

Indhold



Bjarne Nielsen: <i>Generelt om PPR's opgaver og 3-bens strategi</i>	291
Karen Jessen og Charlotte Nüchel: <i>Familieterapi i PPR – Familieteamet i Herlev</i>	297
Freddy Sahl: <i>PPR som projektleder – PPR som et udviklingsagentur</i>	303
Ole Hansen og Jens Andersen: <i>PPR som forandringsaktør</i>	309
Anette Broegaard og Lene Rasmussen: <i>Psykologarbejde i klasser – klasseintervention</i>	315
Bertel Haarder: <i>Pædagogisk psykologisk rådgivning skal sikre hurtig og kvalificeret hjælp</i>	322
Dorthe Lange: <i>PPR i nutid og fremtid – Professionernes samarbejde om at sikre alle elever den rette undervisning</i>	325
Solveig Gaarsmand: <i>Forældrenes syn på PPR i nutid og fremtid – PPR's rolle i skolevæsenet</i>	328
Claus Hjortdal: <i>PPR i nutid og fremtid</i>	333
Per B. Christensen: <i>PPR nu og i fremtiden – set med forvaltningschefens briller</i>	336
Abstracts	340
Anmeldelser	
Terje Overland: <i>Skolen og de udfordrende elever – om forebyggelse og reduktion af problemadfærd</i> (Bjørn Glæsel)	342
Rasmus Alenkær: <i>Den inkluderende skole – i et ledelsesperspektiv</i> (Birte Frey)	344
Rasmus Willig: »Umyndiggørelse« (Bjørn Glæsel)	346

Tidsskriftet »Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift«s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,
cand. pæd. psych.

Helle Rabøl Hansen, cand. jur. og ph.d.-
stipendiat

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog, cand.
psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog, cand.
psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog, cand.
psych.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet
Grafisk produktion: Aka-Print A/S, Århus
Forsidegrafik: Palle Johansen

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

Indledning til temanummer »PPR i nutid og fremtid«



Der sker i disse år store forandringer i PPRs vilkår og PPRs indsats. Allerede inden kommunesammenlægningen og i høj grad derefter ses der mange, forskellige former for organisering i kommunerne i det pædagogisk psykologiske arbejde. I en hel del kommuner er PPR fortsat en selvstændig enhed, der alene arbejder med udgangspunkt i Folkeskoleloven og de ministerielle vejledninger. I andre kommuner er PPRs indsats lagt sammen med, er blevet indordnet under, eller har optaget opgaver, der udspringer af Serviceloven. Med hensyn til indsatsens art er der ligeledes store ændringer. Mens der fortsat overalt foretages undersøgelser af det enkelte barn/den enkelte unge for at kunne iværksætte specialpædagogiske foranstaltninger mv. har der også udviklet

sig en hel række af andre arbejdsopgaver og metoder.

Hensigten med denne publikation har været for det første at præsentere nogle eksempler på disse forskelligheder og de nye muligheder, der ligger der og for det andet at præsentere eksemplerne for de mest betydningsfulde instanser og organisationer med indflydelse på PPRs vilkår og arbejde.

Det er med stor taknemlighed og tilfredshed, redaktionen præsenterer resultaterne af denne strategi; der er, som det kan ses, kommet en fin respons fra de adspurgte på initiativet, og de enkelte instanser og organisationer har bidraget med velovervejede, tankevækkende og gode bud på, hvad man ønsker af og for PPR i de kommende år.

Redaktionen af
Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

Herfølge, oktober 2008

Kære

Som du måske ved, planlægger Pædagogisk Psykologisk Tidsskrifts redaktion et temanummer om muligheder, ønsker og visioner i PPR's arbejde. Vores foreløbige titel er "PPR i udvikling".

Vores tidsplan er blevet lidt forsinket, men vi håber, at du på dette tidspunkt har lyst og tid til at skrive en lille artikel (3 – max. 5 sider).

Baggrund.

Vores ide er at lade en række af PPRs interessenter (forældreforeninger, politiske organisationer, skoleledere m.fl.) give et bud på, hvilke udviklingsudfordringer, perspektiver og ønsker de ser for PPR.

Da PPR kontorerne udvikler sig meget forskelligt i disse år, vil vi gerne give interessenterne et indtryk af, hvilket kalejdoskop af opgaver PPR allerede nu løser i forskellige kommuner. Derfor beder vi en række psykologer om at beskrive eksempler på nogle af de meget forskellige opgaver, de arbejder med i deres PPR. Beskrivelserne er tænkt som et inspirationsmateriale til interessenterne, men vil givetvis også være af interesse for PPR-kolleger.

Vi har således planlagt to faser i arbejdsprocessen med temanummeret:

- PPR psykologer beskriver forskellige opgaver, som ligger ud over de traditionelle PPR-opgaver.
- Beskrivelserne sendes – som orienterings- og inspirationsmateriale - til de PPR-interessenter, der efterfølgende skriver små artikler om deres bud på PPR's udviklingsperspektiver.

Temanummeret kommer dermed til at indeholde såvel PPR medarbejdernes appetitvækere som interessenternes bidrag.

Redaktionen kunne forestille sig, at du kunne skrive en artikel om

Deadline for psykologernes bidrag er 15. december 2008

Psykologer, som er blevet opfordret til at skrive artikler:

Bjarne Nielsen: Generelt om PPR's opgaver og 3-bens strategi

Freddy Sahl: PPR som projektejer

Jens Andersen: PPR's støtte gennem udviklingsprojekter

Henning Strand: PPR's arbejde med familierapi

Ole Robenhagen: Brobygning, indskoling, barnets kompetencer

Niels Strange og Charlotte Nüchel: Psykoedukation, rådgivning af forældre

Kate Hansen og Lene Rasmussen: Klasseintervention

Med venlig hilsen
på redaktionens vegne

Palle Johansen

Generelt om PPR's opgaver og 3-bens strategi

Generalforsamlingen for Pædagogiske Psykologers Forening (PPF) har ved gentagne generalforsamlinger vedtaget nedenstående handlingsprogram.

Af Bjarne Nielsen,
formand for Pædagogiske Psykologers Forening (PPF)

Overordnet handlingsprogram for Pædagogiske Psykologers Forening

PPF skal arbejde for PPR's tre-bens strategi:

Den pædagogiske psykolog skal overordnet og konkret kunne tage stilling til, hvornår børn primært bør hjælpes indirekte gennem de voksne, og hvornår individuel indsats herudover kan være nødvendig.

PPF skal arbejde for at kvalificere det pædagogisk-psykologiske udredningsarbejde i forhold til at sikre forståelse af det enkelte barns særlige behov i den sammenhæng, hvor barnet eksisterer.

Dette indebærer bl.a., at den pædagogiske psykolog kan gennemføre relevant systemanalyse omfattende såvel et kontekstuel- som system- og individuelt perspektiv.

PPF skal arbejde for at kvalificere den pædagogiske psykolog til at udføre funktioner med supervision, konsultation og rådgivning til de professionelle, der arbejder med børn og unge.

Heri indgår kendskab til konsultative modeller og metoder i forhold til indsats på såvel individ- som gruppe og institutions/systemniveau.

PPF skal arbejde for – i forlængelse af kommunalreform og nye opgaver – at

udvikle PPR's psykologiske interventions- og behandlingsopgaver i forlængelse af de faglige udredninger.

Der er behov for at styrke såvel psykologisk medvirken i intervention på gruppe- og systemniveau som målrettet psykologisk indsats/behandling i forhold til småbørn og deres forældre.

For alle tre områder gælder, at den pædagogiske psykolog er i stand til at foretage de nødvendige metateoretiske og etiske overvejelser over væsentlige baggrundsfaktorer som kultur og holdninger på familie-, skole/institutions-, kommune- og samfundsniveau.

Ved generalforsamlingen i marts 2008 blev det besluttet, at handlingsprogrammet skal udgøre en mere permanent overordnet ramme for foreningens virksomhed, og det kan findes på foreningens hjemmeside. Handlingsprogrammet omfatter hovedområderne for PPRs opgaver, og der vil løbende skulle ske en konkret udmøntning af de enkelte områder.

Arbejdet med handlingsprogrammet er en opgave for alle medlemmer. For bestyrelsens vedkommende vil det årlige arbejde med relevante emner inden for handlingsprogrammet i særlig grad fremgå af den skriftlige og mundtlige beretning til generalforsamlingen i marts måned. Herudover vil det fremgå

af indholdet i foreningens tidsskrifter samt de årlige kursustilbud på Nyborg Strand og temadagene om efteråret.

Handlingsprogrammet opdeler således PPRs arbejdsopgaver i tre adskilte områder, der dog i praksis vil kunne være meget sammenhængende.

Hovedoverskrifterne for de tre områder er:

Faglig udredning ved PPR

Indirekte indsats gennem børnenes voksne primærpersoner (lærere, pædagoger og forældre)

Direkte indsats fra PPR over for barn, forældre, grupper af børn, skole/institution og i forhold til systemer, der rummer indsats i forhold til børn og unge.

De enkelte områder er udviklet i forskellig grad på PPR – dels historisk og dels aktuelt mellem de 91 eksisterende PPR-enheder, jfr. undersøgelse fra PPF over PPRs status pr. 1.august 2007 - www.skolepsykolog.dk

De tre områder vil efterfølgende blive omtalt med omtale af aktuelle problemstillinger.

1. Faglig udredning ved PPR

Faglig udredning af enkeltbørn er PPRs oprindelige primæropgave, som den udspringer af folkeskolelovens § 12. stk. 2., hvor det kræves, at henvisning til specialpædagogisk bistand skal ske på grundlag af pædagogisk-psykologisk rådgivning. Reglerne for folkeskolens specialpædagogiske bistand stiller ret detaljerede indholdskrav til såvel PPRs faglige udredning som til hele den formelle side af henvisning til specialundervisning.

Historisk og traditionelt har PPR altid gennemført individuelle udredninger af børns vanskeligheder og stillet

forslag om henvisning til forskellige former for specialforanstaltninger i undervisningsregi. Siden begyndelsen af 1970erne har PPR samtidig medvirket til at opbygge traditionelle typer af specialtilbud i folkeskolen – dels på den enkelte skole og dels i form af forskellige typer af specialklasser og –skoler. PPRs faglige udredning har i en vis udstrækning bygget på antagelser om, at børns vanskeligheder skyldes psykologiske og/eller organiske skader, der skal afdekkes og danne grundlag for henvisning til specialundervisning.

Der har været perioder, hvor årsagsforklaringerne primært er blevet søgt i psykologiske forklaringsmodeller ved granskning af barnets opvækst og samspil med forældre. Siden midten af 1990erne har organisk/medicinske årsagsforklaringer med en børnepsykiatrisk diagnose ofte spillet en væsentlig rolle.

I begge tilfælde er det tale om et ensidigt årsags-virkningssyn på børns vanskeligheder, hvor det antages, at problemerne er inde i barnet uafhængigt af barnets omgivelser. De mange års erfaringer med henvisning af børn til forskellige specialforanstaltninger på dette grundlag viser, at det i de fleste tilfælde ikke lader sig gøre at afhjælpe børn i problemer på denne måde.

Det er paradoksalt, at samfundets fokus i så mange år i betydelig udstrækning har været baseret på en individorienteret tilgang til forståelse af børn i problemer, når det medtages, at folkeskoleloven allerede i 1972 stillede krav til skolerne og PPR om at se på børns vanskeligheder i skolen som *samspilsvanskeligheder*. I reglerne for folkeskolens observationsundervisning fra denne tid blev der stillet krav om at se på forhold i

undervisningen og på den enkelte skole som mulige årsager til problemer og dermed som relevante arbejdsopgaver.

I de senere år er det systemiske syn på arbejdet med vanskeligheder i skolen og på småbørnsområdet blevet betydeligt opprioriteret – herunder med fokus på kvaliteten af børns relationer til hinanden og til de voksne. Dette giver især grundlag for PPRs mere indirekte indsats, jfr. det efterfølgende område, men den systemiske indgangsvinkel må også nødvendigvis indgå i de tilfælde, hvor PPR beskæftiger sig med faglig udredning af det enkelte barn. Ingen børn eller voksne eksisterer i et socialt tomrum.

Faglig udredning fra PPR omkring det enkelte barn må derfor fortsat omfatte individuelle forhold, hvor fokus er på at udrede såvel mulige psykologiske forklaringsvariable som organisk/medicinske. Det er det område, som PPR traditionelt er bedst fagligt udrustet til at afdække - i nogle tilfælde i samarbejde med det børne- og ungdomspsykiatriske system.

Der er herudover brug for at arbejde med opkvalificering af PPRs arbejde med at afdække de relevante kontekstuelle forhold, der indgår i enhver problemstilling gennem udvikling af metoder til systemanalyse. I det hele taget må barnets situation ses i forhold til alle relevante baggrundsfaktorer som kultur og holdninger på mange niveauer, jfr. handlingsprogrammet.

PPRs faglige udredning må desuden sikre en forståelse af, hvorledes verden ser ud fra barnets eget perspektiv med baggrund i det menneskesyn, at ethvert barn og menneske er aktiv og formålsrettet i sin tænkning og handlinger.

Der sker i disse år en betydelig stigning i antallet af børn, der ønskes udredt på de børne- og ungdomspsykiatriske afdelinger. Den børne- og ungdomspsykiatriske udredning er i forhold til PPRs udredning en specialistudredning. Det er vigtigt, at denne specialistudredning ikke isoleret

kommer til at danne grundlag for mere generelle forslag omkring børn, men at den bliver sat ind i en samlet helhed, som omfatter barnets samlede situation i den kommune og den skole/dagtilbud, hvor barnet går. Det er derfor nødvendigt, at samarbejdet mellem de børne- og ungdomspsykiatriske afdelinger sikrer dette. I særlig grad er der behov for en mere permanent mulighed for at kunne inddrage ekspertise fra de børne- og ungdomspsykiatriske afdelinger direkte som en del af PPRs faglige udredning. Det vil kunne sikre, at der kun bliver indstillet det nødvendige antal børn til udredning på de børne- og ungdomspsykiatriske afdelinger.

2. PPRs indirekte indsats

Der er i de senere år blevet efterspurgt en opprioritering af PPRs indirekte indsats – ofte kaldet PPRs konsultative medvirken. Motiverne hertil har været flere. PPRs medvirken til den betydelige vækst i henvisning til dyre specialforanstaltninger har været et hovedmotiv for nogle. Andre har haft fokus på det ringe forskningsmæssige belæg, der har været for henvisning til specialforanstaltninger samtidig med, at den systemiske tænkning har udvidet forståelsen for, hvorledes børn i problemer bedst hjælpes. Lovgivningsmæssigt er der bestræbelser på at sikre, at PPR skal medvirke ved direkte faglig udredning af langt

færre børn, fx kun de børn der skal henvises til specialklasse eller –skole.

Der er stor opbakning fra PPR til at søge at løse flest mulige problemer omkring børn gennem en indirekte indsats ved at medvirke til at kvalificere lærere, pædagoger og forældre til at løse de opgaver for børn, som de er ansvarlige for. Den nævnte PPF-undersøgelse viser desværre, at det mange steder er en svær omstillingsproces, hvor mere end halvdelen af landets PPR-enheder bruger mere end 75% af sin arbejdstid med enkeltbørn, der er indstillet til PPR.

Der er en række forhold, der vanskeliggør en opprioritering af PPRs indirekte indsats.

Forventninger fra forældre, skole, dagtilbud og forskellige myndigheder søger mange steder fortsat at fastholde PPR i den traditionelle rolle med faglig udredning af enkeltbørn. Der kan nogle steder være kræfter inden for PPR selv, der kan vanskeliggøre ændret vægtning af indsatsen.

PPRs hovedarbejdsområder – skolen og dagtilbudene – kan fortsat være præget af en traditionel årsags-virkningstænkning, hvor det kan være svært at få lærere og pædagoger til at se vanskeligheder i et kontekstuel perspektiv (Nielsen 2008).

PPR-psykologernes uddannelsesmæssige baggrund kvalificerer fortsat i betydelig udstrækning psykologerne til den traditionelle faglige udredningsopgave omkring enkeltbørn.

Der vil således være behov for at arbejde med holdninger og forståelse hos PPRs samarbejdspartnere og inden for PPR selv, men også i samfundet i det hele taget.

I særlig grad vil der være behov for ret omfattende efteruddannelse med det

mål at dygtiggøre PPR-psykologerne til at arbejde med den indirekte indsats i forhold til såvel enkeltbørn, som grupper af børn - og mere generelt på skoler og institutioner.

PPR er mange steder beskæftiget med at afprøve forskellige former for nøglepositioner i forhold til den indirekte indsats. På skoleområdet er en stor del af PPR'erne involveret i gennemførelse af LP-modellen (Læringsmiljø og Pædagogisk Analyse). Her medvirker PPR som vejledere ved en systematisk uddannelse af lærerne til at se på problemer i skolen som mulige systemproblemer. Lærerne uddannes til at gennemføre professionelle systemanalyser af mulige opretholdende faktorer for problemadfærd. Efterfølgende udarbejder lærerne selv handlingsplaner, som de selv har aftalt og selv skal udmønte.

3. PPRs direkte indsats

PPRs direkte indsats for enkeltbørn, grupper eller skoler/institutioner er et område, der mange steder er beskedent udviklet. Årsagerne hertil kan være forskellige.

Opgaven er ikke omtalt i de lovgivningsmæssige krav til PPRs virksomhed for så vidt angår enkeltbørn. Tidligere ville nogen have kaldt det *behandlingsopgaver*, og det er en opgave, der henhører under det sociale regelsæt.

Alligevel har de fleste PPR-enheder altid praktiseret væsentlige arbejdsopgaver med direkte indsats, der omfatter PPR-psykologens løbende samtaler med enkeltbørn i store vanskeligheder og familier i problemer. Det har igennem tiderne været kaldt forskelligt, f.eks. psykologisk behandling, terapi, støttesamtaler ol.

Der vil være behov for at få opprioriteret PPRs muligheder for at varetage og udvikle dette område yderligere. I særlig grad vil der være behov for at få sikret PPRs muligheder for at kunne indgå i forhold til forældre til småbørn i risikoområdet. Der vil næsten altid være tidlig viden i det kommunale system om disse børn, og der er brug for at finde hensigtsmæssige måder at hjælpe de involverede forældre og sikre faglig bistand til de professionelle fagpersoner i dagtilbudene. Det er indsatsen i forhold til de 0-3-årige, der kan give mest perspektiv for børns videre udvikling.

Herudover er der behov for at få udviklet og givet mulighed for de relevante psykologiske indsatsformer i forhold til de børn, der er udredt på de børne- og ungdomspsykiatriske afdelinger, når de kommer tilbage til kommunen. Dette er et meget forsømt område i betragtning af, at der i disse tilfælde er megen væsentlig viden om børnenes situation, men hvor de enkelte kommuner har et alt for ringe beredskab til at varetage den efterfølgende indsats. Det vil være naturligt, at udbygge PPR som organisation til at varetage disse opgaver.

En udbygning af PPRs arbejdsopgaver med mere direkte psykologisk indsats i forhold til enkeltbørn og familier vil kræve en udbygning af PPRs ressourcer – herunder de faglige kvalifikationer med psykologer med specialistuddannelse inden for de relevante områder.

I modsætning til den direkte psykologiske indsats i forhold til enkeltbørn og familier har specialundervisningsreglerne hele tiden forudsat PPRs direkte medvirken ved intervention i classesammenhænge og på skoleniveau. Der kan

være glidende opgaver mellem PPRs indirekte opgaver i forhold til intervention på klasse- eller gruppe-niveau og skole/institutionsniveau, og til at PPR selv indgår i arbejdet.

En kort beskrivelse af disse væsentlige arbejdsopgaver kan findes i beskrivelsen af kravene til specialistuddannelse i pædagogisk psykologi, bl.a.

Specialisten i pædagogisk psykologi skal

Kunne undersøge og vurdere samspillet og betydningen af forskellige typer af årsagsfaktorer i den konkrete sag – medicinsk/organiske faktorer, psykologiske faktorer og kontekstuelle faktorer. Forståelse af det enkelte barns perspektiv vil være væsentlig i alle tilfælde.

Være i stand til at beskrive systemers/organisationers miljø og have fokus på kontekstuelle faktors rolle i forbindelse med udvikling af psykisk sundhed og mistrivsel.

Kunne arbejde med pædagogisk-psykologiske interventionsformer i alle relationsmæssige forhold med baggrund i, at læring er såvel en individuel som social proces.

Dette opnås ved, at specialisten i pædagogisk psykologi:

Erhverver sig den fornødne videnskabelige baggrund til at vurdere og tage kritisk stilling til, hvilke former for pædagogisk psykologisk indsats, der vil være relevante i konkrete situationer samt at kunne foretage en relevant evaluering.

Kan arbejde organisatorisk med problemstillinger vedrørende læring, udvikling og forandring.

Med udgangspunkt i en kontekstuel synsvinkel skal specialisten på et videnskabeligt grundlag og ud fra en res-

source- og relationsorienteret opfattelse kunne rette praksis mod at fremme og støtte det enkelte individs selvoplevelse og mestring i den kontekst, hvor det befinder sig.

Skal kunne sætte sin rådgivning ind i en helhed ved at kunne gennemføre de relevante metateoretiske overvejelser i forbindelse med indsats for børn og unge - herunder at inddrage hensyn til samfundsmæssige og etiske forhold.

Erfaringsmæssigt betragtes de direkte interventionsformer i forhold til f.eks. klasser som meget vanskelige og krævende opgaver, og der vil være behov for at arbejde med udvikling af hensigtsmæssige arbejdsformer på dette område.

Etik

Handlingsprogrammet understreger vigtigheden af PPRs etiske overvejelser i arbejdet. PPR legitimerer udskillelse af børn til specialforanstaltninger. Det vil i

de fleste tilfælde indebære ganske omfattende virkninger for de involverede børn – ofte for resten af deres levetid. Disse virkninger skal være af positiv art. Det er derfor afgørende nødvendigt, at PPR hele tiden er sig denne position bevidst. Det kræver, at PPRs faglige udredning og øvrige indsats hele tiden er baseret på den højest mulige grad af faglighed og den nyeste forskningsmæssige viden.

Som handlingsprogrammet understreger, vil der altid være behov for at inddrage mere overordnede metateoretiske overvejelser over alle relevante baggrundsfaktorer på alle niveauer i samfundet.

December 2008

Referencer

- Nielsen, Bjarne. 2008. *Problemadfærd i skolen*. Dafolo
- Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Danmark. En analyse af de pædagogisk-psykologiske rådgivningsenheder (PPR) pr. 1. august 2007 på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse*
- www.skolepsykolog.dk

Familieterapi i PPR – *Familieteamet i Herlev*



*Af Karen Jessen og Charlotte Nüchel,
psykologer i Familieteamet*

Baggrund og start

Familieteamet ved PPR i Herlev startede sin virksomhed i 2001. Til i dag har vi haft kontakt med ca. 280 familier i Herlev.

I årene før Familieteamet startede, havde vi allerede haft et gradvist mere intensivt samarbejde med kommunens sundhedsplejersker om en tidlig, forebyggende indsats omkring spædbarnsfamilier. Vi arbejdede i denne sammenhæng med nybagte forældre og deres børn, når forældre oplevede vanskeligheder enten i deres nye forældrerolle og/eller i relationen til barnet. Det var de terapeutiske erfaringer fra dette arbejde, vi gerne ville brede ud til en større målgruppe. Samtidigt blev kommunens daværende Familiehus nedlagt, og indsatssten flyttet dels til familierådgiverkorpset, som blev opnormeret og dels til Familieteamet, som i en psykologfaglig kontekst skulle stå for familieterapien.

PPR blev opnormeret med 75 timer ugentligt til dette arbejde. Timerne blev fordelt mellem i alt 5 medarbejdere, der havde interesse og forudsætninger for arbejdet, der på mange måder adskiller sig fra traditionelt PPR arbejde.

Der var flere formål med at etablere et team. Dels var vi optagede af at skabe en bredt funderet faglig baggrund for udvikling af en familieterapeutisk praksis. Dels vægtede vi, at terapeuter-

ne også var solidt forankret i PPR gennem andre arbejdsopgaver, således at teamet nok kunne være et terapeutisk kraftfelt, men samtidig også være en del af PPRs almindelige virksomhed. Det har senere vist sig, at denne disposition gav mulighed for, at Familieteamets arbejde kunne udbredes, og inspirere andre af PPRs arbejdsområder.

Uddannelse i familieterapi

I forbindelse med Familieteamets start vægtede vi at uddanne os i familieterapi sammen. Vi var ligeligt optaget af udviklingspsykologiens nye erkendelser og af systemiske og socialkonstruktivistiske tankesæt. Alt dette ønskede vi at lære mere om.

Det blev til en toårig uddannelse bygget op omkring 5 årlige seminarer, en månedlig supervision i grupper og mindre studiekredse, der arbejdede med relevant litteratur. Under planlægningen tog vi udgangspunkt i vores egne terapeutiske og udviklingspsykologiske interesser, og inviterede hvad vi mente var »toppen af poppen« indenfor feltet. Det blev til vidunderlige og spændende dage med Vigdis Vie Torsteinsson fra Norge, Peter Lang og Glenda Fredmann fra England, Monica Hedenbro fra Sverige og danske Benedicte Schilling.

Uddannelsen blev udbudt til psykologer i andre kommuner. Vi havde stor glæde af således at møde andre kollegaer, der brændte for det samme og diskutere, lære nyt og udvikle os som terapeuter på tværs henover kommunegrænser og arbejdsområder.

Familieteamet idag

Familieteamet består i dag af 6 psykologer med hver 10 ugentlige timer allokeret til det familierapeutiske arbejde. Hver 14. dag mødes vi og gennemgår og fordeler de henviste sager. Hver måned afholdes et 2-3 timers møde, der foruden sagsfordelingen også bruges til supervision og faglig sparring eller drøftelse af problemstillinger, der opstår i og med det familierapeutiske arbejde.

2 gange årligt afholdes en Familieteamedag, hvor teamet samles en hel dag for bl.a. at drøfte udvikling af vores praksis. I vores mødevirksomhed afsættes også løbende tid til konferencer, hvor vi drøfter særligt udfordrende problemstillinger. På konferencen fremlægger de involverede psykologer den pågældende sag med henblik på en faglig drøftelse i teamet af den pågældende problemstilling. Teamet har i perioder modtaget ekstern supervision ca. 1 gang månedligt, hvilket opleves som berigende for vores praksis i forhold til at få nuanceret de ofte komplekse problemstillinger, som vi arbejder med. Oplevelsen af fagligt at kunne fordybe sig og skabe et rum for refleksion og udvikling virker tilbage på praksis ved at medvirke til at skabe tryghed og øget kvalificering i arbejdet med familierne.

Henvisningen til Familieteamet sker altid i samarbejde med forældrene. Ofte sker henvisningen gennem den psyko-

log, der er tilknyttet barnets daginstitution, eller skole, men henvisningen til teamet kan også finde sted i samarbejde med sagsbehandler, sundhedsplejerske, praktiserende læge eller jordemoder. Familien kan også selv henvende sig til PRR.

I og med at sagsbehandlere og sundhedsplejersker kan henvise til Familieteamet, indgår vi i et udvidet samarbejde med disse faggrupper. Ofte vil vi til den første indledende samtale invitere henviser til at deltage i samtalen for, dels at få uddybet og beskrevet henvisers forståelse af familiens problemstilling, dels for at skabe klarhed over, hvilken rolle Familieteamet skal have i forhold til den præsenterede problemstilling. I sager med stor kompleksitet og tyngde, kan det være særligt relevant, at vi i forbindelse med etableringen af et familierapeutisk forløb er tydelige omkring afgrænsningen af hvilke roller vi kan have, og også hvilke roller vi ikke kan have.

Som en del af det udvidede tværfaglige samarbejde gør vi også brug af afholdelse af netværksmøder, hvor vi, hvis det skønnes relevant for familien, indkalder til et møde med implicerede parter omkring familien, det være sig skolen, sagsbehandler eller andre.

Familieteamets arbejdsmetodik

Lige siden familieteamets etablering har det været en del af arbejdsmetodikken, at vi arbejder to psykologer sammen om hver sag. En undtagelse herfra er sager henvist fra sundhedsplejerske. I disse sager tager vi oftest på hjemmebesøg, og her er kontakten til familien primært fokuseret på den tidlige relation mellem barn og mor, eller mors op-

levelser og følelser i forbindelse med at være blevet mor.

Bevæggrunde for at arbejde to psykologer sammen er, at det kan give plads til forskellige forståelser af det, familien oplever som vanskeligt. Fordelen ved at være to terapeuter er, at det er muligt at eksperimentere med at indtage forskellige positioner i arbejdet med familien. Eksempelvis at den ene terapeut indtager barnets perspektiv, mens den anden orienterer sig efter forældrenes forståelse.

I en PPR-sammenhæng er den co-terapeutiske arbejdsform særlig, forstået på den måde, at traditionelt PPR-arbejde ofte udføres af den enkelte sagsansvarlige medarbejder eller som psykolog for den enkelte skole eller daginstitution. I forhold til at fastholde og udvikle arbejdsglæde og faglig udvikling har den co-terapeutiske arbejdsform en vigtig berettigelse.

Ved den 1. indledende samtale skaber terapeuterne sig et tentativt overblik over, hvad sagen kræver og hvilken tilgang til familien det giver bedst mulig mening at vælge. Udgangspunktet er, at vi ud fra en given præsenteret problemstilling, eks. forældres oplevelse af vanskeligheder med at opdrage deres barn, anskuer problemstillingen kontekstuel frem for alene at fokusere på barnet som problemet, hvilket betyder, at vi i praksis kan have forskellige samtalekonstellationer. Vi arbejder i teamet ikke ud fra en fast skabelon forstået som et fast defineret antal samtaler eller ud fra en bestemt samtalekonstellation.

Afhængig af, hvad vi i samarbejde med forældrene vurderer, er relevant, kan vi have samtaler med både forældre og børn, forældrene alene, børnene

eller barnet alene. Settingen kan således skifte undervejs i forløbet og tilpasses efter, hvad vi vurderer som mest hensigtsmæssigt og ser som familiens behov. Det er familien, der i samarbejde med terapeuterne opstiller målene for terapien. Det er en vigtig pointe for os, at vi tilpasser terapien til den enkelte familie. Derfor har vi aldrig ønsket at arbejde ud fra fastlagte koncepter eller skabeloner for et samlet forløb.

Samtalerne er af en times varighed. Til første indledende samtale afsætter vi typisk 1½ time for at kunne have tilstrækkelig tid til, at alle stemmer kan høres. I vores planlægning tilstræber vi at afsætte 1½ time pr. samtale, således at de to terapeuter mødes 15 min. før samtalen, og anvender 15 min. efterfølgende til refleksion.

Familieteamet er som udgangspunkt systemisk inspireret, således at vi arbejder ud fra en systemisk tankegang, der viser sig i en søgen efter at se mønstre og relationer i familien. Vores fælles uddannelsesforløb fornægter sig ikke, og vi er forsat optaget af at arbejde med anerkendende og ressourcerorienterede tilgange, af arbejdet med drømmene for fremtiden og fokusering på, hvordan man når hen i mod at indfri dem.

Vi har vægtet ikke at blive dogmatiske i vores tilgang til familierapien, men at lade den være et laboratorium for den enkelte psykologs faglige udvikling og præferencer. Det har givet mulighed for anvendelse af andre metoder og teoretiske forståelser. Det har givet plads til såvel kognitive som eksistentielt inspirerede referencerammer. Der er også forløb, hvor der vi i højere grad arbejder konkret vejledende og rådgivende end støttende i forhold til forældres refleksion.

Vi har gennem årene måtte forholde os til overvejelser omkring spændingsfeltet mellem rådgivningsvirksomhed, som er en kerneydelse for PPR, og terapi som noget væsensforskelligt fra rådgivning. Vores vurdering er, at vi har bevæget os fra en mere stringent »ikke-vidende« position til en mere fleksibel forholdemåde, hvor vi tilbyder vores perspektiver på familiens vanskeligheder i det omfang vi skønner, at det kan være brugbart for at udvide familiens egne muligheder for at reflektere over deres situation. Det fremgår oftere af henvisningen til Familieteamet, at både familierne og henviser efterspørger konkrete råd og vejledninger, ofte formuleret som et ønske om i forløbet at erhverve sig redskaber til løsning af oplevede vanskeligheder. Man kan sige at coachingkulturen også har fundet vej til vores familieteam. Vores indgangsvinkel som familierapeuter er dog stadig væsensforskellig fra den mere børnepsykologiske ekspertposition, vi kan indtage i andre PPR sammenhænge.

Hvilke opgaver kan vi løfte?

Gennem årene har vi gjort os mange overvejelser og erfaringer med hvilke parametre, der taler for en vellykket familierapeutisk behandling. Vi har fra starten været opmærksomme på, at familiens problematikker kan være af en karakter, der kræver en mere intensiv og tæt indsats end vores ramme giver mulighed for. Hvis der er behov for mange ugentlige kontakter og/eller intervention af mere pædagogisk art, er Familieteamet ikke det rette tilbud.

Derimod er kompleksiteten i familiens vanskeligheder ikke nødvendigvis afgørende for, om forløbet opleves som

vellykket af de forskellige parter, henviser, terapeuterne og familien selv. I årenes løb har vi arbejdet med meget forskellige problemstillinger. Ofte er der tale om forskellige relationelle vanskeligheder mellem forældre og børn. F.eks. grænsesætning og regulering af mindre børn, teenageproblematikker, uenigheder om opdragelsen. Liggende almindelige henvisningsårsager er: skilsmisseproblematikker, søskenderelationer, stedfamilieproblematikker, sorg/krise, psykisk sygdom hos forældre, udviklingsforstyrrelser hos børn, overgreb, vold og seksuelt misbrug. Vi har flere gange forsøgt at arbejde med sager, hvor forældrene har et misbrug af alkohol eller andre rusmidler. Dette har vi desværre ikke gode erfaringer med, da vores fokus for familierapien oftest er rettet mod børnenes trivsel. For misbrugende forældre er et fokus på børnenes trivsel svært at fastholde, da det indebærer, at forældrene forholder sig eksplicit til deres eget misbrug. Behandling af forældrenes misbrug, som ikke kan tilbydes i PPR-regi, må derfor som reglen prioriteres først.

Groft sagt er to forhold afgørende for, om familierapiforløbet bliver meningsfuldt for familien: Det drejer sig om forældrenes motivation for, og evne til at reflektere over egen praksis, samt terapeuternes evne til indlevende at gribe familiens udgangspunkt og følge familien i dens bestræbelser.

Det er lettest at skabe en god arbejdsalliance, og en fornemmelse af, at familien kan ændre de forhold som er smertefulde og begrænsende for dem, når udgangspunktet er, at forældrene er bekymrede for familien eller deres børns trivsel, og de er åbne overfor at arbejde med relationerne i familien. I

denne forbindelse er det ofte afgørende, om forældrene magter at indleve sig i børnenes oplevelse af familiens situation og møde denne med affektiv afstemning.

Familiernes perspektiv

I 2004 forestod Familieteamet en evaluering af det familierapeutiske arbejde med henblik på at udvikle og forbedre tilbuddet i teamet. Der blev sendt spørgeskemaer ud til både familier og henvisere for at få et indblik i, om og hvordan de havde følt sig hjulpet af den familierapeutiske indsats. Familierne udtrykker, at det vigtigste for oplevelsen af at føle sig hjulpet, er at blive forstået og at få indsigt, mere end at få nye handlemuligheder. De familier, der svarer bekræftende på spørgsmålet om at gøre noget anderledes efter forløbet i Familieteamet, svarer, at de er blevet mere tydelige i måden at forholde sig til deres børn på, og at de er blevet mere bevidste om deres egne overvejelser og forholdemåde. Vurderingen af, hvorvidt et forløb i Familieteamet opleves om vellykket, hænger sammen med oplevelsen af den opnåede kontakt/relation til terapeuterne, og i mindre grad om det opstillede mål for forløbet nås.

Henvisers perspektiv

Henvisers perspektiv spiller ofte en afgørende rolle for terapiens udkomme. Dette gør sig særligt gældende når en familie er henvist fra sagsbehandler, da hun sidder med myndigheden til at iværksætte foranstaltninger i familien. Vi spørger altid ved henvisningen til henvisers forståelse af problematikken, og hvad henviser mener, at familien har

behov for hjælp til. Det kan være nødvendigt at afstemme og aftale fokus for terapien i en sammenhæng, hvor henvisers bekymring og perspektiv også kommer til orde. Hvis dette ikke prioriteres, kan f.eks. familiens sagsbehandler komme til at sidde tilbage med en fornemmelse af, at terapien er frakoblet den samlede situation omkring familien, og at terapien måske ikke nytter. Samtidigt er det også nødvendigt at sikre sig henvisers forståelse for, at meningsfuld terapi for familien må tage udgangspunkt i de ønsker om forandring og perspektiver, som familien selv bringer med sig.

Det tætte samarbejde mellem familieteam, familien og sagsbehandleren giver særlige muligheder. Vores kommunale forankring og samarbejdsflade betyder, at vi sammen med familien kan inddrage sagsbehandler undervejs, hvis der opstår behov for at supplere eller erstatte terapien med andre tilbud. Det kan f.eks. dreje sig om en ung, der skal have hjælp til at flytte hjemmefra, et barn, der har behov for visitation til en børnegruppe eller en familie, hvor vi vurderer, at der er større behov for familierådgivning.

Udfordringer og muligheder for familierapien i PPR regi

Familieteamet er en integreret del af PPRs virksomhed. Således har psykologerne i teamet altid haft almindelige PPR arbejdsopgaver ved siden af familierapien. Dette giver både muligheder og udfordringer for den enkelte psykolog.

Udfordringen for familierapien i PPR regi ligger i at fastholde og respektere de særlige rammer, der må være om det terapeutiske rum. Al terapi kræ-

ver ro, fortrolighed, nærvær og en vis konstans af terapeuterne. Ikke ligefrem arbejdsbetingelser, der altid er indlysende og opnåelige for fortravlede PPR psykologer, der farer rundt i kommunen fra den ene sammenhæng til den næste i et evigt kapløb med uret og kalenderen. Det mærkes altid i familieterapiarbejdet, når det ikke lykkes at prioritere forberedelsen og vores egen evne til ro og nærvær tilstrækkeligt. Fordi psykologerne i teamet også er bundet op af andre opgaver i PPR, er det indimellem vanskeligt at få de faglige betingelser for familieterapeutisk arbejde til at harmonere med PPR-praksis, og det sker, at vi kommer halsende ind ad døren, for at skulle etablere en familieterapeutisk setting 5 minutter efter. Det er typisk i de tilfælde, hvor vi ikke når at få afstemt med co-terapeuten, hvordan vi skal møde familien idag, at vi kan opleve, at kvaliteten i vores arbejde glipper.

Den familieterapeutiske praksis har vist sig at være en vigtig inspirationskilde, i vores øvrige arbejde. Familieterapiens erfaringer beriger vores tilgange til det konsultative arbejde. Rutinerne og erfaringerne fra Familieteamet kommer os især til gode i arbejdet med større systemer, i forståelsen af at afdække og møde forskellige perspektiver, det være sig i konkret sagsarbejde, f.eks. i skolen, i konsultative sammenhænge, i

klasseinterventioner, familieklasser og andre større sammenhænge.

Ligeledes oplever vi, at Familieteamets forankring i PPR giver familieterapien særlige muligheder. Vores viden og erfaringer fra det børnepsykologiske arbejde og vores særlige kendskab til, og tætte kontakt til dagtilbud, skoler og sagsbehandlere giver os således særlige forudsætninger for at se både muligheder og begrænsninger i børnenes og familiernes betingelser og udviklingsmuligheder. Endvidere gør den kommunale forankring, at det bliver muligt at etablere og udvikle det tætte tværfaglige samarbejde med skoler, dagtilbud og sagsbehandlere i børne- og familierådgivningen.

Familieteamet har været med til at skabe en arbejdskultur i PPR, der er præget af teamtænkning, samarbejde og faglig sparring. Det betyder meget for kvaliteten i arbejdet og for den enkelte medarbejders oplevelse af arbejdsglæde og fornemmelse af at have kollegaer at dele sine erfaringer med - både de gode, men også de stadigt stigende oplevelser af pres og højt arbejdstempo. Vi er stolte af vores Familieteam og af at have udvidet PPRs virksomhed i vores kommune til også at omfatte dette tilbud, som har vist sig slidstærkt og relevant for rigtig mange børnefamilier.

PPR som projektleder – PPR som et »udviklingsagentur«



Af Freddy Sahl, ledende psykolog,
PPR Hvidovre kommune

Den strategiske ledelse af skolevæsen og daginstitutionsovråde i kommunerne er kommet mere i fokus, såvel i de gamle kommuner som i de nye større enheder, der er resultatet af kommunalreformen.

Både Regering, Folketing og KL har forventninger til kommunerne om at foretage klare prioriteringer på skole- og daginstitutionsovrådet mhp at fremme særligt ønskede udviklinger.

Centralt i bestræbelserne i de senere år har været ønsket om mere inkluderende miljøer for børn med særlige behov. Dette ønske er formuleret i samme periode, hvor en oprustning af fagligheden i skolerne har stået øverst på dagsordenen. Det har visse steder betydet en polarisering af tænkningen, debatten (og indsatsen). Enten faglig udvikling - og herved en større ekskludering af børn, som ikke passer ind i bestræbelserne på at højne den faglige udvikling og karaktergennemsnittet - eller en mere rummelig og inkluderende skole med vægt på de sociale og menneskelige kompetencer – og dermed en risiko for et dårligere faglige gennemsnit.

Man hører ofte ovenstående udsagn, formuleret af både forældre og lærere. Men det er ikke en selvfølge, at tankegangen er rigtig. Tværtimod ser det ud til, at hvis indsatsen i forhold til børn med særlige behov intensiveres og kva-

lificeres, får *alle* børn glæde og gavn heraf, både fagligt og socialt.

PPR bør spille en central rolle i denne debat og i det praktiske arbejde. PPR's personale kan nemt få tildelt rollen som dem, der skal rydde op efter bestræbelserne på at effektivisere indlæringen i skolen ved at tage sig af de forstyrrende elementer, hvad enten det er pga. adfærd eller det skyldes dårlige indlæringsresultater. Hvis dette skal undgås er det nødvendigt, at PPR interesserer sig for og arbejder med mere organisatoriske og systemiske synsvinkler på børns læringsbetingelser både i daginstitution og skole.

Det er i længden ikke muligt for PPR ud fra en individorienteret fejlfindermodel at undersøge, behandle og være ressourceudlødende for de mange børn, som »systemet« kan udpege. Det bliver en selvforstærkende strategi, som skaber behovet for endnu mere af den særlige indsats. Aldrig har så mange børn været *særlige* og fået tildelt så mange diagnoser. Det er tankevækkende at væksten i diagnoser som ADHD og autismspektrumforstyrrelser er sammenfaldende med den periode, hvor den faglige indlæring er intensiveret, og hvor kravene om opmærksomhed, koncentration og social empati er sat i fokus.

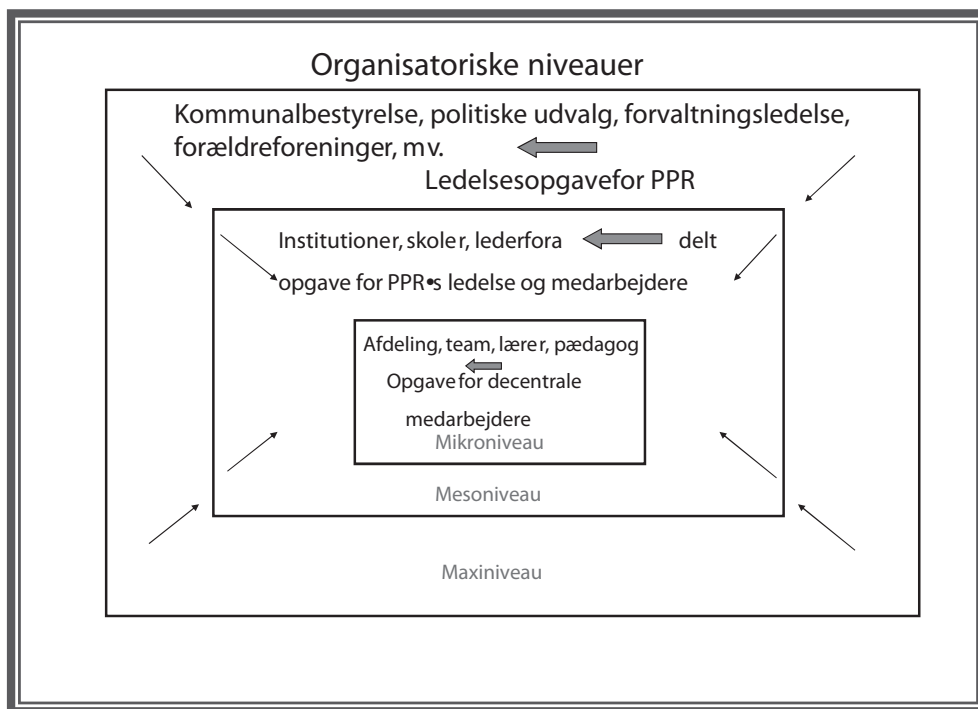
PPR bør være en central deltager i formuleringen af politikker på børneområdet, således at de erfaringer, PPR på mange planer opsamler om gode / dårlige udviklingsmiljøer for børn i kommunen viderefremmes til både beslutningstagere og professionsudøvere i kommunen. Det er vigtigt at den pædagogiske og psykologiske viden, som PPR besidder omsættes i praktisk handling, der resulterer i både en forebyggende og foregribende indsats, som også kommende brugere af systemet kan få glæde af. Alt andet er kortsynet og uansvarligt.

Derfor skal PPR forholde sig til det organisatoriske råderum, der giver mulighed for at arbejde med forandringsprocesser og som tilvejebringer mere inkluderende miljøer og fremmer inkluderende processer i kommunen. Man

kan efter inspiration af Bronfenbrenner indplacere PPR i nedenstående model. Pilene i figuren viser, at PPR har en konstant opgave med at påvirke det organisatoriske råderum på flere planer, således at ændringer resulterer i mere kvalificerede og kvalificerende processer for børn med særlige behov, og således at PPR bliver frisat fra en fremherskende undersøgende, diagnosticerende og ressourceudløsende rolle.

I PPR Hvidovre har vi i høj grad deltaget i formuleringen af indsatsplaner for børn med særlige behov, lige som vi har bidraget med perspektiver på den generelle børnepolitik og skolevæsenets udviklingsstrategi. Vi har medvirket i formuleringen af centrale afsnit i vigtige strategidokumenter, som har været og er styrende for indsatsen og priori-

Fig.1 Det organisatoriske råderum.



teringen i kommunens børnemiljøer. Vi deltager også i den næste generation af planer, ligesom vi er involveret i udformningen af skolevæsenets kvalitetsrapporter. Vi betragter det som en vigtig opgave at arbejde med forandring og udvikling, ikke blot for det enkelte barn, men med alle de kontekster, der er omkring barnet.

Hvis PPR skal kunne få indflydelse på de områder, som i høj grad er med til at bestemme og målrette indsatsen for børn og unge – og som dermed også får indflydelse på PPR's arbejde, skal især PPR's ledelse formå at sætte debatten om børns konkrete vilkår på dagsordenen og engagere medarbejderne i formulering af et udviklingssyn til erstatning for et reparationssyn. I denne debat er det en fordel og styrke, at PPR har en tilstrækkelig tværfaglig sammensætning og størrelse, således at pædagogik, psykologi, undervisningstilrettelæggelse og specialpædagogik kan »smelte« sammen i en helhed, der belyser de problem- og udviklingsområder, der kan identificeres i kommunen.

Det er væsentligt, at man i PPR drøfter hvordan ændringer kan frembringes i komplicerede systemer og organisationer. Det er ikke nok, at vi beskæftiger os med det, som vi traditionelt har været mest optaget af, nemlig udviklingen hos det *enkelte* barn eller i familien.

I arbejdet med at skabe ændringer i komplicerede og sammensatte systemer (som f.eks. skolevæsenet) er det vigtigt at være opmærksom på, at vi ikke råder over en samlet og integreret teori, der i tilstrækkelig grad kan forklare, hvordan ændringer finder sted og dermed

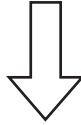
bedst monitoreres (Steen Hildebrandt 2005)

Man skal ikke forestille sig, at pædagogiske ændringer mest skabes gennem rationelle og bevidste beslutninger, som kan styres og planlægges. Ændringsprocesser er i skolen og daginstitutionen sjældent strukturelle, lineære og ledelsesstyrede.

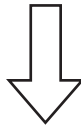
Disse processer er mere lokale, komplekse og anarkiske, dvs. mere improvisation end rationel planlægning. Konsekvensen er, at der skal være fokus på viden, tanker og begreber, samt de forestillinger, der i forvejen eksisterer i organisationen vedr. centrale temaer og problemstillinger. Derfor sker ændringer først og fremmest gennem udvikling af læringsfællesskaber, hvor der er indlejret en forandringskultur.

Forandringsledelse, hvad enten den generelt udøves i kommunen og den enkelte institution eller internt i PPR bygger på dialog og konkrete refleksioner baseret på fælles erfaringer, dvs. at man deler erfaringer og bevidstgør forskellige underliggende temaer og spørgsmål. I en systemteoretisk tankegang vil man tale om, at systemer har fundet en vis ligevægt (homeostase), som skal have en tilpas forstyrrelse for at man kan få øje på forskelle, der udgør en forskel. Der er tale om de ændringer, som Peter Senge (i Hildebrandt 2005) kalder »profound change« – (Profundus (lat.) = fundament, altså ændringer i folks bevidsthed). Ændringer, der indebærer et perspektivskifte eller en ændret tankegang hos folk, skabes derfor gennem dialoger, fordi:

Ethvert system er lukket for al anden fornuft
end den fornuft, systemet selv skaber



Refleksion og dialog



Systemet skaber ny fornuft

Det har været centralt i vores eget udviklingsarbejde i PPR – Hvidovre, at bruge meget tid på at udbygge og nuancere vores tænkning om børns udvikling og vanskeligheder, samt at drøfte mulighederne for gennem vores eget arbejde at sætte frontlinjepersonerne bedre i stand til at varetage deres arbejde. Det har naturligvis i høj grad drejet sig om udvikling af konsultative tilgange. PPR har været igennem et uddannelsesforløb på 2½ år, der har givet *alle* medarbejdere et fælles sprog og et nuanceret syn på forståelsen af deres opgaver. Hovedsigtet har været bestræbelsen på at medvirke til at bibeholde en kompleksitet i opfattelsen af børn og børnegrupper, familier og grupper. I stedet for nærmest pr. automatik i vores forståelse og tænkning omkring børn at reducere kompleksiteten ved individforklaringer og diagnostiske synsvinkler, har vi forsøgt at udvikle og fremme analysemodeller, der sætter os i stand til at håndtere kompleksiteten i et sprog, som samtidig er handleansvarende.

Det har derfor været indlysende at vi i PPR gennem mange år haft talrige

projekter og udviklingsarbejder kørende, og i tilknytning hertil en udstrakt kursusvirksomhed samt en række forskellige videndelingsfora.

Det seneste projekttiltag har været en gradvis implementering af LP-modellen. Det har været naturligt at udbygge de systemteoretiske analysemodeller med den praksis, som findes i LP-modellen (Læringsmiljø og Pædagogisk planlægning, Thomas Nordahl et al. 2008). Vi har derfor lavet en femårig implementeringsstrategi for brugen af LP-modellen på alle skoler og i alle daginstitutioner. Vi har som mål, at alle lærere og pædagoger i kommunen skal kende og kunne benytte LP-modellen i deres systemanalyse af de udfordringer, de står over for vedr. børn, som har særlige behov.

Vi har valgt at lave vores eget koncept omkring implementeringen af modellen, hvor alle medarbejdergrupper på PPR i en eller anden udstrækning er involveret i dette arbejde, hvad enten det er som proceskonsulenter eller undervisere eller bare som sparringspartnere. Man kan jo købe et færdigt koncept, der kan implementeres i kom-

munen, men vi har fundet det vigtigt, at udvikle vores eget og alligevel være tro mod de grundlæggende tanker i en systemteoretisk analysemodel. Det koster en del personaleressourcer, men betyder også en kvalificering af rådgivningens arbejde.

Vi har ikke fået tildelt flere ressourcer, men har forsøgt at omlægge vores arbejde i en mere konsultativ retning, således at de primære systemer, støttesystemer og støttepersoner i højere grad løser opgaver under vejledning og supervision, - en udvikling, som vi gennem mange år har arbejdet med og som er fastlagt af kommunalbestyrelsen som et mål for PPR's arbejde. En økonomireform, der har lagt specialundervisningsressourcer ud på skolerne har også understøttet denne udvikling.

Det rent faktisk herved lykkedes at nedbringe antallet af indstillede og henviste børn til PPR.

Når vi har valgt at arbejde med LP-modellen som vores overordnede projekt, er det ikke fordi LP-modellen er svaret på alt ting, men fordi dens tankegang bygger på systemteoretiske opfattelser, som passer til de tanker, vi i forvejen havde gjort os, og som allerede havde påvirket de kommunale målsætninger for børn. Desuden er det en model, som bygger sine interventioner op omkring en forskningsbaseret viden, som udnyttes til at påvirke de forhold, som lader sig påvirke, nemlig de umiddelbare kontekster omkring barnet, og som de professionelle voksne er den del af.

På kommunalt plan medvirker vi endvidere i arbejdet med at formulere en omfattende uddannelsesplan (medarbejderdrevet innovation) for alle professionelle i både social sektor og i

skole- og daginstitutionssektor. Forhåbentlig bliver dette det næste skridt i udviklingen af inkluderende miljøer i Hvidovre kommune.

Erfaringerne fra arbejdet med organisatoriske ændringer og de professionelles perspektiver, som vi i PPR Hvidovre har stået for eller deltaget i, kan man opsummere i en række (ikke prioriterede) fokuspunkter:

1. Det er nødvendigt hele tiden at skabe og vedligeholde et organisatorisk råderum på alle planer (jvf. Fig. 1), dvs. at vedligeholde debatten om en »ny fornuft« (i egne rækker og blandt beslutningstagere og udførere).
2. Drøftelse af de enkelte individers / grupperes ønsker og visioner.
3. Diskussion af mål / formål i generelle uforpligtende vendinger til skabelse af en fælles vilje.
4. Der skal arbejdes mod en langsigtet udviklingsstrategi, både internt og eksternt.
5. En strategisk tænkende og handlende ledelse, der forpligter sig på gennemførelse af ændringer og får support til det.
6. Væk fra topledelse over til den opfattelse som Peter Senge (1999) giver udtryk for:
»lederskabet vokser gennem den kreative spænding, der genereres, når personer artikulerer visioner og samtidig fortæller om sandheden om den nuværende virkelighed«.
7. Fælles uddannelse og referenceramme: uddannelse skal omfatte mange og indebære praksis, så teori og praksis hele tiden befordrer og udfordrer hinanden. Uddannelse

- skal være båret af en idé og en vision.
8. De små skridt på den lange vej: identificer tegnene på ændringer, forvent besvær og modstand bevar optimismen og tålmodigheden.
 9. »Tre aktive indianere er bedre end en halvdød høvding«: læg vægt på at få fat i basis, altså i dem, der står i udfordringerne til daglig.
 10. Ting skal omsættes i praksis, i forandringseksperimenter.
 11. Sørg for at de gode historier bliver delt og publiceret, at de smalle/tynde historier bliver til de tykke historier
 12. Og endnu engang: det er i praksis ændringer sker.

Litteratur

- Bronfenbrenner, Urie: The ecology of human development. Cambridge. Havard University Press. 1979.
- Hildebrandt, Steen: Forandring som tilstand – forandring gennem downloading eller pre-sencing. Børsens Ledelseshåndbog 2005.
- Nordahl, Thomas; Sørlie, Mari-Anne; Manger, Terje; Tveit, Arne: Adfærdsproblemer hos børn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange. Dansk Psykologisk Forlag 2008.

PPR som forandringsaktør?



*Af Ole Hansen, projektchef vedr. LP-modellen CVU Nordjylland/University College
og Jens Andersen, konsulent vedr. LP-modellen*

PPR som forandringsaktør?

Det er kendt, at de fleste PPR kontorer i Danmark de seneste 3-4 år har brugt endog meget store ressourcer for at komme til at arbejde mere konsultativt på skolerne. Imidlertid har det ofte været vanskeligt, at få skabt en legitim platform for denne arbejdsform. Udøvet konsultation i praksis afspejler på ingen måde den store energi, der lagt på PPR kontorerne for at komme til at bruge denne arbejdsform.

Der er mange gode grunde til at fokusere på konsultative metoder, som vel også kan ses som et forsøg på at skabe forandringer i skolekulturen og skabe en legitim platform for refleksion. Et »refleksionens domæne«, der giver mulighed for at udfordre de tendenser, der ofte er til fastlåste positioner – bestemte opfattelser af hvordan eks. problemadfærd kan forstås og hvordan det skal håndteres.

Imidlertid har det skabt mange diskussioner internt på PPR kontorerne og hos brugerne. Nyttet det og er der en fælles forståelse for hvad det handler om?

Eller kan PPR psykologernes ihærdige fokus på konsultation som redskab også forstås som en overlevelsestrategi? Ikke for skolerne, men for PPR psykologerne, som i flere år har været henvisningsaktører til specialpædagogiske foranstaltninger.

Politiske beslutninger på faglige spørgsmål

Det har fået nogle kommuner til at reagere og vi har set, politiske beslutninger om, at PPR primært skulle arbejde konsultativt. En beslutning som ofte er faldet sammen med kommunalreformen, og som følge heraf er der set organisatoriske strukturer med mulighed for, at alle psykologer konsultativt kunne fungere som proceskonsulenter på nogle skoler og institutioner og samtidigt påtage sig de 'egentlige' eller kendte psykologfaglige opgaver.

I hele denne omstillingsproces til mere fokus på konsultation kan erfaringerne fra arbejdet med LP-modellen indgå. Netop LP – modellen skaber en platform for konsultativ praksis på skolerne i langt højere grad end nu.

LP-modellen

Den systemteoretiske position er helt central i Professor Thomas Nordahls forskning vedr. LP - modellen.

Konkret betyder det, at de PPR medarbejdere som er vejledere og deltagere på LP - møderne skal være særdeles velorienteret i systemteori i sin konsultative praksis.

Inden PPR medarbejdere bliver LP – vejledere gennemgår de en grundig efteruddannelse i vejledning målrettet

den systemiske tænkning. Det har vist sig, at denne efteruddannelsesindsats er nødvendig for at sikre LP-vejlederens forståelse for og medvirken til implementering af kulturændringer på skolen.

Efteruddannelsens varighed er 40 arbejdstimer og gennemføres under ledelse af professor Nordahl fra Høgskolen i Hedmark.

Imidlertid indeholder konsultative metoder ikke nødvendigvis et forandringspotentiale i sig selv. Det er kun tilfældet, når 2. ordens kybernetikkens fordring om iagttagelse af egen iagttagelse erkendes af både lærere og PPR medarbejdere.

Det er en stor udfordring at bidrage til at skabe en kollektiv kultur, hvor de involverede parter grundlæggende har en forståelse for og tro på, at der kan være flere konstruktioner af virkeligheden (Gergen 1997). Den pædagogiske kultur er stadig stærkt præget af en tænkning, hvor der ledes efter fejl hos individet. Der tænkes lineært, der ledes efter årsager, og der efterspørges 1. ordens løsninger. Mere af det samme – eksempelvis mere specialundervisning, flere støttelærertimer og øget tryk på eksterne domæner til følge.

Når løsningen ikke kan findes indenfor en 1. ordens logik, medfører det ofte, at problemet/barnet ønskes fjernet. Der opstår hurtigt nogle upræcise ideer om, at andre må være bedre til at løse opgaven. Netop Thomas Nordahl forskning peger på, at langt de fleste problemer udvikler sig i læringsmiljøet og derfor også bedst løses i læringsmiljøet.

Men når lærerne ikke mener at kunne løse opgaven; så er det fordi lærerne mangler alternativer, der giver dem mening. Lærerne har brug for nye forståelser, nye ideer og værktøjer der giver mening.

For at den opgave skal lykkes er der brug for udfordringer og påvirkninger. PPR må medvirke til at påvirke hele lærerkulturen. Med Bjarne Niensens ord: »Arbejdet med at udvikle »skolen for alle« nødvendiggør udvikling af en skole, præget af en kollektivt orienteret lærerkultur med professionstænkning præget af en socialkonstruktionistisk erkendelse».(Bjarne Nielsen; 2008, s. 104)

Den opgave har PPR en enestående mulighed for at bidrage til og kvalificere ved at være særdeles aktiv i LP- grupperne på skolerne, men det systemteoretiske perspektiv må hele tiden fastholdes, udvikles og trænes i praksis. Når et barn udviser problemadfærd kan man let som PPR medarbejder komme ud for et massivt individualiseringspres. Her kræver det træning og professionalisme at fastholde et systemteoretisk/socialkonstruktionistisk perspektiv.

Eksempelvis at alle holdninger også dét vi kalder viden, skabes fra en position. Den forståelse vi har af problemadfærd, vil være afhængig af tid og sted og den position vi har i forhold til adfærd. Ønsker man derfor at opløse problemadfærd fra et socialkonstruktionistisk udgangspunkt, skal man interessere sig for de relationer og de personer, der taler sammen om adfærd. Det er netop, de involveredes handlemønstre og kommunikationsmønstre, der både skaber, vedligeholder og udvikler problemadfærd.

Den måde at tænke om problemadfærd adskiller sig afgørende fra en forklaringsmodel, der ser problemadfærd som et udtryk for eksempelvis barnets manglende impulsstyring eller andre individuelle psykologiske træk. I forlængelse heraf bliver systemteoretisk konsultation og vejledning centralt, som et

middel til at skabe nye perspektiver på problemadfærd med bedre muligheder for de implicerede parter. Problemerne skal på sin vis overskygges af noget andet og bedre eller fortone sig i baggrunden. Det handler ikke om, at lukke øjnene for problemadfærden, men om at finde konstruktive veje ud af den. En måde at tænke om konflikter og problemadfærd på som også er nyttig for organisationer og grupper. (Haslebo, 2004).

Faktisk må PPR medarbejderne aktivt arbejde med fokusskifte. LP-modellen finder primært sit arbejdsfelt i det almene pædagogiske miljø, hvor læregruppernes bevidste arbejde med opretholdende faktorer på sigt vil ændre på PPR medarbejderens arbejdsfelt.

For første gang ser vi et værktøj, hvors organisationen selv tager initiativ til kulturforandringer. Skolen er projektejeren, her skal LP-modellen implementeres – PPR medarbejderen er udefrakommende vejleder med indsigt i og viden om de aktuelle processer. PPR medarbejderen overtager aldrig roret eller styret, men lader ejerskabet for implementeringen ligge i organisationen.

Det kræver omstilling, indsigt og forståelse for organisationsændringer.

Fra problemadfærd til organisationsudvikling

LP-modellen bygger på forskning om, hvad der kendetegner gode skoler i forhold til at forebygge, håndtere og reducere problemadfærd. Alle pædagogiske medarbejdere på en skole er involveret. Der er på den måde skabt rammebetingelserne for, at man netop kan skabe en kollektiv fælleskultur på skolen med PPR medarbejdere som stærke aktører i udviklingsprocesserne med at skabe

den faglighed der skal til for at håndtere problemadfærd med systemteoretiske optikker og strategier.

Ud fra narrative inspirerede antagelser kan der udledes fire principper, som er nyttige som redskaber til at forstå organisationer og organisationsudvikling (Haslebo, 2004). De samme principper er efter vores mening nyttige, når man skal arbejde med at reducere problemadfærd i skolen.

Det første princip er, at konflikter og adfærd er menneskeskabt – en *social konstruktion*. Når et barn har en problematisk adfærd, så kan det ses som et resultat af de mellemmenneskelige relationer og kommunikationsmønstre. Skal der skabes ændringer, så afhænger det af de involveredes evne til at bringe forstyrrelser ind i kommunikationsmønstrene. De involveredes forestillinger om problemet og evne til nytænkning må udfordres.

Det andet princip bygger på en idé om, at det er vores *forventninger til fremtiden* som har stor betydning for både de nuværende og de fremtidige handlinger. Det er derfor væsentligt at interessere sig for både de voksnes og børnenes forestillinger om og forventninger til fremtiden.

Det tredje princip kan ses på baggrund af en 2. ordens kybernetik: *Undersøgelser og forandring sker samtidig*. De spørgsmål vi stiller, afgør hvad vi taler om. Spørgsmålene bliver dermed medskabere af konteksten og de fælles mentale modeller - og bliver således bestemmende for, hvordan konflikter og problemadfærd bliver forstået.

Det fjerde princip – *det positive princip* inspireret af AI. Potentialet for forandringer er langt større, når fokus i samtalerne er de positive erfaringer og ideer til en ønsket fremtid.

En af barriererne for udviklingen af mere refleksive samarbejdsformer er mangelfuld bevidsthed om eller måske manglende tro på ovennævnte principper. Man kan derfor ikke uden videre regne med, at lærere oplever at konsultation er et nyttigt redskab til at skabe mere trivsel i skolen. Midt i al den usikkerhed, hvordan opnår PPR – medarbejdere så legitimitet som medskabere af kulturændringer og nye forståelser af problemadfærd? Det er et centralt spørgsmål, som der ikke er lette svar på.

Måske er det afgørende for forandringer og plads til nye ideer i virkeligheden de relationer og tillidsforhold de involverede voksne får skabt med hinanden? Bjarne Nielsen siger det sådan: Den enkelte PPR- medarbejder skal kunne »nå« lærerne, dvs. skabe en tæt relation for at få indflydelse og dermed få mulighed for at få betydning for det enkelte barn i problemer. Heraf følger, at en PPR psykolog, der primært definerer sig som fagekspert, ikke vil få megen indflydelse i forhold til skolens udvikling.« (Bjarne Nielsen, 2008 s. 105)

Netop spørgsmålet om at få udviklet en platform hvor PPR- medarbejderen gives legitimitet til at arbejde konsultativt rammer ind i nogle centrale overvejelser som ved flere lejligheder er blevet diskuteret i dette tidsskrift (nr.1,2002 og nr.1, 2005).

Faktum er at psykologerne i de senere år har ladet sig skubbe mere og mere bort fra arbejdet med den traditionelle specialundervisning. Psykologerne indgår ikke længere i egentlige faglige diskussioner om undervisningens indhold: »Den tid, hvor psykologen fungerer som en forlængelse af lærernes faglighed, dvs. hvor psykologen er ekspert

på lærerens »produktionsdomæne« er udspillet«(Hansen, 2005 s.9).

Lige præcis den udvikling er måske den største udfordring for det fremtidige samarbejde mellem PPR psykologerne og skolerne. Med den massive interesse for at deltage i arbejdet med LP-modellen i Danmark viser skolerne, medarbejderne og ledelsen, at de ønsker fokus på at skabe en højere grad af fælles sprog og et fælles kultur på skolerne. Den udvikling betyder, at lærerne i stigende grad har brug for ideer til hvordan denne udfordring håndteres. Lærerne har brug for kvalificerede vejledere og sparringspartnere.

Nogle PPR kontorer er gået meget aktivt ind som vejledere og aktører på skolerne. I de kommuner vil PPR komme til at stå som en stærk og markant aktør i forandringsprocesserne på skolerne. Generelt er det vores opfattelse, at PPR medarbejdere må tættere på skolerne for at kunne blive vigtige aktører i de ønskede forandringer.

Kan PPR- medarbejdere eksempelvis opnå legitimitet som sparringspartnere uden et vist kendskab til hvad der udspiller sig i det pædagogiske rum? Vi ved at Thomas Nordahls forskning viser, at de fleste problemer på en skole skal søges i læringsmiljøet. Yderligere ved vi, at kompleksiteten af hvad der kan være på spil når børn udviser problemadfærd kan være stor. Thomas Nordahl peger på følgende opretholdende faktorer som de mest almindelige:

- Dårlig relationer mellem elev og lærer
- Dårligt miljø og relationer mellem elever
- Manglende tilpasning og differentiering af undervisningen

- Uklare regler og mange negative konsekvenser
- Undervisningens indhold og arbejds-måder er ustruktureret
- Lærernes evne til at udøve ledelse i klasserummet
- Struktur og engagement i undervisningen
- Samarbejde med forældrene irkelighedsopfattelser og værdier hos lærerne
- Motivation, mestring, udfordringer og krav til eleverne

(Thomas Nordahl m.fl. 2007)

Skal vi med baggrund i systemteoretisk inspirerede pædagogiske strategier håndtere, udvikle og øge trivselen på

skolerne for børn og voksne, så er der bud efter nye kompetencer hos mange PPR medarbejdere. Kompetencer der ikke kan læres adskilt fra skolen, men sammen med skolens personale

LP-grupperne er netop et eksempel på en platform for fælles udvikling og læring for skolens og PPR's medarbejdere. Behovet for at udvikle nye kompetencer, nye kulturer og nye organisationsformer i skolen med henblik på at forbedre læringsmiljøet er stort. Skolerne ved det.

Kan PPR medarbejderne rumme spændingsfeltet mellem opfattelsen af sig selv som specialister og samtidig være drivkraft i udviklingen af skolens kultur og organisation, så er der meget at gøre for PPR- medarbejdere i skolen i fremtiden.

'Læringsmiljø og pædagogisk analyse' kaldet LP- modellen er en analysemodel, der bygger på et systemteoretisk forståelsessæt. Den er udviklet af professor Thomas Nordahl, Høgskolen i Hedmark og afprøvet på 14 kontrolskoler og 14 projektskoler med ganske lovende resultater. LP-modellen bygger på forskningsmæssig viden, der indikerer, at succeskriterierne primært knytter sig til organisationens valgte implementeringsstrategier.

LP- modellen i Danmark:

Antal skoler: 313 fra 64 kommuner

Antal PPR: 39

Antal elever: 112 880

Antal pædagogisk personale: 13 881

Professionshøjskolen UC Nordjylland og Høgskolen i Hedmark har ved udgangen af 2008 gennemført Vejlederuddannelse i LP-modellen for 550 PPR ansatte.

eLæring om LP-modellens vidensgrundlag og Arbejdet med LP-modellen gennemføres af hele skolens pædagogiske personale (flere end 10.000).

I 2008 har Kompetencenetværket bag LP-modellen afholdt 225 pædagogiske arrangementer i kommuner eller på skoler.

LP-modellen gennemføres i Danmark i et samarbejde mellem professor Thomas Nordahl, Høgskolen i Hedmark, og Professionshøjskolen, University College Nordjylland. Udbudsret til LP-modellen i Danmark indehaves af UC Nordjylland.

Systemteori som forståelsesmodel

'Systemteori er en fællesbetegnelse for tænke måder inden for forskellige videnskabsgrene, hvor man anvender begreberne system og model. Teorierne lægger vægt på, at det enkelte individ er i interaktion med forskellige sociale systemer....

En systemisk forståelse af handlinger og adfærd indebærer derfor, at der foregår en interaktion mellem omgivelserne og det enkelte individ, hvor det er individet, der vælger og selv kan påvirke omgivelserne. Det forholder sig ikke sådan, at vi er underlagt disse sociale systemer, og at det er systemet, som bestemmer, hvordan vi handler.

Denne forståelse af, at vore handlinger foregår i en interaktion med omgivelserne, kan også anvendes for at forstå elevernes læringsstrategier, arbejdsindsats og adfærd i skolen. Dette er og har været et afgørende teoretisk grundlag for LP-modellen. Elevernes handlinger forstås som tilpasning til de omgivelser, som findes i skolen, og i særlig grad til den klasse eller gruppe, eleverne tilhører. En skoleklasse eller elevgruppe kan ændre sig relativt meget, hvis der enten kommer en ny elev ind i gruppen, eller der er en elev, der forlader den. Så ændres det sociale system som følge af, at en bestemt elev bidrager til bestemte reaktioner i det sociale system i klassen, hvilket igen påvirker eleverne. Denne systemteori sammen med den store betydning, der tillægges interaktionen, er også vigtig for at kunne forstå, at klasser på den samme skole kan udvikle sig til at være temmelig forskellige,.....'

Thomas Nordahl i 'LP-modellens vidensgrundlag. Forståelse af elevernes læring og adfærd i skolen', der udgør en del af basismaterialet for det konkrete arbejde med LP-modellen.

Litteratur:

- Andersen Jens. Lars Lihh: Konsultation en ny flugt væk fra praksis: Psykologisk pædagogisk rådgivning nr. 5-6, 2005
- Gergen Kenneth: Virkelighed og relationer. Dansk Psykologisk Forlag, 1997
- Hansen, Ken Vagn. *Konsultation – en nødvendig metode i det pædagogiske psykologiske arbejde* i Psykologisk Pædagogisk Rådgivning Nr. 1 - 2002
- Hansen, Ken Vagn: Konsultation revisited. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 1, 2005
- Hansen Ole (red) Skoleledelse og læringsmiljø, Dafolo 2008
- Hansen, Ole: Vi gør det der virker' i Skolen i Morgen no 2, DAFOLO 2008
- Haslebo, Gitte (1998) *Systemiske nøglebegreber* i Haslebo G. og Nielsen K. S. *Konsultation i or-*

- ganisationer – hvordan mennesker skaber ny mening.* Dansk Psykologisk Forlag, Kbh. Ø.
- Haslebo Gitte: Relationer i organisationer – en verden til forskel. Dansk Psykologisk Forlag, 2004
- Lang Peter , McAdam E. (2002) Børns verdener. Udfoldelse i skoler, familier og samfund i Dalsgaard, C., Meisner T. og Voetmann K. (Red.) Værdsættende samtale – Erfaringer fra praksis Psykologisk Forlag
- Nordahl, Thomas: Eleven som aktør, Hans Reitzel 2004
- Nordahl Thomas: Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet i Ole Hansen (Red.) Skoleledelse og læringsmiljø, DAFOLO 2007
- Nordahl, Thomas: Læringsmiljø og pedagogisk analyse, en beskrivelse og evaluering av LP-modellen, Oslo . NOVA Rapport 19/05
- Nordahl Thomas: Læringsmiljø og problematferd. Spesialpedagogikk, nr.4,2004

Psykologarbejde i klasser – klasseintervention



Af Anette Broegaard, cand psych og Lene Rasmussen,
konsulent for specialundervisningen, PPR i Herlev Kommune

PPR i Herlev inddrages på mange forskellige måder i kommunens skoler. En af PPRs tilbud er klasseintervention.

Artiklen gennemgår rammerne for et klasseinterventionsforløb med lærere, elever og forældre som aktører og med PPR som facilitator for en forandringsproces, der har til formål at udvikle et bedre læringsmiljø og et bedre socialt klima i klassen.

Almene betragtninger vedrørende klasseintervention.

Udviklingspsykologisk forskning viser, at børn udvikler sig gennem interpersonelle relationer. I overensstemmelse med denne forståelse har PPR i Herlev ligesom mange andre PPRer gennem mange år rettet fokus mod barnet i dets kontekst, når et barn er i vanskeligheder frem for at lede efter problemet i barnet.

En måde at forsøge at skabe nye udviklingsmuligheder for børnene på er således at forbedre barnets udviklingsbetingelser ved at gribe ind i det sociale samspil, som barnet er en del af i sin klasse. Det er denne proces, vi her i artiklen omtaler som klasseintervention.

Klasseintervention tager udgangspunkt i lærer-elev-forældre-skoleledel-

sessystemet. I praksis betyder det, at samtlige elever og lærere, der er knyttet til klassen deltager. Også skolens ledelse samt børnenes forældre inddrages. For at gå ind i en sådan opgave betinger vi os, at mindst to af klassens centrale lærere deltager under hele processen. Er der i øvrigt lærere, som har et særligt vanskeligt forhold til klassen, finder vi det vigtigt, at de også deltager.

PPR præsenteres for mangeartede problematikker, når vi modtager ønsker om klasseintervention. Som oftest er det en af klassens lærere, skolens ledelse eller begge parter i fællesskab, der tager initiativet til at kontakte PPR. I enkelte tilfælde har det været forældregruppen typisk repræsenteret af kontaktførelserne. Eleverne kan have et ønske om forandring i klassen, men deres viden om, hvilke mulige tiltag kommunen råder over, er selvsagt begrænset. Så endnu har vi ikke oplevet, at en klasseintervention er blevet iværksat på elevernes initiativ.

De mange interessenter i og omkring en klasse – elever, lærere, ledelse, forældre m.fl. – som indtager forskellige positioner – har hver deres forståelse af problematikkerne og forskellige ønsker, drømme og forventninger til vores med-

virken. Derfor er en indledende kontekstafklaring nødvendig. Hvis ikke vi indledningsvis får klarhed på, hvad de forskellige implicerede ønsker, der skal komme ud af arbejdet, bliver det umuligt for os at orientere os i feltet.

En klasseintervention med deltagelse af medarbejdere fra PPR forudsætter altid en godkendelse og opbakning fra skolens ledelse. Dels vil processen ofte kræve ekstra lærertid og fleksibilitet i forhold til at kunne tilrettelægge møderne med klassen, dels kan lærerne få brug for ledelsens opbakning, og dels er det i sidste ende lederens ansvar, hvad der igangsættes på skolen. Skolelederens opbakning er således nødvendig, men ikke tilstrækkelig, da det også er helt afgørende for en forandringsproces gennem klasseintervention, at lærerne selv har et ønske om ændringer og til lige er åbne for forandring.

Skolelederens og lærerens ønske om klasseintervention fra PPR, er oftest begrundet i en oplevelse af forskellige former for sociale eller disciplinære vanskeligheder i klassen. Det kan være klasser, hvor lærerne oplever en uønsket adfærd fra elever overfor lærere og/eller overfor andre elever, der kan være forstyrrende uro i klasserummet, dårligt arbejds-/læringsmiljø i klassen eller mobning. Almindeligvis betegner lærerne klasserne som dårligt fungerende på mange måder.

Forældre, der henvender sig, har ofte i højere grad fokus på klassens lærere eller på relationen mellem lærer og elever. Forældre forstår også ofte vanskeligheder i en klasse som et resultat af forhold som f.eks. mange lærerskift, uerfarne lærere, eller lærere, der har meget fravær.

Eleverne er ofte optaget af de interpersonelle relationer mellem eleverne. Det kunne være mobning, en oplevelse af at være uden for fællesskabet, larm i klassen, frustrerende kammeratskabsrelationer, utryghed, kedsomhed, tristhed, men også ønsker om at blive set og forstået af lærere, at få ændret undervisningen, at få mere støtte af lærerne, at få glidere lærere.

Vore erfaringer er således, at ledelse, lærer, forældre og elever ofte retter deres opmærksomhed mod forskellige forhold i klassen, og tilsvarende kan have meget forskellige ønsker om, hvad klasseinterventionsforløbet primært skal føre til, men alle ønsker at skabe et bedre lærings-/undervisningsklima i klassen og støtte en positiv udvikling af de sociale relationer i klassen.

Konkretisering af hvordan klasseintervention kan struktureres.

Den indledende kontakt:

Henvendelsen til PPR sker ofte ved en opringning eller mail fra en lærer eller fra skolens ledelse.

Det afklares, hvem der ønsker forandring. Er det skoleledelsen, forældregruppen, lærerne selv, eleverne eller er det en kombination.

Hvad ønsker de enkelte aktører at få ud af et klasseinterventionsforløb?

Er der nogen, der slet ikke ønsker tiltaget, eller ikke vil medvirke?

Konsultation med opdragsgiveren:

Såfremt ønsket om klasseintervention kommer fra lærerne, etableres et møde med dem, hvor vi får uddybet lærernes forståelse af situationen i klassen og deres ønsker og forventninger til et samarbejde med os. Vi orienterer dem

om vores måde at arbejde på, herunder vores nysgerrige »ikke-vidende«, »neutrale« tilgang.

Vi sikrer at betingelserne for at vi kan gå ind i et samarbejde med lærerne er til stede gennem afklaring af lærernes motivation for og af deres parathed til at deltage i processen herunder også, hvorvidt de er indstillet på også at rette opmærksomheden mod deres egen andel af samspillet med eleverne og deres parathed til at ændre egen praksis. En arbejdsalliance med lærerne er nødvendig for at kunne skabe forandring i en klasse.

Hvis ønsket om klasseintervention oprindeligt kommer fra skolens ledelse eller fra en forældregruppe inviteres disse med til den første konsultation efter aftale med lærerne.

Vi orienterer lærerne om vores teoretiske forståelse, og om vores måde at forholde os på og om vores arbejdsmetoder.

Hvis lærerne giver udtryk for, at det blot er eleverne, der skal forandres, og hvis de fastholder en sådan forståelse, takker vi nej til opgaven. Men det sker stort set aldrig.

Det aftales endvidere, hvordan forældre og elever skal informeres og inddrages. Ofte informeres forældrene pr. brev.

Forældreinddragelse

Forældrenes involvering fra første færd skal sikre, at også deres indflydelse og ressourcer inddrages konstruktivt i bestræbelserne på at udvikle bedre udviklings- og samværsbetingelser i klassen. I nogle henseender er forældrene eksperter på deres egne børn, men det betyder ikke nødvendigvis, at de har indsigt i, hvordan deres børn agerer i

samvær med andre børn og lærere i et struktureret og »tvungent« fællesskab, som skolen er.

Det første forældremøde arrangeres som et fyraftensmøde, hvor klassens lærere og forældrene deltager. Vi beder f.eks. forældrene sætte sig i små grupper, men ikke med deres ægtefælle eller forældre, som de måske har et særlig tæt forhold til. Dette gør vi, da vores erfaring er, at forældrene er mere præcise i deres beskrivelser af problematikkerne og lettere kan forholde sig undersøgende, nysgerrigt, når de sidder sammen med forældre, de har et mindre kendskab til.

Temaer, som vi beder forældrene om at drøfte vælges på baggrund af vores forståelse af situationen i klassen. Det kunne f.eks. være:

1. Fælles kendskab til problemet.
2. Hvad ønsker vi som forældre?
3. Hvad kan virke forhindrende/fremmende for denne udvikling?
4. Hvad kan vi forældre gøre?

Efter gruppedrøftelserne gør vi fælles status.

Den fælles opsamling giver mulighed for en nuanceret forståelse af fælles og forskellige perspektiver på de problemstillinger, som er baggrunden for vores tilstedeværelse.

Vi sikrer gennem vores spørgsmål, at fokus rettes mod perspektiver, muligheder, potentialer og ønsker om forbedringer frem for at fastholde et problemfokus.

Ligeledes sikrer vi, at der fokuseres på relationerne i klassen og dermed på fællesskabet og det fælles ansvar for forandring, og ikke på individer, som

nogen måske synes er årsagen til problemerne.

Forældrenes egne bud på, hvordan de kan bakke op om den positive udvikling i klassen, kan bidrage til at forløbet opleves som et fælles projekt og styrke det samarbejde, der fortsat skal være mellem hjem og skole.

I klassen

I et typisk forløb i en klasse kommer vi 2-4 gange. Både klassens elever og lærere deltager. Der er intervaller mellem seancerne, hvor der er plads til at lærere og elever selv eksperimenterer, afprøver anderledes forholdemåder, indgår i anderledes aktiviteter, møder hinanden med nye forventninger osv.

Ved første møde i klassen præsenterer vi os selv, og vi beder børnene om at stille deres borde ud til siden og sætte stolene i en rundkreds. Inde i rundkredsen placerer vi nogle stole og inviterer lærerne ind til en samtale med os. »Spillereglerne« er, at kun de, der sidder inde i rundkredsen, må tale sammen, mens de, der sidder i periferien, kun må lytte. Vi interviewer lærerne om, hvorfor de har inviteret os, hvad de ønsker af forløbet osv. Efter ca. 5 minutter sætter lærerne sig ud i periferien, og en gruppe børn inviteres ind.

Vi veksler mellem forskellige gruppekonstellationer, så informationer udveksles mellem elever og elever, samt mellem elever og lærere. Typisk stiller vi cirkulære spørgsmål og fremtidsspørgsmål, så vi sammen kan konstruere nye perspektiver for klassens liv. Skalaspørgsmål, spørgsmål om undtagelser, eksternalisering, bevidning og andre tilgange fra systemisk, socialkonstruktionistisk og narrativ tænkning

anvendes efter behov. Også gensidige interview, ønsker eller kommentarer, skrevet af de enkelte elever f.eks. på et postkort, kan inddrages.

Under mødet noteres hovedpunkter og ønsker på flipover, således at de væsentligste punkter kan fastholdes i perioden indtil næste møde.

Ved 2. møde lægger vi stor vægt på at høre, hvorledes det er gået i mellemtiden. Både lærernes og elevernes versioner giver ofte et fingerpeg om, hvad der er med til at opretholde den tilstand, som ønskes ændret. Vi spørger altid om, hvad der er blevet bedre siden sidst – og der er altid større eller mindre forbedringer. Sådanne forbedringer spørger vi ind til, så de udfoldes og bliver mere dominerende historier, og vi forholder os altid undersøgende til, hvordan det har kunnet lade sig gøre for elever og lærere at skabe sådanne forandringer, hvilke kompetencer og ressourcer disse små succeser er udtryk for osv.

Metoden ved 2. møde er den samme som ved 1. møde. Eleverne har ofte gjort lokalet klart, og hilser os pænt velkommen. De føler sig mere trygge ved situationen, og at sætte sig ind i midten er ikke så svært for dem.

Ved 3. møde har eleverne som regel set frem til, at vi skulle komme.

Vi tager som udgangspunkt skalaspørgsmål igen, og spørger ind til de forandringer, der er sket. Vi er opmærksomme på at tale om, hvordan udviklingen kan fastholdes. Igen benytter vi samtalecirklen.

Generelt for møderne i klassen er, at vi er der i en dobbeltlektion, lærerne mindst 2 er til stede, vi har ansvaret for processen, og vi sørger for at indlægges småpauser med lidt leg, som dels kan skabe variation, der gør det lettere for

eleverne at fastholde opmærksomheden, dels viser praksiseksempler på elevernes samarbejds måder .

Vores erfaring er, at både elever og lærere hurtigt bliver trygge ved vores »ikke-vidende«, »ikke-dømmende«, »neutrale« position, hvor vi forsøger at forstå de forskellige deltageres perspektiver og ønsker. Det er også vores erfaring, at der sker en udvikling fra mere overordnede, almene betragtninger de første gange til mere personlige, engagerede og autentiske forholdemåder senere i forløbet.

Konsultation til lærerteamet

Er der behov for det, er der mulighed for at yde konsultativ bistand til lærerteamet. Ofte interagerer eleverne meget forskelligt med klassens forskellige lærere. Alene at italesætte disse forskelle kan være med til at skabe forandring.

Afsluttende forældremøde

Efter vores besøgsrække i en klasse holder vi ofte endnu et fyraftensmøde af 1½ times varighed med forældrene. I nogle tilfælde deltager eleverne også og fortæller om deres oplevelse af forløbet.

Her kan samtalecirklen, som vi benyttede i klassen, også anvendes. En fordel ved at strukturere dialogen på denne måde er, at den passer til store grupper af mennesker. En anden fordel er, at der i gruppen tales og lyttes i stedet for, at der kommer spredte synspunkter frem ved almindelig håndsoprækning, hvor man ofte er mere optaget af at formidle egne synspunkter end at lytte til de andres.

Vi starter typisk med en gruppe elever, der fortæller om den proces, de har gennemgået. Vi støtter dem med rele-

vante, uddybende spørgsmål. Dernæst inviterer vi forældre ind i cirklen, hvor de får mulighed for, dels at reflektere over det de lige har hørt, dels at fortællere om hvilke forandringer, de eventuelt har oplevet deres barn give udtryk for hjemme. Vi spørger ind til, hvordan de som forældre har bidraget til disse forandringer. Også lærerne inviteres ind i »akvariet«, og får mulighed for at bidrage med deres erfaringer, forståelser og perspektiver.

På denne måde får forældrene et indtryk af, hvordan det har været for deres barn at deltage i de forskellige måder at udveksle informationer på og hvilket engagement og intensitet, det kan skabe i en stor gruppe, når dialogen struktureres på en lidt anderledes måde, end hvad de kender fra hverdagen.

Mødet sluttes med en opsamling af aftenens indhold og en samtale om det næste trin i processen for klassen, som eleverne, forældrene og lærerne sammen vil komme til at arbejde videre med.

Erfaringer

Arbejdet med denne form for konsultativ proces, har vi udviklet gennem de sidste 10 år. Vi har gennemgående meget gode resultater, som almindeligvis først er synlige efter et stykke tid. Vi har modtaget mange positive reaktioner fra forældre, som er glade for at blive inddraget i processen, samtidig med at de udtrykker en forståelse for de vanskeligheder, de forskellige aktører kan have i en klasse, samt hvilken betydning det har, at de som forældre er en del af forandringen. Lærerne fortæller at det efter en sådan proces bliver lettere at tage problemer op i klas-

sen, uden at skulle placere »skyld«. At kunne se på hvilke forandringer der er ønskværdige, skaber nuancerede perspektiver og virker positivt forstærkende på processen for at nå dertil. Lærere fortæller også, at eleverne tager mere ansvar på sig i relation til det, der skaber den ønskede forandring i klassen.

Eleverne føler sig hørt og ikke mindst anerkendt for at deres perspektiv, hvilket er et vigtigt grundlag for forandringen.

Træerne vokser ikke ind i himlen. Vi har haft forløb, der har taget meget lang tid, samt forløb vi har måttet afbryde. En af grundene til at stoppe et forløb har været, at det var for vanskeligt for lærerne at anerkende elevernes oplevelser af problematikkerne og at forstå, at de elever, der opleves som problematiske, oftest også er dem, der har det største ønske og behov for en anerkennende relation mellem sig, de voksne og øvrige klassekammerater..

Afsluttende kommentarer

I denne korte præsentation har vi forsøgt at give et billede af den model for klasseintervention, som vi har udviklet i PPR i Herlev gennem nogle år. I sigens natur kan der være mange andre måder at arbejde med hele klasser (eller andre større systemer) på, med henblik på at fremme udviklingen af et bedre

læringsmiljø og af gode relationer. En vigtig erfaring er, at positive forandringer kan skabes når fokus rettes mod aktørernes indbyrdes relationer. Her taler vi om relationer på mange niveauer lige fra ledelsens måde at forholde sig til klassens lærerteam på til de indbyrdes relationer børnene imellem.

Ved at fokusere på relationer, ønsker og muligheder flyttes opmærksomheden fra årsager og skyld til ressourcer, muligheder og fælles ansvar.

Vi har fået mange tilbagemeldinger fra lærere, elever og forældre om, at de har oplevet, at klasseintervention i en lang række tilfælde har medvirket til at skabe et bedre klima for hele klasser, og at sådanne forandringer har vist sig holdbare. Samtidig er det indlysende at klasseintervention ikke kan erstatte dele af det traditionelle arbejde med børn, der har behov for særlige foranstaltninger.

Baggrundslitteratur.

- Wennberg, Bodil og Norberg, Sofia.: *Anerkendende klasserumsledelse*, Dafolo,
Wahlström, Gunilla O.: *Gruppen som grobund*, Liber,
Strand, Henning : *Konsultativt arbejde*, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 6, 2003
Winslade, John M. og Monk, Gerald D.: *Narrativ vejledning i skolen*, DPF, 2008

Herfølge, april 2008

Kære

Tidsskriftet 'Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift' – www.skolepsykologi.dk , der udgives af Pædagogiske Psykologers Forening, inviterer dig hermed til at bidrage med en artikel, der rummer dit syn på PPR i nutid og fremtid.

Denne invitation er sendt til:

Undervisningsminister Bertel Haarder, Undervisningsministeriet
Sekretariatet for Skolerådet, v/ formanden Jørgen Søndergaard, Undervisningsministeriet
Børne- og Kulturchefforeningen, v/formand Per B. Christensen
Danmarks Lærerforening, v/ formand Anders Bondo Christensen
Danmarks Lærerforening, Skole- og uddannelsespolitisk udvalg, v/ formand Dorte Lange
Foreningen Skolelederne, v/ formanden Anders Balle
Skole og Samfund, v/ landsformand Benedikte Ask Skotte

Tidsskriftets redaktion har på forhånd bedt 5 psykologer om at skrive artikler, der hver for sig beretter om PPR-opgaver fra deres egen kommune. Hensigten hermed er at vise, hvor forskellige kommunerne er i deres krav og ønsker til deres PPR og de måder, som PPR derfor agerer på. De fem bidrag rummer således eksempler på PPR som "projektejer" i skolevæsenet, PPRs deltagelse i udviklingsprojekter og PPRs arbejde med familierapi, forælderrådgivning og klasseintervention. Artiklerne vedlægges til orientering.

*Hvordan ser dette ud fra din politiske/organisatoriske platform?
Hvilke tanker og evt. ønsker har du/I til PPRs fremtidige indsats?*

Vi håber, at du finder det relevant og umagen værd at give dit bud i form af en kort eller længere artikel efter dit valg. Vores ønske og forhåbning er, at du indvilliger heri og i løbet af en god måneds tid skriver eller mailer til redaktøren – adresse nedenfor.

Med venlig hilsen
Tidsskriftsredaktionen

Vedlagt:

Bjarne Nielsen: *Generelt om PPR's opgaver og 3-bens strategi*
Ole Hansen og Jens Andersen: *PPR som forandringsaktør?*
Anette Broegaard og Lene Rasmussen: *Psykologarbejde i klasser – klasseintervention*
Freddy Sahl: *PPR som projektejer - PPR som et "udviklingsagentur"*
Karen Jessen og Charlotte Nüchel: *Familierapi i PPR – Familieteamet i Herlev*

Pædagogisk psykologisk rådgivning skal sikre hurtig og kvalificeret hjælp

PPR-medarbejdernes primære opgave i skolen er at rådgive om, hvilke faglige tilbud det enkelte barn skal have, for at det kan få kvalificeret undervisning.

Af Bertel Haarder, undervisningsminister

Pædagogisk psykologisk rådgivning oplever et stort pres i disse år. Antallet af elever, der har brug for ekstra hjælp og eventuelt specialiserede undervisnings tilbud, er steget markant. På syv år er godt 8.000 flere børn blevet henvist til specialtilbud, så der i dag er 27.000 børn, der får særlig hjælp. Det er godt, at flere får hjælp, men bekymrende at behovet vokser så stærkt. Der findes ikke forskning, der entydigt kan forklare, om det er behovet, der er vokset, eller om det er, fordi vi i dag er bedre til at opdage behov og sætte tidligt ind.

PPR spiller en vigtig rolle i udredningen af elever. Der er stor forskel på, hvordan kommunerne organiserer PPR, på personalenormering og de specifikke opgaver i den kommunale struktur. Kommunalreformen i 2006 har ikke ændret på dette, men den har medført større krav til den kommunale service. Kommunerne har fået det fulde ansvar på specialundervisningsområdet efter at have overtaget de amtslige institutioner. Det stiller større krav til PPR om større overblik, bedre information og større specialisering.

Blandt andet derfor er der ansat langt flere psykologer i landets pædagogiske psykologiske rådgivninger. Fra 2005 til 2007 er der sket en stigning fra 716 til 1.129. Flere pædagogiske psykologiske rådgivninger arbejder nu rådgivende og forebyggende direkte på skolerne og i klasserne. Vi har netop forenklet reglerne, så eleven kan få hjælp, uden at PPR bliver inddraget, hvis forældrene og skolen er enige om, hvad eleven har behov for af støtte. Det bør frigøre tid til de mere krævende sager.

En undersøgelse fra Evalueringsinstituttet i foråret 2009 viste, at 77 procent af forældrene er tilfredse med den hjælp, deres barn får. 67 procent af dem er tilfredse med selve visitationsprocessen og 59 procent siger, at de har oplevet, at det var let at komme i kontakt med PPR. Der er blandt forældrene generelt stor tilfredshed både med undervisningstilbud og henvisningsproces. Mange forældre tilkendegiver dog, at de gerne vil have et undervisningstilbud tættere på hjemmet, så lang transport undgås.

Men der kan opstå situationer, hvor det er vanskeligt at finde det rette til-

bud, eller hvor der er pladsproblemer. Her sikrer lovgivningen, at alle børn har ret til nødvendig specialundervisning, også selv om en specialskole eller -klasser er fyldt op. Det er ikke lovligt at lade elever til specialskoler og specialklasser vente og eller afvise støtte med henvisning til manglende økonomi.

I den nyligt offentliggjorte evaluering udtrykker medarbejdere fra PPR, at de ikke har overblik over kommunens undervisningstilbud, og at de blandt andet tager økonomiske hensyn, inden de afgiver forslag til, hvilken specialundervisning barnet skal tilbydes.

PPR rådgiveres primære opgave i skolen er at rådgive om, hvilke faglige tilbud det enkelte barn skal have, for at det kan få kvalificeret undervisning. Derfor er det afgørende, at alle PPR-medarbejdere også de mange nyansatte får en grundig introduktion til de forskellige specialinstitutioner og muligheder for støtte.

Jeg har udsendt en vejledning til kommunerne om, hvordan henvisningen skal foregå, hvilken ansvarsfordeling der er, og hvorledes forældrene skal inddrages og vejledes om klageadgang. Det virker: Den kommunale sagsbehandling af klagesager er blevet forbedret væsentligt siden sidste år, hvor antallet af sager med formelle fejl er faldet med 25 procent.

I foråret sendte jeg en redegørelse til Folketinget om udviklingen på området i 2008 baseret på Udviklingsrådenes redegørelser. Den dokumenterer, at overflytningen af specialundervisningen fra amterne til de nye kommuner går godt. Der sker en udbygning af de lokale specialundervisningstilbud, samtidig med at de meget specialiserede tilbud oprettholdes. I forbindelse med kommunalre-

formen fik kommunerne et sikkerhedsnet, så de kan få hjælp til udredning af børn med komplicerede behov fra statens videns- og specialrådgivningscenter Viso. Samtidig fik forældre til børn i kommunale tilbud også adgang til at klage. Antallet af klager tyder på, at kommunerne er blevet bedre til at give de rigtige tilbud. Antallet af sager, hvor klagenævnet har ændret kommunens tilbud, er faldet fra 67 procent i 2007 til 43 procent i 2008. Det er fortsat for højt, men udviklingen går den rigtige vej.

Ikke alle problemer skal dog løses via specialtilbud. Jeg har netop iværksat en række skoleudviklingsprojekter for 63 millioner, og målet er, at så mange elever som muligt kan få støtte i den ordinære undervisning. For elever, der forlader grundskolen uden forudsætninger for at begynde en ungdomsuddannelse, er der oprettet en ny uddannelse for unge med særlige behov, der sikrer disse unge et treårigt forløb tilpasset individuelt, så de er ligestillet med andre unge.

Jeg har også taget en række initiativer for at klæde lærerne bedre på i forhold til at håndtere flere børn med adfærdsvanskeligheder i klasserne. Der er indført klasserumsledelse i læreruddannelsen, givet støtte til forsøg med undervisningsassistenter, og indført et nyt linjefag i specialpædagogik på læreruddannelsen i 2007 samt gennemført en massiv indsats for at efteruddanne lærere på området.

Taxametertilskuddet for den pædagogiske diplomuddannelse i specialpædagogik er i 2009 forhøjet fra 18.500 kroner per årselev til 49.700 kroner. For læreruddannelsens linjefag udbudt som enkeltfag under åben uddannelse

er tilskuddet forhøjet fra 18.500 kroner per årselev til 28.900 kroner.

I perioden 2008-2011 er der også afsat en samlet pulje på i alt 275 millioner kroner til øget aktivitet på de fagspecifikke kurser. Således kan flere ansatte følge kurser af en til fire ugers varighed om blandt andet specialpædagogiske problemstillinger, for eksempel vedrørende ADHD.

Samlet set gøres der mere end nogensinde før for, at børn og unge med vanskeligheder i undervisningen og uddannelserne kan få hjælp. Det er et område i vækst, og flere og flere får den hjælp, de har behov for.

PPR i nutid og fremtid



Professionernes samarbejde om at sikre alle elever den rette undervisning

Af Dorte Lange, formand for Skole- og uddannelsespolitisk udvalg i Danmarks Lærerforening

Det er en daglig udfordring for skoleledelse og lærere i den danske folkeskole at sikre, at alle elever får den rette undervisning. I den udfordring er skolen dybt afhængig af faglige råd og vejledning fra psykologer og konsulenter i PPR.

Meget tyder på, at kommunalreformen - sammen med et øget pres på den kommunale økonomi - har gjort udfordringerne større. Dertil kan vi lægge, at kravene til at møde den enkelte elev med den rette undervisning er skærpet siden folkeskoleloven i 1993. I dag accepterer vi heldigvis ikke, at elever blot »sidder med« på bageste række. Ambitionsniveauet er hævet for alle.

Den danske folkeskole er skolen for alle. Derfor skal den være rummelig, og med rummelighed forstår Danmarks Lærerforening ikke blot at alle skal »være der«, men at alle elever skal have den undervisning, som er den rette for dem. Lærere oplever i stigende grad, at det er vanskeligt at møde alle elevers behov, og det er uacceptabelt, at der er elever, der forlader folkeskolen uden tilstrækkelige kundskaber - og uden tilstrækkeligt selvværd til fx at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse.

Mange af Danmarks Lærerforenings kredse afdækker i øjeblikket hvilke be-

tingelser der eksisterer lokalt for, at alle elever får den rette undervisning. Forudsætningerne er mange - fx er det helt nødvendigt, at lærerne er uddannet til at møde elevernes behov, og undervisningens fysiske rammer, og opbakning fra ledelse og kommune er nødvendig.

Et helt særligt tema i forhold til denne afdækning er samarbejdet med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i kommunen. I drøftelserne i Danmarks Lærerforening fremhæver de lokale tillidsrepræsentanter, at de finder det vigtigt at få et styrket samarbejde med konsulenter og psykologer på PPR. De fremhæver, at når det er nødvendigt at påpege problemer i strukturen og organisationen i samarbejdet, så ønsker de dermed ikke at kritisere indsatsen fra konsulenter og psykologers side. Det er en understregning, jeg gerne vil bringe videre her. Danmarks Lærerforening er opmærksom på, at også medlemmer på PPR præsenteres for nogle store udfordringer i arbejdet. Denne artikels vinkel er imidlertid hovedsageligt skolens og dens arbejde med at møde alle elevers behov i undervisningen.

Danmarks Lærerforening hører i tilbagemeldinger fra lærerne, at der som oftest er forståelse for tankegangen bag,

at PPR går over til i højere grad at udøve konsultativ virksomhed. Det giver mening for lærerne, at PPR arbejder med at give redskaber til at kunne møde flere elevers behov i undervisningen.

Det er imidlertid en afgørende forudsætning, at den konsultative virksomhed kommer tæt på undervisningen. »Tæt på undervisningen« skal forstås på flere måder:

For det første betyder »tæt på undervisningen« helt konkret – fysisk – tæt på undervisningen.Besøg i klassen og supervision af lærerteamet er nødvendigt. Lærere fortæller om situationer, hvor PPR er for presset til at møde dette behov, og hvor den konsultative virksomhed udøves pr. telefon. Det er naturligvis helt utilstrækkeligt, og det var nok aldrig hensigten med ideen bag den måde at arbejde på.

For det andet betyder »tæt på undervisningen«, at den konsultative virksomhed forholder sig til undervisningen – helt konkret. Hvilke problemer observerer læreren? Er de problemer, eleven er i, nogen, der kan løses indenfor den ramme han eller hun befinder sig i nu – eller skal der noget andet til? Er det en ny ramme, som teamet kan etablere i den nuværende undervisningssammenhæng, eller er der for store problemer i netop den situation til at det kan fortsætte?

For det tredje betyder »tæt på undervisningen«, at de råd, som lærerne får, handler om undervisning. Læreres fag er undervisning, og det er det, den konsultative samtale bør kunne relatere til.

Det første lærer-krav til den konsultative virksomhed vil nogen steder sandsynligvis kræve et bedre resurseggrundlag for PPR, mens det tredje krav sætter fokus på, hvilken uddannelse psykologerne i den konsultative

virksomhed har. Fra flere kredse meldes der om problemer i samarbejdet på grund af for få psykologer med undervisningsbaggrund. Den manglende Cand. Pæd. Psyk uddannelse begynder at sætte sine spor.

Respekt for fagligheden

Elever i den danske folkeskole har et retskrav ifølge Folkeskoleloven på at få specialundervisning eller specialpædagogisk bistand, hvis deres udvikling kræver en særlig hensyntagen.

Samarbejdet mellem skole og PPR foregår i det felt, hvor elever vurderes at kræve særlig støtte. Samtidig er samarbejdet mellem skole og PPR også et samarbejde mellem forskellige professioner. Lærernes undervisningsfaglige professionalisme og konsulenter og psykologers professionalisme skal mødes. Udgangspunktet for samarbejdet er ofte en lærerfaglig vurdering om, at en elevs behov ikke i tilstrækkelig grad tilgodeses via almindelig undervisningsdifferentiering.

Er specialundervisningsbegrebet for bredt?

I Danmarks Lærerforenings hovedstyrelse har vi påbegyndt en diskussion af specialundervisningsbegrebet. Dækker det faktisk den virkelighed, vi kender fra skolerne og fra samarbejdet med PPR? Måske dækker begrebet over aktiviteter, som egentlig ikke burde hedde specialundervisning?

Begrebet dækker såvel elever, der i en periode har behov for faglig eller anden støtte i forbindelse med almindelig undervisning, eksempelvis et læsekursus eller AKT-bistand i klassen, som elever

med vidtgående behov, der modtager al undervisning på en specialskole.

Der er flere forhold der gør, at det er relevant at vurdere, om den del af specialundervisningen, der er knyttet til den almindelige undervisning ikke i langt højere grad bør beskrives adskilt fra den del af specialundervisningen, der foregår i specialklasser, specialskoler mv.

For det første er der et politisk pres på resurseanvendelsen i folkeskolen. I Danmark anvendes ca. 20% af folkeskolens resurser på det vi under ét kalder specialundervisning. Selvom den andel er på niveau med hvad andre lande anvender, så skaber det politisk opmærksomhed. Det er imidlertid umuligt at opgøre hvor stor en del af de ca. 20% der rent faktisk bruges til en egentlig foranstaltning indenfor eller udenfor normalundervisningen på baggrund af vurdering fra PPR, og hvor meget, der bruges på læsekurser, AKT-korps, holddannelse eller lignende.

For det andet vækker begrebet »specialundervisning« i lægfolks ører associationer til eksklusion af fællesskabet, selvom en meget stor del af den specialpædagogiske indsats ofte finder sted i tæt forbindelse med – eller i den almindelige undervisning. Desuden er der mange steder indført lokale overgangsformer mellem holddannelse, to-lærerordninger og traditionelle former for specialundervisning med det formål at søge en inkluderende og forebyggende indsats.

Der kunne arbejdes med en tre-delning af undervisningsbegrebet, så vi i den ene ende af skalaen har undervisningsdifferentiering i »normalundervisningen«, og i den anden ende har den egentlige specialundervisning, som vi kender den på specialskoler, i specialklasser, i gruppe-

ordninger eller i forhold til enkelt-integrerede elever. I mellem disse to begreber kunne vi beskrive det, som på flere og flere skoler er virkeligheden – nemlig, at man søger at forebygge, at der opstår behov for specialundervisning ved at sikre særlig faglig støtte hvor det er nødvendigt, sikre to-lærerordninger, etablere et AKT-korps på skolen, have faglige vejledere, som lærere kan opsøge for kollegial sparring mm. I dag går en stor del af resurserne i »de 20%« allerede til den slags aktiviteter.

Udfordringer i et nyt specialundervisningsbegreb

Ved en tre-delning er det afgørende vigtigt at sikre elevernes retssikkerhed. De elever, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte skal være sikre på at få det. Det vil være nødvendigt med nogle temmelig detaljerede krav til hvad en skole skal kunne tilvejebringe i forhold til uddannede lærerkræfter målrettet denne særlige opgave og i forhold til koordinering af aktiviteterne omkring klasser og elever. Skolens ledelse har naturligvis et overordnet ansvar for at indsatserne koordineres og målrettes de elever, der har behov for støtte.

PPRs rolle i en sådan fremtidig opdeling af specialundervisningsbegrebet er fortsat central. Lovgivningen er lavet om med virkning fra 1. august 2009. Fremover kan der iværksættes specialpædagogisk bistand på baggrund af skolelederens vurdering i enkelte fag, men rådgivning fra PPR være vil fortsat være afgørende vigtig for skolelederens koordinering af arbejdet med at sikre alle elever den rette undervisning.

Forældrenes syn på PPR i nutid og fremtid



PPR's rolle i skolevæsenet

Af Solveig Gaarsmand,
Leder af Forældrerådgivningen, Skole og Samfund

PPR's rolle i skolevæsenet må være at arbejde overordnet for, at børn har optimale lærings- og trivselsbetingelser i deres hverdag i skolen. Denne opgave kan PPR løse, når den bestræber sig på at støtte alle tre parter i skolen med PPR's kompetencer: barnet, skolens personale og forældrene. PPR har en funktion i såvel det forebyggende, det informative som det problemløsende niveau i forhold til skolevæsenet, børnene og forældrene. Det må være i forhold til disse opgaver, PPR kan beskrives som »projektejer« i skolevæsenet.

Hvis PPR skal betegnes som projektejer, må konsekvensen være, at PPR har nogle klart definerede rettigheder og pligter, så PPR kan handle i forhold til nogle givne ydre rammer i samspil med de parter, PPR servicerer. Derfor har PPR brug for mere end retten til at anbefale og indstille. Det er ikke tilstrækkeligt at informere om og foreslå tiltag for et barn, der har behov for støtte. Det er nødvendigt, at PPR også har retten til at iværksætte de anbefalinger, PPR giver i forhold til det enkelte barn eller en klasse. Frem for at beslutningen om omfanget af støtte til et barn eller en klasse skal ligge udelukkende hos skolelederen, bør PPR have mere indflydelse på dette niveau.

I forhold til skolen som institution kan PPR's tværfaglige kompetencer komme skolevæsenet og børn og forældre mere til gavn, hvis PPR involveres mere i skolens hverdag og udviklingsprojekter. PPR bør sidde med i planlægningsfasen i skolebestyrelsen og til pædagogiske dage. Det vil derfor være ønskeligt at udvide personalestaben i PPR betydeligt, så PPR medarbejderne får mere tid på skolen sammen med skolens faste personale. Samtidig bør ventelister – om ikke afskaffes helt – så nedbringes betydeligt for at sikre passende støtte fra PPR til alle parter.

Forældres forventning til PPR er, at de kan få råd og vejledning af eksperter, når de enten selv fornemmer eller får at vide fra skolen, at der er noget i deres barns sociale, motoriske eller faglige udvikling, som giver anledning til bekymring. PPR har således behov for personale, der både har kompetencer inden for f.eks. psykologi, pædagogik, motorik, supervision, konfliktløsning, coaching, , klasseobservation og kommunikation. PPR skal være de fagpersoner, der træder til så snart forældrene eller skolens lærere føler sig »overudfordrede«. Forældrene skal trygt kunne henvende sig til PPR og få sparring om deres barns skolegang. De skal opleve

PPR som en uvildig instans, der lytter til dem og sætter deres udsagn om deres barn lige så højt som skolens medarbejderes beskrivelse af barnet bliver værdsat. Forældres anmodning om hjælp skal prioriteres lige så højt som en indstilling fra skolens medarbejdere. De skal lyttes til og respekteres, når de henvender sig med en bekymring om, at deres barn kunne være ordblindt, eller har brug for værktøjer til at støtte deres søn, så barnet kan få en adfærd, der muliggør det at være med i den almindelige undervisning sammen med klassekammeraterne i stedet for at blive sendt på kontoret i tide og utide. PPR kan også spille rollen som mægler mellem forældre og lærer, hvis forældrene ikke føler sig hørt omkring problemer med undervisningsmiljø generelt, faglige udfordringer for et højt begavet barn eller adfærd for et enkelt barn, som er for uroligt for klassen som helhed. Derudover har forældre en forventning om, at PPR kan yde hjælp i krisesituationer, hvor et barn reagerer på f.eks. en skilsmisse, dødsfald i familien eller voldsom mobning.

For både forældre og børn har det stor betydning, at de er trygge ved PPR medarbejderne. Hvis PPR medarbejderen er en naturlig del af teamsamarbejdet, arbejdet i klassen og deltagelse i forældremøder, vil børnene være mere trygge ved medarbejderen, når de bliver udsat for en testsituation med vedkommende. Dette vil højne forældrenes tillid til testresultatet. På den måde kan PPR og skolen undgå, at forældre forholder sig kritisk til et negativt testresultat og betragter det som en konsekvens af stress hos barnet før og under testen.

PPR's synlighed

For at leve op til målbeskrivelse og brugerefterspørgsel er det vigtigt, at PPR er synlig for såvel medarbejdere som forældre. Den mest indlysende form for synlighed er fysisk tilstedeværelse. Den optimale situation ville være, at der var lokale PPR medarbejdere på alle skoler, som indgik i teams og kunne træde til med rådgivning om forebyggende foranstaltninger, hjælpe med kompetenceløft i den daglige undervisning og være til stede omgående i akutsituationer. Hvis PPR skal være mere synlig i fremtiden, er der behov for ansættelse af mere personale og større grad af integrering i skolernes hverdag.

Synlighed i forhold til forældrene kan opnås gennem deltagelse i møder, hvor forældre bliver orienterede om PPR's arbejdsområder og kompetencer og om forældrenes mulighed for at benytte PPR. Det kan være forældremøder, hvor PPR deltager på lige fod med en klassens lærere, eller det kan være møder med individuelle forældre efter forældrenes eller skolens ønske. Derudover er det vigtigt, at PPR's rolle er synlig på internettet. Mange forældre, som oplever problemer med deres børns skolegang, bruger nettet som indgang til at finde en løsning på deres problem. Derfor bør PPR både være en del af skolens hjemmeside og have en selvstændig profil på kommunens hjemmeside, hvoraf det tydeligt fremgår, hvordan forældrene kan komme i kontakt med PPR, og hvilken støtte de kan forvente. Ud over mødedeltagelse og hjemmeside bør PPR være synlig gennem informationsfolder med de samme oplysninger, som gives på hjemmesiden.

Etniske minoritetsforældre har stort behov for information om PPR. Derfor

bør PPR sikre, at såvel hjemmeside som informationspjece er oversat til engelsk og de mest anvendte indvandrersprog i den pågældende kommune.

Over for børnene vil det være en stor forbedring at have PPR som en del af skolen, så de bliver trygge ved at tale med PPR medarbejdere. Det vil især være AKT medarbejdere og psykologer, børnene vil profitere af at se i hverdagen og kunne kontakte, når de selv oplever problemer fagligt og socialt. PPR medarbejdere med fast base på skolen ville kunne skabe et åndehul for de elever, der oplever uoverskuelige problemer. De ville kunne henvende sig omgående, når de oplever sig mobbede eller truede af andre børn, eller hvis de har dårlige relationer til deres lærer. Derved kunne det undgås, at problemer vokser sig for store.

Mange forældre vil meget gerne i kontakt med PPR, men er bekymrede for, om deres samtale bliver registreret eller om de kan tillade sig at kontakte PPR uden at blive misforstået som overbekymrede forældre. Derfor kunne det være en hjælp til synliggørelse af PPR for forældre, at PPR indførte en telefon- og kontortid for forældre. Det ville være et signal om, at de bliver hørt og serviceret på samme vis som lærerne bliver det. Det ville skabe tillid til PPR som en instans, der ikke kun støtter lærerne, men også spiller en rolle som rådgiver af forældrene.

Forældre kan have svært ved at finde frem til de personer, der skal hjælpe dem i en sag om et barn. Det er derfor vigtigt, at PPR gør det synligt – evt. med eksempler – hvornår forældrene skal henvende sig til skolen, til socialforvaltningen eller til PPR. Ved at tydeliggøre organiseringen og evt. sikre forældrene

en gennemgående personlig kontakt, når der opstår problemer med et barns skolegang, kan forældrenes stress over situationen mindskes og give grobund for et bedre samarbejds-klima mellem forældre og PPR.

Kompetencefordeling

Forældre har brug for at vide, at når de taler med en PPR medarbejder, har denne kompetence til at implementere de anbefalinger, der bliver givet i forbindelse med testningen af et barn. Rollefordelingen mellem PPR og skolelederen bør være sådan, at den som sidder inde med ekspertviden og anbefaler en indsats, også er den, der har kompetencen til at iværksætte indsatsen over for et barn med behov for støtte. At lægge ansvaret for iværksættelsen af en indsats og ansvaret for opfølgningen på indsatsen hos den instans, der har kompetencerne og har testet, må være en naturlig udvikling af PPR som projektejer. Forældrene ville have stor tillid en sådan organisering af ansvarsfordelingen i skolevæsenet frem for den organisering, der er fremherskende i en del kommuner: at det er PPR, der tester og anbefaler, mens det er skolelederen, der beslutter, hvilken støtte og hvor mange ressourcer, der skal gives til det enkelte barn.

PPR's deltagelse i udviklingsprojekter

PPR må ses som et vigtigt element i udviklingen af skolevæsenet. Den ekspertviden, det tværfaglige personale i PPR sidder inde med, bør være inddraget i udviklingsprojekter på såvel skole- som kommuneplan. Involvering af PPR i ud-

viklingsprojekter på skolen bør være inden for alle områder, ikke kun dem, der handler om rummelighed, specialundervisning og anerkendende pædagogik. PPR kunne være en vigtig medspiller i udviklingen så forskellige emner som skolens skole-hjem samarbejde, trivsel blandt eleverne og medarbejderne og arbejdet med læringsstile.

Der er behov for, at PPR deltager i alle faser af udviklingsprojekter fra planlægningsfase til gennemførelse, evaluering og opfølgning. PPR skal være med på lige fod med skolens medarbejdere, så udviklingsprojekter kan drage nytte af ekspertviden. I forbindelse med udviklingsprojekter er det vigtigt, PPR gør sig synlig over for og samarbejder med skolebestyrelsen, som er den instans, der har kompetence til at indstille projekter til godkendelse i kommunalbestyrelsen. PPR er en vigtig sparringspartner for såvel andre embedsmænd i kommunen som for folkevalgte i skolebestyrelse og kommunalbestyrelse i udvikling af skolevæsenet.

PPR's arbejde med familierapi, forældrerådgivning og klasseintervention

Hvis en indsats omkring et barn skal have effekt, er det nødvendigt at inddrage alle parter om barnet og få etableret et godt samarbejde mellem forældre og skole. Det er vigtigt, at alle parter er motiverede for samarbejdet, og at både skole og hjem erkender, at begge parter må forsøge at skabe de bedste rammer for barnets udvikling. Hvis en sag er gået i hårdknude, kan der blive brug for PPR som mægler, inden samarbejdet kan etableres, og respekten og tilliden mellem parterne er gendannet. I

forhold til forældrene spiller det en stor rolle, at PPR har medarbejdere, der er kvalificerede til at kunne støtte forældre med såvel rådgivning som terapi. En start på et forløb omkring familien kan være deltagelse i familieklasse, hvor en PPR medarbejder i samarbejde med klassens lærere og stamklassens lærere gennem observering og rådgivning af såvel medarbejdere som forældre begynder et længere forløb med forældrene og stamklassen.

Forældre oplever ofte, at de bliver betragtet som dårlige opdragere, når et barn er udadreagerende. Ved at gøre det til et fælles ansvar, hvor alle parter skal være klar til at indgå i et længere forløb med både familierapi og klasseintervention til gavn for barnets udvikling, får forældrene en større tillid til PPR og skolen, end PPR kan opnå, hvis det kun er forældrene, der skal i familierapi.

For at sikre PPR's rolle som familierapeut, rådgiver og observatør/supervisor i klassen kan det være nødvendigt at omstrukturere arbejdsfordeling og dermed også ressourcer i nogle kommuner, som har alt, hvad der angår familie liggende hos socialforvaltningen. Ved at tænke nyt i forhold til organiseringen af arbejdet kan der opnås bedre udnyttelse af ekspertisen, bedre samarbejde på tværs af sektorer og færre embedsmænd, som forældrene skal forholde sig til. Meget overlappende arbejde kan undgås, og fokus kan komme på problemet med barnets skole frem for, at forældrene ender i en gråzone, hvor de føler sig kostet rundt i manegen og taber tilliden til det system, de håbede, kunne hjælpe dem.

PPR i fremtiden

PPR synlige i hverdagen på skolen

PPR – eller de medarbejdere, der er knyttet til PPR – er vigtige eksperter for elever, skolens medarbejdere og forældrene. Der er behov for, at PPR's arbejde opprioriteres og integreres i skolens hverdag, og at PPR bliver en synlig rådgivningsinstans for forældre. Det vil kræve, at PPR tilføres flere ressourcer.

Væk med ventelister

Ved at opprioritere PPR's arbejde gennem ressourcetilførsel kan ventelisterne til PPR's testning, rådgivning og observationer skæres ned. Det er en nødvendighed for såvel lærere som forældre, at de fremover kan forvente hurtig indsats, når der opstår problemer. Ved at gribe hurtigt ind undgås forværring af de problemstillinger, der skal løses, og frustrationer over manglende indsats.

Tydighed i forhold til forældre

PPR må gøre det tydeligt for forældre, hvordan og med hvad PPR kan hjælpe dem. De har behov for at føle, at deres henvendelse tages lige så alvorligt som lærerens eller skolelederens.

I forhold til skolebestyrelsen er det vigtigt, at PPR har jævnlig kontakt til skolebestyrelsen og synliggør sig ved udvikling og gennemførsel af projekter.

Etniske minoritetsforældre

PPR bør gøre en særlig indsats i forhold til etniske minoritetsforældre. Der er behov for udvikling af informationsmateriale og hjemmeside på indvandrer-sprog. Der bør ansættes medarbejdere

med kompetencer inden for interkulturel forståelse.

Forenkling af organisering af arbejdet

Relationen mellem PPR, skoleledelse og socialforvaltning bør forenkles, så forældre kan sikres, at deres barn ikke ender i en gråzone mellem forskellige instanser i kommunen.

Akutberedskab

PPR bør være ansvarlig for akutberedskab for alle børn. Både når det handler om akut opståede kriser i familien, og når en lærer må »smide håndklædet i ringen« p.g.a. et barn med en adfærd, som kræver kompetencer ud over det, en lærer må forventes at have i en almindelig klasse. Ved oprettelse af akutberedskab kan barnet sikres kontinuitet i sit skoleforløb samtidig med iværksættelse af støtte.

Konklusion

PPR er en vigtig del af skolevæsenet. Der er stor behov for PPR's ekspertviden til at udvikle folkeskolen til gavn for såvel elever som lærere. PPR's tværfaglighed bør komme skolen til gavn ved tilstedeværelse af PPR dagligt, ligesom forældrene bør kunne drage nytte af PPR's rådgivning. Hvis PPR skal leve op til forventningerne og PPR's kompetencer skal kunne udnyttes optimalt, skal ventelister og brandslukning ændres til mere forebyggelse og synlighed. Dette opnås kun, hvis PPR tilføres flere ressourcer og rettigheder.

PPR i nutid og fremtid



Af *Claus Hjortdal*,
næstformand i Skolelederne

Som skoleledere er én af vores fornemste opgaver at sikre, at alle elever, der går ud af folkeskolen, får al den viden og de kompetencer med sig, som deres evner og forudsætninger rækker til. For mange elever er det til tider hårdt, men dog overkommeligt arbejde. Andre elever har derimod en vanskelig og slid-som færd igennem skolelivet.

De elever, der har særlige behov, skal naturligvis have den bedst mulige hjælp og støtte – og det giver bl.a. skolelederne store udfordringer. For hvordan sikrer man som leder, at man giver den enkelte elev præcis det vedkommende har brug for?

Det er der ikke ét svar på. Det vigtigste er, at man altid skal skabe de allerbedste forudsætninger. Det kræver *samarbejde* mellem alle parter – professionelle som familie – omkring eleven. Og selvfølgelig med eleven selv. Det handler også om altid at finde den rette *balance* mellem elevens behov og de muligheder og resurser, der som bekendt ikke er uanede mængder af...

Udfordringernes holdeplads

Regeringen vil, at 95% af en ungdoms-årgang skal tage en ungdomsuddannelse. Vi bliver mødt med krav fra bekym-

rede forældre om særligt tilrettelagte undervisningsforløb, IT-rygsæk mv. Samtidig oplever vi, at vi bliver stillet overfor krav om, at der stilles diagnoser, hvor det er muligt. Diagnoser, der stiller ligeså præcise krav om særlige behandlingstilbud.

Vi bliver mødt med krav fra interesseorganisationernes side om at iværksætte alle de sidste nye tiltag inden for netop deres specielle område lige fra fysiske handicaps over forskellige forstyrrelser til dysleksier. Enkelte forældre vælger endog at lade sig repræsentere af en advokat for at opnå specielle rettigheder for barnet.

Udfordringen bliver ikke mindre af, at samfundet gennem de senere år har ændret sig, så fokus i højere grad er kommet på det enkelte individ. Der er fokus på det enkelte barns udbytte af undervisningen målt i forhold til Fælles Mål, der er eksaminer i flere fag, test og prøver spredt ud over skoletiden, elevplaner om elevens udbytte af undervisningen i de enkelte fag mv.

Indefra bliver vi mødt af lærere og pædagoger, som frustreres over rummelighed, at ressourcerne ikke altid er optimale i forhold til de udfordringer, de står med i undervisningen eller i fritidstilbuddet. At ventetiderne er alt for

lange for at få lavet undersøgelser. At forældrene presser dem til at gøre noget mere og andet for netop deres lille Peter eller Sofie.

Disse udfordringer stiller store krav til kommunens politikere, forvaltninger, PPR og skolerne, herunder lærere og ledere. Og som nævnt nok først fremmest om et frugtbart samarbejde. Udfordringen er, at få alle gode kræfter til mødes om eleven.

Fælles viden, forståelse og handling

I en sådan verden er det ekstremt vigtigt, at alle parter er enige om synet og tilgangen til begrebet særlig tilrettelagt undervisning og specialundervisning. Det kræver en fælles forståelse for problemfeltet hos lokalpolitikere, forvaltninger, PPR og skoler, som skal udmøntes i en fælles handleplan. For at det skal lykkes, så kræver det flere ting:

For det første skal man i kommunen have et fælles udgangspunkt. Man skal grundigt have debatteret værdier, syn og teorier for tilgangen til de enkelte elever. For hvad forstår vi ved begreber som undervisningsdifferentiering, rummelighed og integration, særligt tilrettelagt undervisning, nærhedsprincipper osv.? Der skal skabes både forståelse og accept af de overordnede værdier og tilgange til eleven på alle niveauer.

For det andet skal der skabes overensstemmelse mellem værdierne og virkeligheden. Hvis vi prioriterer nærhedsprincippet og at eleven primært skal gå på distriktsskolen, hvordan skal vi så strukturere kommunens skolevæsen mht. økonomi og undervisning? Hvis vi vil have en systemisk tilgang og sætte relationsarbejdet på dagsordenen, hvor-

dan skal vores medarbejdere så uddannes til dette? Og hvordan skal vi sikre, at der er ressourcer til at udføre dette?

For det tredje skal der skabes velfungerende og hurtigt agerende tværfaglige teams, som har kompetencen til at handle i forhold til den enkelte elev. Her spiller samarbejdet mellem PPR og skolelederen en altafgørende rolle. PPR har den fornødne viden om problemfeltet, og skolelederen har den fornødne viden om skolens evne til at iværksætte tiltagene.

Skolelederen har ansvaret

Skoleledernes hverdag i forhold til elever med særlige behov er som nævnt præget af en lang række udfordringer, som vi prøve at få til at gå op i en – helst højere – enhed. Det betyder, at vi skal:

- Skabe samspil og forståelse mellem de mange (kommunale) led, så det lader sig gøre at iværksætte de nødvendige, særligt tilrettede undervisningstilbud på trods af en eventuel mangel på ressource, viden, muligheder eller lignende.
- Presse på for at mindske ventetiden på undersøgelser og test. Specielt de børnepsykiatriske undersøgelser har lange ventelister, som giver frustrerede elever, forældre og lærere. Alle har brug for den fornødne viden, så de kan iværksætte de rigtige tiltag.
- Tiltrække fagfolk som psykologer og sagsbehandlere, idet disse uden for de større byer er en mangelvare. Vi skal bl.a. via et godt arbejds- og samarbejds miljø også bidrage til, at der sker færre skift på posterne i socialforvaltning og PPR, og at der ikke

skæres ned i en grad, så samarbejdet vanskeliggøres.

Disse områder tager skolelederne lokalt fat på, så der bliver større mulighed for at beslutte og handle rigtigt. Skolelederforeningen har også støttet de seneste lovændringer på dette område. Vi har for at lette presset på PPR anbefalet, at skoleledernes i samråd med forældrene får retten til at iværksætte specialundervisning i enkelte fag uden forudgående inddragelse af PPR. Vi har støttet, at skolens leder får større ledelsesrum på dette område, idet det er en tilpasning til praksis, og det giver en hurtigere sagsbehandling. Vi skal som skoleledere være opmærksomme på, om vores viden om den enkelte elev er stor nok til at handle på, så samarbejdet med PPR, læsevejledere mv. skal stå meget centralt.

Bred samarbejdet yderligere ud

PPR's rolle i fremtiden bliver at sikre, at man til stadighed har fælles sprog

og fælles handling i hele skolevæsenet. Fælles sprog og fælles handling er så centralt for at sikre og forbedre alle elevers mulighed for at tilegne sig viden.

PPR's rolle bliver i højere grad også at være konsultative i forhold til skolerne og lærerne/pædagogerne. På det fagfaglige område er det stadig lærere og pædagoger, som har ansvaret, men der kan og skal arbejdes mere systematiseret med det pædagogisk-relationelle. Her vil PPR's medarbejdere spille en vigtig rolle som inspiratorer, iagttagere og supervisorer.

PPR skal også sammen med socialforvaltninger sætte større fokus på familierarbejdet. Der ligger en enorm ressource gemt i at få familierne til at tage fat og understøtte arbejdet omkring barnet.

Endeligt skal PPR være med til at uddanne lærere og pædagoger. Den viden og den erfaring, som ligger hos psykologerne, skal bredes så meget ud som muligt. Skolelederne har allerede langt de fleste steder og ser fortsat frem til et udfordrende, resultatorienteret samarbejde.

PPR nu og i fremtiden – set med forvaltningschefens briller



Af Per B. Christensen, formand for Børne- Kulturchefforeningen
og direktør i Næstved Kommune

Ændrede vilkår for PPR

PPR har i dag en central rolle på det kommunale børneområde, fordi PPR repræsenterer en række kompetencer, der er centrale for at udvikle området og for at sikre, at det sker i det tværfaglige arbejde og på tværs i organisationen.

Men børneområdet er under pres i disse år. Forældrenes forventninger til hvad kommunen kan magte er høje. Der stilles store krav til daginstitutioner, skoler og specialinstitutioner om udvikling, problemløsning og omstillingsparathed.

Lovgivningen på børneområdet ændres med stor hast, og kommunerne har i forbindelse med kommunalreformen påtaget sig nye opgaver og der kommer hele tiden flere til.

Bevægelsen går fra at tale om børn med særlige behov til at tale om børn i udsatte positioner. Det betyder, at vi i højere grad forstår »vanskeligheder« som en konsekvens af de udviklings- og læringsbetingelser, som vi tilbyder børnene, ligesom vi skal finde løsningerne/måder at håndtere vanskelighederne på i de relationer og den kontekst, som børnene er en del af. (jf. Bekendtgørelser og vejledninger på området.)

Samtidig ved vi, at der anvendes flere og flere ressourcer på sårbare børn

i kommunerne og at et stigende antal børn henvises til vidtgående specialundervisning. Udgiften til specialundervisning er øget kraftigt i de sidste 20 år, og vi ved for lidt om effekten af specialundervisningen. Det er der behov for at få rettet op på, og der er behov for mere viden om, hvad der ligger bag stigningen både i udgifter og i antal.

Udviklingen er ikke holdbar, hverken i forhold til samfundsudviklingen eller i forhold til økonomien. Der er behov for nye løsninger og også her har PPR i fremtiden en vigtig rolle at spille. I den aktuelle debat om øget rummelighed i normalmiljøet forstået som daginstitutioner, skoler og klubber er det nødvendigt at understøtte en inklusionsstankegang, så der fremover i højere grad spørges til, hvad skal der til for at rumme barnet i normalmiljøet, og det er nødvendigt at udvikle støttestrukturer, formidle viden og implementere metoder, der gør det muligt.

PPR er en vigtig vidensopsamler og -formidler i kommunerne. I de kommende år skal PPR styrke samarbejdet på tværs af kommunerne og efter min opfattelse indgå i partnerskaber med forskningsinstitutioner og videnscentre, som er tilknyttet de regionale pro-

fessionshøjskoler og på socialministeriets område. PPR skal vide, hvad der foregår i egen kommune, hvilke specialtilbud kommunen har, og hvilke kompetencer de har, og PPR skal vide, hvilke specialtilbud der er i nabokommunerne og i regionen, som der kan etableres samarbejde med, hvis de tilbud kommunen selv råder over ikke er tilstrækkeligt specialiserede i forhold til at imødekomme behovene. I den udstrækning kommunen selv opbygger videntcentre med udgangspunkt i specialklasser eller specialskoler, er det igen afgørende at PPR er med, som sparringspartner og formidler.

Når det kommunale børneområde således ændres, fordrer det, at PPR også flytter sig. Jeg ved fra min dialog med PPR i min egen kommune og med PPR-cheferne på landsplan, at man er meget opmærksom på dette, og at man løbende omstiller sig. Det er til gengæld også tydeligt, at den opgave PPR står overfor er omfattende: I mange kommuner er der en stor udskiftning af psykologer, der er mange forskellige måder at bygge organisationen op på, og placeringen i den kommunale organisation varierer og er måske forskellig fra situationen før kommunesammenlægningen. Det kalder på ledelse og tydelighed, hvis det skal undgås at den enkelte psykolog bliver selvledende. Ændringen i opgaveindholdet og stigningen i opgavemængden i kølvandet på kommunalreformen må ikke skygge for behovet for en overordnet afklaring og tydelighed i forhold til målene.

Børne- og Kulturchefforeningen (BKF) har tidligere givet sine bud på en række handlemuligheder på området. De kan læses i debatoplægget »Specialundervisning på ny«, der blev udgivet i juni 2008. Oplægget kan læ-

ses i sin helhed på BKF's hjemmeside: www.bkchefer.dk. Jeg vil i det følgende henvise til dette oplæg.

Ledelse og metodeudvikling

Ledelsen af PPR udgør et vigtigt omdrejningspunkt i PPR's udvikling og omstilling. BKF har i sit notat især ønsket at sætte fokus på nødvendigheden af ledelse og metodeudvikling på området.

- Der kan i den forbindelse rejses flere relevante spørgsmål: Hvordan fungerer det tværfaglige samarbejde mellem kommunens forskellige faggrupper?
- Arbejdes der ud fra fælles mål og holdninger til sårbare børn og unge?
- Hvad dur og hvad dur ikke?
- Hvad skal fremmes og hvad skal droppes? Hvad betyder det, når man formulerer at PPR skal være en forandringsaktør og hvordan kan PPR's indsats i højere grad gå i retning af det konsultative og en indsats for, at kommunerne har en mere inkluderende praksis.

Disse spørgsmål finder BKF afgørende at få diskuteret og taget stilling til i den enkelte kommune, hvis det skal lykkes at ændre mønstret i det stigende antal henvisninger af børn til særlige foranstaltninger.

Kvalitetsudvikling og fremtidig opgavekrav

I forbindelse med diskussionerne om metodeudviklingen påpeger BKF betydningen af, at der i de enkelte kommuner foretages et servicetjek af PPR.

- Anvender vi i de enkelte kommuner vores psykologer og øvrige medarbejdere ved PPR på den mest hensigtsmæssige måde?
- Får vi mest muligt for ressourcerne inden for det specielle område, der både dækker specialundervisningen og de sociale foranstaltninger?
- Er der i PPR den tilstrækkelige faglige ballast til at møde de nye opgaver, som handler om fastholdelse af flest mulige børn i normalmiljøet?
- Hvilke nye kompetencer og medarbejdergrupper er der behov for at få tilført PPR i de kommende år?
- Og hvilken personaleudvikling og efter- og videreuddannelse er nødvendig på PPR-området?

BKF mener, der skal iværksættes systematiske udviklingsprojekter på skoler og i dagtilbud i samarbejde med forskningsmedarbejdere, og at der skal ske en evaluering af nogle af de kendte metoder for at afdække deres muligheder og begrænsninger samt fordele og ulemper.

Kommunerne skal desuden vurdere deres metodeberedskab på området (konsulenter, familieklasser, støttestrukturer, samspil med ungdomsuddannelser, videnscentre m.v.) og foretage et kvalitetstjek af egne tilbud både med hensyn til organisering og indhold. Væsentlige spørgsmål er: Har kommunen de relevante tilbud, der er behov for? Er der formuleret mål? Bliver der fulgt op på målene? Sker der en kontinuerlig metodeudvikling? Fungerer samspillet og videndelingen mellem områderne og i forhold til andre kommuner?

Diagnose = udskillelse?

I de seneste år har der været en udpræget tendens til, at diagnoser bruges

til udskillelse af børn i specielle tilbud eller undervisningsenheder.

BKF ser det som en nødvendig udvikling, at diagnoser eller grundige afdækninger er grundlaget for, at der kan ydes barnet den rette pædagogik i normalmiljøet. Denne udvikling er PPR en væsentlig del af. Efterfølgende er det PPR's opgave at være rådgivende og støttende over for de lærere og pædagoger, der arbejder med børnene.

I denne sammenhæng bør der fokuseres på, hvordan PPR's rådgivende funktion i forhold til normalmiljøet kan udbygges, og hvordan man via støttestrukturer, efter- og videreuddannelse, rådgivning m.m. kan sikre, at der bliver mulighed for en meningsfuld inklusion af børn i særlige vanskeligheder. Samtidig skal det kommunale samarbejde omkring de sårbare børn koordineres bedre på tværs af sektorer og politiske fagudvalg.

Det kommunale ansvar for sårbare børn og unge

PPR er en del af den kommunale organisation. Det er derfor vigtigt, at de mål og indsatsområder, der er på børne- og ungeområdet også indgår som en overordnet del af PPR's arbejde.

Det gælder også de økonomiske rammer og styringsmekanismer, som er nødvendige for at fremme udviklingen af inklusion. De dyre kroner til specialforanstaltninger skal i stigende grad omlægges til kroner, der styrker normalområdet og hermed forholdene for alle børn og unge i kommunen, men uden at det sker på bekostning af meningsfulde tilbud til de sårbare børn og unge.

Der skal arbejdes på, at den samlede sum af ressourcer omkring et sårbart barn kan anvendes på den mest hensigtsmæssige måde. For at ændre udviklingen og knække kurverne på de specielle foranstaltninger er der brug for alle gode kræfter på samme måde som der er brug for fælles indsats ud fra de kommunalt fastsatte mål. Kvalitetstjek af PPR er et af skridtene til at sætte yderligere fokus på området.

PPR's organisering og kompetencer

PPR skal som følge af ovennævnte kunne arbejde både på

- individ-
- gruppe-
- og organisationsniveau

De væsentligste opgaver bliver:

- casehåndtering (sagsbehandling)
- formidling
- metodeudvikling
- organisationsudvikling og
- samarbejde med forskning

For at løse de komplekse opgaver, skal PPR fortsat være tværfagligt sammensat. Ud over de faggrupper, som på nuværende tidspunkt er repræsenteret i PPR, er der imidlertid brug for at tænke nyt og få nye professioner ind i organisationen, f.eks. fagpersoner, som har kompetencer i forhold til gruppe- og organisationsudvikling og udvikling af metoder, som er forskningsbaserede, og som virker i praksis.

Som tidligere anført bliver der behov for nye kompetencer og medarbejderprofiler i PPR i de kommende år.

Fælles for medarbejdere og ledere på området er, at de skal have evnen til:

- at udvikle egen faglighed
- at arbejde tværfagligt
- at se, hvornår egne kompetencer holder op og andres begynder
- at se nye trends og tendenser på børneområdet
- at lede under foranderlige vilkår
- igangsætning, innovation og udvikling
- at analysere
- at formulere vision og strategier
- at udvikle sig selv
- at træffe beslutninger
- at formidle PPR's viden, værdier og holdninger
- at etablere netværk
- at kommunikere

Det kan virke ambitiøst, men det er helt nødvendige kompetencer.

Navneskifte?

Når opgaven ændrer sig, bør PPR (Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning) vel også ændre navn?

Et godt bud kunne være noget med Videncenter / Kompetencecenter for f.eks. social og pædagogisk inklusion.

BKF bidrager gerne til den videre diskussion af PPR's opgaver og udvikling.

Kilder

Specialundervisning på ny, Børne- og Kulturchefforeningen, juni 2008, www.bkchefgter.dk
Giv PPR et kvalitetscheck, Børne- og Kulturchefforeningen, 2003, www.bkchefer.dk

20. Nielsen, Bjarne (Chairman of the Association of Educational Psychologists). **School Psychology and the Three Legged Strategy.** *PPT* - - - . – The general assembly of the association has decided on this action program: the AEP shall sustain a three legged strategy: individual examinations of children, indirect support i.e. counseling and supervision, and direct intervention towards children, groups, classes, and schools. Much effort must be made to ensure high quality in each area, and ethical considerations must be made. – *Bjørn Glæsel.*

21. Jessen, Karen & Nüchel, Charlotte (Psychologists in the Family Team in Herlev). **Family Therapy in School Psychology.** *PPT* - - - . – For some years F.T. has become a part of school psychology in Herlev. Many kinds of problems have been dealt with: dysfunctional families, teen age problems, child rearing, divorce problems etc. There are two important prerequisites for good results: the motivation of the family, and its capacity to reflect on own practice, and the capability of the psychologists to grasp the departure point of the family and to follow the family's efforts. – *Bjørn Glæsel.*

22. Sahl, Freddy (Head educational psychologist in Hvidovre). **The School Psychological Office as Project Leader.** *PPT* - - - . – Educational psychology must make itself aware of the organizational levels and the hierarchy in the school system. Hvidovre has a long history of e.p. taking part in developmental projects of many kinds. A present example is the e.p. monitored LP-Project (Thomas Nordahl's learning environment and pedagogical planning). Some general findings are presented: organizational space must be created and maintained, discussions of purposes and goals are important in order to create common consent, theory and practice must be integrated, and good stories must be shared and published. – *Bjørn Glæsel.*

23. Hansen, Ole & Andersen, Jens (Project leaders of the LP-Model). **School Psychology as Change Agents ?.** *PPT* - - - . – Thomas Nordahl's LP-Model is presented. Instead of searching for explanations of individual problems , the model builds on four principles: conflict and behavior are social constructs, expectations of the future are essential, analyses and change happen concurrently, and optimism as in appreciative inquiry is important. The method consists of two steps: an analysis of the factors that are seen as prolonging the problem, and a plan involving all parties to remedy the problem. A large and growing number of Danish schools are involved in this project. – *Bjørn Glæsel.*

24. Broegaard, Annette & Rasmussen, Lene (Psychologist and sp.ed. consultant in Herlev). **Class Intervention.** *PPT* - - - . – For 10 ys. class intervention has been one of many strategies in Herlev. In each case both pupils, teachers, and parents are involved. At two to four meetings the problems are discussed, main points focused on, and progress noted. While success is not obtained each time, the results are found to be generally very positive and helpful for all involved. – *Bjørn Glæsel.*

25. Haarder, Bertel (Minister of Education). **Educational Psychology Must Ensure Quick and Qualified Help.** *PPT* - - - , - Educational psychology plays an important role, analyzing pupil troubles and problems. Growing demands of the municipalities mean larger demands of e.p. to gain insight, be well informed, and specialize more. It is very important that all educational psychologists including the

many recently employed ones are meticulously introduced to the many kinds of special institutions and schools and possibilities of support. – *Bjørn Glæsel*.

26. Lange, Dorte (Chairperson for the educational policy of the Danish Teachers' Union). **Educational Psychology Now and in the Future.** *PPT* - - - . – The Teachers' Union acknowledges that educational psychologists spend more time in indirect ways as consultants and supervisors. However, this should be in close proximity to the teaching itself. Physically this means, that the psychologists should visit classrooms, supervise teachers etc. "Close" also means that supervision should deal directly with teaching, and finally that advice to teachers should deal with teaching matters. – *Bjørn Glæsel*.

27. Gaardsmand, Solveig (Chairperson of the Parent Counseling of the PTA). **The Parent's View of Educational Psychology Now and in the Future.** *PPT* - - - . – Educational psychologists should be more visible in the schools, waiting lists should be shortened or removed by spending more resources, parents should be clearly informed about the kinds of support to be expected, a special effort should be made towards ethnic minorities, and they should be at hand at short notice in cases of crises etc. Finally they should be given the authority to not only propose solutions but in fact decide on and instigate these. – *Bjørn Glæsel*

28. Hjortdal, Claus (Deputy chairman of the Union of Head Teachers). **Education-
al Psychology Now and in the Future.** *PPT* - - - . – The cooperation betw. heads and school psychologists is extremely important: psychologists have the necessary knowledge abt. problems, and heads have the necessary knowledge abt. the schools' capacities to solve the problems. The future role of e.p. is to ensure a continuous cohesion in the school system. They should become more consultative, and they should cooperate with the social services in family work. Finally they should participate in further training of teachers. – *Bjørn Glæsel*.

29. Christensen; Per, B. (Chairman of the Union of Child and Culture Administrators). **Educational Psychology Now and in the Future.** *PPT* - - - . – E.p. has an important role, collecting and distributing knowledge in the municipalities. Do we use our psychologists in the best ways possible? Do we get the ultimate output from our investments? Is e.p. top qualified to do their job? What new competences should we seek, and what kinds of further education? Psychologists are part of the municipal organization and administration. Therefore the goals, issues, and resources allocated should be recognized by them. Seen in the light of the future, new kinds of professionals should become part of e.p.: experts in group- and organizational development, development of research based methods and application in practice. – *Bjørn Glæsel*.



Skolen og de udfordrende elever – »om forebyggelse og reduktion af problemadfærd«

Terje Overland

Dafolo, 2009, 345 s. Oversat fra norsk
og bearbejdet af Bjarne Nielsen.

Igennem en hel del år har Danmark ladet sig inspirere af Norge, når det gælder forståelsen af børns vanskeligheder i skolemæssig sammenhæng, skolens måde at håndtere vanskelighederne på og PPRs med fleres indsats for at forebygge, begrænse og afhjælpe problemerne. Et godt eksempel er Bjarne Niensens egen bog – i øvrigt også fra Dafolo – med titlen: »Problemadfærd i skolen« fra 2008. Der trækkes i hans bog netop på norske erfaringer og synspunkter – ikke mindst Thomas Nordahl og hans LP-model.

Bjarne Niensens ganske omfattende introduktion (16 s.) til den nu foreliggende bog er egentlig en miniudgave af teksten set i et dansk perspektiv og må være ganske nyttig, for eks. når lærerstuderende skal repetere bogen op til en eksamen.

I bogens første kapitel fremlægges fem forskellige perspektiver på problemadfærd, hvilket skaber nuancer og

forståelse af begrebet: individperspektivet – aktørperspektivet – mestringsperspektivet – det socialkonstruktivistiske perspektiv – det socialøkologiske perspektiv. Hvert perspektiv har sin nytteværdi i en samlet forståelse.

Kapitel 2 understreger, at meget afhænger af, hvordan der tænkes: enkle forklaringer/komplekse sammenhænge – klassificering/relationer – finde årsager/finde opretholdende faktorer m.fl. Det drejer sig – à la Nordahl – om kortlægning, at anvende evidensbaserede tilgange som MST, PMTO, APT og PALS; alle importerede metoder fra USA; MST er eksempelvis Multisystemisk Terapi.

Kapitel 3 er bogens største kapitel (53 s.), som omhandler en såkaldt analytisk arbejdsmodel. En meget grundig gennemgang af modellen og med anvendelse af mange analyser af situationen for enkelte elever og opstilling i skemaer af tilgange. Et eksempel kan være succesanalysen, som viser, hvordan forskellige aktører – eleven selv, forældrene, lærerne, psykologen – har bidraget til, at problemadfærden reduceres. Succesanalysen bekræfter den stedfundne udvikling og er med til at fastholde målsætningen for det videre arbejde.

Kapitel 6 om regler og konsekvenser understreger bl.a. betydningen af, at alle lærere altid håndhæver regler 100 %.

I det følgende kapitel gennemgås relationen lærer/elev. En firedelt model med akserne *kontrol/varme* fremhæver, at kombinationen høj kontrol/megen varme er at foretrække: den såkaldt autoritative lærer – det direkte modstykke bliver kombinationen lav kontrol/lidt varme: den såkaldt forsømmende lærer. De resterende kombinationer benævnes den autoritære og den eftergivende lærer. Et meget interessant afsnit beskæftiger sig med, hvordan læreren trigger eleven og med forskellen på at give besked på en god eller en dårlig måde. – Der er måske en anelse slægtskab med en for mange år siden udbredt bog: »The Teacher's Survival Guide« her.

De sidste fem kapitler handler om elevrelationer – klasseledelse – tilpasset læring – skolen og socialforvaltningen og MST, der anvendes over for 12-17årige med meget massive problemer.

Har vi brug for endnu en bog om børn og unge med skolerelaterede problemer? Og er det så denne bog? Denne anmelder svarer bekræftende. Terje Overland skriver sig ind i den gode, norske tradition og trækker på mange kilder. LP-modellen og MST er eksempler på dette. Styrken i denne bog er dens grundighed og dens præcision. Meget klart opbygget fremstilling med mange og ofte detaljerede eksempler og cases. Der er desuden et væld af figurer, modeller og oversigtsskemaer, som for nogle af os er vældig klargørende.

Fremstillingen er båret af konsekvens: et klart formuleret syn på, hvori problemerne består, en udmærket analyse af, hvad der skal til og en inspirerende og brugbar plan for, hvordan det kan gøres. Et af de vigtige spørgsmål bliver: orker danske lærere, danske forældre, danske PPR psykologer at gøre sig så megen umage på en så systematisk måde? Det er ikke helt til at vide, men man kan håbe på det – for det ser ud til at virke.

Bjørn Glæsel

Den inkluderende skole – i et ledelsesperspektiv

Rasmus Alenkær (red)
Bogforlaget Frydenlund 2009.

Dette er den tredje bog i et trebindsværk om den inkluderende skole.

Bind 1 er en grundbog, der primært omhandler teorien. I bind 2 er fokus på praksisorienterede forholdemåder til emnet. Begge bøger er anmeldt i Tidsskriftet i forsommeren 2009.

I denne bog (bind 3) er ledelsesperspektivet det centrale i udviklingen af en mere inkluderende skole.

I prologen afgrænses inklusionsbegrebet samt centrale begreber i en inkluderende praksis.

I bogens øvrige kapitler bringes disse tanker ind i et bredt og mangfoldigt ledelsesperspektiv, der bl.a. omfatter:

- skoleledelse
- projekt- og udviklingsledelse
- ledelsesmæssige partnerskaber (samarbejde ml. skoler)
- ledelse af lokalområder og politisk ledelse
- læringsledelse (lærerens ledelse af børns læreprocesser)
- ledelsesmæssige perspektiver på arbejde med elevers problemadfærd
- PPR's rolle i den inkluderende skole.

Bogen er skrevet af en række forfattere fra Danmark og UK, og den er, som de to foregående bind, redigeret af Rasmus Alenkær.

Blandt bogens hovedbudskaber er:

- at ledelse af inkluderende fællesskaber kræver en anden slags ledelse og forståelsesramme end den, der

kendetegner en mere traditionel og ekskluderende skole. Derfor er der behov for at forandre tilgangen og finde nye ledelsesstrategier. Skolelederens afgørende rolle understreges gang på gang, når det drejer sig om at få organisationen til at bevæge sig. Det er det lange, seje træk i de daglige interaktioner gennem støtte- og provokationsinitiativ og kommunikationen om problemer og mulige løsninger, der opleves som havende størst og mest gennemgribende betydning for udviklingen af et større forandringsberedskab og motivation for at forandre. Det er altså en konstant tilstedeværelse og deltagende ledelse, der især gør en forskel sammen med en udbredt uddelegering af opgaver og ansvar,

- at det er vigtigt at arbejde med lokale perspektiver på udviklingen – en forandringsproces skal finde sted der, hvor forandringen skal finde sted,
- at der bør lægges vægt på et dynamisk samarbejde med dialog og refleksion og på netværksdannelse (både mellem skolens ansatte og mellem skole og eksterne samarbejdspartnere).

Bogens sidste del omhandler ledelse af arbejdet med og omkring elever. Der ses på synsvinkler og muligheder i læringsledelse – dvs. på læreren som læringsleder. Der peges på, at god klasse/læringsledelse kræver en fokuseret indsats med bevidste valg af pædagogiske værktøjer samt processtyring med viden om, hvad der virker, og hvornår det virker.

I ledelse af arbejde med problemadfærd understreges, at udgangspunktet må være den virkelighed, der er på den

enkelte skole, og at forebyggelse og afhjælpning af problemadfærd hænger uløseligt sammen med skolens generelle udvikling, og at det derfor vedrører samtlige medarbejdere på skolen. Derfor understreges betydningen af at arbejde med hele skolekonteksten og undervisningskonteksten på den enkelte skole og i den enkelte klasse og at søge at forstå situationen i sin helhed. Målet for skolens arbejde med problemadfærd er at udvikle et problemforebyggende opvækstmiljø. Her er kvaliteten af lærersamarbejdet et afgørende element.

I det afsluttende kapitel placeres Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) centralt i bevægelsen mod øget inklusion.

Der peges på PPR's særlige muligheder for bl.a.

- at medvirke til, at der etableres udviklende sammenhænge og gode betingelser – både for børn med særlige problemstillinger og generelt for alle børn dvs. at sætte fokus på, hvorledes skolen m.fl. kan møde barnet, således at der skabes udviklingsmuligheder, etableres samspil, så børn kan indgå i gruppesammenhænge, så der i fællesskab kan skabes meningsfulde og meningsdannende betingelser for barnets muligheder for at udvikle sig,

- at medvirke til en faglig tilgang, der overordnet er kontekst- og relationsorienteret således, at barnet ses i sammenhæng med og i relation til betydningsfulde voksne og således, at det bliver lettere at få øje på udviklingspotentialerne og lettere at se fællesskabets muligheder for at understøtte potentialerne,
- at medvirke til at kvalificere de miljøer og sammenhænge, barnet befinder sig i,
- at medvirke til at fremme forbindelse mellem det almene - og specialpædagogiske felt.

Sammenfattende peges på, at PPR bør arbejde for etablering af udviklende og bæredygtige fællesskaber, baseret på færdigheder, forskningsbaseret viden og forståelse af kulturens betydning for både den enkelte og for fællesskabets udvikling.

Bogen henvender sig til skoleledere, konsulenter, psykologer, lærere og pædagoger samt til kommunale – og statslige beslutningstagere. Den rummer – som de to foregående bind – mange betydningsfulde synsvinkler og redskaber, der kan være en hjælp i arbejdet med at sætte gang i forandringsprocessen.

Birthe Frey

»Umyndiggørelse«

Rasmus Willig, Hans Reitzel, 2009,
160 s., Kr. 198

Det er vigtigt at kunne forholde sig kritisk til sit arbejde. Hvilke konsekvenser får det, hvis kritikken bliver undertrykt? Bogens centrale pointe er, at manglende mulighed for at udtrykke kritik umyndiggør personen. De seneste 15 år har offentligt ansatte som pædagoger ligget under for en række umyndiggørelsesprocesser. – Frit citeret fra bogens bagsidetekst.

Forfatteren præsenteres som sociolog og som formand for Dansk Sociologforening. Han har interviewet en del pædagoger og institutionsledere i Århusområdet. Professionen har været hårdt ramt af øget politisk styring, omfattende krav om evaluering, dokumentation og manglende tolerance på arbejdspladsen over for kritiske udsagn.

Rasmus Willig udgav i 2007 bogen, »Til forsvar for kritikken« og fik derpå et forskningsstipendium til at skrive den nu foreliggende bog, som skulle være et grundlag for en ny, selvstændig, kritisk teori. Undervejs blev han inviteret til at holde en række foredrag af BUPL. Spørge- og diskussionslysten ved disse foredrag var så stor, at han skiftede spor og i stedet fik en række interviews og fokusgruppeinterviews med faggruppen. Det gav et indblik i de reelle erfaringer med umyndiggjort kritik.

Der berettes om stress, sygemeldinger, frygt for at blive fyret og manglende muligheder for at komme til orde med kritik. De ydre krav om evaluering og omstillingsparathed uden medarbejderindflydelse omdirigerede kritikken

fra at være rettet mod omverdenen til at være indadrettet. Når ledelsen for eks. udtalte, at der ikke var flere midler i budgettet, at de ikke kunne trylle osv., blev det fremstillet som en objektiv kendsgerning, hvad det naturligvis også er, men et citat fra en kvindelig leder illustrerer, hvordan dette kan opleves: »Jer er inde i varmen, når der skal skæres ned. Jeg er ikke altid inde i varmen, når der skal bruges penge.«

En af bogens mange pointer drejer sig om pædagogernes forhold til børnene. »Vi skal gøre børnene til demokratiske væsener, men vi oplever ikke deltagerdemokrati ude på institutionerne. Vi oplever, at vi skal lægge låg på vores kritik. Hvordan skal vi så opdrage børnene til demokrati? Det er selvmodsigende!«

Bogen er en mosaik af teori, overvejelser og udsagn fra mange interviews. Et afsluttende kapitel har overskriften: »Ansætter til en teori om kritikens infrastruktur«. Alt for mange tvinges til at søge førtidspension eller forlade deres profession. Der er en udbredt afmagt. Det er nedbrydende for mange, at de ikke kan få lov til at tage et ansvar. Selvcensur og udbrændthed er omfattende. Forfatterens grundlæggende antagelse er, at evnen til at udtrykke sig kritisk er et menneskeligt grundvilkår. Fratages mennesket mulighed for at udtrykke kritik, rettes den indad og giver en negativ selvopfattelse. Han anlægger en trafikmetafor: »Kritisk færden og bevægen sig ad forskellige infrastrukturelle spor – som i et trafikalt vejnet – den kan parkeres – ende på en blind vej – komme på kollisionskurs, men den standser ikke. Kritik er en del af den mentale motor – «. Med en reformulering af Kant kan valgsproget ikke længere være: »Menne-

sket skal træde ud af dets selvforskyldte umyndighed«, men derimod at samfundet skal levere de strukturelle mulighedsbetingelser for, at det moderne menneske kan blive myndigt.

Det er glimrende essay. En forsker, der vil udvikle sin teori, møder teoriens genstand og standser op, ser sig om, spørger sig for og når frem til en syntese af de menneskelige erfaringer og teorien. Et meget væsentligt budskab – velskrevet og letlæst. Dette essay bør diskuteres i

daginstitutionerne – og i skolen, hvor lærerne har tilsvarende erfaringer.

Det afgørende spørgsmål er ikke, om vi kan være bekendt at behandle de mange offentligt ansatte professionsudøvere sådan. Nej det er, om samfundet kan undvære en helt nødvendig dialog med disse. Engagement, loyalitet og kreativitet hos den professionelle forudsætter åbenhed, lydhørhed og respekt hos arbejdsgiveren.

Bjørn Glæsel