

Inspirationsmateriale til undervisning

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

40144

Udviklet af:
Kirsten Sofiendal
Kolding Pædagogseminarium
Dyrehavevej 116
6000 Kolding
Tlf.: 75530233

1. Uddannelsesmålets sammenhæng til FKB/TAK

”Kollegial supervision” hører til i følgende fælles kompetencebeskrivelser:

2629 Pædagogisk arbejde med børn og unge

2688 Patientrelateret service på sygehusene

2692 Omsorg, sygepleje og pædagogisk arbejde

2726 Arbejde på klubområdet og i kulturhuse

Uddannelsen er relevant for alle målgrupper i de fire FKB'er. Inden for det pædagogiske område er det pædagogmedhjælpere, dagplejere, plejefamilier, omsorgsmedhjælpere, værkstedsassistenter og klubmedarbejdere. Inden for social- og sundhedsområdet er det social- og sundhedsassistenter, social- og sundhedshjælpere, værkstedsassistenter, plejhjemsassistenter, plejere og beskæftigelsesvejledere. Inden for den patientrelaterede service er det portører og serviceassistenter. Kompetenceudviklingen har derfor fokus på følgende arbejdspladser inden for jobområdet: daginstitutioner, dagplejehjem, skolefritidsordninger, opholdssteder, døgninstitutioner, klubområdet, sygehuse, virksomheder, som udfører omsorgsopgaver og personlig rettet service, fx ældreplejen, og institutioner for udviklingshæmmede. FKB'erne kan findes på <http://www.efteruddannelse.dk>.

Arbejdsfunktioner

Det er organiseringen på den enkelte arbejdsplads, som er bestemmende for medarbejderens ansvars- og kompetenceområde, men generelt er områderne kendetegnet ved en høj grad af selvstændigt arbejde. Samtidig vil medarbejderne ofte indgå i tæt samarbejde med andre faggrupper.

Arbejdet inden for de nævnte relationsorienterede fagområder er i de seneste år generelt blevet mere professionaliseret, hvilket stiller større krav til den enkelte medarbejder. Medarbejderen har fået større ansvar, samtidig med at brugergrupperne er blevet mere krævende. Der stilles øgede krav til kvaliteten af serviceydelser, og i forlængelse heraf stilles der krav om, at medarbejderen skal udvikle faglige og personlige kompetencer. Det betyder, at medarbejdere i højere grad har brug for at kunne reflektere over og få sat ord på egen praksis for at kunne kvalificere de faglige handlinger. Hvor har jeg min styrke? Hvad skal jeg ændre? Hvordan kan jeg udvikle min praksis?

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

Deltagerforudsætninger

Med hensyn til deltagerens faglige forudsætninger i forhold til uddannelsesmålet er det hensigtsmæssigt, at deltagerne har en vis arbejds erfaring inden for eget fagområde.

Det er en fordel, hvis flere medarbejdere fra samme arbejdsplads deltager i det samme kursusforløb ”Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet”, således at kurset kan være udgangspunkt for iværksættelse af et kollegialt supervisionsforløb på arbejdspladsen.

Dette fordrer, at såvel deltagere samt deres respektive arbejdsgivere stiller sig positive over for at etablere et kollegialt supervisionsforløb for medarbejderne inden for egen eller tilsvarende arbejdspladser og institutioner.

Struktur

Det vil afhænge af deltagerens forudsætninger, hvilke uddannelsesmål det er relevant at have gennemgået forud for det aktuelle uddannelsesmål. Dette forslag er derfor alene vejledende:

44383 Medarbejderen som deltager i forandringsprocesser

45622 Medarbejdernes personlige ressourcer i jobbet

45369 Videndeling og læring for medarbejdere

45362 Personlig udvikling til arbejde og uddannelse.

42665 Samspil og relationer i pædagogisk arbejde

2. Ideer til tilrettelæggelse

Kollegial supervision kan udfoldes på mange måder. Det anbefales, at uddannelsesforløbet afholdes over 3 dage, og herefter som splitforløb, hvor deltagerne kan få støtte i deres kollegiale supervisionsproces 4 gange ½ dag.

For at tage udgangspunkt i en fælles forståelsesramme defineres kollegial supervision i denne sammenhæng som *en særlig samtaleform, hvor kolleger hjælper hinanden med at løse faglige problemstillinger ved at stille spørgsmål og reflektere på en systematisk og aftalebe-*

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

stemt måde.

Der er med andre ord tale om, at ligestillede kolleger samvirker om at skabe fælles og større bevidsthed om den praksis, de hver især udøver, med sigte på at udvikle og kvalificere deres faglige praksis.

I professionelle sammenhænge er kollegial supervision præget af den teoritilgang, som den enkelte underviser eller supervisor står for. På dette kursus kan der naturligvis også anlægges forskellige teoretiske vinkler på kollegial supervision, men det vil være oplagt at lade kurset inspirere af en systemteoretisk og konstruktivistisk tænkning. En sådan tilgang har betydning for, hvordan vi forstår dilemmaer og problemstillinger, hvordan vi stiller spørgsmål, og hvordan vi møder hinanden i dialog om dilemmaer og problemer. Der kan henvises til Mads Hermansen et. al. (2006): Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer, for uddybning af de to tilgange.

Temaer

For at deltagerne gennem kurset kan opnå forudsætninger for at give og modtage kollegial supervision, er det en forudsætning, at de får kendskab til de grundlæggende principper og metoder. Ligeledes er det en forudsætning, at deltagerne får mulighed for at træne kollegial supervision og de forskellige roller i et supervisionsforløb.

Der er i dette forløb fokus på kollegial supervision, der foregår i en gruppe, hvor der arbejdes med reflekterende team. Men kollegial supervision mellem to kolleger bør også trænes i forløbet. Principperne i kollegial supervision er stort set de samme, uanset om der er tale om supervision mellem to kolleger eller i en gruppe.

Det kan anbefales, at træning i at give og modtage kollegial supervision tager afsæt i deltageres egne praksiserfaringer.

Anvendelse af en eller anden form for logbog i forbindelse med supervisionsforløbet beforder refleksionsprocessen og illustrerer den faglige/personlige læring og udvikling. Logbogen kan være elektronisk eller i papirform.

Det er ikke alle de nedenstående temaer, der behøver at have lige stor fylde i uddannelsesforløbet. Afhængigt af målgruppen, deres erfaringer og kompetencer, vil jeg foreslå underviseren at gå i dybden med det, der er mest relevant.

- Tema 1 Introduktion til kollegial supervision.
- Tema 2 Rammer og faser i kollegial supervision.
- Tema 3 Udvikling af supervisionskontrakt.
- Tema 4 Faldgruber i kollegial supervision.

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

- Tema 5 Anerkendende kommunikation, dialog, kropssprog og spørgeprocesser.
- Tema 6 Dialogbaseret arbejdspladskultur.
- Tema 7 Menneskesyn, etik og magtforhold.
- Tema 8 Afslutning af forløbet og aftaler for splitforløb.

Tema 1. Introduktion til kollegial supervision

Hensigten med dette tema er at give deltagerne indsigt i, hvordan de fagligt og personligt kan bruge og profitere af kollegial supervision på deres arbejdsplads. Som indledning til kurset ” Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet” er det relevant at spørge til deltagerne egne erfaringer med supervision, samt deres ønsker og behov, før en overordnet præsentation af kollegial supervision og målet med dette forløb.

Hvad er kollegial supervision (eksempler på definitioner i bilag 1)?

Med udgangspunkt i den handlingsorienterede målformulering drøftes: Hvad er målet med dette forløb ”kollegial supervision”?

Fordele ved kollegial supervision (bilag 2).

Kollegial supervision og dens grænseområder (bilag 3).

Hvad kan man tage op i kollegial supervision (bilag 4)?

Tema 2. Rammer og faser i kollegial supervision

Under dette tema gennemgås en model til brug ved kollegial supervision, som kan give deltagerne kendskab til de grundlæggende principper og metoder.

Der er i denne beskrivelse taget udgangspunkt i en model for kollegial supervision, hvor der arbejdes med grupper på 4 – 8 fagpersoner. En model for kollegial supervision mellem to fagpersoner/kolleger er beskrevet i bilag 5.

I den kollegiale supervision benyttes særlige rammer, roller og faser. For nogle kan det virke unaturligt at skulle kommunikere inden for bestemte rammer, men det er netop disse rammer og metoden, der skaber forskellen fra en almindelig samtale mellem kolleger. I kollegial supervision er det kollegaen, der er i centrum med sin problematik. De andre hjælper kollegaen til refleksion over et fagligt dilemma eller et fagligt problem (herefter også kaldet *sagen*).

Det er, som tidligere nævnt, vigtigt, at deltagerne får mulighed for flere gange i uddannelsesforløbet at prøve kollegial supervision. Hvis det er muligt, vil det væ-

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

re en god ide, at alle deltagere prøver at være i alle 3 roller, som fokusperson, supervisor og reflekterende team. Men det er naturligvis en forudsætning, at såvel roller som rammer er præsenteret for deltagerne, før de kaster sig ud i det.

Der arbejdes i kollegial supervision med:

Fokusperson

Fokuspersonen er den person, der ønsker supervision. Det er fokuspersonen, der bestemmer, hvad der skal arbejdes med. Fokuspersonen fremlægger sin sag, og supervisor hjælper med at afdække og afklare dilemmaet/problematikken på en sådan måde, at fokuspersonen hele tiden beholder oplevelsen af selv at ”eje sagen” og selv at komme frem til eventuelle løsnings- og handleforslag. Det er fokuspersonens ansvar at være villig til, i denne læringsproces, at fortælle om, belyse og reflektere over sagen. Ligeledes er det vigtigt, at fokuspersonen siger til og fra i processen. Tillid til de andre i processen er vigtig, hvis fokuspersonen trygt skal kunne fremlægge sin sag. Fokuspersonen skal desuden være sikker på, at tavshedspligten overholdes, så det, der tales om, bliver inden for supervisorsgruppens rammer. Fokuspersonen skal være villig til at lære og villig til at se på sin egen rolle i forhold til sagen.

Supervisor

Supervisor er den kollega, der hjælper fokuspersonen med at finde frem til netop den problemstilling, som han/hun vil arbejde med i supervisionen. Det sker ved at være lyttende, iagttagende og spørgende. Det er supervisors ansvar at samarbejde med fokuspersonen og gruppen. Ligeledes er det supervisors opgave at skabe et så tilpas trygt og tillidsfuldt rum, at der er mulighed for en faglig og personlig læreproces. Supervisor sørger for at have overblik over processen i supervisionen og sørger for, at denne afsluttes, så fokuspersonen oplever, at sagen er rundet af på en måde, der opleves rigtig for vedkommende.

Reflekterende team

Det reflekterende team har ansvar for at give deres opmærksomhed til fokuspersonen og dennes valgte emne. Teamet skal være med til at perspektivere for fokuspersonen og supervisor ved at lytte og reflektere over sagen. Teamet må kun tale, når de bliver inviteret til det af supervisor. Refleksionerne skal være korte, undrende, spørgende, evt. fremsat som hypoteser. Det er bedst ikke at komme med gode råd, personlige meninger om, hvad der er godt eller dårligt, fordomme eller egne eksempler. Det er vigtigt, at teamet anerkender fokuspersonen og fokuspersonens valg af problem/dilemma. Det reflekterende team skal være i stand til at tilsidesætte egne behov for at kunne imødekomme fokuspersonen.

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

Det er min erfaring, at der skal arbejdes en del med det at være et reflekterende team og refleksionsøvelser. Når der arbejdes med reflekterende team, er det derfor relevant at fordybe sig i, hvad det vil sige at reflektere (se bilag 6).

Rammerne i kollegial supervision

Der er behov for at organisere rammer for supervisionssamtalen. Der skal være afsat tid, rum og ro, fx ingen forstyrrende mobiltelefoner. Rummet skal gerne være indrettet hyggeligt med plads til at sætte borde og stole til side og sidde over for hinanden eller i en rundkreds med supervisor over for fokuspersonen og teamet lidt med siden til.

Rollerne skal fordeles. Hvem ønsker supervision, hvem skal være supervisor osv. Det anbefales, at man starter med en runde, hvor alle præsenterer den sag, de ønsker vejledning på. Der udvælges den sag, der er mest presserende, eller den, der er mest læring i at arbejde med for alle.

For at give deltagerne en oplevelse af rammerne i supervisionssamtalen kan det være en fordel kort at præsentere rammerne for derefter at demonstrere en kollegial supervision med en gruppe af kursusdeltagerne. Det er oplagt at tage udgangspunkt i en aktuell problemstilling, som en af deltagerne præsenterer. Men hvis deltagerne er tilbageholdende i starten, kan det være en fordel at bruge en fiktiv case. Det anbefales at vælge en problemstilling, der ikke er for personligt involverende, til demonstrationen.

I bilag 7 er der et forslag til rammer og struktur i en kollegial supervision.

Tema 3. Udvikling af supervisionskontrakt.

Som en del af rammerne og etikken i kollegial supervision er det vigtigt, at deltagerne bliver præsenteret for en supervisionskontrakt. Set ud fra et eksemplarisk princip kan der være en ide i at udarbejde en kontrakt med deltagerne på kurset. Det giver mulighed for at drøfte etikken og det værdigrundlag, der ligger til grund for den kollegiale supervision.

Ved at have en egentlig kontrakt sikrer man sig, at alle er klar over, hvad der skal foregå, og man sikrer, at eventuelle ændringer bliver synlige for alle. Det giver overblik og tryghed for deltagerne.

En kontrakt vil indeholde formelle oplysninger om, hvem der skal deltage, hvor, hvornår, hvordan det skal organiseres, og hvem der er den ansvarlige tovholder.

Dernæst skal kontrakten indeholde etiske retningslinjer som et fælles værdigrundlag for deltagerne. Fx:

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

- Alle deltagere har tavshedspligt.
- Fokuspersonens integritet må ikke overskrides. Vedkommende har ret til ikke at besvare spørgsmål, der går for tæt på.
- Dilemmaet/problemstillingen skal være af faglig karakter og må ikke have privat eller personlig karakter.
- Det er forbudt at give kritik og gode råd. Der fokuseres på at udvikle evner, ressourcer og handlemuligheder.
- Når supervisionen er afsluttet, må der ikke spørges ind til sagen. Kun fokuspersonen kan tage sagen op igen. Sagen tilhører fokuspersonen.
- Hvis der i forbindelse med supervisionen viser sig at være forhold, som lederen bør have kendskab til, eller forhold, der skal indberettes, lægges en plan for, af hvem og hvordan sagen videregives, og der aftales en plan for opfølgning.
- For at sikre gruppens ligeværdighed forpligter alle sig til på skift at være fokusperson, supervisor og deltager i det reflekterende team. Alle skal have en sag med til hver supervision.

Andre forhold, der vedrører et fælles værdigrundlag, kan skrives ind i kontrakten.

Det kan anbefales, at deltagerne udarbejder en supervisionskontrakt med de kolleger, som de vil udføre kollegial supervision sammen med, i forbindelse med afslutning af forløbet eller efter endt kursus. Se eksempel på supervisionskontrakt i bilag 8.

Tema 4. Faldgruber i kollegial supervision.

Som i alle andre kommunikative sammenhænge vil der også i kollegial supervision være en risiko for, at kommunikationen løber af sporet. Det kan handle om en skjult modstand mod supervision eller modstand mod forandring. En måde at arbejde med modstand og faldgruber på er at bede deltagerne i mindre grupper reflektere over deres oplevelse af ”modstand” og faldgruber. Efterfølgende kan der laves en opsamling, eksempelvis ud fra en række kendte faldgruber (bilag 9).

Tema 5. Anerkendende kommunikation, dialog, kropssprog og spørgeprocesser.

Målet med dette tema er, at deltagerne opnår forudsætninger for gennem refleksion og spørgeprocesser at medvirke til at udvikle personlige og faglige kompeten-

cer, både hos sig selv og kolleger. Ligeledes skal deltagerne kunne bidrage til at udvikle en dialogbaseret arbejdspladskultur. I denne proces kan anerkendende kommunikation bruges som udgangspunkt. Dette kan kombineres med, at deltagerne får mulighed for at øve spørgeprocesser og aktiv lytning, som er fundamentalt vigtige i supervision. Kropssprogets betydning for kommunikationen kan indgå som en del af øvelserne.

Teknikkerne bag aktiv lytning er gennemgået i bilag 10.

Spørgeprocesser er beskrevet i bilag 11.

Forslag til gruppeopgave, hvor aktiv lytning trænes, i bilag 12.

Øvelse til træning af refleksive spørgeprocesser beskrevet i bilag 13.

Disse tre komponenter: anerkendende kommunikation, aktiv lytning og spørgeprocesser udgør grundstammen i kollegial supervision og i dialogen. Dette fører naturligt over til at arbejde med, hvad vi forstår ved at være i dialog.

Tema 6. Dialogbaseret arbejdspladskultur

For at deltageren kan bidrage til at udvikle en dialogbaseret arbejdspladskultur, kan det være relevant at gennemgå, hvad der forstås ved dialog og en dialogbaseret arbejdspladskultur. Her vil jeg henvise til Benedicte Madsens (1997): *Organisationens dialogiske rum*. Men før der præsenteres teori, kan kursusedtagerne komme med bud på, hvad de forstår ved dialog.

Benedicte Madsen taler om dialogen som en samtale gennemsyret af bestræbelsen på at nå frem til gensidig forståelse. En nysgerrig, udforskende og udfordrende samtale. Dialogen er en værensform og en erkendemåde, der kan være en vej til afklaring, indsigt og forståelse.

Dialogen forudsætter, at parterne er villige til at forholde sig reflekterende til sig selv, den anden og det fælles tredje. *”Når man er tæt på og har aktier i sagen – og det har man som hovedregel – er det svært at se alle aspekter af en sag. Ved at komme på refleksiv afstand og gøre sig midlertidigt fri af interessens enøjethed, kan man opnå klarhed”* (Madsen, 1997, s.10).

Ifølge Benedicte Madsen kan væsentlige dele af samarbejde, ledelse, beslutningsprocesser og informationsformidling foregå dialogisk. Det dialogiske rum kan være afgrænsede perioder som fx konferencer, workshops, temadage, stop-op-dage, udviklingssamtaler eller kollegial supervision.

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

I grundmodellen for en samtale – kommunikationstrekanten - er der to parter, der taler sammen om noget – et fælles tredje.

Model af kommunikationstrekanten (Madsen, 1997, s. 12) i bilag 14.

Tema 7. Menneskesyn, etik og magtforhold.

Deltagerne skal i løbet af kurset arbejde med de etiske forhold, der er forbundet med kollegial supervision. Hvilket menneskesyn og værdigrundlag skal supervision bygge på, og hvordan spiller magtforholdet mellem mennesker ind i forhold til kollegial supervision. Dette tema ligger i naturlig forlængelse af det foregående, og det vil være oplagt at fortsætte på eksemplarisk vis med dialogbaseret undervisning, hvor deltagernes synspunkter bringes i spil. Der kan foregå en dialog ud fra følgende:

Menneskesyn og værdigrundlag skal bygge på:

- En ægte interesse for den andens perspektiv og for andre mennesker.
- Tro på, at andre har nogle værdier/potentialer, som er værdifulde og interessante at få frem.
- Respekt for og interesse i forskelligheden.

(Laursen, 2002, s. 16).

Etik:

”Etikkens mål er at løse moralske konflikter ved at udvikle handlingsnormer, som kan generaliseres og som derfor gælder for alle parter” (Thyssen, 1999, s. 136).

Etik er baseret på de værdier, som parterne i fællesskab bliver enige om og forpligter sig til at leve op til (Thyssen, 1999).

Magtforhold

Der er altid en eller anden form for magt i relationer.

Hvilke personer er involveret? Hvordan er deres indbyrdes relation? Hvem har magten? Er der tale om formel magt eller uformel magt? Hvad betyder opgaverne for relationen? Hvilke følelsesmæssige forhold indgår i relationen?

Der er magt i sproget og magt i måden at spørge på. Hvis ikke man er opmærksom på det, kan supervisor føre fokuspersonen derhen, hvor supervisor ønsker, ved at stille de tilpas konfronterende spørgsmål (Skau, 2001).

Tema 8. Afslutning af forløbet og aftaler for splitforløb

Det vil formentlig være meget forskelligt, hvordan deltagerne vil bruge kurset efterfølgende. Det vil derfor være hensigtsmæssigt i dette tema at sætte deltagerne i grupper ud fra individuelle behov.

Det er hensigten, at deltagerne, så vidt muligt, skal tilbage på deres respektive arbejdspladser og arbejde med kollegial supervision. Det er ønskeligt, hvis en samlet personalegruppe har deltaget i kurset og dermed kan bruge kurset til at få lavet rammer, aftale og kontrakt for det kollegiale supervisionsforløb. Her er det oplagt at bruge afslutningen til konkrete aftaler, samt at underviseren laver aftaler om logbog og splitforløb, hvor deltagerne kan få støtte i processen og få hjælp til at løse evt. problemer.

De deltagere, der ikke har haft kolleger med på kurset, skal muligvis hjem og introducere kollegial supervision til deres kolleger. Her er det hensigtsmæssigt at støtte dem i at udvikle en plan for, hvordan de kommer i gang. Også her kan der tilbydes deltagelse i splitforløb.

Enkelte deltagere ønsker muligvis at bruge kurset som forudsætning for, gennem refleksion og spørgeprocesser, at medvirke til at udvikle personlige og faglige kompetencer, både hos sig selv og kolleger. Her kan det være hensigtsmæssigt at reflektere over, hvordan disse forudsætninger fastholdes i hverdagen i den daglige praksis.

3. Opgaver og undervisningsmaterialer

Bilag 1. Definition af kollegial supervision.

Bilag 2. Fordele ved kollegial supervision.

Bilag 3. Kollegial supervision og dens grænseområder.

Bilag 4. Hvad kan man tage op i kollegial supervision?

Bilag 5. Model for, hvordan man kan arbejde med kollegial supervision mellem to eller tre fagpersoner/kolleger.

Bilag 6. Hvad vil det sige at reflektere?

Bilag 7. Forslag til rammer, form og struktur i kollegial supervision.

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

Bilag 8. Eksempel på supervisionskontrakt.

Bilag 9. Faldgruber i kollegial supervision.

Bilag 10. Aktiv lytning.

Bilag 11. Spørgeprocesser.

Bilag 12. Gruppeopgave til træning af aktiv lytning.

Bilag 13. Eksempel på øvelse i brugen af refleksive spørgsmål.

Bilag 14. Model af kommunikationstrekanten.

4. Litteraturliste mv.

Andersen, John & Weiss, Susan: Pædagogen i centrum – om kollegial supervision, Forlaget Børn & Unge, Kbh. 1993.

Andersen, Tom: Reflekterende processer, samtaler og samtaler om samtaler. Dansk psykologisk forlag, Kbh. 1994.

Bøhm, Birthe: Supervision – kollegial supervision, Forlaget CVU Vita, Holstebro, 2004.

Hermansen, Mads et.al.: Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer, Forlaget Alinea, Kbh. 2006.

Laursen, Jørn: Supervision, Forlaget Jeslau Media, Hellerup, 2002.

Madsen, Benedikte: Organisationens dialogiske rum. I: Organisationsudvikling gennem dialog, (red.) Helle Alrø, 1997, Ålborg Universitetsforlag.

Rogers, R. Rogers & Parson, E. Ricard: Aktiv lytning, Teknologisk institut, Kbh. 1975.

Skau, Greta Maria: Mellem magt og hjælp. Socialpædagogisk bibliotek, Kbh. 2001.

Thyssen, Ole: Kommunikation, kultur og etik, Handelshøjskolens forlag, Kbh. 1994.

Tomm, Karl: Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål?, Forum 4/1992.

Bilag 1. Eksempler på definitioner af kollegial supervision.

Kollegial supervision er en særlig samtaleform, hvor kolleger hjælper hinanden med at løse faglige problemstillinger ved at stille spørgsmål og reflektere på en systematisk og aftalebestemt måde. Der er med andre ord tale om, at ligestillede kolleger samvirker om at skabe fælles og større bevidsthed om den praksis, de hver især udøver, med sigte på at udvikle og kvalificere deres faglige praksis. (Kirsten Sofiendal (2007), AMU-kursus-udvikler)

”**Kollegial supervision** kan defineres som en metode, som er problemafklarende, udforskende og handlingsudviklende, og som derved bliver en læreproces, hvor en person, ved hjælp af en Supervisor, bliver bedre i stand til at reflektere over faglige problemstillinger, kundskaber og holdninger. Dette bevirker, at hun/han bliver bedre i stand til kvalificeret handling.” (Bøhm, Birthe, 2004, s.11).

”Den **kollegiale supervision** kan defineres som kontraktmæssige og tidsafgrænsede, støttende og igangsættende processer mellem fagfæller, med henblik på at give den enkelte mulighed for at udvikle og kvalificere sin faglige praksis.” (Andersen, 1993, s.19).

Hermansen taler om **kollegial supervision** eller intervision som ”en aftalebestemt samtaleform mellem fagfæller. Der er tale om en særlig iscenesættelse, som giver deltagerne mulighed for at undersøge deres arbejdsmæssige situation med henblik på gensidig støtte og erfaringslæring om egne fagpersonlige forholdemåder.” (Hermansen, 2006, s. 122).

Bilag 2. Fordele ved kollegial supervision:

- Kollegial supervision er en systematiseret metode i forhold til selvrefleksion.
- Kollegial supervision er en proces over tid.
- Kollegial supervision giver tid og rum til eftertanke.
- Kollegial supervision kan styrke den personlige og faglige udvikling.
- Gennem supervision kan man finde nye og bedre handlemuligheder.
- Gennem supervision kan man bringe sig på meta-plan og se på arbejdslivet fra andre synsvinkler.
- Kollegial supervision kan give overblik over egne ressourcer.
- Kollegial supervision kan hjælpe til at træffe valg af metode og konsekvenserne heraf.
- Der kan gennem supervision gives feedback på egne reaktioner.
- Kollegial supervision tager altid udgangspunkt i den enkeltes egen oplevelse af sit problem eller dilemma.
- Gennem supervision får vi mulighed for at se på, hvordan vi bruger vores personlighed professionelt i jobbet, og på vores professionelle samspil med hinanden.
- Kollegial supervision er tidsafgrænset.

Bilag 3. Kollegial supervision og dens grænseområder.

- **Terapi:** Den vejledte som privatperson er i fokus; hensigten er at give mulighed for at udvikle personligheden. Bevidste og ubevidste traumer/følelser kan bearbejdes.
- **Sjælesorg:** Her inddrages den åndelige og religiøse forståelse i samtalen for at opnå trøst og/eller erkendelse.
- **Faglig vejledning:** Meget lig kollegial supervision, men med primær fokus på den faglige udvikling og i mindre grad med fokus på den personlige indvirkning på det faglige perspektiv. En vis grad af kundskabsformidling kan finde sted.
- **Undervisning:** I undervisning formidles kundskab – i supervision åbnes døren til den superviseredes egen forståelse og latente kundskab via dialog og refleksion.
- **Konsultation og rådgivning:** Faglig specifik viden, som formidles i forhold til en sag i afgrænsede situationer. Her fortæller du den anden, hvad det, efter din mening, er bedst at gøre.
- **Coaching:** Coaching betyder træning, øvelse og bruges ofte i forbindelse med læreprocesser, der kræver, at der fremkommer særlige resultater af processen. Coaching betragtes ofte som et ledelsesværktøj. Coaching stammer fra sportsverdenen, hvor coachen går ind og lægger strategi, taktik eller handleplaner og støtter gennemførelse af disse.

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning**Bilag 4. Hvad kan man tage op i kollegial supervision?**

Alle typer af arbejdsmæssige forhold, som den enkelte ønsker at få nuanceret for at finde nye muligheder for handling.

Fx situationer fra kontakt med klienten/patienten/borgeren/pårørende. Samarbejde og ledelse. Situationer fra den daglige praksis. Personlige dilemmaer i faglige sammenhænge.

Situationer fra praksis, som vi gerne vil have belyst:

Belysning af dilemmaet/ problemstillingen	Hvad foregik der? Hvilke sammenhænge? Hvem var involveret? Hvilke følelser satte det i gang? Hvilke handlinger? – mangel på samme? Konsekvenser?
Refleksioner	Hvordan skal vi forstå det? – hypoteser? Hvad tænker vi om det? Hensigten? – (kort- og langsigtede mål) Hvilken teori udtænker vi/har vi brugt/kan vi bruge?
Handlemuligheder/ perspektiver	Undersøgelse af forskellige handlemuligheder og dilemmaer? Hvilke nye ideer og tanker har du fået under supervisionen? Hvilke nye handlemuligheder har du eventuelt fået? Er der noget, du vil gøre anderledes i fremtiden?

Bilag 5. Model for, hvordan man kan arbejde med kollegial supervision mellem to eller tre fagpersoner/kolleger.

Den særlige rammesættelse af samtalen, som finder sted i den kollegiale supervision, kan måske forekomme den erfarne medarbejder både kunstig og unødvendig. Hvad skulle der, med hans kommunikative kompetence, være i vejen for at føre en almindelig kollegial samtale? Umiddelbart intet, men en sådan samtale vil ofte være løsnings- eller handlingsrettet.

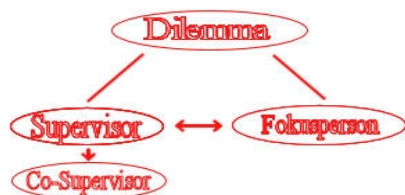
Sigtet med den kollegiale supervision er at undersøge et dilemma eller en problemstilling med henblik på at blive klogere på den professionelle virkelighed. Den er forståelses- eller læringsrettet. For det andet vil en almindelig kollegial samtale sjældent være præget af kommunikative mønstre, der fremmer aktiv spørgen, lytten og kritisk refleksion. Det er altså min erfaring, at refleksion over egen praksis fordrer strukturerede samtaleformer.

Der gælder de samme regler og rammer for kollegial supervision mellem to eller tre kolleger som for kollegial supervision i større grupper. Forskellen er, at der ikke er et reflekterende team. Supervisionen finder sted mellem to parter: supervisor og fokuspersonen om noget tredje: sagen, et dilemma (se nedenstående illustration). Supervisor styrer samtalen med fokuspersonen. Sidstnævnte fremlægger sine problemstillinger, og supervisor stiller afklarende, åbne og procesorienterede spørgsmål.



Den kollegiale supervision mellem to kolleger kan også foregå på den måde, at supervisor følger fokuspersonen i en faglig situation for derefter at give kollegial supervision ud fra det observerede.

Hvis der er en tredje kollega med til den kollegiale supervision, kan vedkommende deltage som observatør eller som en slags co-supervisor, som supervisor kan reflektere med som et alternativ til det reflekterende team (se nedenstående illustration).



Bilag 6. Hvad vil det sige at reflektere?

Dette afsnit er skrevet med inspiration fra Tom Andersens bog: Reflekterende processer i samtaler og samtaler om samtalerne.

Refleksion er: at bøje – kaste tilbage – at overveje – grunde over – tage i betragtning – de analytiske overvejelser, man gør sig under ”mødet” – en form for metaposition.

Refleksioner indeholder i denne beskrivelse to niveauer. Først indtrykkene, så det tænkte på grundlag af indtrykkene. Derefter giver man som reflekterende sine ideer om de sammenhænge – det bevægelige billede, der har dannet sig af det omtalte. Der må ikke være en diskussion om, hvad der er rigtigt og forkert, men derimod en anerkendelse af problemet.

Ved brug af det reflekterende team gives der den, der får vejledning, mulighed for via andre øjne at se problemet – det omtalte – udefra i et metaperspektiv. Det giver mulighed for at opdage den forskel, som måske kan medvirke til at skabe forandringer.

Man kan også udtrykke det på den måde, at den, der modtager supervision, kommer i en observationsposition til sig selv, da vedkommende ofte opnår en synliggørelse af egne tanker og ideer.

Refleksionerne må gerne tage form som en dialog i det reflekterende team. Kom med kommentarer til hinanden, og spørg hinanden, om de andre har tænkt noget uddybende eller noget andet. Når man starter med at arbejde med det reflekterende team, kan samtalen i teamet ofte tage form af lange enetaler, hvilket ikke er hensigtsmæssigt. Efterhånden får man større øvelse i at koble sig på hinandens ideer, stille nye spørgsmål til de spørgsmål, som allerede er stillet, konstruere metaforer, så samtalen i det reflekterende team udvikler sig til refleksioner fulde af overvejelser.

Man kan starte sine refleksioner med at sige:

Jeg får den ide....

Jeg kan se et dilemma.....

Jeg kan se både dette og dette....

Jeg er ikke sikker på....

Det du siger får mig til at tænke på...

Jeg undrer mig over....

Jeg bliver nysgerrig på.....

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

Hvad mon der ville ske, hvis....

Jeg tænker om.....

Gad vide, om ”den anden” er klar over....

Medlemmerne i det reflekterende team har ansvar for hinanden. Hjælp hinanden med at udforske ideer; og det er vigtigt at koble sig på hinandens ideer, før man evt. kommer med nye.

Tom Andersen lægger i sin bog vægt på, at de reflekterende processer i hovedsagen er et skift mellem menneskers indre og ydre samtaler. Når den, der modtager supervision, fremlægger sit materiale via netop den ydre samtale, modtager de reflekterende nogle indtryk, der i første omgang bliver til indre samtaler, hvorefter der i processen, hvor der lukkes op for det reflekterende team, igen sker et skift mellem indre og ydre samtale.

Når fokuspersonen efter teamets refleksioner bliver opfordret til at kommentere brugbarheden af det reflekterende teams refleksioner, lægges der ofte vægt på åbenheden – den tryghed, det netop giver, at der bliver tænkt højt, hvilket betyder, at man undgår fantasier om, hvad de andre mon tænker, når de fortæller deres historie. Det at mærke respekt, omsorg og accept på ens beskrivelser giver måske i sig selv mod på at tænke og dermed handle anderledes.

Pauser er vigtige.

Det er i pausen vi undrer os, tænker efter. Pausen er forudsætning for refleksion.

Bilag 7. Forslag til rammer, form og struktur i kollegial supervision.

En supervision vil typisk rumme 5 faser, der i det følgende vil blive uddybede beskrevet.

Når der efter runden er fordelt roller - supervisor, fokuspersion og reflekterende team - skal fokuspersionen i korte træk fortælle om sin sag.

Problembestemmelse (ca. 5 - 10 min.) I denne fase findes frem til, hvilket tema eller hvilken problematik, der ønskes supervision i forhold til. Fokuspersionen fortæller om problematikken, og supervisor stiller uddybende spørgsmål. Der fremkommer ofte flere vigtige temaer. Det er derfor nødvendigt at få klarhed over, hvor fokuspersionen har størst behov for at sætte fokus. Ofte sker det, at de øvrige problemstillinger ”opløses”, når den ”vigtigste” er bearbejdet. Typisk har man brug for at vide: Hvad skete der? Hvad var baggrunden for det skete? Hvordan var dine arbejdsbetingelser? Hvad vil du gerne sætte fokus på i supervisionen?

Undersøgelse (ca. 5 - 10 min.) Når fokuspersionen og supervisor er enige om, hvad supervisionen skal handle om, spørges der uddybende ind til netop dette tema/denne problemstilling, så det bliver tydeligt, hvad det handler om, før det reflekterende team inddrages. Der kan fx spørges: Hvad er problemet? Hvilke dilemmaer ser du i problemstillingen? Hvad gør det ved dig positivt? Negativt? Hvornår er problemet der ikke? Hvad har du gjort? Hvad ville du ønske du kunne? Osv.

Når fokus for problemet er fundet, **inddrages det reflekterende team (ca. 3 – 5 min.)**. Fokuspersionen vender ryggen til (tid til indre dialog). Teamet vender sig fysisk mod hinanden, så de har øjenkontakt. Det er en god ide at lade refleksionerne forme sig som en samtale med korte sætninger.

Anerkend problemet. Find dilemmaer i problemstillingen. Undgå at give gode råd og løsningsforslag, med mindre der bliver bedt om det. Undgå kritik.

Teammedlemmerne kan fx starte sætningen med: Det du siger får mig til at tænke på, om det kan handle om....Jeg undrer mig over.....Jeg bliver nysgerrig på.....Hvad mon der ville ske, hvis...

Status (ca. 5 – 10 min.) Når teamet har reflekteret, kan supervisor tage fat i refleksionerne og spørge fokuspersionen, om der er noget af det, han/hun har hørt, der giver sagen andre/nye perspektiver? Der arbejdes med disse nye perspektiver.

Udvikling (10 – 15 min.) Denne fase er afhængig af, hvad fokuspersionen har fået ud af supervisionen indtil nu. Er der dukket noget nyt op? Hvad er der brug for? Der kan være behov for at undersøge nye aspekter ved problemstil-

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

linger, eller der kan være behov for at kigge på løsningsforslag og handlemuligheder og en prioritering af disse.

Når supervisor og fokuspersonen har vendt problemstillingen med de nye perspektiver og måske fundet en ny vinkling, inviteres teamet til at reflektere for anden gang på et udvalgt tema (**ca. 3 – 5 min.**) Her kan det være ok at vurdere eller komme med løsningsforslag, men kun hvis fokuspersonen har bedt om det. Hvis teamet inviteres til at se på fordele og ulemper ved fokuspersonens løsningsforslag, giver det ham/hende indblik i teamets refleksion over løsningsforslagenes muligheder og begrænsninger, og herudfra får fokuspersonen en mulighed for at vurdere, hvad vedkommende vil gå videre med.

Afrunding (ca. 5 - 10 min.) Supervisionen afrundes mellem fokuspersonen og supervisor. Fokuspersonen skal have mulighed for at få ordet som den sidste.

I afrundingsfasen kan fokuspersonen fx sige noget om, hvad han/hun forestiller sig vil ske i en lignende situation, eller hvad han/hun vil gøre i den konkrete sag. Det er vigtigt at få supervisionen landet, så fokuspersonen har noget konstruktivt at komme videre på.

Hele supervisionen varer **ca. 50 – 60 min.**

Efterfølgende skal teammedlemmerne respektere, at sagen tilhører fokuspersonen. Det er vigtigt efterfølgende ikke at spørge ind til sagen, med mindre fokuspersonen selv tager det op. Ligeså bør man ikke tale med andre om sagen uden for vejledningsprocessen.

Derimod kan selve supervisionen evalueres. Blev rammer og struktur overholdt? Blev sagen afdækket tilstrækkeligt? Hvordan var det at få supervision? Hvordan var det at være reflekterende team? Hvordan var det at være supervisor? Osv.

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

Bilag 8. Eksempel på en supervisionskontrakt.

Supervisionskontrakt

Supervisionskontrakten er indgået den:

Gruppens deltagere:

Mødested:

Mødedatoer og klokkeslæt:

Mødepligt/afbud: *Medlemmerne forpligter sig til at prioritere supervisionen højt. Ved sygdom meldes afbud til*

Tavshedspligt: *Gruppens medlemmer har tavshedspligt. Sager som har været bragt op i supervision tilhører fokuspersonen. Gruppen drøfter ikke sagen i pauser, på hjemvejen osv. Hvis der i supervisionen fremkommer forhold, der bør anmeldes eller videregives fx til ledelsen, skal der i forbindelse med supervisionen aftales en plan for, af hvem og hvordan sagen bæres videre.*

Metode: *I kollegial supervision arbejdes med supervisor, fokusperson og reflekterende team. For at sikre gruppens ligeværdighed forpligter alle medlemmer sig til, på skift, at påtage sig de tre roller. Medlemmerne forpligter sig til at komme med emner til bearbejdning i supervisionen. Ved supervisionen gives der ikke kritik og gode råd. Der fokuseres på at udvikle evner, ressourcer og handlemuligheder. Problemer, der behandles i supervisionen, skal have en faglig karakter.*

Gruppekultur/værdigrundlag: *(bliver til på baggrund af en drøftelse i gruppen før kontrakten underskrives). Nedenstående er et eksempel fra en supervisionsgruppe:*

Der skal være plads til åbenhed i gruppen i forhold til at kunne vise/udtrykke sine følelser.

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

Det er vigtigt og nødvendigt at sige til og fra – være ærlig.

Der skal være tillid til, at gruppen har forståelse og respekt for den ”blufærdighed”, der er forbundet med at lægge en sag frem i supervision.

Den enkelte skal kunne føle tryghed i gruppen.

Der skal drages omsorg for hinanden.

Der skal være plads til humor.

Dato og underskrift fra alle deltagere:

Bilag 9. Faldgruber i kollegial supervision.

1. Historiefortælling ("Tænk så sagde hun..." – sladder).
2. Kollektiv depression ("Det er uløseligt..." – man bliver grebet af fokuspersonens håbløshed).
3. Overidentifikation ("Det kender jeg godt..." – man bliver en del af sagen).
4. Globalt problem ("Alt er svært, intet duer..." – det er vanskeligt at være medarbejder i dag, med alle de nye krav og tiltag).
5. Skjult dagsorden ("Jeg fortæller ikke, hvad jeg tænker på...").
6. Syndsforladelse ("Hvor er det synd for dig, tænk ikke mere på det...").
7. Moralens forfald ("Det er rigtigt fordi vi er enige..." – at blive alt for enige er muligvis fagligt mindre godt).

Bilag 10. Aktiv lytning.

Dette oplæg er baseret på en artikel af Carl R. Rogers og Ricard E. Parson om aktiv lytning.

At lytte aktivt betyder, at man hører, hvad den anden siger, og samtidig lader den anden forstå, hvad man har hørt ham/hende sige. Aktiv lytning er kommunikation, hvor tanker og følelser afklares. Begrebet ”aktiv lytning” indikerer, at den anden lytter og bidrager med noget i kommunikationsprocessen. Han/hun er ikke passiv over for det fortalte, men griber fat i både fakta og følelser.

Populært kan man sige: at man skal kunne høre, hvad den anden tænker. Det fordrer:

At man er oprigtigt interesseret i, hvad samtalepartneren har at sige. Det betyder, at man må give sig tid til at lytte.

Man må være villig til at forstå og acceptere samtalepartnerens følelser.

Man må have tillid til, at samtalepartneren har evne til at løse de problemer, hvor der er følelser involveret.

Det er sandsynligvis umuligt at forstå den anden helt. Vi har vores egen forforståelse, som er kulturelt betinget, men det giver os mulighed for at udvide vores eget syn på verden.

Regler for aktiv lytning:

Pres ikke den anden til at have samme mening som dig.

Undgå gode råd, forslag og løsninger.

Lyt til både indhold og følelser, og stil åbne spørgsmål, der beforder samtalen.

Vær opmærksom på kropssproget både hos dig selv og den, du taler med.

Check af, om du har forstået den anden rigtigt.

Vær villig til selv at ændre mening.

Lyt til dig selv.

Vis en åben kropsholdning og ansigtsudtryk.

Hold øjenkontakt.

Vis opmærksomhed og vær engageret.

Afstem sprog og tempo med den, du lytter til.

Husk at den, du taler med, er ligeværdig uanset alder, køn og kultur.

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

Lad dig bruge fuldt ud inden for rammernes mulighed, men lad dig ikke misbruge.

Bilag 11. Spørgeprocesser.

Dette oplæg er baseret på en artikel af Karl Tomm: Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål?

Det er af stor betydning, hvordan der stilles spørgsmål i den kollegiale supervision. Spørgsmålene kan være med til at åbne og befordre en dialog/samtale eller det modsatte, at lukke en samtale.

Der er overordnet tale om tre typer spørgsmål: åbne, lukkede og ledende spørgsmål.

Lukkede spørgsmål er karakteriserede ved, at man typisk kan svare ja, nej eller give et bestemt svar. Der bør generelt ikke bruges lukkede spørgsmål i supervision.

Åbne spørgsmål er afklarende og lægger op til refleksion.

Ledende spørgsmål forsøger at lægge svaret i munden på fokuspersonen. Fx ”Synes du ikke også, at....”.

Lineære spørgsmål:

Spørgsmål af problemdefinerende og problemafklarende karakter, af typen:

Hvad skete der?

Hvor skete det?

Hvordan gjorde du?

Hvornår?

Osv.

Spørgeren er *detektiv*.

Lineær tankegang kan illustreres som:

barnet græder ----- far slår----- mor råber op

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

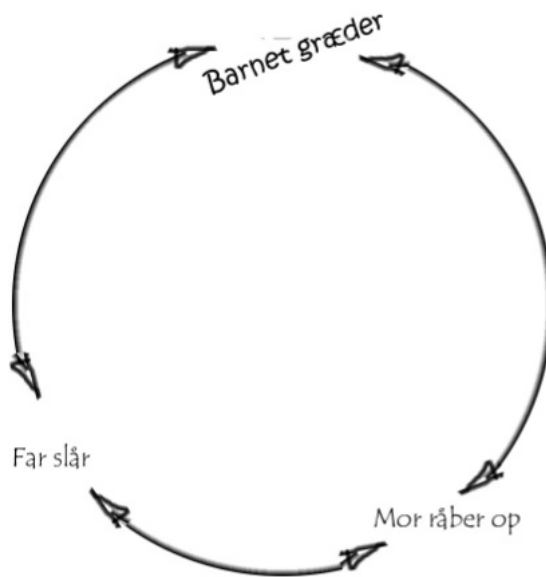
Den lineære tankegang peger på en faktor som årsag til problemerne (årsag – virkning). Dette kan give anledning til placering af skyld. Lineære spørgsmål bruges ofte indledningsvis i en kollegial supervision for at få defineret og afklaret, hvad problemet handler om.

Cirkulære spørgsmål:

Spørgsmål om forskelle og spørgsmål om sammenhænge. Spørgsmål om adfærd og virkning. Spørgsmålene skal stilles for at tilvejebringe mønstre, som forbinder personer, genstande, handlinger, følelser, ideer, normer, opfattelser osv. Det er spørgsmål, der skal belyse sagen i den forståelse, at der ofte er flere årsager, der spiller ind på problemet.

Spørgeren er *forsker eller videnskabsmand*.

Cirkulær tankegang kan illustreres som:



Cirkulær tankegang

Denne tankegang peger på et samspilmønster som årsag til problemerne. Ingen enkeltperson pålægges skylden. Det antages, at alt på den ene eller anden måde er forbundet med hinanden.

Strategiske spørgsmål:

Spørgsmål af ledende og konfronterende karakter. Spørgsmålene stilles for at påvirke. Hensigten er at korrigere. Spørgsmålene er baseret på lineære antagelser.

Spørgeren opfører sig som *lærer, instruktør eller dommer*, der fortæller, hvordan vedkommende har fejlet, og hvordan vedkommende burde opføre sig (om end indirekte i form af spørgsmål).

Denne type spørgsmål kan ikke umiddelbart anbefales i den kollegiale supervision, men bruges af og til i forbindelse med terapi, hvor klienten kan være fastlåst i sin tænkning.

Refleksive spørgsmål:

Spørgsmål af fremtidsrettet karakter. Spørgsmålene stilles for at få personen til at tænke over, hvad hans/hendes opfattelser og handlinger indebærer, og til at overveje nye handlemuligheder. Spørgsmålene er baseret på cirkulære antagelser. Hensigten er hovedsagelig at være ændringsfremmende.

Spørgeren opfører sig som *guide eller træner*, der opfordrer til, at personen mobiliserer egne problemløsende ressourcer.

Eks: ”Hvad tror du, der vil ske, hvis du

Bilag 12. Gruppeopgave til træning af aktiv lytning.

Kommunikationsøvelse: at forstå, hvad den anden forstår!

Øvelsen lægger op til, at du kan lære om de problemer, der er forbundet med at lytte til andre mennesker, og at hjælpe dem til at forstå deres egne problemer bedre.

I arbejder sammen i grupper på 3. Der er tre roller: fortæller, hjælper og observatør. Fortælleren fortæller om et problem i 5 minutter, mens observatøren lytter aktivt. Efterfølgende drøftes processen, hvor observatøren inddrages i samtalen.

Øvelsen gennemføres tre gange, således at hvert gruppe-medlem får lejlighed til:

- at præsentere og diskutere et problem.
- at optræde i rollen som hjælper.
- at være observatør.

Til fortælleren

1. Tænk på en situation, som du finder utilfredsstillende, og som du gerne vil lave om på. Vælg et emne, som du er optaget af, dog uden at det følelsesmæssigt fylder for meget.
2. Præsenter kort dit problem.
3. Giv hjælperen mulighed for at stille spørgsmål, som kan hjælpe dig med at belyse problemet og søge mulige løsninger på problemet.

Til hjælperen

Din opgave er at hjælpe fortælleren med at klargøre sit problem, så det bliver muligt for ham/hende at tage skridt i retning mod at løse det.

Modstå fristelsen til at overtage problemet, fx ved at sige: ”Dit virkelige problem er nok....”.

Eller at give gode råd: ”Du skulle tage og prøve....”.

Prøv i stedet at få fortælleren til at uddybe problemet, og undersøg årsags-sammenhænge.

Prøv at hjælpe fortælleren med at fokusere på, hvad han/hun ønsker og kan gøre, ikke hvad andre burde gøre.

Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet

Inspirationsmateriale til undervisning

Til observatøren

Din opgave er at observere og lytte.

Hold dig i baggrunden.

Du er den, der styrer tiden.

Observer: Hvordan får hjælperen etableret kontakt? Hvor omhyggeligt lytter de til hinanden? Hvad er der særligt at bemærke om kropssprog, ansigtsudtryk og stemmebrug? Prøver både fortælleren og hjælperen at forstå problemets årsager, før de går i gang med at tænke i løsninger?

Bilag 13. Eksempel på øvelse i brugen af refleksive spørgsmål.

Gå sammen tre personer i en lille øvelse med refleksive spørgsmål.

A har et fagligt problem – **A** er fokuspersion.

B er supervisor.

C er observatør og skal holde øje med spørgsmålenes karakter hos supervisor og med spørgsmålenes virkning hos fokuspersionen.

1: 10 min.

A forklarer kort problemstillingen.

A og **B** samtaler. **B** stiller refleksive spørgsmål.

2: 5 min.

A og **B** reflekterer sammen over spørgsmålene og deres virkning.

3: 10 min.

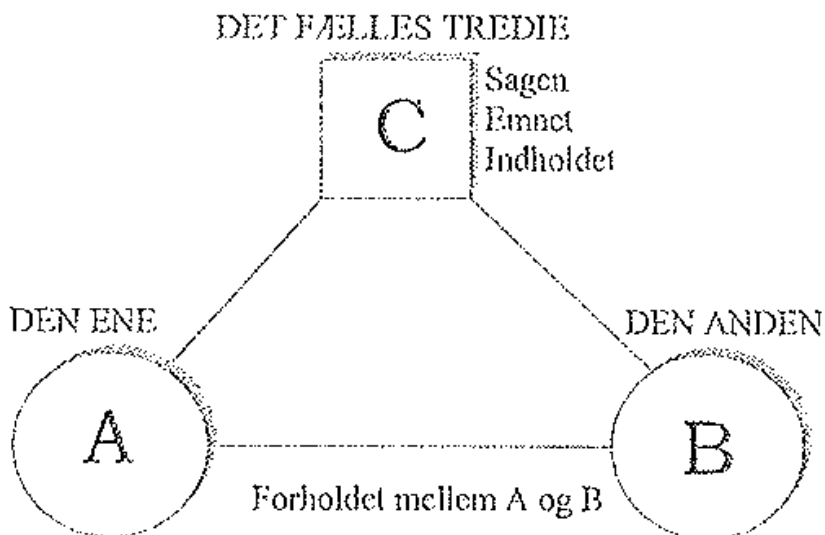
A og **B** fortsætter samtalen.

Der afsluttes.

4: Samtalen, spørgsmålene og deres virkning diskuteres med **C**.

5: Kort opsamling i plenum.

Bilag 14. Model af kommunikationstrekanten.



Figur 1: Kommunikationstrekanten