i en samtale for snart et halvt år siden, tror jeg, det er, fordi jeg helt basically godt kan lide ham, og han minder mig om Hussain, der var en af mine allerførste helt store succeser i faget”.

Inges historie er i virkeligheden mange-historier-i-én. Den kan bruges som lærestykke og åbne op for udviklingsimplikationer på mange forskellige organisationsstrukturelle niveauer spændende fra et personligt niveau til et medarbejder-, dvs. arbejdsrolleniveau og endelig til et organisationsdynamisk niveau. Nedenfor vil læseren møde historien i tre forskellige, niveauspecifikke udgaver.

1. Inges historie refererer til ét sæt af begivenheder, der er *helt og aldeles* særegne for *Inge som Personlig Person*. Ingen anden end hun ville finde på at blive stiktosset på netop den måde og med netop de følgevirkninger, som kunne iagttages hin torsdag. Det er denne del af historien, der ’peger indad’ i Inges krop – og som vi i supervisionsterminologien refererer til, når vi siger, at Inge har et *problem med sit problem*. Det er også denne del af historien, som eksemplets hjælper *kunne tro*, han som gammel kollega til Inge *vidste alt om*, og havde fuldstændig styr på. *Men det passer ikke*. Ingen, ikke engang Inge, har styr på alt, hvad denne del af historien handler om – og får det heller ikke gennem én, måske to, måske tre samtaler – ja nogensinde. Sådan er det, og sådan skal det være! Målet er ikke, at Inge eller nogen anden skal ’vide alt om Inge’, men at samlivet mellem Inges Personlige Person og Inges arbejdsrolle kan blive til større gensidig berigelse for begge end det er i dag. Supervisionssamtalen kan muligvis give Inge ideer eller inspiration til, hvordan hun kan nærme sig dette mål – gennem aktiviteter, der har arbejdspladsen som ramme, eller aktiviteter, der finder sted uden for arbejdstid.

2. Inges historie fortæller tillige noget om *medarbejderen Inge*, sådan som hendes faglige profil (arbejdsrolle) gennem årene har udviklet sig på arbejdspladsen. Medarbejderen Inge har måske sin særlige professionelle styrke i at kunne tåle mere afvisning fra de unge, hun arbejder med, end nogen anden i kollegagruppen. Sådan en medarbejder er god at have i gruppen. Inge selv ved, hun er god til det, og hun ved også meget om, hvad det er, der gør hende så god til netop det. Det samme gælder hendes kolleger. Inge er ambitiøs på det punkt og rævestolt, når det lykkes hende at komme ikke bare frelst, men konstruktivt gennem en situation, hvor de andre var gået ned med flaget. Men det sker, at hun overdoserer: så knækker filmen, også for hende, og hun går totalt i sort. Medarbejder-delen af Inges historie handler f.eks. om, at hun ikke 'bare' skal holde op med at anbringe sig i situationer som den i torsdags, men – eksempelvis – finde en anden måde at omgås sine ambitioner på; eller blive bedre til at lytte til kroppens signaler; eller tilbydes et månedligt sparringmøde med sin leder, hvor de sammen kan drøfte hendes særlige måde at bruge sine talenter på.
3. Endelig handler Inges historie om – eller kan forstås som en afspejling af – *det samlede arbejdssystemets funktionsmåde* på dette tidspunkt i dets udviklingshistorie. Anskuet i dette perspektiv bliver historien en illustration af den særlige måde, Systemgrænse, Opgave, Personer og Struktur spiller sammen på. Historiens fokus flyttes fra bestemte, navngivne personers måde at komme clinch med hinanden på ved en ganske bestemt lejlighed. I stedet høres historien som en *typehistorie*, der i eksemplets form illustrerer, hvordan "*vi i personalegruppen*" spiller sammen som medarbejderkollektiv over for "*den særlige klientgruppe, vi skal tage os af*". Torsdagsepisoden bliver måske til "en af den slags situationer, vi har haft for mange af gennem det seneste halve år". Inge kan via *den nu almengjorte historie* træde frem som "personalegruppens indbyggede lynafleder, hende, der tager de hårde tørne. For tre år siden var det Peter, der havde lynafledertjansen, men så rejste han, og så blev det altså Inge". En lynafleder kan på den ene side være god at have – ingen tvivl om det, og "tak skal du have, Inge!" Bagsiden er, at "så læner alle vi andre os tilbage og er bare glade for, at det ikke er os, det går ud over. Som team bliver vi alt for sårbare og alt for afhængige af lynaflederen" – der altså lige nu hedder Inge. "Vi bliver simpelthen nødt til at have sat noget efteruddannelse i gang, eller Inge må lære noget af det fra sig, hun kan og gør i de der virkelig hårde konfrontationer" ... osv.

Appendix: Afklaringsspørgsmål vedrørende indarbejdelse af kollegial supervision i den organisatoriske hverdag.

I fjerde bogdel beskriver jeg fire forskellige kollegiale supervisionsvarianter. De tre sidst beskrevne er formgivet med henblik på at fremme afgrænsede faglige udviklingsformål. Den først beskrevne kaldes 'classic', fordi den – på linje med min træningsvirksomhed på Center for Systemudvikling i perioden 1985-2005 – sigter mod etablering og fastholdelse af organisatorisk produktivitet og velbefindende i bred forstand. Som enkeltcase er den et levende vidnesbyrd om, at kollegial supervision under de rette omstændigheder *har kapaciteten* til at levere den ønskede vare. 'Beviset' herpå knytter sig til det enkle forhold, at funktionsteams gennem en fire-årig periode ikke blot er fortsat med at bruge programmet, men tillige kan levere erfaringsbaserede og fagligt differentierede begrundelser for dets positive effekt på arbejds- og samværsmiljø i bred forstand. De laver kollegial supervision, fordi det er godt at lave kollegial supervision.

Men sådan behøver det ikke altid at gå. På Center for Systemudvikling sendte vi på et tidspunkt spørgeskema ud til alle tidligere træningskursus-deltagere, vi havde adresse på. Den almene tendens i besvarelserne gik på, at individuelt fagligt-personligt udbytte havde været stort – og praktisk givende også i forhold til respondentens normale job-funktion. Men at træningsarbejdet langtfra altid havde ført til indarbejdelse af indarbejdelse og fastholdelse af kollegial supervision i kursisternes organisatoriske hjemmebase. Omstændighederne skal være de rette.

Denne bilagstekst er tænkt som støtte til medarbejdere og ledere, der konkret skal tage stilling til den kollegiale supervisionsmetodes mulige brugbarhed og relevans for netop deres arbejdsystem. En sådan stillingtagen skal bygge på realistiske vurderinger. Både de odds, der taler for, og dem, der taler imod metoden, skal kendes. Som en slags Djævelens advokat vil jeg indlede med nogle erfaringsbaserede overvejelser om (noget af) alt det, der *kan gøre det vanskeligt* at indarbejde kollegial supervision i et arbejdsystems almindelige praksis – også selv om en sådan indarbejdelse måske er ønsket. Derefter følger modsatrettede overvejelser om, de rammer ('omstændigheder'), der kan sandsynliggøre stabil indarbejdelse og dermed udbytte.

Kollegial supervision koster tid og penge

Et sæt vanskeligheder handler slet og ret om kroner og ører og tid. *Ekstern* supervisorbistand er en bekostelig ting, jovist – men det betyder ikke, at kollegial supervision er gratis. I udgangspunktet er indførelse af kollegial supervision forbundet med 'anlægs- og vedligeholdelsesudgifter', nemlig i form af introducerende kurser og opfølgning på disse. Dernæst kommer tidsforbruget i det daglige. Skrabede budgetter indebærer som bekendt, at der på personalesiden skal løbes stærkere for at nå det strengt nødvendige. Tre kvarter til en time brugt på en supervisionsamtale skal tages fra noget andet. For opgavebevidste, brugersolidariske og dermed 'tændte' socialarbejdere kan det at 'bruge tid på sig selv' give anledning til personlige, værdirelaterede dilemmaer. Det mest opfattende forankringsprojekt, jeg selv har haft medansvar for, er det tidligere omtalte DUS-projekt.⁷⁸ En medarbejder herfra beskrev i et interview, hvordan hun – *trods* sin viden om, at faglig udvikling er nødvendig og kræver tid – følte et stik af dårlig samvittighed, når hun sad inde på kontoret og redigerede videoklip til supervisionsbrug samtidig med, at hun hørte en beboer kalde på sig fra den anden side af døren. Tilsvarende fortalte en leder fra samme projekt, at tiden per videobaseret

⁷⁸ Se side 14ff

supervisionsssamtale efter projektafslutningen måtte reduceres til en halv time hver fjortende dag, i stedet for de tre kvarter til en time, vi havde 'flottet os med' på projektkurserne.

Kollegial supervision er 'kunstig' – på godt og ondt

Et andet sæt vanskeligheder har organisationsdynamisk karakter og kan forstås som afspejlinger af, hvad jeg tidligere har kaldt supervisionsmetodikkens grundlæggende kunstighed – en kunstighed, vel at mærke, der ikke skal forstås som en fejl, men snarere som en vigtig pointe og en forudsætning for, at det er *det rigtige*, der foregår. Aktørerne i den velfungerende samtalegruppe skal i mange henseender tilsidesætte eller tæmme deres naturlige hjælpsomhedsimpulser til fordel for en disciplineret rolleudøvelse på tilstræbt – som jeg provokerende kalder det – autistiske vilkår.

Kunstighed af den beskrevne art er en dyd, så længe den udøves inden for supervisionssamtalens afgrænsede ramme. Kunstigheden kan skabe besvær eller få u hensigtsmæssige konsekvenser, dersom den ukontrolleret får lov til at brede sig ind over organisationens øvrige aktiviteter.

Nedenfor følger i punktform to konstruerede, men virkelighedstro eksempler på sådanne uhensigtsmæssige konsekvenser:

- Der kan – hos nogle mere end andre i personalegruppen – brede sig en (forkert!) opfattelse af, at det generelt er 'finere' eller 'rigtigere' at opføre sig supervisionsagtigt end at opføre sig 'normalt' over for hinanden i hverdagen. En bramfrihed og hjertelighed, der hidtil har tjent til sammenbinding af medarbejderkollektivet, kan komme i miskredit – hos nogle. Andre vil måske opleve den slags kunstighed, der gør *supervisionsamtalen* vellykket, som udtryk for skabagtighed eller 'ufine metoder' og manipulation, hvis den udøves *uden for supervisionsrummet*: "Hovsa, hvad er meningen? – Tror du, du skal være min terapeut?" Opstår der på den beskrevne måde konkurrence mellem en supervisionskultur og den oprindelige hverdagskultur, kan det alt andet lige opleves som mindre sjovt at gå på arbejde.
- Personligt talent for at begå sig i supervisionssamtalens kunstighed vil typisk være uensartet fordelt i medarbejdergruppen – og talentfordelingen kan afvige radikalt fra den, der hidtil har bestemt, hvor megen professionel respekt, der stod om den enkelte medarbejder. Nogle, som før følte sig 'kloge og dygtige' føler sig måske pludselig – efter supervisionskurset – 'dumme og uduelige'. Der går kludder i hierarkierne. Uden at det nogensinde bliver sagt, kan det opleves som sikrere for medarbejderkollektivet at undgå at anbringe sig i supervisionssamtalens refleksionsrum.

De to konstruerede eksempler følger jeg op med et eksempel fra det *virkelige* virkelige liv.

- Arbejdssystem X havde bestilt konsulentbistand med henblik på indførelse af kollegial supervision i arbejds hverdagen. Organisationen var forholdsvis nydannet. Supervisionsprogrammet var af lederen eksplicit tænkt som middel til et fagligt løft. De grundlæggende kompetencer og rutiner var kommet på plads i personalegruppen. Nu var det tid til at højne udfordringsniveauet. Den forståelse delte han med hele personalegruppen.

Arbejdspladskulturen var i høj grad præget af den slags bramfrihed og hjertelighed, som nævntes i det første af de to eksempler ovenfor. Lederen var meget opmærksom på, at indførelse af en supervisionskultur ikke skulle ødelægge den grundlæggende robusthed og fællesskabsånd, der kendetegnede gruppen – og som for mig: konsulenten, den fremmede, gjorde den til et sjældent livsbekræftende sted at komme og arbejde. Balancegangen så ud til at lykkes – og mere end det: Træningsarbejdet førte tydeligvis til en højnelse af professionalisme-niveauet både i

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

personalegruppens interne kommunikation – f.eks. på personalemøder – og i medarbejdernes kommunikation med brugerne: Mere lydhørhed – mindre snakken i munden på hinanden – øget respekt for perspektivforskellighed – større parathed til at 'klappe hesten', dvs. lade refleksioner udvikle sig i deres eget tempo og afvente, at den rette beslutning formede sig.

Citat fra evalueringsinterview: ”Sammenlignet med tiden før supervisionstræningen er det blevet nemmere at sige til og fra. På et personalemøde kan én finde på at sige '*Det er altså mig, der taler, og jeg er ikke færdig endnu!*' Generelt er vi blevet bedre til at lytte til andre – give plads til, at de kan tale ud. Og vi tænker lidt mere over, hvad vi siger. Buser ikke lige ud med alt muligt, men vender først med os selv, hvordan det mon vil virke på den anden. Prøver at sige tingene på en positiv måde. Så er der heller ikke så meget grund for den enkelte til at gå i selvforsvar ... ”

Dette resultat af konsulentindsatsen var nemt at få øje på. Det blev en vigtig del af personalegruppens kollektive beretning om arbejdssystemets udviklingsproces: ”Så begyndte træningskurserne og gradvist blev vores måde at snakke med hinanden og med brugerne på anderledes – og mere kvalificeret.” På den måde anerkendte og værdsatte man i personalegruppen træningsarbejdets bidrag til en højnelse af det faglige kvalitetsniveau hele vejen rundt.

Der var også enighed om, at træningsarbejdets positive effekter risikerede at blive nedslidt. Der skulle løbende optankning til. Jeg besøgte gruppen ca. tre kvart år efter det formaliserede træningsprogram afslutning. Ud over at de blev glade for at se mig, blev jeg også mødt med et stort hjertesuk: ”Det er godt, du kommer – for så bliver vi *igen* mindet om, at vi *skal* holde fast i supervisionstræningen – vi skal sørge for at holde det, vi lærte, i live!” Men det var svært. Personalemøderne gik, det ene efter andet. 'Supervisionsamtale' var et fast, tilbagevendende punkt på programmet – ”Hvis nogen lige havde et tema ... ?” Enten havde ingen ”lige” et tema den dag, eller der var andre punkter, *vigtige* punkter, som krævede tid – og så var det personalemøde pludselig slut.

Da jeg kørte hjem fra mit møde med gruppen, var jeg på den ene side glad, fordi jeg *troede på*, at supervisionstræningen havde leveret *noget af* den vare, lederen havde bedt om: havde bidraget til at skubbe personalegruppen på vej mod sin Nærmeste Udviklingszone. Samtidig var jeg beklemmt, fordi tidens knaphed i almindelighed og supervisionsmetodens kunstighed i særdeleshed syntes at gøre det umuligt for dette arbejdssystem og dets medlemmer med mellemrum at bryde op fra handlerummet og aflægge visit i refleksions-, dvs. supervisionsrummet – også selv om de sagde, de intet hellere ville.

Kollegial supervision stiller krav til arbejdspladsens samarbejdsklima

Som organisationsdynamisk intervention kan kollegial supervision bidrage til arbejdssystemets kvalitet og klima. Det tror jeg på. Men metoden stiller også krav til kvalitet og klima.

Et sted brugte jeg udtrykket 'sænke paraderne' som betegnelse for den fokusperson-attitude, der kan bidrage til et godt samtaleresultat. At 'sænke paraderne' vil sige at give slip på noget af sit forsvar. Men forsvar er jo som sådan nyttigt, hvis man risikerer at blive angrebet. Når du sænker paraderne, er det nemmere for andre at give dig et par på skrinet. I et socialt miljø præget af gensidig omsorg, lydhørhed, velvilje kan det være berigende både for én selv og andre at sænke paraderne og slippe

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
Februar 2021

lidt af kontrollen. I et miljø præget af gensidig mistillid, nid og nag og knive i ærmerne kan det være en rigtig dårlig ide. Et uomgængeligt spørgsmål, der må stilles, når en organisation overvejer at give sig i kast med kollegial supervision, er, om samarbejdsklimaet er robust på en måde, som giver bevægelsesfrihed, men uden risiko for, at enkeltpersoner lider unødigt overlast – selv hvis de sænker paraderne.

Denne problematik kan belyses med et eksempel fra DUS-projektet.

- En af projektets værtsinstitutioner havde rent faktisk gennemlevet en kriseperiode op til projektstart: samarbejdsvanskeligheder – gennemtræk i personalegruppen og højt sygefravær – tendens til gensidig underkendelse af hinandens faglighed – og endelig et lederskift umiddelbart før projektstart. Både medarbejdere, den ny leder og vi i projektstaben var forlods usikre på, om projektstart under de givne betingelser var en god ide. Ville projektets intensive supervisionstræning gøre ondt værre i en allerede hårdt prøvet personalegruppe? – *eller* ville træningsarbejdet måske tvært imod give mulighed for en ny start: mildne diverse person- og fagkonflikter, nemlig ved, at de blev anerkendt og fik status som legitime dele af systemstrukturen? Enden på diskussionerne blev, at gruppen rekvirerede supplerende konsulenttydelser med henblik på at få rensset luften samarbejdsomt, hvorefter vi på den baggrund satte projektet i gang.

Vores forhåbninger om, at projektet kunne kickstarte en gunstig udvikling i denne personalegruppe, blev grundlæggende indfriet. Samtidig er det også sigende, at en enkelt medarbejder svarede delvis bekræftende, da vi i et midtvejsinterview spurgte gruppen, om nogen på noget tidspunkt havde fortrudt deres åbenmundethed, dvs. noget, de 'var kommet til at sige' i en træningssamtale – med sænkede parader.

Citat (forkortet) fra evalueringsinterview: ”Jamen, jeg kan da godt sige, at jeg har fortrudt lidt. Jeg investerede mange følelser i forløbet. Jeg kom med nogle udbrud ... det viste sig på sigt at blive lidt farligt for mig. Andre lagde ting i mine udsagn, som ikke helt svarede til, hvad jeg ville udtrykke og hvad jeg følte. Der var så mange ting, der pludselig faldt på plads for mig omkring mit forhold til mit arbejde. Jeg troede, de andre i gruppen ville kunne forstå det, men det er jeg ikke sikker på mere. Så jeg har lært noget om, hvor meget ens måde at udtrykke sig på betyder på arbejdspladsen. Det har jeg ikke tænkt så meget over tidligere. Men det er blevet tydeligt for mig. Lige nu er jeg lidt bekymret. Håber, det lander ordentligt.”

Lederens deltagelse i kollegial supervision skal afklares

Den sidste potentielle forankringsvanskelighed, jeg skal nævne, angår lederens deltagelse i kollegial supervision.

Som træner og underviser i kollegial supervision lader jeg det være op til arbejdssystemet selv at beslutte, om en leder eller ledere skal deltage i supervisionsarbejdet på lige fod med medarbejderne. For mig er der ingen altid-rigtig løsning. På baggrund af mine erfaringer kan jeg videregive to standardbetonede forbehold, som jeg mener i hvert fald skal inddrages i arbejdssystemets overvejelser.

En slags forbehold vedrører *magtaspektet*.

En leder er en overordnet. Han har retten (som han eventuelt deler med sine egne overordnede) til at ansætte, afskedige, forhandle løn, skrive anbefalinger eller på anden vis bedømme sine underordnede. En personalegruppe kan være nok så lille og have et udpræget familiært, komme-hinanden-ved præg: Også dér kan det, hvis tingene spidser til, blive nødvendigt for lederen at træde i karakter og skære igennem – på en måde, der favoriserer nogle personalemedlemmer på andres bekostning. Hvad af deres Personlige Person har medarbejdere på den baggrund lyst til, at deres leder får kendskab til?

Supervision kan antage mange former ud over den kollegiale og personorienterede, som denne tekst primært handler om. Hvis supervision har et primært sags- eller uddannelsesorienteret sigte, kan der være *specielt gode grunde* til, at den udøves af en leder med de rette forudsætninger. Supervision kan være én blandt andre ingredienser i faglig, udviklingsorienteret personaleledelse. Omvendt *kan* der være åbenlyse grunde til, at lederen *ikke* indgår som menig deltager sammen med sine medarbejdere i en kollegiale supervisionsgruppe. At fremvise sin faglige uformåenhed over for sin leder dagen før en lønforhandling vil i et lønarbejderperspektiv være 'unaturligt' (for at sige det mildt), og altså kunstigt – men dén kunstighed er *ikke* supervisionsrelevant!

Ideelt set skal lederen være 'voksen' nok til at kunne håndtere udviklede relationer til sine medarbejdere – og påskønne dem *også* for deres parathed til at luften personlig tvivl og selvsikkerhed. Det kan være, han *har* den rette modenhed – men for at kunne indgå i supervisionsgruppen skal hans medarbejdere også dybt ind i sjælen *tro på*, at han har den. Ellers risikerer supervisionsforløbet at ende som en karikatur af den ægte vare – så der bliver konkurrence om at vise sig dygtig og usårlig snarere end ydmyg og søgende.

Faglig, udviklingsorienteret ledelse *kan også* bestå i, at en leder giver sine medarbejdere adgang til rum, hvor de *på egne medarbejdervilkår* kan øve sig i at tage ansvar for hinandens Nærmeste Udviklingszone – nemlig ved, at lederen sætter tid af til kollegial supervision i medarbejdergruppen, men uden selv at deltage.

En anden slags forbehold vedrører *det ledelsesmæssige ansvarsaspekt*.

Jeg har beskrevet den kvalificerede supervisionssamtale som byggende på 'et samarbejde mellem X antal autister'. At lære sig – og måske endda lære at værdsætte – samtalens særlige autistiske samværsform er *i alle tilfælde* en udfordring. For en leder kan udfordringen være *ekstra* krævende.

'Supervisorisk autisme' kræver en tilsidesættelse eller i det mindste en disciplinering af almindelige hjælpsomhedsimpulser. Og den kræver – med et af mine hyppigt benyttede træner-slogans – at samtalegruppens aktører seriøst bestræber sig på at *se hinanden som for første gang*.

Når fokuspersonen præsenterer, først sit problem, og dernæst eller samtidig sit problem-med-dét-problem, skal hjælper *ifølge rollens idealkrav* lytte til beretningen som en, han forlods *intet kender til* og ikke har personlige aktier i. Problemet hører rent og utvetydigt hjemme ovre på fokuspersonens banehalvdel. Men en sådan opfattelsesmåde er jo ikke naturlig, men netop kunstig.

Den person, hjælper taler med er jo *Bente*, hans gode kollega gennem syv år, i medgang og modgang, lyst og nød. Hjælper var måske selv til stede eller i nærheden, da Bentes problem-i-problemet pludselig brød ud i lys lue – og han kunne bestemt have fortalt hende ét og andet om, hvad der gik galt, og hvad hun *skulle* have gjort i stedet for det, hun gjorde. I øvrigt *ved* han jo, at

Bente lige netop er ”sådan én”, der ustandselig skaber umulige situationer for sig selv, hvor hun går helt i baglås, præcis sådan som hun nu igen har gjort – ”det er jo blandt andet derfor, vi alle sammen holder så meget af hende ...” osv.

Tanker og associationer som disse *er naturlige* i situationen – men de skal skydes i baggrunden og ikke leves ud i supervisionssamtalens univers. For enhver af Bentes kolleger vil dette som sagt være en udfordring. For Inges leder vil det være en *yderligere udfordrende* udfordring.

Qua sin rolle har en leder en principiel forpligtelse til at påtage sig et ansvar for arbejdsystemets helhed, dets ve og vel. Når Bente udtrykker, at *hun* har et problem, *har lederen per definition også et problem*. Når Bente udtaler, at hun har et problem, ”*som er ved at gøre mig tosset – jeg aner ikke, hvad jeg skal gøre, og jeg ved ikke, hvor længe jeg kan holde til ingenting at gøre?*” – så har den gode, pligtopfyldende leder et *alvorligt* problem. De formelle beføjelser, som han får ekstra i lønningsposen for at forvalte, må gøre det naturligt for ham at oversætte Bentes udsagn til, at nu har ”*vi to – du som medarbejder, jeg som leder – et problem, og tilmed et problem, som vi i en allerhovedes fart må finde en løsning på. Lad os så komme i gang!*”

En supervisionssamtale, som herefter kører videre i dét spor (hvilket den selvfølgelig ikke behøver), vil muligvis udvikle sig til et fornemt eksempel på handlekraftig, men også omsorgsfuld ledelsesudøvelse. Måske vil den endda antage form som en leder-superviserer-medarbejder samtale, dvs. myndighedsbaseret supervision. Det *kan være*, Bente vil være både glad og taknemmelig over resultatet. Men den kollegiale supervisions metodiske ramme er blevet brudt.⁷⁹

Skal lederen så være med eller lade være?

Afsnittene om forbehold over for lederdeltagelse i kollegial supervision er som sagt skrevet af Djævelens advokat og skal ikke læses som en lovtekst, der nedlægger forbud mod denne mulighed. Der kan være gode grunde til, at en leder vælger at tage livtag med de beskrevne udfordringer. En god grund kan være, at han selv og personalegruppen har tillid til, at samarbejdsklimaet på den pågældende arbejdsplads er sundt i en grad, så lederdeltagelse ikke blot vil kunne håndteres, men tillige vil være et relevant udviklingsprojekt at gå ombord i: en slags kollektiv Nærmeste Udviklingszone for hele arbejdsystemet. En anden god grund kan være, at lederen ikke ønsker at fraskrive sig de faglige udviklingsmuligheder, han kan få del i gennem supervisionsvirksomheden – og at medarbejderne bakker ham op i dette.

Det kan også fint være, at et metodeskift som det i ’Bente-eksemplet’ beskrevne: *fra kollegial til myndighedsbaseret supervision*, håndteres på en måde, så ingen skade sker, tværtimod – nemlig ved at lederen tydeligt markerer, *at skiftet er påkrævet – og ”kan det i den givne situation accepteres?”* Men hvis disse metodeskift bliver tilbagevendende, sådan at *undtagelsen* (der bekræfter reglen om, at ’her bedrives kollegial supervision’), måske ender med at blive *reglen* (’her superviserer lederen sine medarbejdere’), bør der selvfølgelig ske justeringer, så programmets indhold og dets varedeklaration kommer til at passe sammen.

Uanset den dominerende forhåndsindstilling på en arbejdsplads vil jeg altid råde personalegrupper til, at beslutningen om lederens deltagelse foregår i to tempi, dvs. først blandt menigt personale og

⁷⁹ Schilling 2020 beskriver en myndighedsbaseret supervisionsform – ved ekstern supervisor.

leder hver for sig, og med en efterfølgende fælles beslutning. Det kan også være en god ide at lade det komme an på en praktisk prøve, sådan at medarbejderne får konkret lejlighed til at mærke, hvordan en samtalegruppe opleves dels med, dels uden lederdeltagelse.

Som endnu et råd inden for denne problemkreds kan jeg opfordre ledere til at overveje, hvilke af *deres* personlig-faglige supervisionsbehov, der af åbenlyse grunde (personalesager, konflikthåndtering i gruppen osv.) *ikke* vil kunne bringes i spil i den kollegiale supervisionsgruppe, men i givet fald vil kræve et forum af ligesindede: en kollegial supervisionsgruppe oprettet specielt for personer med lederbeføjelser.⁸⁰

Betingelser for organisatorisk forankring af kollegial supervision: Rammeklarhed på mange niveauer

Efter ovenstående problematiserende beskrivelser, hvor jeg med vilje påtog mig rollen som Djævelens Advokat, vil jeg nu i katalogform nævne nogle vigtige betingelser, der skal være på plads, for at et positivt udbytte opnås.

Som det fremgår af den valgte overskrift, opfatter jeg *rammeklarhed på mange niveauer* som en grundlæggende forudsætning for vellykket indarbejdelse og forankring af kollegial supervision i et arbejdsystem. Rammeklarhedens 'mange niveauer' kan udspecificeres gennem henvisning til en række HV-spørgsmål, der skal besvares, før arbejdet kan påbegyndes: Hvorfor, hvem, hvordan, hvornår.

Hvorfor kollegial supervision?: Krav og forventninger til det ønskede resultat skal klargøres. Indførelse af kollegial supervision er en investering af tid og penge. Investeringen skal retfærdiggøres i kraft af et forventet udbytte. Handler forventningerne om højere produktivitet, generel færdighedstræning, øget medarbejdertilfredshed ... ?

Hvorfor-spørgsmålet tydeliggør det kollegiale supervisionsprogramms karakter af udviklingsstrategisk satsning for hele arbejdsystemet og peger dermed også på nødvendigheden af, at ledelsen – uanset om lederpersoner deltager eller ej – støtter aktivt op om programmets gennemførelse efter planen. Uden en sådan opbakning vil jeg forlods opfatte programmets chancer for *reel* forankring og succes som minimale – bl.a. med henvisning til de mange beskrevne forankringstrusler (kunstighedens mange ansigter som ovenfor beskrevet).

Hvem deltager i kollegial supervision og hvem skal bestemme aktivitetens værdi?: Dette spørgsmål er kædet intimt sammen med hvorfor-spørgsmålet. Forskellige personer og grupper i arbejdsystemet kan have forskellige slags forventninger og interesser. Det er vigtigt at vide, hvilke forventnings- og interesseperspektiver, der i givet fald skal være bestemmende for, om et supervisionsprogram skal fortsætte eller ej, hvis der opstår tvivl om dets relevans eller nytteværdi.

⁸⁰ Et konkret og anderledes eksempel på praktisk håndtering af problematikken omkring lederdeltagelse har jeg fra en stor organisation, hvor afdelingslederne blev uddannet som faglige tovholdere i forhold til et større antal supervisionsgrupper, der oprettedes – men sådan, at ingen leder var tovholder for eget personale. Et sådant arrangement kræver selvfølgelig skærpet tavshedspligt i forhold til fortroligt stof, leder-tovholderne fik kendskab til i de 'fremmede' personalegrupper.

Spørgsmålet om lederdeltagelse er en anden facet af hvem-spørgsmålet. Det samme gælder spørgsmål vedrørende medarbejderes valgfrihed med hensyn til deltagelse. Er deltagelse obligatorisk for alle, eller er programmet for dem, der umiddelbart har lyst? - Kan man i givet fald melde sig ud eller bede sig fritaget? – Hvem bestemmer?

Krav om fuld, obligatorisk medarbejderdeltagelse kan retfærdiggøres ud fra en målsætning om at bruge programmet som (tvungen) efteruddannelse-på-jobbet eller ud fra et ønske om at modvirke dannelsen af skel i personalegruppen mellem 'supervisionisterne' og 'de andre'. Obligatorisk deltagelse støder til gengæld an mod den professionsetiske frivillighedsnorm, som er central i hvert fald i forhold til at tage fokuspersonrollen på sig. Mange andre forhold – eksempelvis belastende erfaringer fra tidligere supervisionssammenhænge eller frygt for at blamere sig – kan spille ind. Et ledelseskrav om obligatorisk deltagelse må som et minimum ledsages af en spilleregulering om, at personer efter eget ønske kan starte med blot at 'være med på en kigger' for først siden hen at blive afkrævet endelig stillingtagen til arten og omfanget af deres deltagelse.

Hvordan og hvornår skal kollegial supervision udøves?: 'Hvordan' og 'hvornår' er variationer over samme tema, så jeg slår dem sammen.

Kombinationsspørgsmålets *Hvornår*-del handler om de praktisk-strukturelle forhold: mødeganges frekvens og varighed, dvs. indplacering i vagtplaner og mødestruktur; programmets foreløbigt aftalte løbetid, dvs. fastlæggelse af tidspunkt for evaluering med mulighed for justering eller skrinlæggelse, dersom udbyttet ikke står i et rimeligt forhold til indsatsen (investeringen).

Hvordan-spørgsmålet peger på nødvendigheden af, at supervisionsprogrammets spilleregler klargøres. Spilleregler handler bl.a. om det benyttede samtaledesign – om ekstern trænerassistance udefra, hvis der er brug for sådan noget – om de ovenfor behandlede temaer vedrørende deltagersammensætning og –bindinger.

Der udover kan spillereglerne fastlægge særlige roller til programvedligeholdelse, såsom en tovholder, der er ansvarlig for udvikling og måling af kvalitet både på det korte sigt (den enkelte mødegang) og det længere sigt (en evalueringsperiode). Måling af programkvalitet kan ske med udgangspunkt i en logbog over de enkelte mødegange (Hvem arbejdede med hvad? – andet at bemærke?) foruden supplerende data (spørgeskema, brugerinterviews) indsamlet, når programmet med mellemrum evalueres.

Litteraturreferencer:

- Andersen, J. & Burian, B. (2002) *Den medskabende familie*. København: Gyldendal
- Andersen, O.D. & Petersson, E. (1995) *Kollegial supervision – en håndbog*. København: Undervisningsministeriet.
- Andersen, H.L. & Bager, L.T. (2011) *Kollegial supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bager, L.T. (2018) *Kollegial supervision i Gymnasiet*. Frederikshavn: Dafolo
- Bager, L.T. & Willert, S. (2020) Den videnproducerende skole. *Ledelse i morgen, nr. 5*
- Baron-Cohen, S. (1995). The eye direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (p. 41–59). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bateson, G. (1984) *Ånd og natur*. Charlottenlund: Rosinante.
- Bertelsen, P. (2000) *Antropologisk psykologi*. København: Frydenlund
- Bertelsen, P. (2002) Realismens begreb om selvet. I: Bertelsen, P. et al. (red.) *Vinkler på selvet*. Århus: Forlaget Klim
- Byrne, R. (1995) *The Thinking Ape*. Oxford: Oxford University Press.
- Byrnit, J. (2007) *Mennesket, det hypersociale dyr*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Baardrup, H. & Madsen, A.F. (1994) *Åben dør*. Århus: Klim
- Cooper, W.W., Leavitt, H.J. & Shelly, M.W. (eds.) (1964) *New Perspectives in organizational Research*. New York: Wiley.
- Damasio, A.R. (1996) *Descartes' Error*. London: Papermac.
- De Bono, E. (2016) *Six Thinking Hats*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1991) *Intuitiv ekspertise*. København: Munksgaard
- Egelund, M. & Friese, P. (1987) *Herre i Eget hus*. København: Akademisk forlag.
- Egidius, H. (2001) *Nyt Psykologisk leksikon*. København: Hans Reitzels forlag.
- Elsass, P. (1989) *Jorden er vores mor*. København: Gyldendal.
- Goldberg, E. (2005) *Visdommens paradoks*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Guinn, J. (2013). *Manson: The Life and Times of Charles Manson*. New York: [Simon & Schuster](#).
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professionel kapital: En forandring af undervisningen på alle skoler*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2002) *Marte meo – samspil og udvikling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hermansen, M. et al. (2004) *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. København: Alinea
- Holmgren, A. & Holmgren, A. (2017) *Kollegial sparring og supervision*. Snekkersten: Dispuks forlag
- James, W. (1950) *Principles of Psychology, Vol. 1*. New York: Dover Publications
- Jensen, J.B. & Krogstrup, H.K. (2017) Fra New Public Management til New Public Governance. I: Krogstrup, H.K. (red.) *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Karpatschhof, B. & Katzenelson, B. (red.) (2011) *Klassisk og moderne psykologisk teori, 2. udg.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Katzenelson, B. (2017) *Handling, adfærd, præg. Det mentale livs elementære former*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Keller, H.D. (2011) Tilpassende og udviklende læring på arbejdspladsen, I: Stegeager, N. Laursen, E. *Organisationer i bevægelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
 Februar 2021

- Larsen, M.V. & Willert, S. (2018) Using Management Inquiry to Co-construct other Memories about the Future. *Journal of Management Inquiry*, vol.27, 246-259
- Laursen, E. & Stegeager, N. (2011) Organisatorisk læring og transfer. I: Stegeager, N. & Laursen, E. *Organisationer i bevægelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Libet, B. (1999) Do we have a Free Will? *Journal of Consciousness Studies*, vol.6, nos 8-9, 47-57
- Lindgren, A. (2007) *Ronja Røverdatter*. København: Gyldendal.
- Madsen, B. (2016) *Processer og procesledelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2011) *Fra væren til handlen*. København: Mindspace,
- Mead, H.H. (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press. Dansk oversættelse (2005) *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag.
- Miller, G.A. (1956) The Magical Number Seven Plus or Minus Two. *Psychological Review*, vol.63, 81-87
- Nielsen, J.C.R. & Ry, M. (2009) Organisationsanalyse. I Elting, M. & Hammer, S. (red.) *Ledelse og organisation – forandringer og udfordringer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Petersen, R.S. (2000) *Spørge Jørgen*. København: Gyldendal.
- Polanyi, M. (1967) *The tacit dimension*. New York: Doubleday
- Schilling, B. (2020) Supervision og ledelse. I: Stegeager, N., Willert, S. & Søholm, T.M. *Systemisk ledelse – teori og praksis, 2. udg.* Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Schön, D.A. (2001) *Den reflekterende praktiker*. Århus: KLIM
- Solsø, K. & Thorup, P. (2015) *Ledelse i kompleksitet*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Stacey, R. (2012) *Tools and Techniques of Leadership and management*. London: Routledge
- Stegeager, N. & Laursen, E. (2011) *Organisationer i bevægelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Stern, D. (2000) *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels forlag.
- Sørensen, J.H. (red.) (2006) *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Thomassen, A. O. (2011) Den tredje kontekst: integration af uddannelse og arbejde i virksomheder. I: Stegeager, N. & Laursen, E. *Organisationer i bevægelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Tomm, K. (1997) *Systemisk intervjuet*. Stockholm: Mareld.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Willert, S. (1973). Manipulator eller drillepind. *Nordisk Psykologi*, 25, 9-20.
- Willert, S. (1987a). *En evalueringsrapport fra Projekt Familieværkstedet*. Århus: Familieværkstedet & Psykologisk Institut (mimeo).
- Willert, S. (1987b) Sjette historie: At handle for at forstå for at handle for at ... I Willert, S. *Psykologi som handlingsvidenskab*. Århus: Kimære.
- Willert, S. (1993). Personaleintern supervision. Pp.169-158: Inge-Maj Ahlgren (red.). *Kommunikationsspor i socialpædagogik*. Socialpædagogiske Tekster 9. København: Socialpædagogisk Højskole.
- Willert, S. (1994). Bevidsthedens brugsværdi. Pp. 16-58 i Asger Neumann (red.) *Det særligt menneskelige*. København: Reitzel.
- Willert, S. (2000) Perception og tænkning i bevidsthedsteoretisk perspektiv. I: *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi*, nr. 8, 2000. Århus: Psykologisk Institut.
- Willert, S. (2002a) Organisatorisk selv-bevidsthed som proceskonsulentens arbejdsredskab. I: Bertelsen, P. et al. (red.) *Vinkler på selvet*. Århus: Forlaget Klim
- Willert, S. (2002b) Bevidsthed i virkeligheden. I: Løw, O. & Svejgård, E. (red.) *Psykologiske Grundtemaer*. Århus: Forlaget Kvan
- Willert, S. (2007a) Psykologi som håndværk – Psykologistudiet som håndværkeruddannelse. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Psykologi: forskning og profession*. København: Hans Reitzel.

Søren Willert:

Kollegial supervision: Udvikling af fag, mennesker og arbejdsplads
 Februar 2021

- Willert, S. (2007b) Følelser er kommentarer til relationer. *Kognition og Pædagogik*, nr. 66, 17.årg: .40-54
- Willert, S. (2011a) Spejling som interventionsform i professionelle samtaler. I: Alrø, H. (red) *Fokus på samtalen*. København: Hans Reitzel
- Willert, S. (2011b) Social construction of meaning and its translation into real world action: the problem of learning transfer and how to circumvent it. I: Horsdal, M. (ed.) *Communication, Collaboration and Creativity. Researching Adult Learning*. Odense: University Press of Southern Denmark
- Willert, S. (2011c) Formativ evaluering som værdiskabende praksis. I: Laursen, E. og Stegeager, N. *Organisationer i bevægelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Willert, S. (2015) Skolen som organisation med todelt ledelse. Kap. 4 i: Andersen, F.B., Digmann, A., Ryberg, B. & Willert, S. *Ledelse mellem ledelse: Mellemlidelse i organisationer*. Århus: Systime
- Willert, S. (2015) Skolen som organisation med todelt ledelse. Kap. 4 i: Andersen, F.B., Digmann, A., Ryberg, B. & Willert, S. *Ledelse mellem ledelse: Mellemlidelse i organisationer*. Århus: Systime
- Willert, S. (2016) My country right *and* wrong: Et essay om menneskelighed og moralitet kontra organisatorisk statsræson. I: Frimann, S. & Keller, H.D. *Dilemmaer i ledelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Willert, S. (2018a) *Proceskonsulentens Ti Bud*. Århus: Forlaget Granhof & Juhl
- Willert, S. (2018b) Videosupervision: at møde sig selv på skærmen. Kap. 4 i Kongsgaard, L. & Rod, M.H. (red.) *Bedre begrundet praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Willert, S. (2018c) Første lærestykke: Arbejde med personer som organisationer og med organisationer som personer: Gensidig inspiration mellem terapeutrolle og konsulentrolle *Erhvervspsykologi*, vol. 16-4, 34-43
- Willert S. (2019) *Proceskonsulentens Ti Bud*. Århus: Forlaget Granhof & Juhl.
- Willert (under udgivelse) *Styrebilleder*. Århus: Forlaget Granhof & Juhl.
- Willert, S. & Juhl, A.G. (2020) Ledelse i kompleksitet. I: Stegeager, N., Willert, S. & Søholm, T.M. *Systemisk ledelse – teori og praksis*, 2. udg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Willert, S. & Larsen, M.V. (2014) Lederes brug af landkort, styrebilleder og momentant meningsfulde handlinger. I: Larsen, M.V. & Rasmussen, J.G. (red.) *Relationelle perspektiver på ledelse*. København: Reitzel.
- Østby, H. & Østby, Y. (2017) *At dykke efter søheste. En bog om hukommelse*. København: Gyldendal.