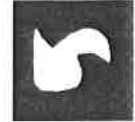


Rådgivning – proces og praksis



Rådgivning som praksisform bliver set på med vidt forskellige øjne i PPR-regi: Nogen anser det for en ret ukompliceret praksis, hvor man som fagperson deler rundhåndet ud af sin viden og ekspertise. Andre anser det for noget, der egentlig burde undgås, fordi det ikke virker – men som forældre, lærere og pædagoger hele tiden efterspørger.

Det er nemlig ikke enkelt at udvikle råd, som kan bruges – og faktisk bliver brugt – af de involverede parter. Rådgivningsprocesser er komplekse processer med en række faldgruber, og som rådgiver er det ikke nok at have faglig viden – der er også brug for et skarpt blik på processen undervejs og for en række 'rådgivningsproces-færdigheder'.

I artiklen her vil jeg tage afsæt i nogle af de dilemmaer og faldgruber, som skal håndteres, og jeg vil gennemgå en række ideer til brug for konkret rådgivningspraksis.

Af Dorte Nissen. cand.pæd.psych., konsulent

Jeg synes, det er svært at komme til at lave ordentlige processer sammen med lærerne. De spørger som regel efter værktøjer og gode råd – men selv om jeg så ind imellem giver dem nogle råd, så er det tit, de slet ikke bruger dem...

I mit samarbejde med PPR-medarbejdere har jeg mødt udsagn som dette mange gange¹. Rådgivningsprocesser forløber ofte ikke efter hensigten. Råd bliver afvist med 'Alt det har vi prøvet', 'Det kan ikke fungere her', 'Vi har brug for du kommer med noget andet' – måske underforstået, 'hvis du var dygtig/havde ekspertise nok, ville du kunne give os det rigtige råd'. Eller i en lidt anden boldgade: Der bliver nikked til råd, men de bliver ikke omsat og går i glemmebogen. Og mange rådgivnings-

processer efterlader rådgiveren med en fornemmelse af pludselig at sidde med aben. Det gælder både den løbende rådgivning i samarbejdet med lærere og pædagoger, men også den rådgivning, der springer ud af samarbejdet omkring en pædagogisk-psykologisk vurdering eller anden udredning (Schaarup m.fl. 2009, Schaarup og Kehlet 2011, Nielsen, 2012).

PPR og rådgivning

Selv om man de fleste steder har beholdt betegnelsen 'Pædagogisk-psykologisk Rådgivning', er forholdet til rådgivning som praksisform tit ret blandet: Nogle steder noget man 'bare' gør og andre steder et nærmest lidt betændt område.

En gang var PPRs medarbejdere næsten udelukkende at betragte som eksperter: Eksperter på børn, på handicap, på indlæringsvanskeligheder, på

¹ Artiklen her er i tråd med de tanker om rådgivning, som vi har beskrevet i 'Konsulent, men hvordan' (Westmark m.fl.).

udtaleproblemer osv. (f.eks. Godrim, 2012 og Nielsen, 2009). Når man arbejder ud fra, at noget viden og nogens viden er bedre og mere sand end andres viden, er ideen om rådgivning ikke problematisk. Det bliver mest et spørgsmål om at have tilstrækkelig viden og kunne formidle den.

Men hvor besnærende løftet om ekspertise end kan være, har det vist sig tiltagende nødvendigt også at få procesfærdigheder på banen i PPRs arbejde, og der er hentet megen inspiration fra det postmoderne felt fra terapeuters og proceskonsulenters arbejdsformer (Tanggård, 2006): Konsulenten (talepædagogen, terapeuten, psykologen) tager udgangspunkt i lærernes, pædagogernes eller forældrenes egne forståelser og får gennem interview og refleksion deres færdigheder, viden og kompetencer i spil. Konsulentens fokus er her processen, mens fokuspersonerne ses som eksperter på deres egen praksis. Med Browns ord går konsulenten fra positionen som 'all-knowing' til 'not-knowing' i forhold til indholdet (Brown, 2007)². Med sådan et udgangspunkt er rådgivning straks lidt mere problematisk.

De professionelle efterspørger ofte rådgivning

I dagligdagen i den pædagogiske verden bliver disse mere proces-konsultative former ikke altid vel modtaget (Elmholdt, 2006), også selvom det er en dygtig interviewer, der mestrer at styre processen.

2 Se Brown (2007) for et kritisk blik på den ikke-vidende position

Mange PPR-medarbejdere fortæller om erfaringer med at styre processer, der i egne øjne har fungeret godt: Nye ideer er opstået, folk har fået øje på noget virksomt i det, de allerede gør. Men når processen rundes af, siger personen måske: *'Det var dejligt at blive lyttet til, men jeg kunne godt tænke mig at få noget fra dig. Har du ikke noget at sige, jeg kan tage med mig? Hvad synes du jeg skal gøre?'* Og ofte ender det i et par hurtige råd på vej ud af døren.

Og det er ikke så mærkeligt, at der er et rådgivningspres: I vores kultur er der på mange niveauer stærke diskurser om eksperter, brugen af ekspertise og rådgivning. Når der er problemer, må der relevant ekspertise på banen. Nogen må udrede trådene og i al kompleksiteten finde ud af, hvad det *egentligt* handler om. Hvad er årsagen – hvad er det vigtigste problem etc.? En rigtig ekspert må kunne 'komme med noget': råd, vejledning eller indspark. Så når psykologen eller talepædagogen leverer råd, en vurdering, en køreplan eller indspark til det videre arbejde – så passer det til forventningerne. Det er genkendeligt som at *få hjælp*³.

Samarbejdet med PPR-medarbejderen er måske netop indgået for at få dennes særlige faglighed på banen: Man ønsker at *psykologen* skal supervisere, eller man har indkaldt *talepædagogen* for at få adgang til dennes faglighed – ikke bare for at 'blive stillet en masse spørgsmål'. Hvis processerne

3 Det er ikke kun vore samarbejdspartnere, der abonnerer på tankegange om at få hjælp og at få tilført. Jeg er ofte blevet bedt om at undervise/rådgive i hvordan man faciliterer processer, så man undgår at rådgive. Lidt af et paradoks.

bliver af en karakter, hvor de særlige fagligheder ikke kommer i spil, kan modtagerne føle sig snydt, mens PPR-medarbejderen samtidigt kan stå med en fåret fornemmelse af at have faglighed og ideer, som potentielt kunne være brugbare, men som ikke har en relevant plads i processen.

Udfordringen bliver:

Hvordan får vi faglighed på banen, når det er relevant, uden at få ekspertisetænkningens bedre-viden og ulige positioner med? Hvordan styrer vi processer, så faglighed bliver brugbar?

I artiklen her bruger jeg 'rådgivning' som en samlebetegnelse for det at bidrage med ideer, perspektiver, forslag til fremgangsmåder, indspark, løsningsforslag osv., altså for en række processer, hvor man som fagperson/konsulent, rådgiver/leder bringer sin egen viden, sine faglige perspektiver, sine egne ideer ind i samtalen.

Et konkret eksempel

For at illustrere dilemmaer og muligheder vil jeg tage udgangspunkt i en konkret case, hvor en lærer beder en psykolog om råd. I det følgende er det derfor en psykolog, der er i rådgiverpositionen over for en lærer, men alle fremgangsmåder er lige så relevante for talehørelæreren, for inklusionskonsulenten, for læsevejlederen etc. På samme måde kunne der i stedet for læreren stå pædagogen, forælderen, kollegaen etc.

Line, som er klasselærer for 2.c., siger, hun har brug for nogle ideer og

noget hjælp til, hvad hun skal stille op med Matthias i klassen: Matthias vil gerne deltage i skolearbejdet ind i mellem, men han kan ikke rigtig koncentrere sig. Opgaverne bliver let for vanskelige for ham, han bliver opgivende, han får ikke lavet noget og flytter sig meget lidt fagligt. Når han opgiver, kommer han let i konflikt med både lærere og de andre elever. Måske er der kognitive problemer? I teamet har de længe talt om, at klassen i det hele taget er meget urolig, og der er mange konflikter. Især et par af drengene, William og Matthias, synes at være involveret i både uro og konflikter. Hvad skal hun gøre?

Rådgivning sniger dilemmaer med

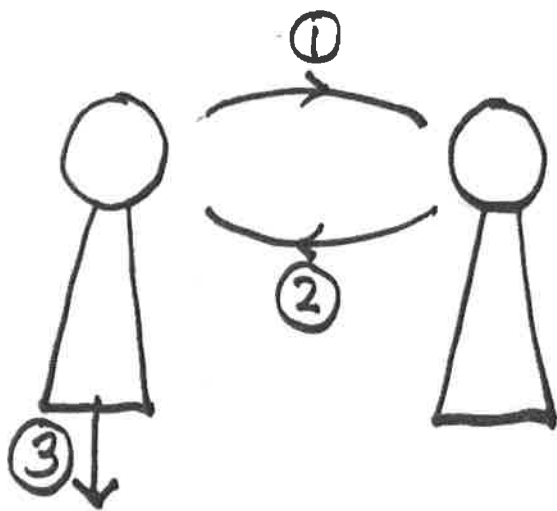
Så snart vi etablerer en rådgivningsproces, har vi indirekte ekspertisetænkningen med ombord og dermed også forventninger om en mere eller mindre eksplicit tre-trins raket:

1. Læreren præsenterer problemet, mens psykologen lytter/iagttager / spørger ind, indtil hun har en tilstrækkeligt solid og nuanceret forståelse
2. Psykologen giver/overdrager et eller flere brugbare råd, som
3. Læreren kan bruge og omsætte til praksis

Forventningen om rådgivning i tre trin har forskellige problematiske antagelser og dermed faldgruber indbygget.

Ad 1.

Læreren har en fornemmelse af at have fortalt om situationen nøjagtigt, som den er, og hun kan let få fornem-



melsen af, at psykologen nu kender alle væsentlige detaljer, og stort set ser det samme som hun. *Samtidigt* forventer hun, at psykologen kan komme med noget nyt inden for rammerne af den beskrivelse. Historien bliver desuden yderligere problemmættet i ønsket om at anskueliggøre, hvor vanskelig situationen er. Og gennem fortællingen kan ejerskabet og ansvaret for løsningen let glide over til psykologen.

Ad 2.

På den ene side kan psykologen ved at lytte til lærerens fortælling komme til at skabe mening og danne billeder i et omfang, så hun bliver grebet af en fornemmelse af at 'vide, hvad det drejer sig om' og der ud fra levere relativt skråsikre råd. Eller på den anden side: I ydmyg forvisning om ikke at kende til alle detaljer, kan psykologen give nogle generelle og kontekstløse ideer.

Ad 3.

Læreren forventes at kunne omsætte fra samtale til detaljeret handling i den som regel komplekse hverdagspraksis – og det er sjældent så let, som det lyder.

Hvis og når rådgivningen ikke bare får de ønskede effekter, vil parterne sjældent være nysgerrige på processen, men snarere rette et kritisk blik mod sig selv og mod hinanden: Man peger hinanden ud: Hvad er det med *mig* – hvad er det med *hende*?

Læreren kan spørge sig selv, om psykologen har hørt godt nok efter, og om hun overhovedet har tilstrækkelig faglig viden og /eller erfaring til at komme med relevante bud? Har hun mon viden nok om den særlige kontekst? Det er også spørgsmål, som psykologen kan stille sig selv.

Omvendt kan psykologen tænke, at læreren har et problem: Hun har fortalt de forkerte ting, hun har ikke på forhånd gjort sig klart nok, hvad hun ville, hun har ikke hørt ordentligt efter min rådgivning, eller hun gider ikke forsøge sig med noget nyt.

Rådgivning som sammenfletning

Vi har altså en række udfordringer, der skal håndteres, som – når vi vender dem om – kan blive til vigtige pejlemærker for rådgivningsprocessen:

- Ansvar og ejerskabet skal ikke ligge alene hos psykologen
- Historien skal lirkes og løsnes, så andre facetter og kompleksitet kan komme mere frem i lyset, og nye ideer kan opstå. Der skal arbejdes hen imod ideer, som er skræddersyet til den konkrete situation
- Der skal arbejdes med omsætningen til den konkrete praksis

Et første skridt er at skifte metafor: I stedet for at tænke bevægelsen som 'givning' eller 'overdragelse' af viden og ideer', kan vi tænke bevægelsen som

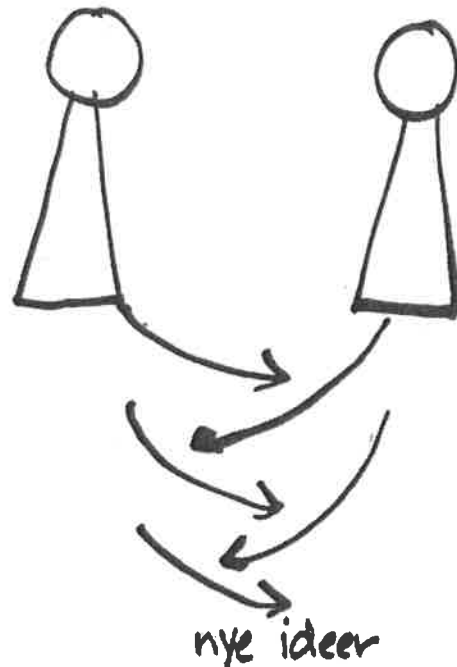
'sammenfletning af forskellig viden og ideer' – lidt som når man fletter hår, hvor man skiftevis tager fra den ene og den anden side.

I lyset af en sammenfletningsmetafor er 'det gode råd', 'det anderledes og brugbare perspektiv' og 'ideen til en ny vej at gå' ikke noget, der skal gives fra den ene til den anden. Det bliver derimod enden af fletningen: Det, som er blevet samudviklet gennem den fælles proces.

Det betyder, at psykologen/rådgiveren skal forlade ideen om at levere kloge, indsigtsfulde og helt-rigtige råd, og snarere tænke sine ideer som foreløbige indspark, som midlertidige trædesten, der kan bruges til at sætte af på til det videre arbejde⁴. Psykologen byder ind med noget foreløbigt, som læreren er interesseret i eller ikke. Læreren respons giver anledning til ny nysgerrighed fra psykologens side, nye midlertidige tanker, som der kan arbejdes videre med etc., indtil mere brugbare retninger opstår ud af samtalen.

Sammenfletningen bringes i spil helt fra starten. For ikke at lande tilbage i tre-trins-processen og overdragelsesmetaforen (med farerne for, at psykologen får god tid til at sidde udvikle ideer og holde for meget af dem), kan det være en god ide at bringe noget foreløbigt på banen ret hurtigt og invitere læreren til at udforske det, så der hurtigt kommer en fornemmelse af samskabelse i gang.

4 Det svarer på mange måder til de oprindelige ideer med de systemiske hypoteser – de kan ikke være sand eller falske, men mere eller mindre brugbare (bl.a. Bertrando,2007).



Hensigtsmæssige samarbejdspositioner

Når man hører et ønske om rådgivning, føles det tit helt oplagt straks at gå ind i indhold, dvs. spørge mere til situationen og problemerne og måske gå i gang med at komme med forslag og ideer. Men det kan være en god ide at holde den hest lidt og i stedet adressere samarbejdspositionerne og de håb og ønsker, der også kan ligge i en forespørgsel om rådgivning.

Ansvar for løsning og fremskridt

Hvis Line har bokset længe med at få det til at gå med 2. klasse og Matthias, kan fornemmelser af frustration, afmagt og utilstrækkelighed presse sig på: Andre må tage over. En problem-mættet fortælling med afmagt i forgrunden inviterer til, at psykologen 'kommer med noget', tager over' – dvs. ejerskabet kan umærkeligt skifte hænder. Rådgivere beskriver så ofte for-

nemmelsen af pludselig at 'sidde med aben'.

På den ene side er fornemmelsen af at sidde med ansvaret sjældent brugbart – psykologen er ikke til stede, når problemerne opstår, hun kan ikke tage barnet ud af klassen, hun kan ikke tage over for læreren etc.

På den anden side er læreren trængt og har mindst af alt brug for at blive efterladt med en fornemmelse af fortsat eneansvar. Jo mere afmagt, jo mere behov for ikke at blive efterladt alene med problemstillingen.

I stedet for at gøre ejerskabet til hhv. den enes eller den andens, må det for en stund gøres fælles – det må gøres til en sam-arbejdsproces, hvor vi som partnere ved siden af hinanden går på udforskning og idéudvikling med to sæt kikkerter til rådighed – hver vores typer af blikke.

For at understøtte sam-arbejdende positioner, må vi hele tiden bruge spørgsmål og udsagn, der positionerer (Davies & Harré, 1990; Winslade & Morsk, 2008) os som et 'vi' og 'sammen'.

- *Hvad håber du, vi sammen kan finde ud af?*
- *Hvad håber du, vi sammen kan udvikle ideer til?*
- *Hvis vi skal udvikle noget, der rent faktisk kan bruges i klassen, når det går stærkt, så må vi arbejde tæt sammen*
- *Hvor er vi nu?*

Hvilke håb i ønsket om rådgivning?

Man kan nogle gange få en fornemmelse af, at selvom en lærer kraftigt efterspørger rådgivning, så har hun slet

ikke lyst til at få det. Og det kan der være flere grunde til.

At bede om råd, ideer og værktøjer er en velkendt og allestedsnærværende samarbejdsfigur i vores kultur – på en måde en automatpilot, der ligger lige for at bruge, når vi er i tvivl. Den er ofte en indgang til samtaler – også når der viser sig at være andre invitationer på spil:

- Selvom der bliver sagt 'gøre', kan der ligge et 'Hjælp mig med at forstå – hjælp mig at skabe mening og orden i noget forvirrende, som udfordrer min fornemmelse af professionalitet'.
- Det kan ligge et ønske om at få kigget på og måske blive bekræftet i, at det, man allerede gør, er okay.
- Der kan være en invitation til at få en dommer i en uenighed mellem kolleger omkring, hvad der er det rigtige at gøre.
- Det kan være en henvendelse, der snarere kunne kaldes 'psykologens blåstempling af tiltag', f.eks. eksklusiv: Du må indrømme, han ikke hører til i en klasse som vores.

Spørgsmål, der adresserer disse håb, kunne være:

- *Hvad håber du, der kan komme ud af det? Hvad kunne være godt ved det?*
- *Hvad håber du, at vi sammen kan udvikle i forhold til at hjælpe Mathias? Hvorfor vil det være godt?*
- *Er der andre, der synes noget andet end dig i denne her situation? Er det et problem eller er det ligemeget? Og hvad kunne mine ideer betyde i den forbindelse?*
- *Er der noget, du særligt håber, jeg giver dig ret i? Og hvad hvis jeg nu ser*

lidt anderledes på det, er du så interesseret i at høre om det alligevel?

De opfølgende spørgsmål (*Hvorfor vil det være godt?*) gør det muligt at komme til at tale om de håb og ønsker, som rådgivning skal bane vejen for.

Positioner som den mere-vidende og den mindre-vidende

Når læreren beder psykologen om råd, vejledning og ideer, trækker selve den samarbejdsform nogle positioner med sig: Psykologen bliver for en stund om ikke alt-vidende, så i hvert fald den mere-vidende og læreren den mindre-vidende.

Det betyder, at selv om læreren beder om rådgivning, kan hun godt være mindre tilpas ved positionen som én, der har brug for rådgivning på et område, hun synes, hun selv burde kunne klare.

Vi kan modarbejde den positionering ved at interessere os for det faglige i tvivlen. At få øje på tvivl og på, at der er brug for hjælp, er ikke noget, der kommer ud af uvidenhed eller ikke-faglighed. Det kræver netop faglighed, pædagogiske og faglige ambitioner og en særlig opmærksomhed.

Vi kan stille spørgsmål som:

- *Hvad har du særligt øje for, siden du ...*
- *Hvad er dit særlige pædagogiske blik i denne her situation, siden du...*
- *Hvad er dine erfaringer med rådgivning? Selv er jeg ikke så vild med, at andre kloger sig på mine udfordringer, men hvordan fungerer det for dig?*
- *Hvis jeg kommer med ideer, som ikke passer godt, hvordan vil du vide det?*

- *Hvis jeg kommer med ideer, som der måske er noget i, men som ikke er 'lige i skabet', hvordan vil du vide det? Og hvordan vil du lade mig det vide?*

Den indledende fortælling om situationen

At få hørt til hvordan læreren ser situationen og problemerne, er nok noget af det, der tit går af sig selv – det vælter ud af knaphullerne. Psykologen behøver bare stille nogle få nysgerrige spørgsmål, så bliver (problem)beskrivelsen udvidet.

Men der sker meget mellem linjerne, mens problemerne 'bare' beskrives.

Ideen om rådgivning har det med ind i mellem at aflyse psykologens færdigheder omkring samtaler, der skaber forandring, men netop disse færdigheder skal også i spil fra starten her. Ligesom psykologen ikke er være altvidende, så er lærerens beskrivelse også kun én version af mange mulige. Her er brug for alle elementer af interviewteknik for at lirke i fortællingen – her skal bare nævnes nogle få.

Sprækker og løftestænger forsvinder

Hver gang vi skal forholde os til – og ikke mindst beskrive – komplekse situationer og udfordringer, så foregår der et kæmpe sorteringsarbejde. Vi iagttager og forstår verden med udgangspunkt i de forståelser og historier, vi har om det, vi ser. Og kun en brøkdelen kommer med i beskrivelsen i første omgang, og det er gerne de elementer, der passer til 'plottet', til vores hovedforståelse af problematikken. Størstedelen af kompleksiteten er altid siet fra.

Fornemmelser af frustrationer og afmagt giver mere problemmættede beskrivelser (Schaarup og Kehlet, 2011). Hvis læreren desuden synes, hun skal legitimere over for sig selv eller andre, at der er brug for hjælp, kan der blive skruet yderligere op for problembeskrivelserne. Derved ryger også de undtagelser og 'sprækker' i beskrivelsen, som kunne være løftestang for nye veje og nye ideer.

For at holde kompleksiteten i live i samtalen, må man arbejde med at få beskrevet så konkret og virkelighedsnært som muligt – mange spørgsmål fra handlingens landskab:

- *Prøv at fortælle mig om et eksempel, der har noget med det at gøre?*
- *Hvornår viser det sig mest/mindst? Hvad er din forklaring på det?*
- *ER der mon situationer, hvor det kunne være sket, men ikke gjorde det?*

Beskrivelsen sætter rammer for rådgivning

Men enhver måde at beskrive et problem på vil også sætte rammer for hvilke håndteringsmuligheder, der er relevante. Når Line siger at *'Opgaverne bliver let for vanskelige for ham, han bliver opgivende, han får ikke lavet noget og flytter sig meget lidt fagligt. Når han opgiver, kommer han let i konflikt med både lærere og de andre elever. Måske er der kognitive problemer?'* så sætter det en ramme om retninger for ideer og løsninger, som f.eks. at hjælpe Matthias med at koncentrere sig, hjælpe Matthias med succesoplevelser osv.

Men der kunne være andre måder at beskrive situationen på, som bliver

ladt ude, og som derfor ikke giver mulighed for nye ideer. Så i stedet for at tænke 'Her er et problem – det skal vi finde løsninger til!', så kan vi tænke: 'Her er én problembeskrivelse – på hvilke andre måder kunne vi beskrive det her?'

- *Prøv at tænke på et par af dine andre kolleger – hvordan ville de måske beskrive det her lidt anderledes? Hvilke eksempler ville de trække frem tror du?*
- *Hvis du have fortalt om det for en måned siden, hvad ville du særligt have fremhævet?*

Og yderligere må vi være opmærksomme på, at hver gang en historie genfortælles, bliver den potentielt en lille smule mere stivnet og fastlåst i et 'Sådan er det!' Det er yderligere en grund til, at psykologen ikke skal at lade fortællingen blive overleveret i færdigpakket stand, men helt fra starten må lytte efter 'sprækker' og undtagelser i fortællingen, spørge ind og få udfoldet beskrivelsen. Rækken af mulige spørgsmål er ganske uendelig – her er et par:

- *Hvad har du allerede forsøgt at gøre? Hvad havde I blik for, siden I tænkte, at det var en ide at prøve?*
- *Hvilke effekter/hvad kom der ud af det – også selv om det var kortvarigt? Hvad har det mon fået jer til at tænke om situationen?*

Råd og ideer – men hvordan?

Ret hurtigt inde i samtalen med Line kan psykologen komme på banen med de første foreløbige ideer. Men uanset om ideer, gode råd, nye perspektiver

eller indspark står i kø, eller de er meget små og forsigtige, er det ikke ligegyldigt, *hvordan* psykologen tænker om sine egne ideer og dermed vælger at dele dem med den anden.

Når der bliver bejlet til den alvidende psykologekspertise og -autoritet, som skal fjerne tvivl og skabe vished, kan psykologen blive kaldet til at præsentere ideer og perspektiver som objektive sandheder: 'Her er brug for...', 'Det vil være vigtigt at...', 'Vi ved at...'. Hvis vi i stedet tænker på vores egne ideer med en vis uærbødighed (det er bare én måde at tænke om tingene på), men også med en vis respekt (måske kan ideen føre samtalen og ideudviklingsprocessen videre), giver det mulighed for at bringe ideerne ind i samtalen som *tilbud* snarere end *sandheder*, og som trædesten, vi kan bruge til at gå videre på.

- *Der kan være flere måder at forstå det her på. Noget jeg umiddelbart kommer til at tænke på, når du fortæller om denne her episode, hvor Matthias går rundt i klassen, er at... Du siger samtidigt, at han.... Og det bringer mig i lidt en anden retning....*

Med sin sprogbrug signalerer psykologen en respekt for andre måder at tænke på, men sætningen gør flere ting på én gang. Med udtryk som 'jeg ... kommer til at tænke på' tager psykologen ideen på sig, tager ansvar for, hvor netop denne ide kommer fra, og antyder dermed, at andre kunne have andre ideer. I andre sammenhænge kan mere 'teori-tunge' udsagn være mere relevante:

- *Det, som du peger på her, er der forskellige teorier, der har noget at sige om. En teori, som jeg er optaget af/ som jeg synes har særligt har noget at byde på her, er...*

Psykologen giver ideer, der går i lidt forskellige retninger – det giver læreren mulighed for at forholde sig til, hvilke ideer hun kan forbinde sig med, og psykologen mulighed for at få tydeligere fornemmelse af lærerens logik, så hun kan knytte an til den.

Med et ord som *umiddelbart* understreges det foreløbige, det ufærdige og afprøvende, så det bliver et afsæt for den fælles proces hen imod at udarbejde ideer og nye veje.

Og endelig knytter psykologen an til noget af det læreren har fortalt og fremlægger dermed også de 'mellemregninger', der er mellem det fortalte og de tanker, psykologen gør sig.

Forbehold og afvisninger som værdifulde bidrag

Når psykologen kommer med ideer og perspektiver, forholder læreren sig selvfølgelig til indholdet af det, der bliver sagt, prøver at se det for sig i praksis, overvejer hvordan det passer til hendes forståelse af situationen – hun evaluerer indholdet og brugbarheden. Om det er en tydelig og bastant stilningtagen, eller man skal aflæse nuancer i kropssprog, er meget forskelligt.

Når læreren spontant udtrykker sine forbehold, kan det komme til at opleves som en evaluering af psykologen. Hverdagsforståelsen af ekspertise og rådgivning tilbyder os ideer om, at god rådgivning er at give *gode* råd, og hvis

et råd ikke er umiddelbart godt, er rådgiveren ikke fagligt dygtig – der er ikke nok ekspertise. Psykologen kan synes, hun er dumpet til dagens rådgiver-eksamen.

Læreren skulle ikke gerne få en fornemmelse af at skulle kæmpe mod psykologens ideer (og potentielt mod psykologen). Vi er tværtimod interesseret i, at læreren her og nu arbejder med brugbarheden af det, der er blevet foreslået. Vi skal have lærerens tanker og den umiddelbare vurdering på banen – ikke som modstand, der skal håndteres, men som et konstruktivt bidrag til det fælles arbejde.

Opgaven vil være at invitere det ind i samtalen i en brugbar form og gøre det nyttigt i den videre proces. Derfor kan det være værdifuldt at invitere til stillingtagen og at gøre det både legitimt og konstruktivt at komme med betæneligheder, forbehold og afvisninger:

- *Med det du beskriver, sidder jeg og får en ide om nogle mønstre i det her. Er du interesseret i at høre lidt til det? Eller skal vi lige blive i det spor, vi har gang i her?*
- *Jeg får en ide, som muligvis kan være hjælpsom, men vi må lige se ad...*
- *Du må lige sige, hvad du tænker om denne her idé....*

Ved at tage initiativet til at få refleksioner og vurderinger på banen og derefter spørge nysgerrigt ind til lærerens begrundelser, kan psykologen bidrage til at lærerens forbehold eller afvisninger bliver en mulighed for at få endnu flere relevante aspekter med ind i fortællingen.

- *Hvis du skal overveje noget af det, jeg siger her – har det lidt med situationen at gøre, eller er det helt i skoven?... Sig lidt mere om, hvad det er, du har blik for, siden du tænker, som du gør? ... Så det betyder, vi skal have talt noget mere om...?*
- *Hvad ved du om din egen måde at arbejde på, som kunne gøre det her til en god/dårlig ide?*

Hvis man som psykolog bestræber sig på en proces hen imod en fælles udvikling af brugbare råd, så er det af mindre betydning, om læreren her er begejstret eller betænelig. Også betæneligheder kan være en indgang til at høre mere om lærerens begrundelser og viden om, hvad der er brug for, og det er første skridt på vejen til sammen at udvikle bedre ideer. Det betyder selvfølgelig også, at man må holde snor i sin lyst til at argumentere for egne fremragende ideer.

I nogle samarbejdsrelationer kan høflighed, vaner i forhold til brug af ekspertisepositioner eller ønsker om ikke at devaluere psykologen som fagperson alt sammen bidrage til, at alt hvad psykologen siger, får lov at stå tilsyneladende uimodsagt. Her må man spørge ind til det høflige eller tøvende ja. Og man må spørge forsigtigt ind, således at skrøbelige og ikke helt formulerede betæneligheder kan finde deres form.

- *Når du er opmærksom på den del, hvad vil du så sige, vi skal mere i retningen af?... Hvorfor vil det være godt? Hvilke situationer kommer du til at tænke på i den forbindelse?*
- *Nu siger du lidt 'ja' til det her, men jeg synes måske det ikke var det mest*

overbeviste 'ja'. Måske endda lidt et 'nej'? Du kender situationen bedre end jeg – er der noget, du er lidt betænkelig ved, som vi skal have lidt fat i?

Det betyder jo også, at man jævnt hen må vinke farvel til ideer, der i egen optik var suverænt gode. Man må minde sig selv om, at ideen er netop så god i den konkrete situation, som den anden kan gøre den til.

Fortsat sammenfletning

Det er en vedvarende vekslen mellem på den ene side ideer som foreløbige og som tilbud, og på den anden side en nysgerrig undersøgelse af lærerens overvejelser over disses ideers brugbarhed i hendes forståelse af den konkrete situation, der gør det muligt at få flere facetter med i beskrivelsen af situationen og samtidigt samskabe ideer og nye veje, som er til at gå.

Følg processen til dørs

På et tidspunkt begynder en ide måske at tage form. Lad os sige, at læreren Line så småt begynder at blive interesseret i se nærmere på Matthias' handlinger som vedvarende forsøg på at føle sig mere i kontakt med de andre børn – forsøg, der ind i mellem står i vejen for hans muligheder for at koncentrere sig om det faglige indhold i undervisningen.

Psykologen kan nu blive grebet af fornøjelse og tilfredshed: En fornemmelse af, at læreren nu ved, hvad hun skal gøre, kan komme til at stå i vejen for, at psykologen følger processen ordentligt til dørs.

Men den sidste del af samtalen er vigtig. Alt for mange gryende ideer bliver ikke rigtigt til noget. Fra den spirende ide i samtalen til en ændring af daglig praksis er der et stykke vej – og muligvis et stykke vej med flere store forhindringer. Men her må vi kvalificere processen.

En spirende ide er en ret så skrøbelig historie. Når Line står i hverdagens hektiske situationer, vil vante tankegange og samværsvaner hele tiden tilbyde sig og kaste alle parter ind i kendte mønstre. Der er derfor brug for at væve nye tanker sammen med lærerens eksempler fra hverdagen og med lærerens bestræbelser for sit arbejde for at bidrage til forståelser, der lidt bedre kan klare sig i hverdagen.

- *Når du tænker, at der måske er noget i det, vi snakker om nu, hvilke situationer og muligheder kunne dukke op?*
- *Hvordan passer det med, hvad du gerne vil?*
- *Hvad vil det måske kræve af dig?*

Der er også brug for sammen med læreren i detaljer at udforske, hvad hun agter at gøre og reelt kan overskue, så hun ikke i entusiasme går hjem med fornemmelser af opgaver, der senere vil gøre hende endnu mere mat og magtesløs, når først hun står i klassen.

- *Hvis du skulle tænke over, hvornår du kunne forsøge dig med det her – hvad ser du af muligheder? – og vil det være overkommeligt eller ikke?*
- *Så når du står der i næste dansktime på tirsdag, hvordan vil du gribe det an? Lad os prøve at se det for os...*
- *Hvorfor tror du, det vil være godt at gøre det sådan?*

De andre kolleger i teamet har ikke været igennem den lille proces, og de synes muligvis ikke, de nye ideer er af stor interesse. For læreren kan det være hjælpsomt at forberede sig på, hvad der vil blive sagt, og hvordan hun vil møde det.

- *Hvad tror du, de andre i teamet vil sige til det?*
- *Har du ideer til, hvad du vil sige eller gøre i forhold til det?*

Og endelig kan der jo opstå alle mulige forhindringer – man kan glemme det, der kan komme et teaterprojekt i vejen, der blev pludselig så travlt osv. osv. Det kan være en fordel sammen med læreren at forberede sig på eventuelle forhindringer og sammen med hende overveje, hvad hun kan gøre for at undgå, at sådanne forhindringer kommer til at slå det hele af banen.

- *Lad os for en sikkerheds skyld lige spekulere over, hvad der kunne komme i vejen? Hvilke problemer kunne opstå?*
- *Hvordan kunne det håndteres?*

Rådgivning om rådgivning

Selv om rådgivning er en meget udbredt praksisform i PPR, er det ikke en type processer, der bliver skrevet meget om (dog: Egholm & Linde, 2011).

I artiklen her har jeg set på hvordan vi kan løse rådgivning fra ekspertise-tænkningen og i stedet arbejde med aktivt at bruge faglige ideer og indspark i sam-skabende rådgivningsprocesser: Hvordan kan vi være medskabere, hvordan tilbyde noget af vores

faglighed, uden at skabe processer, hvor vi fremstår, som om vi har en *bedre* slags viden end de folk, vi arbejder sammen med?

Artiklen har sit primære fokus på konkret praksis: Hvad kan man sige og gøre? Jeg har set mange nikke til alle de overordnede procesbetragtninger og derefter vende tilbage til/ blive indrullet i forventninger om ekspertise-svar. Mange af os ændrer først for alvor praksisformer, når vi har en helt konkret idé til, hvordan vi *kunne* gøre det i praksis.

I PPR's arbejde går det ikke at lægge sig for fast på bestemte samarbejdsformer. Man må hele tiden at overveje *hvilke* processtyper og samarbejdsformer, der vil være relevante i den konkrete situation omkring denne specifikke sag med netop disse samarbejdspartnere, så alle involverede ser sig i stand til at gå videre.

Artiklen her er derfor ikke tænkt som en manual eller et ekspertise-bud. Gennem at pege på, hvordan man *kunne* facilitere sam-skabende rådgivning i praksis, håber jeg, artiklen kan fungere som inspiration og som trædesten til at få øje på konturerne af egen praksis: Hvilke måder, formuleringer, spørgsmål osv. har jeg som PPR-medarbejder selv udviklet til at håndtere rådgivningsprocessens dilemmaer? Hvad bryder jeg mig ikke om ved ideerne i nærværende artikel, og hvad kunne de betænkeligheder pege på, at jeg har blik for og hellere vil i min praksis?

Referencer

- Bertrando, P. (2007): *The Dialogical Therapist*. Karnac Books
- Brown, C. (2007): Situating Knowledge and Power in the Therapeutic Alliance I: *Narrative Therapy – Making Meaning, Making Lives*. Sage Publications
- Davies, B. & R. Harré (1990): Positioning. The Discursive Positioning of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20/1
- Egholm, N. & K.Ø.Linde (2011): At ønske, at turde og at kunne – et forslag til en rådgivnings-model. *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2011/06
- Elmholdt, C.(2006): Kategoriseringspraktikker: Skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2006/05
- Godrim, F. (2012): PPR som relations og kontekststudviklere. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 2012/02
- Nielsen, B. (2009): *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 2009/5
- Nielsen, J.(2012): Udredning i kontekst. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 2012/05
- Schaarup, T., m.fl. (2009): Den pædagogisk psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad? *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2009/6
- Schaarup, T., & K. Kehlet, (2011) Den pædagogisk psykologiske vurdering i en inklusionstid. *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2011/3
- Tanggaard, L. (2006): Konsultation i teori og praksis. *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift* 2006/05
- Westmark, T. m.fl. (2012): *Konsulent – men hvordan? Narrativt konsulentarbejde i praksis*. Akademisk Forlag
- Winslade, J. & G. Monk (2008): *Practicing Narrative Mediation*. San Francisco: Jossey-Bass