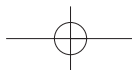


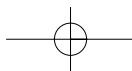
## **KONSULTATION**

**– et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning  
i København**

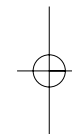
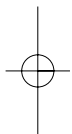


**Rose Marie Ahrensberg  
Ken Vagn Hansen (red.)  
Jette Lentz  
Grethe Pedersen  
Lotte Schiøtz**

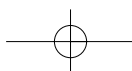




Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende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



Abonnement, løssalg og reklamationer:  
Psykologisk Forlag A/S  
Stockholmsgade 29, 2100 København Ø  
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665  
e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: www.PPR-tidsskriftet.dk  
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms



## INDHOLD

Forord .....	5
Ken Vagn Hansen: <i>PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer</i> .	7
Ken Vagn Hansen: <i>Teoretiske og metodiske overvejelser</i> .....	11
Projektets faser	
Grethe Pedersen: <i>Projektfase 1: Opstart</i> .....	43
Ken Vagn Hansen: <i>Projektfase 2: Den interne uddannelse</i> .....	44
Jette Lentz: <i>Projektfase 3: Projektforløbet</i> .....	45
Lotte Schiøttz: <i>Videreførelse af projektet i PPR, København</i> .....	51
Udløbere af projektet .....	55
Ken Vagn Hansen: <i>1. og 2. ordens PPR-kontor – et tankeeksperiment</i> .....	56
Grethe Pedersen: <i>Introduktion til og inddragelse af brugerne</i> ....	64
Ken Vagn Hansen: <i>Implementering af konsultation som arbejdsmåde i PPR-regi</i> .....	67
Lotte Schiøttz: <i>Modsætningsforhold i skolekulturen og skolens rummelighed</i> .....	73
Jette Lentz: <i>Udvikling af refleksionsrum</i> .....	81
Personlige evalueringer	
Rose Marie Ahrensberg .....	90
Ken Vagn Hansen .....	92
Jette Lentz .....	94
Grethe Pedersen .....	96
Lotte Schiøttz .....	99

Bilagsmateriale .....	105
Konsultativ betjening af udvalgte skoler – et oplæg .....	106
Sagsbehandling på koordineringskonferencen .....	113
Psykologbetjeningen af heldagsklasser, obs-kl. og skolegrupper – et oplæg .....	114
Personlige data for psykologer i Konsultationsprojektet .....	118
Abstracts .....	119
Årgangsregister 2001 .....	121
Omtale af ny litteratur	
Henrik Isager: <i>Stress og udstødelse – Fibromyalgi, kronisk   træthedssyndrom og piskesmæld</i> (Anders Leerskov) .....	125
John Maul: <i>TEMA'er i læse- og stavevanskeligheder   hos børn og unge</i> (Jytte Lau) .....	127
Birgitte Bechgaard et al. (red.): <i>Forholdet mellem psykologisk   og medicinsk behandling af psykiske lidelser</i> (Flemming Bang Rasmussen) .....	128
Dorte Caswell & Ida Schultz: <i>Folket på gaden – om posefolk   og gadepraktikken</i> (Flemming Bang Rasmussen) .....	130

## Forord

Det følgende er en beskrivelse af et 2-årigt projekt ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København.

Projektet sigtede mod at afprøve en anden tilgang til det psykologfaglige arbejde i PPR-regi. En tilgang som vi har valgt at kalde *konsultation*. Konsultationsbegrebet er imidlertid flertydigt, og som det vil fremgå af det følgende, er vi specielt optaget af *konsultation som en faciliterende arbejdsform* i modsætning til mere autoritative konsultationsformer som faglig formidling, rådgivning og vejledning.

Projektet var et »græsrodsprojekt« forstået på den måde, at det blev udformet og iværksat på initiativ af en psykologgruppe på PPR-København,

Projektet involverede 5 psykologer: cand.pæd.psych. Rose Marie Ahrensberg, cand.psych. Ken Vagn Hansen, cand.pæd.psych. Jette Lentz, cand.pæd.psych. Grethe Pedersen og cand.pæd.psych. Lotte Schjøttz.

Projektudviklingen var organiseret på den måde, at Ken Vagn Hansen havde rollen som faglig koordinator og uformel faglig leder (det formelle ledelsesansvar lå hos

chefpsykolog og afdelingslederne). Det indebærer, at han havde ansvaret for projektets udvikling, dvs. ansvaret for deltagernes faglige udvikling og for det faglige indhold og den faglige koordinering af projektet. Fordelen ved denne model var, at projektressourcerne fandtes i huset, og at især uddannelses- og supervisionsudgifterne kunne tages fra de i forvejen eksisterende midler.

I projektet betjente vi udelukkende skoleområdet i form af 5 skoler, 3 heldagsklasser/heldags tilbud, en specialklasse og en indskolingsklasse. De udvalgte skoler var, af interne arbejdsmæssige grunde, hovedsagelig skoler som i forvejen var blevet betjent af projektdeltagerne. Skolerne var ikke blevet spurgt, om de ønskede at deltage i projektet.

Vi har delt vores projektbeskrivelse op i fire hovedafsnit, der hver rummer forskellige indfaldsvinkler til temaet:

A. *Indledning og teoretisk afsnit*, hvor vi ud fra en kritik af det traditionelle psykologarbejde i PPR-regi, gør os forskellige teoretiske overvejelser, som munder ud i en ny holdning til psykologarbejdet samt et forslag om en ændret be-

tjening af skoleområdet.

Da vi har været optaget af at finde faglige begrundelser for at arbejde på en anden måde, omhandler det teoretiske afsnit primært forskellige meta-teoretiske overvejelser over psykologarbejdet. Overvejelser som fører frem til en konsultativ tilgang til PPR-arbejdet. Den konkrete praksisteori og -metodik i form af bestemte konsultationsmetoder omhandles kun på et overordnet plan. Vi opstiller dog en konkret betjeningsplan for skoleområdet<sup>1</sup>, som tager udgangspunkt i vores overvejelser.

B. *Beskrivelsen af projektet.* Her gennemgås selve projekt og det udførelse i praksis, herunder den interne uddannelse og det interne samarbejde, samt videreførelsen efter den 2-årige projektperiode.

C. *Udløbere af projektet* i form af forskellige temaer, som er opstået i forbindelse med de teoretiske overvejelser og praktiske erfaringer omkring projektet.

D. *Personlige evalueringer*, hvor vi hver især kort beskriver vores individuelle erfaringer med projektet.

E. *Bilag.* De væsentligste af de forskellige skrivelser og arbejds-papirer, som vi har brugt i projektet, vedlægges til orientering.

Vi opfatter ikke vores måde at strukturere og gennemføre det

konkrete psykologarbejdet på, som på nogen måde endegyldig »rigtig«. Vi er selv optaget af fortløbende at udvikle vores forståelse af området og dermed af, hvordan praksis kan udformes. Derfor er det også vores intention her at byde på forskellige indfaldsvinkler til området, som vil kunne påvirke og inspirere andre til at reflektere over sit arbejde og finde sine egne veje.

I vores projekt fokuserer vi udelukkende på betjeningen af skoleområdet, og vi beskæftiger os kun med psykologrollen og psykologfagligheden. Dvs. der er mange områder, vi ikke har inddraget, som f.eks. det tværfaglige samarbejde og betjeningen af daginstitutionsområdet, m.v.

Vores sprogbrug er også meget forenklet, idet vi taler om PPR-kontoret som en fællesbetegnelse for de forskellige institutioner, der betjener skoleområdet. På samme måde taler vi om klienten eller brugeren, som en generel betegnelse for den eller de personer, som vi forholder os til eller betjener. Da vores fokus er på skolen, vil vi specifikt tale om læreren, lærerne, skolelederen eller skolen, som dem vi konkret forholder os til.

*Cand. psych. Ken Vagn Hansen  
Projektkoordinator og ekstern  
redaktør af dette temanummer*

<sup>1</sup> I bilagsmaterialet er der også gengivet en model for betjening af obs-klasser og hel-dagsklasser.

## PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer

Af cand.psych. *Ken Vagn Hansen*

Det skolepsykologiske arbejdsområde har historisk udviklet sig fra at være centreret om specialundervisning og den specialpædagogiske bistand til at være et mere omfangsrigt og komplekst arbejdsområde med forskelligartede og ofte modstridende arbejdsopgaver. Udviklingen beror ikke på en overordnet faglig vurdering af, hvordan f.eks. skoleområdet betjenes bedst muligt, men den synes at foregå som et kompromis mellem politiske krav om servicering og en

form for faglig knopskydning, hvor nye områder bliver inddraget i psykologarbejdet, efterhånden som de opstår i den psykologfaglige verden.

Individuel terapi, familierapi, klassebehandling, klassemøder, supervision, osv. er eksempler på sådanne knopskydninger, som ikke er planlagte, men som er blevet integreret i det skolepsykologiske arbejde efterhånden, som de er blevet aktuelle i psykologfaglige kredse:

### Udviklingen af de psykologfaglige discipliner

#### 1950'erne og 60'erne

*Individuelle undersøgelser  
Vejledning omkring  
specialundervisning  
Observationsundervisning*

#### *Klassemøder*

*Realitetsterapi  
Involveringspæd.  
Test-/kontakt-lærere*

#### 1970'erne og 80'erne

*Individuel terapi  
Socialpædagogik  
Familierapi  
Gruppedynamik  
Klassebehandling*

#### 1990'erne

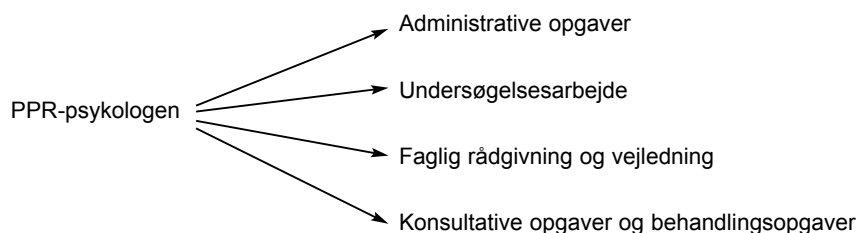
*Supervision  
Konsultation  
Organisationsudvikling  
Lederudvikling  
Teambuilding  
Kollegial supervision  
Områdekonsultation*

Psykologarbejdet, i PPR-regi, er blevet et område præget af arbejdsopgaver med forskellige, ofte

modstridende, faglige roller og identiteter, hvor den samme psykolog på en gang er både under-

søgende, behandlende, kontrollerende og rådgivende. Psykologen varetager således en blanding af

både administrative og klientrelaterede arbejdsopgaver:



Det problematiske er, at psykologen mangler et fagligt ståsted og en faglig identitet, der kan rumme alle disse funktioner.

Problemforståelser og interventionsniveauer tager udgangspunkt i en faglig kompetence, som primært er knyttet til eleverne og deres familier. Men det er blevet klart, at det er et alt for snævert fokusområde, hvis man skal kunne forholde sig til de komplekse problemer, som skoleområdet rummer.

Denne faglige fokusering hænger også sammen med en lang tradition for en brugerstyret, serverende tankegang. En tankegang som nu er ved at spille fallit efterhånden som brugeren stiller større og større serverende krav til PPR og den enkelte psykolog.

Den serverende tradition har strukturelt medført, at den enkelte psykolog arbejdsmæssigt har et nært tilknytningsforhold til »sin skole«, hvor vedkommende også

har sit kontor og mange kollegialt prægede relationer til lærere og ledelse, medens tilhørsforholdet til PPR-kontoret ofte er mere perifert i form af 1-2 teammøder om måneden, suppleret med noget intern supervision og få faglige kurser.

En sådan fysisk og arbejdsmæssig tilknytning til den enkelte skole er snævert forbundet med »brugerønskerne«. Det er vores erfaring, at hvis man bredt spørger skolerne, hvad de ønsker mere af omkring psykologbetjeningen, så er det, at psykologen har flere timer på skolen, og at vedkommende deltager mere i det daglige arbejde på skolen og hjælper til med at løse problemerne, og at flere elever bliver undersøgt.

Det er blevet klart for mange PPR-kontorer, at udviklingen, med de mange nye arbejdsområder og stigende sagsmængder, ikke er tilfredsstillende. Nogle steder ønsker man at søge tilbage til det oprindelige arbejdsområde, undervis-



ningen, andre steder prøver man at regulerer arbejdsmængden eller arbejdsområderne samtidig med, at man har tanker om en mere konsultativ tilgang til psykologbetjeningen.

Man bliver oftere konfronteret med, at psykologarbejdet i PPR-regi er præget af megen frustration, slidsomhed og faglig utilfredshed. Som mangeårig supervisor for PPR-psykologer har jeg konstateret at visse temaer er tilbagevendende: mange sager, et konstant arbejdspress, et behov for at værne sig mod det, utilstrækkelighedsfølelse, tvivl og faglig usikkerhed.

Utilfredsheden ligger hele tiden, som en konstant faktor. Det er ikke godt nok. Vi må have flere psykologtimer. Det er ikke ualmindeligt, at betragte psykologens og PPR's indsats som noget der ikke hjælper alligevel. Der er alt for lang ventetid. Der sker jo ikke noget med sagerne. Respekten for psykologens og PPR's arbejde daler.

Mange psykologer har svært ved at trives med sådanne arbejdsforhold, og det er ikke ualmindeligt, at en psykolog må sygemelde sig en periode for at komme sig i forsøget på at tilfredsstille kravene samtidig med, at han eller hun bliver devalueret af brugeren. Problemerne søges oftest løst ved at

aftale en regulering af arbejdsmængden, men det er ikke tilfredsstillende for parterne.

*Det er blevet tydeligt, at en ren serviceerende funktion fra PPR's og den enkelte psykologs side har udspillet sin rolle, og der må findes nye veje.*

Der har i de senere været gjort mange forsøg på at arbejde med problemerne. Man har forsøgt udarbejde nye kvalitetskrav for arbejdet, som f.eks. i temahæftet »PPR – udvikling og kvalitet«<sup>1</sup>, hvor der gøres overvejelser over, hvordan PPR's lovbestemte opgaver kan tilpasses nye faglige tilgange. Af hæftet fremgår, at PPR's opgave, ifølge folkeskoleloven, er at øge elevernes faglige og personlige trivsel – enten gennem rådgivning af instanser og personer, som har med eleven at gøre, eller ved direkte indgriben i form af forskellige behandlingstiltag. Det påpeges, at rådgivning i dag dækker et langt større spektrum af aktiviteter end tidligere, og at meget af PPR-medarbejderens arbejde har ændret karakter og er blevet af mere rådgivende (forebyggende, foregribende) karakter.

Mange steder er man derfor også blevet optaget af nye »rådgivende« arbejdsmetoder, som supervision

1 Birthe Bolwig, Bjørn Glæsel & Jytte Saltoft (red.): PPR – Udvikling og kvalitet. Forlaget Skolepsykologi.

og konsultation, men der er megen begrebsforvirring og uklarhed omkring begreberne, og de er svære at indpasse som supplement til det øvrige psykologarbejde, derfor får de let karakter af nye modebegreber i en tid, der kræver udvikling og fornyelse. Hertil kommer, at der ikke er tradition for at bruge PPR som konsultativ samarbejdspartner, og at de fleste PPR-psykologer under alle omstændigheder mangler uddannelse og faglig kompetence til at kunne varetage sådanne arbejdsområder.

*Som det vil fremgå af de teoretiske overvejelser bag projektet, er det ikke nok med en regulering af de nuværende arbejdsmåder. Der må foregå et paradigmeskift fra en primært servicerende, autoritativ forholdemåde, hvor den enkelte psykolog står direkte til rådighed i konkrete problemløsningsituationer, til en mere udviklingsorienteret og faciliterende forholdemåde.*

For at klarlægge indholdet i et sådant paradigmeskift, har vi valgt at søge fodfæste i formuleringen af en række kvalitative forhold i psykologarbejdet.

## Teoretiske og metodiske overvejelser

Af cand. psych. Ken Vagn Hansen

Det faglige udgangspunktet for projektet er et forsøg på at tage afsæt i en række grundlæggende præmisser for kvalitativt psykologarbejde og se, hvilken betydning det har for praksis.

I det følgende vil udtrykket *klient* repræsentere både *enkelte individer* (et barn, en forældre, en lærer, en skoleleder, osv.), *grupper* (familie, lærerteam, lærerkollegium, osv.) og en *organisation* (skole, institution) eller for den sag skyld *grupper af organisationer*. En klient er her brugt som fælles betegnelse for den ene part i en professionel relation. Den anden part vil jeg efterfølgende betegne som den *professionelle eller psykologen*.

Ved beskrivelsen af konkrete klientrelationer, bruger jeg hovedsagelig den enkelte lærer, lærerteamet, skolelederen eller skolen som organisation som de primære klientgrupper. Det skyldes, at vi først og fremmest har været optaget af *de* faglige relationer i vores arbejde, som samarbejdet med skolen repræsenterer, og at skolen i videste forstand har været vores primære målgruppe og den største udfordring i udviklingen af en kon-

sultativ arbejdsform. Daginstitutioner, specialskoler, m.v. er gennemgående meget mere indstillet på en konsultativ arbejdsmåde. Et forhold, som også afspejler træk ved skolekulturen, der grundlæggende synes præget af en autoritativ tankegang.

PPR's generelle opgave er, at fremme folkeskolens muligheder for at løse sine opgaver, som beskrevet i formålsparagraffen i folkeskoleloven. Herunder skal PPR søge at fremme udviklingen og trivselen for børn i alderen 0-18 år.

Det er velkendt faglig viden, at den enkelte elevs udvikling og trivsel både personligt og undervisningsmæssigt påvirkes af og kan forstås ud fra flere forskellige niveauer i det miljø, som eleven befinder sig i. Af en eller anden, formentlig historisk grund, har det pædagogisk-psykologiske arbejde stort set udelukkende fokuseret på eleven selv eller på elevens nærmeste omgivelser: undervisningsmaterialerne, undervisningens tilrettelæggelse, klassens sociale liv og elevens familie. Samarbejdet mellem lærerne og samspillet mellem lærer og elev er nærliggende, men ofte vanskelige arbejdsområ-

der for PPR-psykologen. Ledelsesforhold, formelle og uformelle strukturer, kommunikation, arbejdsklima, osv. er områder, som PPR ikke er gearret til at håndtere, og som i bedste fald søges udviklet gennem forskellige eksterne konsulenter.

### Skolen som organisation

Som enhver anden organisation har skolen brug for en optimal grad af »vedligeholdelse« og »forandring«. Med »vedligeholdelse« tænkes der her på de interne arbejdsgange og processer, som karakteriserer og vedligeholder skolen som system. Med behovet for forandring tænkes her på, at skolen skal kunne udvikle sig i forhold til en kontekst som ændrer sig. Skolen er en del af et større social-økonomisk-politisk system, som forandrer sig: nye krav til skolen, nye sociale sammenhænge, nye elevtyper, osv. Hvis skolen er for rigid, som organisation, giver et sådant forandringspres anledning til interne spændinger og deraf følgende ophobning af emotioner hos lærere og ledelse.

I skoletiden befinder eleverne sig i dette komplekse felt af påvirkninger, og både den tilsigtede og utilsigtede læring<sup>1</sup>, som foregår her, har afgørende betydning for elevernes trivsel og udvikling. *Den utilsigtede læring* kan kun opfanges, hvis skolen hele tiden bliver opmærksom på sin egen måde at

fungere på. *Dvs.* for den enkelte elev er undervisningen, det sociale liv i klassen, lærerne, skolekulturen, skolen som organisation, m.v. i dobbelt forstand betydningsfulde områder, og i den grad disse områder kan erkendes og udvikles positivt, vil det have en afgørende betydning for elevens egen trivsel og udvikling. P. M. Senge<sup>2</sup> giver en række eksempler på system-arketyper, der optræder i organisationer, og som illustrerer typiske utilsigtede resultater af tilsyneladende simple processer. Tilsvarende arketyper vil kunne identificeres indenfor skolen som organisation, og i forbindelse med den måde, hvorpå læring tænkes at foregå. F.eks. den simple lineære, formålsrettede tankegang, at læsevanskeligheder kræver mere læsning (*mere af det samme*), kan rumme mange utilsigtede læringsprocesser, som reelt fastholder eller øger læsevanskelighederne.

En sådan udviklings- og erkendelsesproces vil kræve en fortløbende fokus på forskellige niveauer i skolen som et system og ikke kun på eleven og undervisningen. Set fra denne synsvinkel må et sådant arbejde være meget centralt placeret i den psykolog-faglige tilgang.

Det er det imidlertid ikke. Når man snakker om kvalitet og faglige færdighed hos en PPR-psykolog i forhold til at betjene skole-

området, vil man normalt opregne færdigheder, som knytter sig til, at psykologen kan indgå i skolens hverdag og medvirke til at løse de problemer, som den rummer.

### **Psykologarbejdet som »vedligeholdende« og »forandrende«**

De traditionelt værdsatte faglige færdigheder hos PPR-psykologen knytter sig til specialundervisningen og undersøgelsen af den enkelte elev:

- kende til skoleverdenen og dens rutiner
- kende til cirkulærer og bekendtgørelser
- kende til foranstaltningsformer
- kende til arbejds gange
- kende til samarbejdspartnere
- kende til undersøgelsesformer i forhold til foranstaltninger
- kende til specialundervisning
- kende til børns vanskeligheder
- osv.

I temahæftet »Kvalitet i PPR«, Skolepsykologernes Landsforening 1994<sup>3</sup>, forsøger man at tage højde for udviklingen og de ændrede krav til PPR-arbejdet. Alligevel opregnes en tilsvarende liste over den »nødvendige faglige ekspertise«, som PPR-psykologen skal besidde for at kunne udføre et fagligt kvalitativt arbejde.

Begge lister er karakteriseret ved, at de fremhæver administrative funktioner i forhold til speci-

alundervisningen og det *direkte* psykologarbejde med børn, unge og deres familier.

Begreber som *udvikling og forandring* handler i disse sammenhæng primært om at udvikle og raffinere sådanne færdigheder. F.eks. en bedre organisering af specialundervisningen, effektivisere arbejds gangene, nye undersøgelsesmetoder, kurser om børns vanskeligheder, osv. Videreuddannelseskursus for psykologer handler da også typisk om sådanne emner.

Denne måde at tænke på og organisere sin faglige verden på repræsenterer det, som jeg senere vil kalde *en 1. ordens strategi*. Psykologarbejdet går her ud på at operere indenfor et overordnet, fastlagt system, og serviceydelseerne går ud på, at få systemet til at fungere bedst muligt på sine egne indre præmisser.

I temahæftet gøres der også overvejelser over, hvordan PPR's lovbestemte opgaver kan tilpasses nye faglige tilgange. Det påpeges, at rådgivning i dag dækker et langt større spektrum af aktiviteter end tidligere, og at meget af PPR-medarbejderens arbejde har ændret karakter og er blevet af mere rådgivende (forebyggende, foregribende) karakter.

Det afspejler en udvikling indenfor PPR-området, hvor skolerne selv klarer de undervisningsmæssige forhold, herunder den pædagogiske testning og special-

undervisningen, som tidligere var et af skolepsykologens primære arbejdsområder.

Skolerne efterlyser nu, hyppigere og mere massivt, hjælp til at håndtere elever, som på grund af deres sociale adfærd er svære at have i klassen. Problemerne med den type elever fylder mere og mere i det pædagogiske-psykologiske arbejde, og det er ikke muligt for psykologen at fjerne disse elever, eller at komme med klare retningslinier for, hvordan de skal håndteres. Psykologen spiller på sin vis fallit som ekspert. En rolle, som var meget nemmere, da det »kun« drejede sig om de »traditionelle« indlæringsvanskeligheder og sortering af eleverne efter foranstaltningmuligheder.

Hertil kommer, at den slags elever og de problemstillinger, som de rejser, udfordrer skolen som system, og her er der meget lidt hjælp at hente hos PPR, som primært har erfaring for, at arbejde med den enkelte elev.

Skolerne og lærerne fortsætter med at efterlyse ekspertløsninger på deres vanskeligheder, og de indstiller flere elever, fordi det er den eneste vej frem, som de kender. Resultatet er, at der opstår et arbejdspress på den enkelte psykolog og på PPR-kontoret som institution.

*Vi må forlade eller begrænse den gamle ekspertrolle og finde nye rol-*

*ler, ellers har vi ingen funktion i fremtiden, fordi der ikke er brug for gammeldags eksperter i et samfund, hvor tingene udvikler sig hurtigt, og hvor gamle normer og værdier ændrer sig fortløbende.*

I de senere år fokuseres der da også mere og mere på skoleudvikling, skolens rummelighed, lærerpersonligheden, m.v. I psykologfaglige kredse er der tilsvarende interesse for nye tilgange til psykologarbejdet i form af supervision og konsultation, og de senere års problemer på skole- og PPR-området peger på, at den traditionelle tilgang til psykologarbejdet er for snæver, og at der må overvejes alternative tilgange

Arbejdet med skolen som organisation, ledelses- og samarbejdsforhold på skolen, lærerens faglige udvikling og trivsel, osv., dvs. hele det påvirkningsfelt som skolen udgør i forhold til den enkelte elev, bliver kun perifert inddraget i PPR-arbejdet. PPR-psykologen er ikke uddannet til at arbejde med sådanne tilgange til skoleområdet, og mange skoler og skoleledere ønsker heller ikke PPR i den rolle.

*Vi skal ændre/udvide de faglige indfaldsvinkler fra en servicerende tankegang til en udviklingsorienteret tankegang, dvs. fra en tankegang, hvor vi primært indgår som servicerende eksperter i skolens hverdag til en tanke om, at man*

ikke kan reparere, undersøge og kategorisere sig ud af problemerne. Vi må indtage en udviklingsorienteret tankegang, der har fokus på skolen som organisation og på skolens ydre og indre miljø, herunder samarbejdsforhold, faglig trivsel, mv., således at skolen i bredeste forstand bliver mere kompetent og bevidst om sit totale læringsmiljø.

Hvordan gør vi det, og hvilket fagligt udgangspunkt, skal vi tage?

#### **META-TEORETISKE OVERVEJELSER:**

##### **Faglige præmisser og begrundelser for et udviklingsorienteret psykologarbejde**

*Hvilke grundlæggende faglige, teoretiske forhold må man, i et kvalitativt, udviklingsorienteret psykologarbejde, være opmærksom på og tage stilling til, og hvis man tager udgangspunkt i dem, hvad vil det så betyde for den måde hvorpå psykologarbejdet i PPR-regi udføres?*

Det første grundlæggende forhold er, at al psykologarbejde foregår i en relation til en klient i bredeste forstand, og at arbejdet sigter mod

- gennem en relation til klienten at skabe en positiv interferens, som øger klientens autonomi og evne til at leve sit eget liv på sine egne præmisser. Hvis der er tale om et fagligt klientforhold må det basale sigte være at øge kli-

*entens evne til faglig autonomi og evne til at realisere sine faglige muligheder. Specifikt vil der oftest være tale om interferens i forhold til klientens problem-skabende processer.*

Fagligt set kan der være mange forskellige holdninger til, hvordan sådan en interferens skal udformes. Min inspiration stammer primært fra tre kilder: systemteori (Palo Alto gruppen<sup>4</sup>), nyere psykoanalytisk teori og moderne organisationsteori på systemisk grundlag (D. Campbell, M. Senge, m.fl.). Alle tre områder bidrager med en grundlæggende indsigt i systemers og relationers funktionsmåde.

Psykoanalysens *neutralitetsbegreb* kan her bruges til at se denne interferens som en proces, hvor den professionelle må tilsinde at respektere klientens ansvar for sit eget liv. Neutralitet er ikke et entydig og uproblematisk aspekt ved en klientrelation, men den afspejler det forhold, at den professionelle bør undgå personlig og/eller faglig »imperialisme«.

Begrebet *interferens* udmønter sig i psykologarbejdet typisk i form af aktiviteter, som rådgivning, psykologiske undersøgelser, terapi, supervision, konsultation, organisationsudvikling, m.v.

For at kunne svare på disse spørgsmål, er det nødvendigt, at vi svarer på nogle andre grundlæggende spørgsmål:

1. – psykologarbejdet foregår via klientrelationer. Hvad karakteriserer professionelle klientrelationer? Findes der forskellige former for klientrelationer, og hvilken betydning har de for den overordnede målsætning? Hvilke forhold skal vi være opmærksomme i etableringen af en klientrelation? (klientrelationsteori)
2. – psykologarbejdet sigter mod at hjælpe andre (hjælperelationen). Hvad er hjælpende, og kan vi skelne mellem forskellige former for hjælp?
3. – psykologarbejde sigter mod at skabe udvikling og forandringer. Hvad er forandring og udvikling? Kan vi tale om forskellige former for forandring? Hvornår kan vi tale om »egentlige« forandringer?
4. – psykologarbejde sigter mod at behandle. Hvad er behandling? Hvem har ansvar for hvad, i behandlingen?
5. – Hvilke teoretiske indfaldsvinkler anvender vi (paradigmerne)?
6. – Hvilke krav skal man stille til den professionelle »behandler«?

### Klientrelationer og klientrelationsteori

Det er et grundlæggende forhold ved al psykologarbejde, at det foregår via relationer. Vi relaterer til klienten gennem samtaler, terapi,

forskellige former for interventioner, »værktøjer«, testning, osv.

Sådanne faglige relationer er som alle menneskelige relationer *komplekse*, fordi de eksisterer på så mange niveauer. En *klientrelation* kan beskrive på mindst tre niveauer:

1. Den konkrete relation, *sagsforholdet*, med konkrete positioner, handlinger og interaktioner.
2. *En meta-relation*, der omhandler forestillinger om den basale, konkrete relation.
3. *En meta-metarelation*, der omhandler forestillinger om forestillinger om basalrelationen.

Ifølge systemteoretisk tænkning kan vi principielt opdele relationer i to grundformer: *symmetriske og komplementære relationer* (*asymmetriske*)<sup>5</sup>. På hvert niveau vil der være en blanding af symmetriske og komplementære relationer.

Symmetriske og komplementære relationer er baseret på henholdsvis *lighed og forskel*. Begge former for relation rummer en progression:

- symmetriske relationer søger mod lighed – minimering af forskel
- komplementære forhold søger mod forskellighed – minimering af lighed



Begge former rummer i deres progression en mulighed for en eskalation i form af det som G.Bateson kalder *schimogenesis*<sup>6</sup>. Han skelner mellem *symmetrisk schimogenesis*, hvor der foregår en optrapning mellem to parter i en form for ensartet adfærd, og *komplementær schimogenesis*, hvor optrapning foregår gennem fortløbende komplementære handlinger.

Skænderier mellem ægtefæller, rivalisering og konkurrence, oprustning kapløb mellem nationer, vind-og-tab situationer er eksempler på symmetriske optrapning.

Eskalerende undertrykkelse, udnyttelse og nedgørelse repræsenterer komplementære optrapninger.

Typiske symmetriske relationer er

- søskendeforhold
- venskabsforhold
- kollegaforhold

Typiske komplementære forhold er:

- forældre-barn
- mand-kone
- leder-ledt
- lærer-elev
- behandler-klient

Typiske komplementære handlinger er:

- »give«-»modtage«
- »give omsorg«-»modtage omsorg«

- »være forstående«-»blive forstået«
- »lytte«-»blive lyttet til«
- »hjælpe«-»blive hjulpet«
- »contain«-»being contained«
- »holding«-»being hold«
- »undertrykke«-»blive undertrykt«
- »dominans«-»underkastelse«

Der er således overvejende komplementære aspekter i opdragelse, omsorg, hjælp, terapi, supervision, osv.

Professionelle relationer rummer begge relationsformer, men de vil primært været præget af komplementære aspekter. Behandler-klient forholdet er i sin essens et komplementært forhold.

*Det synes at være et grundlæggende forhold, at den komplementære relation er en forudsætning for menneskers personlige udvikling, vækst og autonomi. Tilsvarende gør sig gældende for klientforhold. Dvs. klientens vækst og udvikling er betinget af, at den professionelle evner at etablere og bevare en komplementær relation til klienten.*

Selv om de komplementære aspekter er afgørende i klientforhold, så rummer forholdet også symmetriske aspekter, som »gensidig accept«, »gensidig respekt«, ligesom kontraktaspektet og arbejdsalliancen rummer symmetriske delrelationer: »vi er gensidigt enige om«.

Skiftet mellem komplementaritet og symmetri er altid aktuelt i det praktiske psykologarbejde. Psykologarbejdet i PPR-regi er hele tiden præget af modsætningen mellem de to relationsformer. Når skolen eller den enkelte lærer henvender sig med et problem, er det ofte et dilemma for psykologen, om der skal etableres en primær komplementær relation eller om der skal etableres en symmetrisk relation. Dvs. om psykologen kan forholde sig komplementært til den, som kommer med problemet, og lade ansvaret for problemet blive der, eller om psykologen skal »gå ind i problemstillingen« og påtage sig et medansvar for at »løse problemet« på *det definerede niveau*. Hvis psykologen vælger den sidste løsning vil de symmetriske elementer i relationen spille ind, og der vil være risiko for symmetrisk optrapning. Symmetrien vil ligge i, at nu er vi fælles om problemet på *samme niveau*, og vi kan blive involveret i en symmetrisk optrapning omkring, hvem der skal gøre noget ved det, eller hvem synes, hvad er et problem, osv. Velkendte problemstillinger for de fleste PPR-psykologer.

Invitation til denne form for symmetri vil typisk ligge i anmodninger som »Kan du ikke lige se på den elev«, »Kom ned i klassen og iagttag eleven«, »Kan du ikke tage nogle samtaler med eleven?«,

»Kan du ikke lave en personlighedstestning af eleven?«, »Kan du ikke tage en samtale med elevens forældre?«, osv.: En anmodning om første ordens ekspertbistand, som reelt betyder, at »problemet« anskues fra samme forståelsesniveau.

*Når både den professionelle og klienten anskuer et problem ud fra samme niveau er det ikke muligt at ændre problemets kontekstuelle mening, dvs. der kan kun arbejdes med, at problemets ubehagelige virkning kan lettes for klienten. Det kan ikke få en ny, udviklingsorienteret betydning.*

Det kan være givtigt at analysere sine faglige relationer ud fra opdelingen i symmetri og komplementaritet. Oplevelsen af fastlåshed og manglende fremgang kan ofte forstås, som en manglende evne til etablere og bevare komplementariteten i forhold til klienten. I symmetriske relationer bliver man selv involveret i problemstillingen på en måde så det er svært at afgrænse, hvem som har ansvar for hvad.

*Evnen til komplementaritet hos psykologen er et centralt aspekt i alt »behandlende/udviklende« klientarbejde uanset om det drejer sig om enkelt personer, grupper eller organisationer.*

Forudsætningen for at kunne bevare en komplementær position udspringer af psykologens faglige og emotionelle kompetence og i muligheder for selv at være i refleksive, komplementære »rum«. Winnicotts begreb omsorgstriaden og dens betydning i mor-barn relationen kan overføres til klientarbejdet<sup>7</sup>. Den professionelle må selv indgå i omsorgstriader (supervision) for at kunne fungere komplementært faciliterende i relationen til klienten.

Teorien om symmetri, komplementaritet og omsorgstriader har også en anden betydning i hele den måde psykologarbejdet rent praktisk organiseres på.

Traditionelt er den enkelte psykolog knyttet til sin skole og har sit kontor på skolen, hvilket er i overensstemmelse med den servicevendende tankegang, hvor psykologen skal være til rådighed i dagligdagen, og hvor det administrative arbejdet skal forløbe gnidningsfrit. Det betyder, at psykologen har skolen som sin arbejdsplads, hvor vedkommende også færdes i pauserne mellem de forskellige arbejdsopgaver, og hvor psykologen skal have tilfredsstillet sit kollegiale behov. Teknisk udtryk sker der en sammenblanding af *konventionelle symmetriske relationer og dekonventionelle komplementære relationer*.

Hvis psykologen skal kunne varetage en komplementær relation

til klienten, er det nødvendigt, at de uhensigtsmæssige symmetriske aspekter reduceres så meget som muligt. Det vil i praksis sige,

- at psykologen har sit kontor og sine kollegiale relationer på PPR-kontoret og ikke på skolen
- at psykologen kun er på skolen i forbindelse med aftalte faglige relationer. Konventionelle, sociale relationer begrænses mest muligt,
- at der ikke sker en sammenblanding af forskellige typer af relationer til klienten, typisk en sammenblanding af administrative, sagsbehandlende og klientorienterede relationer.
- at det kollegiale PPR-team kan danne basis for de refleksionsmuligheder, som er en forudsætning for at kunne arbejde komplementært (supervision)

*Hvis disse krav skal efterleves skal PPR udbygges som fagligt miljø. Teamstrukturen skal udvikles, så flere psykologer kan betjene samme skole.*

### **Klientens ønsker og klientens vækst**

Som supplement til systemteoriens behandling af de strukturelle forhold i relationer, påpeger psykoanalytisk teori nogle væsentlige emotionelle aspekter ved relationer:

1. Alle klienter møder den professionelle hjælper med både *infantile ønsker og vækstbehov*<sup>8</sup>

*Infantile ønsker og krav*<sup>9</sup> er del af enhver hjælperelation. Den der beder om hjælp (f.eks. læreren, eller psykologen i supervision) vil oftest formulere et umiddelbart ønske om »lindring«, dvs. at problemet bliver håndteret og løst af psykologen. Der kan også være »lindring« i at få psykologen umiddelbart inddraget i problemstillingen på sammen niveau som læreren selv. Kravet er parallelt til ønsket om symmetri og kilden er det samme håb om, at andre kan løse problemet og fjerne ubehaget.

Infantile ønsker er endeløse af natur, forstået på den måde, at de kun tilfredsstilles midlertidigt, og at der altid er flere. Der vil altid være et utal af situationer, hvor noget er svært eller ikke lige lykkes, og også fordi en ureflekteret hjælp gradvis undergraver brugerens egen kompetence til selv at løse problemerne<sup>10</sup>. Infantile ønsker har også det væsentlige aspekt, at hvis de bliver frustreret, vil det resultere i primitiv vrede og frustration.

De infantile ønskers mangfoldighed og pres er kendt af enhver PPR-psykolog, der mange gange har prøvet at blive passet op af en lærer på gangen, der lige vil gøre én opmærksom på en vanskelig elev, eller lærere som har alle mulige begrundelser for, at man skal

gøre noget ved et problem, som de står med.

*Infantile ønsker er umiddelbart relationsskabende, men inden for relationens rammer skal der invites til at arbejde med vækst og udvikling. Hvis man som psykolog hele tiden søger at tilfredsstille klienternes infantile ønsker om at løse problemet for dem, bliver man i starten populær, men efterhånden upopulær.*

Mange nyansatte og nyuddannede psykologer, som typisk vil gøre det så godt som muligt for forældrene, lærerne og skolen, stiller sig til rådighed som hjælper og nyder den indledende popularitet. Når opgaverne bliver for mangfoldige og uoverskuelige, og effekten af arbejdet virker knapt så entydigt, opstår der typisk en følelse af inkompetence og magtesløshed.

I praksis er det svært at leve op til princippet om frustration. Dels fordi den direkte servicerende holdning er en gammel og indarbejdet tradition indenfor det skolepsykologiske område, som brugeren har vænnet sig til, – og dels fordi en sådan frustration skaber ret voldsomme følelser, som det kan være svært at stå imod. PPRs placering i et politisk system, giver betjeningen og brugerorienteringen et udgangspunkt, som ikke er psykologfagligt funderet, og som har andre prioriteringer.

**2.** Alle klientrelationer rummer emotionelle aspekter, som kan forstås ud fra teorierne om *holding*<sup>11</sup> og *containment*.<sup>12</sup>

For at de emotionelle aspekter i klientrelation kan blive en integreret del af klientens udvikling, må den professionelle være i stand til at varetage de »holding«- og »containment«-processer, som er nødvendige for klientens »vækst«. Her har *den fysiske og psykiske ramme* omkring klientrelationen en afgørende betydning.

I det traditionelle psykologarbejde har man oftest et meget pragmatisk syn på rammer. Ud fra den servicerende tankegang indretter man sig efter forholdene, så klientens umiddelbare ønsker bliver styrende for kontaktens udformning. Mange psykologer holder spontant etablerede møder i frikvarteret, på gangen, osv., fordi det er vigtigt at være til rådighed, når noget skal klares.

*I et udviklingsorienteret psykologarbejde er det nødvendigt at etablere klare rammer omkring den professionelle relation, og de infantile ønsker om, at noget skal klares her-og-nu frustreres og henvises til rammebestemt relation.*

### Professionelle relationer

*Sammenfattende kan vi beskrive en psykolog-klient relation, som en komplementær, kontrakt og ram-*

*mebaseret, dekonventionel relation, der har partielle symmetriske elementer. Komplementariteten er det centrale element i relationen, fordi den nødvendigvis må rumme følgende komplementære handlinger: »tilbyde-tage imod«, »behandle-modtage behandling«, »hjelpe-ønske hjælp«*

### Hjælperelationen

Hjælpe-relationen er således en kompleks person-person-relation, som er sammensat af forskellige del-relationer. Den generelle hjælperelation er definitions-mæssigt en komplementær relation, dvs. at den indebærer at der er en hjælper og en som søger hjælp. Der er dog også symmetriske elementer i relationen, som er forudsætninger for at den kan fungere (gensidig respekt, tiltrækning, kontraktforhold).

Hjælpe-relationen er også asymmetrisk, bl.a. fordi motiverne for at opretholde relationen er forskellige hos de to parter.

Vi kan skelne mellem hjælp på to forskellige niveauer:

- et umiddelbart niveau baseret på behov for hjælp eller på ønsker om at slippe for ubehag og ansvar, og som lægger op til hurtige umiddelbare løsninger i form af direkte indgriben, hvor den professionelle overtager ansvaret (*1. ordens hjælp*). Instrumentel hjælp, dvs. hjælp i form

af formidling af ting og tjenester, krisehjælp, rådgivning og vejledning er eksempler på 1.ordens hjælp.

- et reflekteret niveau, der sigter mod at afklare mulighederne for udvikling af autonomi og personlig og faglig kompetence, hvor der lægges op til interventioner baseret på en indsigt i forskellige forståelser af problemet, hvor ansvaret fastholdes hos den, der søger hjælpen, (2. ordens hjælp). Terapi, supervision, proceskonsultation er eksempler på 2. ordens hjælp.

### Behandling

Behandlingsrelationen kan ses som et specialtilfælde af hjælperelationen.

Relationen *klient-behandler* er en frivillig dekonventionel, komplementær relation, hvor der er særlige forventninger til både klient og behandler – forventninger som begge parter i store træk er enige om (kontraktforholdet).

*Behandling kan overordnet defineres som en systematisk, positiv interferens i individers, grupper og organisationers problemskabende processer.*

For at interferensen kan betegnes som behandling, skal den være målrettet og systematisk, dvs. gennemtænkt, bevidst og teoribunden.

Den skal også være positiv, dvs., at interferensen skal sigte mod at påvirke de problemskabende processer, så de reduceres<sup>13</sup>.

Den professionelle (behandleren) har ansvaret for interferensprocessen (behandlingen). Interferensen tager form af handlinger (*interventioner*). Interventionerne er behandlerens intentionelle handlinger, som er styret af behandlingens målsætning, klientens behov og udviklingsniveau – behandlerens faglige og personlige udviklingsniveau (emotionelle kompetence). Behandlingsmålsætningen er almindeligvis klientens selvudvikling og autonomi.

Interventioner har forskellige former og kan foregå på forskellige niveauer.

Behandleren anvender forskellige interventioner, som er knyttet til hans/hendes faglige udgangspunkt. Der kan skelnes mellem *generelle og specifikke interventioner*. De generelle interventioner er gennemgående for alle »sociale hjælperelationer«, medens de specifikke interventioner er nært knyttet til behandlerens særlige fagområde og ekspertise.

### Forandringer og forandringsteori

I vores forestillinger om psykologarbejdets kvaliteter spiller begreber som forandring og udvikling en central rolle. De fleste psykologer vil formentlig sige, at hvis de

res arbejde ikke skaber forandring og udvikling for klienten, vil det ikke være meget bevidt. De fleste psykologer er også bekendt med den tvivl, som kan opstå efter langt tids arbejde med en sag, om det overhovedet har ændret noget grundlæggende i problemstillingen.

Begreberne »udvikling« og »forandring« er ikke entydige, og for at kunne skelne mellem det »vedligeholdende« og det »udviklende« psykologarbejde er det nødvendigt, at vi uddyber dem yderligere.

At et system forandrer sig kan forstås på to niveauer:

- *der foregår en række transaktioner indenfor systemet, men systemets struktur bevares uændret*
- *systemet påvirkes udefra, og der sker en ændring af den grundlæggende struktur.*

Forskellen er velkendt indenfor psykoanalytisk tænkning, hvor man skelner mellem forandringer i form af symptombortfald og egentlige personlighedsmæssige ændringer. Symptombortfald kan udadtil fremtræde, som om der er sket en radikal ændring med klienten, men i dynamisk forstand er klienten flygtet ind i »helbredelsen« for at undgå egentlige ændringer, som er forbundet med angst. Indenfor psykoanalytisk orienteret terapi taler man også om *overføringshelbredelse*, som kan

optræde i de indledende faser af terapien.

I deres beskrivelse af forandringer henter P. Watzlawick et al.<sup>14</sup> inspiration fra henholdsvis den matematiske gruppeteori og fra teorien om logiske typer, som Gregory Bateson på fremragende vis påpegede betydningen af<sup>15</sup>.

### **Gruppeteorien som forandringsforståelse**

Grupperinger af »ting« er en af de mest basale forudsætninger for vores perception af omverdenen. Den matematiske gruppeteori omhandler det forhold, at en gruppe består af medlemmer(elementer), som er ens i en eller anden forstand. Der kan være tale om genstande, hændelser, adfærd, osv. Enhver kombination af to gruppe-medlemmer er igen medlem af samme gruppe. Kombinationer refererer til en forandring af gruppens indre tilstand. En gruppes medlemmer kan kombineres i forskellige sekvenser, men resultatet af kombinationer er den samme. En gruppe indeholder et *identitets-medlem*, der hvis det kombineres med et andet element bevarer dette elements identitet. Det indebærer, at et element kan »agere« uden at der sker en forandring. I ethvert system som opfylder gruppebegrebet har det enkelte medlem en reciprok, således at kombinationen mellem dem giver enhedselementet.

Gruppeteorien handler om forandringer, som bevarer det bestående.

Som det ofte ses i praksis, kan meget »forandringsarbejde« indebære ingen forandringer på det næste logiske niveau

### Teorien om logiske typer som forandringsforståelse

Forståelsen af forandringer som indebærer ændringen af selve systemet, kræver en anden teori.

Her har Gregory Bateson påpeget betydning af Whitehead og Russells *teori om logiske typer*. Her kaldes samlingen af »ting« for en *klasse*, og den er karakteriseret ved, at en klasse ikke kan være medlem af sig selv: »*whatever involves all of a collection must not be one of the collection*«. Der er tale om to forskellige logiske niveauer. Hvis dette princip ikke overholdes fører det til paradokser og uklarheder. Dvs. klassen tilhører et andet logisk niveau end klassens elementer. Derfor tilhører udtalelser om klassen et andet logisk niveau end elementerne i klassen.

Det betyder f.eks., at metakommunikation tilhører et andet logisk niveau end kommunikationen selv, eller samtale om samtalen tilhører et andet logisk niveau end selve samtalen. Det er velkendt, at egentlige ændringer i en »fastlåst« samtalsituation kræver metakommunikation eller en samtale om samtale, dvs. et skift i logisk niveau.

### Første og anden ordens forandringer

*Gruppeteorien* giver således en ramme for at forstå hvilke slags forandringer, der kan foregå i et system, som selv forbliver invariant.

Teorien om *logiske typer* vedrører ikke, hvad der foregår indenfor en klasse, dvs. mellem de enkelte elementer i klassen, men den giver en ramme for overvejelser over forholdet mellem element og klasse og den specielle metamorfose, som et skift fra et logisk niveau til et andet indebærer.

På baggrund af denne distinktion som de to teorier giver anledning til, kan vi tale om to typer af forandring:

*Forandringer som foregår indenfor et givet system, som selv er uforandret kaldes **forandringer af 1. orden**.*

Faglige interventioner og handlinger, som foregår på systemets egne præmisser, og som ikke kan relatere sig til sig selv (metakommunikere) eller i det hele taget relatere sig til de andre aktive logiske niveauer, kan være nødvendige systemvedligeholdende interventioner, men de er ikke ændrende i forhold til systemets begrænsende struktur. Rådgivning, vejledning, ekspert råd kan være eksempler på sådanne faglige interventioner.



*Forandring som ændrer selve systemet, og som indebærer et skift i logisk niveau kaldes **forandringer af anden orden**.*

Anden ordens forandringer i et system kan ikke i værksættes af systemet selv, men kræver, at det indgår i et nyt system, der repræsenterer et andet logisk niveau. Dvs. vi har intentioner om 2. ordens forandringer, må vores professionelle relation til klientsystemet have en karakter, der giver mulighed for refleksion på et næste logiske niveau. Det er en grundtanke her, at en sådan relation må være komplementær.

Anden ordens forandringer sker på ét højere logisk niveau end første ordens forandringer.

Anden ordens forandringer kan derfor ikke udtrykkes på første ordens niveau »sprog« eller opnås med første ordens metoder.

Anden ordens forandringer er diskontinuert af natur og repræsenterer et logisk spring.

Watzlawick et al.<sup>16</sup> giver følgende eksempel: En person som drømmer og har et mareridt, kan gøre alt muligt i drømmen: løbe, gemme sig, slå, råbe, osv., men ingen af disse handlinger vil ændre mareridtet (*første ordens forandringer*). Først når personen *vågner* sker der et skift i logisk niveau, som ændrer fastlåstheden..

Menneskers indre psykiske dynamik og struktur kan kun foran-

dres i et nyt system bestående af en komplementær relation, der giver mulighed for at operere med forskellige logiske niveauer omkring de psykiske fænomener og relateringer.

Anden ordens forandringer i en hjælperelation kræver at hjælperen er i stand til at forholde sig til sig selv og til relationen på forskellige logiske niveauer, hvilket igen kræve fleksibilitet, kontaktfuldhed, selvindsigt, mv.

*Både 1. og 2. ordens forandringer er nødvendige i praktisk psykologarbejde. 1. ordens forandringer foregår indenfor systemets rammer og har karakter af (nødvendige) vedligeholdelsesprocesser. 2. ordens forandringer er nødvendige for at systemet kan overleve i en kontekst af ændrende forhold.*

### **Første ordens forandringer: Mere eller mindre af det samme**

Problemløsning og forandringsforsøg på første ordens niveau er typisk præget af tanken om *mere eller mindre af det samme*.

- Den depressive skal opmuntres.
- Alkoholikeren skal drikke mindre.
- Eleven med læsevanskeligheder skal læse mere
- Store sagsmængder skal reguleres med ventelister eller med flere timer til sagsarbejde.

- Det uartige barn mødes med forbud.

»Mere af det samme«, som løsning på et problem, er i virkeligheden problemet selv:

### Reframing som en anden ordens udviklingsstrategi

At »reframe« betyder at skifte begrebsmæssig eller emotionel ramme omkring, hvordan en situation forstås, dvs. at placere situationen i en anden ramme, der giver situationen en ny og måske bedre kognitiv og/eller emotionel betydning.

Hvad der *forandres* på denne måde er ikke situationens faktuelle indhold, men den *mening som vi tillægger den*.

Set i forhold til teorien om klasser og logiske typer, kan vi sige at reframing er en anden ordens forandringsstrategi, hvor der foregår et skift fra én klasse til en anden<sup>17</sup>:

1. Vores opfattelse af verden er baseret på en kategorisering af objekter i forskellige klasser. Disse klasser er mentale konstruktioner, der ud over fysiske egenskaber ved objekterne også dannes ud fra de meninger objekterne tillægges.
2. Når et objekt opleves tilhørende en bestemt klasse, er det svært at se det som hørende til en anden klasse. Et objekts klasses tilhørsforhold er dets »realitet«.

3. Det der gør reframing til et effektivt forandringsværktøj, er, at når vi først har erkendt et alternativt klasses tilhørsforhold, som giver ny og bedre mening, kan vi ikke gå tilbage til det gamle klasses tilhørsforhold. Måske er der her tale om det, som vi i terapeutisk forstand kalder *indsigt*.

Reframing løfter en tilstand ud af *symptom-rammen* og ind i en ramme som ikke har karakter af uforanderlighed.

### Overlevelsesstrategi og udviklingsstrategi

I psykologfaglige sammenhænge kan vi karakterisere de to forandringsformer som

- forandringer, der har karakter af tilpasning, symptomlættelse og aflastning, og som repræsenterer en **overlevelsesstrategi** (*forandringer af 1. Orden*)
- forandringer, der har karakter af øget personlig og faglig kompetence og autonomi, og som repræsenterer en **udviklingsstrategi** (*forandringer af 2. Orden*)

Mange læreres og skolelederes situation er så presset, at de ofte tænker og handler ud fra en overlevelsesstrategi med ønsker om her-og-nu løsninger, og de møder

psykologen med krav på samme niveau: Du må gøre noget med dette samme!

Overlevelsestrategier synes at »smitte«. Mennesker som handler og tænker ud fra en overlevelsestrategi udøver et massivt pres på den, som de søger hjælp hos (*infantile ønsker pres*), og fordi deres pres er så stort og følelserne, ved frustration af deres ønsker, er så massive, oplever mange psykologer indenfor skoleområdet et tilsvarende pres, og de begynder selv at handle ud fra en overlevelsestrategi.

Lærernes overlevelsestrategier betyder et øget pres på psykologen i form af at klare mere. Psykologen bliver hele tiden kontaktet med henblik på at klare stort som småt. Det er svært at bevæge sig ind på lærerværelset uden hele tiden at skulle forholde sig til krav og ønsker fra lærerne. Sagsmængden stiger i form af flere indstillinger, og psykologen bliver på den måde udsat for et stigende arbejdspress.

Utilfredsheden ligger hele tiden, som en konstant faktor. Det er ikke godt nok. Vi må have flere psykologtimer. Det er ikke ualmindeligt, at betragte psykologens og PPR's indsats som noget, der ikke rigtig hjælper alligevel. Der er alt for lang ventetid. Der sker jo ikke noget med sagerne. Respekten for psykologens og PPR's arbejde daler.

Mange psykologer har svært ved at trives med sådanne arbejdsfor-

hold, og det er ikke ualmindeligt, at en psykolog må sygemelde sig en periode for at komme sig i forsøget på at tilfredsstille kravene samtidig med, at han eller hun bliver devalueret af brugeren.

Hvis man laver brugerundersøgelser omkring psykologbetjeningen af skolerne vil ønskerne uvægerligt være: Vi ønsker mere psykologtid. Vi vil gerne have flere elever undersøgt. Vi ønsker psykologen ind i klasserne for at observere de dårligt fungerende elever. Vi ønsker at psykologerne deltager i forældrearbejdet, osv.

*Udviklingsstrategier kræver tid og planlægning, noget der sjældent er plads til i det daglige PPR-arbejde, hvor meget skal klares herog-nu for at systemet kan fungere.*

### Problemer og deres opståen

I mange menneskelige sammenhænge opstår problemer på grund af forkerte forsøg på at løse vanskeligheder.

*Vanskeligheder* er udtryk for en ubehagelig situation, medens problemer er udtryk for fastlåste situationer, som opstår ved at vanskelighederne behandles forkert.

Watzlawick et al.<sup>18</sup> opstiller følgende varianter omkring problemers opståen:

- a. – en vanskelighed søges løst ved at nægte, at der er et problem. *Der handles ikke, selv om det er nødvendigt.*

- b. – en vanskelighed, som enten ikke kan ændres eller som ikke eksisterer, søges løst. *Der handles, hvor der ikke skulle have været handlet.*
- c. – en fejl i logiske typer. Enten ved at en første ordens løsning forsøges, hvor der kræves en anden ordens løsning, eller omvendt hvor der sker et anden ordens løsnings tiltag, selv om det er tilstrækkeligt med en første ordens løsning. *Der handles på det forkerte niveau*

*I PPR-arbejdet er det min opfattelse, at de fleste problemer indenfor skoleområdet og dermed omkring betjeningen af skoleområdet opstår på grund af fejl i logisk type, fordi problemstillinger som kræver anden ordens forandringer hele tiden søges løst på første ordens niveau.*

### **Psykologen og klienten: Første og anden ordens kybernetik**

Differentieringen mellem første og anden ordens kybernetik stammer også fra den systemteoretiske tænkning.

*Første ordens kybernetik* tager udgangspunkt i den antagelse, at et system (eleven, læreren, skolen) kan forstås uafhængigt af den, som iagttager og beskriver systemet. Dvs. at det er tilstrækkeligt for at »forstå« systemet ved, at en objektiv ekspert analyserer og be-

skriver systemet, eller i denne faglige sammenhæng, at psykologen som ekspert iagttager og beskriver klienten (klientsystemet). I det praktiske PPR-arbejde vil denne beskrivelse oftest udmøntes i en rapport, som beskriver »forholdene«. Det er tankevækkende, hvor meget PPR-arbejde der handler om at skrive rapporter.

*Anden ordens kybernetik* tager ikke udgangspunkt i det »observerede system«, men i det »observerende system«<sup>19</sup>. Ud fra en konstruktivistisk tankegang forstås systemer ikke som noget objektivt, i sig selv eksisterende, men som menneskers subjektive billeder af verden.

Parallelt hermed kan man skelne mellem *lineære* og *cirkulære forståelsesformer*.<sup>20</sup>

*Den lineære forståelsesform* har i lang tid været den mest udbredte faglige tænkemåde også på det skolepsykologiske område. Den er karakteriseret ved, at forståelsen af fænomener og hændelser er baseret på en lineær, én-dimensionel årsagsbeskrivelse. Tanken er, at vi kan finde en bestemt »årsag« til et problem. I PPR-faglige sammenhænge går det meste arbejde ud på at identificere sådanne lineære årsagssammenhænge, som f.eks. at en elev har svært ved at lære at læse eller, at eleven er adfærdsvanskelig, osv.

Set ud fra en *cirkulær forståelsesmåde* er sådanne direkte år-

sagsforklaringer ikke objektive »sandheder«, der giver det »korrekte« billede af situationen. Her taler man om *sammenhænge* frem for om årsag og virkning. Opmærksomheden flyttes fra enkeltpersoner (eleven, læreren) til *relationer og mønstre*. For at opdage relationer og mønstre er vi nød til at bevare en position, hvor det er muligt (*den komplementære position*), ligesom vi må kunne foretage skift i logisk niveau (*metapositioner*).

### Kompleksitetens betydning

Menneskelige psykiske og sociale systemer (individer, grupper, organisationer) er komplekse af natur. Indenfor organisationsteori skelner P.M.Senge<sup>21</sup> mellem *detaljeret kompleksitet* og *dynamisk kompleksitet*.

Det meste PPR-arbejde synes at foregå ud fra en tanke om, at vi kan overskue og identificere årsag og virkning omkring komplekse menneskelige forhold, som f.eks. hvorfor bestemte ting sker eller bliver problematisk. Vi kan ikke overskue den detaljerede kompleksitet, fordi der ikke er en linier årsagssammenhæng.

Dynamisk kompleksitet er det egentlige forandringsområde: vores forestilling om, at vi kan lave intentionelle forandringer (forandringer af 2. orden) i uoverskuelige systemer (kaotiske systemer) er en illusion. Forud planlagte foran-

dringer er i bedste fald forandringer af første orden.

*Produktiv forandring beror på den konstante søgen efter forståelse, vidende at der ikke er noget endegyldigt svar (den lærende organisation).*<sup>22</sup>

Indenfor skoleverdenen er denne erkendelse meget vanskelig, måske bl.a. fordi læreren selv tror, at den planlagte påvirkning af eleverne er den vigtigste, og at den giver bestemte forudsigelige resultater. F.eks. troen på færdighedsindlæring kontra udviklingen af elevens selvtillid, tiltro til egne evner, nysgerrighed overfor omverdenen. Læreren har svært ved at stille noget op overfor eleven, som ikke tager imod overfor færdighedsindlæringen. Megen litteratur og mange biografier har beskrevet den egentlige »indlæring«/forandring, som skoletiden har afstedkommet. Hvis skolen primært skulle skabe positive forandringer af 2. orden hos eleverne, måtte den forholde sig anderledes til eleverne på alle niveauer.

*Målet er at komme i vane med at se læringsorienterede forandringsprocesser som en overlappende række af dynamiske komplekse fænomener.*

I artiklen »The Complexity of the Change Process« skriver Michael

Fullan om forandringer i komplekse, menneskelige systemer (institutioner, skoler):

1. *Du kan ikke bestemme, hvad der er vigtigt* (jo mere kompleks forandringen er, jo mindre kan du fremtvinge den)

2. *Forandring er en rejse med en ikke forudbestemt rute* (forandring er ikke-lineær, ladet med usikkerhed og nogle gange ad bagvendte veje)

Forandringer er forbundet med usikkerhed, nye erfaringer, ængstelse, vanskeligheder og frygt.

Nogle gange bliver tingene værre, selv om vi prøver at gøre det rigtige. Andre gange bliver de bedre, selv om vi begår fejltagelser. Held spiller også en rolle.

3. *Problemerne er vores venner* (problemer er uundgåelige, og du kan ikke lære noget eller få succes uden)

Kun ved at følge problemerne kan vi forstå, hvad der skal gøres. Problemundvigelse er den produktive forandrings fjende. Konflikter er en nødvendig del af forandring. Problemer bør tages alvorligt og ikke tilskrives »modstandsfænomener«.

Den undersøgende og spørgende holdning er afgørende for reel udvikling.

4. *Visioner og strategisk planlægning kommer senere* (præmature visioner og blind planlægning)

5. *Det individuelle og det kollektive må have lige meget magt* (der er ingen

ensidige løsning på isolation kontra fællesskab)

6. *Hverken centralisering eller decentralisering fungerer* (både ledelses- og medarbejderstrategier er nødvendige)

7. *Forbindelse til det ydre miljø er afgørende for succes* (De bedste organisationer lærer eksternt såvel som internt)

8. *Enhver person er en forandringsagent* (forandring er for vigtig til, at den kan overlades til eksperterne. Den personlige kompetence er den ultimative beskyttelse)

*Forandringer er en ukontrollabel kompleks proces, der ikke kan forudbestemmes. En erkendelse som i første omgang kan forekomme forvirrende ud fra vores almindelige lineære tænkning, men som betyder, at vi er nødt til at arbejde med uforudsigelighed som præmis.*

### **Måltrettethedens begrænsning**

Hvis vi erkender, at psykiske/sociale systemer er dynamisk komplekse i en grad, så vi ikke kan overskue dem, kan vi heller ikke vide, hvordan de vil reagere på forskellige interventioner. Det gør det umuligt at fastlægge en forudsigelig og målrettet plan for et bestemt stykke forandrings- og udviklingsarbejde. Fastlagte planer og forudbestemte mål kræver overblik og kontrol, hvilket ikke er muligt. Derfor opleves også tit det fænomén, at bestemte strategier ikke

har den virkning, som vi havde tænkt os. Eller at der foregår andre sideløbende og måske mere dybtgående udviklinger, som vi ikke havde forudset.

Udviklingsorienteret arbejde med mennesker og menneskelige systemer er præget af, at vi som professionelle *ikke kender vejen som skal gås, og at vi ikke ved, hvor vi ender*, men vi har ofte en tilbøjelighed til at afgrænse verdenen, så vi tror, at vi ved det.

*Interventionsprocessen går ud på, at klienten og den professionelle, fra hver deres position, finder vejen sammen.*

*Det betyder at vores attitude til arbejdet med mennesker og menneskelige systemer må være præget af uvished og en ydmyghed overfor styringen og forudsigeligheden. Kun hvis vi begrænser vores verden til en meget lille del af virkeligheden, kan vi love klienten noget bestemt om vejen, tiden og re-*

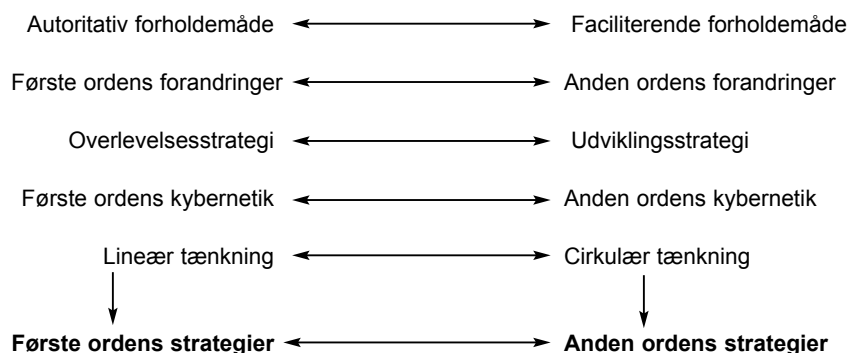
*sultatet. Skal vi arbejde i overensstemmelse med den erkendelse, må vi udvikle arbejdsmåder som intervenserer i forhold til menneskelige systemer på en måde, som faciliterer potentielle og måske uforudsete udviklingsmuligheder.*

### Ansvar og ansvarsfordeling

Hvis vi ikke kan forudse og styre, hvad der sker i en udviklingsproces, kan vi heller ikke tage ansvar for resultatet. *Det professionelle ansvar må i stedet centreres om evnen til at relatere sig kvalitativt.* Jeg har ansvar for at have en faglig og personlig kompetence, som gør mig i stand til at relatere mig komplementært på en positiv vækstfremmende måde. Det »positive« ligger i at kunne respektere den andens autonomi og udvikling på egne præmisser.

### Sammenfatning: Første og anden ordens strategier

Ovenstående temaer kan illustreres med følgende modsætninger:



Sammenfattende vil jeg, på baggrund af ovenstående, skelne mellem **første og anden ordens strategier** i psykologarbejdet:

**Første ordens strategier** betegner den primært autoritative forholdemåde, hvor psykologen er servicerende, lineært tænkende og direkte problemløsende, rådgivende og vejledende.

**Anden ordens strategier** betegner den primært faciliterende, udviklingsorienterede forholdemåde, hvor psykologen er cirkulært tænkende og relaterer sig komplementært til klienten og klientens problemstilling.

Som det fremgår af de hidtidige overvejelser, så har det skolepsykologiske arbejde været karakteriseret ved første ordens strategier, og første ordens tænkning. Derfor er første ordens faglige tilgange også vel beskrevne og gennemprøvede, og dermed knap så interessante at beskæftige sig med, hvorimod anden ordens strategier er ret ukendte og uprøvede i PPR-arbejdet

Både første og anden ordens strategier er nødvendige i det praktiske psykologarbejde, men traditionelt skolepsykologisk arbejde er primært præget af første ordens strategier og dermed af forgæves forsøg på at løse problemer, som kræver

en anden ordens strategi. Resultatet er, at den enkelte psykolog bliver overbebyrdet med første ordens arbejdsopgaver (sager). Løsningsstrategier holder sig også på første ordens niveau og opererer ud fra tanker om »mere eller mindre«, dvs. sagsregulering, ventelister, flere timer til sagsarbejde, osv.

Mange PPR-kontorer interesse for konsultation afspejler i virkeligheden samme tankegang: de betragter det som en måde at regulere sagsmængderne på.

Konsultationsprojektet fokuserer på, hvordan anden ordens strategier kan etableres og integreres i det pædagogiske psykologiske arbejde.

## **METODEOVERVEJELSER 1: Facilitering som metode**

Facilitering er en proces, hvor den professionelle gennem sin relation til klienten interfererer på en måde, som øger klientens selvudvikling i forhold til fænomener (oftest problemer) i klientens personlige og faglige verden.

Faciliterende betyder her »lettede« eller »fremmende« for en subjektiv, både kognitiv og emotionel, erkendelses- og udviklingsproces hos den individuelle klient. Udtrykket kan også bruges i forhold til grupper og organisationer, hvor psykologen kan facilitere kollekti-



*ve erkendelses- og udviklingsprocesser.* (G. Haslebo og K.S. Nielsen, 1997)

I artiklen »Konsultation – en nødvendig metode i det pædagogiske-psykologiske arbejde«<sup>23</sup> argumenterer jeg for, at en faciliterende forholdemåde skal modstilles den traditionelle, mere autoritative forholdemåde, som karakteriserer den pædagogisk-psykologiske arbejde. Det er således nødvendigt, at PPR-psykologen udvikler en faglig forståelse for og indsigt i brugen af faciliterende metoder på forskellige niveauer, fordi det er en afgørende metode til at skabe anden ordens forandringer.

*Facilitering som generel metode er et centralt element i supervision, terapi, proceskonsultation, m.v. Teknikken og de formål faciliteringen har, afhænger af det teoretiske tilhørsforhold. Fælles for dem alle er dog, at den professionelle skaber betingelser for kognitiv og emotionel indsigt og udvikling. Facilitering kræver rum og tid.*

Der har i de senere år været stigende interesse for at arbejde faciliterende i faglige relationer. Specielt systemteoretisk tænkning har bedraget med nye metode og forståelse for faciliteringens betydning i familierapi og supervision.

Således tager social konstruktivismen udgangspunkt i, at der

ikke findes »sande«, kausale forklaringer, men at der altid er tale subjektive konstruktioner af verdenen, hvorfor samarbejdet mellem psykolog og klient går ud på at skabe en faciliteringsproces, hvor de gennem dialogen (det professionelle sprogspil, fortællingen) samkøber nye virkeligheder, som klienten kan koble sig på<sup>24</sup>.

Den social konstruktivistiske indfaldsvinkel er således et eksempel på en ikke autoritativ, faciliterende forholdemåde.

De systemteoretiske tilgange har, efter min vurdering, deres styrke i at udvikle den *kognitive faciliteringsmetodik* med deres cirkulære spørgeteknik, positionstænkning og arbejde med metapositioner i form af lytte- og talepositioner og reflekterende teams (forskellige logiske niveauer).

Skal vi imidlertid lære noget om *emotionel facilitering* er der meget at hente i psykoanalytisk teori. Emotionel facilitering foregår via *rammer* (»holdingprocesser«) og følelsesmæssig respons og rummelighed (»containmentprocesser«). Emotionel facilitering stiller krav til den professionelles emotionelle kompetence og personlige udvikling.

*Facilitering er central metode i anden ordens udviklingsstrategier. I PPR-sammenhænge kan facilitering som metode have betydning i forhold til den enkelte lærer(su-*

*pervision), lærerteamet, ledelsen og skolen som organisation<sup>25</sup>. Der er udviklet mange brugbare metoder, ud fra forskellige teoretiske indfaldsvinkler, på alle tre niveauer.*

Generelt kan de faciliterende interventioner opdeles i:

- *Katarsis (forløsende) interventioner*, som søger at give klienten mulighed for at udlade/afreagere pinefulde følelser, primær sorg, angst eller vrede.
- *Katalytiske interventioner*, som søger at skabe selverkendelse, styring af eget liv, igangsætte læreprocesser og udvikle evnen til problemløsning.
- *Støttende interventioner*, som søger at bekræfte klientens person og personlige egenskaber, holdninger og handlinger.<sup>26</sup>

Afhængigt af det teoretiske-metodiske udgangspunkt kan de i praksis udformes på forskellig vis.

*I dette projekt har der været arbejdet med en kombination af en psykodynamisk og en systemisk tilgang, således at der altid arbejdes med en klar ramme omkring klientrelationen kombineret med en kognitivt faciliterende forholds måde, der i grupper indbefatter brugen af reflekterende team.*

*Emotionel facilitering* stiller krav til den professionelles egen emotionelle kompetence. Her er det af-

gørende, at der er et velfungerende *baggrundsteam*, som kan give den professionelle selv et emotionelt faciliterende miljø (jf. begrebet omsorgstriader)

## **METODEOVERVEJELSER 2: Konsultation**

Begrebet konsultation bruges med mange forskellige betydninger. Jeg foreslår, at vi i overensstemmelse med ovenstående deler konsultation op i to former: *autoritativ og faciliterende konsultation*, som udtryk for det forhold, at i nogle sammenhænge betones det autoritative aspekt ved relationen, når vi taler om vejledning og rådgivning og direkte anvisninger (ekspertrollen). I andre sammenhænge bruges betegnelser som udtryk for forskellige faciliterende forholdemåder som f.eks. proceskonsultation, konsultativ supervision.

*Autoritativ konsultation* er en relation mellem to faglige systemer, der sigter mod at tilføre det ene faglige system viden eller handlemuligheder gennem råd og anvisninger. Her benyttes primært autoritative interventioner (informativ, foreskrivende og konfronterende interventioner)

*Faciliterende konsultation* er en relation mellem to faglige systemer der sigter mod at interferere i det ene systems problemskabende processer. Med andre ord, konsultationen sigter mod at øge det ene systems autonomi og kompe-

tence til at håndtere sine faglige problemer.

Konsultation kan foregå på forskellige niveauer med henholdsvis en autoritativ (a) eller faciliterende (b) tilgang:

1. *Konsultation på individniveau*
  - a. Ekspertbistand i form af vidensformidling, rådgivning, mv.
  - b. Konsultativ supervision i form af kognitiv og emotionel facilitering
2. *Konsultation på gruppeniveau*
  - a. Ekspertbistand, undervisning, analyser, gruppetræning, mv.
  - b. Gruppe- / teamkonsultation i form af faciliterende gruppeprocesser
3. *Konsultation på organisationsniveau*
  - a. Analyser og ekspertrådgivning, kurser om kommunikation og samarbejde, mv.
  - b. Proceskonsultation, organisationsudvikling i form af feedback-processer, refleksionsrum, mv.

Konsultation kan tage forskellige udgangspunkter:

1. Problemorienteret konsultation
  2. Analyserende konsultation
  3. Forebyggende konsultationer
- arbejdsmåden vil også her være afhængig af, om der indtages en

primært autoritativ forholdemåde eller en faciliterende forholdemåde.

*Begge former for konsultation er nødvendige i PPR-arbejdet, men det må nøje overvejes, hvornår der er behov for den ene eller den anden form. De er vanskelige at forene i samme relation til klienten. Hvis der er behov for begge former, bør de deles op og varetages af to forskellige psykologer.*

### **Principper for faciliterende konsultation**

1. Konsulentsystemet indtager hele tiden en komplementær relation til klientsystemet
2. Konsulentsystemet indtager derved en nødvendig metaposition til klientsystemets professionelle kontekst
3. Konsulentsystemet forholder sig neutral, men faciliterende til klientsystemets udvikling
4. Konsultationen beror på et kontraktforhold og en arbejdsalliance med en klart defineret ramme og ansvarsfordeling
5. Konsultationen tager udgangspunkt i et teoretisk paradigme, som udmøntes i en faglig forståelse og metodik (f.eks. en systemisk eller psykodynamisk orienteret referenceramme og faglig metodik)

Konsultationsprocessen kan typisk opdeles i følgende faser:

1. Afklaring af kontraktforholdet
2. Problemformulering
3. Analyse
4. Facilitering
5. Evt. handlemuligheder
6. Afslutning

*Det ligger udenfor denne fremstillings rammer at komme ind på de konkrete arbejdsmetoder i det konsultative arbejde, dvs. hvordan man tilrettelægger og gennemfører konsultationer på forskellige niveauer. Afhængigt af teoretisk udgangspunkt findes der en ret omfattende litteratur om individuel konsultation (supervision), gruppe- og teamkonsultation og konsultation på organisationsniveau. I dette projekt har vi specielt taget udgangspunkt i systemteoretiske arbejds måder suppleret med psychoanalytiske forståelsesrammer.*

### **METODEOVERVEJELSER 3: En teoretiske betjeningsmodel**

I overensstemmelse med de teoretiske overvejelser skal en ny betjening af skoleområder indebære en *ændret fordeling af første og anden ordens strategier i PPR-arbejdet*. Interventioner i form af undersøgelser, samtaler, møder mv., som repræsenterer første ordens strategier, *hvor der burde iværksættes en anden ordens strategi*, må identificeres og saneres væk.

Specialundervisningens tilrettelæggelse, pædagogisk testning, osv. overdrages til skolens funktionslærer. Funktionslæreren tilbydes fortløbende faglig opkvalificering i form af kursus og studiegrupper.

Der skal skabes mulighed for og rammer omkring anden ordens strategier ved at etablere *konsultation på forskellige niveauer i skolen som organisation*.

Problemer/problemstillinger som henvises til PPR skal indledningsvis anskues ud fra en anden ordens tankegang, og behandlingen af dem skal tage udgangspunkt i en *konsultativ dialog*, som har til formål at afklare, på hvilket niveau det giver mest mening at handle i forhold til problemet. Denne dialog sigter mod at afklare strategien, og den skal i starten især sikre, at problemstillinger ikke automatisk bliver til sager, og at lærere og ledelse gradvis får en mere nuanceret indsigt i problemforståelser. Dialogen bør, efter vores opfattelse, foregå i et lærerteam og/eller i ledelsesteamet, frem for med den enkelte lærer.

Den enkelte lærer, lærerteamet, skolelederen/ledelsen skal have tilbudt faste, konsultative rum, hvor der er mulighed for at arbejde udviklingsorienteret med opståede problemstillinger. For at gøre disse »rum« neutralt, bør den samme psykolog ikke arbejde konsultativt med både ledelsen og lærerne. Ligesom den konsultative psy-

kolog ikke må have administrativt og/eller sagsrelateret arbejde med læreren, lærerteamet eller ledelsen. Det vil sige, at flere psykologer nødvendigvis må betjene samme skole på forskellige niveauer.

Det er vores udgangspunkt, at de fleste problemstillinger kan og bør håndteres konsultativt, dvs. på anden ordens niveau, frem for gennem en traditionel elevundersøgelse. Vi vurderer tentativt, at der, med det udgangspunkt, vil

være behov for ca. 8 traditionelle undersøgelser på en middelstor skole. Resten af »sagerne« handler om udviklingsorienterede problemstillinger, som bør behandles konsultativt.

Der bør tilbydes »refleksive rum« i form af faciliterende konsultation på flere niveauer.

På baggrund heraf har vi opstillet følgende betjeningsmodel, hvor der opereres med tre adskilte konsultative niveauer:

## Psykologbetjening af skolerne

Betjeningen varetages af et psykologteam, som fordeler nedenstående arbejdsopgaver imellem sig:

### I. Ledelseskonsultation

*Supervision og konsultation i forhold til ledelsesmæssige opgaver*

*Deltagere: skoleleder (evt. ledelsesteam) og ekstern psykolog*

*Formål: Afklaring af ledelsesmæssige problemstillinger med henblik på øgede handlemuligheder*

*Tid: 1-2 timer hver anden måned eller efter aftale*

### II. Koordineringskonference

*Deltagere: Skoleleder, funktionslærer, koordineringspsykolog (skolens kontaktpsykolog)*

*Formål: Konsultation omkring sagsarbejde. Øge ledelsens forståelse for en udviklingsorienteret tankegang*

*Afklaring af det videre arbejde med indkomne »sager« og problemstillinger*

*Henvisning til nedenstående foranstaltninger*

*Koordinering og planlægning af samarbejdet med PPR*

*Tid: 1-2 timer hver 14. dag*

III. Konsultation

IV. Specialcenter

V. Undersøgelse

VI. Udvikling

**Konsultation/supervision:**

En stor gruppe af »sager« eller problemstillinger håndteres bedst gennem en konsultation mellem læreren/lærerne og en psykolog. For at varetage denne funktion har skolen en fast konsultationstid på 1-2 timer hver 14. dag. Konsultationen varetages af en anden psykolog end den psykolog, som deltager i koordineringskonferencen.

**Specialcenter/specialundervisning:**

Specialcentret varetager arbejdet omkring specialundervisningen, herunder pædagogisk testning af henviste elever, tilrettelæggelse af specialundervisningen på forskellige niveauer, samarbejde med henvisende lærer, m.v.

**Undersøgelse/behandling:**

Nogle elevsager kræver en egentlig psykologisk undersøgelse. Opgaverne henvises til psykologteamet, som tager stilling til, hvem der skal foretage undersøgelsen og behandlingsarbejdet. Det vil være en psykolog som ikke varetager andre funktioner på skolen.

**Udvikling:**

I forbindelse med behandlingen af indkomne »sager« og problemstillinger afklares det, om der er behov for en indsats på særlige områder i form af kurser eller andre bredere faglige aktiviteter, der sig-

ter mod en udvikling af den faglige kompetence eller det faglige samarbejde i hele lærergruppen eller indenfor eller mellem forskellige lærerteam.

I bilagsmaterialet er der eksempler på andre betjeningsmodeller for obs. og heldagsklasser.

Vi var klar over at modellen og introduktion af modellen overfor skolerne bød på en del problemer både udadtil og indadtil:

- Konsultationsprojektet foregår i et ikke-konsultativt tænkende fagligt miljø. Brugerne har ikke bedt om denne ændring i betjeningen, og de har heller ingen umiddelbar forståelse for den. Hvordan orienterer vi og inddrager brugerne?
- Hvordan forholder vi os i en kontekst bestående af en PPR-ledelse, som er positivt indstillede overfor projektet, men som måske må bakke ud, hvis der bliver klaget over ændringer i betjeningen?
- Hvordan håndteres de ledelsesmæssige modsætninger mellem den enkelte distriktsleder, som har det formelle ansvar for psykologarbejdet i distriktet, og vores selvstændige dispositioner i forhold til skolerne. Distriktslederen har kun perifer indsigt i projektet faglige udgangspunkt

og tænker måske i helt andre strategier, samtidig med at vedkommende har ansvaret for det udførte psykologarbejde og skal forsvare projektet overfor skolelederne.

- Et sådant projekt er i sig selv en slags kommentar (metakommunikation) til det øvrige psykologarbejde, som kunne skabe en modvilje hos de øvrige medarbejdere, som ikke er med i projektet.

Disse forhold vil vi komme nærmere ind på under beskrivelse af det praktiske projektførløb.

### **Vores interne teammodel**

Som tidligere påpeget er den konsultativt, faciliterende arbejdsmåde afhængigt af et godt baggrundsteam.

Rammerne omkring teamet var, at vi mødtes hver tirsdag, og disse møder var struktureret ud fra følgende forhold:

- et team har både individuelle og kollektive behov, som skal varetages
- for at kunne arbejde faciliterende er det nødvendigt at skabe et tillidsfuldt, fagligt kreativt og levende miljø med et højt fagligt engagement. Dvs. der skal både være et kvalificeret fagligt input, mulighed for personlig, fag-

lig facilitering og udvikling og opmærksomhed på de interne teamprocesser

På den baggrund tog møderne udgangspunkt i følgende dagsorden:

#### **1. Gensidig individuel information (hver uge)**

En runde, hvor hvert teammedlem, præsenterer sine personlige temaer. Det kan også være temaer fra andre faglige sammenhænge eller temaer i forhold til teamet. Hvad den enkelte har »købt sig på« har udviklingsinteresse.

#### **2. Koordinering og planlægning (hver uge)**

Koordinering og planlægning af teamets forskellige arbejdsopgaver og fælles initiativer

#### **3. Sagsfremlæggelse og fordeling (hver uge)**

Hver uge fremlægges og fordeles undersøgelses- og behandlingssager

#### **4. Faglig vejledning (hver uge)**

Første ordens faglig vejledning. Brug af teamets faglige ressourcer og kompetenceområder til gensidig støtte og information

#### **5. Faglig udvikling (hver 14. dag)**

Intern undervisning som en fortløbende uddannelse.

Intern supervision og supervisors-træning

#### **6. Det interne samarbejde (månedlig eller efter behov)**

Teamudvikling og udvikling af det interne samarbejde

Suppleret med ekstern konsulentbistand

Ud over de interne møder ønskedes ekstern konsulentbistand, så vi selv havde mulighed for at være i et refleksivt rum med en professionel.

### **Andre tilgange til konsultation i PPR-arbejdet**

Der har i de seneste par år været skrevet en del om konsultative tilgange til PPR-arbejde, bl.a. i tidsskriftet PPR.

Som eksempel på en samlet fremstilling, som er tilpasset danske forhold, kan der henvises til Ulla Hanssons bog »KONSULTATION – som psykologisk metode i skolen«<sup>27</sup>. Hun tager afsæt i Caplans teori og metoder<sup>28</sup>.

Caplan definerer konsultation, som »en kommunikationsproces mellem forskellige faggrupper ... en interaktionsproces mellem to professionelle; konsulenten, som er specialist, og konsultanden, som beder om konsulentens hjælp i forbindelse med et aktuelt problem, som volder konsultanden visse vanskeligheder i arbejdet, og som han antager ligger inden for konsulentens kompetenceområde« (Caplan 1970, s.19).

Caplan(1970) skelner i sin bog mellem:

#### **Klientcentreret sagskonsultation**

Fokus er her på konsultandens klient og udviklingen af en behandlingsplan for klienten, samt at øge konsultandens forståelse for og faglige ekspertise overfor sådanne klienter.

#### **Konsultand-centreret sagskonsultation**

Målet er udvikling af konsultandens faglige kompetence. Materialet er konsultandens subjektivt oplevede historie.

#### **Programcentreret administrativ konsultation**

Konsulenten bliver af ledelsen anmodet om at foretage en analyse af organisationen og komme med en vurdering og med forslag til foranstaltninger.

#### **Konsultand-centreret administrativ konsultation**

Her anmodes konsulenten om at medvirke til en løsning af organisationens problemer. Caplan mente, at denne konsultationsform er den mest komplicerede.

Ulla Hansson gennemgår mange praktiske konsultationsforløb, som giver læseren en god fornemmelse af de praktiske problemer i konsultation indenfor skoleområdet.



## Litteratur

- Hanne Kold Andersen, Vivi Bech og Bjørn Glæsel: KVALITET I PPR, – et debatoplæg til brug for PPR kontorerne, SL, April 1994
- Gregory Bateson: STEPS TO AN ECOLOGY OF MIND, The University of Chicago Press, 1999
- G. Caplan: THE THEORY AND PRACTICE OF MENTAL HELTH CONSULTATION, Tavistock, 1970
- Patrick Casement: LYT TIL PATIENTEN, Hans Reitzels Forlag, 1987
- G. Haslebo og K.S. Nielsen: KONSULTATION I ORGANISATIONER, Dansk Psykologisk Forlag, 1997.
- Ken Vagn Hansen: *Konsultation – en nødvendig metode i det pædagogiske psykologiske arbejde*. I Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 37/1/feb./2000
- Ulla Hansson: KONSULTATION – som Psykologisk metode I skolen. Dansk Psykologisk Forlag, 1995
- Benedicte Schilling giver en grundig beskrivelse den systemiske tilgang i bøgerne: SYSTEMISK SUPERVISION – En historie om den systemiske supervision gennem 45 år. og SYSTEMISK SUPERVISION – Et sprogspil for professionelle der anvender supervision. Dansk Psykologisk Forlag, 1997
- P.M. Senge: THE FIFTH DISCIPLINE, The Art & Practice of The Learning Organisation, Century, 1990
- Waszlawick et al.: PRAGMATICS OF HUMAN COMMUNICATION, Faber and Faber, 1968
- P. Watzlawick et al.: CHANGE – Principles of Problem Formation and Problem Resolution., W.W.Norton & Company, 1974

## Noter

- 1 Med »utilsigtet læring« tænkes her på den læring, som ikke er bevidst for skolen/læreren.
- 2 P. M. Senge: THE FIFTH DISCIPLINE, The Art & Practice of The Learning Organisation, Century, 1990
- 3 Hanne Kold Andersen, Vivi Bech og Bjørn Glæsel: Kvalitet i PPR, – et debatoplæg til brug for PPR kontorerne», SL, April 1994
- 4 Mental Research Institute i Palo Alto med teoretikere som Gregory Bateson, Paul Watzlawick, John H. Weakland, m.fl.
- 5 Jf. Gregory Bateson: STEPS TO AN ECOLOGY OF MIND, The University of Chicago Press, 1999, og P. Waszlawick et al.: PRAGMATICS OF HUMAN COMMUNICATION, Faber and Faber, 1968
- 6 STEPS TO AN ECOLOGY OF MIND, p. 68-72
- 7 Jf. Patrick Casement: LYT TIL PATIENTEN, Hans Reitzels Forlag, 1987, p.30-31
- 8 Jf. f.eks. Patrick Casement: LYT TIL PATIENTEN, Hans Reitzels Forlag, 1987, p.165
- 9 Det er vigtigt at skelne mellem *infantile ønsker* og *infantile behov*. De infantile behov skal imødekommes indenfor rammerne af relationen til klienten
- 10 P. Senge introducerer i sin bog THE FIFTH DISCIPLINE begrebet systemiske arketyper, som eksempler på interventioner og handlinger som har utilsigtede effekter. Her kan der være tale om arketyperne »Fixes that fail«
- 11 Winnicott
- 12 Bion
- 13 Se f.eks. Bernler, 1993, s.16-17

- 14 P. Watzlawick et al.: CHANGE – Principles of Problem Formation and Problem Resolution., W.W.Norton & Company, 1974
- 15 Gregory Bateson: STEPS TO AN ECOLOGY OF MIND, The University of Chicago Press, 1999
- 16 - do -, p.
- 17 P. Watzlawick et al.: CHANGE – Principles of Problem Formation and Problem Resolution., W.W.Norton & Company, 1974, p.
- 18 - do -, p.
- 19 Jf. Gitte Haslebo: *Første og anden ordens kybernetik*, i G. Haslebo og K.S. Nielsen: Konsultation i Organisationer, Dansk Psykologisk Forlag, 1997.
- 20 - do -, p. 97-103
- 21 P. M. Senge: THE FIFTH DISCIPLINE, The Art & Practice of The Learning Organisation, Century, 1990
- 22 Jf. psykoanalytisk tænkning som har samme forståelse af terapi
- 23 Ken Vagn Hansen: *Konsultation – en nødvendig metode i det pædagogiske-psykologiske arbejde*. I Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 37/1/ Feb./2000
- 24 Benedicte Schilling giver en grundig beskrivelse den systemiske tilgang i bøgerne: SYSTEMISK SUPERVISION – En historie om den systemiske supervision gennem 45 år. og SYSTEMISK SUPERVISION – Et sprogspil for professionelle der anvender supervision. Dansk psykologisk Forlag, 1997
- 25 Selvfølgelig også i forhold eleven, forældrene og familien, f.eks. i form af terapi.
- 26 De *autoritative interventioner* kan tilsvarende opdeles i de informative, foreskrivende og konfronterende interventioner
- 27 Ulla Hansson: KONSULTATION – som psykologisk metode I skolen. Dansk psykologisk Forlag, 1995
- 28 The Theory and Practice of Mental Health Consultation, Tavistock, 1970

## Projektets faser

### Projektfase 1: Opstart

Af cand.pæd.psych.  
*Grethe Pedersen*

#### Idefasen

Det begyndte med en gruppe på 10 psykologer, som havde deltaget i et toårigt internt uddannelsesforløb i supervision. Her voksede ønsket frem om at skabe nogle nye rammer for psykologarbejdet, hvor det blev muligt at gennemføre supervisionsforløb med brugerne. Vi var dog klar over, at det var nødvendigt for os at have noget tid til dels at se kritisk på det arbejde vi udførte lige nu, og dels udforme nogle nye principper for psykologbetjeningen. Vi søgte derfor PPR's ledelse om tid til at forberede et konsultativt projekt, hvis hovedformål var uddannelse af deltagerne i den konsultative metode, formulering af et nyt indhold i brugerbetjeningen og igangsættelse af et udviklingsprojekt i konsultation.

Ledelsen bakkede op om projektet og der var enighed om at deltagerne, hvis det var nødvendigt, måtte ophøre med at betjene deres ellers faste institutioner. Der-

ved reduceredes gruppen til 5 psykologer, som startede i august 98.

Den første fase var præget af fordybelse i vores daværende arbejdssituation. Vi interesserede os specielt for de manglende præcise rammer i arbejdet og hvorledes de skabte en del modsætninger. Dertil kom at vi i de forløbne år selv havde oplevet hvad fagligheden betød for kvaliteten i psykologarbejdet, og derfor havde et ønske om at bringe denne faglighed ind i relationen til brugerne. Resultatet af disse overvejelser blev formuleringen af en model for betjening af brugerne, som dels forsøgte at fjerne nogle af de modsætninger, som vi fandt lå i den hidtidige PPR praksis, og dels forsøgte at øge kvaliteten af PPR arbejdet ved nu at kunne tilbyde konsultation, som vi havde kvalificeret os til.

#### Organiseringen af projektet

De fem psykologer dannede således et team, som vi kaldte konsultationsteamet. Teamets psykologer betjente sammen de skoler og andre institutioner, som de fik tildelt i deres respektive PPR-afdelinger. Det var sådan, at teamets psykologer i princippet kunne be-

tjene den samme skole, dog i forskellige funktioner, f.eks. koordineringsopgaver, konsultative opgaver, undersøgelsesopgaver og kursusopgaver. De enkelte psykologer som deltog, fik tildelt udviklingstid til at deltage i projektet, hvilket vi i gruppen opfattede som en forudsætning for at deltage.

### Projektets indplacering i PPR

Teamet blev underlagt den almindelige ledelsesstruktur i PPR og havde ingen formel leder. Uformelt fungerede en af psykologerne som leder af teamet. Dels fordi han teoretisk var den bedst funderede, dels fordi han gennem flere år havde arbejdet med at udvikle den konsultative metode i PPR.

PPR-ledelsen (chefpsykolog og afdelingsledere) gav teamet beføjelser til at indrette psykologarbejdet i overensstemmelse med den udarbejdede model og gav os stor selvstændighed i det daglige arbejde. Der blev ikke udarbejdet nogen fast aftale for samarbejdet med ledelsen. Vi aftalte fra gang til gang hvorledes behovet var for møder og oftest var det teamet, som tog initiativ til møder med ledelsen.

Undervejs i projektperioden blev afholdt møder med samtlige ledere af de institutioner, som deltog i projektet. Her deltog PPR's ledelse sædvanligvis.

Teamet havde ingen selvstændig økonomi. Det var på forhånd

aftalt med ledelsen at såfremt vi havde behov, som ikke kunne opfyldes i den enkelte afdeling, havde vi mulighed for at søge ekstra midler på hovedkontoret f.eks. litteratur eller ekstern supervision.

Psykologerne i teamet kom fra 3 forskellige distrikter, hvilket i praksis betød at den enkelte psykolog dels var medlem af konsultationsteamet, dels var medlem af psykologgruppen i den enkelte afdeling. Denne organisering medførte, at teamet holdt kontakten til de sædvanlige kolleger og sikrede, at en stor del af PPRs psykologer var i stand til at følge konsultationsteamets erfaringer og udvikling. Samtidig blev teamets psykologer gennem dialogen med øvrige kolleger udfordret på ideen om projektets anvendelighed i praksis.

### Projektfase 2: Den interne uddannelse

Af cand. psych. *Ken Vagn Hansen*

Den interne uddannelse foregik i forskellige trin.

Det startede med et 2-årigt kursus i konsultativ supervision. Her fik den enkelte psykolog en grundlæggende indføring i supervisions-teori og -metodik. Samtidig fik de en første indsigt og træning i at arbejde faciliterende i forhold til persons professionelle problem-

stillinger. De gennemførte også forskellige supervisionsprojekter i forbindelse med deres psykologarbejde på PPR.

Efter at konsultationsprojektet var iværksat fortsatte supervisionstræningen som en form for grunddisciplin. Den personlige udvikling bl.a. i form er øget emotionel kompetence er en vigtig side af supervisionstræningen.

Den teoretiske uddannelse blev udvidet med meta-teori og konsultationsteori på forskellige niveauer, i et omfang, som det er beskrevet i de følgende afsnit<sup>1</sup>, som jeg vil henvise til.

Det tilstræbtes at både teorien og supervisionstræningen var en fast bestanddel i de interne møde. På den måde blev der skabt et fortløbende reflektivt fagligt miljø.

Det er en af de centrale erfaringer fra projektet, at den faglige udvikling hos de involverede psykologer er af afgørende betydning. Fagligheden er det primære udviklingsområde, og det er ikke tilstrækkeligt med teoretiske oplæg og foredrag om konsultation. Den faglige udvikling må være så grundig, at der sker en ændring af den faglige identitet, således at psykologen tænker anderledes. 2. ordens strategier er ikke noget der supplerer det traditionelle psykologarbejde. 2. ordens tænkning er en radikal anden måde at tænke på,

og når den er integreret i psykologens faglige forståelse, vil den altid være den metakontekst, som problemstillinger og fænomener ansues ud fra. 1. ordens tiltag vil blive besluttet i indenfor denne referenceramme.

Faglighedens betydning understreges også af, *at det eneste vi reelt kan gøre for at skabe 2.ordens forandringer i betjeningen af skoleområdet, er, at ændre os selv gennem at tage ansvar for vores faglighed. En sådan ændring vil, i sig selv, ændre relationen til brugeren.*

### Projektfase 3: Projektforløbet

Af cand.pæd. psyk. Jette Lentz

Dette afsnit vil omhandle den praktiske udførsel af konsultationsprojektet. Hvordan forløb virkeligheden sig så i forhold til teorien og de modeller, som vi forinden havde opstillet og præsenteret for skolerne og vores ledelse på PPR? Vi har i det følgende samlet op på de praktiske problemer, overvejelser og erfaringer omkring gennemførelsen af projektet. Overvejelser og beskrivelser bygger hovedsagelig på vore dagbogsoptegnelser. Vi har nemlig gennem de 2 år, projektet kørte over, skrevet re-

1. I sær i artiklen »Implementeringen af konsultation som arbejdsmetode i PPR-regi«.

ferater fra alle vore interne møder samt fra vore møder med ledelse, kollegaer og lærerne ude på skolerne.

### **Vores arbejde ude på skolerne:**

Hvordan forløb det så? Jeg vil starte med at kigge tilbage på møderne med skolelederne foråret 1999 inden projektstarten: Det overraskede os, at de skoler, som vi havde forestillet os skulle være med i projektet, ikke delte vores begejstring eller var mere positive, da vi præsenterede dem for vore tanker om den nye psykologbetjening. Kunne de da ikke se vores engagement og iver efter at gøre et mere kvalificeret arbejde ude på skolerne omkring børnene? Men nej, de fleste skoler udtrykte faktisk, at de var tilfredse med den gamle psykologordning, at det var rart at have den samme psykolog ude på skolerne, så man let kunne få fat i hende frikvartererne og hurtig drøfte en sag med. Vi mente derimod, at det var vigtigt at kigge nærmere på kvaliteten af de undersøgelser, PPR gennemførte, snarere end at få flere børn undersøgt.

Som det fremgår, var det tydeligvis ikke skolernes egne ønsker om forandring, der satte projektet i gang men derimod vores (PPR's) ønsker om at hæve vor psykologfaglige identitet. Et par skoler udtrykte da også så megen betænke-

lighed ved projektet, at vi valgte dem fra. Det viste sig i øvrigt, at vi måtte afgive et par af vore »gamle« skoler med fra før projektperioden, fordi vi også skulle have tid til vore interne møder i projektgruppen.

Det viste sig da også godt inde i første projektår, at modellen med de forskellige psykologer og funktioner ikke kunne fastholdes i heldagsskolerne og i specialklasse- og læseklasserækkerne. I de førstnævnte blev psykologerne først og fremmest brugt til at lave supervision med personalet, og i specialklasserne var børnene jo vel undersøgt, inden de kom ind, så også her fik personalet alene tilbudt supervision som et nyt tilbud. Specielt i læse- og specialklasserne var der ganske få lærere, der benyttede sig af supervisionstilbuddet. Det overraskede os, da vi mente, at netop børnene her var der særlige udfordringer i at undervise, og at lærerteam måske havde brug for at få nogle nye perspektiver på deres arbejde med børnene.

I heldagsklasserne ønskede lærerne i starten af projektperioden mest undervisning og faglig rådgivning. Da projektperioden var forbi, var tilbagemeldingen fra én gruppe, at det først var nu, at de kunne se, hvad supervision var for noget, og at de var blevet meget glade for disse sessioner med en udefra kommende psykolog.

Hvordan gik det så med konsultationstilbuddet på de almindelige skoler? Efter at vi havde præsenteret vores model og nye tilbud på lærernes fællesmøder, kunne lærerne begynde at skrive sig på konsultationssedlen, som vi hængte op på lærerværelserne. Først var vi ikke klar over, hvad det betød for lærerne med et sådan opslag. Nogle udtrykte, at de havde svært ved at sætte deres initialer eller navne på listen, da et lærerværelse også er et offentligt rum. Vi aftalte så på disse skoler, at tilbuddet om konsultationstider skulle ligge i en skuffe, som de så kunne skrive sig på.

Efterhånden som tiden gik og lærerne vænnede sig til konsultation som en del af PPR's tilbud, og at det *ikke* skulle ses som, at de nu var dem, der blev henvist til psykolog og ikke barnet, blev det naturligt, at opslaget hængte på ét for dem let tilgængeligt sted.

Vi syntes selv, at tilbuddet om konsultation til lærerne var et super tilbud fra PPR, som alle havde gået og sukket efter i årevis, men vi var også klar over at strukturer og gængse holdninger på skolerne kunne gøre det vanskeligt at gennemføre. Lærerne var tydeligvis usikre på, hvad tilbuddet indebar og var tilbøjelige til at henvende sig til kontaktpsykologen (den tidligere skolepsykolog), når de havde et problem. Det var på nogle skoler mest de nye og unge

lærere, der brugte konsultationen.

Da vi talte med lærerne om det senere i projektperioden, udtrykte flere, at de syntes, at det var et godt tilbud, men at de ofte »glemte« det eller ikke havde tid til at komme, fordi de i forvejen gik de til så mange møder på skolen. Det hjalp dog, da skolens ledelse blev klar over, hvordan konsultation/supervision kan tænkes ind som en »pakke« i forbindelse med en afklaring om, hvad der skal ske med et indstillet barn med fx socio-emotionelle problemer. Konsultationen kan således bruges til, at lærerne sammen undersøger, hvad der virker i pædagogiske sammenhænge, hvordan deres egne følelser og muligvis farvede briller eller fordomme kan spille ind i mødet med barnet og forældrene, samt hvordan barnets ressourcer kan medtænkes i forhold til afprøvningen af forskellige pædagogiske tiltag.

Som tidligere nævnt andet sted i særnummeret skelner vi det konsultative arbejde mellem en autoritativ faglig supervision, som bærer præg af rådgivning og undervisning, og en faciliterende supervision, hvor vi støtter lærerne til selv at finde løsningerne og være herre i eget hus fx omkring deres faglige pædagogiske arbejde omkring børnene. Vi oplevede, at lærerne ofte havde en forventning om at få rådgivning fra os, og at vi især i starten var hurtige til at give gode råd i stedet for at støtte dem

i deres egne processer med øgede handlemuligheder. Måske følte vi, at der lå en fare i, hvis ikke vi blev bekræftet ud fra vores egen faglige ekspertise. Efterhånden ændrede mønstret sig. Vi blev bedre via vores egen interne supervision til at identificere overføringsmekanismer. Lærerne var heller ikke så bange for at bruge os, som tiden oplevede vi lærere komme og takke os for konsultationerne.

De fleste af os oplevede **koordineringsmøderne** med skolens leder og funktionslærer som meget betydningsfuld for projektets gennemførelse, fordi det var her undersøgelse blev prioriteret, og vi fik mulighed for at undersøge, om en fælles forståelse af interventionen omkring de indstillede elever, ville kvalificere den samlede indsats. Vi foreslog skolerne ca. 8 egentlige psykologundersøgelser om året. I starten var vi usikre på, om vi kunne klare os med det, men det viste sig hurtigt, at det var passende. Dermed fik vi mulighed for at koncentrere os om andre spændende og relevante opgaver så som supervision og kursusplanlægning.

Nogle skoleledere bemærkede dog, at de syntes, at der gik uforholdsmæssig lang tid med sagsgangen, fordi koordineringspsykologen først skulle tilbage til sit psykologteam og uddele sagen til en anden psykolog frem for selv at kunne gå i gang med den med det samme.

En del af den tid, som vi fik frigjort fra undersøgelser, besluttede vi til at bruge til udviklingstid på én af skolerne. Den pågældende skole havde været igennem drøftelser blandt lærerne om at sætte fokus på deres teamsamarbejde. Vi gik som PPR team ind og tilbød de enkelte lærerteams støtte til deres teambuildingsproces. Vores oplevelse indsatsen blive modtaget lidt blandet. Det var tydeligt, at der hos nogle team var uklarhed om, hvad de skulle med teamsamarbejdet, og at det var noget, der var bestemt ovenfra og ikke af dem. Andre var positive for at få et kursus i den vanskelige samtale og i supervision. Vi nåede frem til, at vi var kommet for tidligt ind, uden rigtig at have haft mulighed for at forberede teambuildingsprocessen med skolens ledelse.

Som noget nyt tilbød vi også skolens leder supervision med en udefra kommende psykolog – dvs. den af os, der ikke kom på skolen som undersøger eller var supervisor for lærerne. Vi oplevede, at lederne igen var meget interesserede i supervision, selvom egentlige forløb kom aldrig rigtig i gang. Der var uklarhed om, det kun var skoleinspektøren og ikke viceinspektøren, der skulle tage imod supervision. Måske havde inspektøren netop brug for at drøfte fx samarbejdsproblemer i et andet forum end skolens.



### **Vores samarbejde i distrikterne – med vore ledere og kollegaer**

Da vi skulle koordinere opgaverne ude på skolerne, skulle vi fordele os i 3 distrikter, strækkende fra Valby i syd, Husum i vest og til Amager i øst. Det kunne betyde, at vi skulle undersøge et barn i vesterdistriktet og så cykle videre til supervision på en skole i øst og måske videre til et tredje møde et andet sted. Der gik desværre uforholdsmæssig lang tid, når vi skulle udføre de forskellige funktioner i forskellige distrikter. Det var klart et minus ved projektet, at vi ikke arbejdede som et lokalt team. Det kom desuden til at betyde noget, at vi også havde forskellige ledere fra tre distrikter. Vore ledere havde jo ikke været på kursus i konsultation og havde således ikke været gennem den samme proces som vi. Selvom vores PPR ledere støttede os i udførelsen af projektet, var der også en vis usikkerhed hos nogle, når eksempelvis nogle af projektskolernes ledere var kritiske: – En brugerundersøgelse kunne måske gøre udfaldet? Vi satte spørgsmålstegn ved, om man i ledelsen mente, at projektet var lykkedes, hvis de hurtigt fik positive tilbagemeldinger fra skolerne?

For at undgå misforståelser og manglende forståelse for projektet havde vi løbende i de to år indkaldt distriktslederne samt chefspsykolo-

gen til møder, hvor vi orienterede dem, om både vore små succes'er men også om den kritik, vi var udsat for. Vi var jo ofte oppe mod en hel skolekultur, forklarede vi.

Det blev slået fast, at vore ledere støttede projektet gennem hele forløbet.

Der er i øvrigt nu meldt ud til alle PPR psykologer, at ledelsen forventer, at alle skal arbejde konsultativt i PPR København. Så da vi foreslog, at projektgruppen kunne stå for efteruddannelsen af vore kollegaer på PPR i konsultation, blev dette vel modtaget, og rent faktisk er vi pt. i gang med at udanne 30 psykologer fra de 4 afdelinger i PPR København i konsultative metoder.

Vi formidlede vore erfaringer på stormøder på PPR. Fra mange af vore kollegaer oplevede vi en stor interesse. Især de nye og yngre psykologer var interesseret i at integrere konsultative metoder i deres arbejde. Vi havde inden projektstarten ikke tænkt så meget over, hvordan det ville være at være intern konsulent for sine kollegaer. Det var ikke altid så nemt at stå frem som et velfungerende energisk PPR team med tid til udviklingsarbejde overfor nogle travle og til tider stressede kollegaer og fortælle om vore resultater. Vi kom således til at fjerne os lidt fra vores kollegaer i de enkelte distrikter. På en måde var vi med i arbejdet på distriktskontoret, men

mest var det i projektteamet, at vi hentede vores energi til arbejdet.

### **Vores interne samarbejde**

Vi valgte Ken Vagn Hansen som leder for projektet. Det var hos ham, de fleste af os havde vores teori og været på kursus, så han stod som en naturlig leder af udviklingsarbejdet. Han var dog også med i projektet som udøvende psykolog samtidig med, at han tog sig af vores indbyrdes samarbejde i gruppen. Dette kunne give nogle forviklinger, da han selv var en med som aktiv og en del af teamet. Vi søgte derfor om at få ekstern supervision udefra, hvilket vi fik bevilliget i mindre omfang.

Vi havde et ønske om, at undersøgelsessagerne skulle fordeles ligeligt imellem os med hensyn til vore forskellige faglige ekspertiser. I vores team var der fx et par af os, der er specialister i ordblindhed. Vi oplevede dog, at fordelingen af sagerne mest afhang af, hvad der var muligt rent geografisk og arbejdstidsmæssigt.

Vi arbejdede forskelligt som arbejdsgruppe. Nogle af os var ikke så strukturerede, arbejdede bedst med frie indfald og spontane indlæg, medens andre ønskede mere struktur på møderne, så vi kunne holde tidsplanen. Vi besluttede i slutningen af projektperioden at tage på et internat for, at vi sammen kunne drøfte vores indbyrdes samarbejde og de forskellige roller,

vi indtog i gruppen. Dette var samtidig en evaluering af projektet, sådan som vi personligt oplevede det. Vi mærkede her, at der stadig var megen energi til at fortsætte samarbejdet, men nu i form af uddannelse og tilrettelæggelse af vore kollegaers efteruddannelse med Ken som supervisor.

### **Evaluering af projektet**

Vi valgte ikke at lave en kvalitativ brugerundersøgelse med spørgsmål om vore brugeres tilfredshed / ikke tilfredshed med den nye psykologbetjening. Vi mener ikke, at vi kan måle, om et projekt er lykkedes eller ej vha. kvantitative metoder eksempelvis i form af en spørgeskemaundersøgelse. Vi indbød i stedet lærerrepræsentanter fra afdelingerne på de enkelte skoler til nogle møder (midtvejs og i slutningen) til nogle kvalitative interviews. Vi deltog på fællesmøder samt drøftede med skoleledelserne og funktionslærerne, hvad deres oplevelse af den nye psykologbetjening havde været. Det undrede os lidt, at vi fra *alle* involverede skoler fik en positiv tilbagemelding om, at de ønskede at fortsætte. På en skole blev der sagt, at man ikke ønskede sig tilbage til almindelig psykologbetjening med en »stresset skolepsykolog«.

Vi oplevede dermed en markant ændring fra, at skolerne i starten udtrykte nogen kritik og usikker-

hed med tilfredshed med ordningen.

Flere af os kunne desuden som koordineringspsykolog mærke, at de spørgsmål, der blev stillet af skolelederen og funktionslæreren, mere og mere bar præg af en undersøgende nysgerrighed for en helhedsindsats frem for en forventning om, at PPR skulle bidrage med at finde hurtige løsninger og foranstaltninger for de indstillede børn.

Omkring lærernes til tider svage brug af vores konsultative tilbud, var skolelederne i øvrigt inde på, at man måske skal være mere offensiv og blive bedre til at formidle tilbuddet til lærerne. Måske med en opfordring til, at lærerteamet skriver sig på til konsultation, inden de skriver en indstilling til undersøgelse af barnet.

Det har været spændende at opleve, at ligesom vi som PPR medarbejdere har brug for tid til at se resultaterne af vor indsats, sådan oplever vi også, at skolerne har brug for tid til at se resultaterne af den anden mere dialog- og samarbejdsprægede indsats omkring børnene. Derfor er det også vigtigt ikke at stoppe processen ude på skolerne nu. Desværre er dette virkeligheden i skoleåret 2001-2002. Men vi regner med at være »på« igen næste år med implementeringen af lokal team, der arbejder konsultativt omkring løsningen af arbejdsopgaverne.

## **Videreførelse af projektet i PPR København**

### **Uddannelse af psykologerne i konsultation**

Af cand. pæd. psych. *Lotte Schjøttz*

### **Implementering af konsultationsprojektet**

Opmærksomhed og interesse om, hvordan vi skulle brede udviklingsprojektet – vedr. konsultative arbejdsmetoder – ud til alle psykologer på PPR, var tilstede i ledelsesgruppen fra starten. Vores fokus var imidlertid på os selv og på udviklingen af en anderledes psykologbetjening. Vi kendte endnu ikke løsninger på de mangesidede problemfelter, dilemmaer og den modstand, vi mødte i vores brugerflade, når vi præsenterede dem for ændringsforslag. For at følge vores mål, havde vi fremsat nogle teser, der betød væsentlige ændringer, men vi var af den overbevisning, at der var tale om radikale ændringer, hvis vi skulle komme igennem med vores budskab: bl.a. at tilbyde kvalificeret arbejde ved at undgå at løbe stærkere og løse opgaverne mere og mere overfladisk, få ro til at se på opgavernes karakter og højne vores egen psykologfaglige identitet. Det var først hen mod slutningen af udviklingsprojektet, vi var så langt i vores egen proces, at vi havde overblik til at beskæftige os med, hvad et uddannelsesforløb for vores kol-

leger kunne indebære. Erfaringer fra vores egen læreproces viser, at netop modstanden var en ledetråd i et procesorienteret deltagerstyret forløb. Det teoretiske indput har vekslet mellem grundlæggende teori med teori hentet ind alt efter de problemstillinger, der viste sig at være relevante. At projektet hviler på et teorigrundlag, tror jeg, er forudsætningen for den ændring, der har vist sig mulig i praksis.

### **Projektet mødes med skepsis og optimisme på PPR**

Når jeg tænker tilbage på idéfasen, dengang vi med entusiasme præsenterede vores tanker for vores kolleger, var der såvel skepsis og en vis uro med hensyn til, om det nu ville få konsekvenser for alle psykologers betjeningsmåde? Men vi mødte også stor opbakning for vores bestræbelser. Vi er især i vores egne distrikter mødt med opmuntring og kommentarer vedrørende den mulighed, vi var tildelt, at være et tæt arbejdende team på et teams bedste præmisser, at udvikle os sammen ud fra en fælles idé og have tid til det. Psykologerne i konsultationsprojektet repræsenterede tre af de i alt fem distrikter, der er i København. I de to distrikter har der været løbende orientering om såvel succeser og de vanskeligheder, vi er stødt på undervejs. De øvrige distrikter er orienteret på nogle fællesmøder, og vi har i pro-

jektperioden haft evaluerende møder med ledergruppen.

### **Signaler fra ledergruppen**

Signalerne fra ledergruppen var positive: Konsultative metoder ville blive en del af den praksis, man måtte beherske. Det figurerede nu i stillingsopslagene som en metode, man måtte forholde sig til, hvis man ønskede ansættelse i København. Samtidig blev det fastlagt, at det ikke skulle pålægges medarbejdere med lang faglig tradition og som ikke ønskede at ændre på det.

Udviklingsprojektet forløb som konsekvens af og samtidig med en fortsat opnormering af psykologgruppen i København. Det betød, at der var en formodning om interesse for et uddannelsesprojekt i alle distrikterne. Drøftelser mellem os og ledergruppen medførte, at vi i projektgruppen udarbejdede et forslag om indhold, form, omfang og sted. Vi forhandlede os frem til en dag hver pr. uge til forberedelse, planlægning og undervisning til de fire psykologer i teamet. Ken Vagn Hansen fortsætter som vores underviser og supervisor og følger på den måde udviklingen i et tæt samarbejde.

### **Uddannelse af 29 psykologer i konsultative metoder**

Der blev tildelt hvert distrikt en kvote, idet vi mente at der måtte være loft på 28 personer – 29 psy-

kologer blev tilmeldt. Flere psykologer har givet udtryk for, at deres tilmelding dels skyldtes interesse for metoden, men at det faglige fællesskab havde stor betydning for dem. Det har været smittende at følge vores team på sidelinjen og mærke energien der udsprang af vores indsats i teamet.

Uddannelsens omfang blev fastsat til et toårigt forløb med undervisning hver 14. dag fra kl. 12 – 16 i Østerbro Medborgerhus. De deltagende psykologer bruger deres tildelte udviklingstid ¼ dag pr. uge. Man forpligter sig med mødepligt af hensyn til uddannelsens prioritering af procesforløb. Der lægges op til en veksling mellem teori og praksis, således at første del af uddannelsen består af teoretiske oplæg fra os, træning af supervision – autoritative- og faciliterende metoder. Teorigrundlaget er beskrevet andet sted i hæftet. Vi vil i hovedsagen undervise i dele af det teorigrundlag, der har været gennemgået i vores uddannelsesforløb de foregående 5 år.

Det er tanken at lægge op til projektarbejde formuleret med udgangspunkt i psykologernes arbejdsområder med henblik på afprøvning af konsultative metoder. Det er derfor været en væsentlig overvejelse at sikre, at undervisningen lægger op til mere end blot videregivelse af de erfaringer vi har gjort, og den måde vi har grebet det an på. Skal engagement og

motivation for udvikling fastholdes, må praksis inddrages i procesforløb. Vi var 5 psykologer om et fælles projekt, der skulle føres ud i livet. Det er både en stor udfordring og meget spændende, hvilke ideer der opstår blandt de 29 psykologer. Der er grobund for nye måder at praktisere konsultativt arbejde på.

Det skal her nævnes, at vi i teamet har haft overvejelser om, hvordan det vil være at undervise i egne rækker. Selvom vi har erfaring med at lave kurser, foredrag og undervisning m.m., er det på mange måder en anderledes og større udfordring, vi bringer os selv i. Vi lægger op til at facilitere hinandens personlige/faglige udvikling.

### **Hvad betyder det for et PPR-kontor?**

Hvordan kan PPR komme udenom en nyorientering? Det handler om mere end kvalitet i specialundervisningen, når der alene tænkes på at kvalificere det igangværende. Vores brugerfelt har længe været underlagt forandringsprocesser – familien ser anderledes ud, børns opvækstvilkår er anderledes, nyt syn på barnet stiller anderledes krav til læreren. Krav der vedrører såvel det intrapsyriske- som det interpersonelle niveau. Det påvirker selvfølgelig efterspørgslens karakter vedr. PPR's indsats.

Som det ser ud nu, stilles stadig øgede krav til psykologen om at lave flere undersøgelser med den forventning, at den vil kunne fjerne problemet. Men her har psykologen måtte sande at ekspertrollen i mange tilfælde har spillet falit, da en undersøgelse sjældent munder ud i anden skoleplacering, eller at der kunne være en forventning om, at PPR overtager ansvaret for eleven. Ekspertperspektivet skal selvfølgelig bevares med henblik på udredning til forståelse af problemstillingen, men psykologen må finde nye veje i arbejdet med de urolige elever og deres læreres overlevelse med dem.

Jeg mener det kunne handle om udvikling på andre niveauer. At vi bruger vores psykologi til at forstå skolen som organisation og skolekulturens logik. Kommunikationen i samfundet er blevet langt mere udstrakt og samtidig, eller som konsekvens deraf, mere intim dvs. relationerne har fået større betydning både blandt børn og voksne. Lærerne stilles til ansvar

for deres personlige andel i børnenes udvikling – ikke kun den faglige udvikling nu også den personlige udvikling, hvilket indebærer en naturlig henvendelse til os, om at medvirke til en forståelse af disse samspil. Vores brugere i skolen har forventninger til os om deltagelse og kvalificering i processer.

Disse tendenser er også gældende for et PPR-kontor. Jeg er overbevist om, at effekten af et fælles uddannelses-/udviklingsforløb for psykologerne i PPR. København rækker ud over det at kunne beherske en konsultativ betjeningsmåde. Psykologerne udvikler et fælles sprog, en fælles forståelse – ikke nødvendigvis enighed, men en referenceramme der i sig selv er fordrende for et fagligt klima. Er der åbenhed i organisationen som gør, at man kan udtrykke sin faglige/personlige usikkerhed, må det betyde kvalificering i samarbejde og styrkelse af den faglige identitet. Det vil give plads til humor og arbejdsglæde på et PPR-kontor?

## Udløbere af projektet

Der er mange forskellige temaer, som har optaget os, og som stadig optager os i forbindelse med projektet. I det følgende vil vi forholde os til

- hvordan påvirker og strukturerer den faglig tilgang det daglige psykologarbejde, tilgangen til brugerne, hvad der bliver til problemer, og hvordan de håndteres, graden af internt samarbejde, ledelsen, osv.?
- når vi vil indfører sådanne forandringer i betjeningen, som den konsultative tilgang til repræsenterer, hvordan inddrager vi brugeren? Skal brugeren spørges? Skal brugeren have lov til at sige nej tak? Hvordan orienterer vi i det hele taget brugeren, om vores intentioner og motiver?
- implementeringen af en konsultativ arbejdsform i PPR-regi rummer også nogle interne udfordringer i form af forskellige forandringsprocesser. Hvilke for-

hold spiller ind, og hvordan skal de gribes an? Vores erfaringer peger på nogle muligheder og nogle problemer i et sådan implementeringsproces.

- vi har oplevet folkeskolen, som den største udfordring i forsøget på at indføre en mere konsultativ betjeningsform. Andre institutioner, som daginstitutioner, specialskoler, m.v., er ofte mere motiveret og parat til den indirekte arbejdsmåde, som konsultation indebærer. Vi er i en forbindelse blevet optaget af skolekulturen og modsætningsforholdet mellem vores faglige kultur og skoleverdens.
- vores ide om refleksive rum af mere terapeutisk tilsnit synes at stå i modsætning til skolens ideer om, hvad der er fagligt udviklende. Har skolen og lærerne brug for refleksive rum? Skal de være dens slags, som vi med vores faglige kultur tilbyder, eller skal de udvikle deres dialogrum.

## 1. og 2. ordens PPR-kontor – et tankeeksperiment

Af cand.psych. *Ken Vagn Hansen*

Hvis vi leger lidt med de to tilgange til psykologarbejdet, som er beskrevet i det teoretiske afsnit, og forestiller os to typer PPR-kontorer. Det ene kontor tager fagligt udgangspunkt i en 1. ordens strategi, dvs. man tager udgangspunkt i en servicerende psykologrolle, hvor psykologen er direkte problemløsende, rådgivende og vejledende. Vi kan kalde det for et *1. ordens PPR-kontor*.

I modsætning hertil kan vi forestille os et PPR-kontor, som tager fagligt udgangspunkt i en 2. ordens tankegang, dvs. at der arbejdes ud fra en faciliterende, udviklingsorienterede forholdemåde, hvor psykologen er cirkulært tænkende og relaterer sig komplementært til klienten og klientens problemstilling. Et sådant kontor kaldes tilsvarende et *2. ordens PPR-kontor*.

Som en meta-kommentar til psykologarbejdet i PPR-regi kan det være illustrativt at rendyrke de to faglige tilgange ved at beskrive to *PPR-kontorer, som har hver sin primære tilgange til PPR-arbejdet*:

- hvad vil karakterisere de to kontorer?

- hvilke medarbejdere ønsker man ansat, og hvad er de beskæftiget med?
- hvordan uddannes medarbejderne?
- hvordan er samarbejdet mellem medarbejderne?
- hvordan struktureres kontakten til brugerne?
- hvilke problemer opstår der typisk?
- hvilke ambitioner og strategier har ledelsen?
- osv.

### 1. ORDENS PPR-KONTORET

1. ordens-kontorets servicerende tankegang tager udgangspunkt i brugernes (her afgrænset til skoleområdet) ønsker om problemløsning og aflastning. Skolerne ønsker typisk, at de kan have psykologen hos sig i dagligdagen og så mange timer som muligt. De ønsker også en ekspert, som kan deltage i skolens hverdag og iagttage eleverne i undervisningssituationen for fortløbende at kunne rådgive og afklare foranstaltningmuligheder for de vanskelige elever.

For at imødekomme skolens ønsker, må psykologressourcerne for-



deles ligeligt på skolerne. Det opnås bedst ved, at den enkelte psykolog har sin egen skole eller skoler, hvorfor psykologerne på et 1. ordens kontor typisk arbejder alene. Det har også den fordel, at der er et nært forhold mellem psykologen og skolen, således at de bedre »forstår« hinanden, og serviceringen kan forløbe mere gnidningsfrit.

Ud fra en servicerende tankegang er det således ønskværdigt, at psykologerne er så tæt på brugeren i dagligdagen som muligt, hvorfor de har deres kontor på skolerne og tilbringer deres arbejdstid der. PPR-kontoret er derfor primært et sted, hvor ledelsen og administrationen holder til, og der er ikke brug faste lokaler til den enkelte medarbejder.

Konkret arbejder psykologen således hele tiden ude hos brugere (skolen), fordi der er så meget som skal klares derude. De er helt optaget af og beskæftiget med at være servicerende overfor de ønsker om problemløsning, som lærerne og skolen fremsætter. Det konkrete psykologarbejde vil bestå af en konstant blanding af sagsarbejde, elevundersøgelser, samtaler, møder, osv.

### **Psykologkvalifikationer**

Den bedste servicerende psykolog er en psykolog, som kender klienten og klientens verden godt, og som har værktøjer til at klare de

problemer, som optager klienten. Derfor vil man, på et 1. ordens kontor, ansætte psykologer, som har et godt kendskab til skoleområdet, så de er i stand til at indgå i skoleverden på skolens egne betingelser. Da problemerne i skolens dagligdag primært handler om eleverne og ind imellem også forældrene, bør psykologen have et godt kendskab til at arbejde med børn og familier, således at psykologen kan diagnosticere vanskelighederne hos barnet og opstille de nødvendige foranstaltningsforslag. Videreuddannelse handle da også om at raffinere undersøgelsesmetoder, og der vil være høj prestige i at være en god undersøger.

### **Typiske faglige problemer**

Da serviceringstankegangen hænger sammen med brugernes umiddelbare ønsker om aflastning og hjælp<sup>1</sup>, vil der hele tiden opstå sådanne ønsker hos brugeren, og da den faglige strategi ikke rummer alternative 2. ordens tilgange, vil arbejdspresset være konstant præget af at skulle klare mere. Dvs. sagsmængden let kan overhale psykologens arbejdskapacitet, og der begynder at opstå problemer.

Medarbejderne er derfor typisk fortravlede med store sagsmængder. De vil ofte tale om, hvor travlt de har, og om hvordan de skal nå de mange sager.

Der vil være forskellige reaktioner på en sådan arbejdssituation, og måske kan man forestille sig tre typiske »psykolog-skæbner« på et 1. ordens kontor:

– *den gamle garvede psykolog*, som typisk er rodfæstet i skoleverden, og som gennem årene har lært at indrette sig gennem de rigtige forbindelser med de formelle og/eller uformelle ledere på skolen. Typisk har vedkommende betjent den samme skole i en længere årrække. Denne psykologtype har affundet sig med den servicerende rolle, men har på pragmatisk vis lært at indrette sig, så arbejdet bliver begrænset til enkle overskuelige aktiviteter. Prisen vil typisk være fagligheden. De faglige ambitioner og det faglige niveau er lavt.

– *den arbejdsomme psykolog med faglige ambitioner* og som typisk har en faglig ekspertise indenfor testning og andre undersøgelsesmetoder, og som på grund af sine ambitioner altid forsøger at nå det hele og gøre arbejdet grundigt. Denne psykologtype vil hurtigt føle sig belastet af det servicerende arbejde og har tendens til at bukke under på forskellig vis, og vil have brug for, at der blive grebet ind med en regulering af arbejdsmængden. Da man på 1. or-

dens kontoret sjældent er særlig opmærksom på problemerne hos sådanne medarbejdere, ender det tit med en sygeperiode og nedsat arbejdsmængde efter en rekonvalesensperiode.

– *den nyuddannede psykolog*, som måske endda er uddannet på universitetet og derfor ikke kender ret meget til skoleområdet og dets ønsker. Denne psykologtype har ofte lært noget om 2. ordens arbejdsmetoder i form af supervision og ønsker derfor at bruge dem i det daglige arbejde. Her løber psykologen imidlertid ind i en række vanskeligheder hos den servicevante bruger, som primært ønsker, at psykologen ser på eleven og gør noget ved de problemer, som eleven udviser. Afhængigt af temperament og fagligt ambitionsniveau vil denne psykologtype enten forsøge at kæmpe for sine faglige holdninger, hvilket er håbløst uden faglig forståelse og opbakning fra ledelsen og psykologkollegaerne, – eller også vil vedkommende hurtigt muligt søge at få sin autorisation og søge et stilling udenfor PPR-området, – enkelte vil vænne sig til den pragmatiske tilgang til det daglige psykologarbejde og sideløbende finde nogle niches, hvor de kan dyrke særlige discipliner, som f.eks. individuel terapi, familierapi, o.l.

**Ledelsen** på et »1. ordens-kontor« vil have en faglig baggrund i skoleverden, fordi det giver den bedste forståelse af skolens behov. De er typisk selv opdraget med 1. ordens strategier og har formentlig udvist gode administrative evner og evner til at varetage og forhandle serviceringsressourcer både i forhold til brugerne og i forhold til den politiske ledelse. De vil typisk være optaget af umiddelbar brugertilfredshed, og de vil bruge megen af deres tid på at forhandle ressourcer og løse ressourceproblemer. De må nødvendigvis tænke i sagsmængder og tid. De vil lave medarbejder- og brugerundersøgelser og statistiker for at få styr på tidsforbruget og kvaliteten af »sagsarbejdet«. De vil udarbejde detaljerede arbejdsregler og arbejdsmetoder for at få styr på effektiviteten.

Da problemerne, i overensstemmelse med det faglige niveau, ansues ud fra en lineær tankegang, søges de løst på samme niveau. Interne problemer i medarbejdergruppen eller problemer mellem en medarbejder og brugerne vil være vanskelige at håndtere og vil kun kunne »løses« gennem forhandlede kompromiser eller forflytninger. Da der ikke arbejdes med de emotionelle relationer i medarbejdergruppe, er der et højt angstberedskab, hvis konflikterne bryder igennem, og det vil ikke være konstruktivt for klimaet i

medarbejdergruppen, hvis sådanne »personbundne« problemstillinger kom åbent frem. Derfor vil lederen bestræbe sig på at håndtere dem i det skjulte, som noget der er knyttet til den enkelte medarbejder.

### Det interne samarbejde

Psykologer som arbejder ud fra en 1. ordens strategi er sjældent ægte motiveret for at arbejde i teams, fordi det ikke letter deres arbejde<sup>2</sup>.

Tværtimod kan teamsamarbejdet stjæle tid fra det øvrige arbejde, hvor de skal nå så mange af deres servicerende opgaver som muligt. På samme måde vil supervision være fagligt idealiseret, men i praksis nedprioriteret, fordi der er en masse sagsarbejde, som skal nås, og fordi *behovet ikke er selvrefleksion*, men aflastning gennem direkte hjælp, råd og vejledning.

Det interne samarbejde består typisk af interne møder, som foregår hver 14. dag eller sjældnere, for ikke at tage tiden fra serviceringen af brugerne. Møderne har oftest et informerende indhold fra ledelsen, og da ledelsen ikke har et direkte og nært samarbejde med medarbejdergruppen, har de på den måde brug for »at holde hof«<sup>3</sup>, så de kan få indhold i den medarbejderrelaterede del af ledelsen.

Møderne er sjældent særligt populære eller engagerende for medarbejderne. De vil primært være optaget af deres sagsarbejde, som

ligger og venter, og de vil typisk have travlt med at komme ud og telefonere for at få klaret det mest nødvendige sagsarbejde. Der vil dog altid være et højt engagement, når møderne drejer sig om time- eller ressourcfordelinger, fordi det umiddelbart har indflydelse på det daglige psykologarbejde og serviceringmulighederne overfor brugerne.

## 2. ORDENS PPR-KONTOR

2. ordens-kontoret tager udgangspunkt i 2. ordens tænkning og 2. ordens faglige strategier. Hovedsigtet er at øge brugernes autonomi og personlige og faglige kompetence. Man er fagligt bevidst om, at det er nødvendigt at arbejde med langsigtede strategier og med interventioner på flere forskellige niveauer. Et arbejde, som ikke kan varetages af en enkelt medarbejder. Derfor er det nødvendigt at involvere flere psykologer i betjeningen af den enkelte skole.

PPR-psykologen vil relatere sig til brugeren på en måde, som øger mulighederne for 2. ordens forandringer. Det vil konkret foregå indenfor forud aftalte rammer (kontraktforholdet), og ikke ved at psykologen er til rådighed hele tiden. Interventionsniveauet vil skifte afhængigt af den enkelte problemstilling, og der vil hele tiden være behov for et nært samarbejde med egen faggruppe. Derfor vil den enkelte psykolog tilbringe en væ-

sentlig del af deres arbejdstid på PPR-kontoret, hvor de også har deres kontor. Kontakten til brugerne vil altid være aftalt og rammebestemt.

Den traditionelle sagsmængde, i form af individuelle undersøgelsessager, vil være lille, fordi psykologen ikke er tilgængelig på en direkte serviceerende måde, og indsatsen vil foregå andre niveauer. Hertil kommer, at måden henvendelsen foregår på, indgår som en del af problemforståelsen.

### Psykologkvalifikationer

Erfaringer med 2. ordens strategier i form af konsultative tilgange til psykologarbejdet er en faglig kvalifikation, som er væsentligere end kendskab til skoleområdet.

Der lægges desuden vægt på selvudvikling og evne til selvreflektion, ligesom vedkommende bør have gode erfaringer med klientrelationer på 2. ordens niveau.

I modsætning til på 1. ordens kontoret er det her vigtigere at være kreativ end at være den stabile, grundigt arbejdende psykolog, som kan klare store sagsmængder.

Arbejdet bliver ikke stereotyp og forudsigeligt som på et 1. ordens kontor. Medarbejderen vil via sit team konstant arbejde med sin faglige identitet og faglige udvikling. Der vil for en sådan medarbejder være en høj grad af faglig integritet og oplevelse af egen kom-

petence. Det vil øge det faglige engagement i arbejdet.

### Typiske faglige problemer

»Problemer« er ikke nødvendigvis u hensigtsmæssige fænomener indenfor 2. ordens strategitænkning. Som det er påpeget i det teoretiske afsnit, rummer »problemer« vigtige informationer om relationerne.

Brugerens eller klientens problemoplevelser er vigtige udgangspunkter for at forstå brugerens måde at definere og afgrænse sin verden på. »Problemer« i samarbejdet med brugeren vil typisk handle om frustration af brugerens ønsker om umiddelbar hjælp og lindring. Medarbejderen vil opleve »konflikter« med brugeren, men konflikterne har ikke karakter af unødvendige problemer, der skal overvindes. De udgør vigtige og oftest nødvendige sider af det arbejde, der foregår på et 2. ordens forandringsniveau.

De faglige vanskeligheder vil primært gruppere sig omkring, hvilke interventioner og relationer, som er udviklende for brugeren. Eller sagt på en anden måde: Medarbejderen vil opleve problemer i sit arbejde evt. i form af tvivl om en bestemt relatering til brugeren er udviklende, men problemerne er ikke »fjender« som skal bekæmpes for at medarbejderen kan overleve i arbejdet. »Problemerne« er »venner« og vigtige informanter om 2. ordens forandringsmuligheder.

Interne problemer omkring samarbejdet på PPR-kontoret repræsenterer på samme måde nødvendige faser i en udviklingsproces, hvor relationen til brugerne hele tiden spiller ind.

De vanskeligste problemer er dem, som hænger sammen med ydre krav, begrænsninger og restriktioner f.eks. af administrativ eller politisk art, og som ikke kan bringes ind i en faglig udviklingsorienteret ramme.

**Ledelsen** kan med fordel have en anden faglig erfaringsbaggrund end skoleverden. Ud fra en 2. ordens tankegang kan der være fordele ved, at ledelsen ikke er for fastlåst i sin tilgang til brugeren. En tæt forankring i skoleverden kan således gøre det vanskeligt at tænke i 2. ordens strategier indenfor skoleområdet.

Ledelsen, på et 2. ordens PPR-kontor, vil være optaget af at skabe de nødvendige rammer for 2. ordens forandringer både internt og eksternt. Den vil være klar over, at det professionelle system og brugersystemet ikke kan skilles ad, og at det er nødvendigt med samtænkning over, hvordan disse to systemer interferer med hinanden. Det interne teamsamarbejde og den interne teamstruktur har betydning for relationen til brugersystemet, derfor vil ledelsen lægge vægt på udviklingen af PPR-teamet.

Konkret vil ledelsen være optaget af medarbejdernes faglige og personlige udvikling i forhold til 2. ordens strategier. Den vil være åben overfor nye og uventede indfaldsvinkler i stedet for at udvikle omstændige og rigide arbejdsmåder. Den vil forstå, at jo mere fastlåst medarbejderen er i sit arbejde – desto mindre sandsynlighed er der for, at der vil kunne ske noget anderledes. Den vil, med andre ord, være indstillet på at leve med en høj grad af uforudsigelighed og åbenhed overfor nye forståelser.

Den vil støtte medarbejderen i at prøve anderledes indfaldsvinkler og eksperimentere mere. Den vil heller ikke have så stort et behov for at kontrollere medarbejderen, men i stedet satse på at udvikle personlige og fagligt motivevende arbejdsvilkår.

Ledelsen vil også motivere den enkelte psykolog til at videreud-danne sig og vil ikke betragte det som en tid, der går fra betjeningen af brugerne. På samme måde vil medarbejderens engagement i faglige udenomsaktiviteter, der ikke direkte vedrører PPR-arbejdet, søgt vurderet som noget, der på sigt, kan berige den interne faglighed. Også her kan det, ud fra en 2. ordens tankegang, være svært på forhånd at overskue, hvad der er vejen frem i en faglig udviklingsproces.

Ledelsen vil være rutineret i at arbejde med interne »problemer« og »problemer« i forholdet til brugeren. De behandles åbent i medarbejdergruppen, som vigtige informationer om uerkendte temaer. Sådanne problemer anskues ikke som personbestemte, men ses som informationer om relationer og den måde hvorpå en given kontekst er afgrænset og gjort meningsfuld.

### **Det interne samarbejde**

Det interne samarbejde er højt prioriteret og repræsenterer et centralt element i det faglige arbejde.

Psykologerne vil være meget motiveret for at arbejde i teams, fordi det umiddelbart vil hjælpe dem i deres arbejde med at skabe 2. ordens forandringer. Da der ikke findes færdige svar på, hvordan sådanne forandringer opnås, vil de vil udvikle et tæt samarbejde, hvor de hele tiden bruger hinanden til at forstå de forskellige klientrelationer, og dermed hvordan og på hvilket niveau de skal intervenere.

Da 2. ordens forandringsstrategier er emotionelt krævende, vil man på et 2. ordens PPR-kontor være optaget af at tænke i *omsorgstriader*<sup>4</sup>, som en nødvendig støtte i det daglige arbejde, og der vil blive etableret forskellige former for refleksive rum (supervision, konsultation) som en del af det interne samarbejde.

### 1. eller 2. orden?

Selv om PPR-arbejdet bygger på love og bekendtgørelser skal der også foretages en faglig fortolkning af lovtæksten, dvs. lovens bestemmelser skal kombineres med en faglig forståelse, der igen fører til faglig tilgang til PPR-arbejdet.

Selv om denne tankeleg repræsenterer en polarisering af to mulige fortolkninger af lovens krav, som begge er nødvendige tilgange til PPR-arbejdet, så er der en afgørende forskel i *at tage udgangspunkt i* en 1. eller 2. ordens tankegang.

### Noter

- 1 Det jeg tidligere har kaldt *de infantile ønsker* som er en del af enhver hjælperelation
- 2 Der vil være måske være motivation for aflastning gennem et kollegialt »parallelt-arbejde«.
- 3 – et udtryk lånt af Kit Sanne Nielsen
- 4 Begrebet omsorgstriader stammer oprindeligt fra Winnicotts tanker om (barn-mor)-far triaden, som nødvendigt for moderens omsorgsevne overfor barnet. Tilsvarende kan man tale om (klient-psykolog)-supervisor, som en omsorgstriade, der er nødvendigt for at psykologen kan varetage 2. ordens forandringsstrategier.

## Introduktion til og inddragelse af brugerne

Af cand.pæd.psych. *Grethe Pedersen*

Konsultationsprojektet blev som nævnt til for at øge kvaliteten i PPR's arbejde. Projektet udsprang af PPR's egne erfaringer og visioner og blev ikke drøftet med brugerne inden igangsættelsen. Umiddelbart kan det fremtræde udemokratisk ikke at involvere brugerne i så radikale ændringer af betjeningen. Baggrunden var følgende:

- a. Vi var opsatte på at gennemføre udviklingsarbejdet- dels for at indhente personlige erfaringer med den konsultative arbejdsform, dels for at undersøge om en anderledes psykologbetjening var i stand til at udvikle/igangsætte udviklingsprocesser hos brugerne, hvilket vi havde en formodning om.
- b. Vi havde gennem det sidste år udviklet en ny metodisk og faglig tilgang til PPR-arbejdet. Heri indgik for det første tanken om menneskets kompleksitet, hvilket betød at vi anså menneskelige relationer og organisationer som komplekse systemer, som ikke lod sig ændre ved kun at se på den ene part i en relation. Dette betød også at den løs-

ningsorienterede indgriben i menneskelige relationer måtte afløses af støtte/hjælp til de involverede til selv at påvirke og ændre deres situation. For det andet at vi grundlæggende i psykologarbejdet søger mod en forandringsproces, som i bedste fald kan afhjælpe klientens vanskeligheder. I denne proces vil det oftest vise sig at klienten både har infantile ønsker og vækstbehov, hvilket kræver at psykologen har den fornødne emotionelle kompetence til at frustrere disse ønsker og understøtte vækstbehovet.

Disse faglige præmisser udgjorde grundlaget for den udarbejdede konsultationsmodel og såfremt der skulle vise sig en markant modstand mod den foreslåede betjeningsform ville vi af faglige årsager alligevel ikke ændre ved modellen, hvilket gjorde det formålsløst at spørge brugerne.

Introduktionen til projektet blev givet på et møde, hvor ledelsen og funktionslærere fra alle de berørte organisationer var indkaldt. På mødet blev modellen for den nye betjening gennemgået og de vig-



tigste principper for den konsultative betjening introduceret. Nogle af skolerne reagerede med skepsis og var særligt kritiske overfor, at skolerne skulle betjenes af flere forskellige psykologer, og at der blev sat loft på antallet af undersøgelser den enkelte skole kunne forvente, det var muligt for PPR at gennemføre. Generelt var indtrykket på dette møde at de fleste brugere var afventende, enkelte udtrykte dog begejstring for den konsultative del af projektet.

Næste led i introduktionen til udviklingsprojektet var at deltage i pædagogiske rådsmøder på de enkelte skoler. Denne deltagelse skete i september/oktober måned efter at projektet var igangsat på skolerne. Generelt var holdningen her også afventende. Enkelte lærere var imod projektet, fordi de fandt sig udsat for klientgørelse. Generelt så det ud til, at det var svært for de enkelte lærere at forholde sig til en anderledes betjening, og at de hellere ønskede mere af den ydelse, som de kendte i forvejen.

### **Inddragelse af brugerne**

Brugerne blev inddraget på to niveauer i udførelsen af projektet. Først og fremmest gennem den direkte kontakt undervejs. Kontakten her foregik hovedsageligt på koordineringskonferencen, hvor skolens kontaktpsykolog var den primære person i dels at diskutere principperne i betjeningen, og

dels at holde fast i fagligheden, selvom den aktuelt på nogle områder oplevedes som begrænsende og besværlig. Dernæst på ledelsesniveau, hvor vi gennemførte flere stormøder med lederne af de institutioner, som vi betjente. Formålet med disse møder var dobbelt, på den ene side at introducere og drøfte de af os opstillede principper for betjeningen, og på den anden side at drøfte de erfaringer, som institutionerne efterhånden gjorde sig med konsultationsideen.

### **Modsætning mellem brugernes ønsker og psykologernes faglighed?**

Ved introduktionen til konsultationsprojektet mødte vi som nævnt en del modstand. Både skoleledere og lærere udtrykte stor betænkelighed specielt ved den del af projektet, som involverede flere psykologer på den enkelte skole. Betænkelighederne gav os en del interne overvejelser, om det nu også var så vigtigt at holde fast i de faglige præmisser, men vi valgte at holde fast i den foreslåede betjeningsform ud fra to hovedpræmisser:

*For det første* havde vi erfaret, at den enkelte PPR-psykolog arbejder i modsætningsfyldte situationer, som udspringer af de modstridende krav den enkelte psykolog forventes at opfylde. F.eks. indstilles en del elever til pædagogisk

psykologisk vurdering fordi skolen ønsker eleven udskilt, men hvis undersøgelsen går imod skolens interesse, kan der hurtigt opstå interessemodsigelser mellem psykolog og lærer, som vil fortsætte i det konsultative rum. Et andet modsætningsfyldt felt er psykologens samarbejde med skolens ledelse, som kan hæmme lærerens tillid til at psykologen vil og kan overholde tavshedspligten. Derfor havde vi behov for at afprøve, om vi med en anden betjeningsform var i stand til at fjerne en del af de modsætninger, som lå i feltet og greb forstyrrende ind i PPR's arbejde.

*For det andet* søger vi som før nævnt som psykologer at understøtte forandringsprocesser, som i bedste fald afhjælper klientens vanskeligheder, hvilket nødvendiggør at vi ændrer/udvikler de barrierer, som hindrer denne proces. I projektet havde vi en hypotese om, at en del af det traditionelle PPR-arbejde måske virker umiddelbart tilfredsstillende for skolerne, men på længere sigt kan undergrave skolen/ lærernes evne til selv at klare vanskelighederne. F.eks. er det akut en stor lettelse for den enkelte lærer, hvis PPR går

ind og overtager ansvaret for de vanskelige elever eller forældre, men på lidt længere sigt kan det undergrave lærerens egen kompetence til at tage sig af vanskelige elever.

Denne modsætning mellem brugernes behov og psykologernes faglighed var latent til stede i konsultationsforløbet og blev løbende drøftet i det interne PPR-arbejde og i samarbejdet mellem skolerne. For mig at se lå udviklingsmulighederne både for os og skolerne i, at vi primært kunne facilitere en kognitiv og emotionel indsigt og udvikling hos brugerne. Den relation til brugerne betød, at de diskussioner, som var mulige at gennemføre efter projektet kvalitativt havde ændret sig og foregik på et langt mere nuanceret grundlag end da vi startede projektet. Som det også fremgår af evalueringen ændrede en del af brugerne undervejs i forløbet holdning til projektet. Betænelighederne blev mindre i løbet af projektets gennemførelse, og ved afslutningen af projektet var der ikke længere markant uenighed mellem brugernes ønsker og psykologernes faglighed.

## Implementering af konsultation som arbejdsmåde i PPR-regi

Af cand. psych. *Ken Vagn Hansen*

Som det fremgår af de tidligere afsnit, vil implementeringen af en konsultativ arbejdsmåde i den form, som den er beskrevet i dette projektet, ofte indebære en ændring af den faglige kultur og de faglige forholdemåder omkring PPR-arbejdet. Herunder en ændring af den enkelte psykologs faglige identitet.

Meta-teoretisk udtrykt vil implementeringen af en 2. ordens strategi i PPR-arbejdet, i sig selv, være en 2. ordens forandringsproces. Implementeringen udgør et paradigmeskift i forhold til den eksisterende kultur og faglighed.

Det er mit indtryk, at de fleste steder, hvor man ønsker at arbejde mere »konsultativt«, forsøger man at påvirke medarbejderne gennem forskellige teoretiske oplæg og kurser om konsultation, i håb om at det i sig selv vil afstedkomme nogle forandringer. Det er imidlertid en erfaring fra vores projekt, at orienterende faglige oplæg ikke er tilstrækkelig, men at der må ske en udvikling, som ændre den enkelte medarbejders faglige »identitet«. De fleste PPR-psykologer og PPR-ledere er interesserede i konsultative arbejdsmå-

der, men »evnen« til at tænke og handle konsultativt, læres kun gennem en personlig faglig udviklingsproces, som omfatter teori, og grundig træning i konsultative forholdemåder, samt udvikling af konsultative færdigheder på forskellige interventionsniveauer. Tilsvarende må de interne samarbejdsforhold udvikles så de kan matche den konsultative arbejdsmåde.

Det er vores erfaring, at en sådan udviklingsperiode typisk vil strække sig over ca. 3 år før den er implementeret i en grad så den er »selvbærende«.

Det er min erfaring, at udviklingen af en konsultativ arbejdsmåde, må tage udgangspunkt i minimum følgende forhold:

1. Kurser i metateori, grundlæggende konsultationsteori og -metodik på forskellige niveauer.
2. Kurser i praktiske konsultationsmodeller
3. Konsultationstræning i faciliterende metoder i form af supervision og konkrete projekter
4. Personlig, faglig udvikling via supervision
5. Ændring af samarbejdsstruktur og samarbejdsformer på PPR

6. Konsultation i forhold til PPR-ledelse og PPR-organisationen med henblik på at arbejde med de interne udviklingsprocesser
7. Udvikling af ledelsens faglige og ledelsesmæssige kompetence i forhold til de ændrede arbejds-måder og ændrede interne sam-arbejdsforhold
8. Eventuel inddragelse af over-ordnede politiske og/eller admi-nistrative ledelsesniveauer

**Ad. Pkt. 1-4.:** De fire første forhold kan imødekommes gennem en tilrettelagt uddannelse af psykologgruppen. Et forslag til et sådant uddannelses forløb kan indholdsmæssigt illustreres ved oversigt på næste side.

Uddannelsen består således af en teoridel, en træningsdel og en projektdel.

Uddannelsen sigter mod at øge deltageres forståelse for betydningen af konsultative processer – i en udvikling af personlig og faglig kompetence hos andre faggrupper, – og mod, at deltagerne kan integrere konsultative arbejdsmetoder i sit daglige arbejde. I løbet af uddannelsen skal deltagerne således gennem egne projekter, lære at tilrettelægge og gennemføre forskellige former for konsultationer. Ligesom deltagerne i kursusgruppen skal opøve sig egenkompetence til at varetage personlige konsultative forløb

Uddannelsen kan eventuelt gennemføres i moduler af 3-4 timers varighed. Hvert modul kan indeholde både en teoretisk og praksisdelt. Modulerne gennemføres f.eks. med et omfang af 6-10 moduler pr. halvår, således at deltagerne gennemløber en gradvis faglig udvikling i en vekslen mellem teori og praksis.

Uddannelsen kan senere udbygges med fordybelse i et eller flere af de konsultative arbejdsformer evt. ved inddragelse af andre undervisere som har særlige kundskaber og erfaringer.

Teoridelen kan bestå af følgende moduler:

*Modul 1: Introduktion og planlægning af praksis (4 timer)*

*Modul 2: Klientrelationsteori (12 timer)*

*Modul 3: Forandringsteori (6 timer)*

*Modul 4: Behandlingsteori (9 timer)*

*Modul 5: Behandlingsarbejde (9 timer)*

*Modul 6: Grundlæggende konsultationsteori (6 timer)*

*Modul 7: Konsultationsformer (6 timer)*

*Modul 8: Konsultativ supervision (15 timer)*

*Modul 9: Gruppe- teamkonsultation (15 timer)*

*Modul 10: Organisationsudvikling og proceskonsultation (15 timer)*

*Modul 11: Konsultation og praksis i PPR (12 timer)*

## Teori- og metodeoversigt – en oversigt

### Meta teori

#### Klientrelationsteori

Relationsteori: Logiske, psykologiske relationer, relationsskemaer, skematryk, meta-relationer  
**Professionelle relationer**  
Asymmetri, komplementaritet  
Dekonventionalitet, kontraktforhold  
Neutralitet

#### Behandlingsteori

Hjælperelationen, eksistens, permanens, interferens, interventioner, behandlingsrelationen, krav til behandleren.  
Autonomi/neutralitet/abstinens  
Teorier om forandring

#### Behandlingsarbejde

#### Forandringsarbejde, psykosocialt behandlingsarbejde, terapi

**Paradigmer:** Det psykoanalytiske paradigme, det humanistiske paradigme, det systemiske paradigme, det kognitive paradigme

**Forandring:** Teorier om forandring, adaptivitet og meta-adaptivitet, tilvækst og udvikling, forandring af tredje orden, forandringens muligheder, påvirkninger indefra og udefra

**Interventionsteori:** Faciliterende og autoritative interventioner. Degenererede interventioner

**Behandleren:** Selvudvikling, emotionel kompetence

### Grundlæggende konsultationsteori og -metodik

#### Konsultationsteori og -metodik

Konsultationsrelationen, autoritative og faciliterende konsultationer, konsultationsniveau, konsultationsfokus, fokusområder.  
Systemisk konsultationsteori, psykoanalytisk konsultationsteori og -metodik

#### Supervisions- træning

som  
fortløbende  
udvikling af  
faciliterende  
forholdemåder

### Praksisområder

#### Konsultation som arbejds måde i PPR- regi

Teambetjening af skolen  
Den konsultative samtale  
Sagskonsultation  
Individuel lærerkonsultation  
Teamkonsultation  
Lederkonsultation  
Betjeningsmodeller i forhold til skoler, specialskoler, specialklasser m.v.

#### Proceskonsultation i forhold til grupper og organisationer

Organisationsudvikling steorier  
Systemteori  
Organisationsdynamik  
Den lærende organisation  
Konsultationsprocessen:  
Kontaktfase  
Etableringsfase  
Kontraktfase  
Dataindsamling  
Diagnostisering  
Planlægning  
Intervention  
Afslutning

#### Konsultativ Supervision

Faglig kontra konsultativ superv.  
Kontrakt og faser  
Faglig åbenhed  
Reflekterende teams  
Parallelprocesser  
Åbne og lukkede områder  
Fokusområder  
Supervision af andre faggrupper m.v.

#### Projekter

Individuelle projekter etableres. Projekter fremlægges i gruppen, evt. i hele gruppen eller konsultativt i forhold til en mindre gruppe i form af et konsultativt supervisionsforløb med reflekterende team.

Udvikling af det interne teamarbejde på PPR  
Forudsætninger for at kunne arbejde konsultativt  
Udvikling af intern og ekstern supervision

Sideløbende med teoridelen arbejdes der, som sagt, med træning i konsultative teknikker både internt i kursusgruppen og gennem forskellige konsultative projekter, som deltagerne iværksætter indenfor deres psykologpraksis.

Timetallet for et sådant uddannelsesforløb ligger på omkring 150 timer, men det kan udbygges yderligere efter behov, ligesom det kan suppleres med efteruddannelseskurser.

**Ad. Pkt. 5 og 6:** Ændringen af de interne samarbejdsformer og den eksterne betjening tager dels afsæt i den ændrede faglige forståelse og i en konsultationsproces i forhold til medarbejdere og ledelse.

Den periodiske forvirring, angst og uro, som 2. ordens forandringer indebærer, skal varetages i en konsultativ relation, så den individuelle og fælles faglige udviklingsproces ikke stagnerer eller standses. En konsultation som både skal ske i forhold til ledelsen og til medarbejderne.

**Ad. Pkt. 7:** Ledelsens rolle og placering i udviklingsforløbet skal afklares. Skal ledelsen have den samme faglige uddannelse og kompetence som medarbejderne eller skal der stilles særlige og nye krav til ledelsen. Et forhold som uddybes nedenfor.

**Ad. Pkt. 8:** Det kan være formålstjenligt, at udviklingen af den ændrede betjening defineres et område- eller kommunalt projekt, som samtidig involverer udvikling på skole- og institutionsområdet i form af teamstrukturer og teamsamarbejde.

I praksis er der mange forskellige forhold som spiller ind omkring en så radikal ændring af psykologarbejdet. De fleste PPR-kontorer har psykologer ansat, som har en årelang tradition for at arbejde ud fra en skolepsykologisk tankegang, der er centreret omkring undervisningen, og hvor de fungerer, som undersøgere og rådgivende eksperter. De oplever det tilfredsstillende at have ansvaret for deres egne skoler, og de finder det fagligt meningsfuldt i at arbejde ud fra det, som jeg i denne sammenhæng har kaldt en servicerende arbejdsmåde. De vil ikke være særlig motiveret overfor at skulle arbejde mere fjernt fra skolens hverdag med nogle arbejdsmetoder, som ligger udenfor de kompetenceområder, hvor de har forankret deres faglige identitet. Ligegyldigt om man vælger at holde disse medarbejdere udenfor ændringerne i rådgivningens måde at arbejde på, eller om man vælger at presse dem ind i de nye udviklingstiltag, vil det skabe intern uro og spændinger. Det vil også gå imod en gammel tradition om metodefrihed i psykologarbejdet.

Et andet meget centralt problem er, som nævnt, PPR-ledelsens rolle og indplacering i udviklingsarbejdet. Ledelsen vil naturligvis have en afgørende indflydelse på om og hvordan et sådant udviklingsprojekt skal gennemføres, og det rejser bl.a. følgende spørgsmål:

- kan ledelsen stå på sidelinien og se til, at deres medarbejdere udvikler sig fagligt, eller skal de selv igennem en tilsvarende faglig udviklingsproces for at de have indsigt i, hvad det drejer sig om<sup>2</sup>. Vil det ikke i sidste ende skabe et modsætningsforhold mellem ledelse og medarbejdere? Med andre ord, kan ledelsen varetage sine traditionelle ledelsesmæssige opgaver og dispositioner uden at besidde en tilsvarende den faglige kompetence?
- kan og skal ledelsen være den primære initiator og fastholdende faktor omkring udviklingsprocessen? Hvad sker der, når der i udviklingsforløbet sættes fokus på de ledelsesmæssige forhold, og deres betydning for

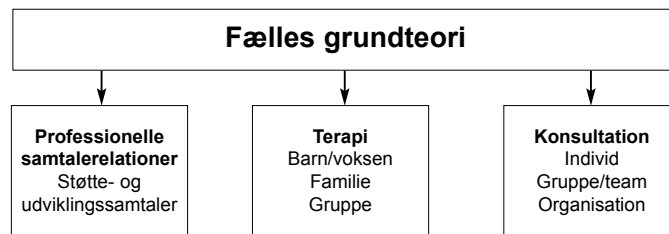
at kunne arbejde konsultativt? Ledelsen er selv en del af det system, som skal forandres!

- skal ledelsen have deres eget uddannelsesforløb, som sætter fokus på de ændrede ledelsesmæssige opgaver og ledelsens rolle i forhold til medarbejdere og medarbejderteams<sup>3</sup>

### En ny specialistuddannelse for PPR-psykologer?

Ovenstående uddannelsesforslag kan også betragtes som en del af en bredere uddannelse, som også inddrager terapeutiske klientrelation, således at den samlede uddannelse omhandler hele det *psykosociale arbejdsfelt*, der dækker aktiviteter som korterevarende professionelle samtaleforløb, terapeutiske forløb og konsultation på forskellige niveauer. Alle sammen relationer, som sigter mod at øge klientens personlige og/eller faglige kompetence.

Udgangspunktet for en sådan uddannelse er, at alle udviklingsorienterede arbejdsformer kan tage udgangspunkt i den grundteori, som er omtalt i det ovenstående:



Gennem uddannelsen opnås kendskab til og en vis kompetence indenfor de forskellige praksisområder. Den enkelte deltager skal derudover specialisere sig indenfor et af praksisområderne, og man kan på den måde forestille sig, at psykologteamet har et fælles fagligt udgangspunkt, og at de supplerer hinanden med deres forskellige specialer.<sup>4</sup>

### Noter

- 1 Andre faggruppers situation og arbejdsmåde samt det tværfaglige samarbejde er selvfølgelig en del af PPR-arbejdet, men det behandles ikke her, hvor vi primært fokuserer på psykologarbejdet.
- 2 Det er min erfaring, at det er problematisk at have ledelsen med i medarbejdergruppen interne uddannelsesproces, fordi der er meget fokus på den enkelte medarbejders personlige faglige udvikling.
- 3 Jf. også afsnittet om 1. Og 2. Ordens PPR-kontorer
- 4 Jeg har for nogle år siden, sammen med psykolog Brita Collitz, udarbejdet et forslag til en sådan »specialistuddannelse«, men forslaget fandt ikke rigtig genklang i de faglige udvalg, hvor man primært fokuserer snævert på børne- og familieområdet.



## Modsætningsforhold i skolekulturen og skolens rummelighed

### Kan PPR medvirke til refleksion og fleksibilitet i skolen?

Af cand.pæd.psych. *Lotte Schiøttz*

Det er for enkelt at mene, at skolens manglende rummelighed alene kan adresseres til den *for* udfordrende elev, ligesom ansvaret heller ikke alene kan tillægges lærernes uvilje til at differentiere undervisningen og vise forståelse og ægte omsorg i forhold til børn, der er forstyrrende i dagligdagen. Udfordringen om rummelighed må foldes ud og nuanceres, hvis den skal opfattes som mere end blot et tomt krav, der appellerer til lærerens dårlige samvittighed. Rummelighed er ikke et entydigt fænomen. Af nogen opleves skolen som ikke rummelig nok, og andre har den mening, at den er for rummelig. Jeg vil i det følgende komme med et bud på, hvad jeg mener, rummelighed kan være sammensat af og problematisere dilemmaer og modstridende forhold i skolen, som kan give anledning til frustration.

#### Præmisserne i skolen er anderledes – muligheder og begrænsninger?

90'erne har vendt op og ned på præmisserne for, hvordan man holder skole. Skolen er blevet »skueplads«, hvor forandringer har sat kræfter i spil i et tempo, der kan medvirke til uklarhed over, hvor energien og indsatsen skal ligge.

Skolereformer båret ind på »pladsen« af KL., Undervisningsministeriet, DLF og Skole og Samfund først med decentralisering, efterfulgt af målstyring og evaluering. Styringsmekanismer, der skal medvirke til kvalitet og en vis ensartethed på skoleområdet, ædle tanker og en tendens, der rækker ud over landets grænser. Udover økonomisk decentralisering, er der tale om en responsiv decentralisering (1) dvs. krav om øget lydhørhed overfor og indflydelse til forældre. Netop samarbejde med forældrene er noget, man fra skolens side har kæmpet for at opretholde i mange år. Nu er det blevet et element i lærerarbej-

det, der »fylder« meget, og opfattes i nogle tilfælde påtrængende (2). Forældre er eksponenter for træk i tiden, dvs. forventningerne til skolen, og forventningerne til lærerne, er ikke entydige, men udtryk for opbrud i tiden. På den ene side er der traditionsstyrede forventninger med et ønske om kundskaber, færdigheder, regelsæt og lydighed udstukket af læreren. På den anden side, kan der i samme klasse være forældreforventninger om at fremme kompetencer som selvstændighed, kreativitet, fleksibilitet, evne til at tage ansvar m.m. En på mange måder paradoksal situation for læreren at navigere i.

I dag skal læreren dokumentere sin faglighed, en – synes jeg – oplagt chance for at synliggøre sin profession og det betydningsfulde arbejde, der udføres. Det er mit indtryk, at der afprøves nye læringsmodeller og anviste samarbejdsformer (team) i forsøg på at tilgodese alle de nye indfald på skolerne i disse år. Indfald på et strukturelt niveau, der kræver anderledes arbejdsgange, samarbejdsstrukturer og tid.

Men som noget nyt, skal lærere i dag ikke alene dokumentere deres faglighed i traditionel forstand. Der forventes en redegørelse for deres personlige engagement – for *kontakten* med det enkelte barn. Forældre har en forventning til lærerens medvirken til barnets

personlige udvikling, dvs. personlige integritet og sociale kompetence. Læreren må altså definere sin opgave, sin faglighed, bredere og betragte undervisning som et *møde*, hvor man møder sig selv i mødet med andre. Det forløber heldigvis som en naturlig udviklings-/kommunikationsproces i langt de fleste tilfælde, men når det drejer sig om udfordrende elever, drejer det sig ofte også om udfordrende forældre. Her er tale om udfordringer på et andet niveau, et relationsniveau, hvor det handler om processer, om følelser.

### Rummelighed – hvad er det for noget?

Skolens rummelighed, eller mangel på samme, kan udspringe af og møde hindringer på flere niveauer: fra et *strukturelt niveau*, hvor lærernes kræfter eller energi opsluges af at indfri forventningerne om tiltag som målbeskrivelse, handleplaner og evalueringer osv. Parallelt forventes (også fra lærerne selv) forandring på *indholdssiden* – læringsformer, der tilgodeser det enkelte barn, ansvar for egen læring osv. I bestræbelserne på at tilrettelægge en pædagogik, som efterkommer ønsket om børns selvforvaltning, er konsekvensen for nogle børn, at de betaler prisen. Måske én af forklaringerne på, at der i dag tales om flere urolige elever i klasserne (3). En pædagogik der slipper faste ram-

mer, styring og struktur synliggør nu børn som tidligere klarede sig, men som nu fremstår som utrygge, forvirrede og forstyrrende. Hvad skal der til for at rumme børn med helt andre kompetencer og kommunikationsmønstre? Eller børn, der har så ambivalente kommunikationskoder, at det forhindrer samspil med andre (4) og (5)? Læreren må finde svaret i sig selv og skabe sig sin egen professionelle og personlige læreridentitet, men mange lærere føler de står alene i *processerne* med udfordringen at facilitere det enkelte barns personlige og faglige udvikling.

Rummelighed er såvel noget ydre, der har med normer, tradition og kultur at gøre, og som noget indre, der har med følelser at gøre. Hvad vil det egentlig sige, at kunne rumme andres følelser? At være tilstede med et andet menneske, at kunne rumme den andens vrede, svaghed, surhed eller afmagt, uden at lade sig rive med og overtage disse følelser? Når man arbejder med børn eller mennesker i det hele taget, kan det have afgørende betydning for etablering af en konstruktiv udviklende dialog, at vi er i kontakt med vores egne følelsesmæssige reaktioner. Har kendskab til, hvordan vi virker på andre og have en forståelse af, at vi på et ydre plan har flere sociale identiteter, som er forskelligt i spil alt efter hvem vi er sammen med. Sådan er det for børne-

ne, men det er det også for læreren – det handler om kommunikation.

### Kommunikation

Kommunikation og viden om samtalsens logik er et betydningsfuldt »værktøj« i skolen i dag både i forhold til elever, kolleger og ikke mindst i forhold til dialogen med forældre. Efter min opfattelse er der et behov for uddannelse på dette område. Der er stor lydhørhed og interesse for kurser om kommunikation, den professionelle samtale, den vanskelige samtale, supervision m.m. Det er min overbevisning, at såfremt disse »værktøjer« blev fælles ejendom for alle lærere på en skole, var det nemmere at navigere i en diffus skolekultur med slørede modsatrettede opgaver. Kan man udvikle et fælles sprog og lægge en struktur ind, hvor man støtter hinandens faglige udvikling, får man på den måde skabt en sammenhæng. Flytte kollega-snak fra gangene og lærerværelset til et refleksionsrum, når der er brug for en samtale. Det skal indføres i kulturen, at der skelnes mellem small-talk (en lige så betydningsfuld kommunikationsform) og samtale. Samtale med en kollega, psykolog eller leder, der påtager sig ansvaret for at folde problemstillingen ud. Viden om symmetrisk eller, som her omtalt, asymmetrisk forholdemåde, er et centralt træk i legalisering af au-

toritet. Det være sig over for et barn, en forælder eller kollega. Et løft i kommunikationen som kan medvirke til større arbejdsglæde og øge den faglige identitet såvel i forhold til skolen som udadtil.

### Hvad siger lærerne?

Arbejdsvilkår og en generel tendens i samfundet peger på arbejdsfællesskab og team-arbejde, som en måde at løse de mange nye opgaver på. (6) Hargreaves omtaler det, på baggrund af undersøgelser, som en konstrueret kollegialitet, der som noget positivt åbner for udveksling af ideer og erfaringer, men som samtidig udfordrer lærernes uafhængighed/ frihed til at have magten over egen praksis. Det svarer til de erfaringer, jeg kender til læreres forventninger til team-samarbejde på en skole i København. Der er vilje til udvikling i teamet, men det er næsten umuligt at få det til at fungere pga. pres på et strukturelt niveau, der handler om tid og skemaer. Endnu et eksempel på modsætningsforhold i skolekulturen, hvor man bekræftes i at skulle leve op til noget, der ikke lader sig gøre – det kan tænkes at være én forklaring på eliminering af energi, der således bindes, frem for at åbne for kreativitet og rummelighed?

Det kræver åbenhed dvs. tillid og tryghed, når man skal ind til

benet og tale om rummelighed i et team. Iflg. Hargreaves taler lærere meget om deres følelsesmæssige reaktioner på de udfordringer, de møder på deres arbejde, ord som bekymrethed, frustration og skyld. Han peger på fire problemfelter, forhold der understreger læreres følelse af dårlig samvittighed – skyldfølelse!

### 1. Omsorgsforpligtelsen

Forpligtethed på at yde omsorg og opdragelse. Jo mere man bekymrer sig om tingene, jo mere udsat er man som lærer her og nu. Omsorg diskuteres i forhold til for meget.. og for lidt.. omsorg. På den ene side den »bløde«, det altfavnende personlige engagement og på den anden side »kold« teknisk omsorg. I dag må professionelle forholde sig til omsorg som et centralt anliggende i deres faglighed, fordi det har betydning for børns personlighedsudvikling. Pædagoger og lærere må tage det på sig, sådan som samfundet er skruet sammen i dag.

### 2. Undervisningens uafsluttedhed

Arbejdets åbne og endeløse natur. Undervisning er en »never ending story«, arbejdet er aldrig færdigt, der er altid mere omsorg at yde ens elever. Lærerens rolle er diffus og langt fra veldefineret.

### 3. Intensivering og kravet om at skulle stå til regnskab

De sidste års dokumentering og planlægning viser en tydelig parallel til danske forhold. Det siges om lærere, at det er et samvittighedsfuldt folk, der gør deres pligt. Det kan i en diffus skolekultur fremkalde depressiv skyldfølelse.

### 4. Den perfekte facade

Presset fra intensiveringen af arbejdet og behovet for at fremstå som en lærer, der gør arbejdet godt, at være moderne og ikke umoderne, kan i nogle kulturer have en næsten rigid form, således at det er næsten kættersk ikke at leve op til en toneangivende pædagogik. Hargreaves omtaler det som kompetenceangst, angsten for at virke inkompetent over for ens kolleger og en selv. Han peger på det forhold, at lærere skal leve op til enstrengede kompetencemodeller frem for mangestrengede.

Jeg har mødt dette tema flere gange, når jeg i mit konsultative arbejde sidder med enkeltlærere eller et team, hvor problemstillingen er uenighed om fælles værdier og normer. I det følgende vil jeg beskrive et udviklingsprojekt, hvor konsultative processer, efter min mening, kan være med til at skabe sammenhæng i strukturen og samtidig medvirke til at gøre skolen mere fleksibel og rummelig.

Ud fra mit samarbejde med lærere, er det min opfattelse, at

lærere gerne vil møde nye udfordringer, men de efterlyser »værktøjer«. Som eksempel på et værktøj introducerer jeg en konsultativ metode, som én mulighed.

### Konsultativ metode – én måde at skabe refleksionsrum for lærerne

Problemstillinger i skolen kan groft sagt deles op i to grupper: Problemer der angår enkeltelever og problemer på et organisatorisk niveau. Der er et stigende behov for faglig støtte og udvikling på det organisatoriske område, f.eks. søger flere skoler faglig bistand på følgende niveauer:

- **team-niveau** – teamdannelse, teamsamarbejde, supervision m.m.
- **ledelses-niveau** – ledelsesudvikling, håndtering af medarbejderforhold m.m.
- **organisations-niveau** – samarbejdsformer, målsætnings- og strukturdebat m.m.

Det er områder, som alle har betydning for den primære målsætning for PPR's arbejde, men hvor der ikke er tradition for at bruge PPR som konsultativ samarbejdspartner.

Når der opstår vanskeligheder i forhold til at kunne udføre arbejdet på skolen, eller er der faglige vanskeligheder eller trivselsproblemer hos en elev, rettes henvend-

delse til PPR. Det er så PPR's faglige opgave at undersøge og forstå problemerne ud fra en helheds-vurdering og dermed rådgive/behandle ud fra denne forståelse. **Rådgivning** er en faglig disciplin, som kan deles op i:

- **Vejledning** – faglig formidling, hvor PPR-medarbejderen videregiver sin faglige viden og ekspertise på området.
- **Konsultation** – hvor PPR-medarbejderen igangsætter og støtter en proces, som øger den personlige eller faglige kompetence hos den, der modtager konsultation. Konsultationen kan enten tage form af et supervisionsforløb i forhold til en enkelt lærer, eller den kan være i forhold til flere lærere og deres samarbejde omkring enkelte elever og/eller hele klassen.

I praksis bruges begge former f.eks. i forhold til elever, hvor det kan være vanskeligt at forstå deres adfærd og evt. kan være svære at rumme i en klasse med mange elever. Når en problemstilling er fremlagt af læreren, kan det blive en vejledning med en drøftelse af, hvordan man kan forstå elevens reaktioner og evt. foreslå en pædagogisk intervention. Læreren iagttagelse og beskrivelse kan, når der er god tid afsat, danne grobund for ny forståelse og føre til nye handlemuligheder.

En konsultation kunne også tage form af en faciliterende proces, hvor læreren ønsker at blive klogere på sig selv i relation til forskellige elevers adfærd. Her er der så tale om et egentligt supervisionsforløb. Som eksempel på sådan en proces husker jeg en problemstilling, hvor en lærer var i konflikt med sig selv, fordi hun reagerede meget forskelligt på to elever, der var lige urolige. Både vejledning og konsultation praktiseres i forhold til en lærer eller i forhold til team.

Urolige elever og forældre-samarbejde er typiske emner i konsultationssammenhænge men også samarbejdsvanskeligheder, usynlig ledelse og diffus oplevelse af, hvordan man får struktur på sit lærerliv, er blot nogle af de temaer, der bringes op. Unge, nye lærere finder formen ganske naturlig, hvorimod det volder stor modstand hos andre at benytte psykologen på denne måde. Det høres ofte fra lærere, at de ønsker mere af samme slags psykologarbejde, på trods af generel utilfredshed med PPR's indsats, jf. Egelunds undersøgelse om urolige børn. Det er almindelig kendt, at sagsmængden til PPR er stadig større, og at det kan være en umulig opgave, hvis man skulle indfri forventninger om at lave undersøgelse på alle de børn, der indstilles til vurdering.

På nuværende tidspunkt har vi mange positive erfaringer med net-

op den del af projektet, som her bringes frem – den konsultative del. Vi mener, at vi med denne betjeningsform kan medvirke til at skabe *sammenhæng* i organisationen og udvikle medarbejdernes kompetencer ved at sætte fokus på dem – det er jo ikke ligefrem det, lærere møder mest, hvis man ser dagspressens udtalelser, der ofte drejer sig om negative angreb på skolen.

Et væsentligt punkt i omlægningen af vores betjening er, at vi ikke kan kontaktes tilfældigt i frokostpausen eller på gangene. Vi forsøger bevidst at aflære overfladiske arbejdsgange i håb om, at det måske kunne indføres i skolekulturen som helhed. I stedet for at vedligeholde samarbejdsmonstre, der i forvejen er utilfredshed med, forsøger vi med vores tilstedeværelse og nye betjening at tilbyde forandring med et kvalitativt niveauskift. I skolekulturen er der ikke tradition for at mødes et sted i fred og ro med tid afsat til en lærers problemstilling. Det er mere almindeligt at klare den sag i et frikvarter med en kollega, hvor snakken går på kryds og tværs. Det ender måske med, at kollegaen i bedste mening, kommer til at

overtage fokus med en lignende fortælling – det er ikke en hjælp at alliere sig. Der er brug for et »rum«, hvor læreren for en gang skyld oplever, at den afsatte tid er »MIN«.

Det er på nuværende tidspunkt, godt 1½ år henne i udviklingsprojektet, min erfaring, at konsultationsprocesser er et reelt tilbud til lærere. Ved at sætte fokus på læreres kompetencer, understøtter det initiativer fra lærerne selv. Initiativer med indflydelse for lærernes faglige identitet. Som en person udefra, netop ikke skolens »egen« psykolog, kan jeg høre lærernes fortælling fra deres skolekultur, og med mine spørgsmål måske medvirke til en afklaring eller i hvert fald til en nuancering. I forhold til symposiets spørgsmål om skolens rummelighed, har det været mit sigte at belyse rummelighed med en iboende dobbelthed – noget ydre og noget indre. Rummelighed sættes i relation til »den udfordrende elev«, derfor har mit perspektiv været lærerens. PPR's indsats kan ske i forhold til eleven, men det er i læreren rummeligheden »sidder«, derfor må interessen for lærerens muligheder i organisationen foldes ud.

### Referencer

1. Andersen, V. Normann: *Reformer i Folkeskolen*, Odense Universitetsforlag 2000.
2. Schjøttz, L. *Lærerrollen – en kulturel udviklingsproces*, DLH. København 1996.
3. Trillingsgaard, A: *Skolens blinde øje*, Dansk psykologisk Forlag, København 2000.
4. Diderichsen, A: »Den professionelle omsorg og børns udvikling« fra *Social Forskning*, marts 1997. Temanr. »Børn Familie Samfund«.
5. Øvreide, H.: *At tale med Børn*. Hans Reitzels Forlag, København 1998.
6. Hargreaves, A.: *Nye lærere, nye tider*. Forlaget KLIM, Århus 2000.



## Udvikling af refleksionsrum

Af cand. pæd. psych. *Jette Lentz*

### Indledning

På enhver skole, institution, PPR-kontor o.s.v. findes et rum til samtaler. Det kan være stort eller lille, frit eller lukket. Det kan foregå tilfældigt og spontant, i korridorerne, i personalrum eller måske i rum, der er specielt indrettet til dialog.

Fælles for organisationerne er, at medarbejderne har stort selvstændigt ansvar. De arbejder tit alene i personligt krævende jobs, har mange forskelligartede arbejdsopgaver og arbejder måske under tidspres.

Er der mulighed for at medarbejdere kan mødes i refleksive rum? Det er min opfattelse, at det i disse organisationer er vanskeligt at få skabt en fast ramme til refleksion og dialog mellem medarbejderne, så de kan få mulighed for at udvikle et større overblik over deres skiftende arbejdsopgaver og se alternative muligheder.

Hvis der ikke er tid og rum til de udviklende kollegiale samtaler i organisationerne, kan det føre til, at medarbejderne ikke føler udfordringer i jobbet. De føler ikke, at de kan klare opgaverne, og risikoen for udbrændthed bliver hermed større.

Hvis de refleksive rum mangler i en organisation, har den enkelte medarbejders opbyggede erfaringer og viden desuden risiko for at forblive »tavs« og kommer dermed ikke resten af organisationen til gode.

I mit arbejde som PPR psykolog i konsultationsprojektet har jeg set det som en væsentlig opgave at hjælpe skolerne med at igangsætte og integrere dialogiske rum, bl.a. via vores supervisionstilbud til lærerteams. Jeg oplever, at lærerne har et stort behov for at blive klar over, hvad de ved og for hvilke metoder, der kan hjælpe dem videre med de personligt engagerede og til tider meget belastede problemstillinger fra deres daglige arbejde på skolen.

Rummet, hvor dialogen og refleksionen er, skabes ikke uden videre. Fx skal der dannes en ramme om den særlige måde at kommunikere på. Hvilke spilleregler skal gælde? Hvornår er vi indenfor og udenfor det dialogiske rum? Hvordan kan vi forstå skolernes usikkerhed med hensyn til at bruge disse rum? Disse spørgsmål kan PPR stille skolerne, når de skal arbejde med at udvikle dialogen.

Jeg vil i det følgende komme med nogle bud på, hvordan PPR kan medvirke til udvikling af refleksionsrum. Mine overvejelser vil mest stamme fra det konsultative arbejde i forbindelse med projektet i PPR København i de forløbne 2 år, samt fra teorier fra den systemiske tænkning m.v. (2 og 6).

Men først vil jeg definere, hvad jeg forstår ved det dialogiske rum.

### Dialogrum

I den daglige tale ses dialogen som »den gode samtale«, der bærer præg af ligeværd mellem samtalepartnerne. Jeg vil nu nuancere begrebet til ikke kun at være »ansigt til ansigt« samtaler mellem to personer: Den kan også forekomme i større forsamlinger eller i skriftlig form fx som formidling af information. Når dialog omtales i det følgende, skal det altså opfattes bredt.

Benedicte Madsen (1) definerer dialog som »en samtale gennemsyret af bestræbelsen på at nå frem til gensidig forståelse... Den skal gives de rette betingelser, og den skal fremelskes.«

Jeg mener, at for at refleksionen kan komme med i det dialogiske rum, må dialogen være en nysgerrig, undersøgende og udforskende samtale. Jeg er optaget af, om dialogen kan være et redskab for den professionelle hjælper- som for den enkelte medarbejder i organisationen til at fremme kommunikatio-

nen og til erkendelse af komplicerede sammenhænge.

I hvert fald forudsætter dialogen, at medarbejderne er villige til at forholde sig refleksive til sig selv, den anden og dem udenfor. Dette er ikke altid så nemt, hvis man selv er tæt på sagen og meget involveret. Man kan opnå refleksiv afstand og opnå klarhed ved fx at benytte det reflekterende team og måske invitere en supervisor udefra (2).

Når først medarbejderne har fået *adgang* til dialogiske rum er det min erfaring, at den kan finde sted i en organisation som en skole. Men den opstår ikke tilfældigt i frikvartererne, kun ved specielle lejligheder, og kommunikationen foregår efter andre principper end i skolens øvrige rum.

### Almindelige samtaler og dialogrum

Hvorfor er almindelige spontant opståede samtaler ikke nok? Jeg mener først og fremmest, fordi medarbejdernes oplevelser af nye handlemuligheder og autonomi her kun vil være tilfældig.

Naturligvis lærer vi også af de uformelle, spontane samtaler mellem kollegaer. Men det kan være svært at se, hvornår man er i gang med en uformel samtale, og hvornår det er en udviklende samtale. Ofte udveksles problemer og erfaringer fra det daglige arbejde på skolen med private erfaringer, når

medarbejderne sidder og drikker kaffe med deres nære kollegaer. Frustrationer udtrykkes, løsninger diskuteres, uden at det nødvendigvis fører til læring og nye handlemuligheder.

Som kollegaer er vi afhængige af gode relationer til hinanden og vil nødig såre eller rage uklar med hinanden. Faren er, at man støtter og bekræfter hinanden og dermed undgår at udfordre hinanden. Spillereglerne »ligger i luften«, og det kan betyde, at man tit er forsigtig med at give hinanden feedback.

Man er desuden underlagt tidspresset, og samtalerne er måske i konkurrence med andre vigtige opgaver. Måske afbrydes man af klokken. Derfor er kolleger ofte hurtige til at give hinanden gode råd, i stedet for at lytte ind til den andens problemer. Vi efterlader måske kollegaen, uden at hun ved, hvordan hun skal komme videre. Dette sker, hvis der ikke på skolen eller i organisationen er et læringsrum og metoder, der gør det tydeligt, at der her arbejdes med at lære i fællesskab under fastlagte rammer.

Jeg oplever fra mit arbejde som PPR psykolog, at der er store forskelle i måden, medarbejderne kommunikerer på ude på skolerne. Nogle steder viser man sin klogskab ved at pille andres argumenter fra hinanden. På andre skoler handler det mest om at

komme med de »rigtige« svar. Mange steder dyrkes der »mangeltænkning« og meget sjældent anerkendende kommunikation (4). Det betyder, at den enkelte bruger kræfterne på at forsvare sig og skjuler usikkerhed og fejl.

Hvad er det skolerne skal støttes i at udvikle, hvis de vil skabe et dialog og refleksionsrum? Det vil jeg komme mere ind på i det næste.

### **Åbenhed og tryghed – Spilleregler**

Forudsætningen for, at dialog mellem medarbejderne kan skabe erfaringer og opøve kompetencer er, at der er skabt et læringsrum med tryghed, tillid, respekt og klare spilleregler.

Det er vigtigt, at der er en psykologisk kontrakt, der omhandler aftaler om mål, gruppesammensætning, tidsramme, sted, resourceanvendelse, deltagernes roller og opgaver, ledelsens rolle, tavshedspligt, frivillighed, spilleregler og evalueringstidspunkt.

Der bør også være en organisatorisk kontrakt, fordi den fungerer som en støtte til lederen og medarbejdere. Kontrakten om dialogrummet sikrer desuden, at medarbejderne benytter dette nye læringsrum.

Skolens medarbejdere kan opøve det dialogiske rum enkeltvis eller i fællesskab (team), når de ønsker en afklaring på fx et pro-

blem. Alle ved, at dette rum er et tilbud om at få overblik, udsyn, forståelse og erkendelse. Dialogrummet er godt forankret i skolens kultur, for det hviler på nogle grundlæggende værdier, der er drøftet blandt medarbejderne i mange sammenhænge forinden.

Man kan ikke påtvinges at deltage i det dialogiske rum. Det åbner sig kun for de medarbejdere, der kommer frivilligt. De kan også forlade rummet uden at blive mødt med repressalier.

Jeg mener, at det er vigtigt, at skolens medarbejdere medbringer de kasketter – eller roller og funktioner, de udfører i deres arbejde, fordi de er med til at definere det perspektiv, de taler ud fra. Det er dog afgørende, at person og rolle klart adskilles, når man befinder sig i rummet.

Medarbejderne i rummet taler *med* hinanden på en udforskende og nysgerrig måde, som dog også skaber refleksiv distance. Der lyttes aktivt og anerkendende til hinanden uden at man »smelter sammen« (8). Hvis to parter er i stand til at forholde sig empatisk til hinanden, er der skabt mulighed for, at to indre subjektive verdener mødes. Parterne viser hinanden respekt for hinanden og deres forskellige syn på sagen, deres grænser og deres særlige perspektiver på sig selv og den ydre verden. Den megen tavse viden, som jeg oplever findes i en organisati-

on som en skole, bruges i det dialogiske rum. Ofte søges kundskab uden for organisationen, men i det dialogiske rum er der skabt mulighed for at finde den hos medarbejderne selv. Den kan vise sig, når det lykkes at synliggøre den enkeltes kompetence.

Alle har i det dialogiske rum ret til at foreslå punkter til dagsorden med en forpligtigelse om at begrunde deres forslag i forhold til det overordnede mål »gensidig forståelse«. Derfor er skjulte dagsordener selvfølgelig ikke tilladt.

I dialogen må parterne være parate til at lytte til deres egne indre stemmer. Hvad betyder eksempelvis inkongruens for dialogen? Der skal være plads til følelser og umiddelbare oplevelser.

### **Ledelsen bakker op om de refleksive rum**

Forudsætningen for, at der via dette refleksive dialogrum kan skabes forandringer hos medarbejderne, er mest af alt, at både ledelse og kollegaer støtter den enkelte til at bruge hidtil ubenyttede ressourcer.

Jeg mener dog ikke, at vi kan komme uden om det overordnede politiske system, når vi taler om udvikling af pædagogiske processer og resultater. Undersøgelser fra Danmarks Pædagogiske Universitet (Leif Moos) omkring folkeskoleledernes arbejdsforhold viser, at selvom lokalpolitikere har det

overordnede ansvar for kommunens skoler, så ved mange af dem ikke, hvad der foregår på skolerne. Kommunernes interesse ligger i, at skolerne overholder deres budgetter snarere end fx at udvikle refleksionen blandt medarbejderne. En undersøgelse, som Arbejdstilsynet er ved at afslutte, viser, at lærere i folkeskolen på mange måder har et belastet psykisk arbejdsmiljø. De foreslår blandt andet mere brug af supervision, og at lærerne lærer konflikthåndtering. I denne forbindelse er der behov for en synlig ledelse, som klart melder ud om mål og krav, og hvad man i skolen fx forventer af et team. Der er således også et behov for at styrke ledelsen til at klare de øgede opgaver eksempelvis omkring udmelding til lærerne om, hvilke rammer og mål, der er for undervisningen.

### **Metoder til udvikling af de reflekterende processer**

Jeg vil nu komme mere ind på, hvilke metoder der konkret kan arbejdes med i forbindelse med reflekterende processer og supervision på skolerne.

Der findes forskellige veje til at bidrage til skabelsen af nye erkendelser og muligvis forandringer hos medarbejderne.

Jeg mener, at metaforen fødselshjælper (1) kan hjælpe medarbejdere til at forstå, at den kollega, som fungerer som fødselshjæl-

per for den anden, via sine spørgsmål kan være med til at sætte en proces i gang, hvor kollegaen hjælpes til at erkende og formulere svar – vel og mærke svar, som hun allerede har inden i sig selv. Man kan sige, at fødselshjælperen igangsætter en form for indre dialog i den anden, som finder sted samtidig med den ydre dialog. Spørgsmålene er karakteriseret ved at være åbne, uddybende, konkretiserede, perspektivforandrende eller måske konfronterende. Det er sjældent lukkede eller ledende spørgsmål, fordi den der stiller spørgsmålene ikke selv sidder inde med de rigtige svar eller den rigtige løsning (5).

Jeg mener, at meget af det, som bidrager til udviklende dialoger, hvad enten det drejer sig om kollegiale supervisionssamtaler, konsultationer, medarbejdersamtaler m.v., handler om at lytte »indad«. Jeg har i udviklingsprojektet på PPR oplevet, at dét, der virkelig udvikler medarbejderes engagement og kompetencer, er, når de er i stand til at udtrykke følelser overfor hinanden.

At fortælle en kollega, hvad eksempelvis hans eller hendes adfærd gør ved én som menneske/kollega, skaber på én gang tæthed og professionel sagsbehandling.

Da det ikke altid er så let i skolens kultur at have tætte dialoger, kan PPR tilbyde skolens ledelse at støtte en proces i gang, hvor med-

arbejderne bliver parate til at møde den andens følelser og forskelligheder, samt give udtryk for sine egen følelser og præferencer. Det kan således være vigtigt at skelne mellem oplevelser (fortællinger) og følelser og på den anden side vurderinger, tolkninger og domme.

Jeg mener, at udvikling kan bremses ved, at kollegaer er dømmende og tolkende i forhold til hinanden. Jeg oplever desværre ofte, at hovedparten af den feedback, der gives i hverdagen og på kurser, har karakter af vurdering og fortolkning. Man kan unødigt såre hinanden, og menneskers kvaliteter, evner og dygtighed og gode forhold kan dermed sættes på spil.

### **Dialogrum og introversion**

Jeg oplever, at et dialogrum kan give mulighed for at medarbejdere kan gå i dybden med det, de ønsker at drøfte med hinanden. Pausen eller roen, der præger kommunikationen og de reflekterende processer, gør det muligt at man kan mærke sig selv og således også den anden. De nonverbale ændringer undervejs registreres, for der er tid og ro til også denne form for udveksling af information. De ubrugte ressourcer hos medarbejderne, de nye handlemuligheder og perspektiver på sagen kan betyde, at medarbejderne i højere grad bliver herre i sit eget hus og dermed mere selvansvarlig og autonom.

Medarbejdernes vækstbehov støttes. (5).

At få autonomien frem i organisationen og hos den enkelte medarbejder/teams kræver som tidligere nævnt tid samt en ledelse og overordnet et politisk system, der har taget de endelige beslutninger om rammerne for dialog- og refleksionsrummet.

### **Rammerne i orden**

Vi har set det som en væsentlig opgave i konsultationsprojektet at støtte skolernes ledelse og lærere til dialogprocesser for at øge deres kompetencer overfor arbejdet med børnene, deres indbyrdes samarbejde, forældrearbejdet m.v. Vi har som omtalt andet sted i temahæftet tilbudt lærerteams faciliterende konsultationer med dialog og refleksion. Altså en slags dialogrum. Vi har forinden sikret os, at ledelsen på skolen har støttet op om det og opfordret lærerne til at bruge dette tilbud.

Ofte er begrundelserne fra lærerne for ikke at benytte dialogrummet i en organisation som en skole, at der ikke er indlagt tid til dette arbejde, og at arbejdstidsreglerne skal overholdes.

Vores erfaringer fra udviklingsprojektet i Københavns PPR er da også, at det er vanskeligt at vænne skolens medarbejdere til dette nye tilbud. Men når først de enkelte lærerteam/medarbejdere finder ud af, hvad konsultation dre-

jer sig om ved at afprøve dialog- og refleksionsformen, oplever jeg, at vi fra PPR er med til at starte en proces i gang, hvor vi medvirker som »fødselshjælpere« frem for som eksperter i samtalerne med ledelse og lærere. Vi sætter en udvikling i gang på skolerne, der bærer præg af større villighed og evner til at forholde sig dialogisk og reflektorisk til tingene, der tages op. Skolesystemets kritiske forholden sig til PPRs forslag og deres præg af mangeltænkning, hvor flere og flere børn diagnosticeres som ikke normale og dermed vanskeligt kan integreres i den almindelige folkeskole, er blevet lidt mindre udtalt. Det er blevet nemmere at metakommunikere og være i stand til at kommunikere om de problemer, som uklarheder og inkongruenser i relationer kan skabe. Dermed er der opnået en gensidig forståelse samtidig med en komplementaritet, hvor diskussionen om fx normalitet kan finde sted med udnyttelse af faggruppernes forskelligheder og ekspertise.

### **Refleksionsrum på PPR**

Hvor megen af vor tid bruger vi egentlig på refleksion og dialog på et PPR kontor? Stilles dette spørgsmål rundt omkring i landet til PPR-kontorer er mit bud, at det nok kun er en ganske lille del af den ugentlige arbejdstid, der bruges hertil. Det meste af tiden fore-

går i produktionsdomænet. (6)

På PPR Amager er vi i gang med at skabe et dialogisk frirum, som artiklen her har skitseret. Her mødes 8-10 psykologer fra kontoret én gang ugentligt til reflekterende samtaler og supervision med to fra projektet som processtyrere. Der gælder de samme spilleregler som omtalt tidligere i artiklen, heriblandt tavshedspligt. Psykologernes umiddelbare respons er, at det er befriende/forløsende at have tid til fordybelse, til selv at finde svarene frem for at modtage hurtige løsningsorienterede råd, at mærke sine kollegaers engagement og anerkendelse i de reflekterende team, samt det legitime i at udtrykke usikkerhed og følelser.

Jeg mener, at det har kvalificeret det faglige psykologiske arbejde på vores PPR-kontor, at medarbejderne har fået mulighed for at mødes på faste tidspunkter med støtte fra ledelsen. Som sagt gælder tavshedspligt, for det er vigtigt, at alle føler sig trygge velvidende, at dét, der bliver talt om, ikke meddeles til andre eller drøftes videre, efter man har forladt lokalet.

### **Erfaringer med refleksive rum fra konsultationsprojektet**

Når vi tænker refleksionsrum, er det relevant at inddrage de erfaringer, vi har haft i konsultationsprojektet i København og vores tilbud til skolerne. Hvordan kan vi

forstå, at de refleksive konsultationsrum ikke blev brugt af så mange lærere, sådan som vi forventede?

Her mener jeg, at det kan være nødvendigt at se på dels læringsbegrebet og på skolens kultur i det hele taget. Refleksive dialogrum ligger muligvis fjernt fra skolens kultur i dag. De fleste skoler er stadig præget af et klasseværelse med klasserumsundervisning, hvor eleverne mere eller mindre læser i de samme bøger og laver de samme opgaver – muligvis i forskelligt tempo. Der er en fast opdeling af de forskellige fag med 45 eller 90 minutters moduler.

Som forløber for den socialkonstruktivistiske tankegang (Vi konstruerer hver især vores version af virkeligheden. Der findes ikke en objektiv beskrivelse af virkeligheden) skrev Douglas Barnes (3) til lærere for mere ned 30 år siden: At få viden »udefra« til at blive til viden »indeni« er noget barnet selv skal gøre. Kunsten at undervise er at vide, hvordan man bedst støtter barnet i denne proces ved at tage udgangspunkt i, hvad de enkelte elever tænker og rummer. Dialog er nøgleordet i denne proces.

Udvikling og læring bliver hermed en dialog mellem barnet og dets fremtid og ikke en dialog mellem barnet og en »voksen« fortid. Vi kan altså ikke regne med, at vi via vores autoritative ekspert viden uden videre kan overføre denne viden til vores elever ved at for-

tælle eller instruere – i en envejsproces. Læring er først og fremmest resultatet af elevens eget arbejde og tænkning og først i anden række et resultat af bøgernes indhold og lærernes formidling.

Måske er det derfor, at mange lærere har svært ved at se værdien af dialogrum, for hverken de eller eleverne benytter dette rum i deres daglige arbejde. Hvad vil det betyde for skolen, hvis den skal lave disse rum? Kan det betyde, at lærerne først og fremmest pålægges at være *organisator* af læreprocesser? At læreren skal motivere, vejlede og undervise, så eleverne åbner sig og tilegner sig viden. At lærerens rolle ændrer sig for i højere grad end nu at blive samarbejdspartner og dialogpartner.

Kan det tænkes at, for at refleksive rum kan udvikles i skolen, skal det være lærerne selv, der definerer og konstruerer deres egne rum. Og som en proces der ligger forud for dette eller samtidig med, er det skolens og lærernes opgave at støtte eleverne også selv til at lave deres egne refleksive rum. Som eksempel på dialog med eleverne kan jeg henvise til en undervisningsvideo fra Danmarks Lærerhøjskole (7), hvor der i konkrete situationer vises, hvordan læreren i en 3. klasse organiserer en undervisning, hvor alle elever får plads og rum trods deres forskelligheder.



## Afslutning

Hvis vi skal skabe forandringer i organisationer – heriblandt skoler, er det mit synspunkt, at der eksisterer rummelighed hos både de enkelte medarbejdere og hos ledelsen. Der er tryghed og åbenhed for forskelle. Lærerne arbejder løbende med at tilbyde deres elever rum for refleksioner og støtter dem i deres egne individuelle konstruktionsprocesser. Det er en kommunikativ organisation, hvor der via de reflektive dialogrum er skabt mulighed for med nye øjne at se på de kvaliteter, alle mennesker bærer i sig. Denne proces kan aldrig rigtig afsluttes, eftersom organisationen er en levende organisme, som hele tiden forandrer sig.

## Litteratur

1. Alrø, Helle (red.): *Organisationsudvikling gennem dialog*, Aalborg Universitetsforlag 1996
2. Cambell, David et al: *Systemic work with organisations*, Karnac 1994
3. Barnes, Douglas: *Fra samvær til læseplan*. København Forum 1977
4. Dall, Mads Ole: *Slip anerkendelsen løs*, Frydenlund 2000
5. Hansen, Ken Vagn: Konsultation- en nødvendig metode i det pædagogisk-psykologiske arbejde, *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 37. årg. 2000
6. Haslebo, Gitte og Nielsen, Kit Sanne: *Konsultation i organisationer*, Dansk psykologisk forlag 1997
7. Lentz, Jette m.fl: *Vi talte om det, vi er gode til – om evaluering i klassen*. Video fra Danmarks Lærerhøjskole 1997
8. Rogers, Carl: *Freedom to learn*, Columbus, Ohio 1969

## Personlige evalueringer

*I forbindelse med fremlæggelser af vores projekt bliver vi tit spurgt om, hvad vores personlige erfaringer har været, og hvordan vi selv, hver især, vurderer forløbet og resultatet. Derfor vi også gerne her svare på det:*

### **Rose Marie Ahrensberg**

Ideen til at iværksætte et udviklingsprojekt opstod efter vi – en gruppe psykologer i København – havde deltaget i et internt kursus om supervision og konsultativ metode igennem et par år.

Kurset havde givet mig et godt indblik i supervisionsprocesser, og jeg oplevede processerne fagligt og personligt udviklende.

Det lå derfor ikke fjernt at forestille sig, at også lærere og andre faggrupper ville kunne få udbytte af, at lignende processer blev igangsat.

Det virkede spændende at opstille nogle hypoteser omkring implementering af disse metode i arbejdet som psykolog:

- Kunne man ændre på den gængse måde at arbejde på som psykolog i en PPR?
- Kunne det være muligt at sætte konsultative processer i gang på skolerne?
- Ville sådanne processer kunne være med til at afhjælpe/for mindske sagsmængden hos psykologer?

- Kunne man af denne vej opkvalificere psykologens arbejde, således at man udførte færre – men mere kvalitative – undersøgelsesforløb?

Med udgangspunkt i disse overvejelser henvendte vi os til vore ledere i PPR København.

Her oplevede vi en meget positiv indstilling overfor vore tanker og en forståelse for, at et udviklingsprojekt er en proces, der har behov for tid til koordinering, korrigering og justering.

Vi fik bevilget tid til at samarbejde, og projektet kunne tage sin begyndelse.

Som det er beskrevet andetsteds, valgte vi at arbejde flere psykologer på en skole. Vi adskilte den »gamle« psykolog rolle i en koordinerende, undersøgende og konsultativ del.

Der er både fordele og ulemper ved en sådan opdeling.

Den største ulempe for den enkelte psykolog har for mig at se været af praktisk art.

Man får mange forskellige arbejdssteder. Dette giver en del ekstra transport, der i dette projekt

er blevet forværret af, at de delta-  
gende psykologer »hører til« i for-  
skellige distrikter med ret store  
trafikale afstande imellem sig.

Dette problem vil være mindre  
påtrængende, hvis vi forestiller os,  
at et lignende psykolog samarbej-  
de i fremtiden vil foregå i det en-  
kelte distrikt.

Når flere psykologer betjener  
den samme skole, er der underti-  
den også opstået nogle lokale pro-  
blemer, men sådanne vanskelighe-  
der er det muligt at planlægge sig  
ud af.

Som **koordinerende psykolog**  
har man flest af »den gamle psy-  
kologs« opgaver, men opdelingen  
medfører bl.a., at man får mulig-  
heden for at trække på andre kol-  
legaers viden og kunnen.

Det virker som om, man bliver  
mere uafhængig/mindre infiltreret  
af skolens forventninger eller  
umiddelbare behov til fordel for en  
kvalitativ faglig højnelse af psyko-  
log arbejdet. Man formidler f.eks.  
en anden psykologs undersøgel-  
sesresultat og konklusion, og man  
får ved koordineringsmøderne i  
samarbejdet med skolens leder og  
funktionslærer mulighed for at fo-  
retage en prioritering af sagerne,  
og henstille til at visse problemer  
søges løst hos skolens konsultati-  
ve psykolog.

Jeg har oplevet stor faglig til-  
fredshed med arbejdet som **kon-  
sultativ psykolog**. Det er spænd-  
ende processer, man (forhåbentlig)

er med til at sætte i gang.

Man får indtryk at, at det for  
lærerne er en uvant måde at bru-  
ge skolens psykolog på, og at man  
i lærerkredse ikke er vant til at  
modtage supervision.

Ved igangsættelsen af projektet  
besøgte vi alle de implicerede sko-  
ler og oplyste om den nye psykolog  
betjening. Der er stort behov for  
information især om den konsul-  
tative psykologs arbejdstilbud. Ved  
afslutningen af projektet må vi  
konstatere, at vi stadigvæk møder  
en del uvidenhed om denne funk-  
tion.

Det er derfor vigtigt, at vi frem-  
over bliver bedre til at oplyse om  
den konsultative psykologs arbej-  
de.

Den **undersøgende psykologs**  
arbejde har ikke adskilt sig speci-  
elt fra de opgaver, man altid har  
haft som undersøgende psykolog.

I projektet har jeg ikke overdra-  
get undersøgelser til de øvrige psy-  
kologer, da eleverne på de skoler,  
hvor jeg er koordinerende psyko-  
log, alle er undersøgt forud for vi-  
siteringen til skolen. Teamet be-  
sluttede derfor, at jeg i det sidste  
projektår kun i enkelte tilfælde  
indgik i fordelingen af under-  
søgelser.

Denne beslutning har ikke  
været helt tilfredsstillende ud fra  
hele projektets ide.

En løsning kunne være, at alle  
de implicerede psykologer er koor-  
dinerende psykolog på en kommu-

neskole, således at arbejdsområdet for alle psykologer vil være mere ensartet.

I projektet har vi tilbudt de implicerede skoler **forskellige kurser** som nævnt i projektbeskrivelsen.

Det kunne være en ide, at tilbyde at »uddanne« i f.eks. »den professionelle samtale« og kollegial supervision, forud for tilbuddet om en konsultativ betjening.

Sådanne tiltag kunne være med til at sætte processer i gang, hvilket måske er mere udviklende og engagerende end at (over)høre et foredrag el.lign.

Erfaringen og evalueringerne på skolerne har vist, at det kræver tid at vænne sig til en anderledes psykolog betjening. Skoler, der i begyndelsen og midtvejs udtrykte skepsis over for projektet, ændrede ved afslutningen holdning og ønsker nu den nye ordning fortsat.

Det er vigtigt, at vores »brugere« informeres vedvarende om intentionerne bag den anderledes psykolog betjening, og at de især får større viden om, hvori det konsultative tilbud består.

Det er min oplevelse, at det da er muligt og frugtbart, at arbejde med en opdeling af psykolog arbejdet på den enkelte skole, udfra de tanker der er beskrevet i projektet.

Afslutningsvist skal **det interne team samarbejde** nævnes.

Vi har jævnligt modtaget kollegial supervision og søgt at opkvalificere hinanden fagligt.

Visionære runder har sat fantasien i gang, og der er blevet arbejdet med de interne gruppeprocesser i et godt samarbejdsforum.

Ved afslutningen af projektperioden har vi foretaget en lærerig evaluering af team samarbejdet på et internat.

Det har været et lærerigt og frugtbart projektforløb, som har affødt ideen om at være med til at inspirere andre psykologer til at arbejde med udviklingsprocesser.

### ***Ken Vagn Hansen***

For mit eget vedkommende er projektet resultatet af flere års optagethed af det psykologfaglige arbejde i PPR-regi. Jeg afholdte en række supervisionskurser for forskellige PPR-rådgivninger og begyndte i den forbindelse at tale om psykologrollen og counselling-begrebet som udtryk for det psykosociale arbejdsområde, som PPR-psykologen varetog. Herunder især de faglige og personlige krav arbejdet stillede til den enkelte psykolog og PPR-rådgivningen.

Psykologrollen var efterhånden blevet modstriden og forvirrende, og PPR-psykologen manglede en et samlende fagligt udgangspunkt

og en faglig identitet. Hertil kom at psykologarbejdet i PPR-regi blev opfattet som et lavstatus arbejde, og at PPR-psykologen havde svært ved at markere en klar faglig profil. Jeg mødte megen forståelse for disse synspunkter, og det var tydeligt, at der var et behov for en samling af faget.

Ud fra en tanke om, at psykologen som specialist på undervisningsområdet havde udspillet sin rolle, og at der var behov for nye tilgange til det skolepsykologiske arbejde, udformede jeg sammen med psykolog Brita Collaiz et forslag til en specialistuddannelse for psykologer bl.a. rettet mod PPR-arbejdet. Uddannelsen tog udgangspunkt i en basisuddannelse, som i praksis udmøntedes i en faglig kompetence indenfor terapi, supervision, konsultation og organisationsudvikling.

Uddannelsesforslaget blev behandlet i forskellige udvalg uden at det førte noget konkret med sig. Jeg har siden revideret indholdet i forbindelse med, at PPF arbejdede med videreuddannelsesplaner for PPR-psykologer.

Projektet på PPR-København er for et forsøg på en konkret udmøntning af disse tanker.

Det blev hurtigt klart for mig, at uddannelse, faglig fordybelse og selvudvikling var en meget væsentlig forudsætning for at der kunne ske forandringer i psykologarbejdet.

Da jeg var faglig igangsætter og koordinator for projektet og på den måde havde ansvaret for, at projektet og den enkelte psykologs udvikling blev varetaget, var jeg, ud over de teoretiske og metodiske overvejelser, optaget af hvordan der kunne skabes et faglig udviklende miljø for den enkelte psykolog og teamet. Her viste det sig, at en faciliterende og fagligt igangsættende leders rolle var produktiv, selv om den periodisk gav anledning til uro og et ønske om autoritative tiltag. Uroen og tvivlen viste sig at være produktiv og udviklende, hvis der blev givet plads til en forståelse af de opståede følelser og deres forankring i uafklarede forhold.

For mig blev det tydeligt, at det ikke så meget handlede om at »indoktrinere« en bestemt tilgang til psykologarbejde, men at tilbyde et fagligt refleksionsrum, hvor jeg tog udgangspunkt i mine egne holdninger og samtidig gav plads for at den enkelte psykolog gradvis udviklede sig egen personlig stil i det konsultative arbejde. På den måde var der hele tiden et højt fagligt engagement og en nysgerrighed omkring det faglige arbejde. Mine egne forståelser af det konsultative arbejde er på tilsvarende måde blevet udvikling og nuanceret.

Selv om vi ind imellem funderede over, om vi ikke blev for selvoptagne og for hovmodige i forhold

til brugerne. En hovmodsfølelse, som bl.a. knyttede sig til, at vi ikke ønskede at imødekomme brugerens umiddelbare ønsker, og at vi på den måde synes at optræde som bedrevidende. Det blev imidlertid mere og mere klart for mig, at vi ikke kunne eller skulle ændre brugerne (lærerne, skolen), men at *vi kun kunne ændre os selv ved at tage ansvar for vores egen faglighed, og at det i sig selv var ændrende for relationen til brugeren og dermed for brugerens forståelse af sig selv.*

Det har især været positivt for mig at opleve, hvordan sådan en faglig proces har kunnet skabe et frodigt fagligt miljø med engagerede psykologer, som modnes og udvikler deres eget faglige ståsted, der igen gør dem i stand til at arbejde videre på egne præmisser. De vil kunne møde brugeren på et fagligt niveau, der øger kvaliteten i betjeningen, hvilket også er blevet bekræftet af de tilbagemeldinger, som er kommet i forbindelse med projektet.

### **Jette Lentz**

Min egen personlige oplevelse af at have været med i det toårige projekt er meget positiv.

Det har været givende for min faglighed at være med i noget, jeg »brænder for«. Det giver mig energi til arbejdet på PPR.

Jeg er glad for, at jeg »fik chancen«, og at PPR's ledelse så mine potentialer til at være med i et udviklingsarbejde, der især drejede sig om at støtte vores brugere til autonomi og til bedre at kunne klare opgaverne. Selvom jeg ikke har været med i Ken Vagn Hansens tidligere supervisionskursus på PPR København, har jeg alligevel via mine egne private uddannelser hos Ken i psykodynamisk terapi og hos organisationspsykologerne Kit Sanne Nielsen og Gitte Haslebo fået et solidt grundlag til at arbejde med udvikling af PPR og med PPR's betjening af skolerne.

Efter at have været på mange forskellige skoler i København Kommune og betjent flere distrikter er der faldet en ro over mit professionelle arbejde. Jeg er nu på færre skoler og arbejder i ét team, der har mødtes en gang om ugen. I denne gruppe har jeg oplevet tryghed til at udtrykke mig og til at få og give kollegial supervision. Det har været positivt, at vi har udnyttet hinandens kompetencer, når vi har uddelt sagerne til psykologundersøgelser.

Ulemperne med at flere psykologer har betjent samme skole har været, at skolerne geografisk var placeret så langt fra hinanden, og at vi har måttet bruge for megen tid til transport.

Jeg har været ude på skoler i andre dele af byen end min distriktsskole og lavet konsultatio-

ner med både individuelt og med lærerteams. Det opleves som udviklende at være med til at gå fra hurtige løsningsorienterede forslag til proces forløb, hvor lærerne har forsøgt med forskellige tiltag overfor vanskelige elever, fælles pædagogiske strategier og med nye forståelser af barnet/forældrene m.v. Jeg har bidraget med nysgerrige og undrende spørgsmål samt stillede spørgsmål til deres ressourcer. Vi har sammen undersøgt deres forskellige perspektiver på sagen og drøftet dilemmaer.

Hermed blev der blevet skabt mulighed for refleksion og for nye handlemuligheder hos læreren/teamet.

Jeg har gennemgående oplevet megen tilfredshed med supervisionerne og konsultationerne. På en skole virkede ledelsen i starten af projektperioden usikker med ordningen. Man misbilligede, at man ikke var involveret i, hvad lærerne tog op i en supervision. Ledelsen udtrykte derefter på et fællesmøde med de andre skoleledere, at supervisionstilbuddet slet ikke blev brugt af lærerne på den pågældende skole. Dette stod i modstrid til fakta, der faktisk viste, at lærerne havde skrevet sig frivilligt på konsultationslisten mange gange. Nogle lærere havde netop set det som en fordel, at de kunne tage sager op, som ledelsen nødvendigvis ikke først var bekendt om.

Nr. 1 – 2002

#### *Koordineringskonferencen*

Jeg anser koordineringskonferencen med skolens leder og funktionslærer som hjørnestenen i PPR's samarbejde med skolen. Det er her, der sker en afklaring om det videre samarbejde med de indstillede sager og problemstillinger. Skal sagen henvises til psykologundersøgelse, konsultation eller andet?

Det er positivt, at jeg som koordineringspsykolog er adskilt fra undersøgelsessagerne. Vi presses nemlig let til at tage mange opgaver for skolen. Men når vi får en kollega udefra på sagen, bliver vi ikke så nemt så involveret i at passe ind i skolen system og kan måske derfor bedre udfordre skolernes forventninger om, at PPR overtager og løser deres problemer med elever.

Jeg ser det således som et betydningsfuldt område at udvikle den konsultative dialog med en skoles ledelse. Her kan vi tilbyde skolerne den nødvendige faglige ekspertise omkring fx de vanskelige elever eller det besværlige forældresamarbejde.

#### *Refleksionsrum*

Som det mest udviklende i projektperioden ser jeg, at vi har skabt mulighed for refleksionsrum både ude på skolerne men også i vores egen PPR team. Jeg oplever, at med de faste ugentlige møder er rammerne for refleksion og dialog blevet realiseret.

95

Vi har kunnet kombinere teorien med vore praksisbeskrivelser og har arbejdet ud fra et helhedssyn på barnet. Jeg er stadig meget optaget af, hvordan vi kan komme væk fra mangeltænkning til ressource-tænkning, og hvordan vi støtter skolerne i at rumme de svage børn, så de ikke så let udskilles.

Vi har desuden i mindre omfang arbejdet med vores forskellige roller i teamet, og hvad det har betydet, at nogle af os har ønsket mere struktur på møderne, mens andre foretrak en mere løs struktur, hvor vi ikke blev stoppet i tankevirk-somhederne. Vi har haft ekstern konsulent med på nogle af vore møder, som har haft den kvalitet at kunne stille spørgsmål som én udenfor vores system, hvilket har været godt for vores videre arbejde og for udvikling af visioner.

Jeg har sammen med min kollega fra konsultationsteamet arbejdet med at uddanne de nye psykologer til PPR-arbejdet internt på distriktskontoret og har naturligt inddraget konsultationstanker som nye værktøjer.

Det skal nævnes, at vi som interne konsulenter af og til har oplevet det som et problem, at vi samtidig er en del af personalegruppen på PPR.

#### *Konklusion*

Jeg føler mig nu – sammen med mit team – godt rustet til at uddanne kollegaer på PPR. Jeg ser

et stort behov for uddannelse i konsultative metoder især hos de nye psykologer. De bliver let inddraget i skolernes behov og presses måske til at løse for mange opgaver for hurtigt – med fare for, at kvaliteten og overblikket ikke får mulighed for at blive udviklet i tilstrækkelig grad.

Projektet viser, at det er vigtigt, at vi psykologer bliver i stand til at rumme skolernes frustrationer, når de udtrykker kritik eller usikkerhed over, at de ikke får dét af PPR, som mange ønsker – hurtige undersøgelser og løsningsforslag, udskillelse af børn m.v.

Projektet viser nemlig, at forandringer tager TID. Kvalitet opnås ikke ved hurtige løsninger men kræver tid og rammer for at udvikle sig.

#### ***Grethe Pedersen***

For en del år siden blev jeg færdig som cand.pæd.psych. og blev ansat i PPR København.

Her fik jeg tildelt 4 store skoler, som jeg personligt skulle betjene. De første par år gik med at lære fagets håndværk og forsøge så godt som muligt at dække brugernes behov. Efter et par år begyndte jeg at stille spørgsmål ved, hvad der reelt kom ud af mit arbejde. Jeg oplevede, at jeg undersøgte og undersøgte, men undersøgelserne fik ikke stor betydning. Flere gange



var jeg ude for, at lærere et halvt år efter jeg havde undersøgt et barn allerede havde glemt resultatet og foreslog som løsning på vanskelighederne, at jeg undersøgte barnet.

Jeg begyndte derfor at overveje, om det var muligt i højere grad at bruge psykologtiden på at støtte brugerne, så de selv blev i stand til at klare deres vanskeligheder. Overvejelserne førte til, at jeg prioriterede min indsats i forhold til lærere og forældre, hvilket vakte modstand hos begge grupper. Denne modstand bragte mig i tvivl om, det nu var rigtigt at lægge fokus på forældrenes og lærernes indsats frem for fortsat at fokusere på barnets vanskeligheder.

Et par år efter jeg var blevet færdig fik jeg mulighed for at komme på et internt supervisionskursus, som blev oprettet for 10 psykologer i København og ledet af to kliniske psykologer fra PPR. Her fik jeg teoretisk belyst nogle af de vanskeligheder, som jeg i praksis havde erfaret i mine forsøg på at støtte de enkelte brugere og fik desuden trænet min personlige kompetence til at identificere og forholde mig til modstand.

Supervisionskurset og de deraf følgende praktiske projekter rejste en del diskussioner i psykologgruppen. Vi var optaget af, om det var muligt for PPR at facilitere brugernes udvikling og i givet fald hvordan. Overvejelserne koncen-

trerede sig om, hvorvidt vi havde opbygget nogle traditioner i den måde vi betjente skolerne på, som stillede sig hindrende i vejen for deres udvikling? Overvejelserne førte til konsultationsprojektet, hvis formål var at formulere og afprøve nye rammer for PPR arbejdet.

Hertil oprettedes en konsultativ gruppe med 5 psykologer. Det første arbejde i gruppen bestod i at udarbejde en model for betjeningen af skolerne og derefter præsentere den. Jeg husker de pædagogiske rådsmøder, jeg deltog i for at præsentere modellen. Her følte jeg for første gang stolthed over at repræsentere PPR og specielt repræsentere en ide, som jeg oplevede var optimistisk/anerkendende og tog udgangspunkt i at støtte brugerne i at udvikle egne ressourcer frem for at fokusere på mangler.

At de to pædagogiske råd på daværende tidspunkt var noget forbeholdne syntes jeg var forståeligt. Dels var den nye betjeningsmodel et radikalt brud med princippet om at skolen havde deres »egen« psykolog og dels stillede den nye model anderledes krav til skolen og dens ledelse om at tage sig af problemerne.

I psykologgruppen besluttede vi at fundamentet for udviklingsarbejdet var teamsamarbejdet, og vi prioriterede derfor den interne mødevirksomhed højt. Møderne har

bestået af erfaringsudveksling, faglig dialog, visitation af undersøgelser og supervision. Team-møderne har været uundværlige for projektets gennemførelse. Dels fordi de har udgjort et forum for hver enkelt psykologs faglige og personlige udvikling, og dels fordi de har fremmet fællesskabet. Den høje mødefrekvens har medført, at hver enkelt psykolog i højere grad er trådt i karakter, hvilket har givet konflikter i gruppen, dog ikke i et større omfang end gruppen har kunnet rumme og konflikterne skal måske også ses som den enkeltes mulighed for at få feedback på sin personlige professionelle psykologrolle.

Udviklingsprojektet var toårigt frem til sommeren 2001 og spørgsmålet er, hvad kom der ud af det, dels for de involverede psykologer og dels for brugerne.

Jeg har sammen med en af brugerne, en stor københavnsk skole evalueret projektet og skolen (ledelsen og lederen af specialcentret) peger på følgende forhold:

#### *Koordineringskonferencen*

Samlet udtrykker skolen stor tilfredshed med koordineringskonferencen, som har fundet sted ca. hver tredje uge. Skolen finder, at konferencen har givet ledelsen et godt overblik over, hvilke sager der arbejdes med i PPR sammenhæng og samtidig fungeret som et forum, hvor det var muligt for ledelsen at

få indflydelse på, hvilke sager der skulle sendes til undersøgelse. En svaghed ved koordineringskonferencen har ifølge skolen været, at nogle lærere har oplevet at det var svært at følge PPR-indstillingerne og hvad der videre skete i sagen. Nogle lærere har ligeledes udtrykt at de savnede dialogen med skolens psykolog om de børn, som de havde indstillet.

#### *Konsultation*

Overordnet finder skolen at ideen om at give lærerne konsultation er rigtig, og er meget indstillet på at arbejde for at få denne funktion integreret i skolens hverdag. Der har været nogle vanskeligheder med at få tilbuddet om konsultation til at fungere, da en del lærere har tøvet med at bruge denne del af projektet. Nogle lærere har påpeget, at de så konsultationen som psykologens mulighed for at slippe for at undersøge børn. Ledelsen foreslår at det overvejes om konsultation skal være frivillig? De ser det som en mulighed, at der ved hver PPR indstilling automatisk udløses konsultation !

#### *Undersøgelsesarbejdet*

Skolen udtrykker tilfredshed med de undersøgelser, som er blevet gennemført efter beslutning på koordineringskonferencen og mener ikke, at man har overset børn, som skulle have været undersøgt.

*Udvikling*

Den konsultative psykolog har afholdt nogle kurser for lærerne om de moderne børn. Skolen ser gerne denne del af PPR arbejdet udviklet, og peger på et behov for at PPR også intervenserer bredere i skolens hverdag, f.eks. i forhold til forskellige grupper af børn.

Personligt finder jeg at projektet har haft betydning for udviklingen af egen psykologfaglig identitet. Jeg har fået en nuanceret opfattelse af formålet og begrænsningerne i PPR-psykologens arbejde og er blevet bevidst om, hvilket teoretisk grundlag egen praksis hviler på. Dertil kommer en erfaring om, at udvikling ofte er forbundet med uro/modstand, hvilket har medført, at jeg er blevet bedre til at forblive i uro/stress-feltet, så længe jeg skønner det nødvendigt for en udviklingsproces. Projektet har endvidere bevirket, at jeg tilbagevendende har funderet over, hvad der skal til for at støtte lærerne i at udvikle et rummeligt miljø for elever og lærere? For mig at se kan en af forudsætningerne at lærerne tilbydes reflektive rum, hvor der gives mulighed for at nuancere/udvikle holdningen til barnet/vanskelighederne og få øje på egne ressourcer.

Afslutningsvis skal fremhæves, at jeg overordnet ser det konsultative psykologarbejde som forsøg på at tilbyde rum for fordybelse og refleksion i en skole, hvis kultur

på flere områder er præget af opsplitning og manglende fordybelse, hvilket afføder fragmentering og hurtige svar på komplicerede problemstillinger.

**Lotte Schiøttz***Formål med projektet*

At ændre på vores psykologbetjening, så vi kan bevare en psykologfaglig teoretisk forankring og undgå overfladiske arbejds gange.

*Form*

At lade supervisionsteori/-praksis være udgangspunkt for refleksion og vurdering af problemstillinger. En sådan vurdering kan inddrage andre psykologiske discipliner via undersøgelse.

*Evaluerings dobbeltheden*

- a. Psykologfaglig udvikling.
- b. Brugerreaktioner – min forståelse af brugerudbyttet/-tilfredshed.

Det er vel optimale vilkår for udvikling af et team, at brænde for en sag – en fælles tro på at kunne udvikle en anderledes psykologbetjening, der bygger på en forudgående fælles uddannelse i supervision. Vi var privilegerede, havde afsat tid og fik dermed følelsen af respekt og en formodning om forventninger til, at der nok kunne komme noget ud af samarbejdet til

gavn for kolleger og ikke mindst vores brugere.

Forandringer i et traditionsbundet felt kræver forandringer på flere niveauer. Der hvor jeg, selvfølgelig, oplever den største forandring er i mig selv – min personlige faglige identitet, men der er da sket forandringer i vores arbejdsfelt – forandringer som vi har fået reaktioner på.

Jeg vil nævne nogle situationer, som især har udfordret min rolle som psykolog på skoleområdet. Sjovt nok tænker jeg først på den faglighed jeg præsterede på gangene eller i frokostpausen som konsulent med de hurtige svar. Jeg »pleasede« lærere og pædagoger, fik umiddelbart følelsen af at være en betydningsfuld person, men altid med en falsk smag i munden – Hvad fik jeg sagt her? Glemte ofte vigtige detaljer til forståelse og nuancering af børns vanskeligheder. Tit stillede jeg mig spørgsmålet om jeg lige så godt kunne være sælger, ejendomsmægler o. lign.? Det bekymrede mig, at jeg oplevede en udvikling i retning af overfladiskhed og snigende ophør af teoretisk forankring. Det 2-årige supervisionskursus i PPR-regi fostrede kimen til en mulig udvej.

Dette var et kardinalpunkt for vores team at finde en anden form at formidle vores faglighed på. Efter mange overvejelser valgte vi at fjerne os fra lærerværelset i frokostpausen og aftale tid, når vi

mødte lærere på gangene. Vores tilbud var konsultation af anden psykolog end skolens egen, anden fordi vi ville hindre en sammenblanding af »kasketter« – skille lærere fra forældre og ledelse, hvis der skulle opnås tryghed i dialogen og for at indføre nogle supervisionsprincipper.

#### *Konsultation*

Det her »vores egen psykolog« lå dybt i mange lærere, som en konvention i skolekulturen. Kommentarer som tillid til en man kender, manglende mod var skoleleders bud på lærernes uvilje til at benytte konsultation. Ta' dog og mød dem over en kop kaffe på lærerværelset, foreslog han. Men vi håndhævede, at her ville vi ikke gå på kompromis, vi støttede hinanden i, at det var en rigtig beslutning, hvis rutiner og uensigtsmæssige mønstre skulle ændres. Vi ønskede at forlade den for kollegiale kontakt og opfattes som medarbejder i specialcentret, og i stedet mødes med respekt for en psykologfaglighed – det var vores tanke at vi var nød til at manifestere os på en ny måde. Personligt oplevede jeg, at lærere følte sig svigtet, at jeg fik en anden mere distanceret position. I starten opfattede jeg det mere som fornærmet end respekt. En del lærere kontaktede mig dog, og fik så en samtale/konsultation, men det var altid umiddelbart før en aftalt

samtale eller mens jeg sad med en elev, og nu mere end før blev jeg klar over det uheldige i denne forhastede form. Det ligger dybt i lærerkulturen, at denne overfladiske kommunikation er måden.

Vi har holdt fast og bevaret troen på, at det rent faktisk kan lade sig gøre at skabe ændringer over tid ved at vise kvalitet – hermed menes TID og RO til sammen med et menneske (her psykolog) at reflektere over problemstillinger i hverdagen – på trods af at netop konsultation har været så vanskelig at indføre. Som jeg har praktiseret det, har det ofte været individuel konsultation/supervision eller med to samarbejdende lærere og enkelte teams. Det sidste hænger sammen med manglende teamimplementering på de skoler jeg var konsultativ på. I starten var det ofte enkeltstående kontakter, men der har været forløb, hvor lærere har ytret ønske om bearbejdning af et tema, der vanskeliggjorde arbejdet på skolen. Det kunne handle om forældresamarbejde, kollegiale samarbejdsproblemer, problemer i forhold til elever eller i forhold til ledelse. Når jeg tænker tilbage, kunne man stille spørgsmålet: Er det opgaver en skolepsykolog skal tage sig af?

På den skole hvor jeg var konsultativ, var vi – den koordinerende og jeg – begge nye på stedet. Vi mødte derfor ikke attituden »som vi plejer«, og jeg oplevede som kon-

sultativ psykolog at blive brugt fra start af især de unge lærere. For dem var det en naturlig ting, at jeg var til rådighed som supervisor. Der var stor åbenhed, hvad angik problemstillinger omkring elever, forældre, men tit handlede det om deres kollegiale samspil og deres egen faglige udvikling som lærere: Var det nu det rigtige for dem? Ville de i virkeligheden noget andet? Gjorde de det godt nok osv.? Det er tydeligt, at nyuddannede lærere har stiftet bekendtskab med supervision på seminarier og betragter det som en mulighed, til stede for dem.

Da vi præsenterede vores projekt på lærerværelset i starten var der lydhørhed, men også voldsomme reaktioner som synliggjorde stor frustration kanaliseret ud på psykologbetjening i København i al almindelighed. En lærer var grædefærdig af vrede over, som hun forstod vores tilbud, at nu var det lærerne der skulle til psykolog. Jeg husker vi bagefter talte om, hvad det var for en energibinding der her kom til syne? Det måtte dreje sig om andet end vores begejstring for vores projekt – så meget vrede?? Vores projekt var det! Vi havde ikke spurgt, hvad deres forventninger til os var?? Jeg erfarede hen mod slutningen af projektforløbet, at lærere som havde haft åbenlys mistillid til projektet skrev sig på listen. Nogle bad endda om et længere forløb. Det var

medvirkende til min tro på at ændringer tager tid og at forandring vokser fra det ganske små, men også at forventning om forandring er vanskelig, når den lægges ned over hovedet på folks vaner. Vi har præsenteret en anden form, en anden måde at bruge os og vores faglighed på – det skal opdages og erfares!

#### *Koordineringskonferencen*

Koordineringskonferencen er et centralt led for gennemførelse af projektet. Alle indstillinger kommer på bordet til fordeling – ikke mindst ansvarsfordeling. Det er også her sagsmængden synliggøres, diskuteres og prioriteres. At sager skal på bordet og drøftes med skoleleder, funktionslærer og psykolog er i sig selv en sortering. Det er mit indtryk, at alene muligheden for at konsultere vedr. en sag før indstilling, og at indstillingen drøftes med skolens ledelse, begrænser indstillingerne. Man kan så håbe på, at de børn som reelt har brug for at komme i direkte kontakt med psykolog kommer? Tanken har strejft mig, om de færre indstillinger (en fornemmelse) kan skyldes, at lærerne ikke kan finde ud af vores systemer med flere psykologer om en skole?

Projektet startede samtidig med ny skoleleder på »min« skole. Der var i starten skepsis og en vis uvil-

je over mit forslag om den afsatte tid til koordineringskonferencen. Var det et spørgsmål om at uddelegere PPR's arbejde, der var møder nok at tage sig til, var startkommentarer. Jeg vil næsten sige, at konferencen blev modarbejdet i starten, men efterhånden som sagerne kom ind og mange drøftelser om ansvarsfordeling, blev det ikke blot en accepteret form, men fremhævet som en brugbar form, hvor enkeltelever og andre problemstillinger diskuteres. Ved evalueringssamtalen før sommerferien var det et ønske at fortsætte efter samme model.

Evalueringssamtalen pegede på problemet med at få konferencens informationer ud til lærerne. Lærerne oplever at samarbejdet med psykolog nu foregår i en snæver kreds med skoleleder og koordinerende lærer. Der stilles spørgsmål om, hvorvidt informationer kommer ud til lærerne og om der kunne tænkes en bedre procedure ind her? En synliggørelse herfra kunne måske skabe den åbenhed der kunne få flere lærere til at benytte sig af konsultationsmuligheden. En anden tanke var, at lærere i forbindelse med indstilling til PPR altid indledte med en konsultativ samtale for at afklare om der er tale om en »sag« eller om det kunne løses på anden vis?

### *Undersøgelse*

Undersøgelse foregik på anden skole, hvor man ikke var involveret i forvejen. Når en sag bliver til en undersøgelse, har vi lovet os selv, at det er en grundig undersøgelse med rapportering. Forældre har kommenteret tilfredshed med psykologbetjening, der som de opfatter det, ikke er en del af skolen, men en neutral person.

Lærerne forventer undersøgelse. Det er for nogle lærere som om, at »en sag« er det samme som en WISC- prøve, der ligger meget autoritet i den. Jeg husker flere gange at stille mig selv spørgsmålet om det nu var en relevant beslutning at gå igennem alle de prøver, kunne en mere indirekte metode på sigt være til gavn for barnet?

Jeg har nok haft svært ved at acceptere ideen bag udlægningen af undersøgelse, der er et besværligt arrangement at sprede sine aktiviteter over hele byen. Praktiske forhindringer som kendskab til andet distrikts socialcenter o. lign., kontakt med involverede osv.

### *Teamsamarbejdet*

Energi er ordet jeg tænker først, når jeg ser tilbage på vores teamsamarbejde. Der har været energi hele vejen og meget høj moral. Jeg har altid set frem til næste tirsdag og det har været faglighed der har båret gejsten. Jeg ser med stor taknemmelighed tilbage på et

samspil og en udvikling faciliteret af Ken. Supervisorrollen og en, synes jeg, ægte interesse for vores faglige udvikling. Vi er fem individualister, der gennem diskussion og processer hver især har udviklet et faglig identitet, som kun åbner for nye muligheder. Jeg tror stadig på de principper vi listede op i starten, om end vi ikke behøver at være så kategoriske nu. Det var nødvendigt at gå radikalt til værks, hvis der skulle ske en egentlig ændring i vores mulighed for at betjene skolerne på en ny måde. I dag er jeg mere sikker på, hvad jeg opfatter som tidssvarende psykologarbejde, det er jeg nået frem til gennem diskussioner og den støtte og næring jeg har kunne hente i teamet – en støtte i at holde fast i en ide man tror på. Teamets sammenhold skyldes i høj grad den kamp vi i starten måtte føre mod »modstanden« vi mødte på skolerne. Havde den konstruktion vi gik i gang med nu været et dekret oppefra, havde vi nok ikke kunne mobilisere den nødvendige energi der skal til. Det er i dette tilfælde os der indser og skaber forandringen.

### *Konklusion*

Projektet er lykkedes! Det viser de tilbagemeldinger vi har fået fra vores brugere, som stort set over hele linjen ønsker en fortsættelse af de nu afprøvede arbejdsgange. Ledelserne har været konstruktive med ideer om, hvordan vi mere hen-

sigtsmæssigt når ud til lærerne, så de modtager vores tilbud om konsultation/supervision, fordi de ser muligheder i det. Der er peget på manglende synlighed og for dårlig information, så det må vi gøre noget ved. Men vi står også på en anden platform i dag end da vi startede vores projekt.

Det har været en proces at gennemføre nogle ideer, forandringer i skolekulturen. Det har stødt på modstand og forhindringer undervejs, hindringer, der har givet et indblik i skolekulturen. Som jeg ser det, ligger der meget udvik-

lingsarbejde i skolen, hvor vi med vores psykologfaglighed kan bidrage. Vi kan byde ind på såvel individ som gruppe og organisationsniveau.

Personligt har jeg haft stort udbytte af at deltage i et team, hvor der var tid og mulighed for en faglig dialog. Udviklingen af konsultative metoder og min efteruddannelse i psykodynamisk psykoterapi har været et forløb i god overensstemmelse. Begge dele har givet fornyet interesse og nysgerrighed for skoleudvikling.



## Bilagsmateriale

Bilagsmaterialet er eksempler på det materiale, som vi har brugt i forbindelse med projektet:

1. Skrivelse til skolelederne på de involverede skoler, hvor vi prøver at introducere den konsultative arbejdsmåde. Dette oplæg blev sendt til skolelederne, som optakt til et fællesmøde mellem skolelederne, PPR-ledelsen og konsultationsteamet.
2. Aftaleark, som blev brugt i forbindelse med sagsbehandlingen på koordineringskonferencen. Aftalearket blev udfyldt efter sagsbehandlingen på koordineringskonferencen, og blev underskrevet af skolelederen, koordineringspsykologen og funktionslæreren. Ideelt set var indholdet af aftalearket resultatet af en konsultativ dialog mellem

psykologen og de to repræsentanter fra skolen, og indholdt refererede til foranstaltningsslagene ifølge betjeningsmodellen. Arket tjente dels som et internt arbejdsblad og dels som en hurtig orientering til læreren. Skolelederen eller funktionsforestod denne viderebringelse og kunne i den forbindelse også uddybe baggrund for den formulerede beslutning. Beslutningen blev på den måde holdt som et anliggende mellem skolelederen og den lærer eller det enkelte lærerteam.

3. Beskrivelse for heldagsklasser, observationsklasser og skolegrupper, samt et forslag til sagsgang. Papirer tjente dels som et internt PPR oplæg til de involverede distriktsledere, og som en orientering til de involverede lærere.

dato

## Konsultativ betjening af udvalgte skoler. Et oplæg

Som led i et fagligt udviklingsarbejde omkring PPR's psykologbetjening af skolerne, er der i det kommende skole år, 99/00 etableret et team af psykologer, som vil introducere og arbejde med **konsultativ betjening** af udvalgte skoler.

Historisk har det skolepsykologiske arbejde udviklet sig siden starten af 50'erne til at omfatte flere og mere varierede arbejdsopgaver. Udover udvikling af specialundervisningsområdet har det skolepsykologiske arbejde gradvist omfattet flere og flere indsatsområder herunder rådgivning af forældre, individuel terapi, familierapi, klassebehandling og i de senere år supervision og konsultation.

En udvikling der er foregået parallelt med en generel samfundsmæssig udvikling både i og udenfor undervisningsområdet. Det faglige udgangspunkt for den skolepsykologiske betjening af skoler, elever og forældre har også ændret sig i takt med, at der er fremkommet, nye faglige teorier og forståelsesmåder.

Dette oplæg introducerer en ændring af det skolepsykologiske arbejde, der er i overensstemmelse med de nye krav til skoleudvikling og teamsamarbejde og nye faglige forståelsesmåder.

### PPR's generelle målsætning

Ifølge temaheftet »PPR – udvikling og kvalitet«, har PPR generelt til opgave at fremme folkeskolens muligheder for at løse sine opgaver, som beskrevet i formålsparagraffen i folkeskoleloven. Herunder skal PPR søge at fremme udviklingen og trivselen for børn i alderen 0-18 år.

Der er dog en stor variation i de arbejdsopgaver, som PPR løser i de enkelte kommuner, med en tendens til, at PPR's rolle efterhånden bliver mere konsultativ og rådgivende.

Det påpeges i temahæftet, at PPR's aktiviteter kan være henholdsvis forebyggende, foregribende og indgribende, og at der er forskellige tradi-

tioner for og aftaler omkring, hvilke aktiviteter der skal prioriteres højest i det daglige PPR-arbejde.

De tre indsatsstyper kan beskrives således:

*Forebyggende* arbejde er f.eks. information, kursusvirksomhed, screening  
*Foregribende* arbejde er f.eks. information, kursusvirksomhed, undervisning (forebyggende, supplerende), træning, screening, etablering af samarbejdsstrukturer.

*Indgriben* kan f.eks. være undersøgelser, rådgivning, vejledning, specialundervisning, specialpædagogisk bistand, miljøarbejde.

### **PPR's faglige udgangspunkt**

PPR's arbejde er også forankret i en faglig teori og metodik, der ikke udspringer af folkeskoleloven, og som har betydning for den måde, hvorpå PPR prioriterer og strukturerer sine aktiviteter på. Som ovenfor beskrevet er der forskel på, hvilke aktiviteter der primært karakteriserer PPR-arbejdet i form af forebyggende, foregribende og indgribende aktiviteter, men tilgangen til disse indsatsområder bør være styret af en professionel kompetence.

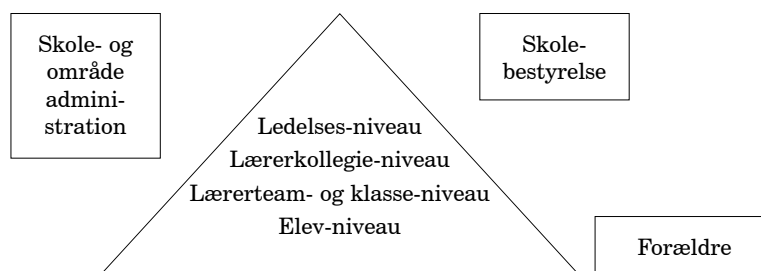
En vurdering af kvaliteten i det psykologiske arbejde må således tage udgangspunkt både i et brugerperspektiv og i et fagligt metodisk perspektiv.

I de senere år har der på skoleområder været fokus det interne samarbejde og på betydningen af en faglig opkvalificering på nye områder. Der er et stigende behov for faglig støtte og udvikling på andre niveauer end den direkte kontakt til eleverne og klassen, og flere skoler søger således faglig bistand på:

- *team-niveau*: teamdannelse, teamsamarbejde, supervision, m.v.
- *ledelses-niveau*: ledelsesprofil og -udvikling, håndtering af medarbejderforhold, m.v.
- *organisations-niveau*: samarbejdsformer, målsætnings- og strukturdebat, m.v.

Områder, som alle har betydning for den primære målsætning for PPR's arbejde, men hvor der ikke er tradition for at bruge PPR som konsultativ samarbejdspartner.

Skolen er en kompleks organisation, der i sin funktion er afhængig af mange forskellige både indre og ydre forhold. Derfor er det ikke tilstrækkeligt at fokusere på eleven og elevens nærmeste kontaktflade:



Traditionelt foregår det meste skolepsykologiske arbejde på elev-niveau, men set ud fra en faglige synsvinkel kan det, der foregår på elev-niveau, ikke adskilles fra de andre niveauer. Når skolen eller nogen af de andre nævnte parter oplever problemer eller vanskeligheder med at udføre sit arbejde eller oplever trivselsproblemer, og derfor retter henvendelse til PPR, er det PPR's faglige opgave at undersøge og forstå problemerne ud fra en helhedsvurdering og dermed rådgive/behandle ud fra denne forståelse.

### Konsultation

PPR's opgave er, ifølge folkeskoleloven, generelt udtrykt, at øge elevernes faglige og personlige trivsel – enten gennem *rådgivning* af instanser og personer, som har med eleven at gøre, eller ved *direkte indgriben* i form af forskellige behandlingstiltag.

Rådgivning er en faglig disciplin, som kan deles op i:

1. *Vejledning, faglig formidling*, hvor PPR-medarbejderen videregiver sin faglige viden og ekspertise på et område.
2. *Konsultation*, hvor PPR-medarbejderen igangsætter og støtter en proces, som øge den personlige eller faglige kompetence hos den, der modtager konsultation.

Begge discipliner er vigtige redskaber i det pædagogiske psykologiske arbejde. Der er dog en tendens til, at rådgivning sættes lig med faglig vejledning, både fordi det fra et brugersynspunkt er ønskværdigt med en »ekspertløsning« på opståede problemer, og fordi »ekspertrollen« umid-

delbart er lettere tilgængelig for begge parter. Sådanne »ekspertløsninger« er dog ofte forenklede måder at håndtere problematiske forhold på, fordi forholdene ofte er så komplekse, at der ikke findes enkle og direkte tilgængelige løsninger. Ekspertrådgivning har også den svaghed, at den sjældent hjælper på lang sigt, fordi den ikke øger brugerens selvudvikling og dermed evnen til at løse sine egne problemer.

Hvis PPR's primære faglige og arbejdsmæssige målsætning *i forhold til skolen* er at øge skolens/lærerens autonomi og evne til at varetage sine arbejdsopgaver i forhold til elever og forældre, kræver det, at PPR's *rådgivning bliver konsultativ*, dvs. at PPR har en konsulterende funktion i forhold til skolen, herunder ledelsen, lærerne, eleverne, forældrene og det omgivende miljø.

I praksis vil det betyde, at PPR-medarbejderen i første omgang, via **en konsultativ dialog**, skal hjælpe skolen/læreren med at identificere problemets bedste forståelsesramme, hvilket sjældent er den, der falder først for. Herefter er det PPR's opgave i samarbejde med skole/læreren at intervenere i forhold til denne forståelsesramme. F.eks. kan adfærdsproblemer hos én eller flere elever i en klasse forstås som vanskeligheder hos eleven, hvilket kræver en psykologisk undersøgelse af eleven efterfulgt af individuel behandling eller familiebehandling. Problemet kan måske også skyldes forhold i klassen eller i undervisningen, hvilket kræver rådgivning/supervision af en eller flere lærere. Problemet kan måske også ses som resultat af et usikkert samarbejde i lærerteamet, hvilket kræver en faglig støtte til udvikling af teamsamarbejdet. Usikkerheden i lærersamarbejdet kan måske også skyldes en manglende opbakning og støtte fra ledelsen side, eller at der har været en stor udskiftning af lærere omkring klassen, hvilket kræver en faglig støtte omkring lærer-ledelsessamarbejdet, osv.

For at PPR kan varetage denne funktion på en faglig forsvarlig måde og på en måde, der tilgodeser brugerens behov i forhold til at øge sin egen faglige autonomi og kompetence, må PPR være i stand til at yde skole, herunder lærerne og ledelsen, hjælp på andre niveauer end den direkte indsats i forhold til eleverne.

### **Ændringer i PPR's psykologbetjening**

En kvalificeret betjening af skolerne kan ikke adskilles fra en forståelse af skolens udgangspunkt som organisation og arbejdssted, herunder lærernes behov for faglig udvikling, de interne samarbejdsformer, ledelsesfor-

men, forældresamarbejdet, m.v. Skolens evne til, som organisation, at varetage sine undervisnings- og udviklingsopgaver overfor eleverne er afhængigt af mange forhold i skolens hverdag.

Derfor vil det nye psykologteam introducere nogle kvalitative ændringer i psykologbetjeningen – ændringer, der repræsenterer en ny faglig forståelse af kvalitativ god betjening – men også ændringer som hver har deres »pris« i forhold den hidtidige praksis:

*1. Psykologen vil tage udgangspunkt i en konsultativ betjening af skolen*

Med baggrund i begrundelserne ovenfor foreslås det, at betjeningen af skolen (lærere, ledelse) tager udgangspunkt i en konsultation, dvs. at der etableres i et forum, hvor lærere/ledelse kan mødes med psykologen, og hvor de sammen undersøger opståede problemer.

»Prisen«: Det betyder, at lærere og ledelse ikke kan kontakte psykologen hvor som helst og når som helst. Ligesom man ikke umiddelbart kan bede psykologen om at løse et eller andet opstået problem. Dialogen med psykologen foregår på et på forhånd aftalt tid og sted, hvor alle problemer kan tages op.

*2. Skolen vil nogle gange blive betjent af flere psykologer*

Afhængigt af arbejdsopgavens art og omfang vil skolen kunne blive betjent af én eller flere psykologer. Flere psykologer kan f.eks. arbejde sammen om en større opgave i forhold til skolen. Undersøgelis- og behandlingsopgaver vil således ikke blive udført af den samme psykolog, som har konsultationer med skolen. PPR vil blive oplevet mere som et team end som en enkelt psykolog.

»Prisen«: Skolen vil ikke på samme måde som tidligere opleve at have »sin egen psykolog« med den usikkerhed, det indebærer.

*3. Indsatsområderne udvides/omprioriteres*

Betjeningen af skolen udvides til potentielt at omfatte alle områder, som ud fra en faglig vurdering har betydning for den overordnede målsætning, dvs. at PPR, udover de traditionelle betjeningsområder, vil kunne medvirke i skoleudvikling omkring f.eks. teamdannelse, indførelse af kollegial supervision, professionelle samtale færdigheder, organisationsudvikling, m.v.

»Prisen«: En række traditionelle psykologarbejdsopgaver vil blive håndteret anderledes eller vil blive nedprioriteret eller må klares af skolen selv.

### Rådgivning kontra direkte psykologindsats

PPR's kontakt til elever og forældre står i forhold til arten af elevens problemer og behov for hjælp, og skolens egen evne til at varetage elevens behov og løse eventuelle problemer. Der kan ikke trækkes en skarp grænse mellem, hvornår skolen selv må klare en opstået problemstilling omkring en elev, og hvornår PPR må *overtage* problemet og dermed kontakten til eleven og forældrene. Det er klart, at nogle elever har behov for en indsats, som falder udenfor skolens muligheder, og andre elever kan måske rummes i undervisningen, hvis lærerne får den rette støtte. Det er også dog klart, at i jo højere grad skolen ikke selv kan håndtere problemerne, desto mere er der brug for, at PPR inddrages i en løsningsproces. Derfor er der en snæver forbindelse mellem behovet for direkte psykologindsats i forhold til enkeltelever og skolens egen evne og kompetence til klare opståede problemer. Det er væsentligt, at der hele tiden arbejdes med disse grænser i det fortløbende samarbejde mellem skole og PPR.

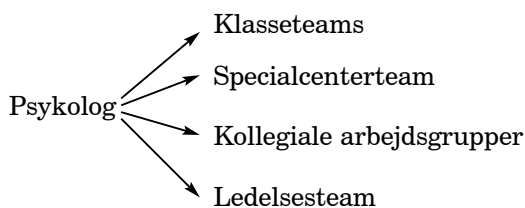
### En fælles udviklingsproces

Den konsultative arbejdsmåde fordrer, at der sker en fælles tilnærmelse til nye arbejdsmåder, dvs. at både skolerne og PPR foretager kvalitative ændringer i sin organisering af samarbejdet.

PPR's arbejdsmåde ændres fra at være baseret på en primært individuel psykologbetjening af den enkelte skole til en primært teambaseret psykologbetjening. Det indebærer samtidig, at PPR satser på at udvikle sit indsatsområder til omfatte andre områder af skolens hverdag, som påpeget ovenfor.

En modsvarende kvalitativ ændring skolen organisering og arbejdsmåde, som er i overensstemmelse med den nye folkeskolelov, kan være, at i takt med at den kollegiale teamdannelse udvikles på skolen, overgår den primære psykologbetjening af skolen til foregå på *team-niveau*:

### Betjening af skolen på teamniveau



For at PPR's betjening kan foregå på teamniveau, er det nødvendigt, at de forskellige teams udvikles som de primære udviklings- og problemløsningsmiljøer. Psykologen fungerer som konsulent for de enkelte teams. Med andre ord, hvis en lærer oplever et problem omkring f.eks. en elev, bør problemet søges løst i et af de etablerede teams. Såfremt teamet oplever vanskeligheder i en løsningsproces, bør psykologen fungerer som konsulent for teamet, således at teamets kompetence optimeres. Hvorvidt der skal foregå et undersøgelses- eller behandlingsarbejde i forhold til enkelte elever og deres familier bør afklares som en del af den konsultative proces.

PPR's direkte arbejde i forhold til eleverne og deres familier bør foregå parallelt med betjeningen af skolen. Dette arbejde kan med fordel foretages af en anden psykolog.

Der er forhold i både PPR's og skolens organisation og arbejdsmåde, som vanskeliggør en sådan ændret samarbejdsmodel. Derfor forestår der et udviklingsarbejde begge steder, hvis der skal ske en gennemgribende opkvalificering af samarbejdet.

*Derfor foreslås det, at det nye samarbejde indledes med, at den enkelte skolen sammen med PPR analyserer og afklarer indsats- og udviklingsbehovet, således at der kan aftales både en kort og langsigtet handle- og ressourcefordelingsplan.*

Ken Vagn Hansen

**Kilder:**

Bolwig, B., B. Glæsel & J. Saltoft (Red): *PPR – UDVIKLING OG KVALITET*, 1998, Forlaget Skolepsykologi





**Sagsbehandling på koordineringskonferencen**

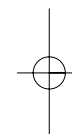
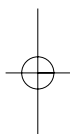
**NN skolen**

**Dato:**

**Elev/sag:**

**Lærer:**

**Sagsbehandling:**



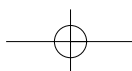
Skoleleder

PPR-psykolog

Funktionslærer

*Nr. 1 – 2002*

113



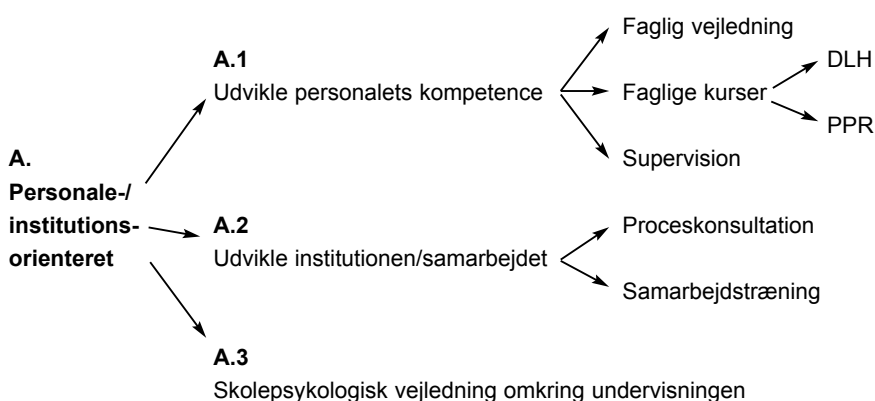
## Psykologbetjeningen af heldagsklasser, obs-kl. og skolegrupper – et oplæg

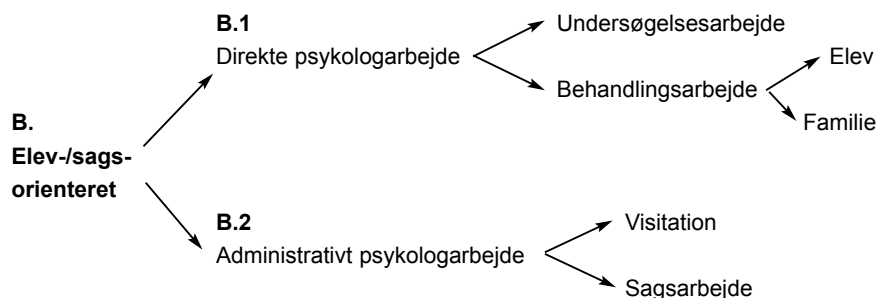
Da der er fælles træk ved de pædagogiske opgaver, som skal varetages i henholdsvis heldagsklasserne, observationsklasserne og i skolegrupperne, vil betjeningen af dem, i det følgende, blive behandlet under et.

Udover de rent undervisningsmæssige opgaver, indebærer alle tre foranstaltninger forskellige former for socialpædagogiske behandlingsopgaver. I heldagsklasserne varetages opgaverne for meste af både lærere og socialpædagoger, medens de i obs-klasserne og i skolegrupperne udelukkende varetages af lærere.

Socialpædagogiske behandlingsopgaver stiller særlige krav til læreren og pædagogen. Krav, som udover faglig viden, også omhandler faglig og personlig kompetence på et mere mellemmenneskeligt, emotionelt plan. Socialpædagogiske behandlingsopgaver kan således være personligt belastende for den enkelte medarbejder, ligesom det i højere grad, end traditionel undervisning, påvirker det interne samarbejde. Derfor er det nødvendigt, at både den enkelte lærer/pædagog, og at hele teamet omkring klassen tilbydes konsultativ støtte, således at de hele tiden kan udvikle deres personlige kompetence. En sådan konsultativ støtte foregår ved at den enkelte modtager individuel supervision, og ved at hele teamet modtager konsultation omkring det interne og eksterne samarbejds-klima.

### En oversigt over betjenings – og indsatsområder

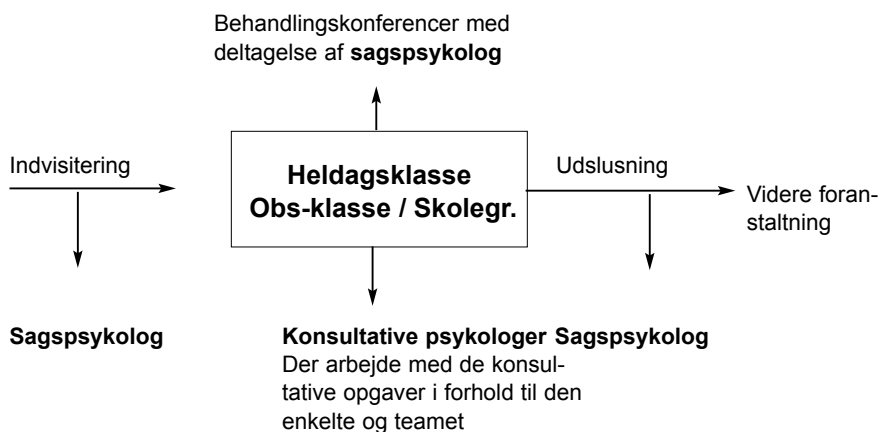




For at en sådan konsultativ betjening kan foregå mest hensigtsmæssigt i forhold til den enkelte og i forhold til hele teamet, bør betjeningen være adskilt fra det mere elevorienterede og sagsbehandlende arbejde. Derfor bør områderne A.1, A.2, B.1 og B.2 ikke varetages af den samme psykolog.

Med den nuværende fordeling varetages psykologbetjeningen af obs-klaser og skolegrupper udelukkende af PPR-ansatte psykologer, medens betjeningen af heldagsklasserne, de fleste steder, varetages både af PPR-ansatte psykologer og af psykologer ansat på socialcentrene.

For at effektivisere den samlede psykologbetjening bør der, i overensstemmelse med ovenstående principper, laves en opdeling i de forskellige betjeningsområder, således at der skelnes mellem konsultativt arbejdende psykologer og sagspsykologer.



En henvisning til en heldagsklasse/obs-klasse/skolegruppe bør bero på en generel vurdering af elevens situation og foranstaltningsbehov (*den overordnede handleplan*). For PPR's vedkommende udarbejdes den af den henvisende psykolog eventuelt i samarbejde med socialcentret.

### 1. Indvisitering

Elevens henvisning til heldagsklasse/obs-klasse eller skolegruppe er således led i en overordnet handleplan, der udarbejdes af den henvisende *sagspsykolog*. Dvs. eleven skal være undersøgt i en grad, der gør opholdet formålsbestemt, og det bør principielt ikke være nødvendigt med yderligere psykologundersøgelser i forbindelse med opholdet i klassen.

### 2. Opholdet

Heldagsklasse/obs-klassen/skolegruppen er en pædagogisk foranstaltning, som tager udgangspunkt i en pædagogisk handle- og undervisningsplan, der udarbejdes af klassens lærere og pædagoger på baggrund af den overordnede handleplan

Lærere og pædagoger modtager konsultativ bistand i forhold til deres arbejde med eleven af den eller de psykologer, som er tilknyttet klassen (jf. oversigtsplanen for heldagsklasserne)

### 3. Den halvårlige vurdering og udslusningen

Sagspsykologen følger elevens udvikling gennem på forhånd fastsatte behandlingskonferencer. Udslusning varetages ligeledes af den sagsansvarlige psykolog i samarbejde lærere/pædagoger, socialcenter og andre samarbejdspartnere.

### De konsultative arbejdsopgaver

For at øge personalets (lærere og pædagoger) faglige og personlige kompetence tilbydes både faglig kurser, supervision og konsultation.

Som det fremgår af ovenstående oversigt, er psykologbetjeningen delt op i forskellige områder, og af hensyn til kvaliteten i betjeningen, vil det så vidt muligt ikke blive de samme psykologer, som varetager de forskellige betjeningsområder overfor den enkelte heldagsklasse.

De konsultative betjeningsopgaver varetages af et psykologteam (konsultationsteamet<sup>1</sup>)

1 Pt. bestående af følgende PPR-ansatte psykologer: Grethe Pedersen, Lotte Schiøttz, Jette Lentz. Rose-Marie Ahrensberg og Ken Vagn Hansen.

### Faglige kurser

De faglige kurser foreslås gennemført som et fællestilbud til samtlige heldagsklasser, obs-klasser og skolegrupper. Kurserne kan bestå af en række moduler, der omhandler centrale faglige områder. Kurserne kan enten gennemføres i PPR-regi eller DLH-regi eller som en kombination, evt. i form af en fortløbende studiekreds. Der kan måske også tænkes andre etableringsmuligheder.

Se vedlagte forslag til en kursus- / efteruddannelsesplan.

### Supervision

Supervision er et tilbud til *den enkelte lærer/pædagog* med henblik på at udvikle selvforståelsen og handlemuligheder i de faglige arbejder.

De enkelte lærer-/pædagogteams tilbydes *supervision* af en af teamets psykologer, *2 timer hver fjortende dag*. Supervisionen foregår på et på forhånd fastlagt tidspunkt. Den foregår som en individuel supervision i personalegruppen, og den sigter mod at give den enkelte lærer/pædagog mulighed for at reflektere over sit arbejde i heldagsklassen. Supervision er således ikke et sagsarbejde i forhold til de enkelte elever, men er en proces, hvor psykologen støtter den enkelte medarbejder i en afklaring og en forståelse af sine professionelle relationer og handlemuligheder.

### Konsultation

Konsultation henvender sig til *hele teamet* og har til formål at udvikle teamet interne og eksterne samarbejdsforhold.

De enkelte teams tilbydes *konsultation* én gang om måneden. Konsultationen har en varighed af 1-2 timer.

For konsultationsteamet

Ken Vagn Hansen

## **Personlige data for psykologer i Konsultationsprojektet**

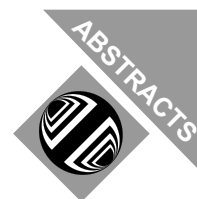
*Cand. Pæd. Psych. Rose Marie Ahrensberg  
Cand. Pæd. Psych. 1983. Ansat ved PPR i Tårnby kommune og PPR København fra  
1989  
Privat psykologpraksis fra 1983. Er autoriseret og specialist i psykoterapi.*

*Klinisk psykolog, cand. psych. Ken Vagn Hansen  
Specialist og supervisor i psykoterapi og børnepsykologi  
Privat praktiserende  
Praksisadresse: Henrik Ibsens Vej 2, 1813 Frederiksberg C.  
Tlf: 33793006 / Mobil 40113006  
Email: ken.hansen@get2net.dk*

*Cand. Pæd. Psych. Jette Lentz  
Autoriseret  
Læreruddannet 1980  
Ansatt ved PPR København siden 1996  
Privat praksis: Konsulentopgaver og terapi for offentlige og private*

*Cand. Pæd. Psych. Grethe Pedersen  
Læreruddannet 1982  
Cand. Pæd. Psych. 1994  
Ansatt PPR-Kbh. NV i 1994*

*Cand. Pæd. Psych. Lotte Schjøttz  
Autoriseret  
Ansatt ved PPR-Kbh. NV i 1994*



1. Hansen, Ken Vagn (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **The Character of the School Psychological Work and the Dilemmas.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 7-10.* – The last four decades have seen a marked development of school psychological thinking and methods. The psychologist of today must encompass many different tasks (administration, investigation, advice, and consultation a.o.) but has difficulties interrelating these functions. There is therefore a need to exchange paradigms: from a service-orientated directly user-involving approach to a more developmental and facilitating approach. – *B. Glæsel*

2. Hansen, Ken Vagn (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **Reflections about Theory and Methods.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 11-42.* – The core of all psychological work is via a relationship with the client to interfere in ways that enable the client to develop strategies to cope with his problems. The relationship must be of a complementary nature, i.e. contract-based and partially symmetrical. 2nd order changes are needed to facilitate complementarity in a rapidly changing school system. This implies development of personal competence and autonomy of teachers and heads. Among the prerequisites of such development are implementation of 2nd order cybernetics and circular thinking. The facilitative method needed encompasses: catharsis, catalytic interventions, and facilitative interventions. Facilitative consultation suggested here implies 3 levels: individual, group, organization. The goals of consultation can be: problem orientated, analyzing, and preventive. An ongoing developmental project in Copenhagen following these lines implies, that schools are being served by a team of psychologists rendering consultation of leadership, coordination conferences, consultation in single cases, special center conferences, investigations, and developmental projects. – *B. Glæsel*

3. Pedersen, Grethe (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **The Phases of the Project.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 43-44.* – Building on experiences from a two year training course in supervision, a group of 5 psychologists formed a team, given free hands to develop ideas of supervision and consultation. – *B. Glæsel*

4. Hansen, Ken Vagn (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **Internal Education.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 44-45.* – The discussions of supervision and consultation led to the important insight that in order to create 2nd order changes in the school psychological services, the psychologists themselves must change by taking responsibility for their professional outlook. – *B. Glæsel*

5. Lentz, Jette (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **Phase 3 – The Process.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 45-51.* – As reflected in the diaries, written continuously, many difficulties arose. While critical comments and reactions from the schools occurred quite often during the process, evaluative discussions with all teachers and heads showed that all of the schools wanted the process to continue. – *B. Glæsel*

6. Schjøttz, Lotte (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **Continuation of the Copenhagen Project.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 51-54.* – Based on the experiences and supported by the administrative staff, a two-year training course in consultation comprising 29 psychologists from Copenhagen began August 2001. It is expected that very positive side effects concerning the relationships between the participants will occur, to the benefit of the psychologists and the schools. – *B. Glæsel*

7. Hansen, Ken Vagn (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **1st and 2nd Order School Psychological Offices – an Experimental Thought.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 55-63.* – Hypothesizing the consequences of strict 1st and 2nd order thinking for the functioning of a school psychological office, the author advocates the 2nd order office. – *B. Glæsel*

8. Pedersen, Grethe (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **Introduction and User Involvement.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 64-66.* – The Copenhagen project was in fact started without discussions with the schools, which is somewhat undemocratic. The reasons for this approach was mainly the energy and motivation on the parts of the psychologists. The reactions from the schools changed during the process to quite positive evaluations. – *B. Glæsel*

9. Hansen, Ken Vagn (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **Implementation of the Consultative Method in a School Psychological Setting.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 67-72.* – Discussions, lectures and attitude changes are not enough. In view of the experiences in Copenhagen, the development process takes 3 ys. to become implemented. The necessary steps are: courses in meta-theory, theory and methods, courses in practical consultation models, training via supervisions and projects, personal development, changes in the internal structure of the office, consultation towards the administrators and the organization, development of leadership, possible inclusion of administrative and political levels. – *B. Glæsel*

10. Schjøttz, Lotte (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **Discrepancies within the School Culture – Lack of Inclusiveness.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 73-80.* – Several factors seem to be responsible for the discrepancies found in the school today between its proclaimed values and its tendencies to exclude a rising proportion of its students as noisy etc. One is the rising demands to the teachers to nurse and comfort their pupils, another is the never ending character of teaching, thirdly many demands are made to the teachers to document their work, causing depression and feelings of guilt, and finally the need of teachers to present a perfect facade. The Copenhagen project of consultation has given good opportunities to the psychologist to support teachers and raise their self esteem by supporting the teachers' own efforts to develop. – *B. Glæsel*

11. Lentz, Jette (Psychologist at the School Psychological Service of Copenhagen). **The Development of Reflection Rooms.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2002, Vol. 39, 1, 81-89.* – An important finding in the Copenhagen Project is that staff, teachers, and psychologists need a room of dialogue to gain insight and develop thinking and methods. A problem is that fewer teachers and staff than expected actually permit themselves to enter the dialogue. This may reflect differences in attitudes, but also the many hindrances of a practical nature that colour the reality of the schools today. – *B. Glæsel*



# Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

ÅRGANG 38 – nr. 1-6 – 2001

## Artikler

Holger Juul og Carsten Elbro: <i>Når bogstavets lyd afhænger af sammenhængen. Om tilegnelsen af videregående afkodningsfærdighed</i> .....	3
Niels Egelund: <i>Erfaringer fra etablering af åben, anonym rådgivning i kommunalt regi</i> .....	14
Poul Skaarup: <i>Truede børn – hvad gør vi. Hvordan handler man, når barnet er truet?</i> .....	29
Søren Langager: <i>Den digitale udfordring – nye vilkår i indsatsen for børn og unge med behov for særlig hjælp og støtte</i> .....	38
Anne-Marie Beck-Nielsen: <i>Kvalitative betragtninger omkring brugen af The Rivermead Behavioural Memory Test (Børnversionen for 5-10 årige)</i> .....	53
Bjørn Glæsel & Allan Friis-Rasmussen: <i>Brugertilfredshed – en PPR undersøgelse i København</i> .....	91
Anne Linder: <i>PPR's servicering af dagbehandlingstilbud/ anbringelsessteder</i> .....	109
Bo Jørgensen, Lene Norrbom & Nete Ussinger: <i>Tværfaglighed i udredning og pædagogisk vejledning omkring læsevanskeligheder</i> .....	120
Barbara Reider: <i>Skab ro... undgå kaos</i> .....	130
Ulla Kanta: <i>Classroom-management i 3. klasse</i> .....	140
Mogens Hansen: <i>Fra læsningens forbryderalbum</i> .....	145
Jørn Nielsen: <i>PPR – visioner for fremtiden</i> .....	171
Emil Kruise: <i>Hvordan står det til med danskernes læsefærdighed?</i> .....	191
Jan Mejding: <i>Danskernes læsefærdighed – igen igen</i> .....	212
Peter Allerup: <i>Svar på Emil Kruise's indlæg vedr. læseundersøgelser</i> .....	221
Pia Guttorm Andersen, Niels Egelund & Dorthe Lau: <i>Tværfagligt og tværsektorielt samarbejde i en kommune. Erfaringer fra et udviklingsarbejde</i> .....	227
Lone Lorenzen: <i>Sammenligning af WISC og WISC-III<sup>DK</sup> ved elever med svære læsevanskeligheder</i> .....	237
Nr. 1 – 2002	121

John Olsen: <i>Kronborgundersøgelsen. Hovedresultater fra en spørgeskemaundersøgelse i Helsingør Kommune skolevæsen i forbindelse med forklaringsforsøg på opnåelse af forskellige læseresultater</i> . . . . .	243
Ole V. Rasmussen: <i>PPR – Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – mod et børneperspektiv</i> . . . . .	263
René B. Christiansen: <i>Overlevelsens hylster – forholdet mellem tillid og risiko i moderrollen</i> . . . . .	285
Bo Jørgensen: <i>Selvtillid hos børn med tidligere sproglige vanskeligheder</i> . . . . .	300
Ask Elklit: <i>Psykoedukation for flygtningen – en ny arbejdsform</i> . . . . .	327
Ask Elklit: <i>Psykologisk undersøgelse og diagnostik af traumatiserede flygtninge</i> . . . . .	331
Kirsten Abdalla og Ask Elklit: <i>En landsdækkende screeningsundersøgelse af flygtningebørn fra Kosovo</i> . . . . .	339
Ask Elklit: <i>Psykoedukation med flygtningebørn</i> . . . . .	349
Ask Elklit: <i>Psykoedukation – 5 aktørgruppers evaluering af et program til forebyggelse</i> . . . . .	365
Stina Rosted: <i>Ud med mobning</i> . . . . .	391
Bent B. Andresen: <i>Nomadiske elevers kommunikative kompetencer – muligheder og udfordringer</i> . . . . .	405
Marie Elbinger Gramstrup: <i>Psykologsamtaler for børn og unge med socialkognitive vanskeligheder</i> . . . . .	415
Birgit Andersen: <i>Forord til temanummeret</i> . . . . .	447
Jørgen Bæk Simonsen: <i>Er traditioner traditionelle? – den flerkulturelle udfordring</i> . . . . .	449
Tim Jensen: <i>Religion og religionspluralisme: Udviklinger og udfordringer</i> . . . . .	461
Anne Browne: <i>Modtagelsesklasser og metodeudvikling</i> . . . . .	483
Asad Ahmad: <i>Integration, konflikthåndtering og forældresamarbejde</i> . . . . .	492
Kurt Rasmussen: <i>Nye dimensioner i den pædagogiske praksis. Om tosprogede småbørn med traumer</i> . . . . .	501
Søren Hegnby: <i>»Det er en dansk skole!« – en god dansk skole i et multietnisk virkelighed</i> . . . . .	509
Nadia Rafeh: <i>To sprog er en gave</i> . . . . .	517
Birger Larsen: <i>At være ung og dumpe ned i et nyt land</i> . . . . .	521

**Omtale af ny litteratur**

- Hans Vejleskov: *Latter, morskab og humor – med ustadigt henblik på børnepsykologien* (Eivind Tellerup) . . . . . 69
- Tony Attwood: *Én fod ude – én fod inde. Aspergers syndrom. – En vejledning for forældre og professionelle* (Anders Leerskov) . 71
- Liane Holliday Willey: *I skyggen af det normale. – At leve med Aspergers syndrom* (Anders Leerskov) . . . . . 72
- Rita Jordan & Stuart Powell: *At bygge bro. – At forstå og undervise børn med autisme* (Anders Leerskov) . . . . . 73
- En forældrereaktion: *En fod ude + en fod inde* (Birthe Frandsen) . . . . . 74
- Niels Buur Hansen: *Pædagogikkens treklang – et oprør med dualismen i dansk skoletænkning* (Lars Grønbech) . . . . . 77
- Lisbeth Ødum: *Kommunikation, Samarbejde og Læring i Undervisningen* (Palle Bendsen) . . . . . 79
- Håkon Hårtveit & Per Jensen: *Familien – pluss én. Innføring i familierapi* (Ole Løw) . . . . . 80
- Kristian Pedersen: *Bos billedbog. En drengs billedmæssige socialisation* (Karen Vibeke Mortensen) . . . . . 83
- Jan Brøndsløv Olsen: *Selvets verden – Et livsforløbs perspektiv* (Palle Bendsen) . . . . . 153
- Hugh Cunningham: *Børn og Barndom i den vestlige verden efter 1500* (Lars Grønbech) . . . . . 154
- Ylva Ellneby: *Børn og stress – og hvad vi kan gøre ved det* (Ole Kyed) . . . . . 156
- Sally Anderson: *I en klasse for sig* (Ole Løw) . . . . . 157
- Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen: *Omsorgens etik. Grundlag, værdier og etiske teorier i arbejdet med mennesker* (Eivind Tellerup) . . . . . 159
- Bengt Grandelius: *Voksne sætter grænser: en forudsætning for børns udvikling* (Birgit Marott) . . . . . 161
- Emilie Kinge: *Empati og børn med specielle behov* (Eivind Fruelund) . . . . . 162
- Margit Harder: *Strategier for forandring – rådgiverindsats i foreninger til støtte for familier med anbragte børn* (Eivind Fruelund) . . . . . 163
- Knud Illeris: *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (Palle Bendsen) . . . . . 164
- Alice Thaarup og Bettina Bisp Jensen (red.): *Piger og alkohol* (Pia Borg) . . . . . 166

James H. Bray og John Kelly: Stedfamilier – Hjælp til at hele sårene for børn og voksne efter en skilsmisse (Birthe Frey) . . . .	259
Kim Rasmussen & Søren Schmidt: <i>Spor af børns institutionsliv – unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven</i> og Erik Sigsgaard: <i>Børn og institutioner</i> (Jens Chr. Jacobsen) . . . . .	313
Benny Karpatschof: <i>Human Activity</i> (Henning Strand) . . . . .	317
Finn Held og Flemming Olsen (red.): <i>Introduktion til pædagogik. Opdragelse – Dannelse – Socialisering</i> (Palle Bendsen) . . . . .	319
Russell A. Barkley: <i>Opmærksomhedsforstyrrelse og udvikling af selvkontrol</i> (Eivind Fruelund) . . . . .	320
Wolfgang Klafki: <i>Dannelsesteori og didaktik – nye studier</i> (Lars Grønnebæk) . . . . .	435
Jette Buhl og Jette Flindt Pedersen: <i>Den ægte dialog – i vejledning og rådgivning</i> (Ole Løw) . . . . .	438
Vejledning om PPR. <i>Pædagogisk Psykologisk Rådgivning</i> (Freddy Sahl) . . . . .	440
Henrik Høgh-Olesen: <i>Personlighedens positioner: angst og grænseløshed i person og kultur</i> (Palle Bendsen) . . . . .	549
Karen Vibeke Mortensen: <i>Fra neuroser til relationsforstyrrelser. Psykoanalytiske udviklingsteorier og klassifikationer af psykopatologi</i> (Henning Strand) . . . . .	550
<b>Kort sagt</b>	
Kort sagt . . . . .	151
Kort sagt: <i>MBTI – et psykologisk analyseværktøj til udvikling af lærerrollen</i> (Jette Lenz) . . . . .	309
<b>Videnscentre</b>	
Videnscenter om Flygtningebørn . . . . .	531
Introduktion af uc2 . . . . .	532
Hvad er UFE? . . . . .	534
<b>Debat</b>	
Emil Kruuse: <i>Svar til Peter Allerup og Jan Mejding om min artikel angående læseundersøgelser</i> . . . . .	535
Peter Allerup: <i>Emil Kruuse replik</i> . . . . .	542
Jan Mejding: <i>Igen, Igen, Igen</i> . . . . .	547



## Stress og udstødelse

Henrik Isager: *Stress og udstødelse – Fibromyalgi, kronisk træthedssyndrom og piskesmæld*. Forlaget Hovedland, Højbjerg 2001. 273 sider, 298 kr.

De to begreber i bogens hovedtitel har jo betydelig psykologisk finesse. Alligevel handler kun 6 linier ud af bogens i alt 273 sider direkte om psykoterapi. Dette skyldes ikke at psykoterapi anses for overflødig i sammenhæng – det er angiveligt tværtimod en vigtig del af behandlingstiltaget. Den minimale omtale skyldes alene at forfatteren som intern mediciner ikke føler sig »klædt på« til at begive sig ud i større redegørelser på områder, hvor han ikke føler sig i besiddelse af den nødvendige kompetence.

Tilsvarende er jeg ikke kompetent til at anmelde Henrik Isagers bog i egentlig forstand. Men en omtale af bogen synes mig at være påtrængende, fordi Den slags patienter/ klienter er almindeligt forekommende i både psykiater- og psykologpraksis.

En yderligere tilskyndelse ligger i det forhold, at de fleste syndromgennembrud rammer i aldersgrupper der indbefatter forældre (typisk mødre) til skolesøgende børn.

Som et fælles træk gælder, at disse klienter som oftest er dobbeltfrustrerede, dels på grund af selve lidelsen, og dels fordi deres sygdom hverken er anerkendt som en almindelig lægelig diagnose, endsige som en lidelse, der uden

problemer kan udløse førtidspension. Det er almindeligt at læger i almen praksis betragter de, der vedvarende klager over symptomer, der kan henføres til undertitlens tre sygdomstilstande som neurasteniske hysterioforme simulanter. En kvindelig træthedspatient refereres for at være blevet mødt med følgende tilkendegivelse fremsat af en kommunal funktionær som svar på en venligt fremsat anmodning: »Vi er simpelthen kolde i røven over for sådan nogle som dig!« I sin platte form er den forhåbentlig unik, men som budskab desværre ikke.

Det er Henrik Isagers tydelige hensigt at indsætte disse mennesker i deres rettigheder som patienter. For mig at se lykkes det ham ganske godt langt hen ad vejen, selvom den er svær at færdes på. Han er Dr. med. fra 1974 og desuden speciallæge i intern medicin og infektionssygdomme. til 1993 var han overlæge ved Odense Universitetshospital, derefter har han drevet speciallægepraksis i Odense, hvor han fortrinsvis beskæftiger sig med træthedspatienter.

I de indledende kapitler beskrives to patientmaterialer. 59 med diagnosen fibromyalgi (reumatolog betegnelse) og 158 tilfælde af kronisk træthedssyndrom (neurologers og infektionsmedicineres betegnelse). Piskesmæld og kronisk boreliose opfattes som baggrundsfaktorer ved træthedssygdom, fordi de tit optræder sammen med andre baggrunds- eller risikofaktorer. Straks fra starten fornemmer man en lægeligt set holistisk tilgang, der gør fremstillingen levende

og vedkommende med karakteristiske cases til illustration igennem hele bogen. Efter de fire første kapitler danner sig et billede af træthedspatienternes livsvilkår og deres verden. Læseren kan ikke andet end indføle sig med forfatterens, om end lavmælte, så nok så intense indignation over et svigtende sundhedsvæsen. Som det nævnes: »Måske bliver træthedspatienterne et særligt irriteret for den biomedicinsk orienterede lægestand, fordi de dybest set rokker ved myten om systemets tilstrækkelighed.«

I de følgende kapitler trækkes linierne i billedet skarpere op som et yderligere grundlag for den sygdomsmodel, der opstilles og beskrives. Henrik Isagers bud på en model for udvikling af træthedsyndrom går ud fra, at præget sættes under opvæksten før skolealderens begyndelse. Han finder også, at en sårbarhed der er knyttet til samfunds og livsstil med rødder langt tilbage i vestlig kultur gør sig gældende, og som i årtierne omkring vort sidst overkomne årtusindskifte kvantitativt træder særlig stærkt frem. Dette afstedkommer en afsporet stressresponse, der på det neokortikale plan signalerer en stereotyp kompetiv holdning med en drejning i retning af hyperaktiv foretagsomhed, en tilsyneladende vinderfacade, medens signalet på reptilhjerneplanet er underkastelse, en reduceret selvværdsfølelse og et tilsvarende kropssignal. Dette underkastelsessignal involverer i første række rygsøjlen, der så at sige tager form i retning af et spørgsmålstejn med forsnævrede nerveporte til følge. Syndromfrembrud synes at opstå, når endnu en stresspåvirkning får bægeret til at flyde over. 90% af tilfældene er kvinder.

De afsluttende kapitler beskæftiger sig med terapeutiske muligheder til imødegåelse af sygdomsbeskrivelsens aspekter. Psykoterapi kan være en nødvendig forudsætning for i det hele taget at komme i gang med en sufficient behandling. Også under terapiforløbet kan der være grund til supportativ samtalebehandling. Min egen (små dimensionerede) erfaring går på at eksistentiel samtalebehandling suppleret med perioder med kognitiv terapi gennem et år med ugentlige – 14 dages intervaller var virksom sammen med en afmedicinering. I et andet svært tilfælde drejer det sig om psykodynamisk/eksistentiel tilgang til et håbløst overmedicineret tilfælde. Krisebehandling har også været bragt i anvendelse.

Kapitel 12 er skrevet af Eva Lydeking-Olsen ud fra aspektet generel celletræthed. Det er for specielt til at kunne fastholde min interesse, men for diætister eller folk, der er mere søgende end jeg er, må hendes seriøse specialistorienterede fremstilling antagelig give håb.

Omtalen her er som indledningsvist bemærket begrundet i, at det er vigtigt at møde disse patienter med oprejt pande og uden panik selv om de ankommer med en submissiv holdning af indædt forurettethed og forhåndsmistro til potentielle hjælpere. En bog som vil være velanbragt i teamets håndbogsamling.

*Anders Leerskov*

## Læse-stavevanskeligheder

John Maul: *TEMA'er i læse- og stavevanskeligheder hos børn og unge*. Special-pædagogisk forlag, 2000. 148,00 kr. eksklusiv moms.

John Maul har nu sammenskrevet og redigeret to foregående skrifter inden for samme emne. Bogen bygger på John Mauls erfaringer og praksis med at undersøge elever med store læsevanskeligheder, og den er samtidig det teoretiske grundlag for anden udgave af »Screening af læsning og forudsætninger for læsning og stavning«. Han nævner i forordet, at det ikke først og fremmest er meningen at »overbevise læseren om en endegyldig sandhed om læsevanskeligheder, men at tilbyde læseren mulighed for at få indsigt i og forståelse for nogle væsentlige sammenhænge om læsevanskeligheder, som ikke altid kan begribes logisk-rationelt«.

Disse sammenhænge beskriver han over 13 kapitler. Han går i rette med den gængse opfattelse af, at hvis børn blot begriber sammenhængen mellem bogstaver og lyd, så kan de fleste lære at læse. Han relaterer i stedet til, at vi lærer at læse på næsten samme måde, som vi lærer at tale og forstå andres tale. Han mener ikke, det hjælper, at læreren udtaler enkelt lyd isoleret for børn, da enkelt lyd ikke eksisterer. Han mener, den enkelte lyd kun er til stede i lærerens fantasi, der bygger på års erfaringer med skriftsprog og stavning. Han mener, at vi først og fremmest skal læse, skrive og stave fremfor at studere skriftsprogets fonetik. Og at det, der er interessant ved læsevanskeligheder, ikke først og fremmest er det, som kræver lange forklaringer eller læsning af fortænkte teoretiske modeller, men i stedet det, der kræver mange års arbejde at erfare.

De 13 kapitler indeholder således en beskrivelse af John Mauls teoretiske overvejelser og casebeskrivelser fra hans arbejde. Hans hovedpointe er, at »tilegnelse af læse-, stave- og skrivefærdighed må tilegnes på en levende og funktionel måde ved banalt set at læse, skrive og stave.« Bogen kan ses som »en modsætning til en fremherskende tendens til at gøre tilegnelsen af læsning og stavning betinget af en statistisk analyse af skriftsprogets lyd- og stavelselementer.« Han understreger som afslutning på bogen, at »det er mere konstruktivt at undersøge, beskrive og fortolke med henblik på at øve indflydelse på betingelserne for, hvordan den pågældende elev kan lære sig at læse og stave, alt imens man har øje for selvværd, videnstilegnelse, kompensationsmuligheder og mulige fremtidsperspektiver.«

Hvert kapitel er meget pædagogisk tilrettelagt med en overskrift, derefter en kort manchete med stikord om kapitlets indhold og endelig selve indholdet, hvorefter der afsluttes med en sammenfatning. Man kan således læse bogen som et opslagsværk. Den er forholdsvis let tilgængelig, og fagudtryk forklares. Der er 111 noter bagest i bogen, en fylldig bibliografi over John Mauls øvrige artikler og bøger samt en meget kort kilde-liste.

John Maul skriver med stor indføling og indlevelse i børn og unge med læsevanskeligheder. Det er derfor en spændende og vedkommende bog at læse for alle, der arbejder med dette område.

Til sidst et lille hjertesuk. Det ville have været fint, hvis der var blevet læst korrektur på bogen, så stavefejl som fx »ordblide« var undgået, samt at flere sproglige, grammatiske og syntaktiske fejl var blevet opdaget.

*Jytte Lau*, læsekonsulent

## Velinformerende bog

*Forholdet mellem psykologisk og medicinsk behandling af psykiske lidelser.* Redigeret af Birgitte Bechgaard, Hans Henrik Jensen og Thomas Nielsen. Hans Reitzels Forlag, 2001.

Hvor er det dog besværligt og samtidigt befriende at sidde med en bog der ikke forfalder til hurtige og nemme løsninger og forklaringer. »'Lykke-piller' virker altid på depression«. »Kognitiv adfærdsterapi hjælper altid på angstproblematikker«. Hvis det hele var så nemt var meget nok faldet på plads for længe siden om behandling af psykiske lidelser. Det er det ikke – og det er fordi der ikke er nogle nemme løsninger. I visse veldefinerede situationer er der forskningsmæssigt belæg for hvilken behandling der bør tages i anvendelse. Men langt fra i alle. Den eksisterende viden benyttes bare ikke i særlig høj grad i dagens klinik – den være sig såvel psykologisk som medicinsk.

Medicinerne har en lang tradition for at anvende forskningsbaseret viden i deres behandlinger – men kun nødt til hvis forskningsfeltet er et andet end deres eget. Det kan være slemt nok. Men passer påstanden som bringes til torvs (- og det gør den desværre nok) på side 171 om, at der sjældent gøres brug af forskningsresultater, når det drejer sig om valg af psykologisk behandling i klinikken, forekommer det mig at være værre!

Kan man overhovedet sige noget som helst?

Bogens intention er at der i klinikken på videnskabeligt grundlag tages stilling til hvornår det er mest hensigtsmæssigt at bruge hvilken behandling – det være sig psykologisk, medicinsk eller en kombination af disse.

I visse sammenhænge er der klart belæg for det ene valg frem for det andet. Men i andre situationer ser det ud til at odds er nogenlunde lige. I den slags situationer vil det være rimeligt at give klienten/patienten valgmulighed. Både fordi det er etisk rimeligt, men også fordi der er såvel forskningsmæssigt som common sense-mæssigt belæg for at tro, at patienter der selv har haft indflydelse på behandlingsvalg, er mere motiverede for at gennemføre den valgte behandling!

Bogen starter med at opridse, sine steder næsten karikere, henholdsvis den medicinske og den psykologiske behandlingsmodel, og de til grundliggende modeller for psyke-somaforholdet. I starten blev jeg harm på såvel læger som psykologers vegne over den meget grove opridsning, men endte dog med at få øje på nuancer i de principielle forskelle som jeg ikke tidligere har været fuldt bevidst om.

Herefter følger et grundigt kapitel om skizofreni. Der gennemgås megen forskning og megen uklarhed bliver stillet til skue. For mig er det vigtigste budskab i kapitlet nok at der faktisk er en gruppe skizofrene patienter som rutinemæssigt får medicinsk behandling med deraf følgende bivirkninger, men som faktisk ikke har andet »udbytte« end netop bivirkningerne. Kunne denne gruppe findes noget hurtigere end det sker i dag, og turde psykiaterne indse at deres behandling til den gruppe er nytteløs, ville meget være nået.

Endvidere prægtes kapitlet i høj grad (og bogen som helhed) af den modige, udogmatiske holdning at visse steder er medicin bedst, andre steder psykologisk behandling; og at ofte vil et samarbejde mellem disse former være at foretrække.



Der fortsættes med et kapitel om depressionsbehandling. Vel nok det forskningsmæssigt bedst udforskede område. Her er der i mange tilfælde ingen grund til at tvivle på den psykologiske behandlings effekt; men netop kun »i mange tilfælde«! Der findes særlige niches hvor medicinsk behandling bør tages i anvendelse. Og behandleren skal være helt sikker på at diagnosen er ikke-psykotisk, unipolær depression. Ellers er det delvis en anden værktøjskasse der skal bruges!

Herefter følger et par kapitler om angst. Givet på rette måde kan benzodiazepiner (»Stesolid-præparater«) godt hjælpe på vej i angstbehandlingen, men de skal være under aftrapning når eksempelvis kognitiv behandling iværksættes og sidstnævnte skal fortsætte udover seponeringstidspunktet for den medicinske behandling, for ikke at opleve rebound-effekter (at angsten sætter ind med evt. forstærket kraft når pillerne seponeres) og at der ikke bliver tale om state-dependent learning (at indlæringen i terapien kun varer ved så længe patienten er i medicinsk behandling).

Også her er en pålidelig diagnose vigtig for prognosen. Personlighedsforstyrrelse gør det sværere at opnå ønskeligt resultat. Og ved de fleste angsttilstande kan der forventes bedring, men fuldstændig symptomfrihed »ever after« opnås sjældent.

Sidste kapitel er en lidt blandet landhandel. Det omhandler nogle sundhedspsykologiske problemer: søvnløshed, hovedpine, rygeafvænning og spiseforstyrrelser. Spiseforstyrrelserne både som anorexi, bulimi og fedme. Der opregnes, som i de tidligere kapitler, en række forskellige undersøgelser og deres resultater i forhold til medicinske, psykologiske og kombinations-behandlinger. Na-

turligvis er der en række områder at tage fat på her, men det interessante kom først til allersidst i kapitlet.

Dels at den traditionelle dualistiske tankegang ikke slår til. »...Traditionen med at behandle kropslige lidelser udelukkende ud fra en rent medicinsk tankegang er ikke længere 'selvindlysende' rigtig« (p.246-47).

Dels at der indenfor både medicinens som psykologiens område findes så megen viden om så komplekse forhold og at den viden øges med en ufattelig hast, at faggrupperne hver især ikke kan rumme den andens fagområde. Så psykologerne skal ikke gives nødtørftig efteruddannelse i medicin lige så lidt som medicinerne ikke nødtørftigt skal efteruddannes i fagspsykologi, »...men derimod i udvikling af nærmere samarbejde mellem disse to professioner i både den primære og den sekundære sundhedsstjerne« (p. 248). Det virker jo som et fromt ønske – men hvordan det kan realiseres synes jeg det kan være svært at få gode ideer til!

Og hvad mener jeg så?

Jeg føler mig særdeles velinformeret efter gennemlæsningen af denne bog. Og desværre også en smule forstemt. For som jeg skrev i begyndelsen tror jeg at megen af den åbenlyst evidente viden lader en meget stor del af klinikerne – såvel de medicinske som de psykologiske – hånt om. Så i en situation hvor sundhedsvæsenets ressourcebehov synes umættelige (og jeg forventer at det er en kronisk, ubehandlelig lidelse!), kan det da godt ærgre at de tilstedeværende ressourcer ikke udnyttes til såvel patienterne/klienternes som samfundets største gavn. Så lykkes det bogen at være et skridt på vejen mod at behandlingsvalg bliver mere baseret på evidens og mindre på tradition og fordom – ja så

vil meget være nået.

Bogen har gjort sit til at det skal lykkes.

*Flemming Bang Rasmussen,*  
Stud.pæd.psych., sygeplejerske  
Sct. Hans Hospital,  
Udviklingsafdelingen.

## Folket på gaden

Dorte Caswell og Ida Schultz: *Folket på gaden – om posefolk og gadepraktikken.* Socialpædagogisk bibliotek/Gyldendal uddannelse. 2001.

Bogen her bygger på et speciale i socialvidenskab indleveret på RUC. Nogle steder er der skrevet til og redigeret, andre steder virker til at man har sagt »Cut and paste« i tekstbehandlingen. Her står så »specialet«, hvor der de andre steder står »bogen«. Det betyder at bogen sine steder kaster sig ud i udlægning af Bourdieus teori, hvilket jo som bekendt er en svær (måske nærmest halsløs?) gerning. Andre steder er der fine beskrivelser af »posefolk« og konkrete teknikker til at interagere med dem. Det er med andre ord en noget blandet oplevelse at læse bogen.

Det var nu nok ikke det der gjorde det sværest for mig. Det var den splitelse som de to studerende tydeligvis har stået i. De ville lave et socialvidenskabeligt arbejde. Den gruppe de ville arbejde havde de defineret meget smalt – ifølge deres bedste skøn ud fra andres upræcise skøn angav de deres gruppe til at bestå af ca. 150 personer på landsplan. Bortsorteret var misbrugerne, skiltetiggerne og mange andre. Tilbage var

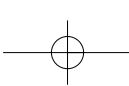
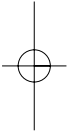
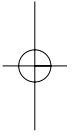
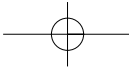
en lille gruppe af personer, næsten kun mænd, som ikke var registreret i det offentlige system, levede deres egen private tilværelse i det offentlige rum i kraft af minimal indtjening ved flaske-samling og suppekøkkener m.m. Og ikke mindst præget af psykisk sygdom. Efter mit bedste skøn var denne gruppe bedst studeret med individual/social-psykologiske eller –psykiatriske metoder, måske garneret med en lille smule socialvidenskab. Nu blev det omvendt. Jeg tror også det var det der skabte min forvirring.

Ind i mellem var definitionen da også så smal, så de inddrog observationer og betragtninger omkring »det skjulte posefolk« (posefolk der ikke går rundt med deres ejendele i poser, men har dem gemt et sted), og randeksistenser, som de så aldrig får defineret hvad de egentlig mener med. Men formentlig dem jeg ville kalde for de hjemløse (uden eller i nogle tilfælde *med* hjem). Den gruppe havde det været spændende at få en grundig undersøgelse af. Den er væsentligt mere uhomogen med også væsentligt større. Og voksende...?

Denne usikkerhed på forskningsgenstand slår helt igennem til titlen »Folket på gaden – om posefolket og gadepraktikken« For mig at se henviser første led til den store gruppe, det sidste til den lille gruppe som bogen ifølge egen definition skulle handle om.

Jeg er ikke i tvivl om at forfatterne har fået overordentligt meget ud af at skrive specialets/bogen. Jeg fik noget ud af at læse bogen. Men jeg kunne godt have tænkt mig noget mere.

*Flemming Bang Rasmussen,*  
Stud.pæd.psych., sygeplejerske,  
Sct. Hans Hospital,  
Udviklingsafdelingen.





## RETTELSE

I tidsskriftets nummer 6/2001 i Kurt Rasmussen: Nye dimensioner i den pædagogiske praksis, nævnes det på side 508: »Der udgives en bog: »Gør mig glad igen« på Specialpædagogisk Forlag.«

– Det skal meddeles, at bogen i stedet kommer til at hedde: »Når det almindelige bliver ualmindeligt vigtigt«.

