

## Kollegial refleksion

Begrebet og den beskrevne arbejds måde er primært udviklet af aut. cand. psych. Peter Mortensen, direktør og partner i Dansk Familierapeutisk Institut. Udviklingen er sket i samarbejde med en række skoler og institutioner, samt med kollegaer fra DFTI. Det har været vigtigt at udvikle en arbejds metode som både passer ind i skolernes struktur og lærernes arbejdstidsregler, og som kan iværksættes med et minimum af hjælp udefra. Modellen er med de nødvendige modifikationer også blevet brugt på en række andre pædagogiske institutioner.

Vores erfaringer med *kollegial refleksion* som metode i fagpersonlig udvikling har været meget positive. Vi har fra begyndelsen lagt vægt på, at medarbejdernes deltagelse skulle være frivillig. De gode erfaringer disse medarbejdere gør sig er af stor motiverende betydning for de, som indledningsvis tvivler eller ikke ønsker at deltage. Det står klart for os, at den åbenhed arbejdet kræver ikke kan pålægges eller kræves, den skal ske ud fra fagpersonens eget ønske.

### - At få et konstruktivt forhold til egne begrænsninger.

Hvor supervision per definition baserer sig på formelle og reelle kompetence- og rolleforskelle, har man mange steder søgt at tilvejebringe ordninger, der virker blandt, og udøves af principielt ligestillede. Fra engelsksproget litteratur kendes begrebet "peer-group-supervision". På dansk introducerede vi oprindeligt betegnelsen *kollegial respons*. Vi synes dog den betegnelse er for statisk og lægger for megen vægt på respons-delen. Vi har derfor valgt at kalde det kollegial refleksion, som en understregning af eftertanken og det processuelle. *Kollegial refleksion* forstås som en struktureret arbejds situation blandt principielt ligestillede. Formålene med den *kollegiale refleksion* er på langt sigt at hæve deltageres faglige niveau, at udbygge kollegialiteten, samt øge den faglige selvfølelse og den personlige trivsel i arbejdet.

Sagt kort handler det om at få et konstruktivt forhold til egne fagpersonlige begrænsninger.

På kort sigt drejer det sig om, med opmærksomhed og indlevelse, kritisk sans og responsvillighed at understøtte hinandens refleksioner over egne aktuelle arbejdsopgaver. Kollegial refleksion bliver, som vi skal se, et konkret værktøj i arbejdet med at udvikle den fagpersonlige relationskompetence. Forinden vil vi dog opholde os ved nogle af de forudsætninger, udfordringer og vanskeligheder, der knytter sig til etableringen af kollegiale refleksionsgrupper.

### Udfordringer og forudsætninger

Det besnærende og rigtige ved kollegiale ordninger er, at de udnytter eksisterende engagement og kvalifikationer. Den fælles dagligdag giver nuancerede indblik i institutionens rammer og formål; i kollegaernes faglighed og personlige væremåder, samt i

de mennesker, der betjenes. Det er oplagt at bringe disse ressourcer i anvendelse i et struktureret samvær – med henblik på refleksion og læring.

Vanskelighederne knytter sig til at gruppen beror på sig selv. Den skal forvalte et ansvar, som i supervisionsgruppen i høj grad lægges i hænderne på og forvaltes af supervisor.

Institutionen sætter de overordnede rammer, og indenfor disse skal den selvforvaltende gruppe skabe egnede strukturer og samværsformer. Tidsrammer, indhold, ansvar og rollefordelinger må på forhånd søges aftalt, og justeres sidenhen på baggrund af indhøstede erfaringer. Deltagerne skal indbyrdes forholde sig til fremmøde, arbejdsdisciplin, aftaler, udskiftning af medlemmer, evaluering mm.. Disse aftaler og strukturer er med til at indramme samværet og understrege kontinuiteten i arbejdet.

Det centrale er og bliver dog den enkelte deltagers evne til at vedligeholde sin egen motivation. Arbejdet beror ganske simpelt på den enkeltes villighed til at præsentere selvvalgte, aktuelle refleksionsbehov, samt på kollegaernes evner til at skabe et gruppeklima, der inspirerer til fortrolighed, udveksling og eftertanke.

Gruppens indbyrdes relationer – samarbejdsklimaet – spiller en rolle. Der skal være en basal tillid og forståelse for fortroligheden omkring indholdet i de enkelte samtaler. At der samtidig er forbehold og forskelle på, hvor tillidsfuld man oplever sig i relation til de øvrige er en selvfølge. Tilliden til dette forum opbygges og udvikles af arbejdet der laves, og af den enkeltes parathed til at give det en chance mere.

Det kræver overvindelse at drage sig selv i tvivl, og det er vanskeligt at modtage respons, som stiller spørgsmålstejn og konfronterer. Kollegialitet opfattes ofte synonymt med loyalitet, og det er bestemt vigtigt at kunne give indlevende og støttende respons. Anerkendende kommunikation har sine styrker – og sine begrænsninger. Det er i denne sammenhæng nemlig lige så vigtigt at kunne byde på tankevækkende og udfordrende tilbagemeldinger.

En del af den præsenterede problemstilling befinder sig altid indeni det menneske, der fremlægger den. Det kan være forholdsvis enkelt at indse, hvor det for eksempel drejer sig om mangel på inspiration eller ideer. Det kan være vanskeligere, hvor det drejer sig om manglende forståelse eller indlevelsessevne. Det kan blive svært, hvor det viser sig at dreje sig om indsigt i egne adfærdsmønstre eller værdier – der i sig selv er problemskabende. I de sidstnævnte tilfælde kræves der mere personligt arbejde for at komme videre.

## Metodiske perspektiver

Med udgangspunkt i at arbejdssituationer kan beskrives som fagpersonen i relation til et menneske, snarere end som problemløseren overfor et problem, kan man opdele refleksionens fokus i 3 forskellige aspekter, der er naturligt forbundne. Sagen og faget, som refererer til min forståelse af opgaven, samt de faglige begreber og færdigheder jeg kan trække på. Personen, indlevelsessevnen og empatien, samt selvindsigten – kontakten til og forståelsen af egne reaktioner. Sidst – og altid vigtigt – relationen, som knytter an til

kontakten, processerne og samspillet kvaliteter mellem fagpersonen og den, der arbejdes sammen med.

Kollegiale grupper beskæftiger sig traditionelt lettest med sag/fag-aspektet af en problemstilling. Det er meningsfuldt at opbygge en nuanceret forståelse af eksempelvis en elevs adfærd og vanskeligheder. Det er en forudsætning for at kunne møde den pågældende med en relevant menneskelig og pædagogisk tilgang. Det er samtidig indlysende, at den tilgang skal udøves af fagpersonen, og at bearbejdningen/ refleksionen – for at nå hele vejen rundt – også må forholde sig til dennes adgang til disse ressourcer i sig selv. Endelig må der naturligvis også kigges på hvor belastet eller bæredygtig relationen pt. er mellem lærer og barn. Når disse aspekter inddrages i den kollegiale refleksion udfordres – og udbygges – de kollegiale relationer.

En sådan struktureret og nuanceret refleksion er krævende. Den lykkes ikke altid, men hensigten er af stor betydning. Den fastholder at det overordnede ansvar for kvaliteten i arbejdet altid ligger hos fagpersonerne og institutionen. Dybden af den læring der kan ske afhænger af tillidsforholdene i gruppen og den refleksion de sammen kan skabe.

## Samtalens faser

Den kollegiale refleksion er en udveksling mellem ligestillede fagpersoner. Til lejligheden laver de en relation mellem den fremlæggende – problemholderen – og den assisterende, medreflekterende kollega. Omkring dem er almindeligvis en gruppe, som efter aftale kan indgå i processen, på måder jeg kort vil vende tilbage til senere.

Samtalen kan beskrives ud fra 3 faser; *den statiske – den reflekterende og den dynamiske*.

Den indledende, *statiske*, fase tjener til at præsentere problemstillingen, som den opleves af problemholderen. Beskrivelsen og formuleringerne afspejler ofte personens frustration ved situationen. Sprogbrugen kan være passiv og problemet ses typisk som værende udenfor personen selv – 'det er den anden'. Fremlæggningen bliver en slags dokumentation for eller legitimering af, at være kommet til kort. Videooptagelser kan være til stor hjælp i denne fase. Udover aktiv lytning er hjælperens væsentligste opgave at få besvaret spørgsmålet: "Hvad vil du gerne have hjælp til – hvad er dit behov for refleksion?" Altså en præcisering af hvad der er den hjælpsøgendes eget erkendte behov. Det er også her den indledende kontakt etableres, at parterne træder i position i forhold til hinanden.

Det er væsentligt at hjælperen søger at opnå indblik i såvel det beskrevne tema, som i kollegaens oplevelse af sin situation, og at denne forståelse kommer til udtryk som en opsummering. Herudfra kan de sammen fastlægge det aktuelle arbejds punkt eller fokus for den videre samtale.

Næste fase – *den reflekterende* – er arbejdsfasen i forløbet. Det er i denne fase de to sammen søger et fagligt perspektiv på det fremlagte. Billedligt svarer det til, hvordan mange lærer et barn at spille kort. Barnet får sine kort, og i fællesskab ser man på dem, for at sætte dem overskueligt op, og vurdere hvad hånden kan bruges til – hvad udspillet kan være.

Her undersøger man perspektiver og forståelsesmuligheder på baggrund af de oplysninger begge nu har på hånden. Meningen er at etablere et perspektiv, som er meningsfuldt for begge, som udgangspunkt for den videre refleksion. Fokus skifter hermed fra hvordan situationen blev oplevet, til hvordan den kan begribes og forstås.

Frem for at involvere sig med løsningsforslag er det hjælperens opgave at få kendskab til problemholderens egen forståelse af situationen. Her kommer såvel de faglige, de personlige og de relationelle aspekter ind.

Hvad kan personen sige sig selv? Hvilke overvejelser har vedkommende gjort sig, og hvor er den reelle tvivl? Denne udforskning af kollegaens egen kapacitet har dels til formål at styrke dennes tiltro til sin egne formåen, dels at give hjælperen indblik i, hvilke tanker og holdninger, der senere kan understøttes eller skal udfordres. Her bliver der tale om en kollegial samtale, hvor der kan udveksles perspektiver med det formål at sikre, at der tales om det 'rigtige' problem. Det er gennem interessen for, hvad problemholderen allerede kan, at hjælperen gør sig fortjent til at 'blande' sig med løsningsforslag og får mulighed for at sikre sig at hjælpen modsvarer et behov hos modtageren, frem for en selvoptagethed hos giveren.

I den udstrækning ovenstående lykkes springer samtalen typisk af sig selv videre til den næste fase – *den dynamiske* – som er den handlingsorienterede.

Oftentimes er der ikke behov for råd eller vejledning. Kun at problemholderen er blevet bestyrket i sin egen formåen, og derfor af sig selv er parat til at slutte samtalen med en genvunden tro eller energi. Andre gange er fasen koncentreret om at overveje handlemuligheder på grundlag af et erkendt og ikke selvbebrejdende behov for råd og vejledning. Denne snak indeholder typisk nogle 'ja-men-er', som næsten altid er tegn på, at den foregående fase har været mangelfuld. Ja-men er ofte indledningen til en sætning, hvor vi udtrykker et behov for at forklare mere, end det vi synes den anden ved eller har forstået om os.

Denne opdeling af samtalen i tre adskilte faser kan omsættes til en samtaleøvelse, der har til formål at indarbejde evnen til refleksion, og til at lytte til flere perspektiver og forståelsesmuligheder. Øvelsen består i, at de 2 fokuspersoner i 5 – 10 minutter gennemgår den statiske fase. Problemstillingen præsenteres og belyses ved hjælp af uddybende spørgsmål, mens gruppen lytter. Næste led er, at problemholderen overhører gruppens refleksion. Det væsentlige er her, at alle indlæg er begrundet i noget, som den der taler har hørt eller iagttaget hos problemholderen. Ikke noget man tror eller tænker, men noget man har set eller hørt. Det skærper evnen til at hæfte sig ved det faktiske og ikke tænke foran med fantasier og tolkninger. Indlæggene drejer sig om, hvordan hver enkelt i gruppen har forstået problemstillingen, og hvordan man synes den kan give mening. Der må ikke tales om løsninger. Opgaven er alene at finde et fagligt perspektiv på det fremlagte. Hvad hører jeg det handler om – og hvad bygger jeg det på? Indtil videre er alle indlæg ligestillede og skal ikke føre til enighed i gruppen.

Afhængig af emnets kompleksitet kan der være behov for flere runder med korte indmeldinger – eventuelt også om indlevelse i de personlige reaktioner hos problemholderen – hvordan synes situationen at påvirke denne? Herefter vender de to primære aktører tilbage til hinanden. Deres opgave er igen at finde en tilgang de finder

meningsfuld. Problemholderen er hele tiden ansvarlig for at skaffe sig den ønskede inspiration eller hjælp. Det er derfor oftest denne der igen lægger ud med sine fornyede overvejelser, som hjælperen må søge at understøtte, nuancere eller udfordre.

Samtalen afsluttes når tiden er gået. Det er væsentligt ikke at gøre løsningen af et problem til det kriterium, der afgør om samtalen er færdig eller lykkedes. Det frister til at springe til løsningsforcinger på et tidspunkt hvor der stadig er brug for overvejelse og problemforståelse. Kriteriet er, at forløbet har været engageret, tankevækkende og inspirerende – og at tiden altså nu er brugt.

## Etablering af refleksionsgrupper i praksis

Som understreget tidligere virker grupperne i kraft af deltagernes villighed til at bidrage. Det er derfor hensigtsmæssigt at afklare nogle spørgsmål herom før gruppen begynder arbejdet. Et første emne er dette: Hvad ønsker jeg at bidrage med – hvad vil jeg yde til gruppen? Som problemholder, som hjælper og som gruppemedlem. Hvilke sider af mit arbejdsliv føler jeg mig parat til at byde ind med? Hvordan er den enkeltes motivation til at se på de faglige, de personlige og de relationelle sider af arbejdet.

Først herefter giver det mening at tale om, hvad man kan forvente at få ud af gruppen. Hvilke behov tænker eller ønsker jeg gruppen kan være med til at opfylde. Det drejer sig ikke om at skabe konsensus på dette tidspunkt, men om at give plads til forskellighed og nuancer.

Det næste er at undersøge sin aktuelle tillid til gruppens medlemmer. Hvor tryk føler jeg mig – og hvor kan jeg føle mig støttet og udfordret af disse kollegaer? Dette er ikke en vurdering af de andres egenskaber, men en selverkendelse der har til formål at den enkelte kan tage ejerskab for såvel tilliden som for de naturlige forbehold, der knytter sig til at skulle mere sårbare sider af sin selvopfattelse med, hvad der kan opfattes som en vilkårlig gruppe kollegaer.

Det kan være nyttigt at indvie de øvrige i, hvordan man ser sig selv som gruppemedlem. Eventuelle mønstre man måtte ønske at bryde eller bestyrkes i; reaktioner man kender som uhensigtsmæssige, og som gruppens medlemmer kan hjælpe en til at komme fri af.

## Kollegial refleksion og ledelsen

Spørgsmålene om ledelsens forventninger til og egen involvering i gruppen bør debatteres. Hvilke ressourcer kan gruppen tildeles? Hvordan skal aftalerne være om fortrolighed og tavshedsforpligtelser?

Ledelsen bør principielt ikke deltage i gruppen. Kollegial refleksion foregår blandt principielt ligestillede kollegaer, og trods oplevet ligeværd vil lederdeltagelse typisk komplicere forløbet. De ansatte mister muligheden for selv at vælge hvad de måtte ønske at indvie deres leder i, og risikoen for selvcensur bliver stor. Lederens rolle er at tilvejebringe rammerne, samt med mellemrum at evaluere form og udbytte med deltagerne.

Sluttelig er der spørgsmålet om, hvorvidt gruppen har behov for støtte. Det kan være i form af introduktion til metoden gennem kurser eller uddannelse, eller ved at have adgang til konsulentbistand i takt med at erfaringer gøres og nye spørgsmål opstår.

## Afgrænsninger

Gruppen er ikke en terapi- eller privatpersonlig udviklingsgruppe. Den er ikke en erstatning for eller udvidelse af personalemøder. Den er et selvstændigt forum, og dens indhold hentes fra deltagernes aktuelle arbejde med de mennesker der betjenes – undervises eller behandles. Det er vigtigt at der ikke tales om problemstillinger hentet fra deltagernes privatliv. Dog vil det være naturligt at inddrage den indflydelse private forhold kan have på arbejdsevnen. Ligeledes skal kollegiale, ledelses- og samarbejds-mæssige problemstillinger henvises til andre fora. Disse restriktive forholdsregler tjener til at skærme en i sig selv krævende arbejdssituation.

## Når mødet skal starte

Det er nyttigt at indlede hvert møde med en slags statusrapport, som godt kan indeholde meldingen om, hvordan man trives med dette eller hint på arbejdet eller i gruppen. Det er en del af ens måde at være tilstede på, men ikke et emne til diskussion eller bearbejdning. Det virker som regel bedst, at hvert medlem – til hvert møde – medbringer et muligt tema, som vedkommende er optaget af. Emnerne kan prioriteres efter den indledende runde. På den måde opnås en rutine i at finde temaer, som ikke nødvendigvis er højproblematisk, men som godt kan bruge en eftertanke. Samtidig har gruppen overskud af emner, og skal ikke bruge tid på at nøde nogen til at tage et emne op.

## Gruppens inddragelse

Gruppen kan som nævnt involveres på forskellig måde. Det er erfaringen at det er godt at starte med at lægge begrænsninger på gruppen. Det overordnede hensyn er stadig at lade den reflekterende fordybe sig i snakken med én kollega. Gruppens behov for at udtrykke sig må vige for dette. Efterhånden som alle bliver fortrolige med samtaleformen, kan gruppen, efter hjælperens behov, inddrages. Mange kende allerede til begrebet – et reflekterende team. Det betyder at kollegaerne, i afgrænsede emner og tider, kan inviteres ind, med henblik på at hjælpe de to primære til at komme videre. Senere endnu kan gruppen medvirke til indlevelsesevelser, rollespil og andet.

Som nævnt er denne form for fagpersonlig udvikling nyttig i kraft af kontinuiteten. At man vedvarende reflekterer over egen praksis, og inviterer til respons og medleven fremmer relationskompetencen og forebygger nedslidning af personalet.

Det er vigtigt at sige at refleksionsgrupper naturligvis også kan komme til kort. At der vil være situationer, problemstillinger eller relationer i gruppen, der nødvendiggør yderligere hjælp. Set i den sammenhæng kan kollegial refleksion ses som en præform til supervision.

En lang række emner vil kunne bearbejdes tilfredsstillende. Nye synsvinkler og tilgange vil kunne afprøves, nye erfaringer høstes. En væsentlig del af personalets behov for støtte og inspiration vil kunne imødekommes. Og samtidig vil der med mellemrum – eller sideløbende – være behov for supervisionens mere ekspertagtige kvaliteter.

## Skal det altid være problemer

Kollegial refleksion behøver ikke beskæftige sig med problemer hele tiden. Det har både en vigtig faglig og mentalhygiejnisk funktion at fremlægge og analysere sine 'succeser' - og der skal helst være mere end én af slagsen – med jævne mellemrum.

Hermed berører vi et aktuelt tema for vejledning – kollegial refleksion – og supervision; nemlig spørgsmålet: "Hvordan superviserer man, eller giver feedback til en kollega uden at nævne de 'fejl', man mener han gør sig skyldig i. Og hvis man nævner dem, gør man så ikke sig selv til en del af den fejlfinderkultur, som supervision skulle modvirke?"

Vores synspunkt kan udtrykkes sådan: vi er enige i at vejledning og supervision først og fremmest skal være anerkendende og støttende – dvs. understøtte og tydeliggøre det konstruktive i fagpersonens tanker og handlinger. Vi mener imidlertid også at der skal være udfordring – og dermed også peges på og diskuteres problematisk professionel adfærd. Vores begrundelse herfor er primært af etisk karakter. Der findes børn, unge og voksne, som faktisk kommer til skade i relationer med voksne professionelle, og de har ikke tid at vente på at læreren eller pædagogen skal 'finde guldet' i sig selv. Derudover er det vores erfaring, at langt fra al problematisk fagpersonlig adfærd er personligt begrundet. Den kan også skyldes manglende faglig viden og indsigt, som en analyse af adfærden kan være med til at tilvejebringe. Nogle vil sikkert være uenige med os i dette synspunkt – og det er derfor en vigtig sag at afklare, før man involverer sig i kollegial refleksion eller supervision.

Peter Mortensen, aut.cand.psych. og familierapeut. Direktør og Partner i DFTI.

Oktober 2011.

Artiklen er en lettere revideret udgave af en tekst, som oprindeligt blev bragt i bogen "Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed" Jesper Juul og Helle Jensen. Apostrof 2002.