

## **Intern konsultation – konsulent i mellemkollegiale relationer.**

Af Ole Løw

**”Vær nyttig, ikke hjælpsom”**  
(Gianfranco Cecchin<sup>1</sup>)

Gennem de seneste ti-femten år har der kunnet registreres brydninger i forståelsen af den professionelle hjælperrelation. Den komplementære relation mellem hjælp søgende og hjælper kan siges at være blevet *udspændt mellem anvisende (monologiske) og autoritative forholdemåder og samarbejdende (dialogiske) og faciliterende forholdemåder*. Disse bevægelser eller skift i professionelle interventionsformer ses i en skolesammenhæng for eksempel i det forhold, at lærernes rolleudøvelse i forbindelse med specialundervisning i Danmark har været under markant forandring (Egelund, N.:1996/4). Det giver sig i PPR regi blandt andet til udtryk i en øget interesse for konsultative metoder og forholdemåder (PPR :1996/2, 2000/1, 2001/3 , 2002/1, 2003/5&6 og 2004/2& 3).

Denne artikel skal handle om konsultation som professionel arbejdsrelation mellem kollegaer, altså om at være *intern konsulent*. Jeg ønsker på den måde at bidrage til afklaringen og udviklingen af konsultative metoder og forholdemåder.

Mange psykologer har sikkert erfaringer med de udfordringer og dilemmaer, som kan være forbundne med at varetage konsulentrollen i et system, som man selv arbejder indenfor. Imidlertid handler det følgende om lærere, der er konsulenter for lærere.

Når støttecenterlæreren er intern konsulent (han) for en kollega (hun), bruger han sine særlige kompetencer til at hjælpe hende med at håndtere udfordringer i forhold til en eller flere elever. Konsultation er med andre ord en *indirekte arbejdsform*, idet konsulenten oftest ikke har direkte kontakt med ”klienten” – her eleven eller klassen som konsulent (Johannesen, Eva m.fl.:1994/2001). Det at skulle varetage en position som konsulent på en skole, hvor man også er lærer, vil nok forekomme nogle specialundervisningslærere vel udfordrende. Det vil nok i høj grad afhænge af sammenhængen, om det er mulighederne eller begrænsningerne, som er i forgrunden. Men for at gå ind i en sådan afvejning vil det være nyttigt med en præcisering af begrebet konsultation.

---

<sup>1</sup> Min oversættelse efter Gianfranco Cecchin: *The Cybernetics of Prejudices in the Practice of Psychotherapy*. Karnac Books, London: 1994, p. 38.

## 1. Begrebet konsultation og intern konsultation

*Konsultation* har fælles træk både med super- og intervision (kollegial supervision). Konsultation vil jeg definere som *et forhold mellem konsulent og konsultant ("consultee")*, hvor sidstnævnte søger hjælp til at løse en arbejdsrelateret problemstilling. Det er en hjælpeproces baseret på en kontrakt eller aftale, og som forløber gennem flere områder eller faser. Konsulenten har som regel en anden faglig baggrund eller et speciale indenfor det samme eller beslægtede fagområde, som det er tilfældet i nærværende sammenhæng. Konsultation er, som allerede fremhævet, hovedsageligt en indirekte metode i lighed med super- og intervision. Den direkte interventions-form vil ikke blive behandlet her<sup>2</sup>. Konsulenten forholder sig som udgangspunkt til konsultantens oplevelser af vanskeligheder i relation til et barn, en klasse, et forældrepar. Konsulenten kommer typisk udefra, men brug af *konsultative metoder mellem kollegaer* synes at vinde frem i flere organisationer i disse år. Konsulenten har som hovedregel ikke nogen kontrolfunktion eller noget formelt ansvar overfor konsultantens opgaver i lighed med intervision, men til forskel fra supervision. Den interne konsulent kan anskues som en supervisor, der indtager en konsulentposition og altså *ikke* har nogen kontrollerende eller dikterende opgave. Derimod har konsulenten et ansvar for konsultationsprocessen. Netop for at foregribe afhængighedsforhold og uklare ansvars- og magtforhold tillægges *kontraktforholdet* mellem deltagerne stor betydning i konsultation (Wenche Fjeldstad: red.1995, side 111ff). Kontraktforhandlingen kan resultere i *relationsdefineringer*, der strækker sig fra *fagkonsulenten*, der kender svaret og kan anvise vejen i lighed med supervisor, til *proceskonsulenten*, som stiller spørgsmål og hjælper konsultanten med at finde sin vej i lighed med intervision. Den vigtigste principielle forskel mellem konsultation og undervisning - forstået som formidling - kan siges at være spørgsmålet om, hvem der bestemmer, hvad vi er sammen om – det fælles tredje.<sup>3</sup> Det er ikke usædvanligt, at konsultationsrelationen har elementer af undervisning, men det er konsultantens ønsker og dilemmaer, der danner udgangspunkt. Yderpunkterne i relationsdefineringen har jeg nedenfor illustreret med *et kontinuum mellem henholdsvis vejvisning/vejsøgning og svar/spørgsmål*<sup>4</sup>. Konsultation har jeg placeret i midten for at anskueliggøre udspændtheden mellem de to poler, som jeg skitserede ovenfor. Polariseringen mellem forskellige positioner – ekspert- og proceskonsulent kan også beskrives som forskellige forholdemåder, nemlig en autoritativ (monologisk) og en faciliterende (dialogisk) forholdemåde. Intern konsultation har jeg derimod placeret mere til højre i figuren blandt de undersøgende og faciliterende

<sup>2</sup> Konsulenten kan også vælge at kombinere den direkte og indirekte arbejdsform, hvilket kan siges at være tilfældet, hvis han for eksempel inddrager klasserumsobservationer i forhold til sit arbejde med konsultantens dilemma.

<sup>3</sup> Underviseren ses som proceskonsulent i Frank Iversen og Henrik Pedersens inspirerende artikel i antologien: *"Anerkendelse i børnehøjde"*. Psykologisk Forlag:2004, side 147-172.

<sup>4</sup> Jeg har udviklet modellen henover en årrække med den seneste version i Hermansen, Løw og Petersen (2004), side 100-104. Jeg har blandt andet ladet mig inspirere af modeller hos Carlberg m.fl. (1984), side 44; Fjeldstad, W. (red.,1995), side 129; Johannesen E. m.fl. (1994/2001), side 16; og Lauvås & Handal (1990/1997), side 38.

forholdemåder, da positionen som rådgivende ekspert netop her er nedtonet. Jeg lægger i de følgende afsnit op til at se relationen mellem den interne konsulent og konsultanten som et samarbejde med henblik på etablering af en samskabende samtale (Anderson, H. & Swim, S.: 1995).

Allerede i opstarten, som ofte kaldes kontraktfasen, ses forskellen mellem den eksterne og interne konsulent tydeligt. Den først nævnte er typisk tilkaldt udefra for at bidrage med hans særlige kompetencer i forhold til den rejste arbejdsmæssige problemstilling. Den interne konsulent er måske nok kendt som sådan, men også og måske først og fremmest som kollega. Han bliver af ledelsen eller af en kollega bedt om at påtage sig en konsulentopgave på "egen" arbejdsplads. Jeg ser det som en afgørende forudsætning for at interne konsulentopgaver kan lykkes, at der tilvejebringes kontraktforhold på tre niveauer (Willert & Madsen: 1996):

- *Grundkontrakten*, som netop indholdsdefinerer positionen som intern konsulent. Det indebærer ledelsens anerkendelse af funktionen som konsulent og afgrænsning i forhold til hans andre opgaver i systemet samt afklaring af ansvarsforhold.
- *Rammekontrakten*, som kan defineres som en aftale mellem de konkrete deltagere – konsulent og konsultant(er). Der skal for eksempel aftales mål, midler og tidsramme for konsultationsrelationen samt om evaluering af forløbet - hvordan og hvornår det skal ske. Det er sådanne specificeringer af hensigten med relationen og af parternes gensidige rettigheder og forpligtigelser, som er særligt vigtige, når konsulenten selv er en del af systemet.
- *Proceskontrakten*, som kan ses som et redskab i konsulentens løbende regulering af selve processen mellem deltagerne.

Det ligger i min definition af konsultationsrelationen, at den er *frivillig*, idet jo konsultanten søger eller beder om hjælp. Jeg skal i det følgende nærmere præcisere den komplementære relation mellem konsulent og konsultant . Intern konsultation kan sammenfattende beskrives som *en relationel proces*, hvor både konsultant og konsulent er bidragydere, og hvor konsulenten forholder sig undersøgende og "fordomsfri", hvilket defineres af Jerome Bruner som "en parathed til at opfatte viden og værdier fra en mangfoldighed af perspektiver uden tab af sin forpligtethed på egne værdier".<sup>5</sup>

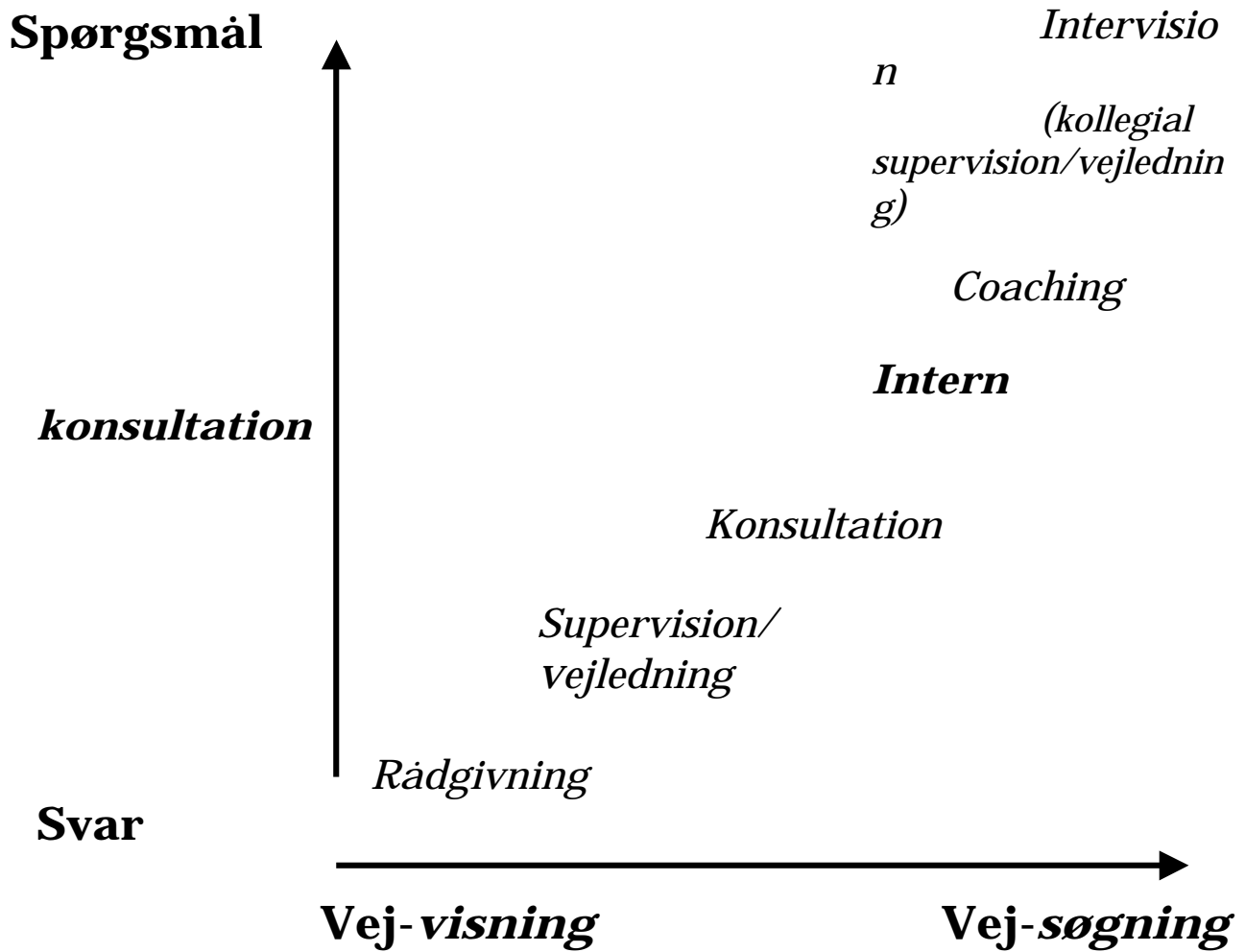
---

<sup>5</sup> Min oversættelse efter Jerome Bruner: *Acts of Meaning*, Harvard University Press:1990, side 30. Dansk udgave: *Mening i handling*, Klim: 1999, side 41-42.

Fig. 1

## Professionelle hjælpesamtaler

*(Undervisning) - rådgivning – vejledning/ supervision – konsultation – coaching –  
interview - (Terapi)*



## 2. Konsultationsrelationen – position og rolleudøvelse

Relationen mellem konsulent og konsultant kan beskrives som komplementær. Den *komplementære relation* fremstår strukturelt som præget af ulighed.

*Positionerne* som konsulent og konsultant forudsætter altså gensidigt hinanden. Selv om det er en relation som forudsætter en ekspertposition og en position som hjælpsøgende, er der ikke tale om et hierarkisk forhold, hvor den ene er overordnet, og den anden er underordnet. Men det, de er sammen om, er konsultantens problemer og ikke konsulentens eller dennes interesse i at opnå et bestemt resultat. Konsultationsrelationen tilstræber i forhold til det processuelle aspekt egalitære eller *ligeværdige* procesformer. Konsultation kan altså karakteriseres som en samarbejdsorienteret *forholdemåde* præget af en ligeværdig *rolleudøvelse* inden for rammen af den komplementære relation. Det fremføres ofte, at det er nemmere at indtage en sådan position og forvalte sådanne procesformer for en ekstern end en intern konsulent. Det forekommer måske lettere at *anerkende* den eksterne konsulents særlige kompetencer, end at anerkende en ny position som intern konsulent hos en kollega, hvis arbejdsområde og kompetencer man allerede mener at kende. Det kan selvfølgelig også vendes til en fordel for den interne konsulent, at han er kendt, og tillid allerede er etableret. Den interne konsulents måske mest åbenlyse fortrin er hans nærhed og kendskab til systemets opgaver, resurser og begrænsninger. Men dette systemkendskab kan på den anden side også udgøre en begrænsning. Den interne konsulent kommer nemt til at se og forstå systemet på samme måde, som de øvrige gør. Hvis han deler konsultantens og de øvrige systems

problemforståelse og måske fastlåste opfattelser, vil han som intern konsulent vanskeligt kunne bidrage med nye spørgsmål, perspektiver eller ideer. Han vil på den ene eller anden måde altid være en del af systemets hierarki og have et forhold til og meninger om, hvordan opgaverne skal håndteres, hvilket kan gøre det vanskeligt fuldt og helt at have konsultantens ønsker som udgangspunkt for konsulentarbejdet. En intern konsulent med stor interesse i og stærke meninger om, hvad der *skal* gøres ender i en *talsmandsrelation* (Hanne Haavind ifølge Wenche Fjeldstad: red., 1995, side 130) i stedet for i en konsultationsrelation. En sådan konsulent vil have vanskeligt ved at se sit eget eventuelle bidrag i forhold til at opretholde problemerne.

Den betydning, konsulenten tilskriver en given social situation, afhænger af det *perspektiv*, han "vælger". Der er selvsagt tale om valg, der er begrænset af de erfaringer og den viden, han har og af den kultur, han er en del af. Men opmærksomheden på at vi automatisk anlægger en ramme for vores iagttagelser, kan åbne vores øjne for, at den samme situation kan opfattes på forskellige måder. Når vi skal forstå en situation, må vi med andre ord både iagttage hændelsen og vores egen iagttagelse. Man kan sige, *at situationen skabes i relationen mellem situationen og min iagttagelse af den*.

Både eksterne og interne konsulenter må forholde sig til, hvordan de selv påvirker og bliver påvirket af den kultur, de indgår i (Campbell, D.: 1998, side

29f). De har begge deres "*blinde pletter*"<sup>6</sup>, men på dette område er faldgruberne ofte størst for den interne konsulent.

Den interne konsulent må skabe sin fagpersonlige rolleudøvelse eller stil i interaktion med konsulanterne indenfor det spillerum, konteksten muliggør. Der argumenteres dog i den aktuelle pædagogiske debat også for, at læreren netop skal træde ud af rollen og blive sig selv, som det hedder. Med denne optik sættes brugen af rollebegrebet lig med "den *uautentiske lærer*" og brug af personlighedsbegrebet siges at betegne "den *autentiske lærer*". Her ses rollebegrebet analogt med de roller, som skuespilleren spiller på scenen og ikke som et socialpsykologisk begreb, der refererer til *typehandlinger* og altså ikke kan tages af og på som en overfrakke<sup>7</sup>. De typer af handlinger og situationer, som positionen, som konsulent identificeres ved, udvikles og forhandles i den sociale praksis. Når du forhandler og efterfølgende indtager en position som intern konsulent, får du samtidig et bestemt perspektiv på virkeligheden. Læreren kan selvfølgelig rolleforvalte sin position som intern konsulent forskelligt inden for de mere eller mindre fastlagte rammer. Det er i denne sammenhæng særlig vigtigt at fremhæve *forskellen på person og rolle*. Det er aldrig identiske størrelser, om end begreberne gensidigt forudsætter hinanden. Konsulenten kan udfordre konsultanten på hendes rolleudøvelse, uden at det fører til personlig belastning, og hun kan lære sig kompetencer, der i endnu højere grad sætter hende i stand til at varetage de opgaver, som rollen foreskriver. Men udfordres læreren på sin person, ser jeg det som overskridelse af hendes grænser eller "*urørlighedszone*"<sup>8</sup>. Det er med andre ord afgørende at kunne kende forskel på person og rolleudøvelse, hvis konsulenten skal kunne forholde sig reflektivt til sin arbejds-relaterede position og kunne mestre en *socialt afstemt rolleudøvelse*, der balancerer mellem *involvering og distance*.

I udforskningen af og refleksionen over egen funktion må den interne konsulent stille sig selv en række spørgsmål, så som: Hvad er mine særlige kompetencer som intern konsulent? Hvad er mit mål med konsulentvirksomheden? Hvilke dele af min rolle-udøvelse har jeg fået tildelt af andre, og hvilke har jeg selv skabt? Hvilke elementer af rolleudøvelsen er i overensstemmelse med hinanden, og hvilke synes svære at forene?

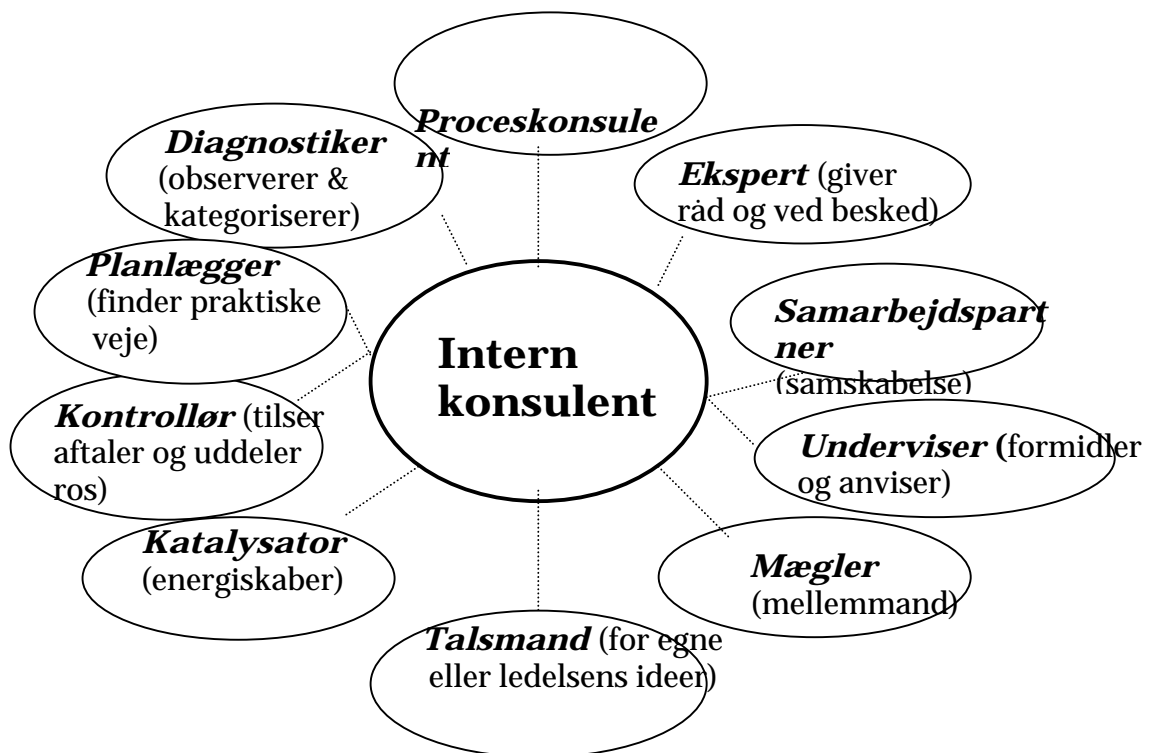
Nedenstående Marguerit-figur (inspireret af Fjeldsted:1995, side 179 & Hasselbo:2004, side 144) kan måske være nyttig i forhold til at skabe klarhed over forskellige rolleudøvelsesmuligheder. Den kan være udgangspunkt for selvevaluering af ens aktuelle konsulentvirksomhed. Hvad gør jeg mest af, og ønsker jeg det skal være sådan? Fremadrettet kunne man formulere og udfylde sætninger som: Hvis jeg som konsulent ønsker at være mere faciliterende og mindre talsmand, så må jeg..... Oversigten kan på organisationsniveau også bruges til at drøfte og eventuelt ændre grund- eller rammekontrakten.

<sup>6</sup> "Blind plet" er kybernetikeren Heins von Foersters betegnelse for det forhold, at vi ikke kan iagttage vores egen iagttagelse.

<sup>7</sup> Se til drøftelsen af position/rolle for eksempel Katzenelson, B.:1994, side 139ff. og Haslebo, Gitte: 2004, side 141ff..

<sup>8</sup> Jf. K.E. Løgstrup: Opdragelse og etik. I tidsskriftet Pædagogik:1972/1-2/9-17 samt Løgstrup:1996, side 17ff..

Fig. 2



***Konsulentens rolleudøvelse eller fagpersonlige forholdemåde***

### 3. Kommunikative kompetencer - kongruens

Jeg indledte denne artikel med et motto for konsulenter. Dette afsnit kan passende indledes med endnu et: "*Alt hvad du gør er en intervention*", som Edgar Schein skulle have sagt.

I mellemmenneskelige sammenhænge vil vi interagere, uanset om vi ønsker det eller ej. Man kan ikke udvise ikke-adfærd – det modsatte af adfærd findes ikke (Watzlawick, Paul et.al.:1967). Set i dette perspektiv har *al adfærd kommunikativ betydning*, hvilket indebærer, at uanset hvor meget man forsøger, kan man ikke ikke-kommunikere. Selv når jeg ikke ønsker at kommunikere med nogen, kommunikerer jeg. Min tavshed giver den anden person et budskab om noget – måske afvisning. Den interne konsulent, der undlader at medvirke til at klargøre et konfliktfyldt tema i et lærerteam, kommunikerer måske, at han finder problemet uløseligt eller for ømtåleligt. Vi kommunikerer med andre ord på forskellige niveauer samtidigt. Der findes under- og overordnede budskaber, hvor nogle refererer til andre budskaber og dermed klassificerer dem. Man kan sige, at al kommunikation har *såvel et budskab som et metabudskab* dvs. et budskab om, hvordan budskabet kan opfattes<sup>9</sup>.

Et "ja" er vel et "ja"? Tja, hvis det verbale udtryk siges tøvende og ledsages af et tilsyneladende skuffet ansigtsudtryk, er budskabet noget dobbelt eller tvetydigt. Et "ja" kan både kommunikerer *kongruent*, altså med understøttende budskaber eller *inkongruent*, som det er tilfældet i eksemplet, hvor budskaberne peger i forskellige retninger.

Den faciliterende og samarbejdsorienterede konsulent er særlig opmærksom på kommunikationens forskellige niveauer, og på hvor let der kan opstå uoverensstemmelser mellem for eksempel verbal(digital) og nonverbal(analog) kommunikation eller indholds- og relationsbudskaber. Dette *interpersonelle kongruensbegreb*<sup>10</sup> vil jeg kort uddybe i forhold til indholds- og relationskommunikationen. Når konsulent og konsultant taler sammen om sidst nævntes dilemma, vil de parallelt med indholdskommunikationen også udveksle kommentarer om deres indbyrdes forhold. Men denne relationskommunikation foregår nonverbalt – som indirekte metakommunikation. Denne samtidige relations-kommunikation vil ofte være befordrende for indholds-kommunikationen. Men risikoen for inkongruens er overhængende, hvis der i forvejen er problemer i den interpersonelle relation(Madsen, B.: 1997). Hvis den interne konsulent for eksempel indgår i en uklart defineret relation, vil relations-kommunikation overskygge indholds-kommunikationen, og de vil måske ende op i en kamp om defineringen af relationen. I en sådan situation må konsulenten gøre relationen til samtalens indhold. Han må med andre ord metakommunikere direkte om deres indbyrdes relation og om nødvendigt genforhandle eller tydeliggøre grund- eller proceskontrakten.

<sup>9</sup> Kommunikationsteorien fremstilles uddybende i Hermansen, M.; Løw, O. & Petersen, V. (2004), 54-69 & 104-122.

<sup>10</sup> Carl Ransom Rogers klassiske brug af kongruensbegrebet fra "On Becoming a Person" handlede om at være i overensstemmelse med sig selv, om åbenhed og gennemsigtighed.

Det er konsulentens ansvar at tilstræbe kongruens mellem de forskellige samtidige budskaber i kommunikationen, altså at mestre et *metaperspektiv på samarbejdsrelationen*.

#### 4. Proceskompetencer - progression

Det er allerede fremgået, at konsultation er en proces, som forløber gennem et antal områder eller faser. Den måde, konsultationsprocessen opdeles i faser på, varierer i de forskellige fremstillinger (for eksempel Fjeldsted:1995, Hansson:1995, og Johannesen m.fl.:1994), men *progressionen* i samtalen synes at være den samme. Lidt skematisk kan selve forløbet opdeles i følgende fire områder eller faser, som dog ikke skal forstås som klart afgrænsede fra hverandre i tid og indhold: *afklarings- & kontraktfasen, kortlægnings- & undersøgelsesfasen, planlægnings- & håndteringsfasen og evaluerings- & afslutningsfasen.*

Jeg har allerede understreget vigtigheden af kontraktafklaring flere gange, så lad mig blot nævne et par kommunikative kompetencer i den første fase.

Det er vigtigt at kunne håndtere situationer med modsatrettede behov og varierende grad af motivation hos deltagerne. Konsulenten må først og fremmest stille *direkte spørgsmål* om disse forhold. "Jeg oplever, at vi har svært ved at finde frem til en fremgangsmåde, som vi begge er tilpas med, kan du hjælpe mig med at finde ud af, hvad der går galt?" Man kan sige at konsulenten bliver "model" (Hansson:1995) for åbenhed og for at også konfliktfyldte temaer kan rejses. Hans procesansvar og den dermed forbundne *procesautoritet* må dog ikke forveksles med indholdsautoritet.

Konsulenten skal selvfølgelig også kunne *stille spørgsmål til afklaring af opgaven og formulering af en kontrakt*. Det kunne være spørgsmål som: "Hvad vil du gerne have hjælp til? Hvad ser du som problemet? Hvordan ser andre involverede situationen? Hvem er det her mest et problem for? Hvilke forandringer ønsker du eller andre? Hvad skulle der gerne være kommet ud af det, når jeg slutter? Hvad tror du dine kollegaer gerne vil have, der sker? Hvad ser du helst, jeg gør eller måske netop ikke gør?"

I den følgende kortlægnings- og undersøgelsesfase skal der blandt andet foretages en problemafklaring og tages stilling til omfanget og karakteren af undersøgelsen. Skal kortlægningen alene ske gennem dialog med konsultanten eller vælger konsulenten for eksempel at interviewe andre involverede eller at foretage klasserumsobservationer?

Med mit fokus på kommunikative kompetencer vil problemafklaringen kunne tjene som et forhåbentligt illustrativt eksempel. En kollega til vores interne konsulent ønsker hjælp med en dreng, som hedder Emil og går i den 5. klasse, som hun er klasselærer for. Hun beskriver ham på følgende måde:

*"Emil er en dreng, der ikke kan sidde stille på sin plads i timerne. Han forstyrrer dem foran ved til stadighed at tale til dem eller prikke dem i ryggen med en blyant. Han afbryder mig og andre lærere og svarer igen med blandt andet påstande om, at timerne er "jævnt kedelige" eller ligefrem "dødssyge". Han har et voldsomt temperament og er ofte i slagsmål med andre elever. Emil kan ikke koncentrere sig om de stillede opgaver og laver sjældent sit hjemmearbejde."*

Klasselæreren beskriver sine problemer med Emil med henvisning til hans personlige egenskaber. Han karakteriseres som værende urolig, forstyrrende, voldsom og ukoncentreret. Læreren beskriver Emil, som hun ser ham, men hendes beskrivelse er ikke virksom i forhold til at gøre noget ved problemadfærden. Her kan den interne konsulent være nyttig ved blandt andet at *invitere til at se problemet fra mange forskellige synsvinkler*. Den anlagte fortolkning med henvisning til *indre årsager*, kan suppleres med mulige fortolkninger med henvisning henholdsvis til *ydre årsager* (forældre, voldsfilm, med mere), til

*hverdagsteori* (opmærksomhedssøgende, med mere) og til *relationer og kontekst* – sammenhæng (Johannesen m.fl.:1994/2001, side 120f.).<sup>11</sup> Konsulenten kan blandt andet gennem *spørgsmål* åbne for sådanne nye synsvinkler og fortolkninger. Han kan for eksempel stille spørgsmål i den hensigt at få klarlagt de relationer, Emil er en del af. Han spørger måske, "Hvem er det Emil oftest snakker med i timerne? Hvordan reagerer de på hans henvendelser? Hvad tænker du (læreren) om Emil, når han ikke følger med i timerne" ? Hvad tror du, Emil tænker om dig?<sup>12</sup>

Jeg har i anden sammenhæng formuleret forskellige forholdemåder, der i forhold til en case som ovenstående tilbyder andre perspektiver og måske kan være befordrende i konsulentens arbejde med at facilitere nye forståelser og handlemuligheder. Det vil jeg kort anskueliggøre i det følgende gennem inddragelse af en perspektivistisk og en anerkendende forholdemåde<sup>13</sup>.

De to resterende faser indeholder fra et kommunikationsperspektiv ikke afgørende nye kompetencer. Jeg vil derfor begrænse mig til at nævne et særligt aspekt af relevans for intern konsultation i forbindelse med evaluering og afslutning. Det kan være vanskeligt tydeligt af markere afslutningen af konsultationsrelationen, også selv om der er forhandlet kontrakt med tydelig tidsafgrænsning. Når partnerne mødes i det daglige, sker det nemt, at konsulentrelationen bare fader ud uden afsluttende evaluering og tydelig ophør af den særlige konsultationsrelation. Det er imidlertid *den interne konsulents ansvar at sikre afslutningen* og tydeliggøre, at en eventuelt senere fortsættelse eller genoptagelse af relationen alene kan sker efter forud indgået aftale.

---

<sup>11</sup> Skandinaviske eksempler på komplekse forståelser af socialt samspil kunne være Stein Bråten (2003): *Kommunikation og samspil*. Fra fødsel til alderdom. Karsten Hundeide (2003): *Barns livsverden*. Sosiokulturelle rammer for barns udvikling. Dion Sommer (2003): *Barndomspsykologi*. Udvikling i en forandret verden.

<sup>6</sup> Der kan læses uddybende om aktiv spørgen og lytten i Hermansen, M.; Løw, O. & Petersen, V. (2004), side 107-122 & 142-153. Kommunikative redskaber i relation til arbejdet med børn præsenteres hos for eksempel Merete Holmsen (2002): *Samtalebilleder*. En vej til bedre kommunikation med børn. Gyldendal.

<sup>13</sup> Der er tale om følgende seks forholdemåder: "en perspektivistisk, en samarbejdende, en undersøgende, en anerkendende, en fortællende og en eksternaliserende forholdemåde". Se for eksempel: "Undervisningsrelationen i centrum" in tidsskriftet Unge Pædagoger: 2003, nr. 1, side 2-14.

## 5. Konsultative forholdemåder – perspektiv og anerkendelse

Det er afgørende for konsultationens forløb, at det lykkes konsulenten *at skabe en atmosfære baseret på gensidig respekt og nysgerrighed*. Det forudsætter blandt andet, at den interne konsulent undgår alliancer, betoner ressourcer og positive sammenhænge og forholder sig anerkendende. Det betyder i nærværende sammenhæng blandt andet, at konsulenten accepterer og forstår det, konsultanten præsenterer, som meningsfuldt og som resultat af en social praksis, hvor alle gør deres

bedste ud fra deres perspektiv.

Men lad os vende tilbage til ovenstående casehistorie om Emil.

Lærerens tolkning har baggrund i de historier, hun livshistorisk har med sig. Den mening, hun tilskriver Emils handlinger, sker med baggrund i hendes erfaringstolkning, hendes professionelle begreber og antagelser samt de aktuelle relationer, hun indgår i. Der kunne med andre ord have været anlagt andre forståelsesrammer og fortalt andre historier.

Dette kunne hjælpes på vej ved at opgive troen på en objektiv iagttagelse og gengivelse af den sociale verden. En sådan åbning mod andre fortolkninger kalder jeg *en perspektivistisk forholdemåde*.

Læreren har med hendes position et professionelt ansvar for, hvilken forståelsesramme hun sætter om livet i klassen. Den måde, hun definerer situationer på, afspejler hendes perspektiv og er afgørende for, hvordan hun handler. *"Hvis man definerer situationer som virkelige, er de virkelige i deres konsekvenser"* (William Isaac Thomas).

Læreren kan med andre ord arbejde med, hvordan hun definerer konkrete sociale

situationer. Konsulenten kan i processen med at formulere nye perspektiver stille spørgsmål som:

- *Hvad sker i problemsituationen – hvem gør hvad, hvornår gør de det, hvem er involveret?*
- *Hvordan reagerer du sædvanligvis vis-à-vis på problemadfærden, og hvad plejer at være resultatet?*
- *Hvad er din(e) nuværende forklaring(er) på, hvorfor Emil handler på denne måde?*
- *Hvilke positive alternative forklaringer kunne der være på situationen?*
- *Hvordan kunne du udfra én af de positive forklaringer handle anderledes, end du hidtil har gjort? Hvad ville du sige eller gøre med baggrund i den alternative forklaring, du (forsøgsvis) har valgt?*

En anden måde hvorpå læreren kan afprøve andre forståelsesrammer og historier er ved at forholde sig anerkendende. Lærerens *anerkendende forholdemåde* viser sig ikke ved ros til eleverne for konkrete handlinger, men gennem en fremtidsrettet væremåde, der er præget af en grundlæggende respekt for og anerkendelse af den enkelte elevs ret til at have de tanker og

synspunkter, som han eller hun nu engang har<sup>14</sup>. Hun er for eksempel særligt optaget af det, der fungerer. Ideen er at gøre mere af det, der lykkes, i stedet for at gøre mindre af det, der ikke virker. Konsulenten kan i arbejdet med at finde undtagelser for eksempel foreslå følgende<sup>15</sup>:

- *Lav en liste over situationer, hvor Emil ikke viser den adfærd, som du synes er et problem*
- *Prøv at identificere forskelle mellem de problematiske og de problemfrie situationer*
- *Lav en liste over handlinger og kvaliteter, som du ikke ønsker at forandre hos Emil*
- *Prøv at identificere det, du allerede gør, som virker vis-à-vis Emil. Hvordan er du anderledes i de problemfrie situationer?*

Den samarbejdsorienterede konsultationsrelation har *sam-skabelse* (Anderson, H. og Goolishian, H.A. :1992 & Schilling, B. :1997) af nye beskrivelser, forståelser og handlemuligheder som hovedformål. Deltagerne i konsultationsprocessen lærer, mens de deler og udforsker hinandens tanker og følelser. En sådan genererende sam-tale er med andre ord ikke blot en udveksling af to monologer. Den genererende samtale fordrer en samtalekontekst, hvor der billedligt talt er højt til loftet!

## Referencer.

Anderson, H. & Gooslishian, H. (1992): **Från påverkan till medverkan**. Forlaget Mareld, særligt side 40-92.

Anderson, H. & Swim, S. : **Supervision as Colloborative Conversation: Connecting the**  
Voices of Supervisor and Supervisee. In Journal of Systemic Therapies: 1995, Vol. 14,  
No. 2, p. 1-13.

Bateson, Gregory (1972) : **Steps to an Ecology of Mind**. Ballantine Books:2000, særligt Part III.

Bruner, Jerome (1990): **Mening i handling**, Forlaget Klim: 1999

Campbell, David m.fl. (1998): **Systemisk konsultation**. Forlaget Munksgaard, særligt side 18-66.

Carlberg, M. m.fl. (1981) **Konsulentarbejde i daginstitutioner**. Dansk psykologisk Forlag:1984.

Egelund, Niels (1996): **Ændringer i lærernes roller**. In tidsskriftet Specialpædagogik, nr. 4, side 242-251.

Fjeldstad, Wence (Red.): **Konsultasjon – Modeller og erfaringer**. Forlaget Tano:1995.

Hansen, K.V. (2000) : **Konsultation** – en nødvendig metode i det pædagogiske-psykologiske arbejde. In tidsskriftet Psykologisk pædagogisk rådgivning, årg. 37,

<sup>14</sup> Løvlie Schibbye (2002) ser lytning, forståelse, accept, tolerance og bekræftelse som afgørende ingredienser i anerkendelse.

<sup>15</sup>Frit efter min artikel: *"Lærereens klasserumsarbejde i systemisk perspektiv"* – Løw:1997.

nr. 1, side 81-95.

**Hansson, Ulla (1993): Konsultation som psykologisk metode i skolen.** Dansk psykologisk Forlag :1995.

**Haslebo, Gitte (2004): Relationer i organisationer.** En verden til forskel. Dansk psykologisk Forlag.

**Hasselbo, Gitte & Nielsen, K.S. : Konsultation i organisationer.** Dansk psykologisk Forlag: 1997

**Hermansen, Mads; Løw, Ole & Petersen, Vibeke: Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer.** Forlaget Alinea: 2004.

**Johannesen Eva., Kokkersvold E. og Vedelser L.: Rådgivning.** Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. Universitetsforlaget Oslo 1994/2001.

**Katzenelson, Boje (1994): Homo Socius.** Grundlaget for menneskeligt samkvem. Gyldendal.

**Lauvås & Handal (1990): Vejledning og praktisk fagteori.** Forlaget Klim: 1997.

**Løgstrup, K.E. (1956/1991): Den etiske fordring.** Samlerens bogklub: 1996, særligt del 1, side 17-39.

**Løw, Ole (1993) : Temacentreret interaktionsmetode (TCI).** En psykologisk-pædagogisk interaktionsmodel. In tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, årg. 30, nr. 3, side 190-199.

**Løw, Ole (1997) : Lærereens klasserumsarbejde i systemisk perspektiv.** In tidsskriftet Unge Pædagoger, nr. 1, side 23-33 og nr. 2, side 3-16.

**Løw, Ole (1999) : Kollegial supervision i systemisk perspektiv.** Århus Dag- & Aften-seminarium forlag, 2.udgave.

**Løw, Ole og Svejgaard, E, (2002): Psykologiske grundtemaer.** Forlaget KvaN.

**Løw, Ole (2004): Læreren som konsulent – konsultation i mellemkollegiale relationer.** In tidsskriftet Specialpædagogik: 2004, in print

**Løw, Ole (2005) : Vejledningssamtaler mellem lærer & elev(er).** - Vejledningskompetencer i en narrativ og mestringsorienteret vejledning. Under forberedelse – foråret 2005

**Madsen, Benedicte: Dialog og gensidig forståelse.** Om klar kommunikation i organisationer. Kommuneinformation:1997.

**Pallazzoli, Selvini M. m.fl(1981): De skjulte psykologiske spil i virksomheder og institutioner.** Hans Reitzels Forlag:1991.

**Reichelt og Haavind (red.): Aktiv psykoterapi.** Perspektiver på psykologisk forståelse og behandling. Forlaget ad Notam, Gyldendal: 1996.

**Schilling, B. (1997) : Systemisk supervisionsmetodik.** Et sprogspil for professionelle, der anvender supervision. Dansk psykologisk Forlag.

**Schibbye, Løvlie (2002): En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie.** Universitetsforlaget. Dansk oversættelse – under forberedelse på Akademiske forlag

**Watzlawick, Paul et.al. (1967) : Pragmatics of Human Communication: A Study Of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes.** New York: W.W. Norton.

**Willert, S. og B. Madsen. (1996): Kontraktens funktion i supervision.**

In: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning: nr. 2. - Et temahæfte om supervision – konsultation – kollegavejledning, side 99-107.

***Ole Løw***, autoriseret psykolog og specialist og supervisor i pædagogisk psykologi.

*Han er lektor ved Århus Dag- & Aftenseminarium. Underviser på diplomuddannelserne i psykologi og vejledning & supervision på JCVU, Århus. Ole Løw har skrevet artikler og bøger om professionelle relationer, kommunikation, konflikthåndtering, vejledning, supervision, konsultation & skole-hjem samtaler. Senest er han medforfatter til bogen: "Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer", forlaget Alinea: 2004.*

*Højbjerg, oktober 2004.*