

# Indhold



Præambel . . . . .	3
<i>Bjarne Nielsen:</i>	
Forord: Indledning til temanummer om PPR i Forandring . . . . .	5
<i>Charlotte Ringsmose:</i>	
Videnskaberne, fagligheden og PPR i forandring . . . . .	7
<i>Bjarne Nielsen:</i>	
Ledelse af PPR som organisation . . . . .	14
<i>Eik Møller:</i>	
Fremtidens PPR – hvor er den på vej hen? . . . . .	29
<i>Henning Strand:</i>	
Fremtidens udfordringer for PPR – et ledelsesperspektiv. . . . .	35
<i>Ida Marie Holm og Erik Cloyd Ebsen:</i>	
Flerfaglig aktionslæring. . . . .	49
<i>Jan Sejersdahl Kirkegaard:</i>	
PPR for fremtiden . . . . .	60
<i>Lene Tanggaard:</i>	
Et opfindsomt og offensivt PPR?. . . . .	71
<i>Ole V. Rasmussen:</i>	
En Børne- Ungerådgivning og PPR – “just in time”. . . . .	78
<i>Thorsten Schumann:</i>	
Et fælles væsen – det fremtidige samarbejde mellem børne- og ungdomspsykiatri og kommunalt ansatte psykologer . . . . .	90
<i>Vibe Strøier:</i>	
PPR mellem tamme og forheksede problemer. . . . .	101
Abstracts . . . . .	111
<i>Jude Welton:</i> Skal jeg fortælle dig om AUTISME.	
En guide til familie, venner og professionelle. . . . .	114

### 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.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.  
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-  
logi, Norge

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ  
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.  
psych.

Poul Nissen, Fil.Dr. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.  
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Fotografik: 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

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

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

## Præambel

Dette temanummer i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift tager udgangspunkt i de opbrud og nybrud, der sker på det pædagogisk psykologiske område i kommunerne, og de udfordringer forandringerne fører med sig for personalet i PPR.

Temanummeret afspejler forskellige aktørers blik på PPR i forandring. Det er således overvejende de praksisudfordringer bidragyderne ser, der her bliver formidlet.

Vi håber, at temanummeret kan bidrage med nye debatskabende perspektiver til de løbende refleksioner over udfordringer i PPR-arbejdet på PPR-kontorerne og blandt PPRs interessenter.

God læsning!

Venlige hilsener  
Redaktionen



## Indledning til temanummer om PPR i Forandring

“PPR i forandring – nye udfordringer” hedder dette temahæfte. Udfordringerne er mange i hver enkelt kommune.

En helt overordnet udfordring er, hvorledes omverdenen og PPR’s brugere oplever PPR. Debatten om inklusionslovgivningen i 2012 viste, at politikere og væsentlige brugergrupper ikke opfattede PPR som værende tilstrækkelig nyttig i inklusionsarbejdet og i forbindelse med udvikling af den almindelige undervisning.

Uanset rigtigheden i dette, er det nødvendigt, at PPR er i tæt dialog med brugerne i skolen, i dagtilbud og med kommunens ledelse om forventninger og aftaler til indsats fra PPR. Der skal være en fælles forståelse for de faglige udfordringer, som bl.a. pædagoger og lærere står overfor. Udfordringerne eksisterer, uanset om PPR eksisterer eller medvirker.

Der er ingen uenighed om, at skoler og dagtilbud har behov for bistand fra kompetente fagpersoner. Det gælder på alle tre hovedarbejdsområder for PPR i henhold til folkeskolelovgivningen – henholdsvis småbørnsområdet, elever omfattet af specialundervisningsbekendtgørelsen på specialskoler og i specialklasser samt inklusionsopgaverne med udvikling af almenundervisningen.

Det er en vigtig opgave for PPR at vise i praksis, at PPR som tværfaglig orga-

nisation sikrer en mere kvalificeret bistand, end hvis hjælpen består i indsats fra enkelte fagpersoner uden et fagligt bagland. Det skal kunne mærkes, at den enkelte PPR-medarbejder agerer på baggrund af det samlede tværfaglige PPR. Og der skal aftales konkret, på hvilke måder PPR kan indgå i arbejdet med sine faglige kompetencer, så der sikres et fælles ejerskab til dette.

I modsat fald risikerer PPR at råde over vigtige faglige indsatsformer og kompetencer, der ikke bliver brugt. Samtidigt skal PPR også være omhyggelig med at sikre sig, at man rent faktisk råder over de ønskede kompetencer hos personalet, og det er en vigtig opgave at få etableret sikre og hensigtsmæssige samarbejdsformer i forhold til hele arbejdsområdet.

PPR kan bistå på børne- og ungeområdet med mange konkrete og specifikke indsatsformer – såvel i forhold til enkeltbørn som mere generelt. Der er mange eksempler herpå i dette temanummer.

Men PPR råder i de fleste kommuner over betydelige tværfaglige kompetencer, der skal udnyttes langt videre med det formål at sikre faglig indflydelse i forhold til børn og unges undervisning og vilkår i kommunen.

PPR kan overskue de faglige sammenhænge og betingelser, der er afgørende vigtige for at skabe positive ud-

viklingsmiljøer for børn og god undervisning i skolen. PPR skal have mod til at blande sig i de overordnede debatter i kommunen og på de enkelte skoler og i dagtilbud.

Der skal forventes, at PPR er skolens og kommunens interne faglige kritiske instans i forhold til børn og unges virkelighed.

Et helt aktuelt eksempel findes i de modsatrettede interesser og kræfter, der ses i kravene til folkeskolen på inklusionsområdet. På den ene side lægges der pres på skolen i arbejdet for øget inklusion og til at være bedre til at nedbryde den negative sociale arv. Målgrupperne for dette er elever, der bl.a. har brug for faste strukturer, stor overskuelighed, klare rutiner, få og overskuelige lærer- og kammeratrelationer – noget der i øvrigt er vigtigt for alle elever. Alligevel lægges der på den anden side også pres på skolen for at udvikle den såkaldt fleksible skole med mange indbyggede skift i forhold til lærere og kammeratrelationer og store krav til elevernes sociale kompetencer. Vi ved en hel del fra forskning om, at dette ikke hænger sammen.

I såvel skoler som dagtilbud er der mange eksempler på fagligt uhensigtsmæssig kultur, organisationsform og praksis, som PPR må medvirke til at få konstruktiv dialog om blandt alle implicerede til gavn for børn og unge.

PPR skal kende aktuel forskning og kunne inddrage resultaterne herfra til at medvirke til at kvalificere dialog- og beslutningsprocesser.

PPR vil gennem positiv påpejning af relevante sammenhænge og betingelser for børns virkelighed kunne udvikle betydelig indflydelse, tillid og respekt hos alle parter i forhold til børn og unge i kommunen. Det gælder såvel børn, forældre, pædagoger, lærere som ledere på alle niveauer, inkl. det politiske niveau.

Folkeskolelovens krav om, at alle kommuner skal varetage konkrete PPR-funktioner, udgør det eneste lovgivningsmæssige grundlag for PPR's arbejde. Det kan fortsat udgøre et solidt fundament for at grundlægge et tværfagligt kommunalt PPR, der kan varetage de opgaver på børne- og ungeområdet, der måtte være ønske om.

I det omfang det lykkes, vil PPR have udviklet sig til en robust, selvstændig og tværfaglig organisation med stor indflydelse på hele børne- og ungeområdet i kommunen med høj grad af opbakning til arbejdet for at være med til at sikre de bedste vilkår for især de børn og unge, der har de sværeste betingelser.

Bjarne Nielsen  
Formand for Pædagogiske Psykologers  
Forening (PPF)

# Videnskaberne, fagligheden og PPR i forandring



*PPR som praksisform er knyttet til forskellige erkendelsesinteresser og måder at forholde sig til genstandsfelter. Hensigten er at skærpe fokus på, hvor PPR i praksis og historie er udtryk for forskellige epistemologiske positioner, og hvordan disse får betydning for udførelse praksis og dermed for børns muligheder for at udvikle sig og lære. Fokus er på, hvordan PPRs indsatser medvirker til at skabe betydningsfulde forandringer i samarbejde med lærere og pædagoger i skoler og dagtilbud.*

*Af Charlotte Ringsmose, Psykolog, Ph.D, Professor MSO, DPU, Aarhus Universitet*

En søgning på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Google viser at funktioner og organisering bliver fortolket, beskrevet og forstået forskelligt på tværs af forvaltninger og praksis. Eksempelvis "Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, PPR, beskæftiger sig med børn og unge med særlige behov". "Pædagogisk Psykologisk Rådgivning er et tilbud, som henvender sig til børn og unge med særlige behov og deres forældre". "PPR varetager og understøtter forandringsprocesser, tidlige og forebyggende og inkluderende indsatser". "PPR – Pædagogisk Psykologisk Rådgivning hører organisatorisk under Familieafdelingen, med et tæt samarbejde med Skoleafdelingen" osv.

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning er beskrevet som en tværfaglig funktion, der også tværfagligt er sammensat forskelligt i forskellige forvaltninger.

På tværs af tværfagligheden med flere forskellige faggrupper involveret er PPRs pædagogisk psykologiske funkti-

on muligheden for at arbejde med anvendelse af psykologiske perspektiver på det pædagogiske felt. Når psykologi på denne måde tages i anvendelse i det pædagogiske felt sker der en "forhandling" eller fortolkning med baggrund i de forventninger der er til psykologi i en pædagogisk praksis. Redskaber og praksis der udføres med baggrund i pædagogisk psykologi bygger på forståelser der medskaber og forandrer praksis.

- Forskellige praksisformer adskiller sig fra hinanden gennem erkendelsesinteresser og måder at forholde sig til genstandsfelter
- Gennem forskellige praksisformer dagsordenssættes forskellige problemstillinger, der er med til at gribe, skabe eller udvikle sociale konstruktioner (virkeligheder)
- de sociale konstruktioner der gribes, skabes eller udvikles afhænger af de briller (paradigmer og teorier), man ser og arbejder med

Dermed får det stor betydning, hvilke grundlæggende specialpædagogiske paradigmer og videnskaber der er i en given kommunal praksis.

Psykologiske perspektiver kan tages i anvendelse og tolkes som *individualpsykologiske perspektiver på en adfærd eller udvikling der falder uden for normalområdet*. Denne tolkning sås, da Lars Henrik Smidt i sin tid etablerede institutstrukturen for det nyetablerede Danmarks Pædagogiske Universitet, hvor pædagogisk psykologi og pædagogisk sociologi blev beskrevet som et umage begrebspar, der på sin vis hører sammen ved ikke at udelukke hinanden, men ved en forskellig orientering. *'Psykologen' vil mene, at det er vigtigst at undersøge den enkeltes præstation, mens 'sociologen' vil mene, at den enkeltes præstation altid må ses i en social belysning.*

Denne forståelse af psykologien med fokus på individet er imidlertid en fastlåsning af psykologien, der virker hindrende for vigtige områder af psykologiens anvendelse i pædagogisk praksis.

Den pædagogiske psykologi forstået som psykologiens anvendelse i det pædagogiske felt trækker her på en meget snæver forståelse af psykologien som PPR nødvendigvis må frigøre sig fra, idet det enkelte barns udvikling i pædagogiske institutioner blandt andet – og overvejende udspiller sig i sociale kontekster, hvor det er relevant at belyse dynamikken mellem de praksistraditioner, der udvikler sig i institutioner, samt det enkelte barns som aktør med egne erfaringer og muligheder i de dialektiske samspil mellem individ og omverden. Ved at fokusere på individet som isoleret fra omgivelserne mi-

ster man den reciproke påvirkning mellem barnet og miljøet. (Christensen, 2011). Ved at anskue psykologiens anvendelse i pædagogikken som terapeutisk eller diagnostisk praksis på individer, så reduceres de sociale videnskabers betydning for psykologien.

Forklaringen på denne forståelse skal måske findes i den pædagogiske psykologis historie og traditionelle tilknytning til det specialpædagogiske område.

### **Videnskaberne og fagligheden**

Historisk har kognitiv testning haft stor betydning for pædagogisk psykologisk rådgivning. Der er en lang historisk tradition for at specialpædagogiske indsatser tager udgangspunkt i en undersøgelse af barnets kognitive udvikling og hvordan barnet udvikler sig i relation til normaliteten. Herigennem kan man blive klogere på, om der er særlige udviklingsområder, man skal være opmærksom på ift det enkelte barn.

Baggrunden for denne anvendelse må ses i lyset af en grundlæggende opfattelse af, hvad specialpædagogik er, og hvordan forholdet mellem det almenne og det specielle spiller sammen.

I bogen "effective Schools for All"<sup>1</sup> fremføres det at den grundlæggende holdning, der fører til specialundervisning er at man bevarer status quo i skolen som organisation og curriculum. Dermed opstår problemerne, der fører til specialundervisning, fordi nogle elever er særlige.

---

1 Ainscow, 1991



Skrtic retter kritik mod de grundlæggende antagelser<sup>2</sup>:

“..to stop thinking of special educational needs as human pathologies, and to start thinking of disabilities and handicaps as organizational pathologies, as artefacts of the traditional curriculum”

Han kritiserer de grundlæggende holdninger i specialundervisningen i det 20. århundrede, for at gøre eleven til problemet frem for organisationen. Yderligere problematiseres de antagelser der er drivkraften i dette paradigme: <sup>3</sup>

1. Disabilities are objective, pathological conditions that students have.
2. special education is a rationally conceived and coordinated system of services that benefits students with disabilities
3. progress in the field of special education results from rational, technological improvements in diagnosis and intervention.

Reynolds<sup>4</sup> taler om at vi står over for en ændring i disse grundlæggende holdninger:

The new paradigm, first, sees the institution of the school, and often indeed the special and/or residential school, as one of the key defining me-

chanisms, which is regarded as actually *creating* pupils' problems and pupils' needs for help of various kinds

Denne tilsyneladende forkærlighed for den naturvidenskabeligt orienterede psykologiske tekniske rationalitet skal ses i en historisk sammenhæng, hvor psykologi som ny videnskab bestræbte sig på kvantitet, lovmæssigheder og sammenlignelighed (Christensen, 2011). Gennem den kognitive psykologiske og neuropsykologiens traditionelle tilhørsforhold til den naturvidenskabelige forskningstilgang med fysikkens videnskab og den ikke-menneskeskabte natur som genstandsfelt kunne psykologien vise sikker viden. I den naturvidenskabeligt prægede psykologi er det psyken og bevidsthedens biologiske og genetiske fundament, der er genstandsfeltet, hvormed individet kommer i fokus. Her forsøger psykologien at generalisere og finde almene lovmæssige sammenhænge via eksperimentelle og kvantitative metoder (Christensen, 2002:101-128).

En stor del af den testning, der er udviklet med baggrund i psykologien som naturvidenskab bestræber netop sammenlignelighed og lovmæssigheder. Kognitive psykologiske test, der måler intelligens, hukommelse, opmærksomhed, koncentration osv, baseret på normalfordeling er eksempler på denne bestræbelse.

Der findes mange testværktøjer, hvor psykologisk teori danner grundlag for metodernes udvikling. Kognitive testredskaber er nøje kontrollerede og afprøvede, og er standardiserede redskaber, der bruger normalfordelingsprincipper til at fastlægge afvigelse ved

2 Skrtic: Students with Special Educational Needs: Artifacts of the traditional curriculum: I Ainscow, 1991. Side 36

3 Skrtic, 1991 side 20

4 Reynolds, 1991. Side 92. Endvidere Galloway, 1985, Reid *et al.*, 1986, Reynolds, 1985

brug af klassiske naturvidenskabelige videnskabsidealer.

Så snart psykologien frigør sig fra denne tilgang, så fjerner videnskaben sig fra fysikkens videnskabsidealer, hvilket skaber usikkerhed om resultaterne.

### Opbrud i videnskaber og praksis

Der er opbrud i videnskaber og praksis. I en humanvidenskabelig interesse er man interesseret i forståelse snarere end objektivitet. Et eksempel på en arbejdsmåde i pædagogikken, der er baseret på en mindre objektivitet og mere humanvidenskabelig tilgang er LP modellen, der rummer en fortolkning, snarere end objektivitet.

Den nuværende optagethed af PISA og andre sammenlignende undersøgelser som nationale test bliver ofte mødt af kritik, men kan i denne sammenhæng opfattes som et positivt skifte fra fokus på at udrede enkeltindivider til at se på, og kritisk vurdere, hvad vore systemer og pædagogiske institutioner samlet præsterer. Psykologien er her med fokus på læringsaspekter gennem anvendelse af samfundsvidenskabelige metoder, der dokumenterer institutioners samlede læringsudbytte. Når na-

tionale test og internationale sammenligninger viser, at vi ikke har gjort det godt nok, så må vi arbejde på at gøre det endnu bedre. Det er ikke børnene som enkeltindivider, men læringsmiljøerne og andre samfundsmæssige bagvedliggende forhold, der må kigges på.

Psykologien som samfundsvidenskab handler om mennesker i kollektiver og findes repræsenteret i store dele af socialpsykologien. Det handler om, hvordan vi er under indflydelse af forskellige sociale og kulturelle faktorer. Pædagogisk psykologi handler om læringsaspekter organisatorisk og samfundsmæssige viden er perspektiver på læring og psykologi i anvendelse.

Frem for at anskue hver enkelt barns vanskeligheder som iboende barnet giver den sociale psykologi muligheder for at anskue barnets udviklingsmuligheder i kontekster. Eksempelvis at se sammenhænge mellem de sociale forholds betydning og behov for specialpædagogisk bistand.

Skidmore (1996) beskriver de grundlæggende paradigmer inden for specialpædagogiske forståelser og deres epistemologiske ståsteder i specialpædagogikken således:

Paradigme:	Epistemologisk udgangspunkt:	Fokusniveau:	Årsagsforklaring:
Psykomedicinsk	Positivistisk/ Empirisk	Mikro (individet)	Behov for specialundervisning opstår pga dysfunktioner
Sociologiske	Strukturalistisk	Makro (samfundet)	Specialundervisning opstår pga uligheder i samfundet.
Organisatoriske	Funktionalistisk	Meso (institutionen)	Specialundervisning opstår pga mangler i skolens organisation

Den sociale ulighed kan ses som eksempel på, hvordan organisatoriske og sociale forhold har betydning for læringsaspekter. Ved at fokusere på individer vil identifikation af vanskeligheder gennem testning og udredning af enkelt børn på skoler i udsatte boligområder være uendelig.

I Danmark forklarer den sociale baggrund op mod 66% af forskellene mellem skoler (PISA, 2001). Det vil sige, at skolernes elevgrundlag i form af hjemmebakgrund, i højere grad end skolens påvirkning, er afgørende for børnenes resultater. Hvis man er en skole i et distrikt med mange børn af veluddannede forældre, så har skolen gode resultater og mindre behov for specialpædagogisk bistand. Hvis man er en skole i tilsvarende kvarter med uuddannede forældre, så præsterer skolen dårligt, har flere børn med behov for specialpædagogisk bistand, flere børn med diagnoser, flere børn med sociale vanskeligheder osv. Det er en udfordring, der knytter sig til organisatoriske og samfundsmæssige paradigmer snarere end individualpsykologiske forståelser.

Ligeledes har etniciteten betydning for skolepræstationer og dermed også for sandsynligheden for, at der opstår behov for specialpædagogisk bistand. Af børneforløbsundersøgelsen (Christensen 2005) fremgår det, at for de danske børn er fordelingen, at 80 pct. danske børn vokser op i familier der betegnes ressourcestærke, 13 pct. delvist ressource svage og 7 pct. ressource svage (Christensen, 2005). I en skole- og uddannelsesoptik er 20 procent af børnene er i risiko for at få ringe skolepræstationer og for at udvikle specialpædagogiske behov. I familier med an-

den etnisk baggrund end dansk kan færre karakteriseres som ressourcestærke, idet 29 pct. fremstår som delvist ressource svage og 43 pct. som ressource svage.

Med baggrund i socioøkonomi; forældrenes erhvervsuddannelse, tilknytning til arbejdsmarkedet, økonomi, sociale ressourcer og muligheder for på det psykosociale område at give børnene en god opvækst, fremgår det, at børnenes familier som hovedregel kun har svage sociale ressourcer til at klare livet i Danmark (Christensen, 2005).

Ved at se på systemer og organisationer bliver det en politisk og professionel opgave at bryde mønstre, snarere end at opspore forhold hos individer og familier.

Med hensyn til tidlige indsatser, så har vi dokumentation for, at den sociale baggrund slår tidligt igennem. Familiebaggrunden ses tidligt i børnenes sprog. Sprogundersøgelserne viser, at allerede i børnehaven har børn fra familier med ingen eller ringe uddannelse i højere grad behov for strukturerede sproglige indsatser. Det vil sige, at uligheden slår tidligt igennem, og at der er behov for indsatser, der kan føre til mønsterbrud. Flere forskningsresultater samt evalueringen af lov om lærerplaner tyder på, at der ikke mønsterbrydes i den tidlige barndom. Måske snarere tvært imod.

Flere forskningsprojekter viser, at børn med middelklassebaggrund især bliver mødt anerkendende og får rettigheder i daginstitutionen, hvor børn med anden etnicitet eller ressource svaghed i opvækstmiljøet sjældent bliver mødt anerkendende eller får medindflydelse i daginstitutionen (Svinth

2011, Palludan, 2005, Lindqvist m.fl., 2011). Det er potentielt med til at fastholde børnene i ressourcsvgathed.

Organisatorisk kan der sættes ind. Undersøgelser viser, at pædagogikken har et mønsterbrydende potentiale (No non-sense schools, de gode eksempler, Head Start – se seneste temanummer om tidlige indsatsers langsigtede betydning).

Sociologisk kan indsatsen imødegå betydningen af kammeratskabseffekter. Fra den tidlige barndom færdes børn i pædagogiske institutioner med børn med lignende familiebaggrunde. Det giver institutionerne: dagtilbud, skole og SFO/klub vanskeligere odds, når der er mange børn med ressourcsvgathed i opvækstmiljøet, og det betyder at børnene ikke får lejlighed til at profitere af at omgås børn fra andre familiebaggrunde.

Hvad skolen angår viser undersøgelser (Glavind, 2005), at hvis andelen af børn fra ressourcsvgade familier kommer op over 30 %, så "vælder læsset", og gennemsnitskaraktererne reduceres. Inden for denne grænse behøver ressourcestærke forældre ikke frygte en stor negativ effekt på deres egne børns præstationer.

Yderligere kan indsatsen over for familier have meget stor betydning. Undersøgelser viser, at forældrenes indflydelse på børnenes udvikling og læring er størst. Det er især forældrenes socioøkonomiske baggrund der spiller en rolle. Forældrebaggrunden i form af socioøkonomi har den største gennemslagskraft, når man skal vurdere børnenes læring og udvikling, og har dobbelt så stor betydning som kvaliteten af dagtilbuddet i påvirkningen af barnets sociale og kognitive udvikling.

Der er øget fokus på tidligere indsats. Kvalitet i daginstitutionen kan være en positiv faktor for børn med ressourcsvgathed i opvækstmiljøet og fungere som buffer, der forbedrer barnets muligheder. Ringe dagtilbud er en risikofaktor især for udsatte børns læring og udvikling.

I et stilladseringsperspektiv har tidlige pædagogiske indsatsers betydning for, hvordan børnene klarer sig i skolen. Førskolealderen og tiden tilbragt i dagtilbud er utvivlsomt en væsentlig læringsperiode i et menneskes samlede liv og udvikling. Også set ud fra et samfundsøkonomisk og politisk perspektiv, er den tidlige barndom en væsentlig periode at investere i. Anlægges cost-benefit betragtninger har investeringer i den tidlige barndom størst betydning (Heckman, 2006).

### **PPR i forandring**

PPR er vidensbaseret anvendelse af psykologi i pædagogisk praksis med fokus på at fremme læring og inklusion i de institutionelle sammenhænge børnene færdes i. Dette giver mulighed for:

- At udvikle kvaliteten i læring(smiljøerne)
- Forebygge ulighed i et kontinuum – tidlige indsats har størst betydning
- Mindskelse af den sociale segregering
- Dokumentere betydningen af indsatsen

Omgivelserne har stor betydning for børns udviklings- og læringsmuligheder helt fra begyndelsen. Indsatsen i både de uformelle og formelle læringsmiljøer har afgørende betydning.

Hovedsagen er ikke at identificere børns vanskeligheder, men at udvikle kvaliteten i de generelle læringsmiljøer gennem kontekstuelle perspektiver på børns lærings- og udviklingsmuligheder.

I en sociokulturel læringsforståelse ved vi at kvaliteten af børns opvækstmiljøer stiller børnene forskelligt fra begyndelsen (Ringsmose, 2014), og at kvaliteten af læringsmiljøerne har betydning for børnenes læring og udvikling.

Konklusionen er ikke, at vi ikke skal se på de enkelte børn, men måske snarere se børnenes muligheder som sammenhængende med betingelser vi har stor indflydelse på. Vi skal bruge viden om omgivelsernes betydning til at imødekomme alle børns behov.

## Referencer

- Andersen, Møller A., N. Egelund, T. Pilegaard Jensen, M. Krone, L. Lindenskov, J. Mejding (2001) Forventninger og færdigheder- danske unge i en international sammenligning AKF, DPU, SFI
- Christensen, G. (2002). *Psykologiens Viden-skabsteori*. Roskilde Universitetsforlag
- Christensen, E. & D. Agerlund (2005). Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart. SFI 05:05
- Glavind, N. (2005): Forældrenes skolevalg Ugebrevet A4. Arbejdernes Erhvervsråd
- Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of investing in Disadvantaged children. Science Vol. 312. www.sciencemag.org
- Lindqvist m.fl. (2012). Kvaliteter ved det sproglige læringsmiljø i daginstitutionen. I: Svinth, L. & C. Ringsmose (red.). Deltagelse og læring i daginstitutioner Dansk Psykologisk Forlag
- Palludan, C. (2005) Børnehaven gør en forskel. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Palludan, C. (2007). Ændrer loven børns hverdag? In J. Olesen (Ed.), Når loven møder børns institutioner. København: Danmarks Pædagogiske universitetsforlag.
- Ringsmose, C. & G. Kragh-Müller (2014). KIDS – Kvalitet i Daginstitutioner. Dansk Psykologisk Forlag
- Ringsmose, C. & Kragelund, K. (2014) Tidlige indsatsers langsigtede betydning. Tema-nummer i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. Dansk Psykologisk Forlag
- Schmidt L.H. (2001). Institutstrukturen ved DPU <http://www.folkeskolen.dk/10016/institutstrukturen-ved-dpu>. Artiklen er bragt i Folkeskolen nr. 22 2001
- Skidmore, D (1996): Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. European journal of Special Needs Education No. 1.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006), Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. Early Childhood Research Quarterly, 21, 76-92,
- Svinth, L. (2012). Børnehavebørns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter – analyseret i et sociokulturelt læringsperspektiv.
- I: Svinth, L. & C. Ringsmose (red.). Deltagelse og læring i daginstitutioner Dansk Psykologisk Forlag
- Svinth, L. (2013) Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Psyke & Logos. 34(1), pp. 83-106.
- Svinth, L. (2012) Børnehavebørns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter – analyseret i et sociokulturelt læringsperspektiv. I Svinth, L. & Ringsmose, C. (Red.) Læring og udvikling i daginstitutioner. København: Dansk psykologisk forlag.

## Ledelse af PPR som organisation



*PPR er meget forskelligt organiseret i den enkelte kommune – fra at være en selvstændig enhed med egen psykologfaglig ledelse til at være mere eller mindre integreret i det kommunale børne- og ungeområde. Tænkningen og motiverne til disse store forskelligheder er varierede, og nogle gange desværre mindre faglige. I mange kommuner eksisterer PPR næsten ikke set i forhold til, hvorledes PPR har været tænkt i forhold til skolens opgaver og i forhold til gældende skolelovgivning. Denne artikel gennemgår tre forskellige modeller for PPR's virksomhed i den enkelte kommune, hvor skolens behov og opgaver indgår med forskellig vægt. Der søges at skabe forståelse for, hvad der kræves, hvis PPR i alle kommuner skal udgøre en vigtig faglig intern kritisk instans i forhold til skolens virksomhed. Målet må være, at der er bred accept af, at PPR er en nødvendig tværfaglig instans i forhold til at sikre alle børn den relevante undervisning – og som samtidig kan udvikles til en vigtig faglig enhed for hele børne- og ungeområdet. Denne forståelse skal nødvendigvis være så grundlæggende, at den er personuafhængig af den aktuelle ledelse.*

*Af Bjarne Nielsen, formand*

PPR indgår i ganske mange forskellige organisationsformer i de enkelte kommuner. Opfattelserne om PPR er vidt forskellige såvel internt blandt PPR-ledere og medarbejdere som blandt PPR's brugere.

Alligevel fremstod der en klar og tydelig opfattelse af PPR blandt politikerne i folketinget i debatten om vedtagelse af inklusionslovgivningen pr. 1. maj 2012 (Undervisningsministeriet 2012).

Her sammenfattede undervisningsminister Christine Antorini dette med at udtale til Folkeskolen:

“Noget af det, som den her lovgivning medfører, er, at Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) skal bruges på en anderledes måde. De skal ud og rådgive på skolerne i stedet for at sidde med sagsbehandlinger og udrednin-

ger. De skal ud på skolerne og rådgive direkte” (Antorini 2012).

Der har helt sikkert være en del PPR-ledere, der har undret sig meget over den stereotype opfattelse af, hvordan PPR fungerer, og som med rette har kunnet pege på, at inklusionslovgivningens intentioner for længst har været indarbejdet i PPR's praksis.

Det ændrer desværre ikke ved, at det er et problem for PPR, hvordan PPR opfattes i alle de tilfælde, hvor der er store afvigelser mellem PPR's egen mening og brugernes opfattelse.

Jeg vil i denne artikel søge at vise, at PPR's virke i den enkelte kommune i høj grad hænger sammen med PPR's ledelseskompetencer og syn på PPR's opgavevaretagelse. PPR's organisationsform og betydning i den enkelte kommune er helt afhængig af dette.



Der eksisterer ikke specifik forskning på området, men læserne af dette tidsskrift har alle egen viden om nogle PPR'ers virke og udvikling. For mit eget vedkommende bygger jeg i en vis udstrækning mine synspunkter på 33 år som PPR-chef – herunder 30 år som leder af et PPR, der varetog alle psykologfunktioner på hele børne- og ungeområdet i kommunen.

Herudover har jeg ud fra mit faglige virke i hele landet gennem 33 år set PPR'er udvikle sig i forskellige retninger, og jeg har set mange mønstre i de problematikker, som er opstået i forhold til de valg, der har været truffet.

Det er samtidigt mit håb, at jeg med dette indlæg fremkommer med synspunkter og vurderinger, der kan anspore til granskning og overvejelser over den tænkning, som det enkelte kommunale PPR hviler på.

I særlig grad er det mit mål at sikre forståelse for de forudsætninger, der må opfyldes for, at PPR fortsat kan eksistere til gavn for børn og unge og deres undervisning i folkeskolen samt deres udvikling i dagilbud.

Jeg vil tage udgangspunkt i tre hovedtyper af synspunkter af, hvordan PPR skal organiseres og hvilke arbejdsopgaver, der skal prioriteres. Det er tre forskellige synspunkter, som jeg for tiden hører blandt PPR-ledere og PPR-medarbejdere. Jeg forsøger for klarhedens skyld at behandle dem som "rene" typer, selv om virkeligheden ofte består af blandingstyper.

Alle tre indgangsvinkler til, hvad PPR er eller bør være, bygger på et fælles grundsynspunkt om, at der bør eksistere et system med faglig psykologfaglig ledelse i kommunen. Men der er efter min

opfattelse meget store konsekvenser af at vælge det enkelte udgangspunkt. Især, hvis målet er at udvikle en faglig organisationsform med bred opbakning i kommunen, og som ikke er personafhængig.

Jeg er vidende om, at der desværre herudover er kommuner, hvor PPR ikke eksisterer som en selvstændig faglig enhed med egen ledelse. Disse eksempler vil jeg ikke beskrive, men blot konstatere, at to af de nævnte typer af indgangsvinkler til PPR's virke indebærer meget stor risiko for nedlæggelse som et selvstændigt PPR med overførsel på forskellige måder til det kommunale system på børne- og ungeområdet.

De tre indgangsvinkler er:

Model 1. PPR's udvikling med vægt på overvejende psykologiske synspunkter og argumenter

Model 2. PPR's udvikling med vægt på mere brede faglige synspunkter ud fra kommunens ønsker og behov på hele børne- og ungeområdet

Model 3. PPR's udvikling med vægt på skolens ønsker og behov

Jeg vil prøve at illustrere forskellene mellem de tre indgangsvikler for PPR's arbejde og muligheder for udvikling efterfølgende.

Forinden vil jeg gennemgå baggrunden for PPR-begrebet, og hvorfor det er vigtigt at kende samfundets betingelser og forventninger til dette. Det vil være mit faglige afsæt for de synspunkter og vurderinger, som jeg vil fremsætte ved gennemgangen af de tre forskellige modeller.

Afsluttende i artiklen vil jeg fremdrage andre vigtige aspekter og problemområder for PPRs' ledelse, som også vil være afgørende for PPR's muligheder for indflydelse i kommunen til gavn for børn og unge.

## Hvad er PPR?

De enslydende krav til alle kommuner om at kunne yde pædagogisk- psykologisk rådgivning (PPR) knytter sig alene til folkeskoleloven med bekendtgørelser, vejledninger m.v. Før 1990 blev det kaldt skolepsykologisk rådgivning i folkeskolelovgivningen.

Der findes ikke lovgivningsmæssige krav om psykologindsats i andre lovgivninger. Psykologer er nævnt i Lov om Social Service, men ikke som en kommunal skal-indsats – bortset fra børn på krisecentre. Den fortsat stærke vægt, der politisk lægges på decentralisering og kommunalt selvstyre, gør det usandsynligt, at der i en overskuelig fremtid vil være basis for at få psykologer placeret mere centralt i den sociale lovgivning.

Selv om PPR før inklusionsloven i 2012 havde en stærkere lovgivningsmæssig placering i forhold til et større antal elever, er PPR fortsat solidt placeret i folkeskoleloven. Folkeskolen er samfundets vigtigste dannelsesinstitution for alle børn, og den har stor politisk bevågenhed. Det har været – og er fortsat – en stor tillids erklæring til PPR-systemet, at der er en lovgivning, der kræver, at kommuner har opbygget en faglig ekspertise, der kan være med til at sikre, at alle børn får det bedst mulige skoleudbytte.

Gennem folkeskolelovens krav har PPR en legitim ret og pligt til at udtale sig om undervisningens og den enkelte skoles kvalitet. Det er meget konkret udtrykt i PPR-vejledningen, hvor der står: “PPR har blandt andet en forpligtelse til at fungere som folkeskolens interne kritiske rådgivning i forhold til undervisningen og indsatsen for elever med sær-

lige behov. Derfor skal PPR anvende sin faglige ekspertise for udvikling af en rummelig og hensyntagende skole for alle, og til at sikre elever med alvorlige skolevanskeligheder og handicap den mest kvalificerede undervisning”. (Undervisningsministeriet 2000, s.6).

Folkeskolens behov for psykologindsats har været tydelig i hele det foregående århundrede. Indledningsvist drejede det sig primært om en sortering af elever, så de mest handicappede blev sorteret fra til særlige tilbud.

En mere bred skolepsykologfunktion opstod gradvist, og det førte i 1944 til dannelse af en psykologuddannelse – cand. psyk. – som en treårig overbygning oven på læreruddannelsen. Da cand.psyk.uddannelsen blev femårig, opstod cand.pæd.psyk. uddannelsen for de læreruddannede, så folkeskolen fortsat kunne betjenes af læreruddannede psykologer med stor indsigt i skolens opgaver og vilkår.

I 1971 blev organisationsformen PPR besluttet som et landsdækkende system for alle kommuner med krav til tværfaglig bemanding i overensstemmelse med folkeskolens behov (Undervisningsministeriet 1971). Det er vigtigt at være opmærksom på, at PPR – den gang Skolepsykologisk Rådgivning – opstod på baggrund af en faglig tænkning hos embedsmænd i Undervisningsministeriet. PPR som tværfaglig organisationsform er konstrueret ud fra folkeskolens behov, og derfor skulle den bemandes med psykologer med indsigt i skolens opgaver, psykologer med særlige kliniske kompetencer samt pædagogiske konsulenter inden for de kendte problemområder som adfærd, læsning, tale-høre og specialklasser.



Allerede fra starten blev det tydeliggjort, at PPR skal engagere sig i skolens opgaver og udfordringer og medvirke aktivt til, at færrest mulige elever får behov for særlig specialundervisningsindsats. Dette er indskrevet i bekendtgørelser, vejledninger, betænkninger og rapporter gennem årene siden da.

I forhold til PPR-lederen indebar det bl.a., at denne var automatisk medlem af det ret magtfulde fælleslæreråd, som alle kommuner skulle etablere frem til 1990. Det blev forventet, at PPR-lederen aktivt og engageret involverede sig selv og sit personale i skolens pædagogiske udvikling.

Det er uden for denne artikels rammer at fremkomme med vurderinger af, hvordan det er lykkedes for PPR og PPR's ledelse at vægte de to ligeværdige hovedarbejdsopgaver i form af medvirken til udvikling af en skole for alle og medvirken til at undersøge elever og stille forslag om specialindsats. Inklusionslovgivningen og debatten i forhold til denne giver nogle svar på, hvorledes bl.a. politikerne ser på denne sag.

### **PPR som organisation i kommunen**

Indtil 1987 var der faste rammer for PPR som en skal-organisation for enhver kommune med centrale krav til ledelse og fagpersonale – enten alene eller i samarbejde med andre kommuner.

Herefter medførte den begyndende decentralisering, at kommuner gradvist fik lov til at beslutte alle forhold om indretning og bemanding af sit PPR-system.

De små kommuner udnyttede dette til i vid udstrækning at ophæve de kommunale samarbejder om PPR-organisationen. Den bagvedliggende faglige

grundfilosofi bag PPR som en vigtig tværfaglig organisation med egen psykologfaglig leder begyndte at fortone sig mange steder. Der var små kommuner, hvor PPR-funktionen kun bestod af to tale-hørelærere og én psykolog.

Kommunesammenlægningen i 2007 ændrede på dette, men ikke på den fortsat store forskellighed mellem kommunerne. Der blev fortsat eksperimenteret med forskellige organisationsformer, men sjældent på baggrund af faglige overvejelser. Det har været let at ændre på PPR's organisationsplacering, når kommunale ledere har været utilfredse med PPR-funktionen. Strukturændringer medfører en let mulighed for at kunne afskedige en leder.

Det er trist, at så mange kommunale chefer og direktører ikke har ulejliget sig med at foretage analyser over, hvorvidt det er selve organisationsformen og den faglige tænkning bagved, der giver anledning til praksisvanskeligheder i forhold til brugernes forventninger.

Kommuner nedlægges ikke, selv om de har en dårlig ledelse eller styring. Man tror på organisationsformen, og derfor er der fokus på, hvordan man får kommunen som organisation til at fungere tilfredsstillende. Det samme gælder for eksempelvis en skole. Den nedlægges og omstruktureres heller ikke, fordi der er utilfredshed med ledelsen eller andre praksisproblemer.

Men det samme gælder desværre ikke for PPR. Det er derfor en oplagt opgave for ikke mindst PPR's leder at sikre forståelse for vigtigheden af, at PPR har en hensigtsmæssig og stabil organisationsform, så det er muligt at leve op til de lovgivningsmæssige forventninger. Og de er som tidligere beskrevet opstillet i

folkeskolelovgivningen og er enslydende for alle kommuner.

Det må derfor være en vedvarende aktuel opgave at vurdere og være i dialog med brugerne om, hvilken organisationsform og bemanning af PPR, der bedst tilgodeser folkeskolens behov. Her vil synspunkter fra skolens personale og forældre nødvendigvis veje tungt i svaret på dette.

Vi har heldigvis mange eksempler på, at et velkvalificeret PPR i forhold til skolens behov også giver mulighed for at udbygge organisationsformen til bredere opgaver på børne- og ungeområdet, såfremt det måtte ønskes. I PPR-Håndbogen er dette beskrevet i det afsluttende kapitel under overskriften "PPR som et kommunalt kompetencecenter" (Nielsen 2014).

### **De tre indgangsvinkler til PPR**

Som det er fremgået hidtil spiller folkeskolen en vigtig rolle i PPR's historie og baggrund. Jeg hører adskillige PPR-ledere og psykologer give udtryk for, at folkeskolen ikke bør tillægges denne betydning længere, og at det er vigtigt at se børne- og ungeområdet i sammenhæng i en kommune. Dette gør sig gældende i de to første af de tre beskrevne synsvinkler om PPR's situation og udviklingsmuligheder.

### **Model 1**

#### **PPR's udvikling med vægt på overvejende psykologiske synspunkter og argumenter**

Her anerkendes skolen som et vigtigt arbejdsområde for PPR, som indgår på linje med øvrige psykologarbejdsopgaver på børne- og ungeområdet i kommunen. Skolens særlige status som

baggrund for PPR's eksistens er trængt i baggrunden. Ledelsesfilosofien hviler primært på interne psykologiske overvejelser over, hvad de forskellige samarbejdspartner måtte have behov for i forhold til psykologindsatsformer.

I forhold til skolen er det ofte et grundsynspunkt, at hvis psykologer skal kunne gøre nytte i forhold til inklusion og udvikling af almenundervisningen, så er det vigtigt, at psykologerne ikke involverer sig for tæt på skolen og dermed risikerer at få "blinde" pletter i sit faglige sigte. Det udtrykkes nogle gange, at det er fagligt hæmmende for PPR-psykologer at kende skolen og dens medarbejdere for godt. Synspunktet indebærer bl.a. en tro på, at PPR-psykologers supervision og rådgivning af lærere bedst udføres som en form for generalistsupervision, hvor det er helt unødvendigt at kende lærernes og skolens opgaver og vilkår. Det opfattes nærmere som en ulempe.

Inden for denne model optræder ofte det synspunkt, at PPR-psykologerne slet ikke skal blandes ind i de mere "banale" sager eller problematikker på skolen, som fx AKT-lærere eller andre ressourcelærere sagtens kan klare.

Analyse af skolens problematikker er vigtig med henblik på at finde de rette psykolog-indsatsformer, der skal tilbydes skolen – nogle gange i form af et såkaldt "ydelseskatalog".

Det kan vedrøre såvel mere individorienterede indsatsformer som indirekte indsatsformer i form af supervision og tilbud om kompetenceudvikling. Ofte baseres disse analyser primært på baggrund af interne drøftelser i psykologteamet med PPR-lederen. Der er mindre fokus på at få afstemt PPR's vurderinger med lærere og skoleleder.

Fokus er primært på konkrete arbejdsopgaver som enkeltelever eller konkrete problematikker i en klasse. Større involvering i skolens arbejde ses ikke, da det vil kunne indebære risiko for vanskeligheder for at fastholde den faglige neutralitet. Der vil være en forventning om, at psykologen kun skal indblandes i tydelige psykologarbejdsopgaver og ikke være tæt involveret i de regelmæssige samarbejdsfora på skolen, hvor der er mulighed for at komme tæt på de enkelte lærere.

Det medfører bl.a., at skolen opfatter PPR som eksterne eksperter eller resourcepersoner, der kan hidkaldes i konkrete anliggender, der ofte risikerer at blive de overvejende individorienterede problematikker – set fra skolens side. Der er ikke forståelse fra skolens side på, at PPR kan bruges mere bredt i forhold til mere generelle faglige problemstillinger og med et forebyggende sigte.

Det medfører på sigt, at PPR bliver helt koblet af skolens arbejde med inklusion og udvikling af almenundervisningen, jfr. et senere afsnit om kompetenceudvikling og praksisnær rådgivning.

Et PPR, der bliver koblet af skolens arbejde med udvikling af almenundervisningen og inklusion, vil automatisk komme i fokus hos kommunens ledelse. Så længe PPR har en højt respekteret og engageret leder, vil der være mulighed for at videreføre PPR – dog afhængig af de politiske vurderinger af PPR's effektivitet i forhold til at undgå, at elever udskilles til dyre specialforanstaltninger.

Ved lederskifte vil der være stor risiko for, at kommunen ønsker at omorganisere PPR i forsøg på at få PPR-funktionen ind i en mere sikker og effektiv ledelse. I disse tilfælde ses opsplitning af personalet til forskellige afdelinger i kommunens børne- og ungeområde.

Ofte vil der også være forskellige magtinteresser på spil fra de forskellige fagchefer og direktører i kommunen. De faglige vurderinger og kendskab til PPR's opgaver kan ofte blive trængt helt i baggrunden.

## Model 2

### **PPR's udvikling med vægt på mere brede faglige synspunkter ud fra kommunens ønsker og behov på hele børne- og ungeområdet**

Modellen bygger på en samlet vurdering af PPR-arbejdsopgaver på hele børne og ungeområdet – selv om der ikke findes PPR-funktioner uden for folkeskoleloven. I forhold til model 1 er der mere opmærksomhed af betydningen for, at andre faggrupper end psykologer er vigtige medarbejdere i det tværfaglige PPR.

Skolens behov og forventninger til PPR anerkendes som et vigtigt arbejdsområde på linje med øvrige psykologarbejdsopgaver på hele børne- og ungeområdet.

Men også her er skolens særlige status som baggrund for PPR's eksistens trængt i baggrunden. Inden for denne ledelsesfilosofi er der dog mere opmærksomhed på vigtigheden af at høre samarbejdspartnerens synspunkter og i det hele taget at indgå i dialog med disse.

Der er dog også som i model 1 en tiltro til, at PPR's faglighed lider skade af at blive for involveret i skolens arbejde og i forhold til at komme for tæt på lærerne.

I forhold til skolen bliver psykologerne dog involveret i et mere tæt samarbejde end i model 1. De deltager i udvalgte samarbejdsformer eller tilbyder at komme ad hoc. De knytter tætte re-

lationer til nogle lærere på skolen og får derved mulighed for at øve indflydelse i et begrænset omfang på konkrete områder af skolens udvikling.

PPR-psykologernes tilbud om mere generel hjælp, fx i form af supervision modtages typisk af de lærere, der egentligt klarer opgaverne bedst.

PPR opfattes ikke på skolen som vigtig i forhold til skolens og undervisningens generelle udvikling – herunder i forhold til inklusionsopgaven. Psykologerne betragtes derfor overvejende som eksterne eksperter, der kan inddrages i konkrete elevsager eller problematikker. Der er på PPR en overvejende forståelse af, at sådan må det også være, da lærerne selv er de professionelle i forhold til deres undervisningsopgaver.

I model 2 er der tilsvarende stor risiko for, at PPR vil blive koblet af skolens arbejde med udvikling af almenundervisningen og arbejdet med inklusion. PPR ænser ikke, at faglige rapporter i stigende grad tydeliggør, at skolen og lærerne efterspørger langt mere pædagogisk og didaktisk sparring fra PPR (fx Baviskar 2013).

Der er en vis opmærksomhed på, at lærerne har brug for langt mere kontinuerlig og praksisnær rådgivning i forhold til deres konkrete udfordringer. Betingelserne for at kunne give dette i form af det tætte samarbejde er svært foreneligt med den faglige filosofi i model 2 (som i model 1) om at undgå for tæt involvering på skolen. Samtidig er der stor usikkerhed hos mange psykologer af, hvad der ligger i forventninger om didaktisk sparring – og nogle gange også ulyst til at interessere sig for dette.

Model 2 er som model 1 helt afhængig af at have en engageret og vellidt leder

fra alle sider, og den bliver derved også meget personafhængig, eftersom den ikke fra skolens side opfattes som en naturlig og vigtig organisationsform i forhold til skolens pædagogiske udvikling. Det kan virke uretfærdigt og helt urimeligt, men skolens opgaver er så solidt forankrede i samfundet, at PPR's præstationer altid vil være afhængige af, hvad lærere og skoleledere mener. Løser PPR ikke de forventede opgaver og giver skolen og lærerne den forventede bistand, så vil skolen automatisk udvikle andre måder at få opbygget denne faglige bistand, som det fx ses i vore nordiske nabolande.

Ved lederskift vil synspunkterne fra skolen derfor overvejende være afgørende for, hvad der sker af omstruktureringer af PPR.

### Model 3

#### PPR's udvikling med vægt på skolens ønsker og behov

Ledelsesfilosofien i model 3 bygger på den faglige argumentation for PPR's eksistens, som tidligere er blevet beskrevet, og som den optræder i folkeskolelovgivningen. I denne model er det et helt afgørende grundsynspunkt, at PPR eksisterer på baggrund af skolens behov – og dermed af hensyn til et antal elever, der har brug for medvirken fra et velkvalificeret tværfagligt PPR, der kan understøtte skolen i at sikre den bedst mulige undervisning for alle børn.

Den bygger samtidigt på det grundsynspunkt, at en forudsætning for at være nyttig i forhold til dette er, at PPR bringer sig i en position, så hver enkelt lærer og lærerteam finder det naturligt at inddrage PPR i løsningen af vanskelige problematikker. Hvis PPR ikke

med sine faglige kompetencer når ud til den enkelte lærer, så får PPR ingen indflydelse. Der sker ingen udvikling i klasseværelset, hvis den enkelte lærer ikke selv ændrer på sin adfærd.

Opgaven for PPR er derfor at bringe sig i et naturligt tillids- og samarbejdsforhold til lærerne på skolen. Det er det, der bliver efterlyst i inklusionslovgivningen og i ønsket om mere pædagogisk og didaktisk sparring.

Det kræver, at lærerne oplever, at psykologen tager del i arbejdet på skolen på baggrund af interesse og kendskab til skolens opgaver og vilkår. PPR's udvikling af praksisnær rådgivning til lærerne og medvirken til kompetenceudvikling af lærere bliver centrale elementer i dette, jfr. senere omtale af disse begreber.

PPR vil i denne model være involveret i skolens vigtigste samarbejdsfora, og PPR vil med sine betydelige og vigtige faglige kompetencer tage del i skolens prioriterede udviklingsområder.

I modsætning til model 1 og 2 kommer PPR tæt på skolen og lærerne og får gradvist udviklet stor viden og forståelse for skolens og lærernes opgaver og vilkår. Risikoen for de nævnte faglige "blinde" pletter kan derved opstå. Psykologerne risikerer at kende læreren for godt og solidarisere sig med dem.

Hertil er der at sige, at forudsætningen for, at PPR overhovedet kan have nogen indflydelse, er, at der er lydhørhed for, hvad PPR mener. Det kræver opbygning af det tætte tillidsforhold og nærhed til skolen, så PPR ikke opfattes som eksterne eksperter, der kan bruges i konkrete sager. PPR skal være skolens interne kritiske instans, og det vil altid være en opgave for PPR-ledelsen og -organisatio-

nen at sikre faglig opbakning til den enkelte PPR-medarbejder til at kunne opfylde denne vigtige funktion. Det ligger indbygget i selve tænkningen af PPR som tværfaglig organisation, hvor den enkelte medarbejder løbende får faglig sparring på de områder, der er relevante.

I denne model opfattes PPR-medarbejderne ikke som eksterne eksperter, og de får derved mulighed for at være involveret i såvel de mere individorienterede problematikker som i forhold til arbejdet med udvikling af almenundervisning, kompetenceudvikling, konkrete udviklingsopgaver m.v., hvor PPR's faglige kompetencer kan være nyttige.

En PPR-organisation, der opfylder skolens krav til bistand, er meget modstandsdygtig i forhold til risiko for ønsker om omstrukturering, og den bliver derved ledelsesmæssigt mere personaafhængig.

Den bakkes op af stærke kræfter i hele skoleverdenen.

Nogle vil anføre, at det er vigtigt at se hele børne- og ungeområdet under ét – og ikke adskille skolen som et særligt område.

Hertil kan siges, at et velkvalificeret og tværfagligt PPR, der er generelt afholdt og respekteret af skolen, meget let kan udbygges til at være et rådgivningssystem, der omfatter hele børne- og ungeområdet. Der er heldigvis gode eksempler gennem årene på, at det er muligt, jfr. desuden beskrivelsen af PPR som et kommunalt kompetencecenter (Nielsen 2014).

I modsætning til model 1 og 2 vil det indebære, at PPR som kommunal organisation hviler på et klart lovgivningsmæssigt grundlag i form af folkeskoleloven og derved får et mere

fast og stabilt fundament. En forudsætning vil dog altid være, at de enkelte områders behov inden for børne- og ungeområdet respekteres og sikres kompetent faglig betjening, ligesom der ikke må forekomme opgaveglid-

ning fx fra skoleområdet til det komplicerede socialområde.

I efterfølgende skema 1 er de tre modeller sat op over for hinanden med kort angivelse af de væsentligste træk.

	<b>Model 1 Psyko- logudgangspunkt</b>	<b>Model 2 Hele børne- og ungeområdet</b>	<b>Model 3 Skolen er udgangspunkt</b>
Syn på skolen	Psykologisk analyse af skolens behov – ringe dialog med skolen	Faglig analyse af skolens behov – indgår i dialog i nogen udstrækning	Skolen er udgangspunktet – tæt dialog med skolen om indsats
Nærhed til skolen	Faglig afstand til skolen er vigtig – ikke “blinde” pletter	Faglig afstand vigtig, men også dialog på konkrete områder	Skolen skal opleve nærhed, interesse og skoleviden fra PPR
PPR-personale	Psykologer	Psykologer og andre faggrupper	Tværfaglig bemanding til PPR's opgaver i skolen plus evt. andre opgaver
Forventning fra skolen til indsats fra PPR	Hidkaldes til konkrete individorienterede sager	Hidkaldes til konkrete sager – såvel individorienterede som mere generelle	Såvel individorienterede som medvirken ved inklusion og almenundervisningen
Samarbejdsformer	Indgår kun i forbindelse med konkrete problematikker/sager	I konkrete problematikker plus aktuelle samarbejds møder	Involveret i alle relevante samarbejdsfora
Oplevelse af PPR fra skolen	Eksterne eksperter i forhold til konkrete problematikker	Overvejende eksterne eksperter plus involvering i konkrete bredere fagområder	Engageret og interesseret i skolens generelle arbejde på baggrund af viden
Muligheder for indflydelse på skolen	“Når” ikke læreren på baggrund af PPV'er og konkrete sagsmøder	Ikke-udviklet praksisnær rådgivning – “når” ikke læreren tilstrækkeligt	Gode muligheder for at “nå” læreren gennem tæt samarbejde og praksisnær rådgivning
PPR som skolens kritiske instans?	Fokus primært på konkrete problematikker – blander sig ikke	Udtaler sig primært om de konkrete områder, der er aftalt med skolen – Ikke om skolen generelt	Legitim adgang til at udtale sig om alle forhold på skolen og i forhold til betingelser for god undervisning
Holdbarhed af PPR-organisationen	Helt afhængig af den aktuelle leder. Ringe organisatorisk opbakning Stor risiko for omstrukturering ved lederskift	Afhængig af aktuel leder. Skrøbelig organisationsopbakning. Usikker fremtid ved lederskift	Kvalitet meget lederafhængig, men stor organisationsmæssig opbakning, der kan klare lederskift



## Andre vigtige ledelsesmæssige problemområder

Denne artikels hovedfokus er at skabe forståelse for vigtigheden af, at PPR har sikret sig en fagligt velbegrunder organisationsform som grundlag for sit virke til gavn for alle børn og unge i kommunen. Det har været en hovedkonklusion, at langtidsholdbarhed kun kan sikres med respekt for, at PPR af skolen opleves at udfylde de opgaver, som skolen forventer, og som fremgår af folkeskoleloven og de politiske intentioner bag hele inklusionsprocessen. Nogle vil fremhæve, at skolen ofte fremkommer med urealistiske forventninger til PPR, og det nødvendiggør tætte dialogformer mellem PPR og skolen, så den nødvendige forventningsafstemning bliver aftalt.

Andre steder har jeg beskrevet mere konkret om PPR's faglige opgaver, og det er jo varetagelsen af dem, der er afgørende for evaluering af PPR's arbejde (fx Nielsen 2014).

Jeg vil alligevel til sidst meget kort omtale nogle konkrete problemstillinger for PPR's ledelse, der vil være afgørende for, hvorledes PPR opfattes og vurderes i den enkelte kommune. Selv om PPR har en solid faglig placering i kommunens organisation, er det afgørende, at PPR's leder lever op til de ledelsesforventninger, der må stilles til offentlige ledere i samfundet.

### Hvordan opfattes PPR's leder?

PPR's mulighed for indflydelse afhænger helt af, hvorledes PPR-lederen opfattes af alle interessenter – lige fra børn/elever, forældre, pædagoger og lærere, institutions- og skoleledere,

kommunale ledere til den politiske ledelse i kommunen. Der skal fra alle disse parter være en grundlæggende tillid til PPR-lederens faglige vurderinger og rådgivning – også i de tilfælde, hvor der kan være interesse modsætninger mellem nogle parterne.

Det medfører, at PPR-lederen må prioritere meget højt at være fast deltager i alle relevante lederfora samt sikre sig gode samarbejdsrelationer til nøglepersoner på alle niveauer.

PPR-medarbejderne vil nyde godt af den lederopbakning og tillid, der opbygges.

### PPR som arbejdsplads

PPR-lederen er ansvarlig for at udvikle et trygt og engagerende arbejdsmiljø for medarbejderne, der kan danne basis for kompetenceudvikling og lyst og engagement til at involvere sig i nye indsatsformer.

PPR-lederen skal lede fagpersoner, der er præget af en fagbureaukratisk tankegang, hvor der ikke automatisk er stor forståelse for vigtigheden af ledelse og den fælles kollegiale refleksion, jfr. skolelederens tilsvarende opgaver som beskrevet flere steder (Nielsen 2001, 2008 og 2014).

Der skal foregå den nødvendige kompetenceudvikling i forhold til PPR's opgaver, og der skal foretages en arbejdsfordeling, der sikrer, at brugerne oplever højt kvalificeret indsats fra PPR's medarbejdere.

PPR-lederen skal formå at skabe opbakning til nødvendigheden af at have fokus på de forventninger og krav, der stilles fra PPR's brugere samt gældende lovgivning med henblik på at skabe

forståelse for nødvendige omprioriteringer af PPR's indsats.

Urimeligt fokus på PPR- medarbejdernes personlige interesser og favoritarbejds måder vil på kort sigt kunne give et godt internt arbejdsmiljø, men vil på langt sigt være katastrofalt for PPR's udvikling.

### **Faglig styring contra økonomisk styring**

I alle kommuner er der fokus på økonomisk styring. Inklusionslovgivningen bygger på en antagelse af, at det er for dyrt for samfundet at følge PPR's faglige rådgivning. Der er samtidigt en antagelse af, at fagpersoner ikke egner sig til at tage økonomiske hensyn.

Det er PPR-lederens opgave at vise i praksis, at den sikreste styringsform i virkeligheden er, når faglig og økonomisk styring går hånd i hånd. Ja, god faglig styring indebærer samtidig den mest sikre økonomiske styring. Faglig og økonomisk styring er ikke hinandens modsætninger.

Det kræver stor indsigt hos PPR-lederen at indordne sig under det kommunalt vedtagne serviceniveau. Det kan påvirkes gennem faglig argumentation, men det skal ske generelt og ikke i forbindelse med konkrete PPR-forslag om foranstaltninger for enkeltbørn.

### **Praksisnær rådgivning**

Praksisnær rådgivning har været anvendt på PPR siden begyndelsen af 1970'erne i form af det udviklede teamsamarbejde på de regelmæssige samarbejds møder. Ikke mindst PPR's psykologer efterspørger supervision og faglig

sparring fra kolleger på egne sager og sagsområder.

Alligevel har vi ikke formået at overføre dette mere systematisk til skoleverdenen, selv om det bliver tydeligere og tydeligere, at det er denne form for hjælp, at lærerne efterspørger. Det samme gælder på småbørnsområdet.

PPR's ledelse må i samarbejde med skolelederne og andre ledere medvirke til at få indarbejdet samarbejdsformer, der muliggør løbende praksisnær rådgivning fra PPR-medarbejderne.

Samtidig er det nødvendigt at få ikke mindst PPR's psykologer til at få et fortroligt forhold til, hvad PPR kan bidrage med i forhold til den efterspurgte pædagogiske og didaktiske sparring med lærerne.

Vigtigheden af dette er beskrevet forskellige steder (fx Tanggaard og Dahl 2013 og Nielsen 2014). PPR skal være eksperter på skolens virksomhed, og psykologerne bidrager med en række kompetencer som bl.a. viden om børns udvikling og deres funktionen i sociale sammenhænge samt viden om organisationers funktionen. Men de skal også være interesseret i og kende meget til skolens opgaver og arbejds vilkår.

Praksisnær rådgivning hænger uløseligt sammen med kompetenceudvikling. Det er denne form for rådgivning, der kan give kød og blod til lærernes mere generelle og teoretiske grunduddannelse og efterfølgende efteruddannelse.

### **Forskning og evidens**

PPR-lederen må internt på PPR medvirke til at sikre, at de enkelte PPR-medarbejdere er ajour med den



nyeste tilgængelige forskning af betydning for arbejdet på bl.a. skolen. Og lederen må sikre dialog om gode formidlingsformer, som den enkelte PPR-medarbejder kan anvende.

Der kan være forskellige opfattelser af begrebet evidens i sammenhæng med, hvorledes resultater fra forskning formidles og benyttes.

Evidens betragter jeg som den mest aktuelle viden på et forskningsmæssigt grundlag, der til enhver tid forefindes om et emne. Det omhandler ikke bevis for, at en given metode er bedre end en anden metode. Ingen metode er bedre end den mere eller mindre systematiske arbejdsindsats, der bliver lagt i den.

Men evidens fra forskningsresultater kan sikre det mest kvalificerede dialog- og beslutningsgrundlag for at aftale indsats- og handleplaner. Alternativet ville jo være, at alt blev aftalt på baggrund af private erfaringer fra enkeltpersoner.

### **Skolen som et kommunalt kompetencecenter**

Skolen har fyldt meget i denne artikel. Jeg håber, at jeg har fået tydeliggjort, at dette hænger sammen med vigtigheden af at få sikret et solidt fagligt grundlag for en stærk tværfaglig PPR-organisation i kommunen med psykologfaglig ledelse. Varetagelse af skolens forventninger og krav er en betingelse for dette.

Opfyldes dette, er grundlaget lagt for at udvikle PPR's arbejdsopgaver på et sikkert fagligt grundlag for det vigtige småbørnsområde.

Det giver samtidig mulighed for at henlægge alle psykologarbejdsopgaver på børne- og ungeområdet til PPR-or-

ganisationen, såfremt dette er ønskeligt i bestræbelserne for at skabe helhed og sammenhæng. Det er dog vigtigt at være opmærksom på de forskellige områders særlige faglige behov, så det sker fagligt forsvarligt på alle områder, som PPR skal betjene.

### **Skolepsykolog og skolepsykologi**

Jeg vil afslutte med at gøre opmærksom på, at betegnelsen *skolepsykolog* og *skolepsykologi* fortsat er meget positivt ladede udtryk i den brede befolkning. Det hænger sikkert sammen med, at skolen som begreb er positivt ladet for de fleste med anerkendelse af dens store betydning for samfundet. Jeg tror, at det er vigtigt, at vi er opmærksomme på dette og søger at udnytte det positivt.

*Skolepsykologi* dækker over alle de arbejdsopgaver, der forventes udført fra de forskellige faggrupper fra PPR (tidligere Skolepsykologisk Rådgivning). Det omfatter, som vi har været inde på, såvel medvirken til udvikling af almenundervisningen som sikring af hjælp til enkeltelever, der har brug for særlig specialindsats.

Jeg tror, at det er vigtigt, at vi i almindeligt sprog får udfoldet, hvad der kan rummes inden for dette begreb, så det kan være forståeligt for den almindelige befolkning.

Det er min erfaring, at begrebet *skolepsykolog* af såvel den almindelige befolkning som pressen opfattes som en psykolog fra PPR. Nutidens forældre kender ikke begrebet *klinisk psykolog* i skolesammenhæng. Og betegnelsen *pædagogisk psykolog* synes at være uden indhold for alle uden for psykologkredse.

Vi må nok fundere lidt over, hvordan vi sikrer forståelse generelt for de forskellige fagkompetencer, som vi mener er nødvendige på PPR's arbejdsområder – og hvad vi hensigtsmæssigt skal kalde fagpersonerne, så det giver almen mening.

### **Afslutning og opsamling**

Det har været formålet med denne artikel at erindre om den tætte relation, der gennem mange år har været mellem skolen og PPR. Det vil være en meget uheldig vurdering at anlægge, at dette forhold ikke længere er aktuelt.

PPR som begreb og PPR-funktioner eksisterer ikke uden for folkeskolelovens område. PPR som system eller organisation vil forsvinde, hvis det tydeliggøres, at PPR ikke løser de opgaver, som skolen forventer – og dermed også politikerne, staten og hele samfundet.

I de gennemgåede model 1 og 2 betragtes skolen som én blandt andre betydelige psykologarbejdsopgaver i kommunens indsats for børn og unge. Der lægges i begge modeller op til andre typer af organisationsformer, der vurderes at være mere hensigtsmæssige i forhold til at kunne udøve en helhedsindsats for børn og unge.

I model 1 analyseres kommunens psykologarbejdsopgaver ud fra en fagpsykologisk vinkel og ud fra en antagelse af, at psykologerne bedst selv ved, hvordan de kan gøre nytte, og hvad fagpersonalet på børne- og ungeområdet har brug for.

Selv om der ud fra en saglig og objektiv synsvinkel kan konkluderes særdeles fornuftigt i forhold til arbejdsopgaverne, er det en tænkning, der vil give et PPR-system store vanskelighe-

der. I mange år har PPR ikke haft større behov for at argumentere for sin arbejdsindsats i forhold til brugerne, fordi de var så solidt beskrevet i folkeskolelovgivningen, og der var almen accept af dette.

Resultatet har vi jo desværre konstateret ret tydeligt i form af, at en del PPR'er af skolen er blevet opfattet som en bureaukratisk instans, der har levet sit eget liv. I en række af landets kommuner eksisterer PPR slet ikke som en selvstændig faglig instans, men indgår på forskellig måde i kommunens børne- og ungesystemer.

I de tilfælde bliver skolen tvunget til at udvikle sine egne fagressourcepersoner, hvilket i stigende omfang bliver muligt med de mange skolesammenlægninger, der finder sted med en overordnet skoleleder og med et meget stort lønbudget.

Den ringe dialog mellem PPR og brugerne i model 1 er med til at reducere PPR's muligheder for indflydelse på skoleområdet. Synspunktet om, at PPR-psykologerne ikke kan give "ren" faglig rådgivning, hvis den enkelte psykolog er for tæt involveret i skolens arbejde, bliver svært at forklare for brugerne, og det er med til at gøre PPR til eksterne eksperter, der kun kan bruges i helt særlige og konkrete sager. Det er også et problematisk synspunkt, eftersom det altid har været PPR's opgave at være skolens kritiske instans, og derfor skal det indbygges i PPR's interne samarbejde med lederen, så det aldrig bliver en énmandsopgave at udføre dette.

I model 2 er der mere opmærksomhed for vigtigheden af dialog med brugerne, men det sker primært på afgrænsede

områder, eftersom skolen også i denne tænkning blot er én blandt andre vigtige kommunale opgaver.

Der er også her en tilbageholdenhed med at komme for tæt på skolens opgaver og personale, men dog ikke så ud-talt om i model 1. Nogle PPR-medarbejdere, der fungerer i model 2, formår at knytte vigtige relationer til nøglepersoner på skolen, som giver mulighed for mere generel indflydelse på konkrete områder. PPR's medarbejdere indgår kun ad hoc i skolens vigtige mødefora.

PPR opfattes også her som overvejende eksterne eksperter, der kan hidkaldes i konkrete situationer, og PPR-lederen er sjældent involveret mere systematisk i skoleledernes regelmæssige samarbejde.

Som i model 1 er PPR-lederens anseelse og engagement helt afgørende for, hvor længe disse to modeller kan videreføres. Begge modeller er uden sikker organisationsmæssig opbakning, og de er derfor yderst skrøbelige og sårbare ved lederskift.

Skrækscenariet i model 1 og 2 er, at PPR-organisationen bliver nedlagt og personalet spredt i kommunen, fx at psykologer ansættes i Familieafdelingen og konsulenter og tale-hørelærere forskellige steder i kommunens afdelinger. Det ses desværre en del steder, og det kender vi også fra vore nordiske nabolande.

Den nuværende folkeskolelovgivning med fortsatte skal-opgaver til PPR vil være med til at besværliggøre denne udvikling, men hvis det opleves, at PPR ikke løser opgaverne, kan lovgivningen også på dette område hurtigt ændres. Det vil indebære, at der ikke længere vil være regler for PPR i landets kommuner.

Der er ingen tvivl om, at skoler, dagtilbud og familieafdeling fortsat har brug for de fagressourcer, som i dag er ansat i PPR, og der kan næppe være tvivl om, at der godt kan tænkes andre organisationsformer end PPR-systemet. Det vil dog være min påstand, at forskellig indplacering af fagpersoner i den kommunale forvaltning aldrig vil give de samme muligheder for en tværfaglig og effektiv indsats, som det er muligt ud fra et tværfagligt velkvalificeret PPR.

Model 3 med udgangspunkt i skolens behov og forventninger kan umiddelbart opfattes som mere besværlig. I model 3 indtager PPR den organisationsmæssige placering i skolens arbejde, som det har været fagligt tiltænkt fra Undervisningsministeriets side fra 1971. Den er fagligt forankret i forhold til skolens behov, og så længe, at det er tydeligt for alle, at den leverer den efterspurgte bistand, vil den være beskyttet mod ændringer. Den indebærer samtidigt mulighed for også at tilgodese en kommunes ønsker om helhed og sammenhæng i form af at udbygge PPR til et kommunalt kompetencecenter.

Det afgørende er derfor, at den lever op til skolens krav og forventninger. Det kræver tæt dialog og involvering i skolens arbejde på baggrund af stor viden om skolens opgaver og vilkår. Det er muligt for PPR at påvirke skolens krav og forventninger, idet den tætte dialog indebærer stor indsigt i hinandens synspunkter og opgaver.

Tidligere var skolens forventninger ofte, at PPR henviste elever til specialforanstaltninger og/eller skaffede flere lærerressourcer. Nu er fokus langt mere på den løbende praksisnære rådgivning,

hvor lærerne oplever, at PPR gør nytte med sin særlige fagkundskab.

I model 3 forudsættes, at de relevante fagpersoner er ansat ved PPR, så PPR kan udgøre den nødvendige tværfaglige instans i forhold til mange komplicerede arbejdsopgaver på skolen. Er dette ikke tilfældet, må det sikres, at PPR etablerer tætte samarbejdsrelationer til de vigtige fagpersoner, hvor de måtte være ansat.

Det forudsættes også, at PPR-lederen engagerer sig i skolernes og skolevæsenets arbejde på linje med de øvrige skoleledere. Der vil samtidigt være stort behov for, at PPR-lederen i det interne samarbejde på PPR indarbejder den nødvendige faglige opbakning til PPR-medarbejderne i forhold til deres arbejdsopgaver på skolerne.

Hverken i model 1 eller model 2 er der tilstrækkelig opmærksomhed på, at skolen som organisation aldrig kan bruge eksterne eksperter til andet end konkrete opgaver. Ændringer på skolen sker hverken oppefra gennem lovgivning og ledelsesmæssige beslutninger eller nedefra gennem lærerindsats alene. Ændringer sker indefra i skolens lukkede sociale system. Hovedaktører vil altid være skoleledelsen, nøglepersoner blandt lærerne, skolens egne faglige ressourcepersoner – samt eventuelt medarbejdere fra PPR.

Med baggrund i, at lærerne og skolen oplever, at PPR er engageret og interesseret i skolens arbejde, har PPR automatisk legitim ret og pligt til at udtale sig fagligt om skolens arbejde og dermed være den interne faglige kritiske instans, som skolen har hårdt brug for i sin udvikling.

Samtidig vil PPR udgøre en robust organisation i forhold til skolens virke med mulighed for at udvikle sig til et kommunalt kompetencecenter på hele børne- og ungeområdet.

Men det kræver som sagt, at fundamentet fra skoleområdet er solidt og alment accepteret.

De fremtidige udfordringer med fokus på udvikling af almenmiljøerne for såvel småbørn som elever i skolen kræver medvirken fra et stærkt PPR. Det samme gælder fortsat kvalificering af specialindsatsen i kommunens børne- og ungeindsats.

## Referencer

- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. og Tetler, S. 2013. *Dokumentationsprojektet: Kommunernes Omstilling til øget Inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet.
- Nielsen, Bjarne. 2001. *Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen i overensstemmelse med de vedtagne lovændringer?* Forlaget Skolepsykologi. Rød serie.
- Nielsen, Bjarne. 2008. *Problemadfærd i skolen*. Dafolo.
- Nielsen, Bjarne. 2014. *PPR-Håndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag
- Tangaard, L. og Dahl, K. 2013. *Det konsultative – tilbage til rødderne*. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift nr. 2.
- Undervisningsministeriet. 1971. *Kemp-udvalget: Organisation af de skolepsykologiske kontorer og personalets sammensætning m.v.*
- Undervisningsministeriet. 2000. *Vejledning om PPR. Pædagogisk- psykologisk rådgivning*.
- Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 1-2000.
- Undervisningsministeriet 2012. *Forslag til ændring af lov om folkeskolen m.v. (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning m.v.)* Lovforlag til L 103.

## Fremtidens PPR – hvor er den på vej hen?



*Børne- og Kulturchefforeningen (BKF) er meget optagede af hvad Fremtidens PPR skal være for en størrelse. PPR har siden kommunalreformen haft en lidt omtumlet tilværelse i den kommunale forvaltning. Mange steder fungerer PPR fortsat efter den klassiske opskrift med pædagogisk og psykologisk rådgivning til skolernes ledere og medarbejdere. Andre steder har PPR se seneste år bevæget sig mere mod aktiv tilstedeværelse og deltagelse i pædagogiske forløb, hvor deltagelsen handler om forberedelsen, gennemførelsen og efterbehandlingen af undervisningsforløb.*

*Af Eik Møller, direktør og formand for Børne- og Kulturchefforeningen (BKF)*

I lyset af ny lovgivning vedr. inklusion og specialpædagogisk bistand og specialundervisning i 2012 og folkeskole-reformens ikrafttræden i august 2014 er der behov for at se mere strategisk på hvilken rolle fremtidens PPR skal indtage. Det er denne artikels ambition at sætte retning på det spørgsmål.

Den 28. marts 2014 gav undertegnede et oplæg om vision og ønsker til fremtidens PPR på Dansk Psykolog Forenings konference “PPR: opbrud og nybrud”. Denne artikel folder det oplæg ud. På konferencen fremsatte jeg en tredelte vision for fremtidens PPR, og fem ønsker til fremtidens PPR. Dem vil jeg gennemgå i denne artikel. Først visionen og som afslutning de fem ønsker.

Fremtidens PPR skal være kendetegnet ved følgende elementer.

1. Nyspecialisering
2. Myndighed 2.0
3. Faglig ledelse under forandring

Her skal særligt fremhæves hvordan BKF definerer indholdet i det begreb, som vi som forening har været med til at udvikle siden kommunalreformen, nemlig Nyspecialisering.

BKF italesætter skiftet i tilgangen til børn i udsatte positioner og med særlige behov således.

Børn lærer, trives og udvikler sig i stærke fællesskaber med andre børn. BKF mener, at der er brug for at fortsætte det faglige paradigmeskift, som er på vej: Et skifte fra at dele børn og unge op i normale og specielle til at skabe lærings- og udviklingsmiljøer med deltagelsesmuligheder for alle.

Børn i udsatte positioner skal derfor ikke blot overlades til specialister. Specialisterne skal understøtte skabelsen af børnefællesskaber, der kan rumme alle børn. BKF ønsker at skabe sammenhængende læringsforløb for alle 0 til 18 årige. Sundhedspleje, dagtilbud og skole skal hænge sammen så alle unge bliver parate til at fuldføre ung-

domsuddannelser, der fører til livsduelighed, job og selvforsørgelse.

PPR rummer kommunernes pædagogiske og psykologiske specialister. De skal forblive specialister med høj specialviden baseret på det bedste fra den nationale og internationale forskning. De skal kunne opfange erfaringsbaseret viden og viden om bedste praksis i en dansk kontekst. PPR skal bruge denne viden til at understøtte stærke fællesskaber for alle børn fra 0 til 18 år.

Daværende formand for BKF, Per. B. Christensen udtrykte det på denne måde i BKF Nyt den 16. juni 2009:

“PPR er en vigtig videns opsamler- 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 professionshøjskoler 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 kommunerne selv råder over ikke er tilstrækkelig specialiserede i forhold til at imødekomme behovene. I den udstrækning kommunen selv opbygger videnscentre med udgangspunkt i specialklasser eller specialskoler, er det igen afgørende, at PPR er med som sparringspartner og formidler.”

I Danmark har vi med PPR en funktion, som har kompetencer og mulighed for at understøtte og sikre sam-

menhængskraft på tværs af sektorer i kommunerne. Det vil sige, at der i Danmark er en god mulighed for at bygge videre på en funktion og en faglighed der allerede eksisterer, men som der kan være bekymring for forsvinder. Den individorienterede indsats skal også tilrettelægges med henblik på at få endnu mere viden om udvikling og sikring “ikke ekskluderende læring”. Samtidig skal PPR kunne levere høj specialiseret viden til de få som har behov for egentlig specialundervisning eller andre specialtilbud.

En “Videns arbejdsgruppe” nedsat af Undervisningsministeriet har med udgangspunkt i Regeringens Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning (nu: Ressourcecenter for Folkeskolen) haft til opgave at se på en: “Afdækning af viden og forskning af særlige undervisningsmæssige behov” ud fra følgende opdrag fra Undervisningsministeren: “Det er arbejdsgruppens formål at beskrive eksisterende forskning og viden om centrale temaer og indsamle konkrete metoder og redskaber. Beskrivelserne skal indeholde konkrete praksisrettede eksempler og anbefalinger til målgrupperne. Opdraget har således et klart praksisudviklende sigte”.

Rapporten konkluderer bl.a.: “*Det er bemærkelsesværdigt og tankevækkende, at børn med særlige problemstillinger er i risiko for at være mindre socialt inkluderet i almene klasser, bliver mødt med færre positive faglige og sociale forventninger og samtidig have færre positive interaktioner med både lærere og kammerater. Samtidig er det ligeså bemærkelsesværdigt og tankevækkende, at en systematisk indsats med bidrag*



*fra alle relevante aktører kan være med til at udvikle og ændre på dette billede – til gavn for alle”. (Rapport om “Afdækning af viden om forskning om særlige undervisningsmæssige behov” side 51 Undervisningsministeriet Marts 2014).*

Det fremgår af rapporten, at en væsentlig aktør for at “gøre en forskel” er bl.a. PPR “...at supervision, herunder støtte fra PPR ser ud til at fremme inklusion. Dette ligger i forlængelse af, at lærernes egen oplevelse af, at supervision og sparring til dem er én af de indsatser omkring børn med særlige behov, der har en klar positiv effekt”. (Rapport om “Afdækning af viden om forskning om særlige undervisningsmæssige behov” side 45 Undervisningsministeriet Marts 2014).

Det beskrives ydermere i rapporten at: *“Eksterne eksperter og konsulenter kan bidrage til udvikling af en inkluderende specialpædagogik gennem tilførelse og implementering af specialiseret viden om vanskeligheder og om funktionsnedsættelser og om inklusion. Her kan der være tale om ressourcentre med specialpædagogisk uddannede fagpersoner eller i form eksterne konsulenter placeret eksempelvis på PPR. Ekspert og konsulenter må placere deres særlige viden i relation til den faglige kultur på skolen og deres nyttige viden må nyttiggøres i konkrete situationer i tid og sted i samarbejde med lærerne”.* (Rapport om “Afdækning af viden om forskning om særlige undervisningsmæssige behov” side 45 Undervisningsministeriet Marts 2014).

Eksemplerne peger på, at der er behov for yderligere viden omkring PPR's nye rolle – en ny version, hvor tilret-

telæggelsen af undervisningsmiljøer må indeholde viden fra flere områder for at kunne arbejde med den kompleksitet og diversitet der nødvendig for at kunne udvikle læringsmiljøer, hvor alle børn bliver så dygtige som muligt.

De seneste års positive resultater af arbejdet med inklusion, som den pædagogiske tilgang til alle børn i et børnefællesskab, viser at et stigende antal børn lære og trives i de almene tilbud og at den samlede børnegruppe generelt profiterer af den større brede, forskelligheden og den sociale udvikling i at være tolerant og åben over for hinandens forskelligheder og talenter.

Folkeskolereformens tydelige italesættelse af større faglighed og behovet for kompetenceudvikling især på linjefag skal selvfølgelig understøttes af PPR. Men det må ikke føre til, at PPRs indsats for lærende fællesskaber og succesfuld inklusion, nedprioriteres i kommunerne. Det vil i givet fald være et tilbageskridt i forhold til den allerede opnåede kulturændring. PPR har en central rolle for udvikling af klasserumsledelse og specialpædagogiske værktøjer, der understøtter inklusion. Generering af viden og metodeudvikling på disse område er en vigtig opgave for PPR.

*“Lærerne i almenpædagogiske miljøer må sikres de nødvendige kompetencer for at kunne tilrettelægge læringsmiljøer for en stor forskellighed af elever bl.a. ved tilførelse af specialpædagogisk viden og kompetence. Vejledning og supervision fra PPR, støtte- og videnscentre m.v. ses som oplagte muligheder.”* (Rapport om “Afdækning af viden om forskning om særlige undervisnings-

*mæssige behov” side 50 Undervisningsministeriet Marts 2014).*

*“PPR’s rolle må i højere grad basere sig på pædagogisk forskning, procesarbejde, systematisk udvikling på både organisations- og individniveau end på udredning af individuelle vanskeligheder. Afdækningen viser, at et inkluderende forløb, hvor almenlæreren samarbejder med en ressourceperson (fx en psykolog) om at tilpasse pensum, udvikle undervisningsstrategier, udarbejdelse af ugeplaner og evaluering af den foregående uges ugeplan medfører signifikante bedre faglige resultater hos elever med særlige behov end hos tilsvarende elever, som modtager en del af deres undervisning i et resourcecenter*

Samtidig viser behovet for både generelt og speciel specialpædagogisk indsigt, at behovet for opmærksomhed på de enkelte børn og deres særlige problemstillinger medfører, at der også er brug for individuelle beskrivelser og forståelsesformer. Individuelle udredninger må derfor have det særlige perspektiv at kunne tilrettelægge muligheder for samarbejdet om skabelsen af kontekster for læring og udvikling.” (Rapport om “Afdækning af viden om forskning om særlige undervisningsmæssige behov” side 50 Undervisningsministeriet Marts 2014).

### **Myndighed 2.0 og faglig ledelse under forandring**

Myndighed 2.0 er en måde at beskrive den forskel, der træder mere og mere frem i den måde, som moderne fagprofessionelle skal se deres forskellige myndighedsudøvelse på. Der er et

klart politisk skifte i gang. Kommunen er fortsat myndighed, og mange fagprofessionelle udøver myndighed og træffer myndighedsbeslutninger, sådan vil det også være fremover. Men det sker i en grundlæggende anderledes kontekst, og det skal de fagprofessionelle vide at tage bestik af, og evne at handle efter.

Det forpligter i forhold til PPR’s myndighedsopgave omkring det enkelte barn. Det er der, hvor fagprofessionelle og forældre bliver enige om, at der brug for mere viden om/ nysgerrighed omkring, hvordan et barn støttes bedst muligt. Det forventes, at PPR bidrager aktivt til såvel at beskrive som at udrede børnene i deres kontekst samt at de Pædagogisk Psykologiske Vurderinger indeholder bud på hvorledes, det enkelte barn støttes i almenmiljøet – netop med henblik på at støtte inklusionsdagsorden og undgå eksklusion både på kort og på lang sigt. Dermed er ikke sagt, at nogle børn og unge i perioder er i nogle omstændigheder, hvor der brug for en særlig støtte skærmet fra almenområdet. Der bør dog altid være en plan for en tilbagevenden, da forskning viser, at det er i almenområdet børn og unge udvikler sig og trives bedst.

Myndighedsopgaven omfatter også samarbejde med Børne- Ungdomspsykiatrien, hvor PPR ses som “oversætteren” mellem psykiatri og kommune netop med henblik på sikre at den “ikke – ekskluderende dagsorden “ holdes, at børn og unge ses i deres kontekst og relationer og ikke mindst, at der sker det rigtige match når/hvis der skal en særlig støtte til.



Konteksten er den, at borgerne forventer, at de afgørelser, der træffes, sker på et grundlag og formidles på en måde, der skaber legitimitet hos borgerne. Det er grundlæggende forskelligt fra tidligere, hvor myndighedsafgørelsens legitimitet blev hentet i lovgivningens bogstav. Det gør det formelt fortsat, men ikke kun, slet ikke kun.

Hvis borgernes tillid til den offentligt sektor skal opretholdes i et stadig mere konkurrencebetonet virkelighed kræver det, at den enkelte borger oplever sig involveret og hørt i myndighedsarbejdet. Det er fortsat den fagprofessionelles opgave at vurdere og afgøre. Men det er ikke længere nok blot at meddele sin afgørelse. Den skal kommunikeres på en måde, som gør at borgeren s oplevelse er, at den fagprofessionelle tager udgangspunkt i borgerens forståelse af sin situation, og gennem sin myndighedsafgørelse sikrer at borgeren i langt højere grad end tidligere mestrer at komme videre. Det kaldes et outside-in perspektiv på sin myndighedsrolle. Den klassiske forvaltningsforståelse er et inside-out perspektiv.

Den faglige ledelse under forandring handler om, at PPR ikke i fremtiden nødvendigvis ledes af en psykologuddannet. De kommunale organisationsmodeller ændrer sig ligeledes ganske meget i disse år. Der søges efter modeller, som på samme tid kan levere faglig ledelse tæt på opgaven og strategisk tværfaglig ledelse af flerfaglighed.

Det er ikke nogen let opgave, men opgaven for et PPR er, at forstå dette kryds og arbejde med hvordan man konstruktivt kan lede indad, opad og udad. Af principielle grunde har BKF

ingen særlige holdninger til organisationen af PPR. Kommunerne har forskellige størrelse og er også forskellige på en lang række områder. Derfor skal PPR også organiseres under hensyntagen til de lokale forhold.

PPR indsatsen er organiseret på mange måder i de danske kommuner. Der er en kontinuerlig dialog om balancen mellem PPR medarbejdernes daglige samarbejde med lærere og pædagoger og andre faggrupper om sikring af stærke inkluderende læringsmiljøer for alle børn på den ene side og behovet for PPR psykologens udarbejdelse af pædagogisk psykologiske vurderinger på individplan på den anden side. Fælles for PPR i landets kommuner bør være: Højt niveau for viden og faglighed, der anvendes til udvikling af fællesskaber for alle børn og unge mellem 0 og 18 år, og til sikring af individuelle tilbud til de få børn og unge, der også fremover har behov for specialundervisning og andre specialtilbud.

### **Fem ønsker til fremtidens PPR**

På vegne af BKF vil jeg fremsætte fem ønsker til fremtidens PPR.

Det første ønske hedder – Mere (tvær/ fler)faglig nysgerrighed fra PPR. Det er min oplevelse at PPRs medarbejdere og ledere med fordel kan gå på opdagelse i hvad det tværfaglige samarbejde kan bidrage til også udviklingen af PPRs rolle, funktion og ydelser. PPRs ledere og medarbejdere har et stort fagligt overskud, og I har stor menneskelig og organisatorisk indsigt. Og I er meget veluddannede. Den kombination bør I anvende ved også at træde et skridt tilba-

ge, lytte og skabe muligheder for nye dialoger. Jeres uddannelse giver jer fremragende forudsætninger for at være mediatorer og coaches i decentrale samarbejder. I gør det nok allerede. Men jeg ville gerne ønske mig endnu mere af det overskud ind i det tværfaglige samarbejde.

Det andet ønske hedder – Flerfaglige kompetencer i netværk. Som en direkte konsekvens af ændret lovgivning vedr. inklusion og folkeskolereformen er der behov for at udvikle de forskellige netværksmodeller i kommunerne. Igen skal PPR spille en central rolle. Et netværk er kun så stærkt som netværkets medlemmer giver. Veluddannede psykologer er helt afgørende for at flerfagligheden faktisk leverer bedre løsninger ude i praksis, tæt på lærere og pædagoger i skoler og i dagtilbud.

Det tredje ønske hedder – Psykologer vis interesse og nysgerrighed – dygtiggør Jer indenfor det pædagogisk/psykologiske felt på hele 0 – 18 års området. Det handler om behovet for mangfoldighed også på dette faglige felt. Det er BKF's opfattelse, at den særlige faglige vinkling, som psykologer med viden om og erfaring med pædagogik og læring både på organisations- gruppe og individniveau, gør en forskel både i forhold til det enkelte barn og i forhold til udviklingen af faglige læringsmiljøer. PPR er vigtig som garant for, at vi kan sikre at alle børn ses og høres på deres præmisser.

Det fjerde ønske hedder – Vær aktive i stedet for reaktive. Enhver fagprofession er i sin kerne konservativ og optaget af professionens egne værdier, egne opfattelser af egen produktion af

viden og kvalitet. De forandringer, der gennem de seneste år og også fremover vil møde de kommunale forvaltninger, og dermed også fremtidens PPR, kræver at vores fagprofessionelle optræder aktivt i stedet for reaktivt. Vi vil gerne have stærke fagprofessionelle input tidligt i forandringsprocesserne. Det skaber bedre kvalitet i beslutningsprocesserne, og dermed også bedre kvalitet i forandringerne.

Det femte og sidste ønske hedder – Anerkend at det at være kompetent ikke længere alene er et anliggende for professionen selv. Det er en slags opsamling på ovenstående ønsker og en form for konklusion på den tredelte vision beskrevet i den første del af denne artikel.

Uanset hvilken fagprofession man kommer fra, så er det i dag således at professionens legitimitet og dermed mulighed for at løse sin opgave grundlæggende defineres som en "forhandling" mellem mange parter. Den igangværende debat om lærernes rolle i folkeskolens kan godt forstås som udtryk for, at lærerprofessionen fortsat mener at den alene afgør hvad dens rolle i en modernes folkeskole skal være, og dermed også som udtryk for at professionen alene afgør hvad der er god kvalitet. Det er ikke tilfældet. Det er i dag noget der sker i "forhandling" mellem mange parter, og det er blevet langt mere politisk end tidligere. Det skal også PPR tage bestik af i udviklingen af den fremtidige rolle og funktion.

Held og lykke med det. BKF glæder sig til samarbejdet og fremtidens PPR.

# Fremtidens udfordringer for PPR – et ledelsesperspektiv



*Hvordan kan vi forstå dynamikkerne bag de hyppige organisatoriske og arbejdsmæssige forandringer, som PPR er en del af? Hvilke styringsparadigmer dominerer i kommunerne, og hvordan kan PPR-ledere og -medarbejdere manøvrere i forandringsprocesserne og gribe de nye muligheder, der opstår?*

*Af Henning Strand, cand. Psych., MMD, ledende psykolog i PPR i Herlev Kommune*

## Indledning

PPRs fremtid og udfordringer har været diskuteret flittigt de seneste år. Psykologforeningen, Pædagogiske Psykologers Forening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet har løbende rettet opmærksomheden mod emnet på konferencer og i publikationer, og Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift har haft artikler og et temanummer om de fremtidige udfordringer.

Opmærksomheden på PPRs udfordringer hænger blandt andet sammen med den usikkerhed, der er forbundet med de kontinuerlige organisatoriske forandringer, som blandt andet rammer PPR i disse år. Mange kommuner ændrer hyppigt forvaltningsstrukturerne, og ændringerne omfatter ofte både PPRs organisatoriske placering og opgaveportefølge. Dertil kommer, at skiftende politiske reformer som fx folkeskolereformen og inklusionsmålsætningerne fører til ændringer i PPRs opgaver, og at praksis også skal justeres og udvikles i takt med ny viden og nye metoder.

PPR-betegnelsen er blevet meget bred, idet den henviser til forskellige organisationsformer med meget forskellige opgaver. De organisatoriske forskelle afspejles ved, at navnet på PPR-enhederne varierer meget mellem kommunerne. Man ser navne som: Børne-familieteamet/PPR, Center for Børn og Ungerådgivning, PPR og Sundhedspleje, Rådgivningscentret, Udviklingsnetværket PPR, PPR og forebyggelse og Børnekonsulentcenteret.

Samtidig med de skiftende organisatoriske rammer mødes PPR af forskellige interessenters meget forskelligartede ideologier, behov, ønsker og krav til PPRs arbejde og prioriteringer. Disse trækker sjældent i samme retning og er ikke altid forenelige.

Hvis man vil forstå, hvad der ligger til grund for de organisatoriske forandringer og interessenters forskellige tilgange, kan det være nyttigt at tage afsæt i både et makro- og mikroperspektiv.

Makroperspektivet er de betingelser, som PPR møder fra omverdenen. Det er blandt andet tidens generelle domi-

nerende styringsparadigmer i det offentlige. Ved et nærmere blik på disse styringsparadigmer, bliver det lettere at forstå nogle af rationalerne bag organisationsomlægningerne og de skiftende og ofte modsætningsfulde krav, der stilles til institutioner som PPR.

Mikroperspektivet er de interne processer og styringsmekanismer, der udspilles i PPR i form af fx tillid, kontrol og intern udvikling.

Ud fra de to perspektiver, vil jeg i det følgende præsentere nogle af de mekanismer og paradigmer, som ligger til grund for den udvikling, der finder sted i PPR i disse år. Sidst i artiklen, vil jeg endvidere give nogle bud på, hvordan ledere og medarbejdere kan manøvrere og sammen bidrage til at udvikle PPR.

Min grundlæggende forståelse, som vil skinne igennem i artiklen, er, at de hurtige forandringer ikke er forbeholdt PPR, og at de ikke bare kommer til os udefra. Vi er alle selv en del af – og dermed også medskabere af – de allestedsnærværende forandringsprocesser. Selvom vi ikke kan styre udviklingen, påvirker vi den gennem deltagelse.

Vi skal derfor være meget bevidste om at gribe mulighederne for at bidrage til at udvikle PPR i den retning, vi finder hensigtsmæssig og nødvendig i stedet for at se os selv som tilskuere til udefra kommende forandringer.

### **PPR-ledelsens position og udfordringer**

PPR-ledere skal manøvrere i stadig mere komplekse organisatoriske sammenhænge og sikre varetagelsen af mange forskelligartede opgaver, der hele tiden er under forandring. Organi-

sationsforskeren J.G. March (2008 s. 32) spørger sig selv, hvordan det overhovedet er muligt som leder samtidig at skulle håndtere krav om selvspekt, autonomi, kontrol, koordination, orden, frihed, fantasi, disciplin og effektivitet. Han stiller endvidere spørgsmålet, hvordan man kan skabe klarhed i en virkelighed, som er karakteriseret ved ambivalens og rod?

Det er et vilkår som leder at skulle manøvrere i et mangetydigt ledelsesfelt uden den klarhed, som mange af os kunne ønske. Som ledere skal vi håndtere forventningerne til os om, at vi kan lede forandringsprocesserne i organisationen og styre udviklingen frem mod klare mål, selvom vores muligheder for at kontrollere og styre udviklingen ret beset er meget begrænsede.

Det er de, fordi organisationer består af mennesker og at udviklingen i organisationer derfor sker i mellemmenneskelige relationer, hvor vi hele tiden inspirerer hinanden og påvirker hinanden gennem rekursive, samskabende processer. Ledere skal således kunne udholde at være i et spændingsfelt af krav og ønsker fra mange forskellige interessenter uden finale løsninger. Vi skal kunne forlige os med at planlægge, tage beslutninger og handle i dette komplekse felt uden at have kontrol over alle præmisserne og derfor også uden sikkerhed for, at vi opnår det ønskede.

Med afsæt i styringsparadigmer i det offentlige, vil jeg i det følgende gå tættere på nogle af de krav og paradokser, som lederen skal manøvrere i og give nogle bud på, hvor kravene og paradokserne kommer fra, og hvilken betydning de får for ledelses- og arbejds-

betingelserne og for udviklingsmulighederne i PPR.

### **Styringsparadigmer i det offentlige**

Ledere forventes som nævnt at nå mål for organisationen gennem planlægning og styring. Ledelsesteknologien bag denne opgave er typisk strategisk ledelse gennem planlægning og efterfølgende implementering. Til det formål er der gennem tiden blevet udviklet forskellige styringsparadigmer, som ledere har ladet sig inspirere af.

Paradigmer ændres over tid i takt med ny viden, ændringer i ideologiske strømninger og værdier og andre samfundsmæssige forandringer. Det interessante ved et paradigmeskift er, at selvom et nyt paradigme slår igennem, og derved kommer til at dominere såvel tænkning som praksis, vil de gamle paradigmer fortsat eksistere i et eller andet omfang (Kuhn 2012). Således vil man kunne genkende fragmenter af alle nedenstående styringsparadigmer i det offentlige, selvom nogle vil være mere fremherskende end andre i de forskellige offentlige institutioner.

Lerborg (2011) beskriver fem hovedretninger inden for strategisk ledelse i den offentlige sektor. Hertil har jeg tilføjet yderligere en (nr.6):

1. Det fagprofessionelle styringsparadigme
2. Bureaukratiet
3. New Public Management
4. Det humanistiske styringsparadigme
5. Det relationelle styringsparadigme
6. New Public Governance

Ifølge Lerborg (2011) er det fagprofessionelle styringsparadigme og bureaukratiet de tidligst udviklede styringsparadigmer.

**Den fagprofessionelle** styring er karakteriseret ved, at det er faglige specialister, der er ledere. Det ses typisk inden for undervisning, forskning, sundhed og omsorg. Den fagprofessionelle leder prioriterer fagligheden og den etik, der er forbundet med fagligheden, meget højt. Når den faglige vurdering er i fokus, er der også en høj grad af autonomi. Kritikere af den fagprofessionelle ledelse påpeger, at det kan være vanskeligt at styre økonomien, når fagligheden er i fokus. Hvis man fx som psykolog eller læge møder borgere med behov for hjælp og har indsigt i, hvordan de rent faktisk kan hjælpes, men at økonomien ikke hænger sammen, kan det være meget vanskeligt at prioritere den kortsigtede økonomi højest og begrænse eller afvise hjælpen.

Et andet problem – alt efter hvilken position man ser det fra – der forbindes med det fagprofessionelle styringsparadigme er, at lægen, juristen, præsten, psykologen m.fl. ikke altid er så loyale overfor deres arbejdsgiver, som de er overfor deres fag – fx lægeløftet, etikregler, fortrolighed. Langt de fleste PPR'er ledes fortsat af en fagprofessionel på området, og de faglige organisationer slås for at fastholde en fagprofessionel ledelse, som har særlig viden på det område, der skal ledes.

**Bureaukratiet** har gennem århundreder været ryggraden i den offentlige sektor. Det er karakteriseret ved at

sikre borgerens rettigheder og ligebehandling gennem regelstyring, hierarki og klar arbejdsdeling. Bureaukratiet er således en grundlæggende del af vores demokrati. Bureaukratiet er fundamentet i alle offentlige institutioner og er ifølge Lerborg (2011) særligt dominerende i myndigheder som skatteforvaltninger og i justitsministeriet.

Den kritik, der især er rejst mod bureaukratiet som styringsform er, at sagsgange kan være tunge og omstændelige.

### **New Public Management (NPM)**

opstod som et frontalt opgør med det "ustyrlige" fagprofessionelle styringsparadigme og det "tunge" offentlige bureaukrati. NPM udsprang af liberalistiske værdier og har hentet inspiration fra det private erhvervsliv. Som centrale elementer kan nævnes ønsket om højere grad af markedsstyring. I PPR sammenhæng har vi bl.a. mødt NPM i form af frit valg ordninger, øget konkurrence, incitamentsstrukturer og mere fleksible organiseringsformer for de skoler og institutioner, PPR betjener. Også fænomener som resultat-/kontraktstyring, processtyring (effektivisering gennem LEAN mm.), værdistyring (ansvar, værdier, partnerskaber, pligter) og dokumentationsstyring (evidens, dokumentation og evaluering), er centrale elementer i NPM. Ikke overraskende udspringer ønsket om generalistledelse, ideen om at en god leder kan lede hvad som helst, og opfattelsen af at ledelse er et fag i sig selv, fra NPM, da generalistledelse netop er et modsvar til den fagprofessionelle styring. NPM repræsenterer top-down ledelse, og i takt med NPMs

udbredelse ses igen en øget kontrol gennem centralisering efter nogle forudgående årtier med decentralisering.

### **Det humanistiske styringsparadigme**

har mange forskellige fremtrædelsesformer som fx HR og HRM. Det retter fokus mod sociale og menneskelige faktorer som gruppeudvikling, motivation, den lærende organisation, følelsesmæssig intelligens mm. Også idealer om at være uddelegerende, at vise omsorg for medarbejdernes udvikling, at værdsætte dialog og sparring og at styre efter værdier frem for regler, er centrale i det humanistiske styringsparadigme og er genkendelige i mange PPR'er.

Ideen om at udvikling sker gennem teambuilding, selvstyrende team og gennem medarbejderinddragelse er ligeledes karakteristisk for paradigmet.

### **Det relationelle styringsparadigme**

har samskabende processer i fokus. Inspirationen kommer fra systemisk teori, appreciative inquiry, socialkonstruktionisme og narrativ teori, som alle bygger på en forståelse af, at vi er relationsbundne individer, og at fænomener skal forstås i deres kontekst. Deltagelse, selvstyrende team, værdsættelse, samskaben og kvalitative metoder er centrale begreber i det relationelle styringsparadigme, som er mest udbredt i mindre afdelinger og i centrale enheder – således også i mange PPR'er.

### **New Public Governance (NPG)**

er et forholdsvis nyt styringsparadigme delvis udviklet som en reaktion imod New Public Management.

I NPG flyttes fokus fra den klassiske hierarkiske ledelsesstruktur til styring gennem dialoger og meningsdannelse i heterarkiske – dvs. non-hierarkiske – netværk. Blikket rettes mod tillid og samarbejde mellem det offentlige og borgerne. Inddragelse af netværk og civilsamfundet fremhæves sammen med værdier som bæredygtighed, pluralisme og multiaktørperspektiv.

Mening, relationer, social ansvarlighed og organisationen i sin kontekst er igen sat på dagsordenen.

New Public Governance har især sin styrke, når vi skal løse meget komplekse problemer, såkaldte “wicked problems” (Rittel 1972) – jf. også Vibe Strøiers artikel i dette temanummer – der går på tværs af flere forskellige videnskaber som pædagogik, psykologi og økonomi. Mange af PPRs opgaver er typisk karakteriseret ved “wicked problems”, og medarbejderne indgår da også i mange forskellige former for selvstyrende team og tværfaglige netværk. Til løsning af komplekse problemer er viden netop genereret gennem brug af netværk ofte nødvendig (jf. fx Majgaard 2012).

### **Metaforer om organisationers udvikling**

En mere overskuelig og forenklet måde at tænke i styringsparadigmer på er at tage udgangspunkt i to forskellige grundfortællinger om organisationernes udvikling. De to grundfortællinger bygger på meget forskellige bagvedliggende paradigmer.

Den fortælling, der var mest dominerende frem mod 1920'erne, og som stadig lever, er metaforen om organisationen som en maskine, der i princippet

kan forudses og kontrolleres. Denne metafor fordrer rationalitet, standardisering og disciplinering. En dominerende leder kan planlægge og styre rationelt. Derfor er top-down styring udbredt. Hvis noget ikke fungerer, skal fejlen findes og repareres. Da der er tale om simple årsag-virknings sammenhænge, findes fejlen gennem lineære undersøgelsesprocesser. Medarbejdere kan skiftes ud som reservedele, hvis de er slidte eller ikke mere passer ind.

Fra slutningen af 1920'erne dukkede en ny organisationsmetafor op – fortællingen om organisationen som en levende organisme, der er under konstant tilblivelse. Ifølge denne fortælling udvikler vi organisationen gennem samskabende processer. Top-down styringen er afløst af høj grad af selvorganisering, og der er en åbenhed overfor det emergerende. Virkeligheden forstås som meget kompleks præget af paradokser. Der er tale om et multivers, dvs eksistensen af mange forskellige, meningsfulde forståelser af virkeligheden og equifinalitet, dvs. mange veje til samme mål. Ifølge denne fortælling er lederens mulighed for kontrol og styring af medarbejderne begrænset, da styring og forandring sker gennem komplekse mellem menneskelige relationer, hvori vi grundlæggende ikke kan styre hinanden.

Paradigmerne eksisterer som nævnt parallelt. Derfor er forskellige interesser også på spil samtidig. Ifølge Klaus Maigaard (2013) er det en væsentlig årsag til, at lederen – og organisationen – møder en række dobbeltbudskaber fra den øverste ledelse og fra det politiske niveau. Klaus Majgaard har



Målfokus	←————→	Åbenhed
Standardisering	←————→	Inddragelse
Dokumentation	←————→	Afbureaukratisering
Økonomi	←————→	Kvalitet
Drift	←————→	Udvikling
Styring	←————→	Autonomi
Handle i krise	←————→	Handle langsigtet

nævnt nogle af de fremherskende dobbeltbudskaber eller paradokser, som ledere skal manøvrere i – også PPR ledere.

Majgaards budskab er, at ledere i det offentlige konstant udsættes for dobbeltbudskaberne, fordi den øverste ledelse eller det politiske lag vil det hele. Nogle af dobbeltbudskaberne er paradokser, indbyrdes uforenelige sider af samme fænomen, der er en ikke-reducerbar del af kompleksiteten. Eksempelvis er det nødvendigt hele tiden at være opmærksom på både økonomi og kvalitet. Paradokset er, at selvom vi vælger entydigt at fokusere på kvaliteten og se bort fra økonomien, udgør økonomien fortsat en afgørende faktor. Den franske filosof Jacques Derrida taler om “det fraværende, men implicite” (Derrida 1978), hvilket betyder, at vores fokus på noget indebærer, at noget andet glider ud af opmærksomheden, selvom det stadig eksisterer.

PPR-lederen får måske til opgave at rette fokus mod driften og især mod kerneopgaverne i PPR på grund af de aktuelle økonomiske betingelser. Men lederen ved godt, at der samtidig er et implicit krav om, at PPR fortsat også skal løse opgaver, som ikke er PPRs

kerneopgaver, hvis det vil være dyrt for kommunen at købe ydelserne eksternt. Således bliver det uklart, hvad der egentlig er PPRs kerneydelser, og kerneydelserne ændres tillige over tid. Lederen ved også, at kompetencerne i organisationen fortsat skal udvikles – også selvom det på kort sigt kan presse driften – for også at kunne løse fremtidige opgaver tilfredsstillende.

PPR-lederen kan få et budskab om, at PPR skal afbureaukratiseres ved at reducere tidsforbruget på journalisering, udformning af pædagogisk psykologiske vurderinger og andre former for skriftlig rapportering og dokumentation. Samtidig stilles der krav om dokumentation og evaluering af effekt og brugertilfredshed, og om at dokumentation skal kunne fremlægges, hvis der kommer klager fra borgere.

Der er som nævnt tale om paradokser og ikke dilemmaer. Forskellen på de to begreber er, at dilemmaer er konkrete situationer, hvor man kan vælge en af to veje, mens paradokser er to uforenelige sider af det samme fænomen, og derfor ikke kan ophæves gennem et valg. Det er eksempelvis dybest set ikke muligt at vælge udelukkende at intervenere overfor økonomien i én

periode og overfor kompetenceudviklingen i en anden, da distinktionerne eksisterer i og med hinanden; men det er selvfølgelig muligt at prioritere forskelligt i perioder.

Som leder behøver man ikke at sidde fast i dobbeltbudskaberne, da de ikke er naturgivne, men foranderlige sociale konstruktioner, der bl.a. kan være skabt af ovennævnte styringsparadigmer. I det følgende vil jeg eksemplificere dette ved at se nærmere på distinktionerne: standardisering – inddragelse:

Ledelsen i en organisation beslutter at indføre standardiserede metoder i et forsøg på at sikre, at det er den samme og den mest hensigtsmæssige procedure, der anvendes i konkrete situationer. En sådan beslutning – som fx ikke er ukendt i Børne- og ungdomspsykiatrien – bygger dels på antagelsen om, at det altid er muligt på forhånd at udpege den mest hensigtsmæssige metode til en særlig type problematik, dels på antagelsen om, at medarbejderne lever op til beslutningen.

Det er her inddragelse (den anden pol i distinktionen: standardisering – inddragelse) kommer ind. Ledelsen ved godt, at dygtige medarbejdere på den ene side kan bidrage til at udvikle de mest hensigtsmæssige procedurer og på den anden side vil finde andre procedurer end standarden, hvis en standardiseret metode ikke giver mening. Hvis lederen både har tillid til sine medarbejdere og tør slippe sit behov for oplevelse af kontrol og dermed illusionen om, at han/hun i detaljer kan styre medarbejderne, er der åbnet op for en reel inddragelse af medarbejderne, som dermed kan bringe deres viden og engagement i spil. Risikoen for lede-

ren er, at metoderne bliver lidt anderledes og måske mindre regulerede, end han/hun ønskede som udgangspunkt. Til gengæld bliver metoderne sandsynligvis bedre og meget taler for, at medarbejderne vil være mere motiverede og engagerede i deres arbejde. Ny forskning bekræfter nemlig, at medarbejdere bliver mere motiverede af styring, som opleves understøttende for deres arbejde, mens styring, som opleves som kontrollerende, kvæler motivationen (Pedersen, L. Holm 2014).

I eksemplet: standardisering – inddragelse er det afgørende, at det lykkes for ledere og medarbejdere i PPR at skabe tillid hos kommunens øverste ledelse til, at PPRs medarbejdere præsterer på et højt fagligt niveau med stor effekt, fordi de handler kompetent på baggrund af gedigen faglig viden og løbende lærer gennem procesevaluering i deres praksis. Derfor skal medarbejderne ikke begrænses til at følge bestemte, standardiserede metoder. Når det er en institutionaliseret myte (se nedenstående), at standardiseringer, målinger, evidensstækning og kontrol både er hensigtsmæssig og nødvendig i private og offentlige institutioner omkring os, bliver det meget vanskeligt at få ledelsesrum til at vise en sådan tillid og at reducere kravene om dokumentation.

### **Organisatorisk udvikling og forandring**

Ledelse handler om udvikling. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan vi forstår udvikling og forandring. Eksistenspsykologen Ernesto Spinelli præciserer, at både vi mennesker og vores relationer er i konstant forandring (Spinelli 2007

& 2010). Det gælder også vores omgivelser. Selv den hårdeste granit eroder konstant, men det foregår så langsomt, at vi ikke umiddelbart registrerer det. Organisationer ændres konstant i takt med, at vi, som udgør organisationerne, ændres eller udskiftes. Udvikling og forandring sker således hele tiden, hvad enten vi ønsker det eller ej. Strukturer eksisterer ikke i den forstand, at processen er stoppet, men vi mennesker oplever permanens, fordi vi har brug for at opleve mening og dermed at sikre os imod den angst, der kan være forbundet med kaos, meningsløshed og i sidste ende opløsning (Spinelli 2010).

Når der tales om udvikling i en organisation, er det almindeligvis ikke disse konstante ændringer, der adresseres, men forandringer i en bestemt retning – mod et bestemt mål, en bestemt "tilstand".

I organisationslitteraturen tales typisk om to forskellige typer ændring:

1. Episodiske ændringer, måske mest kendt fra metaforen: "den brændende platform". Dynamikken bag episodiske ændringer forklares som en begivenhed, hvor forandringen er en afvigelse fra en given ligevægt. Oftest er forandringen dramatisk og initieret af makroprocesser, dvs. ydre, måske fjerne omstændigheder. Måden at støtte op om episodiske ændringer på er typisk at forsøge at fjerne inertie og barrierer mod forandring i organisationen og at kaste sig ud i forandringerne.
2. Kontinuerlige ændringer er et ubrudt mønster af små ændringer.

Ændringer emergerer – dvs opstår mere eller mindre spontant – på baggrund af reaktioner på daglige situationer. De kontinuerlige ændringer sker på mikroplanet, dvs. lokalt i organisationen. Ledelse og medarbejdere er hele tiden opmærksomme på nye metoder, ændringer i opgaver og forbedringer. Måden at støtte op om kontinuerlige ændringer på er at skabe gennemsigtighed, innovation og mening.

I artiklens indledning beskrev jeg nogle af de organisatoriske forandringer, som PPR hyppigt er blevet en del af gennem de seneste år. Indgribende politisk besluttede forandringer, der gennemføres over kort tid, og som i nogle kommuner sker med meget begrænset medarbejderinddragelse, kan typisk karakteriseres som episodiske forandringer, mens hyppige mindre indgribende forandringer og justeringer i PPR, som typisk foretages sammen med medarbejderne og med løbende inddragelse af nye teorier og metoder kan karakteriseres som kontinuerlige ændringer.

En måde at reducere risikoen for "brændende platforme" på er hele tiden at være på forkant med udviklingen ved at skabe kontinuerlige forandringer, som foregriber og tilpasser organisationen til de skiftende krav udefra. Men selv en PPR på forkant med udviklingen kan aldrig vide sig sikker mod udefrakommende episodiske ændringer, da et højt kompetenceniveau, høj grad af effektivitet og et godt blik for brugertilpassede ydelser fra PPR ikke er en garanti mod organisationsændringer. Det har organisationsfor-

skerne Meyer og Rowan belyst i en klassisk artikel (Meyer og Rowan 1977).

Forskerne fandt to forskellige systemopretholdende former for aktivitet, der spiller sammen og har som funktion at legitimere organisationen.

- a) De taler på den ene side om forsøg på at skabe effektivitet gennem rationelle løsninger, evaluering, kompetenceudvikling i organisationen, tilpasning til omgivelsernes krav mm, og på den anden side om en strategi, som bygger på en helt anden form for logik, der nok er fremmed for mange decentrale ledere, nemlig
- b) at organisationsformer, praksisser, procedurer og programmer hentes ind i organisationen fra andre institutioner og fra det omgivende samfund i bredeste betydning med det formål at skabe stabilitet. Sådanne institutionaliserede tankeformer, regler og løsninger fungerer som magtfulde myter og er ofte i konflikt med effektivitetskriterierne.

Meyer og Rowans pointe er, at mange organisationer i langt højere grad reflekterer institutionelle myter end de krav, deres arbejdsopgaver kræver (Meyer og Rowan 1977 s.341). Meyer og Rowan forklarer fænomenet med, at organisationens understøttelse af omverdenens socialt konstruerede myter er stabiliserende for organisationen og kan være afgørende for organisationens overlevelse, selvom en sådan konform tilpasning skulle være mindre produktiv.

Måske har vi her en af forklaringerne på nogle af de meget forskellige or-

ganisatoriske løsninger, som PPR er blevet en del af i nogle kommuner, og hvorfor nye organisationsformer gennemføres – i nogle kommuner med meget korte intervaller – selvom der ofte ikke synes at være noget grundigere analytisk belæg for, at en ny struktur er mere effektiv end den organisation, den afløser.

I disse år ændrer mange kommuner for eksempel deres organisationsform fra en forvaltningsstruktur til en centerstruktur, med det formål at skabe et tættere samarbejde mellem de forskellige kommunale enheder. PPR placeres i mange tilfælde i et familiecenter eller et forebyggelsescenter sammen med tandplejen, sundhedsplejen og børnefamilieafdelingen. Den eksplicite begrundelse for en sådan konstruktion er typisk at styrke og effektivisere den forebyggende indsats gennem øget samarbejde mellem kommunens forebyggende tilbud. Der er tale om en institutionel tænkning – måske endda en institutionel myte – når det hævdes, at det forebyggende arbejde styrkes ved at blive samlet i en enhed, der tendentielt er isoleret fra det almindelige børne- og undervisningsområde, hvor ændringerne skal slå igennem.

En leder i en af de kommuner, der har placeret PPR i et forebyggelsescenter, fortalte, at PPR blev placeret i Forebyggelsescenteret og ikke i Børne- og uddannelsescenteret, fordi Forebyggelsescenteret ville blive for småt administrativt og politisk uden PPR. Kommunens øverste ledelse har således fundet det nødvendigt at prioritere den administrative og politiske ligevægt og stabilitet højere end en sam-

menhæng mellem PPR og dagtilbuds- og skoleområdet, som udgør PPRs kerneydelse, og som er PPRs daglige, mest centrale og helt afgørende samarbejdsflade.

Jeg ser andre systemopretholdende faktorer, som Meyer og Rowan ikke har nævnt, der også kan ligge bag beslutningen om at ændre organisatoriske strukturer. Lokale magtforhold i den politiske og administrative ledelse er en af dem. Et kendt eksempel på dette er forløbet omkring SFs daværende nytiltrådte formand, Annette Vilhelmsen, der fik flyttet småbørnsområdet fra Undervisningsministeriet til Socialministeriet, hvorved sammenhængen blev brudt mellem småbørnsområdet og skolebørneområdet, som var blevet forenet relativt kort tid forinden. Også i kommuner sker det, at politikere og chefer tilkæmper sig medarbejdere eller afdelinger fra andre chefer, uden der er et fagligt rationale for det. Endelig vil jeg nævne en helt fjerde faktor, som nærmest kan karakteriseres som tilfældigheder. Et eksempel på dette udspillede sig i en kommune, hvor psykologer og tale- hørekonsulenter gennem mange år havde udgjort grundstammen i PPRs personalegruppe. Da en afdeling på rådhuset fik brug for mere plads, besluttede man at flytte tale- hørekonsulenterne væk fra afdelingen og over i daginstitutionsafdelingen, hvor der var ledig plads. Efterfølgende gav man beslutningen mening ved at fortælle, at daginstitutionsafdelingen er den rigtigste placering af tale- hørekonsulenterne, fordi de har størstedelen af deres opgaver i småbørnsområdet. Her er der således tale om, at man tager en beslutning og efterføl-

gende finder en begrundelse. Det er et gammelkendt fænomen beskrevet af Cohen, M., March, J. og Olsen, J. (1972).

Erfaringer viser, at hyppige omstruktureringer binder mange ressourcer, fordi de fører til ombygninger, udskiftning af medarbejdere, etablering af nye procedurer og ændrede arbejdsgange og samarbejdsrelationer, som tager energi og opmærksomhed fra den daglige drift i en periode. En centerstruktur kan utvivlsomt være en effektiv fornyelse i en kommune, hvis den udformes i overensstemmelse med analyser og vurderinger af, hvilken struktur, der støtter mest op om kommunens politikker og målsætninger og har medarbejdernes opbakning. I nogle kommuner synes etablering af en centerstruktur imidlertid ikke at bygge på sådanne analyser, men snarere at være en konform kopiering af andre kommuners organisationsform, besluttet ud fra institutionelle myter om, hvad der fungerer, og som primært har den ikke uvæsentlige funktion at sikre en form for stabilitet. Meyer og Rowan (1977) præciserer i deres artikel, at det netop er en nødvendig stabilitet frem for effektivitet, der ofte legaliserer organisatoriske ændringer; men det er min personlige erfaring, at det sker, at beslutningstagere på øverste administrative og politiske niveau i en kommune, der har planlagt strukturændringer på grundlag af institutionel tænkning, ændrer planerne, fordi medlemmende og medarbejdere med særlig viden på det konkrete område, har kunnet overbevise beslutningstagerne om, at den forestående beslutning om strukturændringer vil få store negative

konsekvenser for driften. Problematikken er imidlertid, at netop beslutninger, som tages på baggrund af institutionel tænkning, måske ofte tages på det øverste, strategiske ledelsesniveau uden inddragelse af de ledere og medarbejdere, der ved mest om området, og som efterfølgende skal fungere i det.

### **Tillid versus kontrol i organisationen**

Tillid og kontrol er klassiske temaer i såvel organisations- og ledelseslitteratur som i daglig praksis. Efter en længere årrække domineret af decentralisering og fagprofessionel ledelse i det offentlige – som signalerer tillid fra politikere og den øverste administration til, at lokale ledere og medarbejdere i høj grad selv kan varetage udvikling og drift i organisationen – er der gennem det sidste tiår sket en iøjnefaldende centralisering. Inspirationen til top-down styring, kontrol og centralisering er bl.a. kommet fra New Public Management, men hvordan kan denne udvikling forstås i sin historiske kontekst, og hvorfor kommer disse ændringer netop nu? Ud over at NPM opstod som en reaktion imod den fagprofessionelle dominans og bureaukratiet, falder NPMs udbredelse historisk sammen med en stigende kritik af den offentlige sektor over en bred kam – ministerier, skatteforvaltningen, de offentlige sygehuse og faggrupper som fx lærere. Den øgede styring og kontrol er således et udtryk for og signalerer et fald i tilliden til offentligt ansatte. Spørgsmålet er så, hvilke konsekvenser en sådan forskydning fra tillid mod kontrol får for arbejdsmiljøet og for produktiviteten i det offentlige?

En uønsket bivirkning ved øget kontrol oppefra af medarbejderne er et fald i deres motivation og performance.

Forskning viser (Lene Holm Pedersen 2014), at medarbejderes oplevelse af en kontrollerende styring oppefra udhuler deres motivation. Med andre ord mister medarbejderne en del af den energi de lægger i arbejdet, og reducerer dermed deres performance, når de oplever styring oppefra som kontrollerende. I modsætning hertil fremmer oplevelsen af en understøttende styring medarbejdernes motivation og performance. Prisen for den øgede top-down styring og kontrol er således en reduktion af medarbejdernes motivation og performance, med mindre det lykkes for lederne at inddrage medarbejderne på en måde, der gør, at de oplever, at styringen giver mening – at den er understøttende og ikke kontrollerende.

### **Strategisk ledelse**

Det er i høj grad også manglende tillid til medarbejdernes intentioner og kompetencer, der – kombineret med myterne om dygtige leders magt til at styre, kontrollere og skabe forandring – udgør det fundament, som den klassiske strategiske ledelse bygger på. Den grundlæggende forståelse i strategisk ledelse er, at ledelsen eventuelt bakket op af konsulenter opstiller mål for organisationens udvikling, lægger strategien og planlægger de tiltag, der skal gennemføres for at nå de ønskede mål, mens medarbejdere skal implementere ledelsens beslutninger (jf. fx Mintzberg, H m.fl. 2009). Der sker altså en adskillelse af “åndens” og “håndens” arbejde. Svagheden ved en sådan stra-

tegi, som også ses i meget program og projektstyring, er, at de medarbejdere, der skal implementere den nye praksis, ikke har en tilstrækkelig viden om, hvad det er ledelsen præcist ønsker implementeret, og hvilke problematikker og dilemmaer, der kan være forbundet med de ønskede ændringer, fordi de har været udelukket fra at deltage i de refleksioner og vurderinger, som har ført frem til beslutningerne. En anden svaghed ved adskillelsen mellem planlægning og implementering er, at medarbejdernes motivation for at gennemføre ændringerne kan være meget begrænset, hvis ændringerne ikke giver mening, og styringen derfor opleves som kontrollerende.

Strategisk ledelse kan også praktiseres på måder, som passer bedre ind i fortællingen om organisationen som en levende organisme. Inspireret af G.H. Meads teorier om menneskets udvikling gennem sociale relationer præciserer Ralph Stacey (2007), at udvikling sker i den direkte kommunikation. I mødet påvirker vi hele tiden hinanden gennem gensidige, samtidige svar – ikke kun verbale svar, men svar på flere niveauer, der fører til små forandringer hos begge parter. Stacey kalder sin måde at tænke om strategiske organisationsdynamikker på for “Complex Responsive Processes”. Det komplekse består i, at vi hele tiden er i paradokser – fx orden-uorden, frihed-bundethed og stabilitet-forandring, hvor distinktionerne kun eksisterer i kraft hinanden. Fx eksisterer “udvikling” kun i kraft af “stabilitet”, så udvikling og stabilitet eksisterer altid samtidig. Ifølge Stacey tager vi de mange små forandringer, der sker gen-

nem hvert eneste møde, med os i de næste møder, og disse mange små forandringer – både samordnede og kaotiske – spredes og skaber udviklingen. Staceys beskrivelse af udviklingen er en parallel til kaosteoriene, hvor mange små, lokale (fx meteorologiske) forandringer sammen kan føre til voldsomme (vejr)fænomener.

Ud fra Staceys forståelse af udvikling i organisationer bliver det klart, at udvikling ikke blot er et resultat af strategisk planlægning ved lederens skrivebord. Forandringerne er resultatet af samskåbte processer, hvor både lederen og medarbejderne forandrer sig i mødet med hinanden og med omgivelserne, og disse forandringer bringes med ind i nye relationer, som igen samskåber nye forandringer. Udviklingen skabes således gennem praksis. Lederen leder og påvirker derfor – hvad enten han/hun er opmærksom på det eller ej – fra det øjeblik han/hun møder medarbejderen eller samarbejdspartneren.

En del af Staceys budskab er, at vi i nogen grad får indflydelse gennem planlægning og styring, men aldrig kan vide, hvad udfaldet bliver, da vi ikke kan inducere forandringer i andre.

### **Hvordan kan vi forholde os konstruktivt til en verden i konstant forandring?**

En konsekvens af, at de stadigt accelererende forandringer ikke fører til en ny, stabil tilstand, når en bevægelse er fuldendt er, at ledere og medarbejderne hele tiden skal udvikle nye faglige og personlige kompetencer og aflære nogle af de tidligere kompetencer. Med



andre ord skal ledere og medarbejderne konstant være indstillet på at omstille sig til noget nyt – at gribe det emergerende, og organisationen skal bevare evnen til konstant at ændre retning.

Derfor skal ledelsen i en hurtigt forandrende verden flytte fokus fra strategisk ledelse til strategisk selvledelse. Hvis ikke medarbejderne hele tiden er med til at samskabe strategierne, når en forandring aldrig at slå igennem i yderste led før den næste nye forandring skal implementeres; men en del af kompleksiteten er, at det kan være svært for lederne at støtte medarbejderne i at skabe de fikspunkter, som de kan lede sig selv efter, når vi hele tiden er på vej mod et nyt og ukendt sted.

I en hastig foranderlig verden er en høj grad af kreativitet og innovation nødvendig for ikke at komme til at sidde fast i forældede praksisformer.

Komplekse problematikker – wicked problems – kan ofte kun løses gennem et tæt samarbejde mellem flerfaglige aktører. Derfor er en styrkelse af forskellighed, af det flerfaglige samarbejde og af medarbejdernes muligheder for hyppig deltagelse i eksterne grupper nogle af de strategier, der understøtte forandringsparathed blandt medarbejdere og ledere (jf. Majgaard, K. 2012).

Endnu en strategi er at styrke medarbejdernes engagement ved at fremelske oplevelsen af mening og frihed. Det kan gøres ved at understøtte medarbejdernes initiativer og deres forsøg på at gribe de muligheder, der opstår og at have tillid til, at medarbejderne kan skabe noget nyt og konstruktivt i en legende atmosfære, da netop understøt-

telse af egne initiativer giver oplevelse af frihed (frit efter foredrag af Allan Holmgren).

## Opsummering

Mine intentioner med artiklen har været at skabe en forståelse af styringsmæssige makrofænomener, der legitimerer ændringer i PPRs organisationsstrukturer, og de mikrofænomener internt i PPR man som leder skal være opmærksom på. Rationalet er, at hvis det lykkes at skabe mening i nogle af de processer og beslutninger, der ellers kan forekomme meningsløse for os, styrkes vores forudsætninger for at manøvrere adækvat i dem.

De konstante forandringer, PPR står i, er ikke blot er noget, der bliver påtvunget udefra. Vi er selv aktører i forandringsprocesserne – vi er forandringen. Det betyder, at vi alle – medarbejdere som ledere – fortløbende både skal udvikle vores faglige kompetencer, selvom vi ikke kan være sikre på, hvad der kræves af os i fremtiden, og vores kompetencer i at manøvrere i det ukendte, i det modsætningsfyldte og måske endda til tider i det kaotiske.

Paradokser er en ikke-reducerbar del af kompleksiteten. Derfor må vi leve i paradokserne, i spændingsfeltet mellem de mange krav og interesser, og dermed leve med, at det er en umulig opgave at opfylde dem alle. Forandring og styring sker ikke blot sker gennem strategisk planlægning ved chefens skrivebord, men samskabes i konkrete relationer. Derfor har jeg også fremhævet det rationelle i at inddrage medarbejderne i den strategiske ledelse og at satse på selvledelse. Endelig har jeg rettet fokus mod balancen

mellem kontrol og tillid og udtrykt bekymring for, at taltyreriet og kontrollen, som tager til i styrke i mange kommuner, vil kvæle den motivation og kreativitet, der er uundværlig i en PPR i udvikling mod det ukendte.

## Referencer

- Cohen, M., March, J. and Olsen, J. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17. no. 1.
- Derrida, J. (1978): *Writing and Difference*. University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (2012): *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Lerborg, L. (2011): *Styringsparadigmer I den offentlige sektor*. Jurist- og økonomforbundets forlag.
- Majgaard, K. (2012): *Offentlig Styring*. Hans Reitzels Forlag.
- March, J.G. (2008): *Fornuft og forandring*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I *American Journal of Sociology* Vol. 83.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. og Lampel, J. (2009): *Strategy Safari*. FT. Prentice Hall.
- Pedersen, L. Holm (2014): [www.youtube.com/watch?v=zXWxAaX6cHw](http://www.youtube.com/watch?v=zXWxAaX6cHw)
- Rittel, H (1972): On the planning crises, systems analysis of the "first and second generations" *Bedriftsøkonomen*, 8.
- Spinelli, E. (2007): *Practisine Existential Psychotherapy – the Relational World*. SAGE.
- Spinelli, E. (2010): *The interpreted world*. SAGE.
- Stacey, R.D. (2007): *Strategic Management and Organizational Dynamics*. FT. Prentice Hall.

# Flerfaglig aktionslæring.

## En mulig rolle for PPR-konsulenten til udvikling af inkluderende læringsmiljøer



*Inklusionslovgivningens (UVM) hensigt er at reducere antallet af ekskluderede elever i folkeskolen. PPR-medarbejdere må indstille deres faglige praksis på denne opgave med de ændrede praksisformer, det må give. For at undgå eksklusion, må almenmiljøet ændres og PPR-medarbejderes indsats skal ud over de klassiske PPR-ydelser også i deres praksis deltage i udviklingen af almenmiljøet med det formål at undgå eksklusion af elever. Artiklen giver et bud på, hvordan faglige PPR-konsulenter ved brug af en form for aktionslæring kan bringe konsulenternes specialiserede viden ind i almenmiljøet for samtidigt at udvikle almenmiljøet og tilgodesee den enkelte elev i en udsat position.*

*Ida Marie Holm, Udviklingskonsulent for inklusion,  
sprog og læsning, Skanderborg Kommune  
og*

*Erik Cloyd Ebsen, Talehørefagkonsulent, PPR og Specialpædagogik Aarhus  
Kommune, Formand for FTHF (Foreningen af TaleHørelærere i Folkeskolen)*

### Inklusionsfordringen

I et politisk perspektiv kan inklusionsfordringen forstås som ønsket om et samfund med lærings- og deltagelsesmulighed for alle borgerne. Specialpædagogikken flytter her sit fokus fra særlige foranstaltninger og særlig undervisning til i høj grad at være et pædagogisk blik, en pædagogisk refleksion, der er situationsafhængig (Egelund, Tetler et al. 2009).

Inklusionsparadigmet tillægger integrationens tilstedeværelseskrav en ekstra dimension ved at fordre deltagelsesprincippet, der hermed bliver centralt. I deltagelsesbegrebet ligger, at den enkelte i fællesskabet både giver til fællesskabet og får fra fællesskabet. Fællesskabet bliver således tegnet af alle, der deltager og formes af og for deltagerne.

Gruppens medlemmer skal opleve sig som selvfølgelig og værdifulde medlemmer af fællesskabet (Alenkær&Ainscow, 2009). Fællesskabet må forstås som en størrelse under konstant forandring afhængigt af fællesskabets medlemmer. Det forstås som en konstrueret og dynamisk størrelse, der gennem sin bæredygtighed tilgodeser sine deltagere.

Med et konstruktivistisk blik identificeres deltagelse ved iagttagelse af kommunikationen i fællesskabet. Det er det, der er mellem og omkring individerne, der iagttages (Rasmussen)

### Konsulentens forandrede rolle i inklusionsparadigmet

Den konsulent, der definerer sin faglighed ind i specialpædagogikken, skal således være i stand til at kunne analyse-

re, vurdere og finde muligheder både i forhold til barnets læring/udvikling og barnets deltagelse. Konsulenten skal have viden om det særlige, der skal til for at skabe læring og også om det særlige, der skal til for at skabe deltagelse eller læring gennem deltagelse.

Der fandtes en tradition for, at forventningen til konsulenten i det specialpædagogiske felt var, at hun/han gennem undersøgelse fandt, hvad der var i vejen med barnet, der ikke lærte/udviklede sig som forventeligt og derudfra etablerede anbefalinger til, hvad der skulle til for at skabe læring for barnet. Konsulenten fremstod her som ekspert. Beskrevet således blev individperspektivet i den medicinske tilgang meget tydeligt vel vidende, at virkeligheden bygger på meget større kompleksitet. Som praktiker i dette univers forventede man at få årsagsforklaringer og anvisninger på, hvad der kunne gøres. Kunne dette ikke lade sig gøre inden for de givne rammer, var ekskludering en logisk konsekvens. Inklusionsfordringen ændrer tænkningen omkring børn i vanskeligheder og den måde praksisfeltet kan få nytte af konsulenten. Spørgsmålet til konsulenten flytter sig fra: *Hvad er der i vejen, og hvad gør vi ved det?* til: *Hvad skal der til for at skabe lærings- og udviklingsmuligheder gennem deltagelse?*

Fokusskift fra individ til fællesskab indebærer et brud på den PPR-tradition, hvor PPR-medarbejderen har haft børn med vanskeligheder for øje. Inklusionsfordringen retter PPR-medarbejderens blik mod fællesskaberne og kommunikationen i fællesskaberne, hvor de enkelte individer er positioner i fællesskaber. PPR-medarbejderens blik rettes i højere grad på individets

position end på individet. Individet har ikke et problem, men kan have fået en vanskelig position i fællesskabet. Det er ikke barnet, der er problemet, men problemet, der er problemet.

### **Det dobbelte blik**

Konsulentens undersøgelse må i dette paradigme forandre karakter til at være nysgerrig og undersøgende både på barnet og barnets miljø. Almenmiljøet retter henvendelse til konsulenten, fordi et barn er i vanskeligheder. Inklusionsparadigmets fordring om at gøre det særlige alment kræver, at det særlige identificeres for, at det særlige bliver en del af det almene læringsmiljø gennem differentiering.

For at tilgodese både udvikling af individ og fællesskab iagttager konsulenten den pædagogiske opgave med to perspektiver med hver sin tænke måde:

1. I et individperspektiv kan hun/han udrede barnet i vanskeligheder. Udrede om kompetencerne er afvigende eller forsinkede og undersøge barnets kommunikation i almenmiljøet. Ud fra dette skaber konsulenten med sin faglige viden tanker om, hvad der skal til for at skabe udvikling for barnet. Der fastholdes et individperspektivet selv om undersøgelsen indeholder faktorer om barnets relationer og kommunikation.
2. I et relationelt perspektiv iagttager hun/han kommunikationen (samspejlet, aktiviteter, relationer) i barnets miljø. Konsulenten bruger sin særlige viden i en samskabelse af forståelse og løsninger sammen med de voksne, der er tilknyttet barnets hjem og almenmiljø. I samskabelsen

tages også barnets perspektiv. Konsulenten skal være i stand til at tage forskellige positioner som iagttagende, lyttende, spørgende og vejledende i processen. I denne samskabelse bidrager alle med deres viden og konsulenterne med den specifikke viden. Der er brug for, at barnet lærer i læringsmiljøet og er deltagende, til stede, udvikler et positivt selvbillede og er accepteret, samt at almenmiljøet indretter sig på barnets særlige behov og gør det særlige alment.

At de to tænke måder bliver skrevet op efter hinanden, angiver ikke en rækkefølge. Det er to måder at indrette sit blik på. Det er en del af et bevidst fagligt valg tilpasset den iagttagelsesposition, man har i forskellige øjeblikke. Konsulenten kan med det dobbelte blik være i positioner, hvor et barn fremstår både med vanskeligheder (individperspektiv) og i vanskeligheder (relationelt perspektiv). Inklusionsparadigmet fordrer det dobbelte blik, da de enkelte børns særlige forudsætninger for læring og deltagelse skal være kendte for at fællesskabet kan indrette sig på alle fællesskabets medlemmer og skabe lærings- og deltagelsesmuligheder (Tetler, 2011).

Konsulenten får i et inklusionsperspektiv en ny faglig opgave bestående af at kunne bruge sin specialpædagogiske viden til at facilitere ikke bare barnets udvikling, men også læringsmiljøets pædagogiske praksis vel vidende, at alt ikke kan lade sig gøre, og inklusionens grænse kan nås.

Organisationen PPR har således en fortsat opgave i at finde nye veje og samarbejdsformer for at kunne tilgode inklusionsfordringen. Begrundet i

forskningen etableres en konkret model om flerfaglig aktionslæring. Først gøres rede for den forskningsmæssige baggrund for ideen.

### **Det forskningsmæssige grundlag**

Ressourcecenter for Folkeskolen har fået lavet en afdækning af forskning og viden i relation til resourcepersoner og teamsamarbejde (Hedegaard Hansen), så den eksisterende forskning lettere kan være til gavn for udviklingen af inkluderende miljøer.

I forskningskortlægningen angives det, at udbyttet er størst, når resourceperson og almenlærer arbejder tæt sammen både i problementifikations- og problemløsningsprocessen. Endvidere er det vigtigt, at de arbejder tæt sammen om implementering og evaluering af indsatser. Endskønt anbefalingerne her er rettet mod interne resourcepersoner, synes anbefalingernes fokus på at deltage i praksis sammen og skabe fælles refleksion over praksis at være relevante også i forhold til PPR-konsulenter. Det påpeges, at det er kommunikationen i samarbejdet, der er afgørende, hvilket understreger, at der skal være mulighed for fælles struktureret refleksion.

Undersøgelse af inklusion i dagtilbud (Danmarks Evalueringsinstitut) angiver, at pædagogerne oplever, at den mindst anvendte støtte er, at fagpersoner deltager i det pædagogiske arbejde og udvikler praksis med det pædagogiske personale.

Dette fravær understøttes af KLs undersøgelse: *“Pejlemærker for fremtidens pædagogiske-psykologiske rådgivning” (KL)*, hvor der udtrykkes et ønske om at få resourcepersoner tæt på almenpraksis. I ministeriets begrundelse

for den nye folkeskolelov, "Inklusionsloven" (UVM) udtrykkes et tydeligt ønske om PPR-medarbejderens rådgivning er tæt på praksis (Nielsen, B.)

Der synes således at være et behov for at finde nye samarbejds måder mellem ressourcepersoner, f. eks PPR-konsulenter og praksis.

Konsulenten er budt ind, fordi hun/han har en særlig eller specialiseret viden og er således på det særlige faglige felt mervidende i forhold til de aktører i praksis, der har indbudt. Det kan være om læsning, sprog, adfærd, relationer og hvad PPR måtte rumme af specialiseret viden og erfaring.

Den viden skal gøre nytte ind i en praksis og forandre praksis, så betingelserne for børn i vanskelige lærings- og deltagespositioner forandres, og læringsmiljøet generelt udvikles. Med en grundantagelse om, at viden er situeret (Wenneberg, Reff, Sehested), er det centralt at kunne koble den lokale viden og de lokale betingelser med den specialiserede viden med det formål at gøre den specialiserede viden nyttig i udviklingsprocessen. Ambitionen er at skabe læ-

rings- og deltagelsesbetingelser for alle gennem de professionelles forandring af læringsmiljøet. Konsulentens særlige specialpædagogiske viden skal kobles på den lokale viden og omsættes til konkret praksis for at gøre det muligt for børn i vanskelige situationer at lære gennem deltagelse. Det kan således være formålstjenligt at skabe en ramme for samskabelsesprocessen med etablering af problem- og løsningsforståelse på grundlag af fælles oplevelser i praksis, så koblingen til det lokale og situerede sikres. Konsulentens deltagelse i praksis, giver konsulent og lærere/pædagoger en optimal mulighed for at samskabe den situerede lokale viden med den generelle særlige viden som grundlag for adækvate pædagogiske veje.

Gallimore har dokumenteret, at elevers læringsudbytte bliver forbedret på skoler, der arbejder med struktureret analyse og problemløsning (Gallimore). Dette understøtter behovet for at skabe rum for at inddrage PPR-konsulentens dobbelte blik i læringsrum med feedback på handling i praksis og mulighed for formidling med de forudsætninger, som

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inklusionsfordringens mulighed: <b>Det dobbelte blik</b></li> </ul>	
Identificering – udredning <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelt</li> </ul>	Specifikke indsatser <ul style="list-style-type: none"> <li>• individuelt</li> </ul>
Identificering - individuelt <ul style="list-style-type: none"> <li>• I relationen - gruppen</li> </ul>	<b>Specifikke indsatser i almenmiljøet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dobbelt blik på barn og læringsmiljø</b></li> <li>• <b>Lærer/pædagog og konsulent: Aktionslæring</b></li> </ul>

inklusionsfordringen og det konstruktivistiske grundlag for læring betinger.

Modellen illustrerer muligheden for samtidigheden af den individuelle udredning (individperspektivet) og relationer i praksis (relationsperspektiv) gennem at koble den specifikke viden om enkeltbørn med viden om relationer gennem deltagelse i praksis.

### Model for et samarbejdsrum

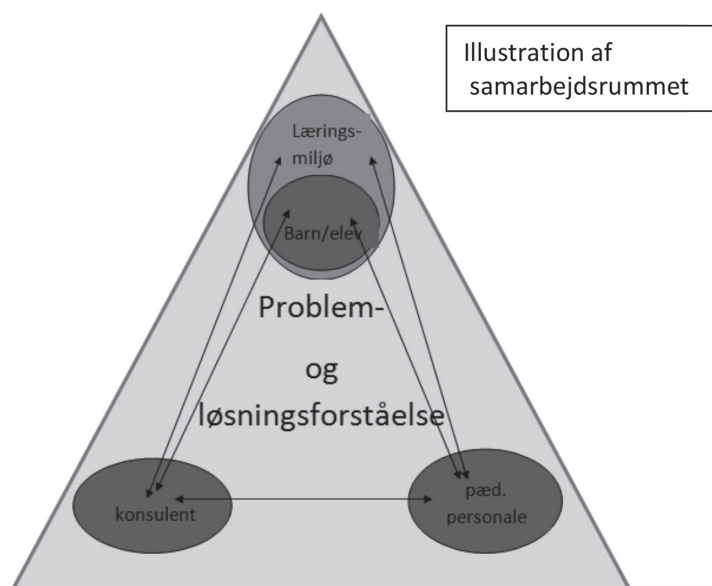
Denne artikels ambition er således at skabe et samarbejde, der samtidigt

- udvikler praksis
- tilgodeser barnet i komplicerede læringsituationer
- skaber læringsprocesser for lærere/pædagoger og konsulent,
- hvor midlet er
- etablering af løsnings- og problemforståelse på grundlag af eksisterende praksis
- ageren i praksis med mulighed for modellering

I etableringen af dette samarbejdsrum, hvor problem- og løsningsforståelser skabes, ses modificeret aktionslæring som en mulig måde at give modellens pile mening og betydning i de samarbejdsstrukturer, der i forvejen findes i skole og dagtilbud i form af de team, som er etableret. Hatties forskning angiver, at feedback og eksplicit læring er de faktorer, der giver det højeste læringsudbytte (også for professionelle).

Modellen rummer flerfaglighed, der adskiller sig fra det tværfaglige ved, at man med forskellige faglige perspektiver tilsammen løser opgaven, hvor hver fagperson i det tværfaglige samarbejde har ansvaret for forskellige elementer i opgaveløsningen (Hansen)

Den valgte aktionslæringsmodel vil nu blive præsenteret ved først at præsentere aktionslæring ud fra Helle Plauborgs, Jytte Vinther Andersens og Martin Bayers model. Dernæst begrun-





des en modifikation for til sidst at præsentere en model for flerfaglige aktionslæring med konsulent deltagende i praksis.

### **Aktionslæring**

Plauborg, Andersen og Bayers forstår aktionslæring som et læringsrum, der bygger på, at lærere iagttager hinanden undervisning og sammen reflektere over det set. Det er de udviklingsmål læreren sætter sig, der iagttages og gives feedback på.

Der er faste rammer for, hvordan det foregår:

1. Formulering af en problemstilling
2. Iværksættelse af aktioner
3. Observation af aktioner
4. Den didaktiske samtale
5. Bearbejdning af erfaringer

(Plauborg, H., Andersen, J.W., Bayer, M.)

Aktionslæringens fundament er udøvelse og iagttagelse af eksperimenter med efterfølgende fælles analyse og refleksion. Observationerne kan give formulering og tavs viden stemme og danne fællesskab om udvikling af pædagogik.

### **Modifikationen**

Modellen bygger på, at lærer/pædagog iagttager og reflekterer sammen med lærer/pædagog (symmetrisk relation). Det er fundamentalt, at samarbejdet foregår i en symmetrisk relation ud fra

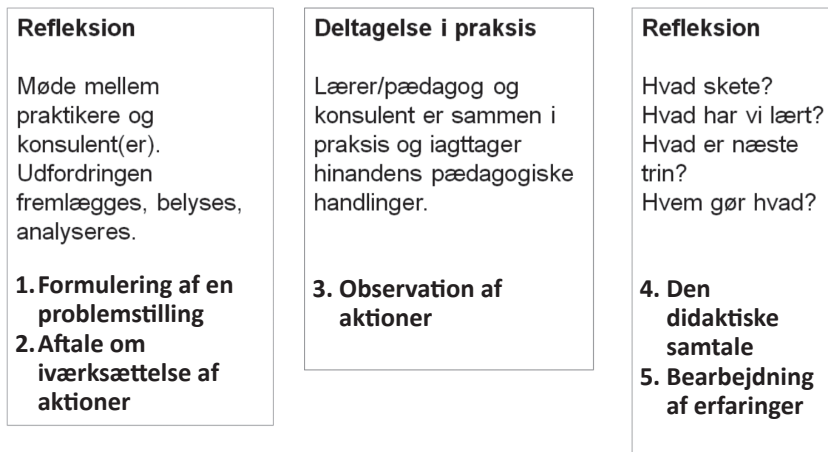
et læringsmål, som lærer/pædagog selv har valgt. Med inddragelse af en ekstern konsulent med en særlig faglig viden opstår en asymmetrisk relation samtidig med, at læringen sker i relation til en fælles skabt problemstilling i forhold til et eller flere børn. Læringsmålet er dermed skabt ikke alene ud fra læreren/pædagogens ønske, men i en sammenhæng med et lærings- og deltagelsesmål for et barn/børn.

Måske er det forskelssættende, så det grundlæggende forstyrrer at kalde forløbet aktionslæring. Det er dog blevet ved det, da det, at være i aktions sammen og reflektere, er afgørende.

Den asymmetriske relation stiller således krav til konsulent og lærer/pædagog om at være sig positionerne bevidst. Konsulenten skal mestre at skifte mellem position som formidler, der italesætter specialiseret viden, være processtyrer (Ramme-, gruppe- og samtalekonsulent) og være aktør i praksis. Krav som givet kræver teoretisk viden og praksis kunnen. Rollerne er rigt beskrevet i litteraturen herom (f.eks. Løw, Strøer, Hermansen, Madsen).

### **Modellen: Flerfaglig aktionslæring med konsulent i praksis**

Med udgangspunkt i Plauborg e.l.'s model og ønsket om at inddrage konsulent opstår modellen:



Modellen indeholder 2 refleksionsrum: Et møde før den fælles praksis og et efter. Efter gennemgang af de 5 punkter vises nogle mulige modeller for de strukturerede refleksioner.

### **Punkt 1: Formulering af problemstilling:**

Ud fra forældres, læreres, pædagogers og konsulents erfaringer formuleres en problemstilling. Enhver start er unik, og situationen afgør, hvilke erfaringer, der findes på forhånd. Der har måske været møde med forældre inden, måske har det pædagogiske personale haft et forløb, eller personalet oplever sig fastlåst. Konsulenten kan have lavet tests, været på besøg i hjemmet, i dagtilbudet, eller deltaget i en samtale og vurderet, at et forløb med et fællesskab i refleksion og praksis måske er nyttigt.

Undringen over og nysgerrigheden i forhold til problematikken er drivkraften (Hermansen). Undringen formuleres. Det kunne f.eks. være:

*Hvordan bruger Peter sprog i samspillet?*

*Forstår Peter de faglige tekster?*

### **Punkt 2: Aftale om iværksættelse af aktioner**

Aftalen, som første møde slutter med, indeholder aftale om:

- Hvad der er opmærksomhed på – udvælg præcist afgrænset område. Ud-vælg fokus, hvor både barn/voksen/ andre børn indgår som aktører.
- Hvornår og hvilke aktiviteter, der skal foregå.
- Hvor mange gange konsulenten deltager i læringsmiljøet inden den didaktiske samtale
- Hvem der skal være med og hvilke roller de har. Det er muligt at indbygge sidemandsoplæring/modellæring i samspillet. Aftalen indeholder præcist, hvad man ønsker at lære. Det kan både være konsulent og lærer/pædagog, der stiller sig i position som den lærende. Netop dette er en væsentlig pointe ved samarbejdet. Denne pointe uddybes nedenfor.
- Lærings- og deltagelsesmålet for barnet/børnene
- At man er opmærksom på hinanden – iagttager hinanden og sig selv i

samspil med elever/børn i læringsmiljøet.

- Hvornår man mødes til punkt 4 – den didaktiske samtale

Aftalen skrives ned.

### Punkt 3: Observation af aktioner

Det er afgørende at fokusere på de aftalte handlinger. Man kan filme, skrive ned, huske og lave notater efterfølgende. Man kan bruge iagttagelseskemaer. Den måde man er opmærksom på afhænger af det formål, man i fællesskab har konstrueret. Flerfaglig aktionslæring laver her en afgørende forskel fra deltagende observation (Vas-sing) ved, at konsulent og lærer/pædagog indgår i aktionen i en symmetrisk relation, hvor de med hver deres faglighed handler og er iagttagende på hinanden og situationen. Disse 1. ordensagttagelser medbringes til det aftalte møde, hvor de gennem den fælles refleksion sættes i et 2. ordensperspektiv.

### Punkt 4: Den didaktiske samtale

Den didaktiske samtale er målrettet og struktureret og indeholder det dobbelt blik, hvor barn og miljø skiftes til at danne kontekst for hinanden. Læring

og deltagelse vil altid være temaer til evaluering. Formen for samtalen uddybes nedenfor.

### Punkt 5: Evaluering

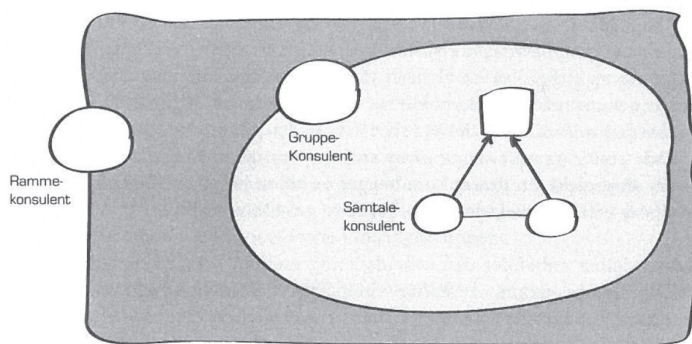
Som afslutning på den didaktiske samtale evalueres forløbet, og der træffes beslutning om de næste handlinger.

I evalueringen indgår udbyttet af elevens læring og deltagelse, lærers/pædagogs/konsulents læring og forandringer i læringsmiljøet i forhold til forandringer i deltagelses- og læringsmuligheder samt fællesskabets bæredygtighed..

### Organisering af de 2 refleksionsrum

Refleksionsrum er ofte bygget op over konceptet "reflekterende team". En velafprøvet refleksionsmetode, som også kan benyttes i aktionslæring (Madsen). Det kræver, at det pædagogiske miljø kan og vil afse tid til, at et team deltager i aktionslæringen.

Modellen har indbygget forskellige konsulentroller: ramme-, gruppe- og proceskonsulent



Kilde: Madsen, B.m.fl. (2010): *Aktionslæringens DNA*.

Det er oftest hensigtsmæssigt, at det er de lokale fagpersoner, der har ansvaret for rammen i form af mødeaf-tale, tid, sted og forløb, og således er rammekonsulent.

PPR-konsulenten er gruppekonsu-lent og har ansvaret for at processen – primært styringen af overgange mel-lem de forskellig samtaleformer. Det helt særlige ved denne flerfaglige akti-onslæring er, at konsulenten også er den lærende. Det betyder, at konsulen-ten og lærer/pædagog begge deltager i praksis og deles om at være samtale-konsulent ved, at de skiftes til at inter-views hinanden, hvor lærer/pædagog repræsenterer den lokale pædagogiske viden, og konsulenten repræsenterer den indkaldte specialiserede viden (f.eks. om sprogtilegnelse eller læs-ning)

Resten af teamet er reflekterende team. Følgende struktur er dækkende for opgaven i de 2 refleksive samtaler, hvor nysgerrigheden er det bærende element. Nedenfor gennemgås forløbet ved brug af metoden *Reflekterende team* i samtalerne før og efter forløbet i praksis. Samtalerne er stramt styret og målrettede og må højst tage en time. Den stramme styring indebærer, at lytte og tale-positionerne er meget tydelige

### **1. Forløbet i første refleksive samtale med team**

1. PPR-konsulenten indleder som samtalekonsulent og interviewer lærer/pædagog, der fortæller i et 1. ordensperspektiv – hvad har jeg set/hørt/oplevet? Hvad har jeg brug for at få belyst for at kunne handle adækvat?

2. PPR-konsulenten beskriver, hvad hun har hørt. Konsulenten sørger for, at de er på vej til at skabe en problemforståelse
3. *Det reflekterende team bevidne, og PPR-konsulenten er gruppekonsu-lent*
4. Lærer/pædagog interviewer konsu-lent, som her inddrager sin speciali-serede viden
5. *Det reflekterende team stiller cirku-lære og refleksive spørgsmål*
6. Lærer/pædagog forholder sig reflek-sivt, d.v.s. åbent, nysgerrigt, spør-gende
7. Konsulent forholder sig refleksivt, d.v.s. åbent, nysgerrigt, spørgende
8. Problemformuleringen præciseres. Konsulenten formulerer sit lærings-mål, lærer/pædagog formulerer sit i forhold til at deltage i praksis og sammen formulerer de lærings- og deltagelsesmål for barn/børn og for-andring for læringsmiljøet. PPR-konsulenten har som proceskonsu-lent ansvaret for, at det sker.
9. Lærer/pædagog og konsulent afta-ler, hvilke aktioner der skal sættes i værk med en præcisering af, hvad der iagttages – ikke mindst hos hin-anden, så enhver trygt kan gå ind i læringsrummet sammen med for-visning om, at der kun bliver talt om det aftalte efterfølgende. Kon-trakten skal være præcis, tydelig og afgrænset.

### **2. Forløbet i anden refleksive samtale med team**

- a. Konsulenten indleder som samtale-konsulent og interviewer lærer/pæ-dagog, der fortæller i et 1. or-

- densperspektiv – hvad har jeg set/hørt/oplevet/lært?
- b. De to roller byttes.
  - c. *Det reflekterende team bevidner med PPR-konsulent* som gruppekonsulent
  - d. Lærer/pædagog forholder sig reflektivt
  - e. Konsulent inddrager sin specialiserede viden og forholder sig reflektivt
  - f. Konsulent samstemmer en problem- og løsningsforståelse med læringsmål for konsulent, lærer/pædagog, lærings- og deltagelsesmål for barn/børn og forandring for læringsmiljøet : Hvor er det værd at have fokus med begrundelse i den lokale og specialiserede viden? Hvad har under de givne omstændigheder virket. Hvordan er fundamentet for at skabe læring forøget?
  - g. *Det reflekterende team stiller cirkulære og reflekstive spørgsmål*
  - h. Konsulent og lærer/pædagog formulerer læring for barn, børn, sig selv og læringsmiljøet
  - i. Konsulent interviewer lærer/pædagog, om nye mål og tiltag er ønskelige

Det er meget let at forestille sig, at der ikke er mulighed for, at et team omkring en klasse eller gruppe af børn har størrelse til eller har mulighed for at skabe tid til at kunne danne et sådant forløb.

Det handler så måske om at strukturere de samtaler, konsulent og lærer/pædagog alligevel skal have sammen for at blive handlekraftig i en pædagogisk situation (problemforståelse), aftale handlinger sammen (løsningsforståelse) og evaluere.

Ovenstående koncept kan omdannes til en samtale mellem 2, så samtalerne opretholder den reflekstive karakter med tydelige og lytte- og talepositioner samt klare aftaler.

## Perspektivering

Den beskrevne model for flerfaglig aktionslæring er umiddelbart realisabel for langt de fleste PPR-konsulenter. Modellen indeholder dog ændrede forholdemåder, eksempelvis at mestre de tre roller, som modellen inviterer konsulent ind i samt at deltage i almenmiljøet som aktør i stedet for observatør. Der vil være et naturligt behov for kursusvirksomhed for lærere, pædagoger og konsulenter.

Flerfaglig aktionslæring skal ses som endnu en farve på paletten af mulige handlemåder for konsulent. Modellen eller metodikken vil udvikle sig og konstant være i bevægelse i forhold til de kontekster, den anvendes i.

En af de store udfordringer ligger i lærernes/pædagogernes arbejdstid. Det vil kræve tid og rammer, når et lærer-/pædagogteam skal have mulighed for i fællesskab at skabe refleksion og fælles handlinger med PPR-konsulenter.

Potentialet i den flerfaglige aktionslæring ligger i den grundlæggende tænkning, hvor PPR er en del af udviklingen i lærende organisationer

## Referencer

- Alenkær, R., & Ainscow, M. (2009). *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv* (Vol. 1. udgave). Frederiksberg: Frydenlund.
- Egelund, N., Tetler, S., & Andersen, G. L. (2009). *Effekter af specialundervisningen*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*. Danmarks Evalueringsinstitut
- Hansen, Janne Hedegaard e.a (2014).: *Afdækning af forskning og viden i relation til resourcepersoner og teamsamarbejde*, Resourcecenter for Folkeskolen
- Gallimore, R. e.a. (2009) *Moving the Learning to Teaching Closer to Practice*. <https://openarchive.stanford.edu/sites/default/files/Moving-Learning-of-Teaching.pdf>
- Hattie, J.A.C. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge
- Hermansen, M. m.fl.(2004): *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Akademisk Forlag.
- KL (2013): *Pejlemærker for fremtidens pædagogiske-psykologiske rådgivning*,
- Løw, O (2009): *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk Forlag
- Madsen, B.m.fl. (2010): *Aktionslæringens DNA. En håndbog om aktionslæringens teori og metode*. ViaSysteme
- Nielsen, Bjarne (2014): *PPR-håndbogen*, Dansk Psykologisk Forlag,
- Plauborg, H., Vinther Andersen, J., Bayer, M. (2007): *Aktionslæring*. Hans Reitzels Forlag
- Stroier, V (2011): *Konsulentens grønspættebog*. Dansk Psykologisk Forlag
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det reflektive moderne: politik, profession, pædagogik*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Reff, A og Sehested, K. i Hansen, A.D og Sehested K. (2003): *Socialkonstruktivistiske analyser*. Roskilde Universitetsforlag
- Tetler, S. (2011). Inkluderende specialpædagogik – som konstruktiv selvmodsigelse. [www.dpu.dk](http://www.dpu.dk),
- Undervisningsministeriet (2012): L 103 (“Inklusionsloven”)
- Vassing, Christine (2011): *Om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brugen af deltagende observation*. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 4 – 2011
- Wenneberg, Søren Barlebo (2002): *Socialkonstruktivisme*. Samfundslitteratur
- Undervisningsministeriet: LOV nr 379 af 28/04/2012

## PPR for fremtiden



*De pædagogisk psykologiske rådgivninger i landets kommuner står overfor en række faglige og organisatoriske udfordringer af betydeligt omfang. Fagligt efterspørges en række ydelser, som udmøntes tæt på skolers og dagtilbudenes hverdag i forbindelse med inklusionsarbejdet. Samtidig er der et stort politisk ønske om at styrke den tværfaglige indsats i kommunerne, hvilket har ført til reorganiseringer af PPR's indsats, så den indgår sammen med bl.a. de sociale ydelser og sundhedsfaglige ydelser i kommunerne. PPR's ledelser er centralt placeret i arbejdet på at kvalitetssikre denne udvikling. PPR rummer de nødvendige faglige kompetencer til at modsvare udviklingen, men det forudsætter, at PPR-ydelserne revideres og gentænkes ud fra de ændrede faglige og politiske krav.*

*Af Jan Sejersdahl Kirkegaard, Pædagogisk chef, Aarhus Kommune*

Artiklen skal ses som et bidrag til perspektivering af den aktuelle udvikling af PPR set fra et ledelsesmæssigt synspunkt. Når betegnelsen PPR anvendes, er det underforstået alle de organisationsformer, PPR-funktionerne indgår i i landets kommuner, og uanset om PPR anvendes som selvstændig betegnelse, eller om funktionerne indgår i andre organisationsformer, hvor PPR er en del af en større enhed.

### **PPR i forandring**

PPR's opgaver har gennem årtier befundet sig i et spændingsfelt mellem faglige, organisatoriske og ressourcemæssige hensyn. Det gælder i forhold til hensynet til de børn og unge, der har behov for særlig opmærksomhed, hensynet til forældrene, hensynet til lærere, pædagoger og ledere omkring børnene i hverdagen, hensynet til kommunernes skiftende organiseringer, hensynet økonomien i både opgangs- og nedgangstider, hensynet til samarbejdspartnere på

sundheds- og socialområdet og hensynet til skiftende lovgivningsmæssige krav og forventninger. Det har gennem årene karakteriseret PPR, at de faglige ydelser har skullet udmøntes i et samfundsmæssigt felt, hvor mange modsatrettede interesser har gjort sig gældende.

Dette har været og er stadig et grundvilkår, som er rammesættende og dermed afgørende for forståelsen af PPR's kompetencer og den identitet, der er bygget op omkring PPR i kommunerne.

PPR's position har betydet, at der er udviklet helt særlige kompetencer. Det drejer sig først og fremmest om erfaringer med vurderinger af børns udvikling og potentialer i en pædagogisk kontekst samt betydelig indsigt i den relationelle sammenhæng, som børnene befinder sig i, med alle de udfordringer og modsætninger det indebærer. Viden og erfaringer fra dette arbejde er i høj grad attraktiv og nødvendig for dagligdagen i skoler og dagtilbud, men også helt væsentlig for nogle af de



mest eksponerede pædagogiske temaer – især inklusion.

Fra stort set alle parter – både fagprofessionelle og forældre – i de pædagogiske miljøer efterspørges PPR's kompetencer som en del af indsatsen i hverdagen. Det understreges også i de brugertilfredshedsundersøgelser, som jævnligt gennemføres i mange kommuner, hvor især tæt fagligt samarbejde med PPR i stigende grad efterspørges som en nødvendighed.

Tilsvarende ses PPR fra politisk og strategisk side som en væsentlig aktør i udmøntning af politikker i forhold til indsatser på børne- og ungeområdet.

PPR som funktion har således noget at byde på.

Med til dette billede af PPR hører, at der de seneste år er offentliggjort en række analyser og undersøgelser, som peger på en række faglige og organisatoriske problemstillinger og udfordringer, der rækker langt ind i PPR.

Der er bl.a. tale om forskningsrapporter (DPU 2013 og 2014, FM 2010), DLF's rundspørge blandt medlemmer om inklusion og PPR (DLF 2011), KL's pejlemærkerapport (KL 2013) for nu at nævne nogle af analyserne.

Skoleleder Villy Raahauge, Vejle, Pejlemærkerapporten, 2013 :

“Jeg kunne godt tænke mig, at jeg som skoleleder kan bestille en vare hos PPR. Hvis jeg fx har en kompleks situation på min skole, vil jeg gerne kunne bestille noget sparring til mine medarbejdere. Nu har jeg sjældent behov for, at PPR undersøger børn på min skole, men når jeg har behov for det, så skal det også være sådan, at jeg kan bestille det

hos PPR med vished om, at de så går i gang relativt hurtigt. Varen skal altså leveres, når vi har behovet på skolen – ikke 9 måneder senere.”

Konklusion fra Dokumentationsprojektet – Kommunernes omstilling til øget inklusion, marts 2014:

I forhold til 2013 viser analyserne fra 2014, at skoleledernes tilfredshed med PPR's ydelser i forhold til rådgivning og vejledning og udredning er optimeret. I modsætning hertil udtrykker lærerne sig generelt mere negativt i 2014.

Set på tværs af rapporterne problematiseres PPR's ydelser som alt for bureaukratiske med lange ventetider, og ofte er ydelserne uden for rækkevidde, når der er akut brug for dem lokalt på skoler og i dagtilbud.

Samtidig viser kommunale brugertilfredshedsmålinger, at indsatsen fra PPR's medarbejdere oftest anerkendes og værdsættes i det konkrete lokale samarbejde

Det kan derfor virke paradoksalt, når begge tendenser ses på samme tid, og derfor er PPR som organisation mere end nogensinde i brændpunktet af den pædagogiske opgave i stort set alle kommuner, hvilket selvsagt stiller krav til medarbejdere og ledelse om at kunne agere i modsætningerne.

### **Organisatoriske ændringer**

Gennem de seneste år er der i adskillige kommuner gennemført forskellige organisatoriske ændringer på PPR området. Det omfatter mest ændringer, der har til hensigt at rykke PPR tættere på praksis. Opsplitning i mindre decentrale enheder under lokal ledelse, eller sammensmelt-

ning med socialrådgivere og/eller sundhedsplejen i tværgående team er et par eksempler på sådanne ændringer.

Det er imidlertid sjældent set, at organisatoriske ændringer i sig selv fører til højere faglig kvalitet. Svaret på de aktuelle udfordringer, som implementering af skolereformen og inklusion, ligger ikke for PPR's vedkommende i at ændre på ledelsesforholdene, eller splitte PPR-organisationen op. Svaret på de pædagogiske udfordringer ligger derimod i en faglig tilpasning af ydelserne, så de modsvarer de reelle pædagogiske behov hos lærere og pædagoger. Dette indebærer også, at der sker tilpasning af de faggrupper og kompetencer PPR repræsenterer.

Der ligger i dette ikke argumenter imod organisatoriske ændringer i PPR-organisationen, for det kan der være flere gode lokale grunde til. Tilsvarende kan flere af de ændrede organisationsformer være et godt udgangspunkt for et kvalificeret arbejde.

Det er derimod hensigten, at understrege at et kommunalt ønske om at decentralisere ikke nødvendigvis fører til højere faglig understøttelse fra PPR endsige flere praksisnære ydelser.

Tilsvarende er hensigten om at øge tværfagligheden i de kommunale indsatser overfor børn og unge og deres familier et fokuspunkt i alle kommuner. Et fokuspunkt der ofte bruges som begrundelse for organisatoriske ændringer.

Tværfaglighed er selvsagt stærkt velbegrundet set i lyset af, at en samlet helhedsorienteret indsats er den mest effektive måde at forebygge, at problemer hos børn og unge udvikler sig i negativ retning. PPR er en af hovedaktørerne i en sådan helhedsorienteret indsats.

Set i et organisatorisk lys er tværfaglighed imidlertid ikke noget, der automatisk opstår ved at sætte forskellige faggrupper sammen fysisk og ledelsesmæssigt. Tværfaglighed opstår, når de faglige opgaver forudsætter, at forskellige faggrupper arbejder sammen om løsningen.

Tværfaglighed er dermed ikke en faglighed i sig selv, men opstår i samspillet mellem forskellige faggruppers kompetencer – uanset organisationsformen. Den bedste måde at styrke tværfagligheden på er dermed at styrke fagligheden i PPR.

Der er med andre ord sket betydelige ændringer i forudsætningerne for PPR's opgaver siden lovændringerne på området i 2012, og det er i dag helt afgørende, at både medarbejdere og ledere i PPR er opmærksomme på de ændrede vilkår og forventninger fra både skoler og dagtilbud og fra det politisk-strategiske niveau. En opmærksomhed som er nødvendig, uanset om PPR lokalt fungerer som en selvstændig organisation, som en del af en større faglig enhed eller helt er nedlagt og indgår lokale organiseringer.

Som leder er det naturligvis afgørende at kunne manøvrere i modsætningerne både fagligt og organisatorisk. Forandringsledelse er derfor efterspurgt på det kommunale område i en tid med stadig skiftende principper for organisering, samtidig med nødvendigheden af fortsat faglig udvikling af ydelserne – dette gælder ikke mindst for PPR-området.

### **Forandringsledelse**

En af de mest benyttede teoretikere inden for forandringsledelse er John Kotter, der har opstillet 8 punkter i en mo-

del for forandringsprocesser (Kotter 1997). De 8 punkter bygger på identifikation af 8 fejltagelser og barrierer for positive forandringer, og tilsvarende 8 punkter for forandringsledelse. Det giver derfor god mening at opholde sig

lidt ved modellen for at hente inspiration til rammerne for forandringsledelse i PPR-kontekst.

Modellen i skematiseret form, hvor Kotter lægger op til at forandringsprocessen indebære at alle 8 trin indgår:

### John P. Kotters ottetrinsproces:

Otte hyppige fejl	Ottetrinsprocessen til at skabe større forandringer
1. Man tillader for stor selvtilfredshed	<b>1. Etablering af en oplevelse af nødvendighed</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Undersøgelse af markedet og konkurrencesituationen</li> <li>• Identificering og diskussion af kriser, potentielle kriser og væsentlige muligheder</li> </ul>
2. Man formår ikke at skabe en tiltrækkelig stærk styrende koalition	<b>2. Oprettelse af den styrende koalition</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammensætning af en gruppe med tilstrækkelig indflydelse til at styre forandringen</li> <li>• Få gruppen til at arbejde sammen som et team</li> </ul>
3. Undervurdering af visionens magt	<b>3. Udvikling af en vision og en strategi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skabelse af en vision, der kan styre forandringsarbejdet</li> <li>• Formulering af strategier for realisering af visionen</li> </ul>
4. Utilstrækkelig kommunikation af visionen	<b>4. Formidling af forandringsvisionen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anvendelse af ethvert middel til konstant at kommunikere den nye vision og strategierne</li> <li>• Lade den styrende koalition fremstå som forbillede for den adfærd, der kan forventes af medarbejderne</li> </ul>
5. Forhindringer får lov at blokere for den nye vision	<b>5. Skabe grundlag for handling på bred basis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fjernelse af forhindringer</li> <li>• Ændringer af systemer eller strukturer som underminerer forandringsvisionen</li> <li>• Opmuntring til risikovillighed og utraditionelle ideer, aktiviteter eller handlinger</li> </ul>
6. Man forsømmer at skabe kortsigtede gevinster	<b>6. Generering af kortsigtede gevinster</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planlægning af synlige præsentationsforbedringer eller "sejre" samt virkeliggørelse af disse</li> <li>• Synlig anerkendelse og belønning af de medarbejdere som muliggjorde sejrene</li> </ul>
7. Sejren fejres, før slaget er vundet	<b>7. Konsolidering af resultater og produktion af mere forandring</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brug af øget troværdighed til at ændre alle systemer, strukturer og politikker, som ikke passer sammen og ikke harmonerer med forandringsvisionen</li> <li>• Ansættelse, fremmelse og udvikling af medarbejder til implementering af forandringsvisionen</li> <li>• Opstramning af processen med nye projekter, temaer og aktører</li> </ul>

<p>8. Man forsømmer at forankre forandringerne i virksomhedskulturen</p>	<p><b>Forankring af nye arbejdsmåder i kulturen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opnåelse af bedre præstationer gennem kunde- og produktivitetsorienteret adfærd samt mere og bedre lederskab og mere effektiv ledelse</li> <li>• Fremhævelse af forbindelserne mellem ny adfærd og organisatorisk succes</li> <li>• Udvikling af midler til at sikre udvikling og kontinuitet i lederskabet</li> </ul>
--	---

Kotters model skal ikke præsenteres nærmere her, men en gennemgående tendens i modellen er, at såvel erkendelse af behovet for ændringer, nødvendigheden af strategisk ledelse og konsolidering og forankring af ændringer er ensbetydende med, at der flyttes på faglige værdier, og i relation til PPR

også den kultur, der gennem flere årtier er bygget op.

Et forsøg på at illustrere dette ses i figuren, hvor Kotters 8 punkter er kommenteret ud fra en PPR-synsvinkel. Kommentarerne skal naturligvis ses som generelle og kan ikke læses som nødvendigvis dækkende for alle PPR's indsatser.

<b>John P. Kotters ottetrinsproces</b>	<b>De otte trin set i PPR-perspektiv</b>
1. Etablere en oplevelse af nødvendighed	Den pædagogiske kontekst og de kommunale målsætninger stiller krav om ny vifte af indsatser fra PPR, der indebærer ændrede funktioner og nødvendigvis ændret kompetencesammensætning. Tæt inddragelse af medarbejdere.
2. Oprettelse af den styrende koalition	PPR skal positionere sig i lokale netværk af decentrale ledere og på politisk/ledelses-niveau. Netværkspleje er dermed en helt afgørende opgave for PPR-lederen.
3. Udvikling af en vision og en strategi	PPR bidrager aktivt til formulering af de overordnede strategier på hele børne- og ungeområdet. PPR's ledelse spiller op mod det politiske niveau.
4. Formidling af forandringsvisionen	Såvel udadtil som indadtil sættes ord og retning på forandringerne. Ledelsen træder i karakter som omdrejningspunkt for fortællingen om PPR i forandring.
5. Skabe grundlag for handling på bred basis	Ledelsesmæssig åbenhed overfor de modstande og konflikter ændringerne medfører i PPR og hos de skoler og dagtilbud PPR betjener. Perspektivering af modstande.
6. Generering af kortsigtede gevinster	Løbende intern og ekstern formidling af den gode PPR- historie i kølvandet på ændringerne.
7. Konsolidering af resultater og produktion af mere forandring	Stort ledelsesmæssigt fokus på forandringsprocessen som en proces, der løbende skal vurderes og justeres. Der sættes konkrete mål og rammer for PPR's faglige og organisatoriske udvikling.
8. Forankre de nye arbejdsmåder i kulturen	Evaluering og synliggørelse af PPR's resultater i hele organisationen.

## 4 Fokuspunkter

Ovenstående analyse på baggrund af Kotters teori om forandringsledelse fører frem til følgende 4 fokuspunkter.

- Fokus på strategisk ledelse – fokus på at tegne PPR i de politiske strategier.
- Fokus på tilstedeværelse og imødekommelse af skoler og dagtilbuds konkrete behov.
- Fokus på faglig udvikling – efteruddannelse og justeret faggruppesammensætning.
- Fokus på dokumentation og synliggørelse

De 4 fokuspunkter matcher i høj grad de temaer, som de forskellige undersøgelser som især Undervisningsministeriet, Finansministeriet og Kommunernes Landsforening har gennemført de seneste år – og hvor der i høj grad har været opmærksomhed på PPR's potentiale, når det gælder inklusion og pædagogisk udvikling.

### *Fokus på strategisk ledelse*

Strategisk ledelse er overordnet set et meget bredt begreb, der kan antage forskellig form alt efter den ledelsesmæssige kontekst den udøves i. Men stort set alle kommuner har politisk vedtagne målsætninger for inklusion, politikker for tilbud til udsatte børn og handicappede m.v.. Dermed er der også en opgave for PPR's ledelse i at omsætte mål og politikker til praksis i samarbejde med medarbejderne – en opgave, der lyder lettere end den er. I praksis bliver PPR's ledere omdrejningspunkt i arbejdet med løbende udvikling, omstilling og dokumentation

af effekten af PPR's ydelser. Ikke ubetinget en nem opgave, men en opgave, det er nødvendigt at lykkes med.

De kommunale beslutningsprocesser og ledelseshierarkier er meget forskellige, men det er vigtigt med opmærksomhed fra PPR's side, når politikker og strategier udformes, så PPR's faglige kompetencer og erfaringer inddrages på en konstruktiv måde. Det letter i høj grad ledelsens efterfølgende arbejde med at udmønte de strategiske beslutninger i praksis.

### *Fokus på tilstedeværelse*

Stor set samtlige undersøgelser af skolers behov for bistand fra PPR indeholder som tidligere nævnt et ønske om, at PPR's medarbejdere rykker tættere på praksis – at vi så at sige er til stede, når der er et konkret behov for supervision, sparring, sagsopfølgning m.v. Samtidig afdækkes også en kritik af, at kontakten til PPR ofte er præget af en del bureaukrati, skemaer og ventetider. Som PPR-leder kan man godt undre sig over den ret stærke kritik, idet langt de fleste af PPR's medarbejdere bruger langt størstedelen af arbejdstiden i marken tæt på praksis. Det virker derfor paradoksalt at se undersøgelsesresultaterne, og spørgsmålet om hvad der ligger bag paradokset er aktuelt.

En nærliggende vurdering af baggrunden for paradokset er, at forventninger og rammer for især skolerne, når det gælder inklusion, specialundervisning og forældresamarbejde er ændret betydeligt og dermed også den pædagogiske kontekst. Dermed ændres skolernes behov for faglig bistand fra

PPR sig, og i den forbindelse ikke mindst forventningerne til PPR's delta-gelse.

Ikke desto mindre bliver det afgørende for PPR's fremtidige funktioner, at der skabes en langt højere grad af sammenhæng mellem behov og forventninger fra skoler og institutioner og PPR's ydelser. Noget tyder på, at der her fortsat er en udviklingsopgave for PPR.

#### *Fokus på faglig udvikling.*

På to områder stiller den aktuelle udvikling krav om konkret kompetenceudvikling, nemlig internt i PPR mht. faggruppesammensætning og ydelses-sammensætning, og eksternt i forhold til lærere og pædagogers behov for nødvendige kompetencer for at kvalificere arbejdet med implementering af skole-reformen og ikke mindst inklusionsar-bejdet.

Traditionelt er grundstammen af medarbejdere ved PPR psykologer, tale-høre pædagoger og konsulenter med forskellige fagområder. Lokalt supple-ret med andre faggrupper, som fx støt-tepædagoger eller terapeuter.

Spørgsmålet er, om denne faggrup-pesammensætning fortsat matcher be-hovene i praksis? Skal der en anden faggruppesammensætning til i PPR for at løse opgaverne? Eller skal de eksis-terende faggrupper bringes i spil på fagligt helt andre måder end i dag?

Især psykologfunktionen har stået for skud i takt med, at det faglige fo-kus er drejet fra primært enkeltsagsbe-handling til mere konsultative arbejds-former. I den proces efterspørges di-daktisk bistand i stigende grad fra sko-lerne, og dermed overvejelserne om brugen af andre faggrupper, som fx

AKT-medarbejdere, der har et betyde-ligt fokus på netop det felt.

Det er for mig at se ikke isoleret et spørgsmål om psykologer contra andre faggrupper, men mere et spørgsmål om også psykologfagligheden kan bringes aktivt i spil i en nærværende pædago-gisk praksisproces. Det vil givetvis for mange udgøre et betydeligt skifte i det faglige fokus, hvilket kan være både fagligt udfordrende og kræve målrettet efteruddannelse, men samtidig også en udfordring for fagidentiteten.

Forudsætningen for PPR må derfor være en fortløbende analyse af de faglige kompetencer, der er til stede i PPR og en løbende opdateret kompetenceplan, der sikrer det rette match, og den rette balance mellem be-hov/efterspørgsel og PPR's faggrupper. Det er selvsagt en udfordring, der in-debærer personalemæssige konsekven-ser, og derfor må PPR-ledelsen med en høj grad af åbenhed og fordomsfrihed tilrette en proces, der sikre det rette match.

Med hensyn til kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, er der en me-get stor bane at spille på for PPR. Be-hovet for løbende videnstilførsel i form af viden- og erfaringsdeling, fagrelate-rede kurser og etablering af reflekti-onsrum er meget stort, og der er tale om arbejdsformer, der har vist stor ef-fekt (Schön 2001).

PPR kan i høj grad stille sig til rå-dighed med viden, erfaringer og procesfacilitering. PPR i flere af landets kommuner bidrager allerede i dag i be-tydelig grad, men samtidig er potentia-let for at benytte PPR til disse opgaver meget stort. Især arbejdet med inklusi-on, forældresamarbejde og formidling

af viden om børn med særlige behov er temaer, hvor behovet for kompetenceudvikling er meget stort på både skoler og i dagtilbud. Samtidig efterspørger mange ledere faglig sparring på den lokale organisering af de specialpædagogiske indsatser, hvilket PPR naturligt bør byde ind på. Det er derfor muligt, at PPR's kompetenceudviklende indsats omfatter ikke alene de specialpædagogiske områder, men hele det alment pædagogiske felt i et 0 – 18 års perspektiv.

Så kender vi vores besøgstid er mulighederne for et centralt placeret PPR, som en kompetenceudviklende enhed, der tværfagligt kan bidrage til udvikling i hele kommunens indsats i 0-18 års perspektivet ganske betydelige.

#### *Fokus på dokumentation og synliggørelse*

De politiske krav om effektmåling og dokumentation af brugertilfredshed har været hastigt voksende de seneste år, og berører også PPR's ydelser.

Kommunale mål for eksempel inklusion eller forældretilfredshed vil i direkte eller indirekte form inddrage PPR's indsatser. Dermed opstår modsætningen mellem på den ene side opfattelsen af, at PPR's rådgivning eller pædagogisk psykologiske vurderinger ikke kan måles og vejes og på den anden side opfattelsen af, at PPR's eksistens i det kommunale system afhænger af, om PPR kan dokumentere sit faglige værd i praksis.

Det vil i den sammenhæng være organisatorisk nyttigt, at betragte PPR som en kommunal enhed, der bidrager til dokumentationsprocessen på lige fod med andre kommunale enheder.

Ikke alene fordi det er en politisk nødvendighed, men også fordi, der ligger en god mulighed for at tydeliggøre PPR's betydning for udmøntning af de kommunale mål og strategier. Men også for at understrege den væsentlige indsats overfor børn og forældre, hvor der er brug for en særlig faglig opmærksomhed omkring trivsel og udvikling.

De fleste effektmålinger er ikke udviklet med et særligt hensyn til PPR's ydelser og opgaver, men kan være redskaber, der kan bidrage til at legitimere PPR's faglige betydning – ikke mindst i en tid, hvor der har været en længere periode med ressourceknaphed og dermed en skærpet omkostningsprioritering i kommunerne

#### **Centrale PPR ydelser og organisationsformer**

Forrige afsnits gennemgang af de 4 fokuspunkter for PPR, kalder på både handling og refleksion hos medarbejdere og ikke mindst hos PPR's ledere, og i kølvandet på det, arbejdet på at skabe rammer for det fortsatte faglige virke.

Her skal kort beskrives tre mulige indsatser og organisationsformer, der kan indgå i arbejdet. Da præmisser og vilkår er meget forskellige kommuner imellem, skal afsnittet naturligt nok betragtes som et generelt bidrag til overvejelser omkring PPR i fremtiden.

Et muligt svar på efterspørgslen på en mere direkte indsats fra PPR kan ligge i etablering af funktionsteam. Funktionsteam er som sådan ikke en ny måde at organisere arbejdet på, idet mange PPR har funktionsteam på bl.a. AKT- og tale-høre området. Men her tænkes på en mere udbredt brug af



funktionsteam, der kan træde i stedet for den traditionelle geografiske inddeling, hvor hver skole og dagtilbud har en fast tilknyttet PPR-medarbejder. I stedet vil en inddeling i fx tværfaglige inklusionsteam, ressourcesteam til kompetenceudvikling eller supervisionssteam vil være hensigtsmæssig. Fordelene er åbenlyse: medarbejdernes kompetencer kan målrettes den tværfaglige sammensætning sikrer helhed i indsats og rekvireringen af teamet kan foregå smidigt og direkte. Barriererne ligger i, at en ophævelse af den faste tilknytning mellem tilbud og PPR-medarbejder vil skabe usikkerhed og tvivl om, hvorvidt kontinuiteten i arbejdet kan opretholdes.

Jeg er dog ikke i tvivl om, at der ligger et betydeligt udviklingspotentiale, hvis PPR i højere grad benytter funktionsteam. Ud fra konkrete erfaringer vil det betyde større faglig fleksibilitet i ydelserne, og tilføre medarbejderne motiverende faglige fællesskaber i PPR-regi. I praksis vil en gradvis udvikling af funktionsteam være at foretrække, så omstillingen kan foregå i samarbejde med skoler og dagtilbud.

Finansministeriet m. fl. har i flere sammenhænge benyttet vendingen et "efterspørgselsstyret PPR" som et udtryk for, at PPR's ydelser skal knyttes tættere op på skoler og institutioners praksis og behov (FM 2010). Udtrykket kan bestemt godt have en merkantil undertone, men hensigten med en tættere tilknytning er god nok. Som nævnt tidligere i artiklen, kan det virke paradoksalt, idet de fleste af PPR's medarbejdere netop bruger det meste af tiden tæt på praksis. Spørgsmålet er så,

hvordan kan samarbejdet rammesættes, så det bygger på en fælles forventningsafstemning.

En mulighed kan her være formaliserede samarbejdsaftaler, hvor PPR's ledelse og medarbejdere indgår en konkret aftale med ledelsen af hver skole og dagtilbud, om hvilke ydelser, der skal prioriteres for en given tidsperiode – fx et år. Fordelen ved at formalisere en sådan aftale ligger i, at PPR nødvendigvis må beskrive de ydelser og funktioner, som tilbydes, hvilket synliggør PPR's kompetencer og muligheder. Beskrivelsen – eller ydelseskataloget – vil udgøre en klar ramme for mødet. Selve dialogen har stor værdi, idet der her sættes ord på de faglige behov og muligheder, der ligger i samarbejdet, og ud af såvel dialogen som prioriteringerne i fra ydelseskataloget vil resultatet være en væsentlig højere grad af forventningsafstemning. Samtidig er det en model på efterspørgselsstyring, der kan imødekomme de fleste organisationsformer der ses omkring PPR i kommunerne.

Et tredje eksempel på faglige udfordringer, hvor PPR med fordel kan udvikle særlige ydelser, handler om generel styrkelse af skolen og dagtilbuddets forældresamarbejde. Erfaringerne i de fleste kommuner er, at forældresamarbejdet er blevet en stor udfordring. Det gælder især i forbindelse med skolenes inklusionsarbejde, og i den forbindelse handler udfordringen i høj grad om alle forældres tilgang til inklusion og klassens børnefællesskaber. Hos forældre til børn, der har brug for særlig opmærksomhed, er der naturligt nok en usikkerhed omkring barnets

trivsel og udvikling i skolen, men i de seneste år har der også været en stærkt stigende usikkerhed og utilfredshed hos forældrene til skolens øvrige børn. I flere tilfælde grænser det til konflikter i forældregruppen og/eller i forhold til lærere og ledere på skolerne. Konflikter som også afspejles i hyppig medieomtale.

Der er et åbenlyst behov for at støtte skolerne i arbejdet med at udvikle forældresamarbejdet. Skolens ledelse har selvfølgelig en opgave sammen med bestyrelsen med at formidle skolens værdier og mål, men spørgsmålet er, hvordan lærerne omkring klassen tager lederskab omkring forældrene og får tydeliggjort det pædagogisk professionelle rum. Lærere og ledere vil med fordel kunne indgå i videndeling på tværs af kommunens skoler om værdier, strukturer, overgange og samværsformer, og PPR vil her kunne facilitere processen som procesansvarlige.

Tilsvarende vil PPR kunne tilbyde at indgå i forældrearrangementer med henblik på at skabe inkluderende forældrefællesskaber. Arrangementer hvor der i et forebyggende øjemed arbejdes med fx forældres betydning for børnefællesskaber og fokus på dialogen mellem forældre og skole.

Ovennævnte eksempler vil i høj grad kunne kvalificeres med PPR's kompetencer inden for alle faggrupperne, men især psykologer og AKT-medarbejdere vil være centrale i arbejdet. PPR's betydelige indsigt i og erfaring med samarbejde med forældre, relationsarbejde og udviklingsprocesser vil være i arbejdet med at kvalificere forældresamarbejdet med henblik på at udvikle grundlaget for inklusionsindsatsen.

## PPR og de nye vinde

I artiklen har jeg forsøgt at angive nogle overvejelser og retninger for PPR i de kommende år med udgangspunkt i de betydelige ændringer, der de seneste år har været i rammer og vilkår for PPR's arbejde. En tendens som med stor sandsynlighed fortsætter de kommende år. Der kan selvsagt ikke udledes noget entydigt omkring PPR's udvikling i det kommunale billede, hvilket også vil afhænge af de ret forskellige organiseringer, som kommunerne løbende vælger på børne- og ungeområdet. Men generelt set vil der være behov for at se mulighederne i at etablere et match mellem PPR's erfaringer og viden, og de behov, der kontinuerligt opstår i forhold til de udfordringer, som kommunerne i indsætter til børn og unge.

I en tid med stadige organisatoriske forandringer, der ofte er uforudsigelige, kan det være en vanskelig opgave at se nye veje i PPR-arbejdet. Ikke desto mindre er det opgaven for os alle at spejle den solide fond af viden og erfaringer PPR's medarbejdere besidder ind i nye opgavefelter og samarbejdsformer.

Derfor må tilgangen for især PPR's ledere også være forandringsledelse med alt hvad det indebærer. Denne ledelsestilgang mener jeg i høj grad kan gå i spænd med, at vi holder fast i den høje faglighed, og vi fortsat kan være garant for, at det enkelte barn med betydelige vanskeligheder også fortsat får det rette specialpædagogiske tilbud. Men udfordringen ligger i at bruge vores ledelseskompetence til at bevæge organisationen ud i nye og uprøvede sammenhænge.

I forhold til denne udfordring vil det være en styrke, hvis der i højere grad kunne knyttes forskning på, så vi får en systematisk vurdering af konsekvensen og effekten af de ændrede ydelser og arbejdsformer. Det vil være et grundlag for det videre arbejde med PPR-opgaverne, men i høj grad også et godt grundlag for de politiske beslutninger der træffes om organisationsændringer, så det sker på et mere oplyst grundlag. Både lokalt og gennem faglige foreninger, KL m.v. vil jeg opfordre til, at vi får et mere systematisk grundlag for PPR's virksomhed.

## Referencer

- Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014, Baviskar m. fl., DPU marts 2013.
- Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014, Dyssegaard m. fl., DPU marts 2014.
- Fremtidens folkeskole – én af verdens bedste. Anbefalinger fra skolens rejsehold, Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen, juni 2010.
- Kotter, J. P. (1997). I spidsen for forandringer. Asschenfeldts Forlag.
- Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning, KL, januar 2013.
- Schön, D. A. (2001). Den reflekterende praktiker. Forlaget Klim.
- Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring, Finansministeriet, juni 2010.
- Undersøgelse om inklusion i folkeskolen, Danmarks Lærerforening september 2011.

## Et opfindsomt og offensivt PPR?



*Denne artikel er skrevet på opfordring fra nærværende tidsskrifts redaktion. Hvordan ser du PPR fra et forskningsmæssigt perspektiv? Sådan lød invitationen. I det følgende vil jeg give mit bud på dette fra mit eget forskningsmæssige standpunkt. Dermed også sagt, at jeg ikke som sådan dækker hele forskningslandskabets mulige bud på et fremtidigt PPR, men snarere mit eget bud set fra den position, hvor jeg har mit udsyn. Artiklens sigte er at give et offensivt bud på et fremtidigt PPR, velvidende at nogle af buddene på dette allerede kan være realiseret eller er rene vildskud. Håbet er, at artiklen læses som et venligt og kærligt indspark og som en invitation til dialog.*

*Af: Lene Tanggaard, cand.psych., Ph.d., Professor,  
Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet*

### Et PPR i krise?

PPR synes i øjeblikket udfordret fra flere kanter. Inklusionsbestrebelse, ændret lovgivning og nye interventionsmetoder har sat spørgsmålstegn ved PPRs historisk konstituerede psykometriske og individorienterede profil (Szulevicz & Tanggaard, 2015). PPR er Dansk Psykologforenings største arbejdsplads med 1200 psykologer (Nielsen, 2014). Derfor bør det også give stof til eftertanke, når der i flere sammenhænge (Baviskar et. al. 2013) gives udtryk for, at der i PPRs arbejde er behov for anderledes kompetencer i takt med, at opgaverne ændrer sig. Betyder det, at psykologernes rolle skal udfases eller minimeres kraftigt i PPR? Eller betyder det, at der skal udvikles praksisformer, som adskiller sig fra den eksisterende og traditionelle faglighed i PPR?

I denne artikel vil jeg tillade mig at give et *offensivt svar* på, hvordan disse

udfordringer kan tackles. Det er min opfattelse, at psykologer kan og bør overveje at indtage en mere formativ, udviklingsorienteret og proaktiv rolle i PPR end hidtil. Godt professionelt arbejde handler om at kunne omsætte sin viden, sine erfaringer og sine færdigheder i mødet med en konkret opgave. Derfor vil jeg gennem artiklen vise, at det er en væsentlig kompetence for fremtidens psykologer i PPR at kunne agere pragmatisk, opfindsomt og kreativt (Tanggaard, 2014a). Det vil sige at kunne bidrage til opgaver på nye måder og i nye sammenhænge, når det er påkrævet.

### Den offentlige sektor under pres

Overordnet set er de fleste i dag enige om, at kreativitet, opfindsommelighed og innovation er vigtig for økonomisk og social vækst, og på forskellig vis for livskvalitet som sådan (Shapiro, Haahr, Bayer & Boekholt 2007). Den offentlige

sektor er generelt set præget af øgede og stadigt mere komplicerede krav til opgaveløsningen, nogle gange refereret til som tredobbelte og simultane ændringer: 1) Ændret befolkningssammensætning; etnisk og aldersmæssigt, 2) dyr teknologi og 3) øgede brugerforventninger til ydelserne. Disse simultane ændringer viser sig også i PPR-regi, og der har undervejs gennem PPRs historie været ganske mange innovative skift både i relation til opgavetyper og interventionsformer. Det gælder eksempelvis skiftet fra at være fokuseret primært på individuel udredning til at inddrage mere systemiske arbejdsformer inspireret af blandt andet familierterapi og til i stigende grad at gøre brug af arbejdsformer kendt fra organisations- og ledelsespsykologi som sparring, konsultation, coaching og strategisk udviklingsarbejde.

På mange måder har arbejdsopgaverne i PPR bredt sig, og de er blevet mere komplekse, omfattende og ikke mindst også tværfaglige. Når en psykolog i dag bringer sin psykologiske faglighed i spil i forbindelse med eksempelvis netværksmøder med familier i vanskeligheder, sker det ofte i et koordineret samspil med andre ekspertfaggrupper som socialrådgivere, sundhedsplejersker, konsulenter, AKT-rådgivere, skoleledere, lærere, pædagoger og ikke mindst familierne selv (Tanggaard & Blæhr, 2012).

Man kan således vanskeligt hævde, at psykologer i PPR ikke ved noget om at være kreative. Det viser historien, at de har været gang på gang, og ikke mindst er det tydeligt, at kravene hertil er accelererede. Men hvordan man kan fremme betingelserne for en krea-

tiv opgaveløsning og innovativ organisering med særlig vægt på PPR?

### **Pædagogisk psykologisk praksis fremadrettet**

Ved Psykologisk Pædagogisk Tidsskrifts 50 års jubilæum d. 26. august 2014 holdt organisationspsykolog Vibe Strøier et oplæg på basis af sine erfaringer med PPR som organisation. Her pegede hun på, at der fremadrettet er brug for, at psykologer i PPR primært tager sig af de såkaldte 'Wicked problems': 'Onde' eller komplekse opgaver (se også Strøier, 2012). Denne type opgaver kalder på analytiske kompetencer til at kunne definere, angribe, opløse, videreudvikle og tackle de problematikker, der er forbundet til børns udvikling og læring især i komplicerede situationer. Hun fremhævede, at psykologer ikke bør konkurrere med AKT- og læringskonsulenter, der kan varetage andre typer af opgaver. Psykologer skal turde se sig selv som forandringsagenter, der indkredser og afslutter forløb og tilbyder løsninger og handlingsveje i et felt, hvor disse ikke er givet på forhånd. Hun opridsede derudover fire typer af medarbejderprofiler i PPR, som også blev en beskrivelse af før-og-nu i feltet. Jeg vil kort opridsede de fire typer her, da de peger på, at fremtidens psykologkompetencer også kommer til at ligge i nye og andre felter og fagfaglige profiler, og at PPR-psykologer på pragmatisk vis skal kunne navigere imellem de forskellige typer af fagprofiler. De fire typer i min fortolkning er:

1. **Den udredende psykolog.** Ham eller hende er der stadig brug for.

Til forskel fra tidligere, hvor de psykologiske undersøgelser ofte kom til at stå alene og i øvrigt sjældent blev brugt aktivt, så er den kompetente udredning og psykologiske undersøgelse i fremtiden dén, der netop er formativt defineret. Undersøgelse og intervention bliver her koblet sammen således at man allerede mens man undersøger går i gang med at handle på problematikken. Udredningerne vil i fremtiden også blive langt mere kontekstuelle, ikke mindst fordi undersøgelse og intervention kobles tættere og at sidstnævnte igangsættes hurtigere, men også fordi undersøgelserne i højere grad vil inddrage relationerne omkring barnet. Den psykologiske undersøgelse bliver her et vurderende redskab, som kan anvendes formativt og dynamisk snarere end at være et summativt status quo-billede af det enkelte barns situation.

**2. Procesteknologen.** Denne type psykolog fik for alvor sin opblomstring i 1990'erne, hvor mange unge psykologer blev introduceret til socialkonstruktivistisk, systemisk og narrativ teori på universiteterne og desuden tog en række efteruddannelser i dette felt. I PPR gav det anledning til en opblomstring af konsultative metoder. De procesteknologisk interesserede psykologer er stærke på procesforståelse og processtyring, og de vil i fremtiden kunne anvende disse kompetencer på stadigt mere komplicerede felter og opgaver, således at de kan bistå egentlig organisationsudvikling.

**3. Metodologerne.** Denne type psykolog ser vi flere af. I takt med at psykologuddannelserne har oprioriteret metodefag og metodeundervisning, ser vi i PPR yngre psykologer, der er dygtige til at forstå og gennemskue undersøgelsesdesign og til at tage kritisk stilling til de forskningsundersøgelser, resultater og nye teorier og modebølger, der opstår i og omkring skolen og daginstitutionerne og det pædagogisk-psykologiske miljø. Om end vi stadig savner viden om, hvordan denne kompetenceprofil kan gavne PPR mere præcist, så har vi her at gøre med kompetencer, der kan bruges til at igangsætte større undersøgelser, definere hvilke af disse, der overhovedet er brug for, og som kan bistå forvaltninger, skoler og daginstitutioner med forskningsbaseret udvikling og ikke mindst selv igangsætte praksisudviklende undersøgelser, som trækker på en bred vifte af forskellige metodiske tilgange.

**4. De antropologiske psykologer.** Denne type psykolog er forbundet med ovenstående metodeorienterede tendens. Vibe Strøier fremhævede i sit oplæg, at flere skoler og daginstitutioner gerne vil have psykologerne tættere på egen praksis, således at psykologerne kan bistå pædagoger og lærere med at få et andet blik på egen praksis. Her bliver observation og deltagerobservation centrale metoder, idet disse kan blive et virksomt hjælperedskab i denne proces.

De ovenstående typologier indrammer naturligvis en forskellighed, der vanskeligt lader sig indfange af typologier, men som alligevel peger på nogle centrale og helt aktuelle tendenser. De viser et PPR i forandring i tæt samklang med psykologiuddannelserne og ændrede krav til opgaveløsningen. De viser også, at PPR og psykologer i fremtiden skal blive ved med proaktivt selv at definere egne opgaver. Der er et hav af muligheder og en ekstrem nødvendighed i, at psykologer og andre faggrupper i PPR arbejder langt mere formativt og udviklingsorienteret end hidtil. Det handler om at arbejde proaktivt og at definere et råderum og et arbejdsfelt, der viser resultater selv i situationer, hvor problemerne er 'onde', og hvor det ikke handler om at sælge en vare men om at samskabe nye muligheder i ellers umiddelbart fastlåste situationer. Her tyder noget på, at psykologer er blevet bedre (og måske burde blive endnu bedre) til at tage hele metodepaletten og forskellige fremgangsmåder i brug for at vise, at virkeligheder kan beskrives, analyseres og forandres.

Her kan PPR se sig selv som skolens og kommunernes aktører – og ikke blot som psykologiens tjenere eller som et tværfagligt fællesskab. Men hvordan kan vi udnytte nye muligheder og være opfindsom med, hvordan PPR definerer sig selv og sine opgaver i takt med ændrede betingelser for arbejdet?

### **Opfindsomhed som nødvendig ingrediens i et offensivt PPR?**

I min seneste bog med titlen *Opfindsomhed* (Tanggaard, 2014b) definerer jeg opfindsomhed som *evnen til at re-*

*spondere på nye og værdifulde måder i situationer, hvor det er nødvendigt. Det er evnen til at handle hurtigt, smart og tilpasningsdygtigt dér, hvor de hidtidige måder at agere på ikke længere slår til.* Derved er opfindsomheden på mange måder et "råstof", der er i os alle, som refererer til, *hvordan* den enkelte går til problemer og løsninger – og til personens kapacitet til at stykke eksisterende ideer sammen i nye kombinationer.

Opfindsomhed dækker derved over flere ting; det kan være en ny idé, der opstår eller selve søgningen efter en idé, at løse et problem eller bare engagere sig i problemløsningen. Den psykologiske og akademiske træning og det skolemæssige kendskab, som de fleste i PPR besidder, er i denne forstand en art fundament for kreativitet og opfindsomhed, og det er da også min påstand i denne lille artikel, at PPR gennem tiden har formået at rykke ganske opfindsomt ved sin egen opgaveløsning – som det eksempelvis er sket i skiftet fra psykometri til konsultation. Jeg definerer i ovennævnte bog seks principper for opfindsomhed, som sagtens kan være guidelines for enhver, der gerne vil øge sin opfindsomhed – også i PPR:

#### **1. Eksperimentér og lær af fejl!**

Fejl skal betragtes som åbninger til nye opdagelser og ikke kun som noget, der hurtigst muligt skal i glemmebogen. Rigtig mange nye opdagelser sker nemlig, når vi eksperimenterer og tør lære af de fejl, vi begår.

#### **2. Udvikling og leg**

Opfindsomheden sker, når vi leger



og eksperimenterer med det materiale, vi arbejder på. Via legen og den saglige fordybelse i et område kan ideer udvikles på kanten af allerede eksisterende faglighed.

### 3. **Luk op for nye tanker**

Vi skal invitere det fremmede ind. Ledere ansætter f.eks. ofte medarbejdere, der ligner dem selv i adfærd, baggrund, køn og værdier. Vi skal være opmærksomme på og gøre op med denne tendens ved at invitere nye og skæve vinkler ind i vores mind-set.

### 4. **Vi skal snuble noget mere**

Det er ofte først, når vi snubler, overraskes eller forundres, at den menneskelige tænkning for alvor sættes i gang.

### 5. **Gamle nyheder**

Mange nye ideer opstår, når nye og gamle ideer sættes sammen på nye måder. Med et simpelt tvist kan det gamle blive som nyt og/eller blive særligt brugbart i en ny kontekst.

### 6. **Husk værdierne**

For de flestes vedkommende bliver vi nødt til at overveje og prioritere, hvad vi vil bruge vores ressourcer til. Hermed bliver bæredygtig opfindsomhed koblet med etik og værdier, der bør være med i prioriteringsovervejelserne.

Opfindsomheden bliver til kreativitet, så snart en eventuel oplevelse af at snuble og opdage nyt, at eksperimenter eller at bruge gamle nyheder bruges i konkret opgavestyring, hvor det sikres, at den nye idé er både ny og brugbar i konteksten. Innovation er, når vi kan tale om, at vi har udviklet en ny løsning.

Der er således ingen modsætning mellem at kunne sit fag godt og at bruge det på innovative måder. Og måske ligger der noget nyskabelse i at gå tilbage for netop PPR – tilbage til de gamle nyheder – som Dahl & Tanggaard (2012) har beskrevet det. Konsultation i klassisk, ekspertorienteret forstand, noget der ellers har været angrebet og kritiseret af de socialkonstruktionistiske og narrative metoders fortalere, er måske på vej til en genoplivning? Måske giver det senmoderne samfunds usikkerhed og risikoorientering et fornyet behov for en tydelig markeret faglighed og en profession, der står ved og står for noget? Så opfindsomheden kan altså sagtens bestå i at gå tilbage eller at blive ved det samme, blot det giver nye muligheder i den konkrete situation, der skal håndteres. Men hvordan hænger det sammen med det lidt mere modeprægede innovationsbegreb, der ofte trækkes frem, når organisationer skal finde nye overlevelsesmuligheder, udvikle det nye og finde andre forretningsområder? Noget jeg her hævder også er nødvendigt for PPR.

De fleste offentlige organisationer, der strategisk sætter fokus på innovation i disse år, skelner mellem en række forskellige typer af innovation.

- **Nye markeder og forretningsområder:** Velfærdsdistribution
- **Serviceinnovation:** Service-forbedringer i mødet med borgeren og udvikling af nye services
- **Brugerinvolvering:** lytte til borgernes behov

- **Samfundsrelevans:** være med til at løse samfundsmæssige behov inden for velfærdsområdet.
- **Ny teknologi:** vi inkluderer de bedste hjerner og den seneste teknologi
- **Samarbejde og videndeling:** vi skal bruge hinanden til at blive endnu bedre og gøre en forskel.

Der er ingen tvivl om, at der er muligheder for, at opfindsomhed i PPR bør kunne udmønte sig i disse forskellige eksempler på innovation i den offentlige sektor. Meget markant kan man vel hævde, at oplevelsen af om PPRs ydelser er relevante og hjælpsomme for de borgere, der på forskellig vis har brug for hjælp vil afhænge af om man lykkes med at innovere på netop disse forskellige parametre – ved at fremvise nye eksempler på samarbejde og vidensdeling, samfundsrelevans, brugerinvolvering, inddragelse af nye opgaver og ved innovation af selve den service, der allerede udbydes. En række undersøgelser af både privat og offentlig innovation (Zhou & Hoever, 2014) viser i den sammenhæng, at nøglen i relation til at lykkes med innovation på disse forskellige områder i særlig grad afhænger af to ting:

1. Evnen til at engagere alle aktører i såkaldt community-innovation
2. Organisationens evne til at balancere mellem frihed og kontrol

Dels drejer det sig om at give medarbejderne og brugerne/borgerne frihed til at bruge tid på at udvikle egne ideer. I eksempelvis udvalgte dele af arbejdstiden eller i forbindelse med sær-

lige events eller innovationshubs (Hamel, 2009). Samarbejde og steder hvor man kan samarbejde på tværs mellem afdelinger, borgere og professionelle etc. øger chancerne for dette. Morris (2009) fremhæver, at det virker at have steder, hvor samarbejde kan faciliteres. Nøgleordet er i den forbindelse motivation og dernæst at være i stand til at lede en transformation af idéer, der går fra totalt anarki til kontrol. Som udviklingsdirektøren i den danske koncern Rockwoll udtaler i forbindelse med et interview om innovation: “Det handler om så lidt ledelse som muligt. Hvis tingene giver mening, så følger medarbejderne med. Vi bruger tid på at formulere problemerne, der sætter rammerne for vores kreative medarbejdere. Kreative mennesker brænder for at komme med løsninger. På den ene side giver vi los, på den anden side skal vi være skarpe på, hvad forretningen har brug for.” Innovationsledelse handler således om at kunne sætte fri på de rigtige steder og tidspunkter og modsat om at kunne kontrollere og dokumentere, hvor det er relevant (Børsen, d. 16. April 2014, p. 8-9). Selvom eksemplet her er hentet fra en privat virksomhed, er de samme parametre for ledelse fremhævet i flere undersøgelser også af innovation i det offentlige (Elmholdt, Keller og Tanggaard, 2013).

### Så hvad gør vi?

Der er meget, man kan gribe fat i, når vi ser på PPR. Måske er det metoderne, der skal ændres? Måske skal der bruges mere tid på observation og mindre tid på samtaler? Måske er der

brug for en opprioritering af det didaktiske – det klassisk pædagogiske? Måske skal der investeres i nye former for grænsekrydsninger, brugerinddragelse, børneperspektiver og tværfaglighed?

Et er sikkert: PPR lever stadig (om end kommunerne visse steder lægger PPR-funktionerne ind under andre områder og bruger andre navne). Den pædagogisk-psykologiske praksis i bred forstand synes mere vital end nogensinde, men opgaver og udfordringer er i forandring. PPR er måske vidne til en midtvejskrise, men kriser er som bekendt nøglen til udvikling eller kæmpe muligheder, hvis de gribes rigtigt. Det er mit ydmyge håb med denne artikel, at den viden vi har om opfindsomhed og rammer for kreativitet og innovation i det offentlige kan være til inspiration, og at de forskellige former for innovation kan guide nye former for praksisser i PPR, der enten udvikler det nye eller vender tilbage og afvikler mod noget bedre. Succeskriteriet for dette er naturligvis, om det er til gavn for de borgere, der har brug for den viden, indsigt og kompetencer, som PPR kan bidrage med.

## Referencer

- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. & Tetler, S. (2013) *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet.
- Elmholdt, C., Keller, H., Tanggaard, L. (2013). *Ledelsespsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hamel, G. (2012). *Hvad tæller nu?* København: Gyldendal Business
- Nielsen, B. (2014). *PPR-Håndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Shapiro, H., Haahr, J. H., Bayer, I., & Boekholt, P. (2007). *Background Paper on Innovation and Education*: Danish Technological Institute and Technopolis for the European Commission, DG Education & Culture in the context of a planned Green Paper on innovation.
- Strøier, V. (2012). Hvad er meningen? PPR i Rites de Passage. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 49. Årgang (05), 316-328.
- Szulewicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Psykologisk pædagogisk praksis- mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Blæhr, M. (2012). Bare rolig – udredningerne ender i skabet. Refleksioner over mangeårig psykologpraksis og et aktuelt skoleudviklingsprojekt. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*, Vol. 49, nr. 1, 35-43
- Tanggaard, L. & Dahl, K. (2013). Det konsultative – tilbage til rødderne. *Psykologisk pædagogisk tidsskrift*. Vol. 50, nr. 2, 58-67
- Tanggaard, L. (2014a). *Fooling around: Creative learning pathways*. Charlotte: Information Age Publishers.
- Tanggaard, L. (2014b). *Opfindsomhed*. København: Gyldendal.
- Zhou, J. & Hoever, I.J. (2014). Research on workplace creativity: A review and redirection. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 2014. 1:333–59

## En Børne- Ungerådgivning og PPR – “just in time”



*Hvad er Fremtidens PPR?<sup>1</sup>*

*Jeg vil hellere tale om nutidens PPR, for der sker så meget, rundt om PPR, som påvirker PPR's arbejde. Eller måske rettere, som bør påvirke PPR, hvis PPR er indstillet på at orientere sin indsats mod de behov og bevægelser, vi ser i PPR's felt af brugere og interessenter. Jeg tænker her på de omfattende ændringer for børn, forældre, lærere og pædagoger m.m., der foregår på dagtilbuds-, skole- og klubområdet. En nutidens PPR må som organisation og samling af medarbejdere her gen-tænke sin opgaveløsning, medarbejdernes positioner og måde at se på børn og unge på. Det er meget drastiske ændringer der sker nu på børne- og ungeområdet som det er svært at lukke øjnene for – selvom man godt kan forestille sig PPR- organisationer, der har så “vandtætte skodder” eller er så fastlåste i deres organisering, at de ikke er følsomme og handlekraftige i forhold til “det nye”, der sker. Jeg tænker på det, der sker på skolerne i øjeblikket, i relation til den nye Folkeskolereform, hvor nye rum for børns læring, udvikling og trivsel er ved at blive konstrueret. Og hvor nye møder og samarbejdsformer mellem lærere, pædagoger og forældre er ved at blive iscenesat. Denne udvikling er ofte domineret af følelser af usikkerhed og tvivl, men også af glæde ved at noget nyt fungerer. Jeg tænker også på nye mål og bevægelser for “Fremtidens daginstitution og klub”, hvor nye krav om kvalitet, krav til arbejde med social arv hos børn og unge og “læring” (et begreb jeg gerne vil komme tilbage til). Og måske vigtigst af alt: krav i en tid, hvor personalet alle steder samtidigt oplever, at der er “for få hænder” og for “lidt tid” til at være i relation til børnene og de unge.*

*Af Ole V. Rasmussen, Centerchef Børne- og Ungerådgivningen, Ballerup Kommune.  
Specialist i Børnepsykologi og Supervision*

Jeg har i mine tidligere forskningsprojekter (se: Litteratur) – i lighed med andre – været optaget af, hvordan oplevelser af “afmagt” hos lærere og pædagoger er basis for konstruktionen af

det enkelte “problembarn”, “barnet i vanskeligheder”, det diagnosticerede barn – dette isolerede fænomen har mange navne. Mere vidensteoretisk har jeg forsøgt at indkredse den tænkning, der ligger bag fænomenet, f.eks. “diagnoser”, som en tænkning i individuelle essenser – essentialisme – frem for en tænkning, der formår at blive i forskellighed, beskrivelser af situationer, følelser og steder (kontekster). Det vigtige er, at det i denne forskning er afmagtsfølelse i teams og hos enkelte

1 Jeg har skrevet denne artikel som et interview af mig selv. Jeg har gjort det fordi denne form var hurtigere at arbejde med. Jeg har samtidig ret fyldige litteraturhenvisninger til inspirationskilder og viden. Jeg vil takke cand. mag. Laura V. Moltzen for værdifuld gennemlæsning og mange forslag til tekst og fremstilling.

lærere/pædagoger, der er basis for denne essens-tænkning, eller problemforskydning – understøttet af forskellige PPR-procedurer og fremgangsmåder (“indstillingsskemaet” o.l.). Min og andres forskning har desuden vist, at det er ved afgørende møder i praksis (om sager, indstillinger m.m.) mellem PPR o.a. aktører omkring børnene, at læreres oplevelser og beskrivelser kan komme til udtryk, sættes sammen og ind i en helhed, så billedet af løsninger og handling kan samskabes og klargøres. Desværre sker der alt for ofte det, at læreres oplevelser og beskrivelser lægges på hylden til fordel for mere “dominerende stemmer”, som abstrakte ord, begreber og resultater fra eksperter, som kommer til at overskygge lærernes mere kontekstfølsomme, men nuancerede beskrivelser.

Et gennemgående lærerperspektiv, jeg har mødt, er, at meget ville være vundet hen imod en mere relevant og meningsfyldt hjælp og indsats, hvis vi som PPR kunne møde og tage udgangspunkt i læreres følelser og behov på en mere direkte måde, og ikke tale distanceret om “testresultater” og observationer, eller stille distancerende konsultative spørgsmål. Lærere ønsker at være “professionelle sammen” i et ligeværdigt deltagende samarbejde omkring de situationer i klasserummet/det pædagogiske, der er basis for “problem-tænkning” (Højholt 1993).

De forhold, der udløser afmagt, ændrer sig med ændringer i relationer på skoler, i dagtilbud og i overgangen mellem disse: Med ændringer i de rum og måder, børn er sammen på, og med ændringer i opfattelsen af, hvad der er skole og dagtilbud og hvad, der er de-

res mål og indhold. Hvis afmagtsfølelser i teams, hos lærere og hos pædagoger i konkrete sammenhænge er grundlaget for oplevelser og konstruktion af “særlige behov” hos børn – og for forståelsen af dem – er det åbent, at nye former for afmagt i de nye rammer i Reformen og dens paralleller på dagtilbudsområdet, lige nu, betyder nye måder at se på børn i vanskeligheder på. Og det afføder nye behov for virkningsfulde bidrag fra PPR: PPR’s position og bidrag må altså gentænkes.

Jeg har i en tidligere artikel kaldt en ønskelig egenskab ved PPR for “just in time”, idet jeg refererer til en egenskab ved virksomheder, produktionsenheder og organisationer, der er “tunet” ind på aktuelle og omskiftelige behov hos brugere, og forstår at analysere og udforske “det, der skal til”, hvis organisationens indsatser skal være relevante og koble sig til børn, forældre og institutions behov (Rasmussen 2009) i PPR-henseende.

*Hvordan kan PPR komme til at fungere mere “just in time”.*

Det skal ske på et organisatorisk plan og selvfølgelig også på et vidensplan og et metodisk plan. Og ikke mindst i relation til børnenes forældre.

Organisatorisk må PPR – eller Børne-Ungerådgivningen (BUR) – se sig selv som en åben “nexus”: En sammenhæng med åbne grænser, der tillader møder og samskaben med andre organisationer. Jeg taler her med udgangspunkt i en organisatorisk filosofi, der netop forstår styrke og innovation ud fra begreber som følsomhed og at være på grænsen af sin orden, sin organisation (Rasmussen 2013). Organisatorisk magt og kraft kan i denne kontekst ses

som organisatorisk følsomhed i forhold til andre organisationers tænkning, opgaver og problemetikker. Det betyder, at PPR-medarbejdere, ud fra den organisation, orden og de kategorier, der udgør PPR's "krop", må være drevet af og motiveret for at lytte og koble deres faglighed til andre organisationers og medarbejders udtryk og stemme. Forskning viser, at forhold i organisationer som PPR/BUR er afgørende, hvis brugerne skal kunne opleve indsatser, der er givende, og som er koblet til deres behov i deres livssammenhæng og dagligdags sammenhænge: Det er bl.a. fælles retning, koordinering, kommitment og responsivitet (Ernst 2011 og Williams, Glisson 2013).

Jeg har i et samarbejde med en jazzmusiker og antropolog beskrevet et konkret projekt om fagligt og tværfagligt samarbejde i en PPR (Rasmussen 2010). Her blev PPR's praksis spejlet i den måde, jazzmusikere arbejder med deres instrument og udtryk (faglighed) på i samspil og improvisation. Der kom bl.a. fokus på, at vi som professionelle både skal øve og træne vores faglighed og samtidigt øve og dyrke at være "på grænsen af den" på en meget åben, følsom og samskabende måde. Og det lærer vi ikke ved at dyrke monofaglige "øvelser" og fremgangsmåder alene – og i sig selv. Som i musik og anden kreativ professionel aktivitet er faglig identitet og faglig stolthed ikke den abstrakte identitet, vi kan opnå i lukkede faglige kulturer eller ud fra isolerede metode og teorikurser: Faglig identitet og stolthed oplevet bedst og "højest" lige i de momenter, hvor et professionelt fagligt udspil "spiller" godt sammen med andre, er konkret virknings-

fuldt og "tunet ind" på andre fagpersoners udspil. Og det "lige der på stedet" – i et øjeblik og ikke i en konstant tilstand – rettet mod "problemet" og med sagen i centrum: dén situation, dén afmagt og det/de børn, der er i vanskeligheder lige der.

Hvis PPR skal fungere mere "just in time" er de kategorier, de vidensformer og ikke mindst de metoder, PPR arbejder med, helt afgørende. Organisatorisk må PPR/BUR både tænke og konstruere sin organisation på nye måder. Dialog og åbenhed, at være på grænsen, er gode begreber for denne bevægelse. Konkret betyder det, at hvert tværfaglige team – distriktsteams, som vi kalder det i Ballerup – og deres nærmeste leder må i talesætte, hvilke møder og indsatser der er brug for, i dialog med skoleleder og dagtilbudsleder. Professionelle indsatser og metoder kan ikke her ses som styrende, autoritative fremgangsmåder: Professionalitet er derimod at kunne samskabe indsatstyper i samspil med andre professionelle samt i dialog med ledelse og medarbejdere "på stedet og just in time". Det har jeg slet ikke plads til her at uddybe, men kan henvise til min praksisforskning.

Jeg har i en tidligere artikel her i tidsskriftet omtalt ledelse af PPR som en ledelse af kategorier og forståelser, både fordi disse udgør grundlaget for medarbejdernes måde at mødes med problemer og "indstillinger" på – men især fordi videnskategorier er det kit, der binder organisationer sammen (Rasmussen 2007)). Foucault har et spændende begreb for disse videnskategorier: Vidensdiagrammer som en slags kort for praksis i en organisering, der



også er grundlag for kreativitet og innovation. Det er i denne forståelse viden-skategorier, der viser adgange og skaber åbenhed, følsomhed og muligheder for at fungere på grænsen af en orden på en kreativ og samskabende måde.

På det metodiske plan er vi også nødt til at re-tænke begrebet metode og professionel tænkning. Det vil jeg ikke gå dybt ind i her men kun fremhæve, at fremgangsmåder og metoder i højere grad må ses som en deltagende aktion og tænkning, der sammensætter momentvise vurderinger og observationer omkring en problematik (et barn i vanskeligheder), sammenvæver udsagn, udtryk og kæder af begivenheder til et adækvat billede eller begrebsligt udtryk for det, der er "på spil" omkring et eller flere børn – i relation til lærere/pædagoger/forældre. Eller som en psykolog fra min forskning udtrykker det:

*Jeg snakker rundt omkring – tager udgangspunkt i, hvad er det for beskrivelser, der ligger – Jeg prøver at ryste posen lidt og sætte brikkerne sammen på en ny måde. Det er ikke mig, der skal sætte dem sammen, men jeg arbejder for, at man i fællesskab kan opdage nogle nye måder at sætte tingene sammen på. Jeg leder efter de muligheder, man ikke ser, fordi man er sporet ind på en bestemt måde at tænke.*

Altså kort sagt bliver metoder professionelle arbejdsmåder og dialogformer, hvor forskelle bevares og er genstand for analyse. Metoder er altså ikke hvis-når, lineære vejvisere, for tænkning og handling. Brug af metoder skal understøtte skaben og innovation – sammen. Her behøver vi ikke smide alle tests og metoder ud – men

bruge dem på en dialogisk måde. En anden psykolog fra mit forskningsprojekt udtrykker det sådan:

*Hvis jeg laver en test, er det ligeså meget for at lærerne kan komme til se barnet på en ny måde og forstå det bedre. Omkring undersøgelser og formidling af resultater er det vigtigt at sige, at det jeg sidder med her, det er en del af det – det er ikke en endegyldige sandhed. Undersøgelsen foregår i en bestemt situation, hvor der kun er et barn og en voksen, – så det er kun en del af det... .. og så kan jeg spørge "kan I genkende det? – og "jeg kan forestille mig, at det her påvirker ham i situationer ... sådan og sådan" – så får jeg en feedback om, at "det kan vi genkende" – eller "det kan vi ikke se" ... og så må vi prøve sammen at få en hypotese om, hvad der er brug for.*

Jeg vil fremhæve metoder, der dyrker samspillet mellem bruger og professionel. To eksempler: Metoder som "My teaching-partner" og lignende (Allen, 2011, Lefstein 2014, Mercer 2007), der sikrer mulighed for, at lærere og pædagoger sammen kan analysere samspil med børn, så det "usete" kommer frem, og sikrer, at nye vinkler og nye situationer pludselig ses blandt børnene og i pædagogernes og lærerens måde at respondere på. Deltagelse er et nøgleord, her formidlet gennem ny teknologi, der muliggør en fælles udforskning af, hvad der sker i de situationer, der opleves som problematiske. Det andet eksempel i forbindelse hermed: I et projekt i et samarbejde mellem PhMetropol og Ballerups BUR m. fl. kommuner, udvikles en ny teknologi, hvor unge ved en app på deres smartphone kan give konkret og moti-



verende feedback til deres socialrådgiver – efter samtalen eller mødet. Ligesom de konkret kan svare på spørgsmål eller spontant beskrive deres situation og daglighed efter mødet (VIBASO med PhMetropol).

*Er inklusion ikke det nye grundlag for “fremtidens PPR”/BUR.*

Ikke som vi har forstået inklusion indtil nu. Nye forståelser og ikke mindst nye opgaver for uddannelsessystemet skaber nødvendigheden af en ny måde at forstå det, der er blevet benævnt inklusion. Mange kommuner laver, som i Ballerup, en strategi for “alle børn og unges læring, udvikling og trivsel”. Og for at forstå det gennemgribende nye i denne formulering – det der begrunder den – må vi først tage et samfundsmæssigt perspektiv på uddannelsessystemets nye rolle. Metodisk må vi et øjeblik forlade begreber som f.eks. læring og trivsel m.m., der virkelig kan splitte parterne omkring børnene, og se på de konkrete bevægelser i uddannelsessystemets opgave, dets “produktion” og virke.

Hvis vi for en stund sætter de abstrakte begreber som læring etc. i parentes, kan vi med Ove Kaj Petersen dykke ned i de bevægelser, der foregår lige nu i uddannelsessystemet i dagens og morgendagens “Konkurrencestat” (Petersen 2013). Vi ser her f.eks. ikke på skole og undervisning (og pædagogik i andre institutionstyper) som generelle abstrakte virksomheder, men på uddannelse som konkrete historiske forhold og måder at arbejde med børnene på. I dette metodiske perspektiv ser vi, at skolen har forandret mål og betydning. Forandringen “...indebærer et opgør med – måske også en tilside-

sættelse af – ideen om skolen som (med)ansvarlig for den enkeltes alsidige personlige udvikling... “ (ibid. s. 173). Personligheden skal dannes i en “ny forestilling om fællesskab og individualitet, som går ud på at arbejdskravet, arbejdsevnen og arbejdslysten, kort sagt *arbejdet*, skal binde individerne sammen til et fællesskab... “ (ibid. s. 170). Og det er ikke kun skolens opgave – denne opgave er fælles og overordnet for alle aktivitetstyper og begreber fra praksis om “undervisning” og “pædagogik” m.m. Grundlaget for denne opgaveforskydning er, at der i dagens velfærdstat nu er brug for, at alle er kvalificerede og at alle (læs: så mange som muligt) er motiverede, har lyst til, føler for og er drevet mod denne kvalifikation: Kompetenceskabelse, færdigheder og evnen til at lære. Fællesskabet er nu den sammenhængskraft, der skaber denne evne og denne form for individualitet: Fællesskab ved arbejde, fællesskab i aktiviteter. Kerne i uddannelse bliver at skabe en individualitet, der kan svare på samfundets behov og skabe en form for individualitet, der kan lære, og som ser faglighed som en side af personligheden samt som adgangen til at skabe sig selv. I skolen skal der f.eks. skabes viden og færdigheder samt lyst og trivsel til at udvikle denne, til at skabe den. For det har samfundet brug for, og det vel at mærke fra alle børn og unge samt fra flere af de børn, der i dag ikke kommer i gang med den udviklingsproces, der fører mod beskæftigelse. Kerne i denne virksomhed – i alle uddannelsessystemer – hvor børn og unge under “ledelse” af lærere og pædagoger og andre professionelle skaber denne

færdighed til arbejde og fællesskab, kaldes "læring"<sup>2</sup>. Begreber som undervisning og pædagogik "eksploderer", med Ove Kaj Pedersens ord, over i begrebet læring, som nu udspiller sig i alle konkrete samfundsmæssige sammenhænge, hvor børn og unge er. Her får professionernes faglige selvforståelse en udfordring. Hvor er lærerens kernekompetence: undervisning, spørger lærerne eksempelvis. Men læreren og pædagogen er der som aktør mere end nogensinde før. F.eks. forstår Hattie m.fl. (Hattie 2014) lærerens professionelle aktivitet som et afgørende bidrag til at skabe de relationer, den gruppedannelse og den deltagelse, som gør det muligt, at børn med forskellige deltagelsesforudsætninger lærer og skaber færdigheder sammen. Læreren og pædagogen skal kunne designe og arrangere deltagelsesformer og forløb gennem situationer og steder, så alle børn lærer, udvikles og trives! Denne nye funktion og opgave i vore uddannelsesinstitutioner er afgørende for at forstå skolens og dagtilbuddenes udfordringer – og dermed PPR's og BUR's nye opgaver med at understøtte denne.

Men hvad er PPR/BUR's rolle, hvis det er læring, udvikling og trivsel, det handler om? Hvilken betydning har dette paradigme for PPR's kategorier, metoder og organisation? Og hvordan skal PPR forstå og arbejde med de

børn, unge og familier, som udgør op mod de 20 %, der enten er eller kommer i "udsatte positioner" af mangfoldige grunde. Det er her, den pædagogiske psykologiske betydning af "læring" – i begrebets relation til udvikling og trivsel – er helt afgørende. Jeg kender ingen som antropologen Jean Lave, der bestemmer læring så adækvat som en situeret deltagelse i fællesskaber (Lave 1991). Og det mere præcist som en, for barnet, positiv forandring eller udvikling af denne deltagelse: Forandringer gennem deltagelse i fællesskabets "sag" – det være sig børns deltagelse i indretningen af morgenmadsseancen i børnehaven eller deltagelsen i matematikopgaven i klasserummet. Derigennem sker forandring i børns relationer til andre børn. Positive forandringer (for barnets "livsføring" og virksomhed) gennem konkret deltagelse udgør læringens moment. Sådanne forandringer medfører en samtidig udvikling af barnets sociale aktivitet (benævnt selvtillid, selvkontrol, robusthed m.m.) samt dets glæde og lyst – dets trivsel – i situationen og i miljøet. Deltagelse forstået som handling, som er afhængig af, hvor barnet er i sin udvikling og af læringssituation og -miljø (institutionstype), er afgørende. Kun ud fra en sådan forståelse, som kun kan ridses overfladisk op her (jf. også Dreier 2013), bliver fænomener som inklusion og PPR's arbejde i de nye bevægelser klarere. PPR's opgave må ud fra dette perspektiv forstås som en opgave med fokus på de situationer og konkrete steder, hvor positiv udvikling af deltagelse ikke er mulig, og hvor denne udebliven af barnets eller børnenes deltagelse får betydning for den

---

2 Jeg vil her undlade en mere kritisk vinkel på denne samfundsmæssige analyse. Men læring – og barnets deltagelse i denne – sker ikke isoleret fra ulige samfundsmæssige betingelser for børns læring. Ulige betingelser for deltagelse i uddannelse m.m., og for forældre og børns udvikling, er ikke medreflekteret i den nye Reform og læringsbegrebet heri.

konkrete læring, udvikling og trivsel. For at arbejde med deltagelse i situationer og sammenhænge må PPR “decentrere” sine indsatser ind i fællesskaber, klasserum og pædagogiske rum og indefra, så at sige, sammen med lærere og pædagoger m.fl. skabe forståelser af, hvordan deltagelse bliver mulig: Hvilke situationer, aktivitetsformer og relationer, vanskeliggør henholdsvis fremmer deltagelsesforandringer. PPR-medarbejderen må arbejde med “børn i vanskeligheder” men med det formål at skabe forståelse for disse vanskeligheder sammen med de lærere og pædagoger o.a., der også er deltagere i “vanskelighederne”. At PPR må decentrere sine indsatser og professionalitet betyder netop, at det ikke er essentialistiske forståelse af vanskeligheder og metoder, der er i centrum, men konkret samskabende aktivitet, hvor den professionelle bidrager med en kontekstfølsom tænkning og handling. Det “konsultative” paradigme fungerer i en årrække som et alternativ eller et supplement til det individualiserende “psykiatriske og kliniske” paradigme. Nu er der brug for andre faglige kategorier, der kan understøtte en dialogisk udforskning af situationer og miljøer med henblik på at forstå børn i vanskeligheder “på stedet” og “just in time”.

*Hvordan kan det sociale arbejde og socialrådgivning indtænkes i “Fremtidens PPR”*

I dag er en nærhed og tæt koordination mellem PPR-indsatser og sociale indsatser nærmest en nødvendighed, hvis vi skal leve op til de nye målsætninger på såvel skole som dagtilbudsområdet. At bryde den sociale arv og

mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater, er indskrevet i de nye mål og love på uddannelsesområdet, bredt set, og det betyder, at socialt arbejde og indsatser, der fremmer læring, udvikling og trivsel, bliver to sider af samme sag. Og det i deres forskellighed – for der er en forskel på faglighed og kultur på de to (lov)områder. Tæt på opgaven, som ovenfor beskrevet, er det sociale arbejde en væsentlig del. Der må koordineres og samskabes konkret med opgaverne omkring specifikke børn og familier i centrum. Det kræver bevægelse mht. det sociale arbejde på børneområdet såvel som på PPR-området, for at indsatsers logik og kultur kan mødes. En vej er projekter som “forebyggende socialrådgivere”, der ofte er rådgivere uden myndighedsopgaver, der kan eksperimentere med deres faglighed tættere på læringskontekster sammen med lærere og pædagoger kan arbejde med det afgørende forhold til forældrene. Da distance og negative relationer mellem lærere, pædagoger og forældre er et af de vigtigste forhold ved konkrete vanskeligheder i børns udvikling (jf. ovenfor), er socialt arbejde, der skaber “broer og bånd” mellem lærere, pædagoger og familie, en af de vigtigste opgaver for en forebyggende social indsats. Socialt arbejde i klasser samt i daginstitutionerne med grupper af børn og unge, evt. sammen med psykologer eller pædagoger, er også oplagte muligheder at eksperimentere med i PPR/BUR. Det vigtige er, at der, også i denne socialrådgiverfaglighed, opnås en udvikling af position og adgang “ind i” læringskontekster, og at socialrådgivning decentreres som en åben myndig-

hedsrolle over for andre fagpersoner til gavn for børn og familier i udsatte positioner. En udfordring er, hvordan erfaringer og viden fra positionen som den forebyggende socialrådgiver i socialt arbejde kan tilfalde de øvrige socialrådgivere med myndighedsopgaver. Det er ikke relevant med to slags socialrådgivere – med eller uden myndighed. En parallel satsning, samtidig med introduktionen af forebyggende rådgivere, må være at arbejde for at nedbringe antallet af sager hos de enkelte myndighedsudøvende rådgivere, så disse får bedre tid til at forebygge og arbejde tæt på børnenes uddannelsesmæssige kontekster, på alle skoler og dagtilbud i en kommune. Dette mix af eksperimenterende forebyggende socialrådgivere, som udvikler “decentrede” arbejdsmåder ind i skoler og daginstitutioner og samtidigt forbedrede betingelserne for socialt arbejde og for socialrådgiverne med myndighed, der kan gribe de nye arbejdsmåder, er fremtiden i BUR – for mig at se. Og også i relation til PPR-fagligheden! PPR-medarbejdere kan lære meget gennem disse eksperimenter i socialt arbejde: PPR-medarbejderne kan udvikle deres former for deltagende sparing i skoler og dagtilbud – tilføjet en socialfaglig dimension. Familiearbejdet kan få en renæssance i PPR lige som arbejdet med børnegrupper og forældregrupper. Forståelsen af inklusion og “konsultative metoder” har, for mig at se, i for høj grad sat former for mere direkte intervention over for børn og familier i skammekrogen. Nu, i en ny sammenhæng, hvor Reformen m.v. fokuserer på de udsatte gruppers muligheder for læring, udvikling og trivsel

kan PPR i samarbejde med socialrådgivere og sundhedsplejen igen arbejde mere direkte med børn og familier i udsatte positioner, i en ny gensidig forståelse af forebyggende deltagende arbejde. Behovet for udvikling af socialrådgiverens arbejde og for det tætte samarbejde med PPR-faglighederne taler for en meget tæt organisatorisk tilknytning mellem sociale indsatser og PPR-indsatser, hvor forskellige faglige kulturer kan mødes i en fælles dialog og responsivitet i relation til børns behov i skoler og dagtilbud – og med forældrene. Spørgsmålet er, hvordan vi organiserer og udvikler dette samarbejde og disse åbne dialogiske fagligheder.

*Hvordan udvikle et PPR/BUR med både høj faglighed og en virkningsfuld tværfaglighed?*

Jeg vil hellere tale om en samstemmighed mellem fag og fagpersoner end tværfaglighed i PPR/BUR. Og tage udgangspunkt i at forskellene inden for faggrupper, altså mellem enkelte fagpersoners måde at arbejde på, er mindst lige så store som forskellene mellem faggrupper (Ejernæs 2006). Så forskelle er udgangspunktet og ikke problemet. Faggrupper er selvfølgelig optaget af teori samt metode og kæmper ofte indbyrdes om “deres” viden. Det væsentligste i disse kampe er fagpersonernes kamp om “jurisdiktion”, dvs. “rådighed” over et bestemt område (se f.eks. Abbott 1988). Foucault vil sige, at de kæmper om magt på området (power). Men den kamp om rådighed udelukker altså ikke en stor forskellighed i udtryk og arbejdsmåder blandt de forskellige fagpersoner. Disse forskellige måder at tilgå feltet og

børn på inden for en faggruppe og mellem faggrupper er også at betragte som forskellige faglige og videnskæssige svar på feltets opgaver og problematikker, der begrundes i de forskellige forsknings- og videnstraditioner (udviklet i forskellige historiske sammenhænge), som ofte eksisterer side om side eller i forskellige mix. Jeg mener bestemt ikke, at alt er lige godt, set med tidens og brugerens perspektiv – vi må vælge og udvikle – men mit udgangspunkt er, at fagpersoner gennem deres viden forsøger at få en rådighed over deres praksis og en følelse af kontrol. Spørgsmålet er, hvordan man lokalt udformer videnskategorier, der både giver den enkelte fagperson “adgang”, giver professionel rådighed/kontrol i daglig praksis og samtidig er grundlag for kreativ samskaben “på stedet” i opgaven, sammen med andre fagpersoner. Altså en samskabende faglighed der er mere “just in time”.

Jeg er her blevet inspireret af den amerikanske organisations- og “evidensforsker” Charles Glissons arbejder (Glisson 2012, Williams, Glisson 2013). Han arbejder inden for en positivistisk forskningstradition, som han på flere måder også udfordrer. Et af hans hovedresultater, gennem et omfattende empirisk arbejde med indsatser på bl.a. børne- ungeområdet, er, at indsatters virkning og evidens, ikke er funderet i metoderne i sig selv, men i organisatoriske forhold: Forhold i organisationers kultur og klima. Indsatters evidens og virkning sker ikke bare upåvirket af den organisation, indsatserne sker ud fra. Det er en bombe under al den evidensforskning og de definitioner af evidensbaserede metoder, vi

determineres af for tiden: Kvalitative forhold i organisationens kultur og klimaet mellem medarbejderne påvirker relationen til brugerne og indsatsernes virkning – og organisationernes parathed til at tilegne sig ny og relevant viden og innovere. Også forhold i organisationens kultur og sociale klima påvirker medarbejdernes parathed til at arbejde innovativt og være orienteret mod ny faglig viden på deres arbejdsfelt. Det er kort sagt især forhold i organisationskulturens vægt på videns- og kompetenceudvikling, samt medarbejdernes åbenhed og motivation for forandring, der har betydning for virkningen af og brugernes positive erfaring med indsatserne. Denne virkning indtræder imidlertid kun via det, Glisson forstår som klimaet blandt de professionelle, og som bl.a. består af engagement i arbejdet hos den enkelte, samt støtte og supervision til det komplekse arbejde i organisationer, der arbejder brugerorienteret.

Jeg giver denne hurtige opsummering af Glissons forskning for at begrunde mit ståsted i forhold til ledelse af “faglighed-tværfaglighed”- udfordringen. Jeg ser denne forskning som en mulighed for at komme videre i forhold til en abstrakt modstilling af faglighed og tværfaglighed samt en abstrakt definition af faglighed, metoder og virkning. Faglighed og tværfaglighed er funderet i praksis og praksisfællesskaber og deres “kultur” og “klima”. “Et fag” i en organisation er ikke f.eks. “psykologi” abstrakt, men den gruppe af fagpersoner, der i forskellighed (jf. ovenfor) og med de videns- og praksisformer, der er fordelt i gruppen, prøver at råde over deres arbejde og føre deres

faglige dagligdag. Ved at se på faggrupper som praksisfællesskaber med "kultur" og "klima", er det også mere konkret og adækvat at se "tværfaglighed" som lignende muligheder for praksisfællesskaber med positive kulturer og klima blandt de forskellige deltagende professionelle. Høj faglighed og tæt tværfaglighed bliver i denne forståelse ikke modsætninger, som skal "mødes", men momenter i virkningsfuld samskabende praksis, som er guidet af principper for åbenhed i brugen af viden samt engagement og responsivitet i relationer mellem fagpersoner.

*Hvis du skulle slutte af med en mærkesag, der kan bevæge PPR/BUR "just in time" hvad skulle det være?*

En mærkesag for mig, som virkelig "går på tværs", er at kombinere forskning og praksis på en måde, hvor der både udvikles forskningsbaseret viden og udvikles praksis som en professionsrelateret handlerettets virksomhed – rettet mod brugernes behov. Selvom megen forskning foregår ude i praksis, er det faktisk overordentlig sjældent, at momenterne forskning og praksis er tæt koblet, så man kan tale om praksis-udviklings-forskning. Sloganet fra Fakta-reklamen: "Det tager kun 5 min – men vi vil så gerne have, du bliver lidt længere" kunne betegne de erfaringer, vi som praktikere ofte har med forskningsprojekter. Og mere præcist er vi sjældent som praktikere ligeværdigt "medforskere" i udvikling af videnskaber og resultater. Jeg vil til stadighed fremhæve et projekt, som jeg udførte med Charlotte Højholt for en del år siden, hvor vi gennem udforskning af forskellige parterers syn og erfa-

ringer med "problembørn" både udviklede viden om denne produktion af viden og viden om, hvad den handlede om (Højholt, Rasmussen 2001). Dette mindre projekt er stadig for mig en prototype for praksis-udviklings-forskning, og jeg har ikke fundet mange projekter som dette, hvor praktikere er "medforskere", og hvor forskning er et led i udviklingen af viden og professionalitet m.m. I megen praksisrettet forskning er den professionelle stadig undervurderet som vidensperson. Forskningen skal finde viden ved at udforske praktikerens og hendes praksis – men praktikerens er sjældent subjekt, aktør, i denne udforskning sammen med forskeren. Samtidig er forskeren sjældent aktør, deltager i praksis. Dermed abstraheres forskningen alt for let væk fra praksis, dens kompleksitet, kontekstbundethed samt resultaternes sammenhæng med konkrete politikker og strategier på stedet (i kommunen/feltet). Og alt for ofte opstår der enten konflikter med praksis eller forskningen får ikke den intenderede nærhed til praksis. Også praksis-udviklings-forskningens organisering og etableringen af denne er der brug for forskning i!

Min mærkesag som chef for en BUR er derfor at knytte forskning til min og mit centers praksis som et ligeværdigt partnerskab. Her er der også store perspektiver for uddannelse og efteruddannelse på nye måder koblet til praksis! Jeg kunne for eksempel ønske mig en forskning, der kunne konkretisere de sammenhænge, Charles Glisson peger på – men på en langt mere sigende og konkret måde for (dansk) praksis. Det samme gælder praksis-udviklings-



forskning af feedback-redskaber/evalueringsformer for praksis. Det er stadig ikke i høj nok grad belyst, hvordan praksisforløb og praktikeres erfaringer kan præsenteres for praktikerne selv, gennem forskning, så virkningsfuld refleksion samt udvikling af metoder og fremgangsmåder skabes. Hvorledes kan man kondensere interview kvalitativt, fremstille sagsforløb og problematikker i disse “narrativt” eller vha. video, teater og lignende, så “prototyper” på gode forløb kan udvikles i praksis, til gavn for både forskning, formidling (uddannelse) og for en levende, praksisrettet læring i det faglige og tværfaglige arbejde (Nissen in press) . Som Glisson o.a. fremhæver, er det en sådan feedback og konkret deltagende læring, der virkelig rykker praksisfællesskaber, team og organisation – og, vil jeg tilføje, fremtidens PPR/BUR – “just in time”.

## Referencer

- Abbott, A. (1988): *The Systems of Professionals*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Allen, J., Pianta, R., Gregory, A., Mikami, A., & Lun, J. (2011): *An Interaction-based Approach to Enhancing Secondary school instruction and Student achievement*. Science, 333, 1034–1037.
- Brown, J.S., Duguid P. (1998): *Organizing Knowledge*, I: California Management Review, vol. 40, no3.
- Dreier, Ole (2013): *Personen og hendes daglige livsførelse I: Nordiske udkast*, Årg. 41, nr. 2. Syddansk Universitetsforlag.
- Ejernæs Morten (2006): *Faglighed og tværfaglighed*. Akademisk forlag.
- Ernst C., Dhrobot-Mason D. (2011): *Boundary Spanning Leadership*. New York. M. Graw Hill
- Glisson, Charles (2012): *Intervention in Organisations I: Social Work Practice with Groups, Communities, and Organisations*, ed. Glisson et al., New Jersey, John Wiley and Sons.
- Lave Jean, Wenger Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York, Cambridge University Press.
- Hattie John, Yates Gregory (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo.
- Højholt, Charlotte (1993): *Brugerperspektiver – Forældre, lærere og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Lefstein Adam, Snell Julia (2014): *Better than Best Practice. Developing Teaching and Learning Through Dialogue*. London, Routledge.
- Mercer Neil, Littleton Karen (2007): *Dialogue and the Development of Children’s thinking*. London, Routledge.
- Williams, Nathaniel J, Glisson, Charles (2013): *Testing a Theory of Organizational Culture, Climate and Youth outcomes in Child Welfare Systems*. I: *Child Abuse & Neglect*, 38, 757-767.
- Nissen, Morten (in press): *Meeting Youth in Movement on Neutral Ground I: Dialogic Pedagogy*.
- Petersen, Ove Kaj (2013): *Konkurrencestaten*, København, Hans Reitzel.
- Rasmussen, Ole V. (2001): *Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – mod et børneperspektiv I: Psykologisk pædagogisk rådgivning*, Årg. 38, nr. 4. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen, Ole V. (2004): *Psykologiske kategorier i inklusiv praksis I: Psykologisk pædagogisk rådgivning*, Årg. 41, nr. 5/6. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen, Ole V. (2005): *Projekt, kategori og intuition – om psykologisk viden i praksis I: Psykologisk pædagogisk rådgivning*, Årg. 42, nr. 5/6. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen, Ole V. (2006): *Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde I: Psyke & logos*, Årg. 27, nr. 2, København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen Ole V. (2007): *Ledelse af PPR i bevægelse – ledelse af viden i praksis I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Tema: Ledelse under forandring*. København, Dansk Psykologisk Forlag.



- Rasmussen, Ole V. (2009): "Just in time": hvordan overgå diagnoserne og skabe viden på stedet. I: Pædagogisk psykologisk tidsskrift, Årg. 46, nr. 3. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen, Ole V. (2010): PPR, tværfagligt arbejde – og jazz: en spejling af praksis. I: Pædagogisk psykologisk tidsskrift, Årg. 47, nr. 6. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen, Ole V. – med Signe Emilie Bech Christensen (2013): Liv i organisationer, affekt og intuition – om Spinozas filosofi. I: Nordiske Udkast, nr. 1. Syddansk Universitetsforlag.
- Vibaso – Vidensbaseret socialt arbejde (2014). Et projekt støttet af Trygfonden med sagsbehandlere fra 3 kommuner.

# Et fælles væsen – det fremtidige samarbejde mellem børne- og ungdomspsykiatri og kommunalt ansatte psykologer



*Man bliver misundelig på sit eget fags vegne når kommunalt ansatte psykologer åbner op for en refleksionsproces vedrørende deres fremtid. En proces som ikke bare inkluderer syns- og standpunkter fra egen verden men også inviterer hen over snit- og samarbejdsflader. Jeg vil i dette bidrag give et lille vue over landskabet fra mit udgangspunkt som børne- og ungdomspsykiatrisk kliniker og derved måske synliggøre nye veje i samarbejdet.*

v/ Overlæge Thorsten Schumann, Børnepsykiatrisk ambulatorium Åbenrå

## Børne- og ungdomspsykiatrien anno 2014

De senere år har været omtumlede for børne- og ungdomspsykiatrien.

### På det teoretiske plan

Diagnosesystemerne fokuserer på individ, deficit, nutid og operationaliserede kriterier med udefra-perspektiv for at opnå reliabilitet. Det indsnævrer forskningsfeltet til standardiserede kvantitative undersøgelsesmetoder, manualiserede psykosociale og psykoterapeutiske indsatser samt farmakologisk behandling. Normalitetsbegrebet udviskes i takt med at forekomsten af diagnoser og komorbiditet eksploderer. Forskningsresultaterne præges af den manglende økologiske validitet af de diagnostiske kriterier ligesom inklusions- og eksklusionskriterier påvirker generaliserbarheden til klinisk praksis. Derudover vanskeliggøres hypotesedannelse og -testing når det gælder ætiologi, patofysiologi og interventionsforskning hvorfor der

på det seneste er formuleret alternativer, f.eks. det amerikanske National Institute of Mental Healths "Research Domain Criteria"<sup>1</sup>. Det diagnostiske sprog har gennem de senere år gennemsyret mange aspekter af det private liv og styret diskursen i den offentlige debat<sup>2</sup>.

### På det praktiske plan

Her har fokus været på tilgængelighed, tempo, kvantitet og ensartethed. Hæderværdige motiver som desværre ikke blev støttet af rammer og bevilninger og dermed udfordres kvaliteten og bæredygtigheden i tilbuddene. Derudover nedtones relationernes betydning i forløbene, kontekstfaktorer inddrages for lidt og der mangler opmærksomhed for sammenhængen med

- 1 Research Domain Criteria Insel TR. The NIMH Research Domain Criteria (RDoC) Project: precision medicine for psychiatry. *Am J Psychiatry*. 2014 Apr;171(4):395-7.
- 2 Svend Brinkmann, *Det diagnosticerede liv*, Århus 2010

andre indsatser for målgruppen af børn/unge/familier med behov for udvikling til at mestre deres liv i samspil med deres nære omgivelser.

- Det politisk-administrative kompleks har i hvert fald i Region Syddanmark gennemført sin New-Public-Management-inspirerede styringsfilosofi ved hjælp af økonomiske incitamenter. F. eks. belønnes patientrettede ydelser hvorimod arbejde med forældre og netværk ikke honoreres.
- Skiftende regeringer har vedtaget udrednings- og behandlingsrettigheder inklusive udvidede former som efterhånden også omfatter psykiatriområdet. Her har Region Sjælland og Region Syddanmark udmærket sig ved at fremskynde det nationale krav med 20 måneder. Kvaliteten i tilbuddene og medarbejdernes psykosociale arbejdsmiljø påvirkes derudover af det minimale varsel til driftsorganisationerne.
- Danske Regioner har bidraget til harmonisering og gennemsigtighed ved at vedtage udrednings- og behandlingspakker. De førstnævnte dimensionerer face-to-face-tiden inklusive flowkrav dvs hvor mange gange barnet/den unge ses i løbet af udredningsfasens 4 uger. De sidstnævnte beskriver et fagligt indhold vedrørende fire af de store diagnosegrupper (autismespektrumforstyrrelser, depression, OCD og anoreksi) på basis af det lægevidenskabelige selskab bup.dks landsdækkende kliniske retningslinjer fra 2012/2013.
- Aktuelt planlægges at understøtte implementeringen ved hjælp af fælles nationale visitationskriterier i forhold til børne- og ungdomspsykia-

triens målgruppe (udarbejdet ensidigt af Danske Regioner).

- Børne- og ungdomspsykiatriens udvikling har også påvirket forståelsen og tilrettelæggelsen af indsatsen i kommunalt regi overfor disse børn og familier.

Børne- og ungdomspsykiatrien har med sit nuværende sprog og i sin nuværende forfatning således svært ved at medvirke til eller at bære endside at sætte en dagsorden om børns, unges og familiers trivsel og sociale, personlige og faglige udvikling.

### **Lokale initiativer vedrørende kommunal-regionalt samarbejde på børne- og ungeområdet**

Sideløbende med disse effektiviserings- og harmoniseringsbestrebelse har der naturligvis været initiativer på græsrodsniveau for at udvikle samarbejdet mellem de professionelle miljøer på børne- og ungeområdet i kommuner og regioner. Til dels støttet af midlertidige bevillinger fra SATS-puljer har lokale børne- og ungdomspsykiatriske afdelinger og deres kommunale samarbejdspartnere designet kooperationsmodeller om fælles sagsgange, fælles patientforløb og opkvalificering af tilbuddene. Eksempelvis har børne- og ungdomspsykiatrien i Region Nordjylland afprøvet en fællesvisitationsordning med Aalborg Kommune for at kvalificere det faglige samarbejde i henvisningsfasen. Denne model bliver også med succes anvendt i Trekantsområdet hvor Børne- og ungdomspsykiatri Kolding-Augustenburg efterfølgende sammen med Kolding Kommune har gennemført SATS-puljeprojektet "Den Trygge Vej" hvor Barnets Team bliver etableret som professionelt

samarbejdsforum for patientforløbet fra henvisning til afslutning. Psykiatrien i Region Syddanmark har desuden søsat yderligere et samarbejdsprojekt med Kolding, Esbjerg og Svendborg kommuner under titlen "Tidlig indsats ved mistanke om psykisk sygdom". Efter indsamling af information og afstemning af forventningerne arbejdes på styrke kompetencerne vedrørende børne- og ungdomspsykiatriske forstyrrelser i de nære miljøer (læs skoler, institutioner og lignende) og deres professionelle bagland (læs PPR + sundheds-, familie-, børne- og ungeforvaltninger) via konsulent- og undervisningsindsatser.

Der findes sikkert mange flere indsatser i gråzonen, snitfladen og samarbejdsfeltet mellem kommunale og regionale indsatser på børne- og ungeområdet. Men tilsyneladende ingen systematisk informations- og erfaringsopsamling med henblik på konceptualisering og spredning. Baggrunden herfor er til dels tilpasningen af de lokale indsatser til de lokale arbejds- og samarbejdsvilkår, til dels fraværet af et fælles organ og en samlet organisation for indsatserne.

### **Regeringens Psykiatriudvalg**

Den nytiltrådte regering igangsatte 2012 en kulegravning af hele psykiatriområdet ved nedsættelse af et Psykiatriudvalg som på baggrund af en omfattende dataindsamling og beskrivelse af aktuelle organisations- og arbejdsformer skulle pege på udviklingsmuligheder og –behov som grundlag for en kommende Psykiatriplan. Både kommunale og regionale udbydere, patient- og pårørendeorganisationer, faglige miljøer og økonomisk-administrativ ekspertise blev inddraget i hoved- og

sidesporene frem til en afsluttende rapport der forelå oktober 2013.

Psykiatriudvalgets rapport "En moderne, åben og inkluderende indsats overfor mennesker med psykiske lidelser"<sup>3</sup> peger på en grundlæggende ændring i tænkningen og holdningen vedrørende psykiatriske problematikker som basis for nye handlemuligheder i organisation, metoder og samarbejde. Psykiatriudvalget anbefaler en ny ramme og en ny retning baseret på værdier som selvbestemmelse, inddragelse, recovery og inklusion (s.10).

På baggrund af kortlægningen og analysen peges på 10 væsentlige udfordringer for indsatsen og på 6 fokusområder, hvor en styrket indsats er nødvendig.

Som væsentlige udfordringer nævnes (s.12):

- Utilstrækkeligt fokus på tidlig indsats og rehabilitering.
- Behov for et ligeværdigt, åbent og inkluderende arbejdsmarked og uddannelsessystem.
- Ulighed i sundhed og levetid.
- Begrænset inddragelse af borger og pårørende som ressource i borgerens forløb.
- Utilstrækkelig sammenhæng mellem sektorer og fagområder.
- Begrænset (tvær-)faglig konsensus og tendens til fokus på den medicinske behandling.
- Behov for fokus på kompetencer og efteruddannelse.
- Manglende brug af evidensbaserede metoder og utilstrækkelig forskning,

3 En moderne, åben og inkluderende indsats overfor mennesker med psykiske lidelser, Regeringens udvalg om psykiatri 2013

dokumentation og effektmåling af indsatsen.

- Manglende reduktion i tvangsanvendelse.
- Mangelfuld planlægning og styring og grundlag for bedre ressourceanvendelse i regioner og kommuner.

Fokusområderne, der tager afsæt i den fremtidige, fælles ramme og retning for indsatsen for mennesker med psykiske lidelser, er (s.14):

- Forebyggelse og tidlig indsats.
- Styrket sammenhæng i indsatsen.
- Høj kvalitet i den faglige indsats.
- Inddragelse af borgere, pårørende og civilsamfund.
- Nedbringelse af tvang.
- Bedre styring og ressourceanvendelse.

Udvalgets konkrete forslag deles op i to kategorier afhængig af implementeringens forudsætninger: Omprioritering / effektivisering indenfor aktuelle rammer eller evidensbaserede tiltag der gerne skulle kunne introduceres på kortere sigt med en vis ressourcetilførsel. Derudover anbefaler udvalget yderligere videns- og erfaringsopsamling på en del områder.

“Udvalgets forslag imødegår udfordringerne, er indenfor de nødvendige fokusområder og bidrager til en samlet og langsigtet plan for den fremtidige udvikling og udbygning på området. Det er udvalgets vurdering, at den nye ramme og retning for psykiatrien ikke kan gives indhold uden, at de forslag, som skal bidrage hertil, tilføres ressourcer. Som led i en langsigtet plan finder udvalget, at der frem mod 2020

skal prioriteres midler til at understøtte en udvikling af indsatsen for mennesker med psykiske lidelser, som tager afsæt i den nye ramme og retning og i udvalgets forslag.” (s.13f)

Regeringens psykiatriudspil med titlen “Ligeværd – nyt fokus for indsatsen for mennesker med psykiske lidelser”<sup>4</sup> fra maj 2014 indeholder en langsigtet plan med pejlemærker og mål. Den tager udgangspunkt i Psykiatriudvalgets 6 fokusområder og konkretiserer den politiske strategi som indebærer lovgivningsinitiativer, finanslovs- og andre bevillinger, videre forhandlinger med regioner og kommuner mm. Ingen tvivl om at psykiatriområdet på det seneste har haft politisk og samfundsmæssig bevågenhed og velvilje som ikke er set længe. Den konkrete udmøntning venter vi spændt på, men umiddelbart ser det politiske udspil ud til at falde noget tilbage i en traditionel psykiatريفorståelse.

### **Psykiatriudvalgets overvejelser om samarbejdet mellem kommuner og regioner på børne- og ungeområdet**

Kortlægningen på børne- og ungeområdet afdækker bla. et ressourceforbrug for PPR i 2011 på 1,2 mia. kr., hvoraf 0,4 mia. kr. vurderes at vedrørende børn og unge med psykiske vanskeligheder (35 pct. af alle henvendelser). Der peges på PPRs “central(e) placering i samarbejdet om det sårbare og udsatte barn eller den unge, når det handler om tidlig indsats og forebyg-

<sup>4</sup> Ligeværd – nyt fokus for indsatsen for mennesker med psykiske lidelser: En langsigtet plan, Ministeriet for sundhed og forebyggelse maj 2014

gende arbejde, idet PPR skal medvirke til sikring af gode udviklingsbetingelser for børn og unge.” Der henvises også til rapporten “Pejlemærker for fremtidens pædagogiske-psykologiske rådgivning”<sup>5</sup>.

En række udsagn i Psykiatriudvalgets rapport handler om kommunalt ansatte psykologer / PPR og samarbejdet med børne- og ungdomspsykiatrien – se Boks 1.

Psykiatriudvalgets vilje til nybrud og nytænkning er desværre ikke nået så langt som man kunne ønske når det gælder børne- og ungeområdet. Silotænkningen består – sektorerne ansues som uafhængige professionelle organisationer med eget ansvarsområde hvilket vanskeliggør sammenhængende forløb for børn/de unge og deres familier.

Udvalget giver en del prisværdige anbefalinger om inddragelse af regional ekspertise i primærkommunale indsatser, udarbejdelse af fælles visitationsregler og en fælles organisering og nomenklatur for de regionale børne- og ungdomspsykiatriske tilbud. Opdelingen i sekundære og tertiære behandlingstilbud svarende til hovedfunktion og specialfunktioner eksisterer allerede som følge af Sundhedsstyrelsens Specialeplan for Børne- og ungdomspsykiatri fra 2010 (senest revideret 2013<sup>6</sup>). Afprøvningen af nye styringsmodeller for sammenhængende forløb f.eks. i form af integrerede indsatser med fælles budgetter og ledelse lægger

op til ad-hoc-samarbejde i projektform mere end en decideret samtænkning og samordning af indsatserne overfor borgerne.

Den nye ramme og retning, som Psykiatriudvalgets rapport fordrer, trænger til at blive videreudviklet på børne- og ungeområdet – inden der bliver sat konkrete initiativer i søen indenfor det nuværende sprog og den nuværende organisering.

### **Nationale kliniske retningslinjer**

Et andet initiativ, der skulle åbne op for samordning af indsatser på tværs af sektorer, er Sundhedsstyrelsens strategi for udarbejdelse af nationale kliniske retningslinjer. Med Finansloven 2012 blev der afsat 20 mio kroner årligt til “systematisk udarbejdede, faglige anbefalinger, der beskriver diagnostik, behandling, pleje og rehabilitering for konkrete patientgrupper – baseret på evidens for virkningen og bedste praksis.”<sup>7</sup> Man nedsatte en styregruppe for arbejdet med deltagelse af Kommunernes Landsforening, Danske Regioner, Sundhedsstyrelsen og Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse. Tanken var at nationale kliniske retningslinjer “kan danne baggrund for overordnet planlægning i praksissektoren, på sygehusene og i kommunerne med henblik på at understøtte hensigtsmæssige patientforløb på tværs af sektorer, specialer og faggrupper.”

Kriterier for udvælgelse af relevante områder for nationale kliniske retningslinjer er:

5 Pejlemærker for fremtidens pædagogiske-psykologiske rådgivning, Kommunernes Landsforening 2013  
6 Specialeplan for Børne- og ungdomspsykiatri, Sundhedsstyrelsen 2013

7 Kommissorium for udarbejdelse af nationale kliniske retningslinjer, Sundhedsstyrelsen 2012

<b>BOKS 1: Udsagn vedrørende kommunalt ansatte psykologer / PPR og samarbejdet med børne- og ungdomspsykiatrien i Psykiatriudvalgets rapport</b>	
Kapitel 6.1 Forebyggelse og tidlig indsats for børn og unge	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fokus på psykiske problemstillinger/mistrivsel i kommunal sundhedspleje</li> <li>• Løbende kompetenceudvikling hos sundhedsplejersker, dagplejere, pædagoger og lærere inklusive samarbejde med PPR etc</li> <li>• Samarbejde mellem kommuner og ungdomsuddannelser</li> </ul>
Kapitel 7.3 Samarbejdet ift børn og unge	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Styrket samarbejde mellem socialforvaltningen, PPR og børne- og ungdomspsykiatrien</li> <li>• “Socialforvaltningen og PPR får efter aftale med regionen, mulighed for at trække på de faglige kompetencer i regioner med henblik på at styrke inklusion.”</li> </ul>
Kapitel 8.1 Kvalitet i indsatsen på børne-, undervisnings- og uddannelsesområdet	Effektfulde pædagogiske indsatser vedrørende inklusion, fokus på lærerefteruddannelse (sikring af den nødvendige støtte og rådgivning fra ressourcepersoner, herunder PPR, til skolerne)
Kapitel 8.4 Kvalitetsarbejde i den sundhedsfaglige indsats	“Der udarbejdes en fælles national beskrivelse af den regionale psykiatri samt børne- og ungdomspsykiatri. Det anbefales, at der udvikles en national beskrivelse af den regionale psykiatri samt børne- og ungdomspsykiatri, hvor både betegnelser, enhedstyper og tilbud beskrives ensartet. Modellen udarbejdes af Sundhedsstyrelsen i samarbejde med regionerne og andre relevante parter, herunder KL.”
Kapitel 13.3 Styring på tværs af regioner og kommuner	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Der udarbejdes visitationsretningslinjer på det psykiatriske område for børn, unge og voksne. Det skal understøtte, at det er de rette borgere/patienter, der modtager specialiseret behandling samt understøtte regionernes arbejde med at centralisere visitationen. Visitationsretningslinjer bør særligt prioriteres på områder, hvor der har været en stor stigning i antallet af patienter eller på områder, hvor diagnosticeringen er meget forskelligartet på tværs af regioner. Retningslinjerne udarbejdes i samarbejde mellem primær og sekundær sektor.”</li> <li>• “Regioner og kommuner drøfter en sammenhængende kapacitetsplanlægning i regi af sundhedskoordinationsudvalget. Formålet er gennem bedre samarbejde at sikre rammerne for en tværgående styring og planlægning af kapaciteten på tværs af den regionale psykiatri, praksissektor, kommunale sociale indsats, PPR og den beskæftigelsesrettede indsats. Samarbejdet forankres i sundhedskoordinationsudvalgene og implementeres via sundhedsaftalerne og de kommunale rammeaftaler.”</li> <li>• “Regioner og kommuner opfordres til at afprøve nye styringsmodeller for sammenhængende forløb f.eks. i form af integrerede indsatser med fælles budgetter og ledelse. Formålet er, at regioner og kommuner gennem fælles budgetter og ledelse samarbejder om en mere sammenhængende indsats for borgere med psykiske lidelser jf. økonomaftalerne for 2014, der prioriterer midler til at understøtte sammenhæng på indsatsområderne i sundhedsaftalerne f.eks. i forhold til borgere med forløb, der går på tværs af sektorgrænserne.”</li> </ul>



- sygdomsbyrden
- ressourceforbrug
- sundhedspolitiske prioriteter
- store variationer i praksis
- ny risikobetonet teknologi
- mulige indikationsskred

Udover diabetiske fodsår fandt man det hensigtsmæssigt at pilotteste dette koncept på ADHD-området (som jo opfylder næsten alle ovenstående kriterier). Det viste sig at være et ganske uoverkommeligt projekt hvorfor man udskilte børne- og ungeområdet hvor evidensen i forvejen fandtes samlet i den landsdækkende kliniske retningslinje udarbejdet af en arbejdsgruppe nedsat af det lægevidenskabelige selskab bup.dk i 2011.

Den bredt sammensatte arbejdsgruppe (inklusive repræsentant fra Dansk Psykologisk Selskab) valgte efter deres skøn relevante undersøgelsesfelter og udførte informationsindsamling og -analyse efter en evidensbaseret model. En referencegruppe udpeget af regioner, kommuner, ministerier, patientforeninger og andre relevante interessenter på området havde opgaven at kommentere på afgrænsningen af og det faglige indhold i retningslinjen.

Slutproduktet<sup>8</sup> blev særdeles skuffende – på to måder. For det første søges det forkerte spørgsmål besvaret, for det andet misforstås begrebet tværsektorielt.

8 National klinisk retningslinje for udredning og behandling af ADHD hos børn og unge – med fokus på diagnoserne “Forstyrrelse af aktivitet og opmærksomhed” og “Opmærksomhedsforstyrrelse uden hyperaktivitet i henhold til ICD-10”, Sundhedsstyrelsen 2014

- Retningslinjen forsøger at finde evidens for hvilke tiltag der hjælper mennesker mod ADHD – ikke hvilke tiltag der hjælper mennesker med ADHD. Livskvaliteten og funktionsniveauet for børn, unge og familier påvirkes i høj grad af de ledsagende og afledte vanskeligheder. Arbejdsgruppens oversigt prioriterer ADHD-symptomkontrol hvilket lader projektet falde tilbage efter Socialstyrelsens Nationale handleplan fra 2013<sup>9</sup>.
- Alle brændende spørgsmål om tværsektorielt samarbejde og samordning forblev ubehandlede og dermed ubesvarede. Dette beklagede både patientorganisationer og faglige miljøer i deres høringssvar højlydt men uden konsekvens. Sektortankegangen blev smalt fortolket i retning af snitfladen og samarbejdet mellem primær og sekundær sundhedssektor. Det primærkommunale system betragtes som uafhængig aktør med fokus på primær forebyggelse, identifikation og rehabilitering.
- Børns og unges adfærds- og udviklingsforstyrrelser udfordrer Sundhedsvæsenets tankegang om den almenpraktiserende læge som gatekeeper til det sekundære sundhedsvæsen (herunder børne- og ungdomspsykiatrien). Ekspertisen når det gælder primær afklaring og håndtering af disse problematikker ligger i primærkommunalt regi (PPR, småbørnsteams, børne- og familierådgivninger, uddannelsesfor-

9 National ADHD-handleplan – pejlemærker, anbefalinger og indsatser på det sociale område. Socialstyrelsen 2013

valtninger, handikapafdelinger mm). Disse professionelle hjælpere forældre og nære omsorgspersoner med at forstå børnenes adfærd og udvikling i deres kontekst, udarbejder og tilpasser rammer og pædagogiske strategier samt evaluerer indsatser. Den praktiserende læge har ikke kompetencer, handlemuligheder, kapacitet og samarbejdsrelationer til at forestå dette. Derfor burde indgangen til hjælpesystemerne vedrørende børns og unges adfærds- og udviklingsproblemer også formelt forankres hos de primærkommunale instanser.

### Inspiration fra Storbritannien

Det britiske sundhedsvæsen NHS introducerede i 1995 på baggrund af rapporterne "A Handbook on Child and Adolescent Mental Health" and "Together We Stand: The commissioning, role and management of child and adolescent mental health services" en fælles målsætning for alle indsatser vedrørende børns og unges trivsel og udvikling. En samlet organisation blev

etableret for at "tilbyde hjælp og behandling til børn/unge og deres familier der oplever emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder inklusive psykiske problemer eller forstyrrelser". Modellen tager afsæt i en kontinuumtilgang og er efterfølgende rullet ud i hele landet som en four-tier-strategic-framework ("fire-lags-model"). Modellen er neutral i forhold til udbydernes forankring i offentlig, frivillig eller privat sektor.

De enkelte lag er beskrevet i Boks 2. Det første lag beskriver services der er tilgængelige for alle børn, unge og familier ("universal"), det andet for nogle ("targeted"), det tredje og det fjerde for et fåtal ("specialized").

Visualiseringen i form af en pyramide afspejler de forskellige lags kapacitet og specialiseringsniveau. De mere specialiserede indsatser kendetegnes ved indsatsernes intensitet, behov for særlige kompetencer og højere ressourceforbrug per person.

Det er vigtigt at understrege at mange udbydere agerer på forskellige lag og at der inkluderes indsatser fra



sundheds-, psykiatri-, social-, undervisnings-, kriminal- og frivillighedssektoren.

Tredje og fjerde lag svarer til den regionale børne- og ungdomspsykiatriens hovedfunktions- respektive specialfunktionsniveau, de praktiserende børne- og ungdomspsykiatere håndterer problematikker både i andet og tredje lag. Umiddelbar vil mange af opgaverne der varetages af kommunalt ansatte psykologer / PPR kunne genfindes i andet lag.

Planlægningen og koordineringen af indsatserne i de enkelte lag og med til de tilstødende finder sted i forhold til konkrete forløb og problemstillinger men også på overordnet plan mellem de forskellige aktører, f.eks. på distriktsplan. Modellen skaber plads til diversitet, fleksibilitet og udvikling som tager højde for lokale variationer og ændringer i befolkningens behov over tid. Nye udviklingstiltag kan forankres i den eksisterende matrix og udfylde funktioner, der supplerer eller understøtter andre aktørers indsatser.

Den britiske regering nedsatte i 2007 en undersøgelseskommission der kortlagde udfordringerne for

“Child and Adolescent Mental Health Services” (CAMHS) og opsummerede deres anbefalinger i 20 punkter. Alt blev således ikke rosenrødt i løbet af de sidste 20 år, men evalueringen<sup>10</sup> bærer vidnesbyrd om brugbarheden af en sammenhængende forståelse og organisering af indsatsen overfor børn/unge/familier med behov for udvikling

til at mestre deres liv i samspil med deres nære omgivelser. Kommissionen giver mange praksiseksempler fra planlægningen og udførelsen af sammenhængende services. En af de interessante observationer fra rapporten er at de mere specialiserede services udviklede deres eget sprog og deres egne processer hvilket vanskeliggjorde samarbejdet med andre instanser og centreringen om de enkelte børns, unges og familiers behov – det minder om danske forhold. Man anbefalede desuden klare handleplaner for den enkelte, etableringen af care pathways og casemanagers for børn, unge og familier med behov for flere specialiserede indsatser, tydelige henvisnings- og samarbejdsveje samt nødplaner i forbindelse med akutte udviklinger hos den enkelte. Rapporten præsenterer en forståelse af planlægningsprocessen med udgangspunkt i behovsanalyse samt forslag vedrørende kompetenceudvikling, støtte og evaluering for professionelle i feltet.

Regeringen kvitterede for rapporten<sup>11</sup>, skabte et nationalt rådgivningsorgan (“National Advisory Council for Children’s Mental Health and Psychological Wellbeing”) og søsatte diverse initiativer til forbedring af de eksisterende rammer.

<sup>10</sup> Children and young people in mind: the final report of the National CAMHS Review, 2008

<sup>11</sup> Keeping Children and Young People in Mind – The Government’s full response to the independent review of CAMHS, Department for Children, Schools and Families & Department of Health / Children’s Mental Health Teams 2008

<b>BOKS 2: Child and Adolescent Mental Health Services: Four-tier strategic framework</b>	
Tier 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAMHS at this level are provided by practitioners who are not mental health specialists working in universal services; this includes GPs, health visitors, school nurses, teachers, social workers, youth justice workers and voluntary agencies.</li> <li>• Practitioners will be able to offer general advice and treatment for less severe problems, contribute towards mental health promotion, identify problems early in their development, and refer to more specialist services.</li> </ul>
Tier 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practitioners at this level tend to be CAMHS specialists working in community and primary care settings in a uni-disciplinary way (although many will also work as part of Tier 3 services).</li> <li>• For example, this can include primary mental health workers, psychologists and counsellors working in GP practices, paediatric clinics, schools and youth services.</li> <li>• Practitioners offer consultation to families and other practitioners, outreach to identify severe or complex needs which require more specialist interventions, assessment (which may lead to treatment at a different tier), and training to practitioners at Tier 1.</li> </ul>
Tier 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• This is usually a multi-disciplinary team or service working in a community mental health clinic or child psychiatry outpatient service, providing a specialised service for children and young people with more severe, complex and persistent disorders.</li> <li>• Team members are likely to include child and adolescent psychiatrists, social workers, clinical psychologists, community psychiatric nurses, child psychotherapists, occupational therapists, art, music and drama therapists.</li> </ul>
Tier 4	<p>These are essential tertiary level services for children and young people with the most serious problems, such as day units, highly specialised outpatient teams and in-patient units. These can include secure forensic adolescent units, eating disorders units, specialist neuro-psychiatric teams, and other specialist teams (e.g. for children who have been sexually abused), usually serving more than one district or region.</p>

### **En målsætning, et navn, en organisation**

For at flytte indsatsen overfor børn/unge/familier med behov for udvikling til at mestre deres liv i samspil med deres nære omgivelser til et nyt kvalitativt niveau er der behov for at sætte børnene/de unge og deres familier højere.

Der er behov for en målsætning, et navn og en organisation som kan bære en fælles indsats. Det skulle være opnåeligt i et land med 5.5 millioner indbyggere og en rationelt indrettet offentlig sektor.

- Målsætningen skal gerne tage afsæt i en målgruppedefinition – det er

børnene, de unge og deres familier det handler om.

- Navnet skal gerne afspejle denne målsætning og ikke udbydernes organisatoriske tilknytning eller specifikke faglighed. Muligvis skulle der skabes et fælles navn à la CAMHS som f.eks. CAPUT (Centre for alles psykiske udvikling og trivsel).
- Organisationen skal være sammenhængende og gradueret efter problematikens karakter og impact. Indsatsen skal være effektiv, tilstrækkelig og mindst indgribende i borgerens tilværelse og integritet – i administrativt sprog på laveste effektive

omkostningsniveau (LEON-princip). Et samlet overblik over organisationen af indsatser med tydelige grænseflader og overgange men også plads til diversitet og fleksibilitet af hensyn til brugerne vil medføre tydelighed og synlighed.

Borgernære indsatser burde gennemses af et ressourceorienteret sprog og en kontekstorienteret tilgang – specialiserede indsatser præges af fagsprog og individcentrering men samarbejder med borgerne og deres nære omgivelser. Dette kan så udmøntes i beskrivelser af relevante aktører, administrativ tilknytning, finansiering, ansvarsområder, kompetencer, overgange, samarbejde mm.

### **En fælles strategi**

Alle aktører burde samles for at formulere en fælles strategi. Kommunalt ansatte psykologer / PPR indtager i pro-

cessen hen imod udarbejdelsen af en national strategi en central rolle – og naturligvis i indsatsen overfor den fælles målgruppe.

Konferencen “PPR: Opbrud og nybrud” på Diakonissestiftelsen i København tidligere i år satte fokus på mange aspekter af fremtidens udfordringer for arbejdsfeltet hvilket de øvrige bidrag i dette temahæfte dokumenterer.

Med det spirende ressource- og kontekstorienterede sprog, de inkluderende værktøjer og den dialogorienterede, inddragende og samarbejdende holdning kunne kommunalt ansatte psykologer både finde og meddefinere deres egen rolle, men også sætte en positiv dagsorden for børn/unge/familier med behov for udvikling til at mestre deres liv i samspil med deres nære omgivelser.

Gode kræfter i børne- og ungdomspsykiatrien vil gerne bidrage til at udfolde denne nye ramme og retning.

# PPR mellem tamme og forheksede problemer



*PPR står i disse år, som organisation, med en række store udfordringer. Man kan som leder og medarbejder i PPR se disse udfordringer som en række trusler mod PPR, eller man kan se disse som en række "benspænd," hvis uafvendelighed og ufravigelighed vil hjælpe PPR ind i næste epoke, i organisationens liv. Som ekstern underviser og konsulent for PPR ser jeg for øjeblikket rigtig mange ledere og medarbejdere i PPR med den sidstnævnte opfattelse.*

*I denne artikel retter jeg fokus på tre af de organisatoriske udfordringer, som jeg vil påstå har stor betydning for PPR i denne periode. Disse udfordringer er:*

- *Strategi som co-creation*
- *Videreudvikling af "wicked" problemløsnings - foraer*
- *Ledelsesstøtten*

*I det følgende vil jeg kort belyse hver af de tre udfordringer teoretisk og praktisk. Dernæst nævner jeg eksempler fra den praksis, jeg ser rundt omkring, i.e. hvordan konkrete løsninger og innovative svar på disse udfordringer kan se ud.*

*Artiklen har psykolog-faggruppen og ledelse af denne som fokus.*

*Af Vibe Strøier, organisationspsykolog, foredragsholder og forfatter*

## 1. Strategi som co-creation

### PPR'hækkeløb: Fra vores side af hækken til samarbejdspartnernes

En **strategi** indebærer et langsigtet planlægningsperspektiv, som fører til formuleringen af et eller flere mål. Sammenkædet med strategien fremstår en række indsatsområder, som skal understøtte, at organisationen når de strategiske mål. Lederopgaven er at have det overordnede ansvar for at nå disse mål, og derfor træffe valg og beslutninger for alle relevante indsatser. De fleste offentlige virksomheder har gennem de seneste år lært at tage strategibegrebet til sig. Den omfattende uddannelse, der har været af offentlige

ledere på diplom- og masteruddannelserne, har givet mange offentlige ledere både teorier og værktøjer til at drive strategiprocesser.

Med en bred pensel kan man sige, at offentlig virksomhed for **alvor** ændrer sig, når tre faktorer er til stede på samme tid:

1. Ændringer i lovgivning
2. Ændringer i de økonomiske incitamentstrukturer
3. Ændringer i ideologier

Disse tre faktorer har været til stede, i og omkring PPR siden 2012. Med lovændringerne fra 2012, omhandlende folkeskolens specialundervisning og

anden specialpædagogisk bistand, og de store forandringer foranlediget af implementeringen af folkeskolereformen, har der rejst sig mange nye spørgsmål for PPR.

I 2012 bad KL's Center for Børn og Uddannelse, Implement Consulting Group om at gennemføre en interviewundersøgelse af relevante aktører i og omkring PPR, der skulle identificere pejlemærker for, hvordan PPR bedst kunne understøtte og bidrage til inklusionsarbejdet i kommunernes dagtilbud og skoler. I januar 2013 udkom rapporten: "Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning". Heri blev identificeret syv strategiske indsatsområder kaldet pejlemærker.(Implement 2013).

På mange måder har denne strategiske rapport været vigtig. Den indvarslede den helt radikale forandring for PPR, som lovændringerne medfører: PPR er ikke længere beskyttet og indhegnet af en klar lovgivning på området, men sættes på mange områder "fri". Denne frihed medfører et skift i den måde, strategierne og "styringsmodellerne" skal ses på. Dette skift kan i disse år ses i både private og offentlige virksomheder.

En række strategiske teoretikere har fremlagt nye måder, hvorpå organisationer og virksomheder kan arbejde med strategiske processer på. (Kotter 2012, Prahalad og Krishnan 2008, Koppenjan and Klijn 2004, Clegg,S. Kornberger,M.Pitsis,T 2011)

I 2008 udkom Prahalad og Krishnans bog: "Innovationens nye tidsalder. Brugerdreven værdi gennem globale netværk", som satte fokus på

en nødvendig ændring i udformningen af strategier.

"Forestillingen om, hvilke ressourcer der er tilgængelige for virksomheden, har ændret sig fra:

- hvad der er tilgængeligt i divisionen
- hvad der er tilgængeligt i koncernen
- hvad der er tilgængeligt i forsyningskæden
- hvad der er tilgængeligt blandt forbrugerne
- hvad der er tilgængeligt overalt i verden"

C.K. Prahalad og M.S. Krishnan 2008 s. 4

Rex Degnegaard bruger begrebet *co-creation* om denne generation af strategi- og forretningsmodeller.

Han påpeger i sin artikel "Co-creation – virksomhedens nye strategiske potentiale" (Degnegaard 2014) en række forhold, som jeg finder yderst relevante for PPR.

Fællesnævneren for de nye strategier og forretningsmodeller er, siger Rex Degnegaard, at fokus flyttes fra "vores side af hegnet", over på den anden side. Fra at have været fokuseret på hvordan organisationens egne ressourcer blev styret og administreret, og hvordan man organiserede sig internt, til at have et fokus på, hvordan man som organisation kan skabe værdi for dem organisationen bestræber sig på at servicere. Fællesnævneren for de nye strategier og styringsmodeller er, at omdrejningspunktet for strategien ligger udenfor virksomheden – på den anden side af hegnet (Rex Degnegaard 2014 s. 336) . Dette fokus på samar-



bejdspartnere og borgere har været undervejs i offentlig virksomhed i mange år: Borgerinvolvering, selvbetjening, brugerdriven innovation, og for PPR's vedkommende inddragelse af forældre i samarbejdet omkring deres børn gennem de konsultative møder, samt en række mere eller mindre kontraktmæssige aftaler mest på skoleområdet, i forhold til skolernes ønsker til psykologbistand.

Rex Degnegaard har i sin artikel en for PPR interessant skelnen mellem service og leverancer:

“Serviceorientering er kendetegnet ved at være baseret på en oplevelse frem for en leverance. Leverancer kan prædefineres, og der kan opstilles nøje interne succesparametre for leverancens beskaffenhed, for eksempel i form af tid, antal og kvalitet. Vi kan i organisationen stå sammen på vores side af hegnet og blive enige om, hvornår vi har opnået tilstrækkelig høj kvalitet til, at vi ønsker at kaste vores leverancer over på den anden side af hegnet.” (Degnegaard 2014 s. 336)

Mange PPR rådgivninger har udviklet tilbudskataloger. Fordelene ved tilbudskataloger er, at leverancerne kan beskrives tydeligt, tilbuddene er ikke er bundet op på en enkelt psykologs faglige kompetencer og man kan sammen videreudvikle koncepterne. Der er rigtig god træning for psykologer i at arbejde ud fra et koncept, man kan præfabrikere godt undervisningsmateriale, og man kan arbejde med store grupper. I forandringstider skal man bestemt ikke kimse af videnstilførsel som en kæmpe hjælp til forandringer. Hvis der kommer gode leverancer fra PPR går historien om det hurtigt. Der

er mange fordele ved undervisende processer lige for øjeblikket. Der er dog som altid ved leverancer, i indeværende betydning, en risiko for, at man leverer noget, som viser sig ikke lige at være det samarbejdspartnerne i virkeligheden har brug for. En anden risiko er at man bruger for gammeldags og velkendte begreber, som samarbejdspartnerne forbinder med en bestemt diskurs. For eksempel er der ikke mange, der bidder på begrebet “supervision” i tilbudskatalogerne for øjeblikket, måske fordi denne ydelse associeres med et for gammeldags individuelt perspektiv. Termerne i sig selv kræver en modernisering hvor videnstilførsel, metoder, og praksisnær rådgivning ses som iboende størrelser.

Rex Degnegaard formulerer det således:

“Når succesparameteren ændrer sig fra en leverance til en service, så ændres fundamentet for succesparameterne fra prædefinerede, internt fastsatte parametre til eksternt fastsatte parametre... Dermed går vurderingen af succes fra ikke blot at blive vurderet af de internt opstillede succeskriterier, som handler om effektivitet, efficiens og ensartethed. Virksomhedens vigtigste succeskriterier bliver nu i stedet vurderet på den anden side af hegnet hos kunderne, borgerne, bruger, patienterne, klienterne.”

Rex Degnegaard 2014 s. 337

Fra at være optaget af internt fastsatte parametre ændrer den næste generation af strategiprocesser sig til også at skulle have fokus på eksternt vurderede parametre. Serviceorientering er kendetegnet ved at være baseret på en

**oplevelse** frem for en leverance. PPR-organisationen er et rigtigt godt eksempel på dette. Virksomhedens vigtigste succeskriterier, er i dag afhængig af vurderinger på den anden side af hegnet, hos samarbejdspartnerne, det være sig ledere, medarbejdere eller borgere.

En anden vigtig pointe i forhold til den ovennævnte distinktion er den tydelig forventning om at samarbejdspartnerne i mange tilfælde er medudviklere, medproducenter og medskabere af indsatserne. Fokus på dette strategiske skift, indebærer at PPR's samarbejdspartnerne på ledelsesniveau træder sammen med PPR i en co-creativ proces, hvor man ude over alles hegn, sammen definerer fælles strategier.

Det tværfaglige arbejde og psykologens rolle heri er et glimrende eksempel på en co-creativ proces, så det er ikke kun strategiområdet der påkalder sig konkrete co-creative processer, men også den konkrete opgaveløsning

*De overordnede indsatser for PPR er: PPR understøtter udviklingen af den pædagogiske praksis i 0-18-årsområdet og bidrager derved til arbejdet med inklusion. PPR's specialviden og kompetencer supplerer eksisterende viden og kompetencer i 0-18-årsområdet og omfatter nyeste viden og forskning indenfor PPR's fagområder.*

Disse indsatser skal for at komme over på den anden side af hegnet i en fælles strategiproces brydes ned til mindre, overskuelige konkrete actionslæringsprojekter, hvor alle deltagere tydeligt kan se deres rolle og praktiske indsatser, og hvor det er muligt efterfølgende

at evaluere indsatserne kvalitativt. Her ser jeg gode takter med hensyn til både etablering af helt konkrete projekter og PPR's rolle heri. En del igangværende projekter, har endvidere det overordnede formål at udvikle PPR's rolle både på individ, gruppe og organisationsniveau.

## **2. Videreudvikling af wicked problemløsnings-foraer**

### **Mellem tamme og forheksede problemer**

En del af PPR's aktiviteter er som omtalt i det foregående afsnit afhængig af eksterne interessenters aktive involvering. Denne katalysatorrolle omtales i den politologiske og sociologiske diskurs som etablering af selvorganiserende netværk. I dette afsnit ser jeg nærmere på den kompleksitet, som PPR bestyrer i disse netværk.

Den nutidige samfundsmæssige og organisatoriske styring i det felt PPR befinder sig i foregår som en samtidig udvikling og afbalancering mellem hierarkiske, vertikale, lodrette styringsformer og heterakiske, horisontale vandrette styringsformer.

“**Governmentality**” er betegnelsen for et magtanalytisk styringsbegreb udviklet af Michel Foucault og videreudviklet af Nikolas Rose(1999). Det er en samlebetegnelse for en særlig type af sociologisk magtanalyse, hvor opmærksomheden rettes mod de former, magt og viden antager i bestemte institutionelle praksisser. De nutidige governmentalityforskere (Dean 2006) sætter fokus på den type af styring, der præger nutidens offentlige velfærdsinstitutioner, og i denne styring er

myndiggørelse og empowerment af borgerne central. I overensstemmelse hermed må en innovativ organisatorisk proces prioritere styringsværktøjer, der kan sikre udviklingen af kompetente og selvansvarlige borgere i en periode, som i øvrigt samtidigt er præget af snævre økonomiske rammer. Denne kombination af økonomisk afmatning og nye indfaldsvinkler på styring er for øjeblikket det interessante bagtæppe for innovation i offentlig virksomhed.

PPR har gennem de konsultative processer i adskillige år arbejdet med denne myndiggørelse og empowerment af ikke bare borgere, men også af det omgivende professionelle system.

“**Governance**” er betegnelsen for en ide om styring som en proces, der ikke har sit udspring i eller kontrolleres af en bestemt institution. Governance er betegnelsen for en kompleks og meget dynamisk proces, hvor komplekse former for meningsdannelse og dialoger sker i netværk. Styringsperspektivet er, at offentlige virksomheder langt hen ad vejen er udfordrede af omverdens kompleksitet, der ikke kan reduceres, men må indarbejdes i problemløsende netværk.

At lede disse netværk er netop det PPR gør i det konsultative arbejde.

Denne omverdenskompleksitet ses altså allerede i PPR, og jeg vil vove den påstand, at PPRs kerneydelse mere og mere bliver håndtering af problemer, der er kendetegnet af denne kompleksitet. I overensstemmelse hermed er en række nye medarbejdere trådt ind på scenen og komplementerer det arbejde PPR psykologerne tidligere stod alene

med: Inklusionsuddannede pædagoger og lærere, AKT medarbejdere, forskellige interne konsulenter og de nye cand.pæd. uddannede.

I organisationsteori kan man møde begreberne “wicked problems” og “tamed problems”

“Tamed problems” kan nemt oversættes til dansk som “tamme problemer”, og herved forstås problemer og udfordringer, som er karakteriseret af følgende:(Hammer og Tangkjær 2014)

- Aktørerne samlet omkring problemløsning har generelt set en enighed omkring, at der er et problem og hvordan man kan forstå problemet.
- Aktørerne har nogenlunde den samme opfattelse og analyse af, hvad der er årsag til problemet eller problemerne.
- Aktørerne er derfor ofte enige om, hvilke løsninger der gives på problemet og hvilken rolle de forskellige aktører skal spille i løsningen. Og hvilke metoder der skal anvendes.

Når PPR psykologerne i “gamle dage”, fik en udredningsopgave var det et ønske om at give psykologerne magt til at løse et problem i en tam problemløsningskontekst. Der blev lavet en udredning og en række foranstaltninger blev anbefalet. Der fulgte ofte ressourcer med anbefalingerne. Den går ikke længere i f.eks. inklusionsøjemed. Psykologerne sidder ikke mere på ressourceallokeringen. Denne er gennem forandringer i de økonomiske incitamentstrukturer overladt til andre, i det konglomerat af aktører, der har en berøring med det problem, der søges løst.

“Wicked problems” kan oversættes som problemer, der har karakter af at være fortryllet, kompliceret og forhekset. At konfrontere et Wicked problem er lidt som at stå med et garnnøgle der er gået i kludder, hvor man ikke en gang kan find én tråd at starte med.

Jeg anvender begrebet “Wicked problem” i denne artikel fordi jeg synes at påpegningen af at man konfronterer et komplekst problem, er utilstrækkeligt.

“Wicked “ problemer er karakteriseret ved:

- Aktørerne er usikre på og uenige om der overhovedet er et problem, og hvad det så er.
- Aktørerne er uenige om årsagerne til problemernes tilsynskomst. De har forskellige ideer om årsager og derved også meget forskellige ideer om løsninger.
- Aktørerne er ikke enige om, for hvem det er et problem, og hvor ansvaret eller delansvaret for løsningen af problemet skal delegeres hen.
- Aktørerne er usikre på deres viden om problemet
- Problemet går på tværs af mange videnskaber (økonomi, psykologi, pædagogik, læring)
- Alle aktører er gensidigt afhængige af hinanden

Det fordrer et netværksperspektiv at konfrontere et “Wicked problem”. Et perspektiv, der fokuserer på processen i netværk af involverede aktører, deres ageren, og relative magtpositioner.

Jeg mener, at det konsultative arbejde i PPR netop er fokuseret på netværk i en art mikro-governance og governmentality processer . Det er ka-

rakteristisk for det konsultative arbejde, at alle elementer der karakteriserer et wicked – problem netværk til stede:

- Aktørerne er usikre og uenige om der overhovedet er et problem (lære-re, pædagoger, forældre)
- Aktørerne er uenige om årsagerne til problemernes tilsynskomst. De har forskellige ideer om årsager og derved også meget forskellige ideer om løsninger
- Aktørerne er ikke enige om for hvem det er et problem og hvor ansvaret eller delansvaret for løsningen af problemet skal delegeres hen. (det tværfaglige team plus forældre)
- Alle er væsentlige aktører og man kan derfor ikke bare skære dem, man er uenige med væk.

En stor del af psykologernes kernekompetencer har efter min mening i adskillige år været at styre disse wicked netværk frem mod løsninger og at iscenesætte hver enkelt aktørs indsats.

Psykologernes arbejdsfelt styrer mere og mere mod denne kompleksitetsforståelse. I fremtiden mener jeg derfor, at psykologerne må rykke tættere på samarbejdet med lederne udenfor hegnet: Skoleledere, daginstitutionsledere, socialforvaltningsledere og områdeledere som vigtige sparringspartnere i håndteringen af wicked problemstillinger.

Forfatterne Joop Koppenjan og Erik-Hans Klijn beskæftiger sig i deres bog fra 2004 med rollen som networkmanager, som jeg mener, er den rolle psyko-

logerne i PPR mere og mere vil få i mange forskellige typer af problemløsende arenaer. De påpeger, at rollen som networkmanager er at mediere og stimulere til interaktion og ikke en magtfuld dirigerende rolle.

“Given the mutual dependencies that make it impossible for each of the involved actors to solve complex problems in isolation, the process of problem solving is, first, an issue of interaction, where the actors with a stake in the problem must manage to coordinate their perceptions, activities and institutional arrangements... The mutual dependency of actors in dealing with wicked societal problems is a central notion in the network approach.” Koppenjan og Klijn 2004 s. 9.

### 3. Ledelse: Den etiske udfordring

#### Mellem kald, pligt, omsorgs og nytteetik: Den kritiske stemme

En af de følger, som et stærkt fokus på efteruddannelse af psykologer har haft, er at flere og flere psykologer står stærkere på refleksioner om selve professionen som psykolog og deres identitet som psykolog. Mange PPR psykologer arbejder i dag på både et individplan, et gruppeniveau og mere og mere med en rodfæstet organisationspsykologisk forståelse og viden omkring udfordringer og modstandsformer omkring mindre og større systemer i forandring, aktuelt skolereformen.

Tidligere var samarbejdspartneren for manges vedkommende andre faggrupper, så den professionelle identitetsdannelse, der kunne ligge i at spejle og sammenligne sig med andre i sin

egen profession, var meget mindre end den er i dag.

Jeg kunne tidligere møde unge psykologer, der i deres første jobkontekst, var den eneste med en psykologfaglig baggrund, og derfor havde store vanskeligheder med at opbygge en psykologfaglig identitet. Mange PPR rådgivninger har i dag en stærk og veluddannet psykolog faggruppe. Der har adskillige steder været kastet mange ressourcer ind i at uddanne psykologerne sammen og dermed er der skabt grund for et stort fælles fagligt løft. Denne skærpelse af psykologfagligheden betyder også en skærpelse af selve identiteten som psykolog og følelsen af et stærkt og stolt tilhørsforhold til en profession. På nogle områder nærmer psykologerne sig den samme professionsstolthed og det samme professions-tilhørsforhold som lægerne. Der satses også på uddannelsesstederne på en stærkere identitetsskabelse, og hermed også en sikrere platform hvorfra man tage afsæt, hvad man tydeligt kan mærke på de unge psykologer. **Kaldet** som psykolog står tydeligere i denne historiske epoke end tidligere.

PPR står som mange offentlige organisationer med en høj grad af højtuddannede vidensmedarbejdere for øjeblikket i et krydspres mellem forskellige paradigmer med hver deres etikker.

Helle Hein har i sin bog om primadonnaledelse (Hein 2013) nogle rigtig interessante betragtninger omkring kaldsbegrebet hos de veluddannede fagprofessioner.

Ordet profession stammer fra det latinske *professio/professus*, som betyder offentligt at bekende sig til noget eller offentligt at fremsætte en erklæring.

Helle Hein fremhæver, at i middelalderen optrådte ordet som en del af det optagelsesritual, der knyttede sig til det at blive munk i en kirkelig orden. Munkene skulle aflægge løfte om kyskhed, lydighed og fattigdom, det såkaldte profess. Et kald hvor man gav sig hen til Gud.

I renæssancen blev ordet professionel (Hein side 76) mere knyttet til det offentligt at erklære sig særligt kompetent indenfor et særligt område. Der lå i nogle professioner at man tjente en sag, der var højere end en selv. Helle Hein siger følgende om de højt uddannede og højt specialiserede faggrupper:

“Professionerne defineres typisk ud fra deres særlige kendetegn, som omfatter, at man som profession har en fælles organisering med en lang videregående uddannelse som adgangskriterium; at man anvender teoretisk og abstrakt viden som grundlag for udførelsen af arbejdet; at man som profession har samfundsmæssig monopol på de ydelser, man leverer; og at man gennem den såkaldte fagprofessionelle pligtetik har etableret et etisk kodeks for, hvordan man som medlem af professionen skal agere i udførelsen af arbejdet. Det samfundsmæssige monopol opnås typisk gennem autorisation, som for nogle få professioners vedkommende også inkluderer edsaflæggelse.”

Helle Hein påpeger videre, at denne autorisation og edsaflæggelse er baseret på en pligtetik, der påpeger, at man arbejder til klientens bedste.

Jørgen Husted fremhæver i sin bog: “Etik og værdier i socialt arbejde” (2008) pligtetikken forhold til nytteetikken som et iboende dilemma for mange professionelle.

Nytteetik eller konsekventialisme er holdningen om, at en moralsk god handling sikrer størst muligt nytte for det størst mulige antal mennesker. Det er derfor konsekvenserne af en handling (og kun disse) der er afgørende for, hvad en moralsk god handling er.

Pligtetikken for psykologer sætter fokus på vores etiske pligt til at hjælpe det enkelte individ. For PPR psykologernes vedkommende har de det barn, der mistrives som et vigtigt fokusområde.

PPR psykologen står i denne epoke med hele skolereformen konstant udsændt mellem professions, pligt og nytteetikken.

Det er min opfattelse at det netop nu er en af PPRs vigtigste arbejdsopgaver at placere sig midt i disse etiske grænsestridigheder, med en kritisk røst.

Det kræver i den kommende periode et tæt ledelsesmæssigt nærvær. Jeg iagttager flere og flere komplekse sager, hvor psykologerne spændes ud mellem nytteetik og pligtetik. Hvad gavner flertallet, og hvad er bedst for individet med vanskeligheder.

De økonomiske incitamentstrukturer betyder, at magten over ressourcerne har ændret sig. I disse komplicerede sager kræves ofte en ledelsesmæssig indsats på et niveau, hvor den enkelte psykolog ikke har hierarkisk magt med sig.

PPR er en organisation, som har været kendetegnet af, at mange unge nyuddannede psykologer har deres første arbejdserfaringer. Denne ungdommelige bemanding betyder af diverse grunde også at PPR er også en organisation, med et vist gennemtræk af medarbejdere og derfor har haft et løbende behov for internt at uddanne i PPR arbejdet.

Det gode ved denne betingelse er, at der i mange PPR er etableret et godt hjælpsomt miljø psykologerne i mellem. Det er mit indtryk at PPR for tiden rummer en god blanding af generationer med forskellige kompetencer som har glæde af hinanden.

Der er klinikerne med stærke udredningskompetencer, der er de systemisk og narrativt uddannede psykologer, som står stærkt, når det kommer til konsultativt arbejde, og der er en ny generation på vej, som står med et højt niveau i forhold til metodisk og videnskabeligt arbejde. Hver af disse grupper har en betydning for fremtidens PPR:

Psykologerne med kliniske kompetencer

Psykologerne med konsultative kompetencer

Psykologerne med metodologisk træning

Oven i dette kommer at mange PPR har haft mulighed for at etablere intern kompetenceudvikling og efteruddannelse. I dette kontinuerlige fokus på kompetenceudvikling skal jeg fremhæve følgende gode initiativer:

- Iværksættelse af mindre aktionslæringsprojekter, hvor fokus er på hvordan PPR kan udvikle og forny sine ydelser
- Fælles læsning og fælles gennemgang af litteratur. Det lyder næsten naivt, at jeg skal nævne det, men det har en kæmpe betydning for både den fælles begrebsliggørelse blandt psykologerne, at man træner i at fremlægge teori og lave involveringsprocesser.

Diskussioner og læsning af både videnskabelige undersøgelser, organisationspsykologi, klinisk litteratur og metode og kvalitativ og kvantitativ undersøgelsesmetodik.

- Kontinuerligt fokus på kompetenceudvikling, ikke bare i forhold til det kompetencespænd PPR har nu, men også med øje for hvad fremtiden kræver.
- Opgaveløsning 2 og 2. En frisættelse af ressourcer således at medarbejdere kan løse komplicerede eller nye opgaver 2 psykologer sammen. En sådan tilsyneladende ødselhed med ressourcer, særligt ved nye tiltag kommer tifold tilbage i det innovative niveau opgaver løses på, fordi man er to.

Andre faggrupper træder ind og overtager nogle af de bastioner PPR psykologerne tidligere stod for: Inklusionsuddannede lærere og pædagoger, inklusionsansvarlige ledere og medarbejdere, de nye cand.pæd.psyk uddannede mv. Det er vigtigt ikke at have fagkampe men løfte psykologerne op mod de næste niveauer af kompleksitet.

AFSLUTNING: Den ledelsesmæssige opgave i PPR rummer spændende udfordringer i denne tid, og efter min opfattelse, bør lederskabet rette det ledelsesmæssige fokus mod bl.a. følgende områder:

- Strategiske dialoger med samarbejdspartnere
- Et konstant fokus på at psykologerne bruger deres kræfter på de rigtige arbejdsopgaver



- En vigtig fokusering på en fælles kompetenceudvikling af psykologerne
- En støtte til netværksledelse
- En støtte i konflikterne der opstår mellem pligt og nytteetik

Så velkommen til fremtidens PPR:

Det kommunale psykologiske og pædagogiske Rådgivnings, Videns og Kompetenceudviklings Center  
 Og til PPR medarbejderen: Den reflekterende, rådgivende, undervisende videnskabelige praktiker

## Referencer

- Alenkær,R.(red.)2009. *Den inkluderende skole*. Frydenlund
- Clegg, S. Kornberger, M, Pitsis, T.(2012). *Managing & Organisations*.Sage.
- Dean,M.(2006).*Governmentality – Magt og styring i det moderne samfund*. Forlaget sociologi
- Degnegaard,R.(2014). Co-creation – Virksomhedens nye strategisk potentiale. In:Elting,M. Og Hammer,S.In. Elting.M. og Hammer,S.(2014).*Ledelse og organisation. Forandringer og udfordringer*. 2. Udgave. Samfundslitteratur
- Elting.M. og Hammer,S.(2014).*Ledelse og organisation. Forandringer og udfordringer*. 2. Udgave. Samfundslitteratur
- Hammer,S og Tangkjær,C. (2014). Netværksbaseret strategi og netværksstrategien. I Elting,M. Og Hammer, S. *Ledelse og organisation. Forandringer og udfordringer*. Samfundslitteratur. 3. udgave
- Hernes,T and Maitlis,Sally.(2012). *Process, sensemaking & Organizing*. Oxford University Press.
- Hein, H (2013): Primadonnaledelse. Når arbejdet er et kald. Gyldendal Business.
- Husted, J.(2009).*Etik og værdier i social arbejde*. Hans Reitzels Forlag 2009.
- Implement Consulting Group. (2013) *Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske arbejde*.
- Jacobs. J(2002).*Dimensions of Moral Theory*. Blackwell Publishing.
- Koppenjan, J. and Klijn E.(2004) *Managing uncertainties in network*. Routledge
- Kotter, J.P.(2012) *Accelerate*. In. Harvard Business Review. November 2012
- Lerborg,L (2010).*Styringsparadigmer i den offentlige sektor*. Jurist og økonomiforbundets Forlag.
- Lukes.Steven (2005).*Power: A Radical View*. Palgrave. Macmillan.
- Lundin,R.A, Hällgren,M.(2014). *Advancing Research on Projects and Temporary Organizations*. Copenhagen Business School Press. Liber.
- Paulsen, N and Hernes,T.(2003). *Managing Boundaries in Organizations. Multiple perspectives*. Palgrave Macmillan
- Rose, N.(1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thoughts*. Cambridge University Press.
- Torfinng,J.(2004).*Det stille sporskifte i velfærdsstaten*. Aarhus Universitetsforlag.
- Willig, R.(2007). *Forsvar for kritikken*. Hans Reitzels forlag

Ringsmose, Charlotte (Professor at the University of Aarhus). **Sciences, Professionalism and Changes in Educational Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol.52, 1, 7 – 13.* – This article explores practices that are formed and carried out within educational psychological paradigms. Learning and inclusion in educational settings are vital areas for the educational psychologist. Since many children with disadvantaged backgrounds due to their family backgrounds are at risk of marginalization, segregation and special needs it is important to raise the quality in the learning environment in families as well as institutions. Educational psychology with a focus on raising quality in learning environments calls for organizational and sociological paradigms of social psychology in special needs education. – *Charlotte Ringsmose.*

Nielsen, Bjarne (Chairman of the Association of Danish Educational Psychologists). **Leadership of Educational Psychology as an Organization.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 1, 14 – 28.* – Danish government demands that educational psychologists must be used in new ways; they must engage directly in the work of the school. Therefore its leadership has to be scrutinized and changed. Three scenarios are presented: e.p. founded in psychology, e.p. in a broader context, mirroring different needs among children, and e.p. relying entirely on the needs of the school. The two first scenarios may lead to threats to e.p. that might be even reduced or abolished. The third scenario is recommended: e.p. must reflect the needs of the schools, but in a broader sense than presently. If and when teachers and schools perceive e.p.s as engaged and interested in the work of the school, e.p. automatically has a legitimate right and duty to speak of the quality of the teaching and thus become an internal, critical friend of the school. – *Bjørn Glæsel.*

Møller, Eik (Director and chairman of the Association of Municipal Cultural chiefs). **Educational Psychology In the Future – Where Is it Going?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 1, 29 – 34.* – Five wishes as to the work of educational psychologists in the school are presented: 1. More professional curiosity from e.p.s. What are the potentials of more cross sectional cooperation? 2. More competence in municipal networking. 3. Widen your perspective to encompass all children from 0 to 18. 4. Be proactive instead of reactive. We want strong professional inputs in our decision making. 5. Recognize that being competent is not only a position for e.p.s. The legitimacy of your profession must tolerate demands from many parties in the municipality. – *Bjørn Glæsel.*

Strand, Henning (Chief educational psychologist in Herlev). **Future Demands on Educational Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 1, 35 – 48.* Based on a presentation of several theories about organizational issues, the author claims that there is a connection btw. macro-phenomena and micro-phenomena such as development, trust and internal control. We are faced with constant changes, but at the same time we are ourselves actors in the processes. Therefore we must continually develop our professional competences, even in potentially chaotic circumstances. In this process it is of vital importance to engage all employees. – *Bjørn Glæsel.*

Holm; Ida, Marie (Consultant In Skanderborg). **Multi faceted Action Learning.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 1, 49 – 59.* – Recent legislation aims at reducing the number of pupils being excluded from normal education. In order to further this, educational psychology must widen its approach to encompass normal teaching. A model for action learning is presented. 1. Analysis – a meeting where the challenges about the teaching of a child are analyzed. 2. Participation in practice. Teachers and consultants observe the work of each other. 3. Reflection – What happened? What is our next step? Who does what? – *Bjørn Glæsel.*

Kirkegaard; Jan, Sejersdahl (Chief educational psychologist in Aarhus). **The Future of Educational Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol.52, 1, 60 – 70.* – The educational psychological services faces a number of professional and organizational challenges at significant levels. A number of professional services are demanded, defined by schools and day care institutions in connection with the problems in inclusion efforts. At the same time, there is a considerable political wish to strengthen interdisciplinary efforts in municipalities, which has led to the reorganization of PPR's efforts and its cooperation with the social services in the municipality. The Management of PPR is centrally placed in the work to ensure the quality of this development. PPR provides the necessary professional skills to match the development, but it requires that the PPR Services are revised and rethought. – *Jan Sejersdahl Kirkegaard.*

Tanggaard, Lene (Professor at the University of Aalborg). **Inventive and Offensive Educational Psychology.** *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 1, 71 – 77.* – The aim of the present paper is to give a pro-active perspective on the future of PPR. It is suggested that a possible future role of the educational, counseling psychologist is a formative, pragmatic and proactive one. In this sense, the professional role of the psychologist concerns the ability to apply ones knowledge and competences in concrete situations to the benefit of the user. The paper describes six general principles for creative action based on former research done by Tanggaard and illustrates how these may benefit the practice of educational counseling. - *Lene Tanggaard.*

Rasmussen; Ole, V. (Chief educational psychologist in Ballerup). **Educational Psychology – Just in Time.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol.52, 1, 78 – 89.* – Very drastic changes are taking place in our schools and institutions with the work with children and adolescents, and e.p., has to change too. How do we cope with the new demands in teaching and with our cooperation with parents? Major progress may ensue if we combine research and practice in new ways. Research based knowledge transformed into practices aimed at the needs of the users. – *Bjørn Glæsel*

Schumann, Thorsten (Consultant psychiatrist in Åbenrå). **A Joint Venture – Future Collaboration between Child and Adolescent Psychiatry and Community Employed Psychologists.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 1, 90 – 100.* After a short overview over challenges in the theoretical framework and the practical delivery of child and adolescent psychiatry in Denmark the author mentions some well-functioning cooperation projects. He criticizes the guidelines on ADHD in children and adolescents issued this year by the National Board of Health because they focus on ADHD-symptom-control as outcome and because they display a distorted understanding of interagency collaboration. Likewise he points out deficits in the recent report of the Danish governmental commission on the future of psychiatry services – the report's vision of a new direction and a new framework does not sufficiently focus on the users' needs and does not transcend institutional barriers. Drawing inspiration from the British CAMHS' four-tier strategic framework, the author suggests a new approach with a joint formulation of goals and a joint organisation – an agenda on which community employed psychologists and child and adolescent psychiatry could and should cooperate. – *Thorsten Schumann.*

Stroier, Vibe (Organizational psychologist and writer). **The bold and innovative PPR.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol.52, 1, 101 – 110.* – PPR as an organization presently faces a number of challenges. The perception of these challenges as either threats or as useful information of change in the environment in which PPR operates varies.

While embracing these areas of challenges as crucial sources of information this article in a theoretical and practical context outlines the future conduct of PPR in a dynamic institutional setting, with regards to strategy, demand, key professions, collaboration, wicked problem solving and ethics. – *Vibe Stroier.*



## Skal jeg fortælle dig om AUTISME

### En guide til familie, venner og professionelle.

*Jude Welton*

*Oversat af Charlotte Pietsch*

*Illustreret af Kirsten Gjerding*

*Dansk Psykologisk Forlag, 54 sider,  
149,95 kr*

Bogen er en del af serien: Skal jeg fortælle dig om....., en genial serie, der giver en introduktion til forskellige aktuelle sygdomme og tilstande – fortalt af et barn til en målgruppe af børn og omsorgspersoner. Bogen er en letlæst, overskuelig guide, illustreret med flotte relevante tegninger.

Tom, en lille dreng med autisme, fortæller i første del om de problemer og udfordringer, der er i hans hverdag set med hans øjne. I anden del er det forfatteren, der fortæller, hvad de voksne - forældre, lærere og andre fagfolk - kan gøre for at hjælpe et barn med autisme.

Bogens opbygning er overskuelig startende med en introduktion af Tom og en beskrivelse af de problemer, der er i hans dagligdag og de konsekvenser, det medfører. Der er gode grunde til at barnet gør, som det gør, men ved hjælp af sociale historier og tegneserier set ud fra barnets verden, er det muligt at forklare og forstå handlemåder og forklare social forståelse og adfærd.

Bagest i bogen er der en ordliste over de ord, der kan indgå, når der tales om autisme og derefter svar på relevante spørgsmål om autisme. Allersidst er der henvisning til relevante bøger og hjemmesider, der kan uddybe emnet.

Vigtigheden af barnets kendskab og forståelse til sin diagnose har foranlediget denne bog. Bogen er særdeles velkommen og bidrager med litteratur og anvisninger netop på, hvordan man kan tale med sit barn om autisme. En positiv og vedkommende bog! Hvis forældre og fagfolk på positiv vis anvender bogen som diskussionsoplæg og forståelse for barnet, er målet nået.

Den kan på det varmeste anbefales.

*Birgit Marott*

*Lektor. Cand. Pæd. Psyk.*

*Aut. psykolog*