

## Indhold

### Temanummer: Pædagogisk-psykologiske perspektiver

Bjarne Nielsen: <i>Forord</i> .....	631
Bjarne Nielsen: <i>Indledning</i> .....	640
Jens Rasmussen: <i>Inklusion og eksklusion</i> – om skolens rummelighed .....	645
Mads Hermansen: <i>Hvad er pædagogisk psykologi?</i> .....	656
Bjarne Nielsen: <i>Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning</i> ...	672
Ole Bang-Larsen: <i>Classroommanagement</i> .....	686
Jørn Nielsen: <i>PPR i en omstillingstid</i> .....	692
Charlotte Højholt: <i>Brugerne og PPR</i> .....	712
Henning Strand: <i>Konsultativt arbejde</i> .....	733
Henning W. Nielsen: <i>Den pædagogisk-psykologiske</i> <i>undersøgelse og vurdering</i> .....	754
Poul Nissen: <i>Om udarbejdelse af behandlingsplaner</i> <i>i psykosocialt perspektiv</i> .....	764
Rettede modeller til Anne Linders artikel i PPR nr. 5 .....	785
Abstracts .....	787

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

Forsidefoto: Palle Johansen

Abonnement, løssalg og reklamationer:  
Psykologisk Forlag A/S  
Kongevejen 155, 2830 Virum  
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665  
e-mail: dk-psych@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk  
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms

## Forord

Bestyrelsens overordnede hensigter med dette temanummer er at sætte fokus på den pædagogisk-psykologiske indgangsvinkel som det centrale fundament for arbejdsopgaverne i den pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR).

Det er vort håb, at temanummeret i lang tid fremover vil kunne anvendes som en form for grundbog, der angiver grundlæggende arbejdsopgaver og faglige kompetencer hos personalet på PPR.

I temanummeret er beskrevet bredden af det pædagogisk-psykologiske arbejdsfelt. Beskrivelserne vil kunne danne grundlag for lokale drøftelser for organisation og krav til arbejdsopgaver fra PPR. Dette vil være væsentligt i en situation, hvor fremtidens kommunestørrelser muliggør dannelse af PPR-kontorer med tilstrækkelig faglig ekspertise til at løse de stillede krav og forventninger – såvel fra lovgivningsmagten som fra lokale beslutningstagere.

Artiklerne i temanummeret beskriver, hvordan man i praksis kan arbejde med udvikling af rummelighed og hensyntagen i de almindelige miljøer, hvor børn opholder sig.

Artiklerne giver mulighed for at blive inspireret til at arbejde konkret lokalt med en udvikling, hvor gradvist færre børn med særlige behov bliver udskilt til specialforanstaltninger – og i stedet bliver hjulpet gennem hensyntagen fra de voksne i deres daglige miljø. Dette kræver PPR-medvirken til at kvalificere de voksne omkring børnene til denne opgave – forældre, lærere og pædagoger.

I artiklerne vil man kunne se, hvilke krav til kompetencer og arbejdsformer, som dette kræver af PPR.

Temanummeret skal ses som en udvidelse og et supplement til PPR-vejledningen fra 2000. I temanummeret går i dybden med den pædagogisk-psykologiske indgangsvinkel, som vi betragter som fundamentet for PPRs virksomhed.

PPR-vejledningen er fortsat meget relevant for en uddybning af en række forhold om PPRs opgaver og placering i kommunens samlede indsats for børn og unge.

Det er for bestyrelsen væsentligt at understrege, at det fortsat kan

være relevant for nogle børn, at de bliver grundigt individuelt undersøgt – såvel lægeligt som psykologisk. Det er for disse børn væsentligt, at mulige årsagsfaktorer af organisk/genetisk og psykologisk karakter bliver vurderet som et led i en samlet undersøgelse af det konkrete barns helhedssituation. Men disse indgangsvinkler må aldrig stå alene. Alle børn eksisterer i en kontekst og i samspil med andre. Det er derfor altid nødvendigt at vurdere barnets samlede kontekstuelle situation. Det er herudover nødvendigt at finde måder at inddrage det konkrete barns oplevelse af givne situationer som baggrund for at forstå eventuel problemadfærd.

Der må stilles krav til PPR om, at det fagligt er udrustet til at kunne foretage afdækning af de relevante baggrundsårsager for børns problemadfærd eller særlige behov – herunder vurdere, hvornår ekstern faglig ekspertise skal inddrages.

PPR må tage afstand fra forsøg på at forklare børns problemadfærd ud fra enkle årsagsfaktorer, som f.eks. udarbejdelse af en diagnose med efterfølgende behandlingsforslag. Børns vanskeligheder kan aldrig forklares alene ud fra individuelle årsagsfaktorer.

Børns vanskeligheder må altid ses ud fra en kontekstuel synsvinkel. Barnets omgivelser vil dels

kunne være selvstændige årsager til problemadfærd eller andre vanskeligheder, eller de vil kunne forstærke eksisterende problemer på en uhensigtsmæssig måde. Dette gælder såvel forældre, skole som daginstitution.

Det er derfor i konteksten omkring barnet, at der kan arbejdes med at løse eller afhjælpe givne problemer. Dette sætter igen fokus på den pædagogisk-psykologiske indgangsvinkel, hvor PPR og de pædagogiske psykologer må finde måder at medvirke til at kvalificere barnets omgivelser i bred forstand.

PPR og i særlig grad de pædagogiske psykologer må således på fagligt kvalificeret vis dels kunne afdække såvel individuelle som kontekstuelle årsagsfaktorer for børns problemadfærd og dels fremkomme med alternative forslag til at arbejde med det enkelte barns vanskeligheder. Det er vigtigt, at der er opmærksomhed på, at der næsten altid vil være flere alternative relevante foranstaltningforslag med fordele og ulemper. Disse forslag må drøftes grundigt med forældre og andre implicerede.

I forlængelse af ovenstående må PPR kunne afdække uhensigtsmæssigheder i undervisningen, skolen og daginstitutionen og medvirke til at udvikle disse almindelige tilbud til børn, således at de gradvist overtager ansvar for at

sikre nødvendig hjælp til flere børn med særlige behov. Dette kræver stor viden om organisations- og systemudvikling.

Denne dobbeltopgave – at kunne arbejde med såvel det enkelte barns specifikke problemer som arbejde med organisations- og systemudvikling – er grundlæggende pædagogisk-psykologiske kompetencer.

De efterfølgende kapitler giver væsentlige eksempler på, hvorledes dette kan ske i praksis.

I *indledningen* sættes der fokus på indholdet af pædagogisk psykologi og den pædagogisk-psykologiske indgangsvinkel. Der gøres opmærksom på, at denne altid har været betragtet som central i forbindelse med PPRs arbejdsopgaver i folkeskolen. PPRs to-bens strategi – med såvel at arbejde med individuelle børn som grupper og systemer – beskrives. Det understreges, at PPRs grundlæggende ydelse er *rådgivning*, og at indflydelse gennem rådgivning kræver bred accept og *tillid* fra brugerkredsen i bred forstand. Dette kan give vanskeligheder med modsatrettede interesser og forventninger. Firkanterede økonomiske styringssystemer og krav om hurtige resultater og ændringer kan give vanskeligheder for PPR. Det anbefales, at PPR vedvarende er offensiv og aktivt søger at fremkomme med faglige forslag til mere langvarig og holdbar udvikling.

I *kapitel 1* gør *Jens Rasmussen* sig overvejelser over inklusion og rummelighed i forbindelse med skolens rummelighed. Skolen har hidtil søgt at løse børns forskeligheder ved at søge at gøre dem ens – alternativt at ekskludere elever for at opretholde klassens homogenitet.

Der tages udgangspunkt i en kommunikationsteoretisk synsvinkel for at forstå det sociale som kommunikative hændelser – snarere end at søge at forstå det sociale som en helhed bestående af individer eller aktører. Handlings-teori føre til en orientering mod individer, mens kommunikations-teori sætter fokus på individers medlemskab af sociale kontekster. Undervisning bliver hermed det specialtilfælde af kommunikation, der har som intention at forandre mennesker ved at stimulere læring med henblik på, at den lærende kan forandre sig selv. Dette sker i det kommunikative samspil – interaktionen – mellem elev og lærer og mellem elever indbyrdes.

Hvorvidt en elev er ekskluderet af den sociale undervisningskontekst, afgøres ikke ved individuelle beslutninger, men er afhængig af klassens rammesætning. Det samme forekommer i barnets øvrige sociale kontekster. Der foretages en sammenligning med den tiltagende individualisering i samfundet. Der sættes spørgsmålstejn ved, hvorvidt der kan dannes inkluderende

sociale sammenhænge for børn uden for normalundervisningen. Øget fokus på den sociale side af inklusions/eksklusionsproblemet peger på behovet for en bredere tværfaglighed af PPR, bl.a. omfattende pædagogiske sociologer og pædagogiske antropologer med faglig mulighed for at kunne analysere og intervenere i sociale forhold.

I *kapitel 2* har *Mads Hermansen* grundige overvejelser over, hvad pædagogisk psykologi er.

Der foretages en beskrivelse gennem nøglebegreberne læring, opdragelse, undervisning og intervention. Samarbejdsaspektet og samtalens nødvendighed bliver hermed central i enhver pædagogisk psykologisk undersøgelse.

Læringsbegrebet, der betragtes som det teoretiske overbegreb, gennemgås med baggrund i forskellige teorier. Læring har altid udgangspunkt i en social sammenhæng.

Læring beskrives bl.a. ud fra begreberne møje og overskud. Det tager udgangspunkt i, at læreprocessen både kan være noget automatisk og noget reflektivt. Noget skal læres, uden at der på forhånd for barnet kan være en særlig begrundelse eller mening. Dette vil først kunne indtræde på et senere tidspunkt. Det vil eksempelvis kunne omfatte sociale kompetencer, gode vaner for socialt arbejde eller simple regnefærdigheder.

Meget af den automatiske læring kan være belagt med møje for tilegnelse. En stor del af den pædagogiske psykologs arbejde handler om uens tærskler for denne læringsform.

Overskudslæring forudsætter ofte forudgående læring gennem møje. Legepræget overskudslæring er vigtig for børnenes kognitive, følelsesmæssige og sociale udvikling. Overskudslæring vil aldrig kunne stå alene. Man bliver kompetent gennem nødvendighedens vej og overskuddets vej.

Intervention beskrives med udgangspunkt i systemisk teori. Der gøres overvejelser over, hvorvidt PPRs fundament i det specialpædagogiske område giver forhindringer i at udvikle hensigtsmæssige arbejdsformer i form af systemudvikling i bred forstand.

I *kapitel 3* har *Bjarne Nielsen* beskæftiget sig med PPRs lovmæssige placering med deraf følgende krav om opgaveløsning. Det formelle lovmæssige fundament er folkeskoleloven, men dette er ikke til hinder for, at PPR også løser andre opgaver. Der forventes stor vægt på det forebyggende arbejde, at der sikres sammenhæng og helhed for det enkelte barn, og at forældre og børn er aktivt involveret, når de skal hjælpes. Der peges på vigtigheden af, at PPR organiseres som en selvstændig faglig enhed med psykologfaglig ledelse, og at

der er et samlet fagpersonale, der står i overensstemmelse med de lokale krav.

Vigtigheden af, at de pædagogiske psykologer opleves som en del af den lokale skole fremhæves. Der kan være ulemper, men de mere end opvejes af, at PPR gennem dette forhold får mulighed for at øve indflydelse på skolens udvikling gennem opbygning af tillidsrelationer til nøglepersoner på skolen. PPRs krydspres mellem mange interesseparter beskrives som en uomgængelig konsekvens af PPRs rådgivende funktion for mange parter.

PPRs didaktiske opgaver beskrives – hvad er opgaverne? Hvilke betingelser gælder? Hvilke handlemuligheder er der? PPR må kunne foretage disse analyser og være opmærksom på, hvilke grundlæggende samfunds-, menneske- og uddannelsessyn, der ligger til grund for PPRs konkrete funktion og rådgivning om foranstaltninger. Der afsluttes med at beskrive centrale arbejdsopgaver for PPR i udviklingen af en fremtid, hvor færre elever udskilles til specialforanstaltninger.

I *kapitel 4* skriver *Ole Bang-Larsen* om Classroommanagement, og hvorledes den pædagogiske psykolog kan rådgive om at skabe et optimalt undervisningsmiljø. Der tages udgangspunkt i klassen som social enhed med baggrund i, at klas-

semiljøet er afgørende for elevers og læreres trivsel – og dermed for elevers udvikling og læring.

Læreren er central i forbindelse med organisering af undervisningen ved at skabe trygge rammer og forudsigelighed i klassen. Læreren skal kunne påtage sig rollen som spilstyrer.

Problematikken med disciplinære problemer eller adfærdsmæssige problemer blandt elever må ses i sammenhæng med, hvorvidt læreren er i stand til at gennemføre den nødvendige styring og organisering af arbejdet i klassen.

Teorien om classroommanagement kan give læreren teknikker og værktøjer til styring af klassen. Der arbejdes med børns sociale adfærd i klasseværelset gennem positive indlæringsmetoder for at skabe et godt læringsmiljø. Læreren skal planlægge alt, hvad der kan planlægges for at skabe et læringsmiljø, der bl.a. er præget af faglighed, overskuelighed, ro, struktur og forudsigelighed. De nødvendige procedurer skal indlæres, og der skal udtrykkes positive forventninger til eleverne. Læreren skal være en god rollemodel for eleverne.

Læreren må tilsvarende have planlagt, hvad der skal ske, når elever tester det gældende regelsæt, således at læreren ikke handler i affekt. Regelsættet skal være aftalt, indlært og velkendt af alle – inklusive forældrene.

Jørn Nielsen fremdrager i *kapitel 5* væsentlige overvejelser over PPRs situation i en omstillingstid. PPR er placeret i et meget dynamisk felt præget af et øget henvisningstal af børn til specialundervisning og klart formulerede politiske ønsker om at vende denne udvikling.

PPRs opgave vil være at medvirke til at skabe bedre livsrum, livskvalitet og udviklingsbetingelser for børn med særlige behov. Særlige behov er ikke absolutte størrelser. Det er kultur- og kontekstuel bestemt. Det er skabt af personer og varierer mellem personer og i forhold til tid og sted. PPR må arbejde med såvel intervention i forhold til det enkelte barn som i forhold til det såkaldt almindelige områdes holdninger og forestillinger. PPR har med sin undersøgelsesforpligtelse en magtposition med magt til at afgøre, hvad der er normalt, og hvad der ikke er. Etik i forbindelse med PPRs arbejde bliver derfor væsentlig.

PPR skal kunne veksle mellem at arbejde på mange niveauer – bl.a. det enkelte barn, lærerkvalifikationer, skolen som organisation og i forhold til ledelsen.

Børns møde med daginstitutioner og skole kan blive udløsende faktor for udvikling af problemer. Børn med problemer bliver hyppigt beskrevet som *behandlingskrævende* med fokus på medicinsk, psykoterapeutisk eller miljøterapeutisk behandling. Dette vil aldrig

være tilstrækkeligt. En samlet indsats må altid rette sig mod barnet og den samlede kontekst. Behandling forstås i denne sammenhæng som bevidste handlinger med en indsats, der er rettet mod de vigtige relationer barnet, gruppen og de voksne udgør i fællesskab.

For PPR bliver det derfor væsentligt at prioritere generel og uformel rådgivning til lærere, grupper af lærere, skoleledelse og kommunale myndigheder. PPR må implementere ny viden om sammenhænge for børn med særlige behov, bl.a. gennem undervisning, uddannelse, supervision og konsultation. PPR står derved også over for en intern opgave med at kvalificere sine medarbejdere til disse opgaver.

*Charlotte Højholt* skriver i *kapitel 6* om brugerne og PPR. Der sættes fokus på vigtigheden af børnenes perspektiver og børns deltagelse i sociale fællesskaber. Lærere og pædagoger er nøglepersoner for PPRs arbejde. Der må udvikles måder at udforske sammenhænge mellem børns handlinger og deres betingelser, mellem de betingelser, vi organiserer, og hvordan de opleves af børnene. PPR må udvikle begreber, erfaringer og måder til at iagttage, udforske, forstå og arbejde med børn i fællesskaber med henblik på at skabe trygge, rummelige og udviklende børnefællesskaber.



Der er sammenhæng mellem børns deltagelse i sociale fællesskaber og deres individuelle læring, udvikling, orientering og mulighed for at ændre på deres situationer. Børn kan låse hinanden i problematiske positioneringer eller roller. De voksnes markeringer, anerkendelse, opbakning, afstandstagen m.m. bliver afgørende for, hvilket slags fællesskab, børnene deltager i. De voksne kan ikke styre børns relationer til hinanden, men de kan skabe betingelser for relationer og skabe situationer, hvor børn opdager muligheder hos hinanden.

PPRs personale arbejder på tværs på børneområdet og får hermed indblik i praksis de forskellige steder, hvor børn opholder sig. PPR har hermed mulighed for at skabe forbindelse mellem de voksne i fritidsordning, skole samt børnenes forældre. Disse tre parter er i høj grad centrale i forbindelse med, hvorledes børn indgår i sociale børnefællesskaber – og de er med til at skabe dem. PPR må bakke de voksne op i arbejdet med at sikre børns positive deltagelse i sociale fællesskaber, bl.a. ved at pege på de sammenhænge, der er mellem børns relationer i fritidsordningen og deres mulighed for at lære noget i klassen. PPR må arbejde med denne perspektivudveksling mellem børnenes voksne og dermed med fællesskaber mellem børn og om børn.

*Henning Strand* skriver i *kapitel 7* om konsultativt arbejde. Der tages udgangspunkt i en procesorienteret tilgang til konsultation, hvor ekspertrollen hos konsulenten er nedtonet til fordel for fokus på processen. Der er tale om en kontraktbestemt relation mellem konsulent og konsultant, hvor konsulenten må opretholde en metaposition til konsultantens system med henblik på at støtte denne i at ændre synsmåder eller handlinger. Den konsultative tilgang sikrer, at fokus flyttes fra det individuelle barn til barnet i relation til sine omgivelser. Indgangsvinklen tager dermed afstand fra diagnosetænkning og det individuelle fejlfinderfokus, hvor man søger at forstå barnets problemer løsrevet fra sine omgivelser.

Konsulenten rekvireres for at skabe forandring. Dette kan kun ske ved, at man forandrer sig selv i en konstruktiv samarbejdsproces mellem konsulent og konsultant. Presser konsulenten for meget for forandring, kan der forekomme modstand mod forandring hos konsultant. Konsulenten må på den ene side leve sig ind i konsultantens situation og samtidig sikre sig en position, så konsultanten udfordres og dermed kan forholde sig nysgerrigt og interesseret over for problemerne. Konsulenten må medtænke sin egen kontekstuelle baggrund i konsultationsforløbet. Med baggrund i et konkret arbejde

i en klasse illustreres den konsultative tilgang i praksis, ligesom den teoretiske baggrund beskrives. Det påpeges, hvor effektivt det kan være at forene et støresystems ressourcer – f.eks. hele klassen, lærerne og forældrene – i stedet for at forsøge at ændre systemer gennem at ændre et enkelt medlem i systemet. Fokus flyttes fra problemer og rettes mod ressourcer og muligheder.

*Henning W. Nielsen* har i *kapitel 8* en række overvejelser over den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering. Specialundervisningsbekendtgørelsen beskriver den traditionelle undersøgelsesopgave for den pædagogiske psykolog. Det lægger samtidig op til den traditionelle psykologrolle, hvor opgaven er at finde årsager til børns vanskeligheder i barnet selv. Tænkningen bygger på et årsagsvirkningsforhold, hvor det antages, at kender man årsagen, kan man også finde frem til en effektiv behandling. En tænkning, der sjældent er fagligt belæg for.

Specialundervisningsvejledningen giver mulighed for et bredere perspektiv på beskrivelse af den pædagogisk-psykologiske undersøgelse. Med baggrund heri beskrives et økologisk grundsynspunkt, hvor den pædagogiske psykologs rolle ændres fra en ekspertrolle til at være en del af en kontinuerlig afklarings- og ændrings-

proces sammen med de relevante voksne.

Systemisk baseret supervision og konsultation i forhold til barnets relevante voksne vil i denne tænkning ofte være velegnede metoder. Karakteristika for de to typer psykologroller beskrives sammen med overvejelser over, hvornår det kan være relevant at vælge den enkelte psykologrolle.

Der vil kunne være modstand mod delvis at forlade den traditionelle psykologrolle, og der kan være behov for at udvikle den pædagogiske psykologs kommunikative kompetence.

De pædagogiske psykologers arbejdsmetoders anvendelighed må vurderes i forhold til, hvorvidt de understøtter børns forbliven i de almindelige daglige miljøer og understøtter læreres og pædagogers arbejde med dette.

*Poul Nissen* beskæftiger sig i *kapitel 9* med udarbejdelse af behandlingsplaner i psykosocialt perspektiv. Der tages bl.a. udgangspunkt i, at undersøgelser synes at vise, at fjernelse af børn fra belastende opvækstvilkår ikke i sig selv er tilstrækkeligt til at sikre en positiv udvikling. Anbragte børn er hyppigt inde i en personlighedsforstyrret udvikling, og det er ikke nok at ændre de relationer, som børnene indgår i, selv om relationerne har stor betydning for børns udvikling.

Modellen for udarbejdelse af behandlingsplaner bygger på antagelsen om, at hindringer for børns udvikling kan findes både hos barnets omgivelser og hos individet selv. Hos individet kan hindringerne for udvikling findes på flere niveauer – adfærdsniveau, fænomenologisk niveau, intrapsykisk niveau og biofysisk niveau. Forhold på de enkelte niveauer påvirker udviklingen på de øvrige niveauer, således at børns identitetsudvikling må ses som en dialektisk udviklingsproces over tid, hvor påvirkninger fra barnet relationer indvirker på udviklingen af personlighedens struktur, som igen får indvirkning på de relationer, som barnets indgår i.

Det er derfor ikke tilstrækkeligt at se på barnets adfærd, men der

vil være behov for en grundig udredning som udgangspunkt for forslag om interventioner. Udredningen må gentages med mellemrum for at konstatere, hvilke konkrete udvikling, der er foregået.

Modellen for behandlingsplan er illustreret gennem en grundig case-beskrivelse delt op i faserne anamnese, relationsbeskrivelse, personlighedsbeskrivelse og vurdering, tolkning, konklusion og intervention. Modellen indebærer, at barnet ikke bare »behandles«, men nødvendigvis må være medarbejder på sin egen identitetsudviklingsproces.

På bestyrelsens vegne

*Bjarne Nielsen*

## Indledning

### **Pædagogisk psykologi som basis for PPR**

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) har eksisteret som et landsdækkende system siden begyndelsen af 1970'erne i form af skolepsykologiske rådgivninger for én eller flere kommuner. Siden 1980 har dette tillige omfattet de 0 til 6-årige.

Arbejdsopgaverne har hele tiden været beskrevet med baggrund i folkeskoleloven og bestemmelserne om folkeskolens specialpædagogiske bistand. Baggrunden har været et ønske om at sikre elever med særlige behov kvalificeret hjælp til at få størst muligt udbytte af skolegangen.

Kravene til PPRs bemanning for at løse denne opgave i skoleregi blev af de centrale myndigheder angivet til at omfatte skolepsykologer/pædagogiske psykologer, kliniske psykologer samt en række forskellige pædagogiske konsulenter. Den pædagogisk-psykologiske og pædagogiske indgangsvinkel til dette arbejde blev understreget. Det har været essentielt at sikre, at PPR af alle brugere i bred forstand blev oplevet dels som en del af skolen, men samtidig som en

uafhængig rådgivende instans. Samtidig blev der centralt stillet krav til organisationsformen af PPR i form af en selvstændig organisation med en pædagogisk psykolog som leder.

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning har således som sin centrale kerne den pædagogisk-psykologiske indgangsvinkel i hele sit arbejde. Den pædagogiske psykolog blev dermed fra starten placeret i en nøglerolle – såvel i det daglige PPR-arbejde som i ledelse af organisationen.

Det er væsentligt for bestyrelsen, at vi af alle kræfter arbejder for at bibeholde denne indgangsvinkel i PPRs arbejde. Som definitionen i Den Store Danske Encyklopædi viser, er pædagogisk psykologi den gren af den anvendte psykologi, der arbejder på såvel individ- som gruppe og system/organisationsniveau, jfr. nednævnte definitioner af de i alt tre discipliner for anvendt psykologi:

**Pædagogisk Psykologi** (bind 15 – s. 572): »*Psykologisk disciplin, som omhandler den del af personlighedsudviklingen, der gennem*

*opdragelse og undervisning sigter mod at skabe varige forandringer mht. viden, færdigheder, holdninger og handlemuligheder.«*

**Klinisk psykologi** (bind 10 – s. 603): *»Del af psykologien, der omhandler undersøgelse og behandling af mennesker med psykiske vanskeligheder.«*

**Organisationspsykologi** (bind 14 – s. 529): *»Gren af psykologien, der handler om samspillet mellem individ og organisation med udgangspunkt i menneskers adfærd og oplevelser i organisationen.«*

**Pædagogisk psykologi uddybende defineret** (bind 15 – s. 528-529): *»Pædagogisk psykologi omhandler de psykologiske aspekter af opdragelse, læring og undervisning gennem undersøgelse af bl.a. deltagerforudsætninger, analyse og evaluering af kvalifikationer, viden færdigheder, handlemuligheder og holdninger, indskoling, udsikning, og erhvervsforberedelse, didaktik, den optimale læresituation, kompensatorisk undervisning, specialpædagogik, fritidssektoren og massemedier samt rådgivning og konsulentbistand til påvirkningsprocesser over for personer, grupper og systemer i forskellige uddannelses-, dag- og døgninstitutioner.«*

Det grundlæggende fundament for PPRs funktion i folkeskolen er så-

ledes i væsentlig grad pædagogiske psykologer, der kan arbejde såvel med enkeltbørn som arbejde indirekte ved at medvirke til at kvalificere indsatsen fra de voksne omkring børnene samt medvirke til at udvikle undervisningen og skolens arbejde og organisation i det hele taget. Dette er understreget i samtlige regler om folkeskolens specialundervisning gennem de sidste 30 år.

Det er derfor bekymrende at konstatere, at udviklingen siden slutningen af 1980'erne har været præget af en overvejende klinisk-psykologisk/individuel tilgang til elevernes vanskeligheder. Konsekvenserne af dette har været en medicinsk/behandlingsmæssig indgangsvinkel med vægt på at udskille elever og »behandle« dem i forskellige former for specialforanstaltninger – i direkte modstrid med lovgivningens krav.

Herudover har udviklingen i en stærk decentraliseringstid vist, at mange kommuner ikke har valgt at fastholde et bredt tværfagligt bemandet PPR. Mange små kommuner har en meget smal faglig bemanding, og organisationsstrukturen er mange steder sammenblandet med andre arbejdsopgaver uden for skolesektoren – typisk i form af en børnerådgivning.

I PPR-vejledningen fra 2000 er vist, at dette ikke nødvendigvis behøver at medføre en nedpriorite-

ring af PPRs arbejdsopgaver i skolesektoren, men dette har desværre været tilfældet mange steder.

Det er bestyrelsens opfattelse, at det vil være nødvendigt i PPRs videre udvikling at få opprioriteret og tydeliggjort den pædagogisk-psykologiske indgangsvinkel til PPRs arbejde over for såvel småbørn som for børn i skolealderen.

Dette har vi gjort under overskriften *PPRs to-bens strategi* med følgende oversigt over arbejdsfeltet:

### **1. Indsats over for enkeltbørn med betydelige vanskeligheder:**

PPR undersøger, stiller forslag og følger udviklingen for det enkelte barn.

Det forudsættes, at der arbejdes for en gradvis reduktion af antallet af børn, der skal behandles som egentlige »sager«.

### **2. Indsats over for grupper, institutioner og systemer – omfattende:**

- a. Specialpædagogisk rådgivning af kolleger og forældre ved specialundervisningslærere.
- b. PPR- medarbejderes rådgivning af forældre, pædagoger, lærere, ledere, grupper/institutioner/skoler, forvaltning, politisk ledelse.

Sidstnævnte punkt omfatter den egentlig forebyggende og foregribende indsats, hvor PPRs indsats er indirekte i forhold til det enkelte barn.

Det er nødvendigt, at der arbejdes for udvikling af en hensigtsmæssig balance mellem de to hovedtyper af indsatsformer. I de følgende kapitler gives mange eksempler på bredden af det pædagogisk-psykologiske arbejdsfelt.

### **PPRs grundlæggende ydelse er rådgivning**

Den grundlæggende ydelse for PPR er *rådgivning* til gavn for børn med særlige behov.

PPR er ikke en organisation med selvstændig formel beslutningskompetence.

Det er bestyrelsens opfattelse, at det er væsentligt at fastholde PPRs rådgivende rolle. Det er gennem den faglige argumentation, at PPR opnår indflydelse til gavn for børn.

Derved bliver *tillid* til PPR også et nøgleområde.

Det er nødvendigt, at alle medarbejdere på PPR er opmærksom på vigtigheden af, at udvikle den nødvendige tillid til PPRs rådgivning fra alle parter. PPR vil ophøre med at eksistere, såfremt der ikke er den nødvendige tillid til den rådgivning, der kommer fra PPR. PPR er derved at sammenligne med en »projektorganisation«, hvis virke

afhænger af aftaler/kontrakter med forskellige parter.

Der vil hele tiden være store interessekonflikter mellem PPRs mange brugere. Der vil kunne være bestemte forventninger til PPR fra forældre, lærere, pædagoger, skoleledere m.fl. – og disse vil kunne indbyrdes være i modsætning med hinanden. Samtidig vil der være klare krav fra den kommunale ledelse og de politiske myndigheder, der ofte vil kunne være i modstrid med andres ønsker om, at PPR stiller forslag om bestemte foranstaltningstyper. De økonomiske muligheder i kommunen vil ofte kunne vanskeliggøre, at PPR lever op til bestemte forventninger.

PPRs leder vil i særlig grad kunne komme i vanskeligheder i disse interessekonflikter, idet PPR-lederen yderligere vil kunne komme i interessekonflikt med sine medarbejdere i konkrete sager.

Det er nødvendigt, at hele PPR arbejder målbevidst med at sikre tilid til rådgivningens funktion. Dette indebærer nødvendigvis en anerkendelse af de politiske og økonomiske realiteter, der er besluttet i kommunen. Medarbejderne må samtidig anerkende vigtigheden af lederens arbejde med at fremstå som en ansvarlig og troværdig leder og rådgiver for den kommunale ledelse.

I en tid med stort fokus på økonomistyring kan PPR få det vanskeligt. Der vil ofte være topchefer, der er ansat på kort åremål med behov for at fremvise hurtige resultater. PPR og den kommunale topledelse kan have samme opfattelse af behovet for eksempelvis at begrænse antallet af henvisninger til specialforanstaltninger. Motiverne kan være forskellige og metoderne ligeså.

PPR vil sædvanligvis have en langt mere dybtgående viden og erfaring med årsager til aktuelle vanskeligheder, fordi PPR ved, at reelle forandringer nødvendiggør ændringer af kultur og holdninger hos mange. Dette kræver langsigtet, sej og målrettet indsats, og ændringer vil kun komme langsomt.

Der vil kunne være topchefer, der indfører økonomiske styringsredskaber og organisationsændringer i tiltro til hurtige resultater. Det kan være trist at konstatere, at der ofte er tale om ændringer, der rummer uhyre lille forståelse for, hvorledes der gennemføres bæredygtige ændringer i organisationer, hvor det involverede personale arbejder aktivt med.

På trods af disse vanskeligheder vil det være nødvendigt, at PPR hele tiden søger at fastholde sit fokus på, hvorledes der kan arbejdes med nødvendige ændringer på en konstruktiv måde. Den pædagogiske psykolog har faglig viden til at ar-

bejde på dette niveau, og det må udnyttes til løbende at fremkomme med skriftlige analyser og beskrivelser/forslag til, hvorledes der konkret kan arbejdes med udvikling.

I specialistuddannelsen i pædagogisk psykologi er der yderligere lagt vægt på at dygtiggøre den pædagogiske psykolog til at arbejde med organisations- og systemudvikling – herunder gennemføre egentlige analyse- og forskningsopgaver som baggrund for konkret arbejde med udvikling.

PPR må være aktiv og offensiv på basis af sine analyser over de aktuelle realiteter og krav samt, hvad de nødvendiggør af mulige ændringer. I kapitel 3 er dette uddybet bl.a. i forbindelse med en omtale af kravene til PPR didaktiske opgaver.

Nødvendige krav til forandringer i en tid med store ændringer i samfundet omfatter også krav til løbende ændringer af PPRs virksomhed og måde at arbejde på, og PPR må her vise, at der er mod og faglig baggrund til at gennemføre dette i praksis.

Bestyrelsen håber, at de efterfølgende kapitler kan inspirere til en nødvendig udvikling af det enkelte PPR-kontor, som i betydelig udstrækning er baseret på et pædagogisk-psykologisk grundlag og med en humanistisk og optimistisk indstilling til, at PPRs rådgivning er væsentlig for mange børn.

p.b.v.

*Bjarne Nielsen*



## Inklusion og eksklusion – om skolens rummelighed

# 1

Af Jens Rasmussen

Op mod 20% af eleverne i skolen henvises i disse år til specialundervisning, og tallet synes stigende. Det problem, og et problem er det, diskuteres gerne med reference enten til den enkelte elev eller med reference til skolens undervisning. I det første tilfælde ses problemet som et individ(uelt) problem, og man taler om indlæringsvanskeligheder, koncentrationsbesvær og opførselsproblemer, i det andet tilfælde ses problemet som et socialt problem, og man taler om undervisningens og skolens rummelighed eller mangel på samme.

Eksperterne er nogenlunde enige om, at 2-5% af en årgang har brug for specialundervisning på grund af indlæringsvanskeligheder. De har brug for en undervisning, der anvender andre kommunikationsformer og metoder end dem, der anvendes i den almindelige undervisning. Generelt er statistik på specialundervisningsområdet dog ganske vanskelig, da begrundelser for henvisning af elever til specialundervisning helt usystematisk rubriceres under meget forskellige betegnelser. Men for det store antal af elever, der henvises til speci-

alundervisning, foretages henvisningen af andre grunde, der i vidt omfang knytter sig til den enkelte elevs opførsel i klassen.

Undervisning forudsætter, at den sociale kontekst, hvori den udøves, er nogenlunde homogen. Skolen anerkender, at elever er forskellige i forhold til forberedthed, i forhold til at kunne følge med og i forhold til de resultater, de opnår, men samtidig anser skolen det for nødvendigt at eliminere elevernes forskellighed, så de kan behandles ens. Sådant har det været lige siden skoler for alle blev almindeligt udbredt i begyndelsen af 1800-tallet. Allerede Johan Friedrich Herbart giver i sine *Pædagogiske forelæsnings i omrids* fra 1835 grundige anvisninger for, hvordan en skoleklasse med dens meget forskellige elever kan gøres til en homogen enhed. Han anså det for nødvendigt at etablere en vis ensartethed, hvis undervisning af skoleklasser skal være mulig. I de senere år har lærerne tydeligvis fundet, at dette homogeniseringsforehavende er blevet vanskeligere, og det er i stigende grad blevet søgt løst gennem udskillelse af *uens* elever, i håb om

derved at kunne opretholde eller i det mindste genoprette klassens homogenitet.

Det spørgsmål, som trænger sig på, lyder: Hvad skal der til, for at en elev kan indeholdes og ikke udskilles fra skolens sociale, undervisningsmæssige kontekster, hvad enten disse kontekster er den traditionelle klasse eller forskellige former for fleksible grupperinger. Dette spørgsmål behandles i stigende grad ud fra begrebsparret inklusion/eksklusion. Hvor man tidligere anvendte betegnelser som udskillelse, adskillelse, fjernelse, segregering, marginalisering eller udstødelse anvendes begrebet eksklusion stadigt hyppigere, og hvor modbegreber hertil tidligere var deltagelse, integration eller medlemskab, taler man nu om inklusion. Det er tilfældet i den hjemlige debat om den rummelige skole, og det har i nogen tid været tilfældet i skrifter og redegørelser fra EU og OECD.

For mig at se anvendes begrebsparret inklusion/eksklusion dog i det store og hele synonymt med de tidligere anvendte begreber, således at kun retorikken synes ændret, uden at det samme i nævneværdig grad er tilfældet med semantikken. At det forholder sig sådan, skyldes – igen for mig at se – at forståelsen af den problemstilling, som begrebsparret inklu-

sion/eksklusion relaterer sig til, stadig er den same, som da de tidligere begreber blev anvendt. Som i alle forhold, hvor der for en tredje part (lærere, skolepsykologer m.fl.) er to ting på spil, peges der på to problembærere. Problemet tilskrives enten eleven, eller det tilskrives skolen eller det undervisningsmæssige: Volder en elev af en eller anden grund vanskeligheder for det skolemæssige, så må problemet skyldes eleven, hvorfor problemets løsning knyttes til spørgsmålet om elevens medlemskab af skoleklassen, eller problemet må skyldes klassen, hvorfor den foreslås afskaffet til fordel for eksempelvis såkaldt fleksible gruppedannelser.

Jeg vil dog gerne pege på, at ændringen i terminologi for mig at se indvarsler et begyndende skifte i den grundlæggende forståelse af de problemer, som vedrører medlemskab af og tilhørsforhold til sociale kontekster, en forståelse som først langsomt er ved at vinde frem, og som finder sin begrundelse i et paradigmeskifte i sociologiens forståelse af det sociale og dermed også det moderne samfund. Jeg vil efter kort at have gjort rede for, hvad dette skifte drejer sig om, pege på en række muligheder for at tænke inklusions/eksklusionsproblemet anderledes og forhåbentlig mere konstruktivt, end det hidtil har været tilfældet.

### Kommunikation

I sociologien taler man i disse år om en kommunikationsteoretisk vending. Denne vending går ud på at forstå det sociale som kommunikation og ikke som det hidtil – og i vidt omfang stadig – har været tilfældet, som handling. Nærmere bestemt betyder vendingen et skifte fra at forstå det sociale som en helhed, der består af handlende individer, subjekter eller aktører til en forståelse af det sociale som kommunikative hændelser. Skiftet begrundes med, at kommunikation kan betragtes som en mere grundlæggende kategori end handling, når det gælder bestemmelsen af det sociale. Det skyldes lidt populært sagt, at en handling ikke kan begrunde sig selv som handling. Skal en handling begrundes, kræves der kommunikation. En handlingens betydning og den handlendes intention med sin handling kan nemlig kun forstås gennem kommunikation, og det endda kun retrospektivt: først når den handlende har handlet, kan hun sige (kommunikere), hvorfor hun handlede, som hun gjorde. Ud fra denne opfattelse må psykiske begreber for motiver betragtes som en refleksiv form for kommunikation, der kan bestå i det, den handlende kan sige om sine handlinger, hvis de eller hendes måde at forholde sig på bliver gjort til tema for kommunikation. Motiver, begrundelser og rationaliseringer frembringes med

andre ord i kommunikation for kommunikation. Hertil kommer, at den situation, hvori der handles, og den handlendes forventning om at blive forstået og accepteret for sine handlinger, også kun kan defineres og udtrykkes kommunikativt.

Undervisning kan, når det sociale forstås som kommunikation og ikke som handling, betragtes som det specialtilfælde af *kommunikation*, nemlig som det specialtilfælde, der har som intention at forandre personer. Undervisning er en kommunikativ hændelse, der har til hensigt at stimulere læring med henblik på, at den lærende kan forandre sig selv. At det er undervisningens intention betyder dog ikke, at intentionen altid opfyldes, for læring er elevens egen ydelse.

Kommunikation bliver almindeligvis forstået som et spørgsmål om overførsel fra en informationskilde via en kanal til en modtager, som det kendes fra den traditionelle kommunikationsmodel: læreren overfører information til eleverne. Det er ikke den forståelse af kommunikation, jeg lægger til grund for ovennævnte definition af undervisning. Jeg anvender en forståelse af kommunikation, som den tyske sociolog *Niklas Luhmann* har foreslået. Kommunikation er ifølge dette forslag en syntese af tre selektioner: 1) *information*, 2) *meddelelse* og 3) *forståelse* af for-

skellen mellem information og meddelelse. De to første selektioner foretages af den ene part i kommunikationen, mens den tredje selektion foretages af den anden part. Først må den ene part selekttere *information* som en forudsætning for, at kommunikationsprocessen kan komme i gang, og den samme part må yderligere selekttere en måde at *meddele* den selekterede information på. Det bliver nemlig først muligt for den anden part at iagttage den valgte information, når den udtrykkes på en iagttagelig måde. Der er ud fra denne opfattelse tale om kommunikation, når den ene part *forstår*, at den anden part har *meddelt* en *information*. Den tredje selektion, selektionen af *forståelse*, virkeliggør forskellen mellem information og meddelelse, hvilket betyder, at den anden part, kommunikationens adressat, hører med til kommunikationen. Ja, man kan først tale om kommunikation, når nogen selekterer forståelse.

Det er en vigtig konsekvens af denne kommunikationsforståelse, at information konstrueres i kommunikationen, den overføres ikke. Den ene part meddeler den på sin måde, og den anden part forstår den på sin måde. Den anden part kan vælge at forstå information og meddelelse på den ene eller den anden måde, eller måske vælge slet ikke at forstå. Forståelse er ud fra denne betragtning en komponent

i den kommunikative hændelse og ikke bare noget, der foregår i bevidstheden, for hvis forståelse alene var et bevidsthedsfænomen, så ville den ikke kunne finde adgang til kommunikationsprocessen, idet tanker ikke kan forlade bevidstheden som tanker. Ligesom der ikke findes nogen produktion af celler uden for den levende organisme, findes der heller ingen produktion af tanker, følelser eller fornemmelser uden for bevidstheden. Kun kommunikation kan gøre bevidsthedselementer som tanker, følelser eller fornemmelser forståelige. Det eneste, som er iagttageligt i kommunikation, er de selektioner af information og meddelelse, som kommunikationsparterne skiftevis foretager på grundlag af deres selekterede forståelse i en fortsat *turn taking*-proces.

En anden vigtig konsekvens af denne kommunikationsforståelse er, at undervisningens kommunikation på den ene side er omverden for elever og læreres bevidsthedsoperationer, og disses bevidsthedsoperationer på den anden side er omverden for undervisningens kommunikation. Det sociale tænkes ikke, som det er tilfældet i handlingsteori, som en enhed, der består af mennesker eller psykiske processer, det sociale tænkes som kommunikation, og mennesker og psykiske processer befinder sig i kommunikationens omverden. Det

indebærer, at alt det, der skal ske i undervisningen, må fastlægges i undervisningens sociale kontekst, og det er kun muligt gennem kommunikation. Naturligvis forudsætter undervisning lærere og elever, men disses tanker, følelser og forestillinger er ikke tilgængelige for de andre deltagere, med mindre de tematiseres i kommunikationen. Læreren kan kun stimulere elevernes læring ved at kommunikere, og læreren kan kun danne sig et indtryk af elevernes læring og deres forståelse af det tema, der er blevet kommunikeret om, gennem kommunikation. Man kan ikke regne med, at eleverne ved, hvad læreren eller andre elever tænker, føler eller forestiller sig, og omvendt kan læreren heller ikke vide, hvad eleverne tænker, føler eller forestiller sig. Det ville kræve telepatiske evner. Enhver lærer ved derfor også, hvor svært det er at afgøre, om en stille, tavs elev har forstået det, der kommunikeres om, og i givet fald hvordan.

Muligheden for at stimulere og støtte elevens læring findes i det kommunikative samspil mellem eleverne og læreren og mellem eleverne indbyrdes. Denne kommunikationsorienterede forståelse af det sociale indebærer, at forudsætningerne for det, der skal ske i undervisningen, må fastlægges inden for undervisningens sociale rammer gennem kommunikation.

Læreren kan kun stimulere elevernes læring ved at kommunikere, og læreren kan kun få indsigt i elevernes forståelse gennem kommunikation.

### Interaktion

Undervisningsmæssig kommunikation finder sted som interaktion, interaktion er nemlig kendetegnet ved, at deltagerne i kommunikationen er aktuelt til stede og nærværende for hinanden. *Om* en person, det være sig en lærer eller en eller flere elever, er nærværende i kommunikationen, afgøres af interaktionen, selvom der selvfølgelig i et interaktionssystem kan kommunikeres om nogen, der er fraværende. Et interaktionssystem må derfor ikke fejlagtigt forstås som en klasse, en gruppe eller et hold. Ligesom vi kender det fra personerne i en bus eller en elevator, så er det den konkrete interaktion, der afgrænser et specifikt område af disse personer fra alle dem, der nok kan iagttages, men som ikke adresseres, eller som ikke betragtes som vigtige nok for den aktuelle interaktionsproces. Det er interaktionen selv, der bestemmer, hvem der betragtes som nærværende, og hvem der ikke gør.

Undervisningsmæssig interaktion kan være de tilfælde, hvor læreren henvender sig til alle eleverne i klassen, som det kendes fra klasseundervisning, og den kan være

de tilfælde, hvor læreren mere intensivt beskæftiger sig med en enkelt elev eller en mindre gruppe elever, og den kan være det tilfælde, hvor elever kommunikerer indbyrdes. Interaktionssystemers grænse går mellem det udsnit af de tilstedeværende, der adresseres i kommunikationen, og de, der ikke gør. En elev – eller læreren – kan således godt være til stede i klassen eller på et hold uden at være inkluderet; kan med andre ord godt være synligt til stede uden derfor at være nærværende i interaktionen, som det for eksempel kendes fra situationer, hvor læreren kun henvender sig til bestemte elever og ikke adresserer andre, eller situationer hvor elever overtager kommunikationen og ikke adresserer læreren. Det enkelte individ med dets psykiske eller bevidsthedsmæssige processer er altså ikke i den kommunikationsteoretiske forståelse af det sociale, som jeg her har præsenteret, en del af det sociale, hvilket rejser spørgsmålet om, hvordan det så er muligt for mennesker at deltage i kommunikation.

Menneskers mulighed for at deltage i kommunikation opstår ved at de i kommunikationen antager form af person eller rolle. Det er som person eller rolle, at den enkelte skaffer sig en social adresse i kommunikationen. Vi ynder nok at tale om barnet og den unge som et

menneske eller endog et helt menneske, men først når barnet eller den unge er i stand til at skelne mellem sig selv som barn eller ung på den ene side og menneske på den anden, bliver barnet og den unge i stand til at iagttage sig selv som noget særligt som for eksempel et *skolebarn*. Ved en sådan skelnen kan barnet og den unge binde forventninger til sig selv både som egne og som andres forventninger til sig selv. Person og rolle er begreber for den form, som en given social kontekst anvender til at iagttage de mennesker, der indgår i den pågældende konteksts kommunikation. Når et barn eller en voksen iagttages som person eller rolle betyder det, at iagttagelsen af den pågældende indskrænkes, eller rettere sagt at forventningerne til den pågældende indskrænkes, så kun et mindre udsnit af barnets eller den voksnes repertoire af mulige indlæg i kommunikationen tages i betragtning. Samtidig tager dette formbegreb også i betragtning, at en person eller en rolle er person eller rolle i bestemte kontekster. Personen eller rollen kan nemlig være person eller rolle på én måde i en kontekst og på en anden måde i en anden. Forventningerne til en person eller en rolle er således ikke kun bundet til personen eller rollen som sådan, men til personen eller rollen i en specifik kontekst. Eksempelvis forholder det sig sådan, at det kun er i den under-

visningsmæssige interaktion, børn og unge betegnes som elever eller studerende, altså at de adresseres i deres respektive roller. Udenfor i kommunikationen i undervisningens omverden betegnes de ikke som elever og studerende, men mere bredt og neutralt som børn og unge. Tilsvarende for læreren, der udenfor binder en bredere vifte af forventninger til sig som person. Det er den sociale kontekst eller rettere kommunikationen i denne, der frembringer sociale adresser. I den undervisningsmæssige interaktion tager de sociale adresser form af henholdsvis rollerne elev og lærer. En social adresse er med andre ord en *tilskrivning* – frembragt og vedligeholdt i kommunikationen – til det enkelte individ, der begrænser forventningerne til, hvordan det kan forholde sig.

### **Inklusion/eksklusion**

Spørgsmålet om rummelighed i skolen bliver ud fra disse betragtninger til et spørgsmål om elevernes adresserbarhed i den undervisningsmæssige interaktion og til et spørgsmål om de forventninger, denne interaktion stiller til de specifikke roller. Eksklusion forårsages af, at personer eller roller ikke adresseres i en specifik social kontekst eller af opløsning af de hidtidige forventninger en social kontekst har haft til en person eller en rolle. Derfor må man spørge, hvordan børn og unge som elever i sko-

len bliver til adresser for den undervisningsmæssige interaktion. Jeg vil i punktform og kun skitseagtigt pege på nogle af de konsekvenser en sådan måde at spørge på, foranlediger.

1. I det handlingsteoretiske paradigme er handlinger relateret til den enkelte, og ikke til den proces, der forbinder forskellige mennesker. I skolen betyder det, at handlinger, såvel de, som værdsættes, som de, der ikke gør, tilskrives den enkelte elev. Det sker, fordi handlingsbegrebet næsten tvangsagtigt lokker til den forestilling, at der står mennesker bag en handling, og at det må være et menneske, der er årsag til eller bærer af handlinger. Handlingsteori fører næsten umærkeligt til en orientering mod individer, men derved ser man ikke, at handlinger i vidt omfang er situations- og kontekstafhængige. Det er således almindeligt kendt, at børn ikke bare handler på en bestemt måde i alle givne situationer, altså at børn ikke bare er, som de nu engang er. For eksempel er det en udtalt erfaring, at en elev af forældrene kan betragtes som velopdragen i hjemmets sociale kontekst, mens skolen i dens sociale kontekst ser den samme elev som uopdragen – eller omvendt.

2. Spørgsmålet om medlemskab af sociale kontekster kan med begrebsparret inklusion/eksklusion præciseres yderligere til et spørgsmål om, hvordan børn og unge i forskellige sociale kontekster betragtes som medlem eller ikke-medlem af konteksten ud fra kontekstens perspektiv, det vil sige, hvordan et socialt system ud fra dets egen logik igennem kommunikation konstituerer barnet eller den unge som en social relevant adresse? Ved at stille spørgsmålet på denne måde, kan man se, at hver enkelt social kontekst, som børn og unge indgår i, det være sig skolen, hjemmet, sportsklubben eller kammeratskabsgruppen, producerer sin egen tilgang til, hvad den mener at kunne inkludere og ikke ekskludere. I skolen såvel som i andre sociale kontekster er det interaktionens behandling af barnet som *elev*, der viser, om det holdes for at være en relevant adresse.

3. Den kommunikationsteoretiske tilgang gør det muligt at skelne mellem den socialt (kommunikativt) konstituerede og oprettede rolle-adresse og den individuelt (bevidsthedsmæssigt) konstituerede selvforståelse, som det enkelte barn kan have. Forskellen mellem barn og elev siger derfor ikke noget om, om barnet ud fra sin egen selvfor-

ståelse finder deltagelse eller udelukkelse for passende eller acceptabel. Selvom en sådan skelnen, hvor barnet eller den unge i den sociale inklusion ekskluderes, kan virke provokerende på det menneskebillede, der har en præference for at forstå barnet som et helt barn og ikke som en social rolle, så finder jeg, at tilgangen har åbenlyse fordele, fordi forskellen inklusion/eksklusion alene er en forskel, som den sociale undervisningsmæssige kontekst anvender til at ordne sin kommunikation, mens barnet og den unge som autonome individer respekteres som omverden for det sociale systems undervisningsmæssige kommunikation.

4. Spørgsmålet om, om en elev er inkluderet eller ekskluderet af den sociale undervisningskontekst, hviler ikke på en individuel beslutning, men et spørgsmål om klassens rammesætning, på samme måde som det er rammesætningen af de andre sociale kontekster, som et barn indgår i, der afgør spørgsmålet om inklusion eller eksklusion. Det moderne samfunds rammesætning af undervisning som interaktion i organisationen skole i et uddannelsessystem bidrager til at gøre resultaterne af den undervisningsmæssige indsats mere forventelige, fordi skolen derved



regulerer roller og rolleforventninger ved at definere den personkreds, der nyder medlemskab af organisationen. Ligeledes spiller normer i kammeratskabsgrupper, rollemønstre i klassen osv. en ikke ubetydelig rolle for elevernes måde at være på i disse kontekster. Det er derfor min opfattelse, at man kan have mindst lige så meget glæde af at kende situationen (det sociale) som eleven (det individuelle), hvis det gælder om at forstå og forudsige en elevs måde at opføre sig på.

5. Det sociale interaktionssystemets autonome regulering af inklusions- og eksklusionsprocesser korresponderer med individualiseringen af individet. Den aktuelle semantik om autonome subjekter, selvbestemmende og selvansvarlige individer samt kompetente børn er snarere et udslag af strukturelle forandringer i det moderne samfund end af normative bestemmelser. De mange sociale kontekster, som børn og unge indgår i, er henvist til at forholde sig til børn og unge, der forstår sig selv som selvstændige mennesker, og som selv tager ansvaret for deres identitet og rolle i de skiftende kontekster. Individualiseringen af børn og unge er for mig at se ikke et resultat af frigørende bestræbelser, men en tilnærmelse til et stadigt mere komplekst

samfund, der adresserer den enkelte.

6. Når en elev ekskluderes fra klassen, findes der ikke nogen inklusionsmuligheder uden for skolen, der kan træde i stedet. Skolen må selv *opfinde* en social kontekst, der kan inkludere de ekskluderede. Det har den for eksempel gjort ved at uddifferentiere det specialpædagogiske område som et delsystem inden for skolen. Specialundervisningen afgør i sin interaktion, ligesom undervisningen i sin interaktion, hvad den anser for at være relevante adressater. Det betyder, at problemstillingen gentager sig: eleven inkluderes eller ekskluderes fra specialundervisningen. Hermed rejser spørgsmålet om kompensation sig, altså spørgsmålet om, om et system, der træder i stedet for normalundervisningen, kan kompensere for normalundervisning? Det synes at være en forestilling, som tiden er løbet fra. Specialundervisning er specialundervisning på samme måde som normalundervisning er normalundervisning, begge dele med egne afgørelser for relevant adresserbarhed. Ikke mindst dette forhold kan bidrage til forståelsen af den høje henvisningsprocent og til fastholdelsesmønstre i specialundervisningen.

7. Med en øget fokusering på den sociale side af inklusions/eksklusions-problemet forekommer det nærliggende at tænke den Pædagogisk Psykologiske Rådgivning (PPR) bredere end det hidtil har været tilfældet. Hvor den i dag overvejende bemannes med psykologer og pædagogiske psykologer, der i kraft af deres særlige forudsætninger orienterer sig mod det individuelle, det psykiske, forekommer det nærliggende at udvide denne bemanning med faggrupper, der i kraft af deres faglighed er i stand til at analysere og intervenere i sociale forhold. De problemstillinger, som PPR i dag står overfor, har en sådan karakter, at en tværfaglig bemanning ikke bare synes ønskelig, men også påkrævet. En sådan tværfaglighed kan opnås ved at inddrage pædagogiske sociologer og måske også pædagogiske antropologer i bemanningen af landets Pædagogisk Psykologiske Rådgivninger. Ja, man fristes til at sige, at Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i takt med ønsket om at gøre skolen mere rummelig selv bør gøres mere rummelig, for gennem en højere grad af tværfaglighed bedre at kunne bidrage til opfyldelsen af sin bestemmelse.

Når det gælder opfyldelsen af ambitionen om en mere rummelig skole, tænkes der almindeligvis i to forhold, som der må sættes ind i forhold til. Det ene er skolens struktur i form af dens fysiske opdeling i klasseværelser og dens organisering i aldersdelte klasser. Her tales der om udvikling af fysiske rammer, der kan tilgodese en bredere vifte af undervisningsformer end blot den traditionelle klasseundervisning og om mulighederne for at kunne tage mere fleksible holddannelser i anvendelse. Det andet vedrører selve undervisningen, hvor bestræbelsen må rette sig mod den enkeltfaktor, som har størst betydning for undervisningens kvalitet, nemlig *klarhed*. Kommunikeret klarhed i temavalg, spørgsmål, henvisninger og forklaringer er en forudsætning for, at flest mulige elever kan koble sig til den løbende kommunikation. Hertil kommer et tredje forhold, nemlig det forhold, som jeg har introduceret i denne artikel som forholdet mellem det individuelle og det sociale såvel som forståelsen af henholdsvis det individuelle og det sociale. Jeg finder det påkrævet at gentænke og genbeskrive dette forhold på ny i lyset af den kommunikationsteoretiske vending i sociologien og i lyset af det komplekse, reflektivt moderne samfund, vi i dag befinder os i.

## Litteratur

Egelund, N. (2003a). De mangfoldige elever. In K. F. Hansen & O. Hansen (red.), *Skolens rummelighed – fra idé til handling* (s. 36-55). København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

Egelund, N. (2003b). *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark – en kvantitativ og kvalitativ redegørelse*

*for situationen på 20.1 området.* København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Luhmann, N. (2002). Inklusion og eksklusion. *Distinktion* (4), 121-139.

Rasmussen, J. (2003). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession og pædagogik.* København: Hans Reitzels Forlag.

## Hvad er pædagogisk psykologi?

## 2

Af *Mads Hermansen*, lektor, dr. pæd.  
Danmarks Pædagogiske Universitet

Ja sådan som overskriften er formuleret spurgte redaktionen. Det nemmeste ville således være at henvise til autoritative bestemmelser eller definitioner, men det går jo ikke for os der i feltet hele tiden makker med både at finde kerneområderne i afgrænsningen og samtidig søge det åbnende for tanken. Hvis det sidste er en vigtig del af målet er en meget snæver afgrænsning spærrerende.

Alligevel vil jeg begynde med en autoriseret udgave:

»Psykologisk disciplin, som omhandler den del af personlighedsudviklingen, der gennem opdragelse og undervisning sigter mod at skabe varige forandringer mht. viden, færdigheder, holdninger og handlemuligheder.« (Den store danske Encyklopædi bd. 15 s. 572) og videre:

»Pædagogisk psykologi omhandler de psykologiske aspekter af opdragelse, læring og undervisning gennem undersøgelse af bl.a. deltagerforudsætninger, analyse og evaluering af kvalifikationer, viden, færdigheder, handlemuligheder og holdninger, indskoling, udskoling og erhvervsforberedelse, didaktik,

den optimale læresituation, kompensatorisk undervisning, specialpædagogik, fritidssektoren og massemedier samt rådgivning og konsulentbistand til påvirkningsprocesser overfor personer, grupper og systemer i forskellige uddannelses, dag- og døgninstitutioner.« (Ibid. s. 529).

Her får vi i den sidste afgrænsning næsten så meget med at det med føje kunne hævdes at alle andre aktiviteter i skolen kunne lægges ind under PPR. Og så er det i sig selv nærmest en absurditet at tale om afgrænsning.

De fire nøglebegreber som efter min opfattelse kan dække pædagogisk psykologi er læring, opdragelse, undervisning og intervention, med læringsbegrebet som det teoretiske overbegreb, med opdragelse og undervisning som målområder og intervention som det praktiske felt for arbejdet.

Det placerer i et psykologisk register pædagogisk psykologi som paralleldisciplinen til fagområdet pædagogik. Eller om man vil en støttepsykologisk vinkel til præcisering af forståelser og virksomhed

i det pædagogiske felt. Vi kan altså allerede her konstatere at pædagogisk psykologi har en underordnet placering, der meget fint bør understrege den ydmyge situation enhver pædagogisk psykologisk undersøgelse må tage udgangspunkt i. Samarbejdsaspektet og samtalens nødvendighed er således implicit angivet med denne bestemmelse.

I det følgende vil jeg forfølge en række temaer under denne firdeling af den pædagogiske psykologi, hvor rækkefølgen ikke er tilfældig. Læring er overordnet det teoriområde som vil være hovedleverandør til den pædagogisk psykologiske teoriproduktion, mens undervisning og opdragelse angiver de to store hovedinteresseområder for arbejde og refleksion og intervention det praktiske innovationsområde, hvor der tages hånd om hvordan man gør.

Denne afgrænsning betyder ikke at andre psykologiske, eller for så vidt andre videnskabelige områder er udelukket af arbejdet. Det betyder kun af de fire nævnte områder er kerner.

Jeg er af den opfattelse at den her fremstillede løse bestemmelse af pædagogisk psykologi, på mange måder både er en fordel og en ulempe. Jeg er imidlertid optaget af at fortsætte udviklingen af de fordele, som jeg synes er mest fremtrædende. De handler i kort form om, at den pædagogiske psy-

kologi qua ufærdigheden hele tiden er nødt til positivt at definere, hvordan synsvinklen kan blive produktiv i de mange tværfaglige sammenhænge, der implicit lægges op til, samtidig med at grundforskningen må koncentreres om læreprocesser og udviklingsforskningen af det praktiske innovative felt.

### Læring

Læreprocessens psykologi er altså et væsentligt pædagogisk psykologisk kerneområde. Imidlertid er læreprocespsykologien som andre psykologiske discipliner spændt ud over en bredde, hvorfor personligheds-, kognitions- konations- og socialpsykologiske synsvinkler er nødvendige for kerneområdets forsatte udvikling. Men hvordan kan lærings nu bestemmes. Der findes jo et utal af konkurrerende teorier. Det har jeg forsøgt mig med lidt integration af i min bog 'Omlæring' (2003). Det følgende er en meget forkortet fremstilling af hovedpunkterne.

Læring eller indlæring som ældre medborgere ofte ynder at kalde det, dækker over en mangfoldighed af temaer.

Først læring contra indlæring. Læring forbinder sig til den forståelse at der er tale om en proces, hvor den lærende selv er aktiv. Indlæring forbindes med noget nogen, ofte en lærer, skal sørge for at nogen, ofte en elev, lærer.

Læring kan defineres som 'en

forskel i tilegnelse af færdigheder, og kundskaber, erhvervelse af færdigheder, adfærds- og holdningssændringer og følelsesreaktioner i relation liv og nødvendighed'. Når noget er lært er der altså fx forskel på det man kunne og det man nu kan.

Når jeg henviser til liv og nødvendighed er det for at understrege at læring altid har udgangspunkt i en social sammenhæng.

Denne understregning af det sociale viser imidlertid også ind i en af de skillelinier som præger diskussionen om læring i et videnskabeligt og pædagogisk felt. Den ene skoledannelse mener at læring er noget som foregår i den enkelte og mest er kognitiv (altså fornuft- og vidensmæssig) men også følelsesmæssigt involverende fx Piaget (1969).

Den anden skoledannelse mener at læring altid foregår 'distribueret' som det hedder dvs. som noget der finder sted mellem mennesker i et socialt rum fx Lave & Wenger (1991).

De første vil lægge vægt på erkendelsesprocessen og den enkeltes personlighedsmæssige kapacitet til at indgå i læringsprocesser. De andre vil lægge vægt på det sociale rums mulighed for at skabe de muligheder og udviklingslinier som man kan udvikle sig langs.

Det første kaldes ofte kognitiv læring det sidste ofte 'situeret læring'.

Selv om der således sker profilering på begge fløje er det naturligvis relevant at samtænke. Som jeg plejer at udtrykke det, så sker der ingen læring 'interkranielt eller kropsligt' uden en social sammenhæng. Det betyder imidlertid ikke at man ikke kan lære for sig selv og alene. Det kan og gør man. Læring fx foran en computer eller ved læsning af en bog foregår dog forskudt i forhold til det sociale rum, men stadig i forbindelse med.

### Tre dimensioner i læringen

Forståelse af selve læreprocessen kan imidlertid også hjælpes på vej af tre begrebspar.

I oversigt ser det således ud: Når vi lærer noget foregår det altid i konkrete situationer, i 'nuer' hvor det vi har med fra vores liv, vores historie møder forestillingerne om det der er på vej. Eller sagt på en anden måde vi lærer hele tiden i spændingsfeltet mellem feedback, det der er sket og feedforward, det vi har forventning om vil ske. Feedback handler om den læring som sætter sig igennem ved at noget af det vi gør er mere hensigtsmæssigt eller succesfuldt end andet. Når det sker, tenderer det gjorte mod at blive lært, netop fordi der sker en positiv feedback eller en 'betingning'. Man kan sige at vi lærer af vores erfaringer.

Feedforward handler om den læring som sætter sig igennem ved at to eller flere tidligere adskilte

områder bliver koblet sammen. Fx når vi venter ved rødt lys og går for grønt er det lært på denne måde. Det grønne lys er et signal koblet til 'gå'. Det røde lys er koblet til signalet 'stop'. Man kalder også ofte denne læring for 'signallæring'.

Megen læring foregår automatisk uden at vi egentligt registrerer at vi lærer. Man kan sige at læringen er 'habituel' eller mere dagligdags at den foregår som automatisk vanelæring.

Men læringen kan også være refleksiv. Det bliver den mere eller mindre automatisk, når vi ikke kan komme igennem med at lære noget på et vaneniveau. Udspændtheden mellem habituel og refleksiv læring er altså det andet begrebspar vi kan forstå læring i forhold til.

Det tredje begrebspar til beskrivelse er læring som 'møje' og læring som 'overskud'. Læring som møje er af de fleste velkendt. Det er her stoffet eller læringsituationen giver så store problemer at læringen foregår langsomt og besværligt. Meget stof skal igennem en møje proces for at blive lært. Overskud refererer til den form for læring hvor flow, optagethed og eksperimentering med muligheder gør læringen til en leg. Ofte er overskudslæring netop også noget der kommer af leg.

Det er min påstand at man med disse tre begrebspar: Feedback/feedbackforward, habitus/refleksion og

møje/overskud kan identificere de delkomponenter i læringen som sammen med den sociale kontekst fyldestgørende kan bruges til at forstå og forklare læringsprocessens dynamik.

### Den narrative vinkel

Alt dette kan fint og udfoldet forstås over et narrativt læringsbegreb.

Her er meningsbegrebet det centrale. Narrativ læring er meningsfuld læring, forstået på den måde at det at lære noget hænger sammen med om det der giver sammenhæng, helhed eller netop mening.

Men menig kan ikke forstås uden spejling i betydning. Engelsted siger det på følgende måde: »At betyde noget vil sige at det betyder noget praktisk for nogen. Og betydningen bliver almengyldig, fordi den praktiske betydning er almennyttig« (1989b, p. 282). Intentionaliteten er del af både mening og betydning. Ikke alene i den personlige mening skaber vi sammenhæng, vi gør det også ved at forbinde os med betydningen, som det for den enkelte er vigtigt at være en del af. Yderligere sker der det i Engelsteds elaborering at betydningsbegrebet på en vis måde tilbageføres til dagligdagsbegrebet, hvor det refererer til det der værdimæssigt gør en forskel. Det vil igen sige at mening – betydningsbegrebsparret også kan ekstrapo-

leres i retning af at det generelt handler om forholdet mellem det sammenbindende og det enkeltstående.

Med reference til f.eks. Bruner (1998) og Ricœur (1979) kan mening bestemmes som 'det fælles kulturelle vi tolker og forhandler vores sammenhængsforståelse i'. Mening i denne sammenhæng er jo det Leontiew præcisere som betydning og det kan vel siges at være forvirrende. Det er det også hvis man laver direkte sammenføring, men den viste vej over Engelsteds argumentation viser netop sammenfald i indhold mellem Leontiew's betydnings- og Bruner's/Ricœur's meningsbegreb. Dette sammenfald gør det mere nærliggende at reservere begrebet mening til to niveauer af tolkning: den der handler om den personlige for mig sammenhængerstræbende tolkning og den der handler om tolkningen af den kulturelle eller kontekstuelle sammenhæng. Betydningsbegrebet reserveres så de forhold som i erkendelsesmæssig forstand giver anledning til nyfortolkning af mening, nemlig det der med reference til Bateson (1999) kan bestemmes som det der i kommunikationsmæssig forstand gør en forskel. Altså der hvor man får øje på, eller trækker ud af kontekst, eller hvor noget træder i figur. På denne måde bliver meningsbegrebet mere i familie med virksomhedsteoriens betydningsbegreb og betydning

kommer tættere på det 'der påkalder sig opmærksomhed'.

Med denne parafrasering kommer mening og betydning til at udspænde feltet mellem det der skaber sammenhængskraft (mening) og det der udskiller det partikulære eller splitter meningen. På den måde bliver de i erkendelsesmæssig fortand del af det strukturelle filter som forforståelser, antagelser eller hypoteser skabes over.

Mening og betydning er altså hinandens forudsætninger. Ingen mening uden betydning og omvendt.

Men erkendelsen må imidlertid begynde et sted. Det er jo ikke den skinbarlige høne-æg udvikling imellem mening og betydning. Og selvfølgelig begynder det et sted. I erkendelsesmæssig forstand begynder det med noget man godt kunne forveksle med mening (i betydning 'det umiddelbare'), men som ikke er det, men nærmere må identificeres som noget der bare er der i sin uspecifikke totalitet.

Jeg har før med reference til SUP (Specialundervisningsprojektet Baltzer m.fl. 1983, Hansen, 1988) brugt erkendelsesformen 'global' om denne uspecificerbare, udifferentieret og grundagtige erkendelsesmåde.

Erkendelsesudviklingen kan i denne ramme beskrives i tre niveauer eller om man vil faser for udvikling eller faser for læring:



- global erkendelsesmåde,
- analyserende erkendelsesmåde
- helhedsmæssig erkendelsesmåde.

Den analyserende forholdemåde er karakteriseret af at være orienteret mod det partikulære, det betydningsfulde, ofte i en sådan grad at overblikket svigter og man kun kan se den betydningsfulde detalje (betydningsniveauet). Efter nogen makken rundt på dette niveau sker der ofte en spring hvor detaljerne falder på plads i en samlende og helhedspræget sammenhæng (meningsniveauet). Pædagogiske psykologer kender og har specielt med udgangspunkt i Mogens Hansens tænkning og praktiske testudviklinger gjort disse processer tydelige hvor det fx handler om læseudvikling.

### Læring som menings- og konstruktionsproces

Alt hvad der fortælles af andre og en selv indskrives i den personlige historie for at få orden på, så det danner mening og man fremtræder acceptabelt for sig selv, og så man overbeviser andre om at man er det. Således er ingen fortælling en ren naturalistisk genfortælling af det skete, men netop en personlig konstruktion eller meningsdannelse.

Narrativt orienterede læringsteoretikere hævder, at det der sker, altid sker i en social og per-

sonlig kontekst, som medkonstruerer historien om begivenheden. Konteksten er med til at sætte betydningen fx Gergen (1997) og Bruner (1998).

Vi husker altså det, der passer med vores nuværende helhedsopfattelse. For så vidt er det på denne måde ikke interessant at undersøge forbindelsen mellem det faktisk skete (/huskede) og det fortalte. Grundlæggende er historiens store styrke, at den uanset hvordan den fortælles, indeholder personens holdninger, værdier og tro. Det er det, der kan spørges ind i, og det er det, der skal spørges ind i. Det er ved at lytte nærværende og spørge undersøgende til en person, som fortæller sig, at vedkommende får mulighed for at kunne få lov til med sine små afvigelser at være en del af 'kanon' og for senere at kunne distancere sig til sin historie. Det kan give anledning til genfortolkning af det skete, af værdier og følelser m.v. med henblik på en ny synsvinkel på historien eller elementer af historien.

Historier som lyder troværdige, og som giver mening får betydning. Dermed er troværdighedsaspektet eller sandsynligheden af historien som den fortælles afgørende for ens forståelse af hvordan tingene hænger sammen. Og på den måde afgørende for hvad det er man lærer/har lært.

Det er gennem historien, at vi skaber os selv til os selv og de an-

dre. Dermed skaber vi også vores kapaciteter ved at fortælle os ind i det vi vil realisere. Vi skaber forståelser og kompetencer idet vi kommunikerer og udveksler om dem. Kort sagt det sådan vi lærer. Når vi fortæller vores historier identificerer vi os med den, kunne man også sige.

Men i øvrigt modulerer vi hele tiden på vores egen og den fælles historie, kaster nyt lys over den, giver nye tolkninger på den og i den forstand nyformulerer vi den ved hele tiden at fortælle den.

Historiefortællingen indeholder således også utopien om hvordan tingene kunne være. Det aspekt har Ricœur (1979) især udfoldet på overbevisende vis i sin mimesis-teori.

### Mimesis

Ricœur gennemfører en genfortolkning af Aristoteles' begreb 'mimesis' om vores forhold til verden og vores sproglige poiesis af det, vi gør.

Mimesis betyder at fremstille, afbilde eller imitere. Ikke som en automatkopiering, men som en aktiv proces, hvori indgår mytos. Mytos er kompositionskunst; fremstilling i en handling eller en intrige. Det er en kreativ efterligning af menneskelig praksis og lidelse i historien. Mimesis struktureres af mytos. Specielt er det historien som handling, der interesserer Ricœur, ikke så meget selve intrigen. Den

fortalte historie mimer virkeligheden, men den omformulerer den også, og det understreger vigtigheden af det processuelle.

Ricœur inddeler mimesis i tre faser:

Mimesis 1 (præfiguration eller handling og forforståelse)

Mimesis 2 (konfiguration eller gestaltning)

Mimesis 3 (refiguration eller nygestaltning)

I mimesis 1 tages der udgangspunkt i hverdagslivet, handleverdenen, hvor der hentes stof til intrigen. Forforståelsen tager udgangspunkt i noget kendt, noget allerede forstået. Forståede handlinger må være symbolsk formidlede for at være forstået jvf. Ricœurs generelle forståelse af, at det er over tegnet/sproget, at erkendelsen etableres. I forforståelsen er der også allerede indbygget en forforstået tidslighed (fortid, nutid, fremtid). Hverdagssproget er fyldt med henvisninger til denne tidsforståelse. Dele af hverdagslivet er ifølge Ricœur fortælleopfordrende, f.eks. det faktum at vi hele tiden ordner vores liv tidsligt. Ricœur henviser selv til den psykoanalytiske, terapeutiske praksis som en sådan livsordnende proces, fortællingen om og omkring det traumatiske virker helende. Historien kompletterer eller fuldbyrder på den måde livet.

I mimesis 2 bringes elementerne

fra mimesis 1 i forbindelsen med hinanden i plottet (mytos). Ricœur betegner det selv som et slags laboratorium for afprøvninger af forskellige konfigurationer. Herigenem almengøres tiden som et værktøj, med hvilket man kan søge nye livsmuligheder. Man forklarer ved at fortælle. Hvis konfigurationen forløber kreativt åbnende, vil den være båret oppe af et dialektisk spil mellem forklaring og forståelse, desorientering og reorientering og destabilisering og stabilisering. For at kunne udfolde sig i mimesis 2 er det nødvendigt at have et minimum af narrativ kompetence, evne til at strukturere en fortælling, give den meninger, give den retning, sammenhæng og give bud på en forklaring. En sag forklares ved at blive fortalt.

Mimesis 2 er det formidlende led mellem mimesis 1 og 3.

I mimesis 3 refigureres, dvs. at tingene sætte i nyt omløb. Formålet er reception altså rettethed mod tilhørerens modtagelse af historien. Ved at tilhøreren er der, kan forholdet mellem mimesis 1 (forforståelsen og det gjorde) og mimesis 2 (ordningen) bringes på en form, så der kan fortælles eller skrives. I læse- eller lytteakten bliver det et forhold mellem tekst og læser eller fortæller og lytter. Historien eller teksten er kun en skitse inden den bliver lyttet til eller læst. Der sker altså noget med både fortælling/tekst og lytter/

læser i denne fortælling/læsningsakt.

Fortolkningen af det man gør danner reflektivt grundlag for det man kan gøre. Fortolkning er den reflektive lærings grundkategori.

### Ricœurs fortolkningsteori

Den konkrete refleksion som Ricœur kalder sin fortolkningsmetode, er reflekterende, fordi den søger at genfinde de handlinger, virksomheder og frembringelser, hvorved menneskets bevidsthed om sig selv har dannet sig. Refleksionen er konkret derved, at den først når til subjektiviteten efter den lange omvej over de tegn, som subjektiviteten selv har skabt i kulturfænomenerne. Det er kulturhistorien langt mere end den enkeltes bevidsthed, der er disse tegns moderskød. Refleksionen er hverken ren psykologisk eller historisk. Den vej, den psykologiske bevidsthed vil gå ved at forholde sig til sig selv umiddelbart, er en falsk genvej – bevidstheden må tvinges over kulturdokumentets vidnesbyrd om Selvet. Den historiske bevidsthed om begivenheder er også forkert; bevidstheden må søge efter dannelsen af mening ved et virkeligt begrebs- eller fortolkningsarbejde; det er denne meningsfrembringelse, der giver refleksionen og den fortolkning, refleksionen benytter der i sin karakter er filosofisk (frit efter Ricœur 1979, p. 97).

Det handler altså om at skabe mening gennem fortolkning. Mening, så vi på den måde kan finde sammenhæng.

Det konkrete arbejde med fortolkning må ud over arbejdet med mening og selvbedraget og også tage udgangspunkt i tvetydighederne i de symbolske udtryk. Denne tvetydighed i symbolerne giver faktisk mulighed for meningsoverskud. Grøn skriver i parafrasering over Ricœurs tekster følgende:

»Jeg kalder enhver betydningsstruktur symbol, hvor en direkte, primær, bogstavelig mening med overskud betegner en anden, indirekte, sekundær, billedlig mening, som kun kan gribes gennem den første« (1979, p. 16)

Svarende hertil er fortolkningen: »det tankearbejde, der består i at dechifrere den skjulte mening i den åbenlyse« (ibid., p.16). »Dvs. symbol og fortolkning bliver korrelative begreber« (ibid., p. 28).

Vi har her nogle uhyre vigtige positioner i Ricœurs arbejde. Forholdet mellem selvhed, lighed og forandring ('er' og 'er ikke'). Det er netop i arbejdet med disse grundlæggende foranderlige størrelser, at selvet kan opbygge de strukturer og forholdemåder, som gør, at det dels er sig selv (identisk med sig) og alligevel forandrer sig og altså lærer. Arbejdet med at danne sig er altså grundlæggende et læringsprojekt, det er unikt med dannelse af og udvikling af den

midlertidige platform, som selvet er. I yderste funktion er det også opbygning af selvets selvreferentielle refleksionskompetence, der gør, at det kan forholde sig refleksivt/tolkende, mens det forholder sig<sup>1</sup>.

### **Læringsteoretiske positioneres betydning for målfeltet (undervisning og opdragelse) og den praktiske intervention**

Det er min absolutte opfattelse at de her skitserede læringspositioner yder god støtte til forståelse af hvad det er vi har med at gøre i kerneområderne undervisning og opdragelse.

Først lidt om det undervisningsmæssige.

Det er min påstand at god undervisning og god opdragelse må forholde sig til de 6 udspændte begreber i den eksponerede læringsmodel.

Den gode undervisning og den faciliterende opdragelse knytter sig til den livshistorie det enkelte barn er i gang med at konstruere. Selv om jeg i det følgende hovedsageligt tager udgangspunkt i det undervisningsmæssige kan man efter min opfattelse lige så godt skrive begrebet opdragelse ind hvor der står undervisning.

### **Først lidt om feedback og feedforward**

Karakteristisk for oplevelse af meningsfuld og anvendelig undervis-

ning er at den tidsudspænder sig i historieførløb som giver mulighed for at parafrasere den historie den enkelte er i gang med at fortælle/konstruerer om sig selv. Som påstand bliver det i hvert fald tydeligt at undervisningens grundform også er tidsudspændt mellem noget man kommer fra og noget man er på vej imod og dette altid finder sted i nuet.

Læringsteoretisk er det interessant at det vi kommer fra, altså de erfaringer vi har fået med os i grundfrom kan forstås som noget vi har lært via feedback eller som vi med teoretisk belæg ofte kalder det via operant betingning. Vi har lært det der belønnede sig som funktionelt og det var således den bagage som vi tog med ind i nuet og ind i forestillingen om hvad der måtte komme.

På samme vis er det min påstand at det fremtidige er knyttet til den anden store klassiske læreproces-tænkning 'klassisk betingning'. Hvordan nu det. Jo jeg har allerede løftet sløret lidt for det tidligere i eksemplet med det røde og det grønne lys i lyssignaler. Klassisk betingning er knyttet til at vi i vores læreproces knytter forhold sammen som optræder samtidigt et antal gange eller som gentages. Dette har naturligvis som resultat at når et forhold som en gang har været knyttet til et andet dukker op er det associativt nærliggende at få fat i det andet forhold. Det er

i disse sammenhænge at forførs-tåelser fødes eller de gryende hypoteser dannes. Det gør de i en proces som hele tiden undersøger og tester muligheder i feedforward sløjfer.

Den gode undervisning knytter sig hele tiden eksplicit og implicit til elevernes erfaringer og forventninger eller som jeg her parafraserer det til feedback og feedforward. Den pædagogiske psykologs opgave i forbindelse med undersøgelser af hvorfor undervisningen ikke giver de tilsigtede resultater har, i denne begrebsmæssige udspændthed mellem feedback og feedforward en dimension til orientering og et begrebspar til professionel drøftelse med lærer eller pædagog om det er der forgår. Det er muligt både at orienterer sig mod professionaliseringsgraden i selve undervisningens tilrettelæggelse eller mod mere personlige problemer eller muligheder hos enkelte elever med dette grundlag.

### **Lidt om det habituelle og det reflektsive**

God undervisning må systematisk give hjælp til at danne funktionsdygtig habitus, så gode vaner og procedurer for behandling af information bliver indarbejdet. Dette betyder fx i forhold til den tidlige ende af skoleforløbet at der fokuseres på indarbejdelse af disse gode vaner. Det kan handle om sociale kompetencer, gode arbejdsformer i

forhold til orden, god læsekompetence så tidligt som muligt, gode vaner for socialt samarbejde og oprydning, tidlig automatisering af simple regne- og kalkuleringer m.v. På lidt mere avanceret niveau handler det f.eks. om at få gode vaner for orden på computeren, rigtig skrivestilling på tastaturet etc. Tidligt indarbejdede vaner letter alle senere processer, hvor man tager afsæt i disse vaner. Hvis disse grundhabitus ikke er tilegnet tidligt giver det problemer i de senere undervisnings- eller fritidssituationer fordi tilegnelsen af det grundlæggende så skal ske samtidig med at man arbejder med mere avancerede og ofte refleksionskrævende læringsforløb.

Allerede her kan vi se at forståelsen breder sig ud i forhold til det pædagogiske psykologiske interventionsarbejde. At tage udgangspunkt i det undervisningsmæssige i forholdet mellem indarbejdelse af de gode vaner og dermed opbygning af kompetencer hos børnene, giver i spændingen mod de refleksive kompetencer et godt undersøgelsesfelt for nye muligheder eller for at undersøge hvor kæden er sprunget af. Man kan igen enten orienterer sig i forhold til den professionelle forvaltning af undervisningssituationen eller i forhold til de muligheder eller eventuelle problemer som knytter sig til den enkelte elev kognitivt, socialt, emotionelt el. lig. At tilbyde

en læringsteoretiske forståelse som åbner for dialog mellem et psykologiske og et pædagogisk grundsyn er efter min bedste overbevisning og erfaring frugtbart.

Det fundamentale i god undervisning er netop den bund af vaner som gør det næste læringsmæssige skridt nødvendigt at gå og samtidigt bærbart. Det er derfor nødvendigt at rehabiliterer lærings- og undervisningsforløb der træner systematiserings- og rutinekompetencer. Noget skal altså læres uden særlig begrundelse, for begrundelsen forstås først efter at der er sket en vis læring. Dette er selvsagt ikke en argumentation for tilbagevendende til de meningsløshedsindlæringer, som mange af os har været præsenteret for i vores skoleforløb eller i børnehaver. Undervisningen skal naturligvis være fyldt med gode og meningsfulde forløb, hvor man fordyber sig i optagende eksistentielle og livshistoriekonstruerende forløb, men båndet til de grundlæggende kompetencer skal være intakt og under stadig evaluerende overvågning fra de professionelle lærer/pædagoger.

Af dette fremgår det tydeligt at kravet til indarbejdelse af gode vaner i forhold til informationstilegnelse kræver læringsforløb.

Den teoretiske gennemgang viser at læreprocessen både kan være noget automatisk og noget refleksivt og at begge aspekter er vigtige for resultatet. Det er endvidere

vist at læring handler om at komme til sig selv eller tilegne sig selv i en proces hvor man lærer sig selv at kende/konstruerer sig selv ved at involverer sig i, bliver forbundet med den kulturproduktion som vi omgiver os med og tolkende kan lære os selv og omverdenen at kende igennem.

Disse læringskrav er lige påtrængende som forpligtelse hvad enten man er pædagog eller lærer. Differentieringen mellem pædagogers og læreres forpligtelse handler frem for noget om forpligtelse til at fokusere på delasppekter af denne generelle forpligtelse. Lærere er forpligtet til at tilrettelægge systematiske forløb hvor kulturteknikkerne f.eks. læsning, stavning og regning indøves og trænes. Denne forpligtelse er ikke del af pædagogernes.

Men bred træning og øvelse af sociale og kommunikative kompetencer indgår som et væsentligt element i skolestartens kvalifikationsgrundlag og er del af både pædagogers og læreres forpligtelse.

### **Lidt om møje og overskud**

Møjetilgangen til læring kender de fleste. Meget lært stof er af meget forskellige grunde belagt med møje for tilegnelse. At magte møje er naturligvis forbundet med i hvor høj grad man har haft mulighed for i sit liv indtil nu at involvere sig i møjsommelige processer som så aligevel viser sig mulige at komme

igennem. Jeg har i flere sammenhænge brugt en selvpsykologiske ramme til illustration af denne proces med at oparbejde gradvis mere og mere frustrationsrobusthed (fx Hermansen (1996).

I et pædagogisk psykologisk konsulenthjørne er synsvinklen selvindlysende oplagt. Mange af de problemer PPR medarbejderen udsættes for handler om uens tærskler for hvor langt møjen kan strækkes, og det er vel tydeligt for næsten enhver der arbejder direkte med børn og unge at de på mange måder ikke har fået oparbejdet tilstrækkelige højtliggende tærskler for frustration til relativt friktionsfrit at indgå i de sociale sammenhænge som skole og institution forudsætter.

Møje er for mange forbundet med opfattelsen af traditionel undervisning, mens overskud i vidt omfang er forbundet med leg og kunstnerisk udfoldelse. Det er for så vidt ikke helt forkert, men sagen er selvfølgelig mere kompleks. Det hænger sammen med at overskuddet i vidt omfang forudsætter møje. Se bare på hvor begejstret et begynderskolebarn kan blive ved og ved med at forfine en med møje tilegnet færdighed som fx at subtrahere, men at processen til færdigheden i grundform var erhvervet via en vej belagt med megen møje.

Jeg er derfor naturligvis af den opfattelse at undervisning og læ-

ring ikke alene kan leve af overskudslæring.

Leg og undervisning er to forskellige måder at gå til og tilrettelægge læring på og de skal begge optimalt udfoldes så børnene i mødet med det liv som leves i skolen kan trække livskraft ud dem. Legens betydning for evne til at orientere sig i kognitive, følelsesmæssige og sociale processer er selvindlysende. Det understreges faktisk også af at legen – i den rene overskudssituation kan være med til at skabe fundament for den kreative overskridende læring. Den gode leg med overskud til eksperimentering er således et alternativ til den undervisnings skabte nødvendighedens/møjens overskridelse. Man bliver altså kompetent i selvoverskridelsen dels ad nødvendighedens vej og dels via overskuddets vej. Både nødvendigheder og mulighed for overskud må derfor være del af den virkelighed som møder børnene i undervisningen.

Begrebsparret møje og overskud giver igen en dimension hvor der over den psykologiske synsvinkel mod den pædagogiske kan tales perspektivisk om det er foregår i undervisning og opdragelse. Psykologens eksplicite orientering mod læreprocessen og lærerens/pædagogens eksplicite synsvinkel mod skabelse af den gode undervisning kan mødes over de her skitserede begreber for med dette fælles udgangspunkt i forskellige fag-

registre at mødes i analyse af muligheder (og måske problemer).

### **Den praktiske intervention**

Det interventionsmæssige er for så vidt allerede antydnet i det foregående. Her vi jeg mere eksplicit forsøge at belyse forholdet mellem det læringsmæssigt teoretiske og opbygning af relevante pædagogisk psykologiske interventionsformer som også lever op til den implicite etik der er formuleret ved anvendelse af det skitserede teoriapparat.

Men netop på det interventionsmæssige område er det berettiget at supplere læringssynsvinklen med den mangfoldighed af pragmatiske interventionsforståelser som heldigvis har set dagens lys igennem de senere år. Her kan bl.a. henvises til produktudviklinger af systemisk teori, hele det socialkonstruktionistisk orienterede flet for intervention, korttidsterapi, kognitiv adfærdsmodificerende terapi og forskellige rådgivningskoncepter<sup>2</sup>.

I min egen praksis med især organisationsudvikling i skole og institutionsregi har jeg især haft meget glæde af udviklinger indenfor systemisk og socialkonstruktionistiske områder (Hermansen 2001). Det frugtbare er at i hvert fald systemiske og socialkonstruktionistisk inspirerede interventionsforståelser er karakteriseret ved at være relativt tømte for gammelt ar-



vegods af individualpsykologisk art og derfor fremstår relativt kompatibelt med det narrativt orienterede læringsbegreb jeg her har gjort til den primære teoretiske referenceramme.

Den pædagogiske psykolog har i PPR regi traditionelt haft en række arbejdsopgaver. En del af dem er defineret af love og centrale bestemmelser om henvisning til specialundervisning. Det har på godt og ondt betydet en del. I den onde del mest at det der var 'skal' områder har legitimeret psykologien i skolen og derfor i den mere positive ende af skalaen har været platform for udvikling af andre relevante områder for psykologisk intervention. Grundlæggende er det nu nok mest et onde at den pædagogiske psykologs virksomhed er tæt knyttet til arbejdet med at henviser til specialpædagogiske foranstaltninger. Det onde hænger altså sammen med det forhold at henvisning til afhjælpende foranstaltninger på mange måder ofte er for sent i den gunstige proces. Forebyggelse og fokus på at oparbejde de relevante kompetencer i skolens system og hos den enkelte medarbejder i skolen er naturligvis mere relevant, men da legitimeringen ligger i psykologisk undersøgelse til mulig specialforanstaltning, kan man ikke ustraffet overføre al arbejdskraft til det forebyggende og kvalifikationsopbyggende selv om det ville være

mere meningsfuldt. Pragmatisk er jeg således enig i at man står sig ved at holde fast i PPR-ordningen i den nuværende udformning (som jeg godt ved kan været ret mangfoldig). 'Skal' områderne er en sikkerhed der der således i et vist omfang spærre for udvikling af andre områder, men det behøver nu ikke helt at arbejde med udvikling af mere frugtbare alternativer. Her kunne man fx tænke i andre organisationsformer hvor PPR var fuldt selvstændige og uafhængige og noget skolerne og institutionerne købte ekspertise hos. Det ville på en række områder gøre det muligt for PPR at yde bistand til det som man næsten i den nuværende organisering ikke kan beskæftige sig med, nemlig gruppe- eller individuel supervision og rådgivning af skolen og institutioners personale. Jeg ved også udmærket at disse aktiviteter allerede foregår i et vist omfang, men de er vanskeliggjort fordi man i den nuværende organisation er del af skolen og dermed som ansatte på PPR er kollega med i hvert fald skolerne medarbejdere.

De nuværende forhold skal imidlertid ikke forhindre at man i lyset af de psykologiske forståelsers udvikling søger at udvide feltet for intervention så man mere bredspektret udnytter den psykologiske ekspertise<sup>3</sup>.

Vi har altså hele det traditionelle arbejde legitimeret omkring det

specialpædagogiske. Det har jeg kommenteret, men i omegnen af det findes en række mulige arbejder fx som nævnt supervisorsbi-stand til lærer og ledelsesteam, organisationsudviklingsarbejde med institutions og skoleudvikling, åben rådgivning og effektiv fokus på korttidsterapi på enten systemisk eller kognitiv adfærdsmodificerende grundlag. I forhold til et sidste har produktudviklingen jo på dramatisk vist at effekten af den psykologiske intervention er øget betragteligt samtidig med at den anvendte arbejdstid på intervention er faldet (Oestrich 1996 og Hougaard 1996).

Sammenfaldet mellem en systemisk/social konstruktionistisk interventionsforståelse og det læringssyn som er eksponeret i denne artikel er at de grundlæggende respekterer eleven/klienten/systemet som ekspert på sig selv og forfølger formålet med at installere eller geninstallere ham/hende/det som aktør i eget liv. Det sker fordi der tages udgangspunkt i former for intervention hvor man hjælper klienten med at se, finde eller opdage det der nu er bedst for vedkommende. Dette tidsskrift har igennem de senere år ved flere lejligheder offentliggjort artikler som forfølger denne målsætning (fx Hansen et al. 2002), men også i andet regi kan man finde inspiration se fx Løw (1996), Hermansen & Petersen (2002)

At blive aktør i eget liv matcher på fuldgyldig vis kravene her i senmoderniteten og gør på helt 'Anders Fogsk' maner de pædagogiske psykologer til eksperter i hvordan den enkelte kan tilegne sig de kvalifikationer som gør en til ekspert i eget liv.

### Noter

- 1 I min afhandling om skoleudvikling: Den fortællende skole – om muligheder i skoleudviklingen Klim 2001 er en væsentlig del af grundlaget for forståelse af det der sker og kan ske baseret på Ricœurs teoretiseringer. Ricœur kan imidlertid være ret svær tilgængelig så man hvis interessen er blevet vakt prøv Jacob Dahl Rendtorffs bog Paul Ricœurs filosofi (2000) eller Mads Hermansen & Jacob Dahl Rendtorff En hermeneutisk brobygger – Tekster af Paul Ricœur. (2002)
- 2 Systemisk teoretisk inspireret: fx T. Andersen (1994), K. Tomm (1986, 1987, 1988, 1989), O. Løw 1996. Socialkonstruktionistisk inspireret: fx K. Gergen (1997), M. Hermansen (1995, 2001). Korttidsterapeutisk inspireret: fx S. Shazer et al. (1986). Kognitiv og adfærdmodificerende terapeutisk inspireret: fx I.H. Oestrich (1996).
- 3 Fx har det undret mig, specielt efter at jeg i omkring 15 år har arbejdet intensivt med området organisationsudvikling i skolen at PPR ikke i større omfang har taget organisationspsykologiske opgaver og synsvinkler på sig. Allerede i 1976, 1977 tager jeg disse arbejdsområder op som mulighed og nødvendighed i henholdsvis Dansk pædagogiske Tidsskrift nr. 2 og

i Samspilsramte børn: P. Bendsen & K.V. Mortensen (red.)

## Litteratur

Andersen, T. (1994): *Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*. København. Dansk psykologisk forlag.

Baltzer, K. (1983): *Børns udvikling i de første skoleår*. København. Gyldendal.

Engelsted, N. (1989): *Personlighedens almene grundlag*. Århus. Århus Universitetsforlag.

Gergen, K. (1997): *Virkelighed og relationer*. København. Dansk psykologisk Forlag.

Hansen, K.V. (red.) (2002): Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* nr. 1.

Hansen, M. (1988) Om tænkning. I: *Specialpædagogik* nr. 1 p. 17-21

Hermansen, M. & J.D. Rendtorff. (2002): *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricœur*. Århus. Klim.

Hermansen, M. & V. Petersen. (2002): Lærerværelsets fortællinger. I: *Skolen i Morgen* nr. 7.

Hermansen, M. (2001): *Den fortællende skole – om muligheder i skoleudviklingen*. Århus. Klim.

Hermansen, M. (1976): Udviklingstendenser i dansk skolepsykologi. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2.

Hermansen, M. (1995): *Historiefortælling og skoleudvikling*. Forskningsberetning. København. Danmarks Lærerhøjskole.

Hermansen, M. (2003): *Omlæring*. Århus. Klim.

Hermansen, M. (1977): Skolepsykologens arbejde. I: *Samspilsramte børn*. P. Bendsen & K.V. Mortensen (red.) København. Gyldendal.

Hougaard, E. (1996): *Psykoterapi: Teori og forskning*. København. Dansk psykologisk Forlag

Lave, J. & E. Wenger (1991): *Situated learning*. N.Y. Cambridge University Press. (Kap 2 findes oversat i Hermansen, M. (1998): *Fra læringens horisont*. Århus. Klim).

Løw, O. (1996): Vejledning med skiftende reflekterende positioner. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, nr. 1-2 p. 164-176.

Oestrich, I.H. (1996): *Tankens kraft: Kognitiv terapi i klinisk praksis*. København. Dansk psykologisk Forlag.

Piaget, J. (1969): *Barnets psykiske udvikling*. København. Hans Reitzels Forlag.

Rendtorff, J.D. (2000) *Paul Ricœurs filosofi*. København. Hans Reitzels Forlag.

Ricœur, P. (1979): *Fortolkningsteori*. Med indledning v/ A. Grøn. København. Vinten.

Shazer, S. et al. (1986): Brief Therapy: Focused Solution Development. I: *Family Process* vol. 25, p. 207-221.

Tomm, K. (1986): Interventive interviewing I: Strategizing as a foruth guideline for the therapist: *Family Process* vol. 26 p. 3-13.

Tomm, K. (1987): Interventive interviewing 2. Reflexive quistionning as a means to enable selfhealing. I: *Family Process* vol. 26 p. 167-185.

Tomm, K. (1988): Interventive interviewing 3. I: *Family Process* vol. 27, p. 1-15.

Tomm, K. (1989): *Systemisk interjumentodik: En udvikling av det terapeutiska samtalet*. Stockholm. Merald.

## Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning

### 3

*Denne artikel indledes med i kort form at skitsere PPRs lovgivningsmæssige grundlag, organisation og forventede opgaveløsning (afsnit 1-6). Herefter beskrives mere uddybende, hvilke krav der må stilles til PPR i en fremtid præget af stor omskiftelighed og med markante eksterne forventninger.*

*Af Bjarne Nielsen*

#### 1. De lovmæssige krav

Det formelle grundlag for, at samtlige kommuner i landet har pligt til at råde over fagpersonale, der er i stand til at foretage pædagogisk-psykologisk rådgivning findes i folkeskolelovens §12. stk. 2 (Undervisningsministeriet, 1993):

*»Henvisning til specialundervisning, som ikke er af foreløbig karakter, sker efter pædagogisk-psykologisk rådgivning og efter samråd med eleven og forældrene«.*

Bestemmelsen hænger sammen med kommunernes forpligtelse til at tilbyde specialpædagogisk bistand til elever, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte (folkeskolelovens § 3. stk.2.). Til småbørn skal der tilbydes specialpædagogisk bistand på tale/sprogområdet (§ 4. stk. 1).

I bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning med tilhørende vejledning er kravene til PPRs opgaver i forbindelse med elever med særlige behov beskrevet

detaljeret (Undervisningsministeriet, 2000a og 2002).

I »Vejledning om PPR« er PPRs skal-opgaver i henhold til folkeskoleloven beskrevet. Der henvises hertil for mere omfattende beskrivelse (Undervisningsministeriet, 2000b., kapitel 4).

Disse lovmæssige beskrivelser af folkeskolens specialpædagogiske bistand og PPRs arbejdsopgaver er tænkt som sikkerhed for, at folkeskolen sikrer elever med særlige behov en undervisning, der i videst muligt omfang lever op til kravene fra formålet for folkeskolen.

Regelsættet for folkeskolens specialpædagogiske bistand angiver to hovedopgaver:

#### 1. Udvikling af skolen og den almindelige undervisning:

Det understreges, at lærerne skal kunne hente faglig hjælp og inspiration fra medarbejderne på PPR med henblik på at udvikle

hensyntagen til elever med særlige behov i den almindelige undervisning, således at færrest mulige udskilles til egentlig specialundervisning.

Samtidig gøres opmærksom på, at specialpædagogisk bistand bl.a. indebærer, at fagligt velkvalificerede specialundervisningslærere på skolen skal anvende en del af den afsatte tid til specialpædagogisk rådgivning og vejledning af lærere og forældre.

## *2. Specialundervisning:*

Når elever har så omfattende særlige behov, at specialundervisning bliver nødvendigt skal det ske på baggrund af en grundig udredning fra PPR. Specialundervisningen skal helst gives som et supplement til den almindelige undervisning – dvs.. som specialundervisning i klassen eller uden for undervisningstiden.

Er mere omfattende specialundervisning nødvendig, bør det som oftest organiseres i form af intensive kursusperioder i mange timer.

PPR får derved en to-delt opgave med dels at medvirke til at sikre udvikling af den almindelige undervisning til at kunne rumme hensyntagen til flest mulige elever, og dels at medvirke til at sikre, at når elever henvises til specialundervisning, sker det på et kvalificeret grundlag. For

sidstnævnte gruppe af elever skal PPR endvidere følge deres udvikling og tage stilling til ændringer eller ophør af specialundervisning.

Dette indebærer PPR-opgaver på individ-, gruppe, institutions- og systemniveau, hvilket er kernen i den pædagogisk-psykologiske indfaldsvinkel.

## **2. Småbørn**

PPR har i forskellig grad arbejdsopgaver for aldersgruppen 0- 5 år. Erfaringer med et betydeligt stigende antal henvisninger af ældre børn til specialforanstaltninger i såvel skole- som socialt regi understreger vigtigheden af, at PPR får mulighed for at udbygge og intensivere sin indsats i forhold til de små børn – i særlig grad til at medvirke i tværfaglig indsats for småbørn, der vokser op i risikofamilier. Samtidig er det vigtigt, at denne indsats følges op i forbindelse med overgang til børnehave, skole og fritidsinstitutioner.

Det er i forbindelse med de helt små børn, at der kan være realistiske perspektiver i en omfattende indsats. Det er en uheldig udvikling, at de omfattende og dyre foranstaltninger først bringes i anvendelse, når børnene er blevet så store, at perspektiverne for udbytte er meget ringe.

Der er behov for, at man kommunalt overalt i Danmark giver PPR muligheder og opgaver med

målrettet og intensiv indsats på dette område.

### 3. Andre arbejdsopgaver

De fleste PPR-kontorer har gennem årene fået tildelt andre arbejdsopgaver end de egentlige skolopgaver, der udspringer af folkeskoleloven. Det kan være arbejdsopgaver, der udspringer af sociallovgivningens opgaver for børn og unge. Opgaverne kan være konkrete og veldefinerede, eller de kan være mere omfattende og brede. Det er væsentligt, at disse andre opgaver ikke forhindrer PPR i at løse skolopgaverne i henhold til folkeskoleloven.

I den afsluttende rapport til Undervisningsministeren om Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Danmark forudsættes, at PPRs opgavefelt er præciseret, og at der er en tværfaglig personalesammensætning, der svarer til de politiske forventninger og krav (Undervisningsministeriet, 1997, s.15-16).

I PPR-vejledningen er beskrevet, hvorledes man i den enkelte kommune kan arbejde med at kortlægge opgaver for PPR som en del af kommunens samlede indsats for børn og unge (Undervisningsministeriet, 2000b., kapitel 2).

### 4. Faglige forventninger til PPR

Uanset om PPR kun har arbejdsopgaver i henhold til folkeskolelovgivningen, inkl. småbørn, eller

om PPR har mere brede rådgivningsopgaver for kommunen, er der tilkendegivet fælles faglige krav og forventninger til virksomheden – se bl.a. PPR-vejledningen (Undervisningsministeriet, 2000b., kapitel 3).

1. *Forebyggende arbejde:* I såvel skole som daginstitutioner skal PPR medvirke til at udvikle hensyntagen til børn med særlige behov, således at færrest mulige børn skal henvises til specialforanstaltninger. Baggrunden for dette er erfaringer med, at behandling og specialforanstaltninger i mange tilfælde ikke kan løse børns vanskeligheder. De kan kun løses af de voksne omkring barnet – forældre, pædagoger og lærere. PPR kan med sin faglige baggrund medvirke til at kvalificere disse til at arbejde med vanskelighederne.

2. *Helhed og sammenhæng:* PPR skal medvirke til at sikre, at skolens og de forskellige dagtilbuds indsats er sammenhængende for børnene. Indsats fra sundhedslovgivning, sociallovgivning og skolelovgivning skal koordineres i de tilfælde, hvor dette er relevant.

3. *Tværfagligt og tværsektorielt samarbejde:* Der skal udvikles og indarbejdes hensigtsmæssige samarbejdsformer mellem kommunens forskellige afdelinger og systemer, der arbejder med børn og unge. Kommunens samlede

indsats for børn og unge skal være sammenhængende, og PPR skal udgøre en veldefineret del i dette.

Samtidig skal det sikres, at der kun arbejdes tværsektorielt i de sager, hvor dette er nødvendigt. Tillid fra forældre nødvendiggør høj grad af etik i forhold til kun at inddrage relevante parter i samarbejdet.

4. *Aktiv involvering af barn og forældre:* Ethvert tilbud til børn og forældre om hjælpeforanstaltninger skal baseres på aktiv involvering af barn og forældre. Hjælp vil sædvanligvis være nyttesløs uden dette engagement.

#### 5. PPRs organisation

I PPR-udvalgets rapport til ministeren udtrykkes to klare krav, der peger på nødvendigheden af, at PPR organiseres som en egen synlig enhed med psykologfaglig ledelse (Undervisningsministeriet, 1997, s.14-17).

»Kvaliteten i PPR øges, hvis den optræder i form af en enhed med samlet administrativ og faglig funktion« (s.17).

Der peges på, at PPR er en rådgivningsinstitution, der er helt afhængig af tillid fra alle typer brugere – forældre, børn, lærere, pædagoger, andet fagpersonale, skole- og institutionsledere, forvaltningsledere og det politiske beslutnings-system.

I særlig grad er det nødvendigt, at forældre til børn med betydelige vanskeligheder kan have tillid til en neutral rådgivning, der har fagligt overblik over de mulige hjælpeforanstaltninger, der kan være relevant for deres barn.

Samtidig er det nødvendigt, at de kommunale myndigheder kan have sikkerhed for, at der arbejdes fagligt mest muligt hensigtsmæssigt med de afsatte ressourcer til børn med særlige behov. Dette gælder såvel ressourcerne på de enkelte skoler som henvisning af elever til specialforanstaltninger inden for eller uden for kommunen. I PPR-vejledningen er beskrevet en række faglige overvejelser som grundlag for at beslutte organisation af PPR (Undervisningsministeriet, 2000b., kapitel 8).

#### 6. PPRs personale

I den afsluttende rapport til Undervisningsministeren om Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Danmark understreges nødvendigheden af, at der er en tværfaglig sammensætning på PPR, der tilsammen dækker PPRs opgavefelt (Undervisningsministeriet, 1997, s.16). Såfremt kommuner ikke er store nok til at sikre dette peges på muligheden for at indgå i tværfagligt samarbejde.

I vejledningen om PPR udtrykkes behov for, at der findes psykologer med specialviden inden for pædagogisk psykologi, socialpsy-

kologi, klinisk psykologi, organisationspsykologi og neuropsykologi. Samtidig understreges vigtigheden af bredde i psykologernes kompetence (Undervisningsministeriet, 2000b., s.107).

Det pædagogisk-psykologiske fagområde er netop kendetegnet ved sin bredde, idet der forudsættes psykologfaglig viden til at arbejde på såvel individ- som gruppe- og systemniveau.

I den nye specialistuddannelse i pædagogisk psykologi lægges hovedvægten på at arbejde med system- og organisationsudvikling. Heri indgår kompetencer til at forestå udrednings- og forskningsopgaver som baggrund for tilrettelæggelse af systematisk udvikling af skolens/institutionens indsats.

Den enkelte PPR-medarbejder udfører sit arbejde med baggrund i en veludviklet faglig teamkultur på PPR. Det er igennem dette baggrundsteam, at PPR-medarbejderen sikres såvel faglig videreudvikling som konkret faglig sparring i forbindelse med konkrete arbejdsopgaver, jfr. PPR-vejledningen (Undervisningsministeriet, 2000b., s.119ff.).

Samarbejdet, årsplanlægning og prioriteringsdrøftelser i PPR-teamet sikrer tilsvarende sikkerhed for, at den enkelte PPR-medarbejder hele tiden har for øje, hvilke arbejdsopgaver, som det er væsent-

ligst at arbejde med i henhold til lovgivning og kommunale beslutninger.

For en mere omfattende beskrivelse af personale og arbejdsformer på PPR henvises til PPR-vejledningen (Undervisningsministeriet, 2000b., kapitel 7).

## 7. Folkeskolen som arbejdsplads for PPR

Folkeskolen har altid været PPRs primære arbejdsplads. PPR – og i særlig grad de pædagogiske psykologer – har gennem mange år haft den enestående position at være såvel en neutralt rådgivende instans som en del af folkeskolens og den enkelte skoles virksomhed. Dette er en essentiel kvalitet at værne om.

Det er vigtigt, fordi samtlige børn i landet tilbringer 10 år af deres tid i folkeskolen – eller i andre skoletyper, der skal undervise børnene i overensstemmelse med denne lov. Det er i disse 10 år, at samfundets eneste fælles tilbageværende dannelses- og kulturinstitution har uhyre væsentlige dannelses- og udviklingsopgaver for samtlige børn i dette land. PPR har andel i ansvaret for, at det bliver væsentlige udviklingsår for alle børn med særlige behov. PPR er medansvarlig for, om disse 10 år medfører, at eleverne efter endt skolegang bl.a. har udviklet relevant selvtillid, en positiv selvopfattelse, fortsat har lyst til at lære,



har erhvervet relevante kompetencer og færdigheder og i det hele taget ser tilbage på skolegangen som et positivt livsafsnit.

PPRs opgaver i skolen med baggrund i folkeskoleloven og reglerne om folkeskolens indsats for børn med særlige behov giver PPR en legitim adkomst til at blive betragtet som en nødvendig del af skolens samlede indsats. Dette giver mulighed og ret og pligt til at udtale sig og blive involveret i alle relevante debatter om udvikling af skolens generelle opgaver, ligesom det giver adkomst til at deltage i drøftelser om undervisningen i den konkrete klasse.

Nogle vil sige, at det kan være fagligt uheldigt at blive for involveret i skolens virksomhed. Det kan give »blinde pletter« i forhold til at medvirke i nødvendig udvikling. Hertil kan siges, at det kan der være noget om, og PPR må være opmærksom på dette forhold.

Til gengæld giver det ubegrænset mulighed for at opbygge tillid til nøglepersoner på den enkelte skole og dermed masser af mulighed for at få indflydelse i debatten.

Såfremt PPR trækker sig tilbage fra skolen og reducerer sig selv til en ekstern ekspertinstans, vil man uvægerligt gradvist miste mulighed for indflydelse på udviklingen på skolen.

Skolen udgør stadig et typisk fagbureaukrati, der består af suveræne og ligeværdige fagpersoner. Erfaringerne viser, at lærerne selv har et ambivalent forhold til behovet for ledelse af skolerne (Nielsen, 2002a. og 2002b.).

En sådan overvejende fagbureaukratisk lærerkultur vil aldrig i større omfang invitere eksterne eksperter ind til assistance i forbindelse med den generelle udvikling. Det vil højst kunne blive aktuelt i forhold til konkrete og tidsafgrænsede opgaver. Udviklingen i folkeskolen og på den enkelte skole vil altid blive baseret på samarbejdet mellem skolens interne fagpersoner.

PPR – og i særlig grad de pædagogiske psykologer – må værne om positionen som en del af skolens virksomhed og vise dette i praksis ved at tage del i skolens generelle udvikling.

Dette er meget vigtigt, fordi folkeskolen og den enkelte skole står over for store udfordringer og betydelige eksterne krav – ofte modsatrettede.

Reelt er det, at folkeskolen er i gang med at udvikle sig fra en typisk fagbureaukratisk kultur, hvor den enkelte lærer som suveræn fagautoritet passer sine egne opgaver til en mere kollektivt orienteret lærerkultur, hvor lærere i fællesskab samarbejder og finder fæl-

les løsninger på vanskelige opgaver (Nielsen, 2002a. og 2002b.).

Denne vanskelige udviklingsproces er nødvendig i et dynamisk samfund, hvor betingelser og samfundsstrukturer er under konstant udvikling. Erfaringerne viser, at mange lærere ikke i tilstrækkeligt omfang er uddannelsesmæssigt rustet til dette, og udviklingsprocessen på skolen som organisation er også vanskelig for mange ledere at håndtere.

PPR – og i særlig grad de pædagogiske psykologer – har faglig viden, der er nyttig i denne udvikling. I afsnit 10 er der givet eksempler herpå. Specialister i pædagogisk psykologi vil herudover have kompetence til at forestå og medvirke i forskningsprægede undersøgelser som grundlag for at tilrettelægge udvikling, og de vil kunne bidrage væsentligt med deres organisationspsykologiske viden med at tilrettelægge og deltage i selve udviklingsprocessen på den enkelte skole.

### 8. Dilemmaer for PPR

PPR er tænkt som en neutral rådgivende instans, som der kan være tillid til hos alle typer af brugere. PPRs arbejde vil ofte omfatte problemstillinger, hvor der er forskellige og modsat rettede interesser. PPR skal gennem dialog med de implicerede parter kunne medvirke til, at der opnås enighed om givne løsninger, som alle bakker

konstruktivt op. Det er nødvendigt, at der værnes om, at PPR fortsat har denne neutrale rådgivningsopgave.

PPRs rolle i forbindelse med at stille forslag til anvendelse af folkeskolens specialundervisning kan opleves som i værende i konflikt med denne rådgivningsrolle. Nogle brugere kan opleve, at PPR råder over og bestemmer over ressourcer – dels på de enkelte skoler og dels i forbindelse med henvisning af elever væk fra skolen til specialforanstaltninger.

Andre brugere kan opleve, at PPR for let lader sig »presse« til at stille forslag om henvisning til dyre specialforanstaltninger.

Frustrationer på dette område har ført til overvejelser over, hvorvidt specialundervisningsressourcerne på den enkelte skole i overvejende grad bør konverteres til almindelige timer, der kan anvendes i det almindelige arbejde med undervisningen – uden PPR-forslag.

I forbindelse med de dyre specialforanstaltninger bliver der fremført synspunkter og forslag om at indføre egentlig rammestyring af en given pulje inden for hvilken, der skal prioriteres. Leder fra PPR bliver i en række sammenhænge tænkt ind i et beslutningssystem over en given ressourceramme, der kan komme i modstrid med ønsket om at udgøre en faglig neutral instans i forældrerøjne.

Der er ingen lette løsninger på disse dilemmaer, men følgende synspunkter kan være nyttige at overveje:

1. Landets kommuner har en meget forskellig bemanning på deres PPR-kontor. Undersøgelser over dette forhold viste f.eks. en variation på 4 til 26 fuldtids medarbejdere i kommuner mellem 20.-30.000 indbyggere (Undervisningsministeriet, 1995, s.11). Der er intet, der tyder på, at dette forhold har ændret sig.
2. Kravet fra folkeskolelovens § 12. stk. 2, om, at al specialundervisning i skolen skal ske på baggrund af forslag fra PPR er en sikkerhed for elever med betydelige skolevanskeligheder. Det har aldrig været tænkt, at dette krav skulle omfatte mange elever. Når der i dag henvises mange elever til specialundervisning har dette andre årsager. Det er disse årsager, der må arbejdes med, snarere end at ændre grundlaget for folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, jfr. bl.a. afsnit 1.
3. PPR rådgiver ikke isoleret omkring enkeltelever.  
PPR rådgiver også skoleleder omkring den samlede udnyttelse af skolens specialundervisning, så der sikres maksimal udnyttelse af ressourcerne.  
Herudover rådgiver PPR den kommunale ledelse og de kom-

munale myndigheder om den bedst mulige udnyttelse af de samlede ressourcer, der er afsat. PPRs forslag i forbindelse med enkeltelever skal ske med respekt for de kommunale beslutninger og med baggrund i de samlede rådgivningsforpligtelser. Ses forslaget til det enkelte barn ikke i denne helhed, vil PPRs rådgivning kunne forhindre nødvendig hjælp til andre børn med særlige behov.

Såfremt PPR vurderer, at en skoles eller kommunes samlede hjælpemuligheder er utilstrækkelige, må der ske rådgivning til de bevilgende myndigheder om måder at ændre dette på. Udvidelse af de samlede ressourcer skal ikke tages op i forbindelse med rådgivning omkring et konkret barn.

4. Omvendt må de kommunale myndigheder anerkende, at betalingsregler omkring folkeskolens specialundervisning indebærer, at der kan komme stærkt handicappede elever flyttende ind i kommunen med den konsekvens, at dyre undervisningsforanstaltninger skal betales fra indflyttingsdatoen. Der kan herudover fremkomme en uforholdsmæssig stigning i fødsel af stærkt handicappede børn. Blind rammestyling, der omfatter sådanne tilfælde, vil ikke kunne fungere i praksis.

5. PPR må i stigende omfang være kritisk over for, hvornår omfattende specialforanstaltninger er nødvendige. Dette må ske i forbindelse med udvikling af måder at sikre opfølgning og vurdering af effekt af givne specialforanstaltninger, jfr. afsnit 10.

De nævnte dilemmaer i forbindelse med PPRs virksomhed kan i praksis løses, såfremt PPR og øvrige implicerede – herunder de kommunale myndigheder – er bevidste om problemstillingerne og i fællesskab respekterer disse og finder måder at sikre udvikling af den nødvendige gensidige tillid.

### 9. PPRs didaktiske opgaver

Udviklingen indebærer løbende krav om nyvurdering og nyprioritering af PPRs opgaveløsninger. PPR er ligesom folkeskolen konstant i søgelyset. Der gives i medier og andre steder eksempler på ukvalificeret PPR-indsats – ledsaget af konkrete forslag til bedre styring af virksomheden. I modsætning til folkeskolen er der tale om en forholdsvis ny tendens for PPR.

To årsager hertil kan være:

1. Specialforanstaltninger koster mange penge og udgifterne er stigende. PPR medvirker med forslag og legitimerer hermed forslag om nødvendigheden af konkrete specialforanstaltninger.

2. Forældre er i stigende grad kritiske og fremsætter ofte selv krav om bestemte specialforanstaltninger. Såfremt PPR ikke kan bakke op, søges der faglig støtte hos alternative rådgivningssystemer. Opbakning herfra kan blive anvendt i forbindelse med konkrete klager over PPR og omtalt i medier.

Det er nødvendigt, at PPR konstant drøfter og tager stilling til ændringer i eksterne krav og forventninger. Der er ofte relevante krav, der bør finde måder at blive imødekommet på.

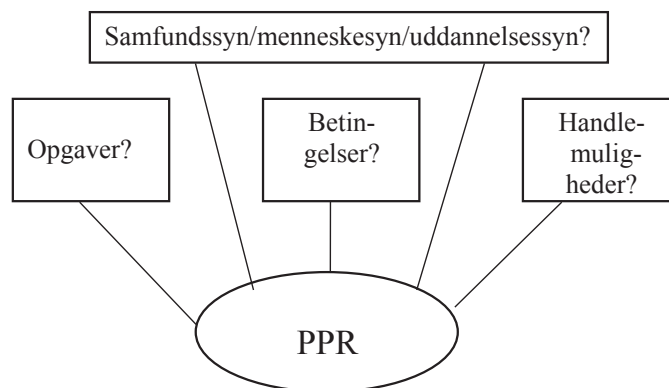
Det forekommer mest hensigtsmæssigt, at det er PPR selv, der sætter dagsordenen for, hvorledes relevante krav skal imødekommes gennem ændret prioritering af arbejdsopgaver på PPR.

Det er således nødvendigt at PPR har indbygget en didaktisk kompetence i sin virksomhed.

PPR skal løbende kunne analysere:

- Hvad er vore opgaver?
- Hvad er vore betingelser/faglige ressourcer?
- Hvilke handlemuligheder har vi?

Der vil heri skulle indgå en løbende stillingtagen til de forslag og foranstaltningstiltag, som PPR bakker op og dermed legitimerer. Hvilket menneske-, samfunds- og uddannelsessyn repræsenterer de?, jfr. nedenstående figur.



### PPRs didaktiske opgaver:

Hvilken funktion har eksempelvis folkeskolens specialundervisning? I Sverige er der undersøgelser, der synes at vise, at specialundervisningen primært har en aflastende funktion i forhold til den almindelige undervisning – og dermed er med til at udskyde nødvendig udvikling af den almindelige undervisning. Samtidig med, at specialundervisningen ikke synes at blive anvendt med tilstrækkelig effektivitet i forhold til de allersvageste elever!

Hvilken effekt har segregering og niveaugruppering af elever?

Hvad gør PPR, når man opdager, at ressourcer til specialpædagogisk bistand ikke bliver brugt hensigtsmæssigt – herunder udføres af ikke-kvalificerede lærere?

Hvordan opfatter PPR sit ansvar for at sikre sig, at de specialforanstaltninger, der henvises til har de fornødne kvaliteter?

Hvordan sikrer PPR sig viden om effekt af givne specialforanstaltninger – herunder finder måder at vurdere, hvorledes de henviste elever oplever hjælpeforanstaltningerne?

Hvordan sikrer PPR, at børn/unge ikke udsættes for radikale foranstaltninger, som ud fra en seriøs faglig vurdering ikke har reel mulighed for at løse de skitserede problemer?

PPR må påtage sig et moralsk ansvar for de områder, som de legitimerer. Nogle vil kalde det et politisk ansvar såvel, og der findes tilstrækkeligt belæg for denne opgave i hele lovgivningen om folkeskolen og et mangeårigt politisk krav om udvikling af Skolen for Alle.

PPR kan kun løse denne opgave gennem grundige drøftelser i PPR-teamet og med relevante samarbejdspartnere – ikke mindst kom-

munale ledere på børn og unge området.

Drøftelserne vil kunne indebære risiko for uenighed på PPR og konflikter. Dette må anses for et nødvendigt led i udviklingen af at skabe nye arbejdsformer og omprioritering, og det må være en del af PPR-medarbejdernes professionalitet at anerkende dette.

PPRs eksistensgrundlag er tillid og troværdighed og indflydelse herigennem. Omstillingsparathed og selvstændige initiativer til udvikling er nødvendigt for at bevare den nødvendige indflydelse.

### **10. Centrale arbejdsopgaver for udviklingen af PPR**

Efterfølgende er opstillet et antal væsentlige aktuelle arbejdsopgaver for PPR. De afspejler et ønske om, at PPR arbejder kvalificeret på såvel individ-niveau som system- og organisationsniveau.

Opgaverne er udtryk for et ønske om, at PPR bliver mere synlig i det generelle pædagogiske og faglige arbejde omkring børn og unge med baggrund i, at mange børns vanskeligheder kun kan løses gennem de voksne i børnenes dagligmiljø.

PPR ønsker derfor at opprioritere den indirekte indsats ved at medvirke med sin faglighed til at kvalificere de voksne omkring børnene til at føle sig i stand til at va-

retage den nødvendige hensyntagen i dagligdagen.

PPR vil i konsekvens heraf kun skulle medvirke i direkte individuel sagsbehandling i betydeligt færre tilfælde end hidtil.

#### *1. Indstilling af nye børn:*

Der skal arbejdes bevidst på at reducere antallet af børn, der skal behandles som individuelle sager. Det er gennem resultaterne af dette arbejde, at der kan skabes luft til at arbejde med omstilling til mere indirekte arbejdsformer, jfr. de følgende punkter.

Skoleledelsen er central som medspiller. Der må aftales konkrete måder på den enkelte skole til at sikre dette. Det kan f.eks. omfatte krav om afholdelse af et møde, hvor eventuel indstilling kan aftales, eller hvor andre aftaler kan indgås.

I forbindelse hermed vil det være væsentligt at træne PPR-medarbejdere i at stille spørgsmål på en måde, så det sikres, at der bliver tale om drøftelse af alle relevante forhold omkring en elevs vanskeligheder – og ikke kun en individorienteret drøftelse. Såvel mundtligt som skriftligt skal psykologer trænes i at sikre fokus på såvel individuelle som kontekstuelle faktorer.

*2. Indgå i den faglige/pædagogiske debat på den enkelte skole/daginstitution i forbindelse med den generelle udvikling af skolen/institutionen.*

Der er behov for deltagelse i pædagogiske møder/temadage i form af »menig« deltagelse uden krav om særlige faglige indlæg. PPR-medarbejderen medvirker med sin faglig baggrund i den fortløbende debat, og vil i processen kunne indgå med relevante opgaver på linie med de øvrige medarbejdere.

Gennem deltagelse i de generelle pædagogiske debatter på skolen/institutionen anerkendes PPR-medarbejderen som havende legitim ret til at deltage i den generelle faglige debat om udvikling med baggrund i PPRs opgaver for børn med særlige behov.

I drøftelserne vil der vise sig lejligheder til, at PPR-medarbejderen – på linie med andre medarbejdere – vil kunne udnytte sin faglige ekspertise til konkrete opgaver.

Det vil kunne være konkrete roller i forbindelse med udviklingsprojekter eller det vil kunne være gennem medvirken til at træne teamsamarbejde, opøve en hensigtsmæssig møde- og samtalekultur, hvor der kan gives gensidig kollegial vejledning. Faglige oplæg og redegørelser vil tilsvarende kunne blive aktuelle.

*3. Opfølgning/evaluering af effekt af iværksatte foranstaltninger/specialundervisning.*

Der må arbejdes med at finde måder at sikre kvalificeret vurdering af effekt af iværksatte specialtiltag. Der må udvælges væsentlige aspekter/pejlemærker, der kan vurderes for at få den nødvendige feed-back af de specialforanstaltninger, som PPR henviser til.

Det vil være relevant at inddrage de berørte fagparter i drøftelse af dette.

Selve vurderingen/evalueringen vil ofte bl.a. omfatte såvel elevens som forældres oplevede tilfredshed på udvalgte områder.

Der vil kunne være tale om mere omfattende og langsigtede kvantitative undersøgelser, og på en række områder vil det mere relevant med afgrænsede kvalitative vurderinger.

Vurderingerne beskrives skriftligt og gøres til genstand for drøftelse med de implicerede fagpersoner.

*4. Kvalificering af specialundervisningslærernes arbejde.*

Der er brug for at kvalificere specialundervisningslærernes arbejde. Teamet af specialundervisningslærere må udvikles til et fagligt konstruktivt samtale- og ansvarsteam præget af en hensigtsmæssig mødestruktur og –kultur.

Der må arbejdes med at dygtiggøre specialundervisningslærernes rådgivnings- og vejledningskompetence i forhold til kolleger. Erfaringerne viser, at dette er meget svært, eftersom folkeskolens lærere i betydelig udstrækning fortsat er præget af en fagbureautatisk kultur præget af forestillingen af, at den enkelte lærer er en suveræn fagautoritet (Nielsen, 2002a. og 2002b.). I forlængelse af en gradvis kvalificering af specialundervisningslærernes rådgivningskompetence må der gennemføres en gradvis udvidelse af omfanget af den tid, der anvendes til specialpædagogisk rådgivning og vejledning på bekostning af mindre tid til egentlig specialundervisning.

##### *5. Realistisk ambitions- og forventningsniveau hos lærere/pædagoger og forældre.*

Urealistisk forventnings- og ambitionsniveau hos lærere/pædagoger kan i betydelig grad forstærke eksisterende problemer for børn.

Der må arbejdes med at skabe forståelse for, at der i mange tilfælde ikke eksisterer specialforanstaltninger, der kan løse givne vanskeligheder hos børn. Disse børn hjælpes bedst med baggrund i, at de forbliver i deres almindelige miljø – hjemmet, klassen, daginstitutionen.

Forældre, lærere, pædagoger skal ikke føle, at de står med ansvaret alene. PPR og ledelsen bakker op om, at der gøres det bedst mulige for det konkrete barn. Forældre, lærere og pædagoger skal kunne leve med denne realitet og bakkes op til at forstå, at deres indsats alligevel er meget nødvendig – og at den gør en vigtig forskel.

##### *6. Faglige redegørelser.*

PPR kan sikre sig betydelig indflydelse gennem udarbejdelse af skriftlige faglige redegørelser over relevante forhold. Dette kan f.eks. ske i forbindelse med beskrivelse og evaluering af særlige tiltag. De implicerede parter inddrages i fornødent omfang, og redegørelserne gøres til genstand for gennemgang for relevante parter. Beskrivelserne kan desuden indgå i PPRs virksomhedsplan.

##### *7. Screeninger.*

PPRs medvirken i det forebyggende arbejde kan bl.a. omfatte kvalificering af eksisterende screeningsværktøjer – f.eks. læseprøver – og initiativtager til udvikling af nye screeningsinstrumenter – f.eks. omfattende børns trivsel i skolen. Faglig opsamling af resultater og udviklingstendenser hen over årene kan danne baggrund for nyttige faglige drøftelser.



### 8. Den psykologiske undersøgelse.

Der er behov for, at PPR kvalificerer sin undersøgelse og skriftlige beskrivelse

Indholdskravet til undersøgelsen og den skriftlige beskrivelse ved komplicerede problemer og i forbindelse med overvejelser over forslag til miljøændringer må altid omfatte overvejelser over mulige årsagsforklaringer på følgende områder:

1. Medicinske/organiske årsagsforklaringer.
2. Psykologiske årsagsforklaringer i forbindelse med opvæksten.
3. Kontekstuelle forklaringsmuligheder.
4. Rationelle forklaringsmuligheder (barnets synspunkter).

Undersøgelsen må altid munde ud i beskrivelser over alternative forslag med angivelse af fordele og ulemper. Det er nødvendigt med denne bredde i undersøgelsen, når mulige forslag skal drøftes og aftales med implicerede – især forældre. PPR må fagligt tage afstand fra snævre årsagsbeskrivelser og opfattelser og forslag om foranstaltninger, der bygger på manglende fagligt grundlag.

### Litteratur

Nielsen, Bjarne. 2002a. *Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år. Hvorfor er det så vanskeligt at gen-*

*nemføre faglig udvikling i folkeskolen i overensstemmelse med de vedtagne lovændringer?* Projekt opgaven til Diplomuddannelsen i Offentlig Forvaltning for Akademikere. Danmarks Forvaltningshøjskole. Forlaget Skolepsykologi.

Nielsen, Bjarne. 2002.b. *Udvikling af folkeskolens specialundervisning. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling af specialundervisning i folkeskolen? – belyst gennem udviklingen de seneste 30 år.* Forlaget Skolepsykologi. Nr. 5-6, 2002.

Undervisningsministeriet. 1993. *Lov og folkeskolen.* Lov nr. 509 af 30.juni. med Lovbekendtgørelse nr. 730 af 21.juli. 2000.

Undervisningsministeriet. 1995. Juni. *Pædagogisk-psykologisk rådgivning i Danmark. En analyse af de pædagogisk-psykologiske rådgivningsenheder (PPR) pr. 1.januar 1994 på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse.* Undervisningsministeriets PPR-projekt.

Undervisningsministeriet. 1997. Juni. *Pædagogisk-psykologisk rådgivning i Danmark. Afsluttende rapport og handlingsplan.*

Undervisningsministeriets PPR-projekt. Styringsgruppen.

Undervisningsministeriet. 2000a. Bekendtgørelse nr. 896 af 22.september. *Om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.*

Undervisningsministeriet. 2000b. *Vejledning om PPR. Pædagogisk-psykologisk rådgivning.*

Undervisningsministeriet. 2002. *Vejledning af 6.december Folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte.*

## Classroommanagement

# 4

Af psykolog *Ole Bang-Larsen*

Regelsættet for folkeskolens specialpædagogiske bistand angiver to hovedopgaver:

1. udvikling af skolen og den almindelige undervisning
2. specialundervisning

Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i førstnævnte. I den forbindelse vil jeg gerne understrege, at lærerne skal kunne hente faglig hjælp og inspiration fra medarbejderne på PPR m.h.p. at udvikle hensyntagen til elever med særlige behov i den almindelige undervisning, således at færrest mulige udskilles til egentlig specialundervisning. Altså et forebyggende tiltag. Det betyder, at PPR kontoret i pædagogisk/psykologisk henseende skal kunne rådgive på såvel gruppe, institutions- og systemniveau. Denne indsats har i mange år været nedprioriteret til fordel for arbejdet på individniveau, hvorfor man i nogen grad har undladt at beskæftige sig med hele konteksten. Classroommanagement omhandler denne kontekst, hvor den pædagogiske psykolog med sin specialviden kan rådgive om, hvordan man skaber

et optimalt undervisningsmiljø.

Som pædagogisk psykolog befinder jeg mig ofte i samtaler med lærere. Diskussionens hovedemne har gennem snart mange år været undervisningen af elever med adfærdsproblemer. Lærere har en oplevelse af at eleverne har flere adfærdsmæssige problemer i dag end tidligere og grunden til at jeg kontaktes, har ofte været, at en lærer ønskede en elev segregeret. I diskussionen om disse elever indgår også emner som dårlig opdragelse og manglende respekt for lærerne. Uanset hvilken forklaringsmodel man vælger, er det vigtigt at slå fast, at vi får disse elever i skolen og at lærerne med deres professionelle viden om pædagogik og psykologi har et ansvar for at inddrage denne viden i organiseringen af klassen.

I min stilling finder jeg det vigtigt at interessere mig for »klassen som social enhed« fordi etableringen af en sådan enhed betyder meget for elevens og lærerens trivsel. Dette klassemiljø er ikke noget der kommer af sig selv, det skal skabes. Det

betyder, at når en klasse dannes i børnehaveklassen, så påbegyndes processen med at gøre denne klasse til en social enhed og det er et mål, der måske skal arbejdes med i flere år. At være en velfungerende klasse betyder, at klassen efterlever et sæt spilleregler, der gør, at alle føler sig godt tilpas i klassen og at man kan arbejde hensigtsmæssigt. Læreren er i denne sammenhæng central, fordi han/hun er den, der via sin professionalisme som lærer kan skabe denne enhed. Læreren kan forebygge disciplinproblemer ved at udvikle effektive færdigheder i Classroommanagement. I virkeligheden bruger de lærere, der mestrer disse principper meget lidt tid på elever med disciplinproblemer, ikke fordi de ignorerer dem, men fordi de har etableret strategier, der forebygger dem. I et sådant klasserum føler eleverne sig sikre og har et effektivt læringsmiljø.

Vi taler ofte om eleverne, hvor vi i stedet burde tale om måden, vi underviser på. Derfor er vi nødt til at diskutere det organisatoriske.

Folkeskolens rummelighed diskuteres meget for øjeblikket, særligt i relation til urolige elever. Folkeskoleloven beskriver udtrykkeligt, at der skal arbejdes intensivt med at fastholde eleverne i normalklassen. Det skal være undtagelsen, at eleverne udskilles, derfor er det vigtigt, at lærerne har en

række værktøjer, som de kan bruge, inden dette sker. Disse værktøjer drejer sig om organiseringen af undervisningen, som består af henholdsvis form og indhold. Hvor der i mange år har været en tendens til at fokusere på indholdet, finder jeg at det i dag er undervisningsformen, der er vigtig. Det er vanskeligt at undervise, hvis man ikke har styr på undervisningens organisering. Formen Classroommanagement fokuserer på undervisningens organisering. Det er ganske enkelt en forudsætning, at læreren kan organisere undervisningen, hvis indlæringen skal være optimal. Det handler altså om at organisere, skabe trygge rammer og forudsigelighed i klassen. Eleverne skal kende spillereglerne for at kunne deltage i spillet, og læreren skal kunne påtage sig rollen som spilstyrer.

### **Teori om Classroommanagement**

Classroommanagement bygger i sin oprindelse på en behavioristisk og adfærdpsykologisk tankegang. Denne tankegang går ud fra, at en stor del af den adfærd, vi udviser – hvad enten den er hensigtsmæssig eller ej – er indlært i vores samspil med omgivelserne.

Classroommanagement har i nogle læreres ører en ubehagelig klang, fordi »managing« ofte forbindes med en form for manipulation. Anvendt i folkeskolen hand-

ler det om at bevidstgøre lærerne om et sæt styringsfærdigheder og teknikker til brug i undervisningen. Det er altså et mål at ændre lærernes adfærd ved at lære dem nye færdigheder, som de kan bruge i undervisningen.

Det er ikke hensigten her i detaljer at beskrive adfærdsmodifikation som indlæringsteknik. Jeg vil blot begrænse mig til en omtale af dens vigtigste principper, samt udlede konsekvenser for dens pædagogik.

Der er tale om fem hovedprincipper:

1) *Opmærksomhed på observerbar adfærd:*

Dermed menes, at læreren skal se, hvad eleven egentlig foretager sig uden at tænke på de motiver, der ligger til grund for adfærden. Metoden beskæftiger sig kun med observerbare kendsgerninger.

2) *Det forudsættes, at al adfærd er indlært:*

Indlæring er et resultat af elevens interaktion med sine omgivelser. Adfærd er resultatet af indlæringsprocesser. Man kan derfor lære eleven nye handlingsmuligheder og ny adfærd.

3) *Indlæring medfører forandring i adfærden:*

Resultatet af den målbare indlæring observeres, når eleven

udviser en adfærd, vedkommende ikke tidligere har vist. Man bruger som værktøj de fra adfærdsforskningen tre kendte begreber: (S) stimulus, (A) adfærd, (K) konsekvens.

4) *Ændring af adfærd er overvejende afhængig af adfærdens konsekvenser:*

Hvis en adfærd giver anledning til positive konsekvenser, siger vi, at den er blevet forstærket eller belønnet. Disse konsekvenser er yderst betydningsfulde for indlæringen, fordi en adfærd for en elev med stor sandsynlighed vil blive gentaget. Adfærdspsykologi kan hermed defineres som analyse og påvirkning af spillet mellem de tre faktorer: stimulans, adfærd og konsekvens.

5) *En adfærd er altid situationsbestemt:*

I nogle situationer vil bestemte former for adfærd være mere passende end andre, og det skal læres. Har barnet en passende adfærd, bliver det belønnet. På samme måde vil negativ adfærd føre til negative konsekvenser. Som et resultat af dette lærer de fleste af os hurtigt en passende adfærd.

Der arbejdes i Classroommanagement med børns sociale adfærd i klasseværelset. Med Classroom-

management er der en positiv tilgang, hvor der tidligere blev arbejdet med disciplinering. Ved at udarbejde effektive positive indlæringsmetoder for at etablere et godt læringsmiljø i klasseværelset bliver lærerne i stort omfang fritaget for at bruge energi på det psykisk opslidende arbejde med at disciplinere elever. Læreren kan så bruge sin tid på at gennemføre sin undervisning og støtte og hjælpe den enkelte elev.

Hvis man vil forsøge sig med denne undervisningsform, er det vigtigt at være bevidst om følgende punkter:

1. At eleverne er klar over, hvad man forventer af dem.
2. At elever og lærer formulerer og overholder nogle få simple regler.
3. At man som lærer er opmærksom på prisværdig adfærd og belønner denne.
4. At man undlader at disciplinere.
5. At man bruger ros som forstærkning.
6. At man roser adfærden snarere end eleven.
7. At man undgår at gå i clinch med en vanskelig elev.
8. At man handler ved at meddele sig kort og neutralt.
9. At man undgår at moralisere.
10. At man aldrig prøver at udøve kontrol i en situation, man ikke behersker.

Classroommanagement drejer sig om at læreren har styr på alt det, som man på forhånd kan have styr på. Kodeordet er her planlægning. Læreren planlægger simpelthen det, som kan planlægges. Et godt læringsmiljø defineres som indeholdende:

- Faglighed
- Overskuelighed
- Tid
- Ro
- Struktur
- Forudsigelighed

Jeg har prioriteret følgende områder:

#### **Procedurer og rutiner**

For at få tingene til at glide er det vigtigt, at man indlærer procedurer i klassen, procedurer for dagligdagens gøremål. Når disse procedurer så er blevet indlært, vil de foregå som rutiner og dermed være med til at give læreren mere overskud til det egentlige – nemlig undervisning. Procedurer og rutiner er med til at skabe ro og forudsigelighed i timerne, idet eleverne hele tiden ved, hvad der skal foregå og hvordan. Nogle vil hævde at lærerens evne til at etablere procedurer er det mest afgørende for om undervisningen fungerer.

Det kan eksempelvis være procedurer for:

1. At komme ind i klassen – forlade klassen
2. At komme for sent

3. At bevæge sig rundt
4. At finde materialer
5. At arbejde i værksteder
6. At skifte til ny aktivitet

Procedurer skal indlæres i begyndelsen af skoleåret, og det SKAL tage tid.

En procedure skal vises, øves, tages op igen, øves igen og måske igen.

Der gives løbende ros til klassen og den enkelte elev, når tingene lykkes. En ros, som virker selvforstærkende for den gode adfærd!

Man skal huske altid at udtrykke positive forventninger til eleverne. Resultatet bliver, at procedurer bliver rutiner, som får undervisningen til at glide.

Sådanne praktiske procedurer udvikles sammen med børnene, og de føler derfor et ansvar for dem. Man tager dem op en gang imellem, ikke blot når det kikser, for det gør det naturligvis, men også når man vil spørge hinanden, om man synes, man klarer dem godt. Disse praktiske procedurer hænger i klassen, de er et fælles ansvar, og de kan laves om, udvides eller forenkles. Børnene bliver gode til at tale sammen om dem. De tager dem alvorligt og øver sig i at klare dem.

### **Positiv 'teaching'**

Der er lavet undersøgelser i skolen over hvor meget lærer-feed-back der forekommer af negativ karak-

ter og man har fundet endog meget høje tal. Lærerrollen med vrede eller sarkastiske bemærkninger er meget udbredt. Når man tænker på hvordan det er at blive mødt på denne måde, må det give anledning til refleksion.

Det handler derfor om at skabe et miljø, hvor man møder hinanden positivt.

Ros og opmuntring er en vigtig del af Classroommanagement, det tilskynder eleven til at gøre sit bedste. I stedet for at fokusere på det negative (eksempelvis børn der roder) bemærker man de områder, der er i orden. Hvor det er muligt, roser man handlingen, hvor man ellers ofte er tilbøjelig til at rose eleven. Ved at sætte fokus på handlingen og kommentere den giver man eleven mulighed for at reflektere over sin adfærd. Rosen har virket forstærkende på den positive handling.

Læreren skal være klar over betydningen af at møde eleven positivt. Han skal være et godt eksempel, en god rollemodel. Læreren skal ikke kun tænke i ressourcer hos eleven, men også handle i den sammenhæng. Eleverne i en 4. kl. definerede selv hvad de mente var vigtigt for et godt samarbejde:

- At vi lytter til hinanden
- At vi hjælper og støtter hinanden
- At vi ikke bestemmer for meget

- At vi har det sjovt med det vi laver
- At vi føler fællesskab
- At vi ikke bliver sure, når nogen gør noget forkert.

### **Forældresamarbejde**

Det er vigtigt hele tiden at inddrage forældrene, idet de jo må være særdeles interesserede i at deres børn får en god skolegang. Det betyder at de også skal introduceres til Classroommanagement, *så de kan bakke læreren op, og så de ved efter hvilke principper, undervisningen foregår.* Den løbende forældrekontakt skal være så tæt, at forældrene aldrig kommer i tvivl om hvad der foregår i skolen/klassen. Forældrene skal forpligtes ved også at give dem et medansvar.

### **Disciplin**

Det er mit indtryk, at mange disciplinproblemer kan forebygges, hvis man er opmærksom på de omtalte punkter. Alligevel tror jeg det er vigtigt at have et regelsæt og en konsekvensplan for klassen. Eleverne skal også her opleve forudsigelighed og at de har et valg. Konsekvensplanen er diskuteret i klassen og evt. skrevet ned og derfor opstår der ikke diskussion om hvad der skal ske, hvis en elev bryder reglerne. De ved det på forhånd

og har derfor muligheden for at vælge.

Det er essentielt at læreren har planlagt hvad der skal ske, når en elev tester regelsættet, så han ikke handler i affekt. Regelsættet er aftalt, indlært og velkendt af alle, så derfor er det kun en formsag at udføre konsekvensen.

Selvfølgerlig kan Classroommanagement ikke være svaret på alle undervisningsproblemer. Der vil være elever, som selv efter en effektiv indsats over en tid med principperne bag Classroommanagement, ikke kan profitere af et almindeligt undervisningsmiljø. Disse kræver mere målrettede metoder. Men for mig at se kan man ikke tale om elever med adfærdsproblemer i klassen før man har sikret sig at tilrettelæggelsen af undervisningen har været optimal – og det er lærerens ansvar. Jeg har en formodning om, at ganske mange elevers dårlige sociale funktion hænger sammen med, at de ikke har haft mulighed for at lære, hvordan man fungerer i et socialt fællesskab. Derfor er det oplagt at fokusere på lærerens rolle og professionelle arbejde og gennem en indsats forsøge at udvikle sidstnævnte.

## PPR i en omstillingstid

# 5

Af Jørn Nielsen

### Vision og udfordring

PPR har en klar lovgivningsmæssig opgave med at rådgive og stille konkrete forslag om specialundervisning til elever med særlige behov i henhold til gældende specialundervisningsregler.

Opgaven kan umiddelbart synes klar og let tilgængelig – men det er langt fra så enkelt, hvis man ser på udviklingen for den kommunale og amtskommunale specialundervisning og for de tendenser, der i øvrigt kendetegner den samlede børne- og ungegruppe i landet.

Der findes i dag næppe helt klare og entydige tal, der dokumenterer omfanget af børn henvist til PPR og til specialundervisning. Men der er udbredt enighed om, at tallene er store. Og der er ligeledes udbredt enighed om, at der i disse år ses klare tendenser i retning af, at kommuner og amter ønsker at bremse stigningen i antallet af børn, der henvises til specialundervisning. Samtidig er det oplagt, at ikke mindst de svageste elever i folkeskolen har behov for en kvalificeret rådgivning og en kvalificeret (special)undervisning, der

bygger på en forståelse af deres vanskeligheder.

En ikke ubetydelig del af vores samlede børne- og ungegruppe befinder sig i udsatte og marginaliserede positioner. På denne baggrund arbejder mange kommuner ihærdigt med at fremme »den rummelige« eller »den inkluderende« skole som udtryk for ønsket om, at folkeskolen skal være i stand til at bevare og undervise flere børn i det almindelige område (Undervisningsministeriet, 2003a). Baggrunden for ønsket kan principielt deles op i *økonomiske hensyn* (udgifterne til børn placeret i specialpædagogiske foranstaltninger er store) og *pædagogiske hensyn* (det at placere børn i foranstaltninger væk fra det almindelige og oprindelige miljø påfører barnet en række brud – i nogle tilfælde direkte tab – af vigtige relationer. Ikke mindst for udsatte børn kan sårbarheden her være udtalt (Jørgensen, Due og Holstein, 2001).

PPR er således placeret centralt i et meget dynamisk felt, der på den ene side er præget af et stigende



henvisningstal, en øget henvisning af børn til specialundervisning og særlige foranstaltninger, et betydeligt antal børn og unge med klare vanskeligheder – og på den anden side et klart politisk formuleret ønske om at vende udviklingen.

Således kan man hævde, at PPR i dag ikke længere står overfor opgaven med alene at undersøge og rådgive i forbindelse med traditionel specialundervisning. I mange kommuner har PPR i lyset af udviklingen fået en væsentlig opgave med at kvalificere folkeskolens almindelige indsats overfor elever med særlige behov. Og PPR er i langt højere grad end tidligere centralt placeret i forhold til arbejdet med at modvirke en stigende segregering, med at øge det såkaldte normalområdes evne og muligheder for at bevare og undervise elever med særlige behov, med at bygge bro mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning, med at deltage i den kommunale tværgående indsats overfor udsatte børn unge og familier og med at undersøge og intervinere overfor børn med mange forskellige typer vanskeligheder. Opgaven er kompleks, omfattende – og udfordrende!

I dette komplekse felt kan det være nyttigt retorisk at stille spørgsmål som: Hvad skal vi med et PPR? Og i forlængelse heraf: Hvad er håbet

og visionen for PPR's praksis og professionelle virke?

Et bud, der sikkert kan samle mangle, vil være: Opgaven er – sammen med andre rådgivnings- og behandlingsinstitutioner – at skabe bedre livsrum, livskvalitet og udviklingsbetingelser for så mange med særlige behov som muligt.

Inspirationen hertil kan hentes blandt andre hos den norske filosof Arne Næss (1994), der i sin beskrivelse af livskvalitet fremhæver aktivitet, samhørighed (at tilhøre et fællesskab, positiv selvfølelse og en grundstemning af glæde. Kan PPR bidrage til at flere udsatte børn opnår dette, er pladsen udfyldt på fornem vis.

Med en sådan vision rejses der naturligt et nyt spørgsmål: Hvor henter PPR sit teoretiske og praktiske grundlag (og sin energi) til en sådan indsats?

Med dette som styrende spørgsmål, må svarene findes i den udvikling, de udfordringer og den dominerende tænkning, der findes i den samlede børne- og ungegruppe her i landet.

### **Polarisering**

Det er dokumenteret, at børn og unge i Danmark generelt set klarer sig godt set i forhold til tidligere generationer. Forskningsmæssigt kan man således hævde, at der på det generelle plan ikke er

grund til bekymring for den *samlede* gruppe af børn og unge i landet (Jørgensen et al., 1993, Jørgensen, Holstein og Due, 2001). Dette gælder for de fleste – men ikke for alle. Forskningsrapporter tegner forskellige billeder, men der er generel enighed om, at 80-85% af en årgang er karakteriseret ved en hensigtsmæssig udvikling (ibid.). Noget andet tegner sig for en gruppe børn og unge, som talmæssigt udgør ca. 15-20% af en årgang. Denne gruppe – som ikke er en homogen gruppe – består af børn og unge med forskellige former for vanskeligheder, og som ikke trives og udvikles optimalt. Og der er der tale om, at afstanden mellem dem og størsteparten øges. Gruppen af udsatte og risikoprægede børn er i risiko for marginalisering, og deres udvikling finder ofte sted i udkanten af eller udenfor det såkaldte normale eller almindelige område.

Procenterne er udtryk for en statistisk fremstilling af børne- og ungegruppen fra 0-18 år. Tallene skal ikke forstås således, at der i enhver gruppe (klasse, børnehavegruppe m.v.) findes 15-20%, som har særlige vanskeligheder, mens de øvrige 80-85% klarer sig godt. En sådan opfattelse vil føre til en uholdbar forestilling om, at de pågældende børn kan udpeges i enhver klasse eller børnegruppe. Sådan forholder det sig ikke.

Tallene udtrykker, at i løbet af perioden fra 0-18 år vil op mod 15-20% være beskrevet med et behov for særlig støtte eller en særlig special- eller socialpædagogisk indsats. Tallene dækker over en stor variation mellem geografiske og sociale miljøer og kulturer, og de skal derfor tages mere som et udtryk for en generel samfundsmæssig tendens, der i korthed kan beskrives som: *polarisering*.

Tal fra Amtsrådsforeningen (2003) viser, at det især er gruppen af børn med adfærdsproblemer, der er vokset. Midt i firserne havde hver tiende elev, der modtog amternes vidtgående specialundervisning adfærdsproblemer eller psykiske lidelser, mens det i dag er hver fjerde elev.

Tendensen ses også indenfor den almindelige kommunale specialundervisning, hvor der ikke findes præcise og samlede oversigter, men der er generel enighed om, at henvisningstallet til specialundervisning på baggrund af adfærdsmæssige, sociale og emotionelle vanskeligheder er stigende. Undersøgelser viser, at antallet af børn henvist til primærkommunal specialundervisning ligger mellem 8 - ca. 15% (Undervisningsministeriet, 2003b). Samtidig viser undersøgelsen, at der findes store variationer mellem de enkelte skoler og kommuner, hvilket understreger, at segregeringen ikke alene er et

udtryk for børnenes individuelle vanskeligheder men er under stærk indflydelse af det såkaldt normale områdes dominerende kultur og tænkning.

Udviklingen giver anledning til bekymring. Risiko for udstødning, marginalisering eller svækket social integration findes som en realitet (Jørgensen, 1999). Svækket social integration kan betyde udvikling af en sårbar personlighed, et lavt selvværd m.v. Udsatte børn er afhængige af et stabilt socialt netværk. Omvendt findes en øget sårbarhed, når netværket ikke fungerer og den enkelte er sat udenfor fællesskabet.

Den stigende polarisering rejser væsentlige udfordringer for samarbejdet mellem alle, både inden for det såkaldte normalområde og inden for specialpædagogiske områder. Et samarbejde, der både sigter mod at hjælpe individet – men som også skal sigte mod at skabe livsrum, livskvalitet og udviklingsbetingelser i de sammenhænge, hvor børnene befinder sig. Etablering af håb og visioner – for livskvalitet – bør blive dominerende og styrende for arbejdet med udsatte børn og unge.

### Særlige behov?

Når udtrykket »elever med særlige behov« anvendes, er det relevant og nødvendigt kontinuerligt at

stille spørgsmålet: Hvornår udtrykker en adfærd eller en tilstand et særligt behov? Hvem har dette behov, og for hvem er noget et problem? Eller mere præcist: Hvornår er noget et problem i et sådant omfang, at det opfattes som et særligt behov, der kræver en særlig indsats – og af hvem?

Spørgsmålene viser, at udtrykket »særlige behov« ikke er absolutte størrelser, der eksisterer uafhængigt af den, der beskriver, og uafhængigt af de sammenhænge, den kontekst, de eksisterer i. En tilstand eller en adfærd skal altid ses i relation til *noget* eller til *nogen*. En tilstand oplevet og vurderet i én sammenhæng vil kunne opleves anderledes – og anderledes belastende/uacceptabel i andre sammenhænge. Forskellene, der fremkommer ud fra forskellige dominerende normer og kulturer, er lærerige.

Der findes mange måder at definere problemer og særlige behov på. Jeg vil her fremhæve to præmisser, der medfører at en given adfærd og tilstand af andre end barnet opleves som et problem og med et behov for en særlig indsats. To præmisser, der også indebærer en risiko for, at barnet kommer i en udsat position og risikerer at blive segregeret fra det almindelige område:

- når adfærden og tilstanden opleves *for afvigende* eller *for usædvanlig*
- når adfærden og tilstanden opleves *for uacceptabel*

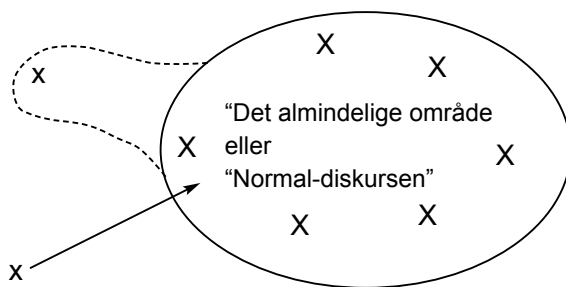
En adfærd kan således af andre opleves at afvige *for* meget fra det almindelige områdes forestillinger om det normale. Tilsvarende kan en given adfærd og tilstand opleves i *for* høj grad at bryde forestillinger om de almindeligt acceptable normer, regler og værdier.

Ordet *for* antyder, at der inden for det almindelige område findes mange variationer. Men det viser også, at der er kvantitative og kvalitative grænser for, hvad det almindelige på et givet tidspunkt kan og vil indeholde og rumme.

Ideerne og forestillingerne om, hvad der almindelig, sædvanlig og acceptabel adfærd er således ikke absolutte og fastlagte størrelser. De er kultur- og kontekstuelt bestemte. De afhænger af, påvirkes og ændres over tid og sted. De er

skabt af de personer, af den tid og af den kultur, der beskriver og definerer »det almindelige«. Derfor skal en forståelse af det såkaldte normalområdes skrevne og uskrevne regler, normer og værdier (diskurs) indtænkes for at få et fuldstændigt billede af børn med såkaldt »særlige behov«.

Som det fremgår af illustrationen nedenfor, vil en række børn og unge (X) have en adfærd og en fremtrædelse, der ligger *inden for* det almindelige område (faktisk langt de fleste). Andre børn (x) fremtræder i kortere eller længere perioder med en adfærd og tilstand, der bevirker, at de opleves i en position uden for den normale diskurs. Disse børn og unge vækker ofte opmærksomhed, de giver anledning til bekymring, og deres tilstand kræver, at der tages stilling. Ligeledes er der risiko for, at nogen ønsker børnene placeret i særlige foranstaltninger uden for det almindelige område.



Skal disse risici modvirkes i retning af at skabe hensigtsmæssige udviklingsbetingelser og livsrum med plads til alle, må der iværksættes en dobbelt og gensidig proces:

- Intervention over for barnet og de relationer, det indgår i, så barnet og den unge kan udvikle en adfærd og en fremtrædelse, der kommer til at ligge *inden for* det almindelige områdes betingelser (illustreret ved den viste pil).
- Intervention over for det almindelige områdes forestillinger, holdninger, adfærdsformer, ressourcer, færdigheder og relationer, så rammerne for det almindelige område udvides og det bliver i stand til at inkludere og rumme børn med særlige behov (udvidelsen illustreret ved den stiplede linie).

For PPR's vedkommende har dette den store betydning, at genstandsfeltet for *undersøgelse og intervention* bliver meget bredt og udvides til at omfatte barn, familie, skole, daginstitution og øvrige arenaer bestående af formelle og uformelle netværk. Målet bliver at undersøge og intervenere overfor det samlede og udvidede genstandsfelt, så der i videst muligt omfang skabes livsrum, plads, hensigtsmæssige relationer og udviklingsmuligheder for barnet og for de voksne omkring barnet.

PPR har her en ganske central placering, idet en af kerneydelserne er undersøgelse. Undersøgelser fører ofte til beskrivelser baseret på viden. Den franske filosof Foucault (1980) omtaler viden som magt. Dette gælder også for viden baseret på undersøgelser, beskrivelser, kategoriseringer, definitioner, diagnoser m.v. Nogle af de magtformer, fagpersoner og eksperter kommer til at besidde på denne baggrund er:

- magten til at afgøre, hvad der normalt, og hvad der ikke er det
- magten til at adskille og udskille nogen (»de«) fra andre (»os«)
- magten til at kunne anvende *global* viden, det vil sige generaliseret viden om typer og kategorier. Den fremstår ofte som universel viden, men global viden må ikke forveksles med viden om de konkrete og unikke børn og unge, som vi arbejder med (*lokal* viden).

Der vil altid eksistere magt i forbindelse med viden. For PPR's vedkommende bliver et af de store spørgsmål så, hvorledes denne magt anvendes og forvaltes. Der bør derfor være en stor opmærksomhed på, hvilke *muligheder* og hvilke *begrænsninger*, der er knyttet til det at beskrive og definere, og opmærksomheden bør rettes mod at give beskrivelser, der har en praktisk omsætningsværdi og

åbner mulighed for udvikling og tilknytning.

### **Om at forstå børn med særlige behov**

For at kunne forstå en udvikling, der umiddelbart synes uhensigtsmæssig og problematisk er det vigtigt at inddrage den *kontekst*, den optræder i. Bateson (1972) definerer konteksten som de meningsgivende og meningsskabende forhold, der kendetegner den situation, en given tilstand optræder i. Orienteringen mod de kontekstuelle forhold – frem for enkeltdele som for eksempel barnets individuelle vanskeligheder – bliver en central opgave for PPR's arbejde med det udvidede genstandsfelt. Som et eksempel herpå kan nævnes, at en simpel afklaring af, hvilke forventninger, for-forståelser og allerede tænkte løsningsmuligheder, der findes blandt henviserne er afgørende. Dette medfører, at flere relevante niveauer skal inddrages som baggrundsforståelse – og som genstand for mulig intervention.

Forståelsen af børn med særlige behov findes i et samvirke mellem forskellige faktorer (Kazdin, 1997). Her skal fremhæves nogle vigtige forhold, idet det understreges, at betragtes de enkelte forhold isole-ret, opnås et reduceret og unuan-ceret billede med risiko for opfat-telsen af, at indsatsen kun skal ret-

tes mod en eller få dele af helhe-den. Dette medfører en bredde i arbejdet og et udvidet fokus for PPR's opgaveløsning. Kernen i det pædagogisk-psykologiske fagom-råde er at kunne yde en kvalifice-ret indsats såvel over for individer, grupper, institutioner og større sy-stemer. De komplekse arbejdsop-gaver, som PPR står overfor kræ-ver, at der kan veksles mellem de niveauer, der fremhæves nedenfor:

#### *Individuelle forhold hos barnet*

Det enkelte barns vanskeligheder kan have mange fremtrædelses-former. I oversigtsform kan der være tale om *fysiske og motoriske* vanskeligheder, *psykiske* vanske-ligheder, *mistrivsel*, *sproglige* og andre *kognitive* vanskeligheder, *indlæringsvanskeligheder*, *sociale* og *relationelle vanskeligheder* m.v.

Imidlertid er det vigtigt at erindre, at de vanskeligheder, børn med særlige behov udviser, ikke kan ses og forstås som individuelle proble-mer uafhængig af den situation og den kontekst, de optræder i. Alligevel ses i disse år en stigende ten-dens til individualisering, hvilket vil sige en tendens til at betragte vanskeligheder som noget, der er iboende og tilhørende det enkelte barn som intrapsykiske eller indi-viduelle funktionsforstyrrelser. Dette gælder også ved den øgede fo-kusering på eksempelvis neuro-psykologiske forklaringsmodeller.

Den stigende individualisering, som vi på en række samfundsmæssige områder har oplevet gennem de seneste år, indebærer en risiko for, at børnene forstås ud fra individuelle psykologiske træk og karakteristika (Jørgensen, 2002). Tendensen ses bl.a. i individuelt betonedede beskrivelser, i den stigende tendens til diagnosticering og segregering af enkeltindivider m.v. Individorienteringen har som indbygget risiko at vanskelighederne placeres hos det enkelte barn og/eller knyttet til snævre sammenhænge, at ansvaret for intervention placeres hos eksperter eller særligt kvalificerede fagpersoner og at fokus fjernes fra de sammenhænge, barnet befinder sig i – og at segregering bliver en oplagt mulighed. Hertil kommer, at for individets vedkommende er det vigtigt at erindre, at det enkelte barn kan forstås på flere måder. Opgaven bliver at møde og styrke barnets ønske om udvikling og tilknytning.

Men individer er dele af et større system, og relationerne til andre er det, der skaber udviklingen og bliver derfor også genstand for intervention, når det er nødvendigt. Børn og unge kan ikke forstås som individer set isoleret fra den kontekst, de lever og har levet i. Antagelsen om, at problemerne er iboende barnet, og at motivationen og behandlingen derfor alene skal findes i individet vil ud fra denne forståelse være kontraindicerende.

Uanset hvilke konstitutionelle forhold, der findes, vil forståelsen og udviklingen af barnets tilstand skulle findes i kontekstuelle og relationelle forhold.

Et særligt forhold vedrørende det enkelte barn skal fremhæves: Det er veldokumenteret, at barnets stemme, perspektiv og synspunkter ofte overhøres, når der træffes beslutning om foranstaltninger, visitation, handleplaner m.v. (Egelund, 1997). Det begrundes ofte med formuleringer om omsorg for barnet, der siger, at barnet næppe kan klare og tåle at deltage i disse drøftelser. Men vendes problemstillingen, rejses spørgsmålet: Hvor gammel skal man være, før man har ret til at blive hørt? Hvor gammel skal man være, før man kan få indflydelse på eget liv og situation?

En central opgave fremover bliver at sikre og bidrage til, at børns demokratiske rettigheder respekteres, og at barnets perspektiv får en berettiget indflydelse, når vigtige beslutninger træffes. Og hvad omsorgen angår: barnet kan i vid udstrækning bedre håndtere deltagelsen i samtaler end den usikkerhed, det giver ikke at være med til at drøfte væsentlige spørgsmål (Börjeson og Håkansson, 1998).

#### *Familiemæssige forhold*

Familiemæssige vanskeligheder er ofte medvirkende baggrundsfaktorer for børns vanskeligheder.

Mange familier med børn med vanskeligheder er præget af manglende overskud. De familiemæssige forhold kan være så socialt belastede og u hensigtsmæssige, at de får negativ indflydelse på barnets trivsel og udvikling. Dette har været en kendsgerning gennem årtier og gennem flere generationer. Det er åbenlyst, at inddragelsen af de familiemæssige forhold som del af den samlede genstand for indsatsen er vigtigt, og en intervention, der ikke som minimum indtænker de familiemæssige forhold er utænkkelig. Tendensen inden for det sociale område går i disse år mere og mere i retning af at inddrage familien som en ressource og samarbejdspartner i forhold til afhjælpning af vanskeligheder.

Imidlertid er det væsentligt at fremhæve, at familiesynet alene er for enkelt og reduktionistisk i forhold til forståelsen af og intervention over for børn med vanskeligheder. Forskningen viser, at

- selve samspillet mellem familien og det offentlige system et område i sig selv (Carr, 2000)
- en moderne forståelse af børns dobbelte eller multiple socialisering (Dencik, 1999) medfører, at ikke al hjælp nødvendigvis skal gå gennem familien. Ofte vil der være mulighed for at yde en støttende, udviklende og afhjælpende indsats fra eksempelvis lærere og pædagoger direkte i forhold til barnet.

#### *Daginstitution- og skolemæssige forhold*

Børns oplevelser i skole og daginstitution har en stor og medvirkende betydning for oplevelsen af at lykkes – eller af det modsatte. Børn med vanskeligheder og særlige behov har ofte en historie om, at det at gå i daginstitution og skole ikke er nogen succes. En række af børnene fungerer fra et tidligt tidspunkt i deres daginstitution- og skoleliv ikke optimalt og hensigtsmæssigt: De vil savne og mangle oplevelser med udviklende tilhørsforhold, af personlig succes og af at tilhøre et fællesskab. Konsekvensen i forhold til barnets personlige og sociale udvikling og trivsel er åbenbar!

Det er et fællestræk hos mange børn og unge i en u hensigtsmæssig udvikling, at de har vanskeligheder ved at lære og ved at fungere i normale daginstitution- og skoletilbud. Mødet med daginstitutioner og skoler kan derfor blive en udløsende faktor for problemer (Amtsrådsforeningen, 2003). Man kan således hævde, at livet i daginstitutioner og skoler er medvirkende til at producere børn i en marginaliseret, udsat og risikobetonet situation. (Jørgensen et al, 1993). Og dermed må indsatsen også i vid udstrækning rette sig mod udvikling af kulturen og den daglige praksis der.



### *Forhold i nærmiljøet og kommunale forhold*

Børn og unge i en risikobetonet udvikling befinder sig ofte i under forhold i nærmiljøet, hvor de er i risiko for at udvikle sociale problemer, være socialt isolerede eller være i konflikter med omgivelserne. Således gælder, at nogle geografiske og sociale miljøer er mere belastede end andre, hvad angår børns adfærd og trivsel (Jørgensen, et al., 1993). Nogle geografiske og sociale områder har ringere socio-økonomiske forhold som eksempelvis uddannelse, husstandsindkomst, og boligstandard end andre, og i nogle områder findes dårligere fysiske rammer i form af legemuligheder, udenomsarealer, fritidstilbud m.v. Pointen er, at de sociale opvækstbetingelser har en væsentlig indflydelse på børns udvikling. Det skal nævnes, at der ikke er tale om nogen entydig eller deterministisk sammenhæng, men det må omvendt ikke negligeres, at det sociale nærmiljø og den kommunale indsats over for børn med vanskeligheder varierer og dermed har indflydelse på børns, unges og familiers livsbetingelser og udviklingsmuligheder. På et overordnet plan er det derfor også vigtigt at indtænke dette forhold i indsatsen.

### *Samfundsmæssige forhold*

Nogle samfundsmæssigt og socialt betingede forhold med overordnet betydning for børns udvikling over-

ses både i faglitteraturen og i den almindelige debat. Som eksempel kan nævnes:

– *Social ulighed og relativ fattigdom*: Det er en kendsgerning, at store grupper af børn og unge lever under forhold, der karakteriseres af social ulighed (Jørgensen et al. 1993, Jørgensen, Holstein og Due, 2001). Børn og unge med den socialt set svageste baggrund er også dem, der udviser flest symptomer på dårlig trivsel.

For de fleste grupper i befolkningen har der i de seneste år været tale om en generel økonomisk fremgang (Bonke og Munk, 2002). Der er ikke nødvendigvis enighed om, hvad gode levevilkår er, men fattigdomsforskningen opererer med, at hvis man afviger i negativ retning fra det, som er normale levevilkår, har man dårlige levevilkår. Dårlige levevilkår er ikke nødvendigvis ensbetydende med at man sulter eller ikke har tøj på kroppen, men at man i forhold til dagens standard er *relativt* dårligt stillet. For børn og børnefamiliers vedkommende har spørgsmålet om fattigdom og relativ fattigdom også relevans. Samme rapport nævner, at de seneste års forskning har fokuseret på børns samlede fattigdom, eller mere præcist: deres samlede afsavn. Bonke og Munk (2002) skriver, at: »Der er fattige børn i Danmark, næsten uanset hvordan man gør det op«, og »... det er beregnet, at 13 pct. havde

*mere end ni såkaldte afsavn i 1998 ud af 25 mulige» (s. 17).*

Ved afsavn menes mere end blot de økonomiske vilkår. Flere forskellige dimensioner af fattigdom indgår, eksempelvis dårlige boligforhold, fraværet af tilstrækkelig omsorg og fravær af interesse fra voksne. Når dette – ofte oversete – samfundsmæssige og sociale forhold medtages her, er det ud fra forståelse af, at relativ fattigdom og afledte afsavn er en betydelig stress- og belastningsfaktor, der påvirker overskuddet, samværet og samspillet med børn, hvilket igen har indflydelse på udviklingen af børns selvværd og modstandsdygtighed.

### **Den dominerende tænkning**

Med de mange niveauer som baggrundsfaktorer for børn med særlige behov bliver det afgørende at reflektere over, hvilken tænkning eller forståelsesformer, der er dominerende i arbejdet.

Børn og unges vanskeligheder er gennem flere år blevet behandlet ud fra antagelsen om, at det centrale er at beskrive, hvorledes adfærden afviger fra det almindelige, og hvad der er baggrunden for afvigelsen. Denne måde at forstå på har overordnet set sit videnskabs-teoretiske udgangspunkt i en metateoretisk forståelse af børns sygdomsudvikling, dvs. den har sit ud-

gangspunkt i en videnskabsteoretisk opfattelse kaldet *patogenese* (patos = sygdom, genese = oprindelse). Udgangspunktet er med et mere populært udtryk en apparatfejlmodel.

Den patogenetiske tilgang til vanskeligheder er ikke »forkert«, og her tages der som sådan ikke afstand fra den. Denne vidensform har været nyttig og anvendelig, ikke mindst i special- og socialpædagogiske sammenhænge. Den har skabt grundlag for at forstå børns vanskeligheder og for at kunne kompensere for dem. Men som dominerende forståelsesform alene er den problematisk og begrænsende. Begrænsningen ligger blandt andet i, at *omsætningsværdien* – det vil sige mulighederne for praktisk anvendelse – ikke altid er tilgængelig og opnåelig, og at den omtalte type viden i sig selv ikke lægger op til muligheder for at skabe en mere hensigtsmæssig udvikling. Hertil kommer, at den har en indbygget risiko for individualisering og segregering.

En helt anden type forskningsbaseret viden findes i den forståelsesramme, der som sit metateoretiske udgangspunkt søger at forstå og beskrive børn, der klarer sig godt og er i en hensigtsmæssig udvikling. Dette videnskabsteoretiske udgangspunkt kaldes *salutogenese* (salus = helse, sundhed, ge-

nese = oprindelse). Denne type viden har sit udgangspunkt i en forskningstradition, der søger at besvare spørgsmålet: »Hvad kendetegner børn, som klarer sig godt?« Omsætningsværdien af denne type viden er høj og derfor anvendelig i praksis.

Den salutogenetiske tilgang lægger op til et *udviklings- og ressourcorienteret* syn på børns udvikling og er forbundet med den såkaldte *resilienceforskning* eller *mestringsforskning*. Begrebet resiliency indeholder flere aspekter: robusthed, modstandsdygtighed, spændstighed, ukuelighed og evne til at restituere sig efter stress – kvaliteter som fører til udvikling og håndtering af de situationer og udfordringer, tilværelsen indeholder (Antonovsky, 2000, Hawley og DeHaan, 1996, Walsh, 1996, Werner, 1987, Werner og Smith, 1992).

En af de oplagte kvaliteter ved denne type forskning er, at *omsætningsværdien* er tilgængelig, tydelig og anvendelig i forhold til konkret intervention overfor *alle* børn og unge, det vil sige både børn i en såkaldt hensigtsmæssig udvikling og børn som i kortere eller længere perioder viser en bekymringskabende udvikling. Forhold, som kendetegner børn, der har udviklet modstandsdygtighed og robusthed, vil umiddelbart og direkte være anvendelig i indsatsen over for børn

i både almindelige og i udsatte positioner.

Resilienceforskningen udtrykker ikke kun individuelle egenskaber – resiliencybegrebet er i høj grad *relationelt*. Den relationelle resiliency fører blandt andet til:

- fokusering på styrker og mestringsstrategier
- evne til at kunne mestre kriser og belastninger
- tilknytning, støtte og accept
- positiv feedback på fremgange
- opbygningen af nye, alternative narrativer præget af sammenhæng
- evne til kommunikation og problemløsning m.v.

For PPR's vedkommende vil en fremmelse af denne vidensform, som her i meget kort form er præsenteret, være nyttig i forhold til visionen og udfordringen om at medvirke til at skabe udvikling, livsrum og livskvalitet.

På et mere konkret plan er det påvist, at børn, der klarer sig godt blandt andet er karakteriseret ved: at kunne fremkalde positiv opmærksomhed, at være hengivne, aktive og kærlige, at have gode rytmer, at have gode kommunikative evner, at have gode kammeratskabsrelationer, at have en indre styring (et indre redskab til at kontrollere adfærd og impulser), at have tilknytning til omsorgsperso-

ner, at opleve følelsesmæssig støtte udenfor familien og at have succesoplevelser (Werner, 1987, Werner og Smith, 1992).

Punkterne kan virke som konkrete guidelines for den indsatsen (Nielsen, 2001a). De kan tjene som opmærksomhed for etablering af bæredygtige relationer, planlægning og etablering af handleplaner.

### Bæredygtige relationer

Indsatsen overfor børn og unge er mest virkningsfuld, såfremt den finder sted i bæredygtige relationer mellem barnet og de voksne i omgivelserne. Derfor er der ud fra et forskningsmæssigt synspunkt belæg for at hævde, at arbejdet med at etablere og opbygge bæredygtige relationer er meget centralt og bør have høj vægt i forhold til indsatsen overfor udsatte børn og unge (Rye (2002), Stern (1991 og 1995), Johnsen et al. (2000)).

Det er især de socialt integrerede og velfungerende børn og unge, som også har de mest fortrolige kontakter til personer uden for kernefamilien: bedsteforældre, klasselærere, pædagoger og sportstrænere. Derimod gælder, at kun få socialt isolerede børn og unge har fortrolig kontakt til eksempelvis klasselærere, fritidspædagoger, sportstrænere m.v. At være socialt isoleret er ensbetydende med risiko for at være berøvet sociale ressourcer i bred betydning og dermed

i risiko for udstødning (Due, Holstein og Jørgensen, 2001). Arbejdet med at etablere bæredygtige relationer til børn med vanskeligheder og særlige behov kræver en systematik baseret på bevidsthed og viden om det hensigtsmæssige i at etablere positive kontakter og relationer som grundlag for en udviklingsorienteret indsats. PPR vil således have en stor opgave i etablering af bæredygtige relationer mellem de forskellige aktører i det udvidede genstandsfelt. Dette får stor betydning for selve forståelsen af, hvad en indsats består af:

### Bevidste handlinger

Børn med vanskeligheder skaber ofte usikkerhed og afmagt hos andre. En usikkerhed, som umiddelbart kan være vanskelig at håndtere. Samtidig befinder børnene og de unge sig i en situation, hvor de ikke selv trives. Afmagten, usikkerheden og oplevelsen af den uhensigtsmæssige udvikling fører ofte til reaktioner om, at »der måske noget«, og hyppigt betegnes børnene som *behandlingskræven-*  
*de*.

Udtrykket »behandlingskræven-

de« er ikke præcist. Det kræver en præcisering, en kritisk stillingtagen – og en nydefinering. Traditionelt dækker udtrykket »behandling« over tre forskellige former for intervention: medicinsk, psykote-

rapeutisk og miljøterapeutisk behandling

Ingen af de traditionelle behandlingsformer er tilstrækkelige i forhold til indsatsen overfor udsatte børn. Fælles for dem er, at behandlingen udføres af eksperter eller særligt kvalificerede personer »et andet sted«, dvs. væk fra barnets oprindelige sammenhænge, hvorved risikoen for segregering øges. De tre traditionelle behandlingsformer baserer sig på en problemrettet forståelse af barnet og dets baggrund. Indsatsen bliver derfor i høj grad problemorienteret.

Problemstillingerne er så komplekse og nuancerede, at en samlet indsats derfor skal rette sig mod barnet og den samlede kontekst – hvilket ingen af de traditionelle behandlingsformer gør, og her skal argumenteres for nødvendigheden af en ny forståelse af begrebet behandling. En ny forståelse, der i sin grundtanke har som sit udgangspunkt, at indsatsen bliver udviklings- og ressourcerorienteret. Det udtryk, der foreslås er, behandling skal forstås som **bevidste handlinger**.

Udtrykket bevidste handlinger bygger på, at der kan arbejdes med en bevidst indsats over for og i barnets oprindelige sammenhænge, miljøer og kontekster. For udsatte børn skal indsatsen derfor flyttes ind i de nære sammenhænge som

eksempelvis hjem, klasseværelse, SFO, daginstitution, fritid eller hvor barnet nu opholder sig. Og de bevidste handlinger udspringer af dialogen og samarbejdet mellem de vigtige voksne og i samværet mellem barnet og de voksne.

Når indsatsen flyttes derhen, hvor barnet er, betyder det ikke, at barnet skal behandles som klient, som et diagnostisk eller klinisk tilfælde. Det betyder, at indsatsen skal rette sig mod de vigtige relationer, barnet, gruppen og de voksne udgør i fællesskab.

En vigtig vision for de bevidste handlinger for og med barnet er styrkelsen af *selvværdet*:

Udvikling af barnets selvværd er grundlag for udvikling af hensigtsmæssige måder at fungere på – som menneske i det hele taget. Udvikling af selvværd (og modstandskraft) baserer sig primært på

- *Tilknytning* etableret både i forhold til én bestemt person (dysdisk), i forhold til familien og i forhold til et større socialt netværk og fællesskab, hvilket for udsatte børns vedkommende ofte vil være pædagoger, lærere og gruppen af børn. Tilknytning bygger på følelsesmæssig nærhed, forudsigelighed og bekræftelse samt fællesskab i form af værdier og støtte, og
- *Kompetence* som udtryk for at kunne noget, at være til nytte og

at få og tage ansvar. Dette lægger op til en aktivitets-, handlings- og adfærdorienteret tilgang som ramme for de emotionelle og relationelle forhold. Det medfører, at udvikling af selvværd og modstandskraft finder sted i barnets daglige miljø og i sammenhæng med nære og betydningsfulde voksne (Gjærum m.fl., 2000).

Erfaringer med trygge, stabile og emotionelle tilknytninger, erfaringer med og oplevelse af succes og mestring bliver afgørende for udvikling af selvværd og modstandskraft. Behandling af børn med særlige behov er derfor ikke noget, som finder sted i et afgrænset lokale, men noget, som finder sted i de sammenhænge, barnet befinder sig i. Bevidste handlinger bliver således ikke primært en bearbejdning af konflikter eller tidligere oplevelser men et arbejde baseret på udvikling af tilknytning og kompetence.

### Ressourcer

Spørgsmålet om *ekstra ressourcer* rejses ofte. Argumentet lyder, at hvis man som eksempelvis lærer eller pædagog skal yde en særlig indsats og indgå i udviklende relationer med udsatte børn, kræves ekstra ressourcer.

Spørgsmålet om ressourcer er komplekst og nuanceret. Fordelingen af økonomiske ressourcer er i høj grad også et politisk spørgs-

mål. Men det væsentligt at forstå begrebet ressourcer nuanceret. Almindeligvis forstås begrebet som økonomiske ressourcer udmøntet i kroner, timer eller hænder (personale). En *anden* forståelse er imidlertid, at ressourcer også består af de holdninger, den viden, det samarbejde, den forståelse m.v. som indsatsen bygger på. Mere populært sagt, vil ressourcer også bestå af det, som finder sted i hjertet og i hjernen (Norges Forskningsråd, 1998).

Det må således slås fast, at fordelingen af økonomiske ressourcer – hvor gavnligt og ønskeligt det end er – ikke må være en forudsætning for at kunne etablere udviklende relationer. Og at fraværet af ekstra ressourcer (som igen kan være politisk betinget) ikke må være en forhindring for etablering af udviklende relationer og aktiviteter. PPR vil fremover skulle have en øget opmærksomhed på dette forhold.

### Indsatsområder

For at kunne intervenere på et udviklings- og ressourceorienteret grundlag betyder det, at indsatsen fra PPR's side vil skulle rette sig mod et bredt felt, hvor nogle af de vigtige punkter er

- barnet
- skole-hjem samarbejdet
- lærer kvalifikationer
- skolen som organisation
- ledelsen

Dette nødvendiggør, at PPR prioriterer generel og uformel rådgivning højt til såvel lærere, grupper af lærere, skoleledelse, forældre og kommunale myndigheder. For PPR ligger der en stor udfordring i de kommende år i at implementere nyere viden i forhold til de sammenhænge, der omgiver børn med særlige behov. Dette kan ske i form af undervisning, uddannelse, supervision, konsultation og andre former for udvikling og kvalificering af personale og organisationer. For løsningen af de komplekse opgaver vi står over for i forhold børn og unge med særlige vanskeligheder er det nødvendigt, at PPR i væsentlig udstrækning kan arbejde gennem andre. For PPR's vedkommende vil dette betyde en forskydning af indsatsen fra en individorienteret til en mere systemorienteret indsats. En sådan indsats vil rette sig mod udvikling af både normal- og specialområdet, således at der vedholdende arbejdes mod at sikre, at de svageste elever får den fornødne specialhjælp, samtidigt med at børn med lettere vanskeligheder hjælpes af voksne i netværket. Som et eksempel kan nævnes, at PPR som oplagt genstand for arbejdet kan have at kvalificere specialundervisningslærere til lærere og forældre inden for det almindelige område.

Flere steder fra peges på PPR som en synlig og koordinerende instans,

blandt andet med hensyn til udvikling af nye metoder i indsatsen (Egelund, 1997, Nielsen, 1996 og 2001b, Hansen, 2002, Undervisningsministeriet, 2000). Metoderne bør rette sig mod det udvidede genstandsfelt (Durrant, 1995, Nielsen, 2001b), og hvis PPR får mulighed for at intervenere over for dette, kan der målrettet arbejdes på, at barnets relationer i de nære livsrum kvalificeres, og dets kompetence, modstandskraft og selvværd øges.

Den traditionelle arbejdsform, hvor den individuelle undersøgelse foretaget af psykologen eller andre medarbejdere på PPR kan med fordel erstattes med en konsultativ arbejdsform, hvor udredningen og arbejdet med forståelsen af konteksten og barnets problemadfærd bliver en fælles opgave. Desuden bør den traditionelle og individuelt baserede testning tidligt i undersøgelsesforløbet have en anden placering og en anderledes status. Den tidlige testning har en tendens til at blive meget global (barnet undersøges bredt), og der er en oplagt risiko for, at psykologen får en ekspertrolle, der indebærer både definitionsmagt og ansvar.

Såfremt testning inddrages senere i forløbet, det vil sige efter et fælles arbejde med udredning, forståelse og etablering af udviklende tiltag, vil den få en kvantitativ mindre rolle, den vil blive mere lokal,

det vil sige specifik og målrettet i forhold til konkrete, uafklarede spørgsmål, og omsætningsværdien for praksis vil stadig skulle findes blandt alle involverede. PPR-medarbejderen spiller her en rolle som formidler af og katalysator for et fælles ansvar i den samlede kontekst.

Skolens muligheder for at skabe organisatoriske og indholdsmæssige ændringer, så et langt mindre antal børn skal henvises, segregeres og marginaliseres i forhold til det almindelige fællesskab beskrives i øvrigt hos Lang og McAdam (2002). Her argumenteres for, hvorledes visioner, muligheds-tænkning, fælles refleksion og samarbejde mellem børn, personale og forældre kan ændre en kultur og derved skabe rum og fællesskab.

Derfor er indsatsen fra det pædagogiske personale af stor betydning. Pædagoger og lærere er vigtige personer i forhold til samspil og processer i de livsrum, der udgøres af skoler, daginstitutioner, fritid m.v. (Bae, 1996, Kjær og Andersen, 1999), og derfor spiller de også en uhyre vigtig rolle. PPR er sammen med andre rådgivnings- og behandlingsinstitutioner afhængige af den indsats, der ydes af det pædagogiske personale i barnets nære leverum.

Ovenstående skal ikke forstås således, at pædagogisk personale alene kan eller skal have ansvaret for indsatsen over for børn og unge med problemadfærd. Men i samarbejde med andre instanser kan de bidrage til de bevidste handlinger, der kan være afgørende, der kan være den »forskel som gør en forskel« (Bateson, 1972). Således skriver Sagbakken (2002), at voksne i daginstitutioner (og skole) let kan undervurdere deres egen betydning for barnets udvikling og vigtigheden af barnets tilknytning til en forudsigelig, accepterende og involveret voksen. For PPR er det derfor vigtigt at anerkende og give værdi til det pædagogiske personales indsats og betydning.

### PPR

For at kunne løfte udfordringen forudsættes det – ud over PPR's egen integration af en nuanceret og udvidet forståelse af opgaven baseret på en udviklings- og ressourcerorienteret tankegang – at PPR accepterer, at det pædagogiske personales kvalifikationer samt skoler og daginstitutioners faglige miljø indgår som genstand for indsatsen. PPR kommer således i en position som konsulenter og vejledere for eksempelvis lærere og pædagoger – en position som naturligvis skal aftales og forhandles med skoler og daginstitutioner. Dette betyder, at PPR's selvfor-



ståelse og position bør blive løbende genstand for dialog med de centrale brugere: forvaltninger, skoler, daginstitutioner m.v.

For PPR's vedkommende betyder det, at rådgivningen står over for krav om at kvalificere arbejdet med - at tænke i processer. Negative relationer kan ændres, men det kræver kontakt og tid. Det vil sige, at der skal etableres fora, hvor de involverede og relevante parter kan mødes regelmæssigt og udviklende dialoger kan etableres (Hertz og Nielsen, 1999)

- at arbejde med større systemer bestående af barn, forældre, grupper, professionelle samt formelle og uformelle netværk
- at tænke etisk, således at de nødvendige dialoger etableres og føres i en tone og under strukturer og former, der yder respekt for alle parter integritet.

Internt står PPR ligeledes over for opgaven med at organisere og kvalificere medarbejderne, så opgavn kan løftes. Det betyder, at PPR internt må fokusere på væsentlige forhold som organisationsudvikling, metodeudvikling, evaluering, en forsknings- og evidensbaseret indsats, det interne samarbejde, udvikling af personalets kvalifikationer samt en afbalancering af forholdet mellem generalist- og specialistviden. Den viden, som der oven for argumenteres for vil være

hensigtsmæssig i forhold til indsatsen overfor udsatte børn og unge vil også være anvendelig i forhold til den interne kvalificering. Derved vil visionen om udviklende livsrum for børn med særlige behov også komme til at omfatte medarbejderne på PPR.

## Referencer

- Amtsrådsforeningen (2003). [www.arf.dk](http://www.arf.dk)
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsagt og børns selvpoplevelse, I: *Social Kritik*, nr. 47, s. 6-21.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. London: Ballentine Books
- Bonke, J. og Munk, M.D. (2002) *Fordeling af velfærd i Danmark*. Kbh.: Socialforskningsinstituttet.
- Börjeson, B. og Håkansson, H. (1998). *Truede børn; socialt arbejde ved anbringelse af børn udenfor hjemmet*, København: Socialpædagogisk bibliotek
- Carr, A. (2000): *What works with Children and Adolescents? A critical review of Research on Psychological Interventions with Children, Adolescents and their families*. London: Routledge.
- Dencik, L. (1999). Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamilære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv, i: Dencik, L. og Jørgensen, P.S. (red). (1999). *Børn og familie i det postmoderne samfund*, p. 245-272. Kbh.: Hans Reitzel.
- Due, P., Holstein, B.E. og Jørgensen, P.S. (2001). Børns sociale relationer, i: Jørgensen, P.S., Holstein, B.E. og Due, P. (2001) (red). *Sundhed på vippen –*

- en undersøgelse af de store skolebørns sundhed, trivsel og velfærd, s. 49-62. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Durrant, M. (1995). *Creative Strategies for School Problems. Solutions for Psychologists and Teachers*. New York:
- Egelund, N. og Hansen, K.F. (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Egelund, N. og Hansen, K.F. (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Egelund, T. (1997). *Beskyttelse af barndommen. Socialforvaltningers risikovurdering og indgreb*. København: Hans Reitzel.
- Foucalt, M. (1980). *Power/Knowledge*. NY: Pantheon
- Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommer-schild, H.(red) (2000). *Mestring som mulighed i mødet med børn, unge og forældre*. Kbh.: Socialpædagogisk Bibliotek (Norsk udgave, 1998. Oslo: Tano Aschehoug)
- Hansen, K.V. (Red) (2002). Temanummer Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. 39. årgang, Nr. 1Kbh.: Dansk psykologisk Forlag.
- Hawley, D. R. og DeHaan, L. (1996). Toward a Definition of Family Resilience: Integrating Life-Span and Family Perspectives, I: *Family Process*, 35, s. 283-298.
- Hertz, S. og Nielsen, J. (1999). Nye dialoger i arbejdet med truede børn og deres voksne – et perspektiv om »preferred meanings«, i: *Fokus på Familien*, nr. 4, s. 245-259, Oslo: Scandinavian University Press, Universitetsforlaget
- Johnsen, A., Sundet R. og Torsteinsson, W. (2000). *Samspill og selvooplevelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jørgensen, C. R. (2002). *Psykologien i senmoderniteten*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, P. S. et.al. (1993). *Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi?* København: Det tværministerielle børneudvalg, Socialministeriet.
- Jørgensen, P.S. (1999). Familieliv – i børnefamilien, i: Dencik, L. og Jørgensen, P.S. (red). (1999). *Børn og familie i det postmoderne samfund*, p. 108-131. Kbh.: Hans Reitzel.
- Jørgensen, P.S., Holstein, B.E. og Due, P. (2001) (red). *Sundhed på vippen – en undersøgelse af de store skolebørns sundhed, trivsel og velfærd*, s. 49-62. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Kazdin, A.E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children, i: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, s. 171-178.
- Kjær, L. og Andersen, R. (1999). »Om at fortælle nye historier«, i: *Fokus på Familien*, nr. 2, 1999, s. 118-126. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lang, P. og McAdam, E. (2002). Børns verdner. Udfoldelse i skoler, familier og samfund, i: *Værdsat – Værdsættende samtale i praksis*, s. 17-38. Kbh.: Psykologisk Forlag.
- Nielsen, J. (1996a). Konsultativ metode – et psykologisk redskab for PPR, *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2, (s. 135-143)
- Nielsen, J. og Nordheim, L. (1996b). Konsultation og supervision – et udviklingsprojekt ved PPR, Århus Vest. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. 2 (s. 124-134)
- Nielsen, J. (2001a). De negative elever – der har brug for positive reaktioner, i:

- Liv i skolen*, s. 64-69. Århus: Dansk Pædagogisk Forum.
- Nielsen, J. (2001b). PPR – visioner for fremtiden, i: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 3, s. 171-190. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Norges Forskningsråd (1998) Barn og unge med alvorlige adferdsvansker. Oslo: Forskningsrådet.
- Næss, S. (1994). *Yrkeskvinne – husmor? Gifte kvinners livskvalitet*, Oslo: NIAS
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatry*. 57 (s. 316-331).
- Rutter, M. (1995): Resilience in the Face of Adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorders, i: *British Journal of Psychiatry*, 147, s. 598 – 611.
- Rutter, M og Rutter, M. (1997). *Den livslange udvikling*, København: Hans Reitzel
- Rutter, M. (1998; Psykosocial modgang: risiko, modstand og restitution, i; *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 35. Årgang, Nr. 2 –1998, s. 172-186. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rye, H. (2002). »Paradigmeskiftet« i arbeidet med barn med spesielle behov: overvejelser om dets bakgrunn og utvikling, i: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 4, s. 309-322. Kbh.: Dansk psykologisk Forlag.
- Sagbakken, A. (2002). Hjelpetiltak i barnehagen, i: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 4, s. 368-384. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Stern, D. (1991). *Barnets interpersonelle Univers*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. (1995). *Moderskapskonstellationen*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Walsh, F. (1996). The concept of Family Resilience: Crisis and Challenge, I: *Family Process*, 35, s. 261-281.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening Family Resilience*. NY: Guilford Press.
- Undervisningsministeriet (2000). *Vejledning om PPR pædagogisk psykologisk rådgivning*. Kbh.: Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr 1.
- Undervisningsministeriet (2003a) *Skolens rummelighed – fra ide til handling*, Kbh.: Undervisningsministeriet, KVIS-programmet.
- Undervisningsministeriet (2003b). *Undersøgelse af specialundervisning i Danmark*.
- Werner, E. E. (1987). High-risk children in Young Adulthood: a longitudinal study from Birth to 32 years, i: *Amer. J. Orthopsychiat.*, 59, s. 72-81.
- Werner, E.E. og Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

**Jørn Nielsen**, Cand.pæd.psych., Ph.d. Klinisk psykolog, specialist og supervisor i psykoterapi. I årene 1986-1998 ansat som klinisk psykolog ved PPR, Vejle Kommune, nu deltidsansat som lektor i klinisk psykologi ved DPU og privatpraktiserende psykolog. Arbejder som supervisor og konsulent for flere kommuner i forbindelse med den tværgående indsats overfor udsatte børn, unge og familier. Jørn Nielsen har skrevet bøger og artikler om børn med sociale og adfærdsmæssige vanskeligheder og udgiver i 2004 bogen *Samspil og Problemadfærd* (Hans Reitzels forlag).  
Jørn Nielsen træffes jnps@mail.tele.dk

## Brugerne og PPR

# 6

– eller hvordan fællesskaber *om* børn  
kan skabe fællesskaber *mellem* børn

Af Charlotte Højholt

### Indledning

Jeg har fået overskriften 'Brugerne og PPR', og det er der vel i grunden ikke noget mærkeligt ved, eftersom det var forskning i 'brugerperspektiver' der var min indgangsbillet til PPR-området og eftersom jeg siden har beskæftiget mig med problemstillinger knyttet til den overskrift. Alligevel har jeg grundet lidt over om de ting jeg nu har på hjerte, kan forsvares under en overskrift om brugerne.

Min opmærksomhed har flyttet sig en del rundt i feltet siden jeg interviewede særligt forældre men også lærere, pædagoger, socialrådgivere og psykologer om deres erfaringer med PPR (se særlig Højholt, 1993). Disse menneskers fortællinger er dog til stadighed en drivkraft for arbejdet og nysgerrigheden i relation til hvordan vi kan forstå børn og deres vanskeligheder, og hvordan vi kan udvikle vort arbejde ud fra brugernes perspektiver. Brugernes fortællinger har sendt mig ud at observere, interviewe og deltage i børnenes forskellige livssammenhænge. De mange historier om uenigheder

mellem børnenes voksne har skabt en optagethed af *forbindelserne* mellem børns sammenhænge. Og erfaringerne om børnenes lidelseshistorier har peget på *børns perspektiver* og børns muligheder for at *deltage* forskellige steder.

Jeg skal i denne artikel søge at pege på hvordan netop *konflikterne* mellem de voksne der har med børn at gøre, samt børns vanskeligheder med at deltage i de fællesskaber de skal lære og udvikle sig i, udfordrer PPR til at arbejde for fællesskaber både mellem og *om* børn. Udgangspunkt bliver et eksempel på nogle af de 'klassiske' uenigheder om børn og deres forløb, og herfra bevæger artiklen sig over mod *børneperspektiver* og *børnefællesskaber*. Jeg vil gå ret konkret ind i hvordan der kan arbejdes med fællesskaber – en del af dette arbejde knytter sig til lærere og pædagogers opgaver i relation til børnene, men jeg mener PPR har en væsentlig opgave både i relation til at sætte børnenes perspektiver og fællesskaber på dagsorden, samt give indhold, ideer og forståelse hertil, og i relation til at

formulere forbindelserne mellem de forskellige bidrag på børneområdet.

### Om at gå på 2 ben

Børn lever og udvikler sig – og oplever vanskeligheder – flere forskellige steder, sammen med mange forskellige mennesker, andre børn såvel som voksne. Børnelivet er *et sammensat liv* hvor det ene sted ikke kan ses og forstås isoleret fra de andre steder og hvad der sker her. Familieliv forholder sig til, organiseres og omorganiseres sågar på baggrund af børnenes liv andre steder, hvilket fx bliver tydeligt i forbindelse med skift mellem steder som ved skolestart (Højholt, 2001; Højholt & Rasmussen, 2002). På samme måde præges den sidste del af børnehvelivet af den forestående skolestart lige såvel som at børnenes erfaringer med deltagelse i børnefællesskaber betyder noget for deres deltagelse i skolelivet. Liv er nu en gang sammensat og sammensat af forskelligheder, forandringer og forbindelser herimellem.

Set i det lys bliver det åbenbart at vi er mange der bidrager til et og samme børneliv – og bidrager på hver vor vis med hver vore muligheder, indflydelse og særlige typer af ansvar og kompetencer. Børnelivet er ikke blot sammensat af vældigt forskellige livssammenhænge, det er også *arrangeret* på særlige måder hvor opgaver i rela-

tion til børnene er *fordelt* mellem forskellige voksne med forskellig professionel baggrund for at bidrage forskelligt til et rigt og berigende børneliv. På den måde bliver brugerbegrebet et vældig komplekst begreb. Spørgsmålet om PPR og brugerne bringer os ud i en mangfoldighed af forhold, mennesker, sammenhænge, kompetencer og fællesskaber at inddrage i arbejdet for og med børnene. Når vi arbejder for at forbedre nogle børns liv, læring og udvikling, arbejder vi i – og også med – *organiseringen* på børneområdet.

Nu vil nogle nok være klar med en indvending om at det ville da være nemmere, og mere effektivt, om vi hver i sær holdt os til eget bord. Det ville for PPR's vedkommende kunne beskrives som at satse på det første af de 2 ben i 'PPR' to-bens-strategi' – 'benet' beskrives bl.a. som en »opgave om at sikre grundlag for rådgivning og konkrete forslag om specialundervisning«<sup>1</sup>. Da kunne mit indlæg ses som et argument for det andet ben – som bl.a. beskrives som at »medvirke til at kvalificere folkeskolens almindelige arbejde for elever med særlige behov«. Det er det ikke. Jeg søger i dette indlæg at vise at de 2 ben hænger sammen, og at den store udfordring netop består i at forbinde dem i tanke såvel som i handling. Det tror jeg også at man i praksis søger, men det er ikke altid lige enkelt, for vore psykologi-

ske teorier og mange af vore procedurer og arbejdsdelinger lægger ikke op til at arbejde så bredt og sammenhængende.

Også i mange af vore faglige debatter hives tingene fra hinanden i et enten-eller, og jeg vil derfor gerne bemærke at artiklen *ikke* er et angreb mod at hjælpe enkeltbørn med specifikke vanskeligheder. Det vil der altid være brug for, men denne hjælp må tænkes ind i *almene bestræbelser* på at skabe fællesskaber om og mellem børn. Også når vi koncentrerer os om enkeltbørn, i forbindelse med specialundervisning, individuelle behandlingstilbud eller lignende, har vi brug for at der arbejdes med barnets muligheder for at deltage blandt andre børn. Og også når vi arbejder med det såkaldt 'specielle' har vor indsats *betydning* bredere set – eksempelvis for resten af barnets klasse og barnets position her, og for barnets og børnenes bevægelser på tværs af deres livssammenhænge – den har betydning for organiseringen på børneområdet<sup>2</sup>.

At arbejde med børns *deltagelse* kan spænde lige fra 'almenforbedrende' tiltag som at styrke fællesskabet i klassen, til at træne specifikke færdigheder med et enkeltbarn (uden dermed at tro at et enkeltbarn kan revolutionere det sociale fællesskab og *alene* skabe nye muligheder for at være med her). At arbejde med børns deltagelse i

sociale fællesskaber fordrer imidlertid at vi voksne også skaber fællesskaber *om* børnene – for deres deltagelsesmuligheder bestemmes mange sider fra, som jeg vil søge at vise det gennem artiklen.

At arbejde for og med fællesskaber om børn er dog langt fra så enkelt som det kan lyde. For at analysere kompleksiteten her og forstå de vanskeligheder vi er placeret midt i, må vi vende tilbage til brugerbegrebets kompleksitet: 'brugerne' af PPR ser qua deres *forskellige placeringer*, opgaver og typer af ansvar, faglighed og positioner vældigt forskelligt – ikke blot på børnene, men så sandelig også på hvad der bør gøres, og dermed på hvad PPR bør gøre. Selve hjælpen til børn er omstridt, og børns udviklingsbetingelser bestemmes bl.a. af den 'konfliktuelle Kooperation' der foregår omkring dem (Axel, 2002). Med begrebet 'konfliktuel Kooperation' vil jeg gerne pege på at vi voksne der har med børn at gøre på en gang samarbejder og konflikter, og særligt på at det *gennem konflikterne* er muligt at udvikle rummelige fællesskaber for vore børn. Ved at få de forskellige perspektiver, billeder og fortællinger om et barn frem, kan vi forbinde viden fra de forskellige situationer barnet lever i, og opbygge *en sammensat forståelse* af hvad der er på spil for barnet – og hvordan forskellige voksne på hver deres vis kan bidrage til en

styrkelse af dets muligheder.

I diskussionerne om 'vægtning' mellem typer af indsatser eller om hvilke 'niveauer' vi bør arbejde på, vil jeg altså argumentere for at vi kontinuerligt, og i forbindelse med vældigt forskelligartede typer af vanskeligheder, må *forbinde* niveauer, indsatser, metoder og mål. For at følge fordringen om at forbinde niveauer skal det søges at folde argumentationen ud gennem et konkret eksempel med en sag indstillet til PPR. I artiklen her skal der lægges mere vægt på hvordan fortællingen kan pege på veje at gå end på at vise sagen i al sin kompleksitet – for nærmere indsigt heri må jeg henvise til den afhandling eksemplet stammer fra (Højholt, 2001). Jeg skal altså her søge at vise hvordan vi kan forbinde enkeltbørns personlige vanskeligheder til organisatoriske forhold, eller forbinde de 2 ben i 'PPR's to-bensstrategi', og jeg vil søge at give indhold, begreber og ideer til dette arbejde.

#### »Voksne, det er sådan nogen der skænd's«

Følgende er nogle interviewudpluk vedrørende en overgang fra børnehaveklasse til 1. klasse og vedrørende et enkelt barn, Martin. Jeg har valgt at lade nogle af de centrale parter komme til orde for at illustrere ikke bare deres konflikter, men også deres engagement og personlige afmagt som jeg ser som

væsentlige dynamikker for samspil af denne art:

»Jeg synes tit at det ofte er negativt, det der kommer fra lærerne... de synes at de (eleverne) er støjende og at de er urolige. Det er da ikke det man har brug for, vel? Det synes jeg ikke.... Fordi jeg netop oplever dem i så mange gode situationer... Og det er da børn, for pokker. De kan da ikke bare sidde der og modtage hele tiden.

...det er bare ikke min pædagogik. Jeg synes ikke at det er rigtigt, og så mener jeg at så må de lave om på deres struktur i første klasse. Fordi jeg synes at det skal tilpasses børnene.« (børnehaveklasseleder)

»– altså, det er helt umuligt at undervise hvis der ikke først er ro. Så kan der godt sådan komme lidt småsnak og lidt forskelligt – indimellem. Men altså først og fremmest, så må vi have ro, før vi kan starte på noget.«

»Fordi vi vil dem jo det godt. Og det vi gerne vil, det er at vi vil gerne undervise dem og lære dem de ting, som vi skal lære dem. Men der er bare noget der forhindrer os i at gøre det. Og det er altså den uro og – altså måske en manglende lyst til at lære de ting. Hos nogen børn manglende evne, måske. Alt det der, *det for-*

*hindrer os egentlig i at udføre vores arbejde.»*

»Altså, at vi så ikke var enige i hvad der skulle ske med de børn der. Og vi har nok syntes at der var nogen der egentlig burde gå om. En der var så umoden, så han egentlig burde være blevet i børnehaveklassen. For at få en bedre skoletid...«

»Han er bare *umoden*. Og han kan ikke – altså, han er umoden med hensyn til det arbejde der skal gøre i klassen. Og han er umoden i sin omgang med andre børn. (...) han har *mange* konflikter og *mange* problemer...« (lærere)

»Ja, så – er der også krudt i Martin... det er der vel i alle drenge...«

»jeg er helt sikker på, at hvis de kunne være noget mere flinke over for Martin, så havde han slet ikke været sådan...«

»...det har noget med lærerne at gøre – de er for stive...«

»Lærerne, dem er vi ikke rigtig kommet så godt ud af det med.«

»Så længe de (børnene) er i skolen, så synes jeg det er deres pligt at gøre noget ved det deroppe«

(fortæller om at Martin mister selvtillid og ikke vil i skole)

»...hvordan får han det i dag? – man har næsten dårlig sam-

vittighed ved at sende ham i skole« (Martins forældre)

(vedr. konflikten med Martins forældre) »... jeg bliver faktisk helt, helt knust over det.... Selv om jeg skal prøve at tænke at det ikke er mig personligt, men det er sådan hele situationen, ikk'.... Det er hårdt at være lærer, nogle gange.« (Lærere)

»...samarbejdet mellem Jakobs forældre og lærerne er bare utroligt dårligt... Og så har jeg sådan prøvet at fungere som mægler. Altså jeg har hørt hvad lærerne siger, og jeg har hørt hvad forældrene siger, og så har jeg foreslået, ret hurtigt, at vi havde et fælles møde. De talte – den ene talte i øst og den anden talte i vest. Jeg sagde vi er *nødt* til at få et samarbejde i stand omkring det her,... fordi jeg kan ikke bruges på den måde, at jeg snakker med dem hver for sig, det sker der ikke noget ved. Men det er kørt i hårknude, det er det, og Martins situation derinde, den er vanskelig, ikk'...« (psykolog)

»Voksne, det er sådan nogle der skænd's« (Martin)

Martins sag er næsten eksemplarisk for hvordan forskellige parter omkring børn lægger vægt på forskellige forhold, repræsenterer forskellige mål og muligheder i rela-



tion til samme børn, *oplever* samme børn forskelligt på baggrund af forskellige aktiviteter og situationer med børnene, ser forskelligt på hvad der er et problem – og ikke mindst: Ser forskelligt på hvem der skal tage ansvaret for hvad i relation til børns udvikling og dette særligt når der er ting der ikke glider glat. Hvad er skoleforberedelse egentlig? Hvem skal lære børnene at sidde stille i skolen? Og er det forældrenes ansvar når et barn ikke gør det?

Ovenstående citater hentyder til almene konflikter om børns udvikling og læring som jeg finder forbavsende udbredte når man bevæger sig på tværs af de steder hvor vores børn lever, lærer og leger. Det fremstår dog ikke som om forskellige fagpersoner ser fundamentalt forskelligt på hvad der er godt for børn, men sådan at opgaverne er *fordelt*, struktureret på en måde så *det lægger op* til konflikter om ansvarsområder, indflydelse, prioriteringer m.m. Mange udtalelser om børn synes således knyttet til oplevelser af at børnene vækker vanskeligheder dér hvor man har ansvar for at organisere tingene – på baggrund af at andre ikke har lært børnene bedre vaner, opførsel, deltagelsesmåder (jf. også Woodhead, 1991, der påpeger at udtalelser om børn oftest retter sig mod andre parter, skyld og ansvar). De forskellige perspektiver på børn og deres vanskeligheder kan såle-

des forstås på baggrund af de forskellige positioner og ansvarsopgaver vi står i som forældre, pædagoger, lærere, psykologer og forskere i relation til børn – jf. de tidligere små interviewudpluk.

Når man interviewer bredere set om mål for børns udvikling synes parterne ikke langt fra hinanden, men når vi taler om konkrete dilemmaer, synes man at måtte forsvare sig mod hinandens krav og beskyldninger. I den konkrete sag spidser tingene til så det synes umuligt at nå hinanden – de voksne er uenige om hvorvidt Martin overhovedet burde være i klassen, om hvorvidt han lyver når han refererer mellem parterne og om hvorvidt han er i stand til at lege med andre børn. Det var først efter at have nærlæst interviewudskrifter flere gange at det slog mig at de ikke kun illustrerede rivende uenighed men også et fælles punkt: Alle giver udtryk for smerte over Martins situation, alle bekymrer sig for hvordan det skal gå ham, oplever hans lidelse og ønsker en ændring.

#### **‘Du kan ikke være med her!’**

Der er 2 psykologer inddraget i diskussioner om Martin og hans klasse. Som vi så ofte ser får de rollen af at være dommere i relation til uenighederne. Den ene tester den gruppe af drenge lærerne ikke mener bør begynde i 1. klasse – og konstaterer at drenene er klar til

1.klasse. Den anden begynder – noget senere da konflikterne mellem Martins lærere og forældre spidser til – at have samtaler med forældrene, hvilket i sig selv signalerer at lærerne har ‘ret’ og at problemerne skyldes og må løses i familielivet (dette er jo en gammel kending, mange brugere har direkte benævnt psykologer ‘dommere’ og været optaget af at bruge psykologen ‘mod de andre’ (Højholt, 1993, fx s. 50f). Det ønsker Martins forældre også, da de håber psykologen kan tale med lærerne om at takle børnene anderledes i klassen). Vi kan konstatere at vi som psykologer får vores eget bidrag ‘konstrueret i konflikterne’. Forskellige parter er uenige om hvad vores bidrag bør gå ud på, og vi kan ikke selv ‘styre’ disse betydninger, da de oftest er sat før vi overhovedet inddrages (ibid, s 161f).

Jeg vil her søge vore muligheder for at arbejde med hvad jeg vil kalde en ‘almengørelse’ af problemstillingen. I ovenstående afsnit sluttede vi ved de voksnes fælles fornemmelse for Martin og hans smerte, og det er *her* disse meget konfliktende parter kan mødes – og det er herigennem deres forskellige typer af *bidrag* kan mødes og forbindes. At skifte fokus fra ‘hvem der har ret, skyld og fejl’ til at være optaget af selve situationen set fra Martins perspektiv kunne også kaldes at søge et bør-

neperspektiv. Og det er netop gennem barnets perspektiv man kan lave en almengørelse.

Men hvordan ser situationerne ud fra Martins position i dem? Og hvilke muligheder giver de ham for at handle, deltage og bidrage til de fællesskaber han er placeret i? For at få indtryk af hvad der optager Martin, hvad han forsøger sig med, hvad han gerne vil opnå, må vi følge ham rundt i de forskellige livssammenhænge og søge at se på det der foregår her fra hans position i dem. Vi må kigge på forbindelserne i hans liv og på hvordan konflikterne mellem de voksne giver ham særlige betingelser i forhold til at tage del forskellige steder. Vi må kigge på undervisningen fra Martins stol (alene nede bagved i yderste hjørne), vi må se på skolegården fra hans placering i frikvarteret og det samme med fritidsordningens legesteder.

At søge et børneperspektiv er at se situationerne fra børnenes positioner i dem – hvilket indebærer at se os selv som betingelser for børnene – samt de andre børn som betingelser for barnet. Vi har forskellige »kilder« til børneperspektiver, som må spille sammen: Vi kan observere børn ud fra spørgsmål som hvad *gør* børn, hvad ser de ud til at være optaget af og hvordan arrangerer de sammen deres samværsformer? Vi kan lytte til børn, og vi kan spørge børn, og vi kan se på sammensætningerne i

deres liv og hvad det stiller børnene overfor. Børneperspektivet indebærer viden fra flere forskellige steder og analyser af hvordan situationerne har betydning for hinanden. Nogle gange må man fx over i fritidsordningen for at forstå hvad det er der optager nogle af børnene i klasseværelset.

Hvad der sker mellem børnene er selvfølgelig i bevægelse. Bevægelserne i den 1. klasse jeg følger synes på det tidspunkt at gå i retning af at børnene bliver mere fokuserede og selektive, deres relationer bliver mere udvalgte og fastlagte over tid og sted. Kammeratskabskonstellationer, venskaber, grupperinger og bedsteven-, vinderrelationer udvikles, stabiliseres og konsolideres. Det lukker både op og lukker i for deltagelsesmuligheder. Børnene taler en del i interviews om at have venner, og Martin konstaterer at klassens to centrale drenge er hans bedstevenner. Jeg ser i den periode Martin optræde i nærheden af disse drenge, men bortset fra et tidspunkt hvor det lykkes ham at stå på mål uden sanktioner, bider jeg mest mærke i tiltagende bemærkninger som: Martin, gå et andet sted hen, Martin du må ikke være med her.

Jeg har tidligere været optaget af temaet 'at være med' fordi jeg oplever børn snakker så utrolig meget om at måtte være med, hvem der må være med og hvem

der ikke må være med osv. (se Højholt, 1996, 2000). Og temaet fremstår særligt væsentligt når vi beskæftiger os med børns læring og udvikling og problemer hermed. Martins deltagelsesposition synes at forandre sig i retning af en nærmest fredløs position: Man kan 'hakke på Martin', skælde ud, udelukke og slå med Martin uden sanktioner fra de voksne (i hvert fald de situationer jeg oplever, disse processer skal ikke opfattes for entydigt). Når Martin har konflikter med andre børn *bekræfter* dette jo *Martins* personlige vanskeligheder og indgår som et væsentligt argument i diskussionerne om hvor umulig han er<sup>3</sup>.

Det er karakteristisk for mange børnesager at vanskelighederne beskrives i tilknytning til et barns uheldige position i børnefællesskabet – positionen bliver til et karaktertræk ved barnets personlighed, og vanskeligheden må løses andetsteds. Det er jo ikke for at genere børn at vi beskriver deres vanskeligheder på den måde, vi *oplever* vanskelighederne i sociale situationer hvor flere parter deltager, og det er bl.a. ved at bidrage til uro her at deltagelsesformerne repræsenterer vanskeligheder vi ikke kan rumme.

Et barns relationer til andre børn og muligheder for deltage på 'rummelige måder' blandt andre børn er med andre ord en uhyre væsentlighed ikke blot for for-

ståelsen af barnets til tider ukonstruktive handlinger, men også når vi søger at arbejde med at forbedre tingene. Det er karakteristisk når man interviewer lærere at endskønt selve problembestemmelsen kan være rimelig snæver omkring det enkelte barns vanskelige karaktertræk, så sker der noget helt andet når man spørger *hvad der skal til*. Da har de lærere jeg har talt med, peget bredt på forhold knyttet til klassen bredere set, og både som arbejdsbetingelse for læreren og som udviklingsbetingelse for barnet, samt typisk på behovet for udvikling i forskellige *samarbejdsrelationer* (se oversigt i Højholt, 1993, s 91). Vi må have opmærksomhed på børnefællesskabet og enkeltbørns deltagelse her både for at forstå barnets handlinger og for at forstå hvordan disse bliver til 'problemer'.

Et barns position i børnefællesskabet har altså betydning for dets udvikling og læring på flere måder: Vi voksne *vurderer barnet*, oplever vanskeligheder for og med det og handler i relation til barnet bl.a. på baggrund af hvordan det optræder sammen med andre børn. Og børnefællesskaber strukturerer barnets muligheder for at deltage på konstruktiv vis – som vi så det med Martin, kan vanskelige deltagelsespræmisser være kilde til personlig frustration og mere eller mindre uheldige strategier for at 'være med'.

Børnene kommunikerer en hel del om undervisningsmateriale, matematikopgaver, resultater osv. Jeg oplever at de herigennem hjælper hinanden samt engagerer sig i opgaverne gennem den fælles drøftelse – men her er Martins oftest afskåret, bl.a. pga. sin placering, nogle gange pga. sin støttelærer og andre gange fordi både børn og voksne forventer uro fra hans side. Desuden synes Martin i den grad optaget af at blive accepteret blandt de andre drenge og dette forstyrrer ham i undervisningen – og i hans relation til lærerne.

Eksempelvis bliver en væsentlig del af en time præget af den dobbelte dagsorden om på en gang at følge med i undervisningen og følge spillet omkring fodbolden. Den dreng der først får fodbolden når det ringer ud til frikvarter, har tilsyneladende en fordel i frikvarteret. Den slags dobbelte dagsordener er jo en karakteristisk del af skolelivet, men Martin synes at stå i et vanskeligt udgangspunkt for at sno sig her: Han har en fysisk vanskelig placering, han kan ikke 'spille sammen med andre børn', der er fokus på hans uro, og Bjarke der netop udmærker sig ved at kunne gennemskue den slags spil, gør læreren opmærksom på at Martin nærmer sig bolden for tidligt... Alt i alt mislykkes begge forhavender selvfølgelig – men det ville være synd at sige at Martin ikke *prøver*.

### Om at prøve, om at overskride og om flere og flere opgivelser

Når man tildeles den luksus at iagttage samspil mellem børn og voksne i et klasseværelse, kan man opdage en hel del forsøg på bidrag af en anden art end dem der trækkes frem når vanskelighederne skal beskrives. Nogle eksempler: Martin rækker hånden op, men opgiver at komme til orde. Martin prøver at løse matematik sammen med andre børn, men opgiver at komme i kontakt med dem. Martin prøver at være med i legen, men opgiver og forlader de andre børn. Martin opgiver at prøve, og sidder i stedet og 'dimser' eller lignende. Martins lærere forsøger at bringe Martins materiale i orden – men opgiver (tasken rummer ikke lige de ting der skal bruges i dag). Martins lærere forsøger at regulere hans ikke hensigtsmæssige måder at deltage på – men lader ham efterhånden være, endskønt han ikke er med i det der sker. Og man kunne blive ved: Martins lærere opgiver at få en god kontakt til Martins forældre. Psykologen opgiver at invitere parterne til fælles møder – osv. osv.

Som nævnt i indledningen betragter jeg formuleringen om at arbejde med børns deltagelse meget bredt – og ikke som noget 'nyt', men derimod som et forsøg på både at indkredse og bidrage til de mange bestræbelser, der efter min

opfattelse for sjældent opsamles, værdsættes og sættes i system. Forholdet mellem Martin og hans lærere udlægges fx ganske problematisk, og opgivelserne, frustrationer og konflikterne trækkes frem gang på gang. Selv i en situation hvor Martin og hans matematiklærer i mine øjne på fantastisk vis samarbejder om at overskride utallige begrænsninger, er det dét, at Martin under kampens hede desperat har kastet sin blyant og formuleret at 'jeg kan ikke', der trækkes frem som karakteristika ved situationen. Man kunne også fremhæve at Martins lærer gentagne gange formår at presse, fastholde og støtte Martin på en måde så han overvinder sig selv og – i stor stolthed – når et resultat.

Den slags oplevelser står i kontrast til opgivelser – jeg kalder dem 'overskridelser' og finder at læring og udvikling konkret set er knyttet til overskridelser både personligt (Martin overskrider sin stædighed og sin oplevelse af at 'jeg kan ikke') og socialt – Martin og hans matematiklærer synes sammen at overskride de samarbejdsvanskeligheder de befinder sig i, og de overskrider *situationens præmisser* – matematiklæreren bryder med en hel del traditioner da hun vælger at prioriterer at støtte op om Martins kamp. (Situationens præmisser er bl.a. at Martin har en konflikt med sin støttelærer om opgaven, de to lærere har tilsynela-

dende forskellige metoder, og Martin oplever at man ikke stoler på ham i den forbindelse).

Når jeg er optaget af at samle på den slags eksempler, er det fordi jeg finder de fortæller os så meget både om problemernes karakter og vore muligheder for at arbejde med dem. Eksemplet trækkes frem her for at pege på at lærere er nøglepersoner for PPR's arbejde, og vi må være særligt opmærksomme på at sætte os ind i de komplekse situationer lærere og børn har sammen i klasseværelset – og på de mange forskellige kompetencer der udspiller sig her. *Disse kompetencer 'drukner' dog ofte i konflikterne omkring problemerne.* Lige såvel som børn står i risiko for at blive 'konstrueret' som problembørn, står lærere i risiko for at blive 'konstrueret' som havende kompetenceproblemer. I forbindelse med Martins klasse var der da også kritik fremme af lærernes kompetence, mens man i klasseværelset kunne iagttage eksempler på at de kunne organisere børnene, skabe relationer til dem, arbejde intensivt med enkeltbørns læringsproblemer osv. Men som den ene lærer konstaterer: når man bliver tilstrækkeligt presset bliver det mere 'hold mund og skriv!'.

Jeg finder det altså nødvendigt også at få øje på det der lykkes, og jeg finder det væsentligt både for problemforståelsen og vores muligheder for at arbejde med pro-

blemerne at vi ikke forenkler – eller i værste fald låser – vores forståelse til at nogle af parterne ikke formår at skabe samspil med hinanden. Selv i ret håbløse forløb præget af konflikter og afmagt, kan man til tider opleve overskridelser hvor der bliver udvist en indlevelse, følsomhed og samarbejdsvilje som PPR's arbejde kan *bygge på* og bygge op fra. Børns forløb og samspil må nu en gang præges både af at man prøver, opgiver, overskrider og til tider lykkes, men vi samler alt for ofte på opgivelser og overser bestræbelserne på at prøve.

For at få de mange variationer frem er der brug for at styrke *den daglige udforskning* af sammenhænge mellem børns handlinger og deres betingelser, mellem de betingelser vi organiserer og hvordan de opleves som muligheder af børnene. Vi skal dog først se på *børnene som betingelser for hinanden*, hvilket ikke skal ses løsrevet fra hvad vi organiserer for og med børnene – skolen, børnehaven, fritidsordningen og familien stiller jo betingelser for børnenes relationer, lægger op til måder at være sammen på.

### **Børnefællesskaber**

Hvad sker der egentlig i børnefællesskaber? Børnefællesskaber er selvfølgelig ligeså forskellige som alle andre typer fællesskaber – børn er forskellige, de spiller sammen på forskellig vis, og voksne

sætter vidt forskellige rammer for børnenes måder at være sammen på. Vi skal ikke udvikle skabeloner for børnefællesskaber, men derimod udvikle begreber, erfaringer og måder til at iagttage, udforske, forstå og arbejde med børn i fællesskaber. Hertil nytter 'færdig viden', om at 'sådan er børn', ikke meget, men nærmere 'spørgende viden' der kan sætte forskellige involverede på sporet i forhold til at udforske dynamikker, problemstillinger og muligheder mellem børn i forbindelse med deres konkrete *betingelser* forskellige steder.

Når jeg mener at PPR's arbejde må rette sig mod børns deltagelse i børnefællesskaber, og mod udvikling af trygge, rummelige og udviklende børnefællesskaber, er det fordi jeg finder at kontinuerlige børneiagttagelser illustrerer en indre sammenhæng mellem børns deltagelse i sociale fællesskaber og deres individuelle læring, udvikling, orientering og muligheder for ændre på deres situationer.

Børn må i deres liv orientere sig i mange forskellige typer af sociale og faglige krav, i forskellige måder at begå sig på, i 'opgaveforståelser', i forskellige forventninger og vurderinger, i kammeratskabskonstellationer og i hvad der er på spil mellem børns forskellige steder. I skolen må børnene orientere sig i 'læringspraksis', og de må deltage i 'læringsfællesskaber'. For at lære noget må et barn orientere sig i ak-

tiviteterne omkring læring – hvad enten dette foregår som klasseundervisning, projektarbejde, specialundervisning eller lignende. Børn ser i høj grad ud til at bruge hinanden i deres orientering og udforskning af sådanne sammenhænge. De snakker med hinanden om skift og overgange, spørger hinanden om hvad der skal ske nu når skolens nye aktivitets skift forvirrer, og de sammenligner steder, diskuterer personlige præferencer. Sammen ser børnene ud til at forfølge det der optager og undrer dem, og sammen synes de at kunne komme til at engagere sig, at overskride personlige begrænsninger og udvide deres personlige interesser og nysgerrighed. Børn 'går ind i det nye sammen' og skaber udviklingszoner for hinanden (se Højholt, 2000; 2001 kap 11).

Både i forskning og praksis må vi udvikle viden og forståelsesmuligheder for hvad der sker mellem børn og hvordan dette får personlige betydninger for enkeltbørns vanskeligheder. Der ligger en vigtig pointe i at have øje for at udelukkelse eller 'uheldige positioneringer' giver et utrygt fællesskab *for alle* – at 'være sammen om at udelukke andre' lader hele tiden muligheden for selv at ryge 'ud' åben<sup>4</sup>. Et udskillende fællesskab vækker angst, medfølelse og skyld. Børn i skolealderen synes typisk stærkt optaget af 'retfærdighed' og formulerer sig reflektivt omkring

hvad hvem gør i forbindelse med konflikter og drilleri imellem dem. Børn kan være bevidste om at deres medgrineri eller slet og ret manglende sigen-fra er en del af problemet, uden dog at kunne gå imod dynamikkerne af den grund<sup>5</sup>. For at gå imod eller sige fra, eller 'gå med' de udstødte, har børnene ofte brug for de voksnes markeringer, for det kan være en udsat færd at begive sig ind på. *Hvor* udsat er vi flere om at afgøre – alt efter dynamikkerne i fællesskabet, herunder den voksnes markeringer. Børn kan låse hinanden i problematiske positioneringer som fx uromageren, klovn – eller helten. Vi ser ofte at nogle børn får/indtager en 'helteposition' med særlige deltagelsesmuligheder – når nogle børn driller, mobber eller udelukker, kan de andre børn tilsyneladende ikke gøre andet end at grine med. Men man kan være helt på mange måder. Man kan være helt ved at lave ballade og destruere – et problematisk succeskriterium for de lærere der søger at organisere undervisning. Man kan være helt ved at holde ude og markere hvem der er inde og hvem der er ude. Man kan være helt ved at udvise overskud og selvsikkerhed i relation til at inddrage, forsvare eller være så fleksibel en deltager at man kan gå på tværs af både aktivitetsformer og deltagerkonstellationer.

Den slags afgøres også af hvad der i den konkrete sammenhæng anses for at være 'social kompetent'. Som det ofte bliver påpeget, er det forskelligt hvad der vurderes som social kompetence, og hvilke muligheder det enkelte barn har for at opføre sig 'socialt kompetent' (Stanek, 2003; Cecchin, D. (red), 2000). Måske vi hellere skulle til at tale om 'kompetente børnefællesskaber' eller rummelige børnefællesskaber – ikke i betydningen at her kan man sidde og være opgivet uden at være udskilt til anden foranstaltning, men i betydninger som plads til forskelligheder, inddragelse, ansvar, bevægelighed i positioneringer og deltagelsesmuligheder, mulighed for at forskellige børn kan bidrage og bevæge praksis – m.m.

Børnefællesskaber er bevægelige og kontinuerligt i forandring, ligesom enkeltbørn jo også udvikler – og afvikler – interesser, præferencer, relationer og deltagelsesmåder. Og her ligger vores *muligheder* for at arbejde med børn og deres deltagelse – betingelser, relationer, adgang til fællesskaberne mv. Børns positioner i forhold til hinanden kan dog 'låses' – og de voksnes sanktioner, hjælp, placeringer og struktureringer af børn indgår netop i disse spil og kan utilsigtet gøre en bredere og sammensat deltagelse vanskeligere – eller nemmere. *Her står PPR og samarbej-*



*det mellem de voksne helt centralt.* Hvordan andre børn og ikke mindst voksne opfatter barnet i vanskeligheder, samt vores indsats i relation hertil, udgør en væsentlig betingelse for vor egen faglige succes.

### **Børnefællesskaber i udvikling**

'... De vil jo ikke have ham med' er en opgivende konstatering, det har overrasket mig at støde ind i den pædagogiske verden. Her stammer den fra et interview med en pædagog i en skolefritidsordning, i forbindelse med at en dreng der er indstillet til PPR (Højholt, 2001, 299). Der synes her at herske det paradoks at mens pædagogers kompetencer og arbejdsmæssige muligheder netop knytter sig til at arbejde med gruppen af børn, falder denne kompetence bort i det øjeblik PPR er på banen. Nu er det noget helt andet der skal til. Fritidspædagogen peger på at der må arbejdes individuelt med drengen og hans familie. Det gør der også, men er der et sted hvor man som forælder kan føle sig afmægtig, så er det netop når ens barn ikke må være med der hvor det er allervigtigst at være med.

Her har de professionelle en helt central position, idet de er sammen med børnene når udelukkelsen sker. De tilstedeværende voksnes markeringer, anerkendelse, opbakning, afstandstagen m.m. er hele tiden med til at tegne hvad det

er for en slags fællesskab børnene deltager i. I vor refleksive, talende og tænkende tid synes der er at være en tendens til at diskutere situationerne i 'parallelsituationer' (med stor debat om hvad der *egentlig* skete) hvor hver deltager kan danne sin 'egen' stillingtagen og det ene være lige så godt som det andet. Det er da også glimrende for børn at deltage i demokratiske samtaler og at danne meninger, men spørgsmålet er om psykiske vanskeligheder er et oplagt tema for sådanne processer – og om vi ikke kan risikere at skubbe voksenansvaret for styring af klassen over på børnenes personlige skyld, samt indbyrdes relationer.

Jeg finder at vi som professionelle har en hel del forskelligartede muligheder for at arbejde med børns deltagelse i børnefællesskaber, og vil søge at pege på nogle af dem – men som tidligere nævnt ligger der mange kompetencer og erfaringer hos det faglige personale omkring børnene netop omkring disse dynamikker – erfaringer som kan trækkes frem, styrkes og prioriteres.

Børns indbyrdes relationer bliver ofte fremstillet som hinsides vores rækkevidde – et spørgsmål om 'kemi', lotteri eller tilfældig præference. Ikke desto mindre kan pædagoger fortælle om hvordan en enkelt udflugt med en ny sammensætning af piger kan skabe nye legemønstre – og relationer – i pi-

gegruppen. Eller man kan som observatør iagttage hvor meget *placeringen* i klasseværelset betyder for børnenes indbyrdes relationer, også andre steder. Vi kan ikke skabe relationer eller styre præferencer, men vi kan *skabe betingelser* for relationer, og vi kan *skabe situationer* hvor børn opdager muligheder hos hinanden – at de har noget at byde på i forhold til hver især 's personlige præferencer.

Grundlaget for et sådan arbejde er *iagttagelser* af børns måder at være sammen på, i det hele taget opmærksomhed herpå (fx i de mange voksensnakke om børnene). Hvis vi ikke går ind i børnenes optagethed, kan vi komme til at handle hen over hovedet på dem og ved ikke på hvilke måder vi indgår i deres indbyrdes spil. Men med udgangspunkt i indblik i hvad der er på spil for børnene, kan man arrangere fælles aktiviteter for den gruppe af børn man ønsker at skabe fællesskab imellem (det være sig klassen, børnehaven eller 'stuen'), man kan arbejde med grupperinger (som fx 'tøseture' for de piger der synes at have svært ved at bruge hinanden) – og endelig lægger jeg også op til *markeringer* fra de voksnes side. Intet fællesskab bare 'er' eller 'er noget'; hvad fællesskabet er, er kontinuerligt på spil og alle deltagere er med til at skabe det – men fra forskellige positioner, og nogle positioner har mere indblik, udslag-

skraft, adgang og sanktionsmuligheder end andre.

Grundliggende for dette arbejde er altså at *se de andre børn som en ressource* for at hjælpe enkeltbørn i vanskeligheder. Det indebærer et skift fra de mere kendte fremstillinger af at *på grund af* hensynet til de andre børn, kan det ikke lade sig gøre at arbejde med enkeltbørns deltagelse. Vi må selvfølgelig ikke være blinde for at de professionelle arbejdsbetingelser kan være modsætningsfulde – og konflikтуelle – i den slags situationer. Der er mange parter der stiller krav og forventninger – og som på den måde selv er med til at stille betingelser for læringen i klasseværelset. Også i forhold til børnenes andre voksne må vi vende situationen *fra* at presse hinanden ud i afmagt *til* at indgå og bidrage på forskellige måder til børnenes fællesskaber.

Konflikter og bevægelser vil være en del af ethvert skoleforløb. Jeg lægger ikke op til at vi skal arbejde mod harmoniske, homogene og konfliktfrie børnefællesskaber – eller til at se konflikter mellem børn som en ulykke. Jeg vil derimod gerne lægge op til at vi voksne har et ansvar knyttet til at give børn erfaringer for at deltage i og bidrage til rummelige børnefællesskaber, og her nærmer vi os et af de forhold vi kan koordinere vore forskellige voksenbidrag i relation til. PPR har muligheden for

at sætte den slags forbindelser på dagsordenen – ud fra et børneperspektiv.

### **Samarbejde om børns deltagelse**

Børnefællesskabernes måder at organisere sig på bliver betydningsfulde både for enkeltbørns deltagelsesmuligheder i skolen og for lærernes mulighed for at organisere undervisning med børnene. Her finder vi en almen forbindelse mellem den pædagogiske opgave i børneinstitutioner og den undervisningsmæssige opgave i klasseværelset.

Ud over ro i klassen har lærere jo brug for 'ro i deltagelsen' for at lykkes med deres arbejde. Der foregår meget i et klasseværelse. Børn har mange forskellige dagsordener at forholde sig til – min fornemmelse er at de fleste, og for den personlige ro vældig betydningsfulde, knytter sig til på en eller anden vis at kunne være med blandt nogle jævnaldrende. Hvordan koncentrere sig om bogstaver og tal hvis man er nervøs for at miste bedsteveninden, for at komme med i fodboldkampen, for at stå alene i frikvarteret? Og fx bruger sin opmærksomhed på hvad der sker mellem bordene, på at følge de andres hvisken eller sedler (hvorfor fik jeg ikke sedlen, står der noget om mig? Hvad griner de af? Har jeg nogen jeg hører til hos? Nogen jeg kan stole på?)? For at forstå bør-

nene og hjælpe børn i vanskeligheder – og for at se *forbindelserne* mellem de voksnes forskellige bidrag – må vi kigge bredt på skolelivet og opdage hvordan forhold fra forskellige livssammenhænge spiller sammen.

Som nævnt brugte børnene i høj grad hinanden i deres orientering i forbindelse med skiftet mellem børnehave og skole, og de fleste syntes forbavsende hjemmevante med at organisere sig i relation til hinanden. Endskønt den første skoledag var præget af en hel del nervøsitet og usikkerhed, legede børnene løs som var de vant til at indgå i og bruge 'børneomgangsformer' i det ellers ukendte.

Børnenes *erfaringer* med at indgå i børnefællesskaber, deres tilid til at kunne bidrage samt søge tryghed her synes med andre ord væsentlig for deres indgåen i det nye – for deres indgåen i skolelivet. Vi må derfor spørge os selv hvordan vi kan give børn gode erfaringer med at deltage i børnefællesskaber, erfaringer de kan bruge andre steder?

Det er i den forbindelse ærgerligt at en del børneinstitutioner giver udtryk for en oplevelse af at være underprioriteret, løsrevet skolen, under pres for at lave mere formel indlæringsorienterede aktiviteter – eller simpelthen i konflikt med skoleverdenen. I arbejdet for at skabe bedre forbindelser, relationer og sammenhængende ak-

tiviteter på børneområdet står PPR helt centralt. PPRs' personale er nogle af de få (udover børnene) der går på tværs her og på den måde kan få indblik i praksis flere forskellige steder. Det indblik – og den respekt, forståelse og anerkendelse som dette kan give – er en forudsætning for at arbejde med sammenhængen. Alt for mange forsøg på udvikling, samarbejde og sammenhæng er blevet indført *uden forbindelse til den daglige praksis* – og har derfor ikke fået den betydning de kunne have fået netop for den daglige praksis. Parterne synes på vagt over for krav til at indordne sig hinanden, eller underlægge sig mål knyttet til en anden praksis end den man gennem årtier har opbygget. Det handler ikke om at blive enige, rette ind eller kompromisse. Det handler om at se at der er *en ide med forskellene*, at se at netop forskellene kan bidrage til hinanden.

### **'Voksenfællesskaber' og 'Medforældre'**

Det bliver bl.a. den pædagogiske psykologiske rådgivnings opgave at tegne de almengørelser op der peger på hvordan fx pædagogisk arbejde med relationer mellem børn i fritidsordningen forbinder sig til enkeltbørns mulighed for at lære noget i klassen – for ikke at sige lærernes mulighed for at gennemføre undervisning. Vi må forbinde de gode ideer, hvilket er grundla-

get for at de voksne der har med børnene at gøre, kan opleve at deltage i 'voksenfællesskaber' om børnenes liv og deltagelse. Det gælder ikke mindst i forhold til forældre-samarbejdet. Og da vender vi tilbage til udgangspunktet for meget psykologisk arbejde og også for denne artikel: Børnenes forældre. Det er gået op for mig at et uhyggeligt udslagsgivende forhold for deltagelsesbetingelserne for børn i vanskeligheder kan sættes af andre børns *forældre*. Fx i Martins tilfælde kommer der for alvor skub i sagerne da andre børns forældre begynder at klage, hvilket giver et pres hele vejen rundt. Og i medierne har der været trukket eksempler frem på at forældre fik 'smidt børn ud af deres skole'. Forælder er forælder værst kunne man konkludere, men man kunne også søge først at analysere de forskellige perspektiver der hersker i en forældregruppe – for herigenem at forbinde dem.

Børns læring, kammeratskaber, udvikling af sociale kompetencer, præferencer og fællesskaber er noget der ligger forældre helt særlig på sinde<sup>6</sup>. Forældre har brug for velfungerende børnefællesskaber – og de er i høj grad med til at skabe dem. Familiefællesskabets markeringer derhjemme betyder noget for hvem man kan lege med og hvem ikke, for hvordan børn reagerer på konflikter, på andre børns vanskeligheder osv. Tænk blot på

så forskellige forslag som: Ham skal du holde dig langt fra; hun har måske svært ved at spørge om hun må være med; har du prøvet at snakke med din lærer om det; jeg ved lærerne er opmærksomme på problemet; hvad med at prøve at lege sammen herhjemme?

Forældre synes mere og mere optaget af deres børns sociale liv uden for hjemmet, men det er selvfølgelig vældig forskelligt hvordan, på hvilke måder og med hvilke udviklingspraksisser som grundlag. Derfor kan bølgerne gå højt på forældremøder. Det er ikke altid let at være den lærer der som autoriteten forklarer at det er en smadsergod ide at bruge en stor del af ressourcerne på vanskeligheder, i en periode at bære over med en del uro, eller at alle arbejder målrettet på at alle børn kan være del af fællesskaberne. Her er igen brug for at almengørelserne trækkes op:

Det må herigennem gøres tydeligt hvordan alle forældre har en opgave i relation til at styrke det klassefællesskab deres barn er en del af. Netop opgavefordelingen på børneområdet er i bevægelse og udvikling, og denne proces er ikke enkelt og konfliktfri (se særlig Højholt, 2001, kap 7). Med børnenes sammensatte liv griber vore opgaver ind i hinanden. Vi udgør hinandens betingelser og kommer til at stille opgaver, forventninger og muligheder til hinanden. I det lys er omsorgsopgaven for egne børn

langt fra afgrænset til hjemmets fire vægge, og handlinger rettet direkte mod børnene. 'Den moderne forældreopgave' forbinder sig til at 'være forældre dér hvor børnene er' – hvilket vil sige at forholde sig til skoler og institutioner, kammeratskabsfællesskaber, bedstevener, osv. At arbejde med deltagelse i 'voksenfællesskaber' og at give forældre mulighed for at være 'medforældre' kan være vort modtræk til den klientgørelse der er blevet kritiseret fra mange sider i årevis.

Det må være en del af en folkeskoles ansvar at arbejde for relationer til børns forældre bredt set – og det må være en del af den pædagogiske psykologiske rådgivningsopgave at bakke både forældre og professionelle op i dette arbejde når det er vanskeligt. Der er ingen tvivl om at netop relationen til et barns forældre er altafgørende for læreres rummelighed og muligheder i relation til et barn. Det så vi allerede i den tidligere brugerundersøgelse hvor flere lærere forklarede at baggrunden for indstilling til PPR var et problematisk forhold til et barns forældre – og vi får det bekræftet i den senere forløbsundersøgelse og Martins sag. Martins lærer fortæller ganske konkret hvordan en flok drenge overtræder reglerne samlet, og hun skriver hjem til deres forældre. De andre drenges forældre reagerer ved at svare at de er glade for at blive op-

lyst og vil snakke med deres drenge, mens Martins forældre reagerer ved at undre sig over hvad de skal med den oplysning – det må vel være lærernes ansvar at tage sig af den slags. Den slags oplevelser, som er så belastende for lærerne, har stor betydning for at Martin er blevet en 'sag', og for mulighederne for at arbejde med sagen. Ligesom debatten om skoleforberedelsen og ansvarsfordelingen mellem børnehaveklasse og 1. klasse kan vi igen se en fordelingsproblematik: Hvem har ansvaret når drengene ikke opfører sig som de skal? Hvem har ansvaret når Martins skolegang bliver en udelukkelsehistorie i stedet for en fortælling om at blive inddraget i leg, læring og fællesskab?

Gennemgangen skulle gerne illustrere at vi ikke kan afgøre diskussionen principielt, men i stedet må forbinde forældrenes sorg og vrede over at drengen ikke har det godt med lærernes bekymring for hvordan det skal gå ham – og gå klassen. Almengørelsen må gå gennem børneperspektivet som alle på hver deres vis er optaget af, har billeder på og ønsker for. Netop gennem *forskellighederne* – de forskellige typer af viden om et barn fra forskellige situationer, samspil, forløb med barnet – kan vi lære om barnets vanskeligheder, muligheder, interesser og optagethed. 'Perspektivudveksling' mellem børnenes voksne giver *sammensat vi-*

*den* om børneperspektiverne fra flere af børnenes livssammenhænge. Og børneperspektivet kan danne fælles indhold og ledetråde i vore søgeprocesser.

Børneperspektiver peger på fællesskaber, så min konklusion bliver at PPR må arbejde med fællesskaber både mellem børn og om børn. Det er faktisk en udvidelse i forhold til en mere gængs opfattelse af vor professionelle kompetence, men ikke så langt fra nogle af de måder psykologer beskriver deres bestræbelser i praksis.<sup>7</sup> Denne opfattelse af professionel kompetence er et brud med tanken om at ekspertise knytter sig til at have viden på forhånd – for at bane vejen for på professionel vis at *søge viden fra forskellige ståsteder* og herigennem foretage en almengørelse af problemstillingen.

### Afslutning

Afslutningsvis vil jeg samle nogle stikord fra ovenstående diskussioner, så de måske kan anvendes som inspiration for konkret udforskning, forståelse og intervention i relation til vort arbejde med børn i vanskeligheder. I forbindelse med vældig forskelligartede vanskeligheder kan det være et pejlemærke at *arbejde med læring og udvikling gennem deltagelse*. Det handler om at arbejde med et barns personlige deltagelse – barnets måder at tage del på, barnets personlige *optagethed* eller nysgerrighed, om at ar-

bejde med barnets særlige *muligheder* for inddragelse, muligheder for at bidrage og øve indflydelse, præge fællesskaber ud fra personlig relevans og om at arbejde med børns deltagelsesmuligheder *på tværs* af steder.

I tilknytning hertil lægger jeg op til at arbejde med rummelige børnefællesskaber – til at arbejde med børnenes måder at være sammen på, deres omgangsformer, deres »sikkerhed« ved fællesskabet, deres muligheder for at bruge hinanden. Det handler om at arbejde med åbne og bevægelige fællesskaber og med børnenes måder at omgås forskelle, konflikter, problemer, anerkendelse af hinanden. Ovenstående fordrer at arbejde med fællesskaber *om* børnene: Vi må tage udgangspunkt i at vi voksne omkring børn har forskellige opgaver, ansvarsområder, typer af viden – forskellige oplevelser med børnene og forskellige perspektiver på læring og udvikling. Vi må arbejde med forskellige bidrag til *fælles* forløb og reflektere *fordelinger* af ansvar og opgaver og *forbindelser* mellem vores bidrag. Vi kommer herved til at arbejde med børns skift og overgange og med *inddragelse* af forskellige parter og anerkendelse af forskellige typer af viden. Det indebærer at vi organiserer 'perspektivudveksling' mellem parterne og fremmer en demokratisering både i og mellem stederne.

Dette skal ikke forstås som en 'model' for samarbejde, men som en opfattelse af samarbejde som *udforskende* perspektiver og indsigt fra forskellige vinkler. Herigennem udvikles ny og sammensat viden om forskelle og sammenhænge i et barns liv, om hvad barnet *gør* i forskellige *situationer*, om hvad der karakteriserer disse situationer – hvad andre børn og voksne gør i barnets liv, og hvordan dette stiller sig fra barnets perspektiv. Samarbejdet kan skabe viden om muligheder for at gøre noget anderledes, viden om betingelser og udviklingsmuligheder forskellige steder.

#### Noter

- 1 Jf indledningen til dette temanummer.
- 2 Jf Morin: »På tværs af det specielle og det normale«, et igangværende ph.d. projekt ved DPU der netop udforsker disse forbindelser.
- 3 Jf. også McDermotts videooptagelser om en drengs deltagelse fra den udskilte position, 'en dreng med indlæringsvanskeligheder', eller evt. gennemgang og diskussion heraf i Højholt, 1999.
- 4 At fastholde fællesskabet som betydningsfuldt for hele klassen er altafgørende for *samarbejdet* om klassen – ikke mindst forældresamarbejdet.
- 5 Mens vi voksne kan være mystificeret og søge abstrakte kategorier for hvad der er mobning, synes børnene ikke i tvivl: 'Man kan se det i ansigtet' forklarer de i forbindelse med et projekt om mobning, RUC, psykologi, 2003.

- 6 Jf. forældreinterviews, Højholt, 2001, kap 2 samt Kousholt: »Familieliv fra et børneperspektiv«, ph.d. projekt ved RUC.
- 7 Jf. Rasmussens projekt om psykologers viden i praksis, fx Rasmussen, 2003.

### Referencer

- Axel, E., 2002: *Regulation as Productive Tool Use*, Roskilde University Press.
- Cecchin, D.(red), 2000: *Børns kompetencer*, udgivet af BUPL.
- Højholt, C., 1993: *Brugerperspektiver – forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*, Dansk psykologisk Forlag. København.
- Højholt, C., 1999: »Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn?« i Axel, E.; Baltzer, K.; Hansen, C.R.; Mammen, J.: *Virksomhed, viden, læring*. Århus Universitets Forlag. Århus.
- Højholt, C., 2000: »Børns udvikling og deltagelse – en teoretisk udfordring« i *Nordiske Udkast*, nr. 1.
- Højholt, C., 2000: »Kompetence som begreb – kompetent eller defensivt?«, i Cecchin, D.(red): *Børns kompetencer*, udgivet af BUPL.
- Højholt, C., 2001: *Samarbejde om børns udvikling*, Gyldendal, Kbh.
- Højholt, C., & Rasmussen O.V., 2002: »Ledelse og overgange« i *Skolen i Morgen*, tidsskrift for skoleledere, Dafolo Forlag.

- Kousholt, D.: »Familieliv fra et børneperspektiv«, ph.d. projekt ved RUC.
- Mehan, H., 1993: »Beneath the Skin and Between the Ears: A Case Study in the Politic of Representation« i Chaiklin & Lave: *Understanding Practice*. Cambridge University Press.
- McDermott, R., 1996: »Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn«, i Højholt, C. & Witt, G (red.): *Skolelivets Socialpsykologi*. Unge Pædagoger.
- Morin, A.: »På tværs af det specielle og det normale«, ph.d. projekt ved DPU, artikel ved samme navn er 'in press'.
- Woodhead, M., 1991: »Psychology and the Cultural Construction of 'Children's Needs'« in Woodhead, M. et al (ed.): *Growing up in a Changing Society*. Child Development in Social Context, vol. 3. Routledge. London
- Rasmussen, O. V., 2001: »Udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – mod et børneperspektiv«, i *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* nr. 4. Dansk psykologisk Forlag.
- Rasmussen, O V., 2003: »Viden-skab i praksis – om forskning som praksisudviklingsforskning« i *Nordiske Udkast*, nr. 1.
- Stanek, A. H., 2003: »Social læring blandt børn i daginstitutioner« I: »Sølvguiden«, udgivet af Socialministeriet september.



## Konsultativt arbejde

# 7

*I de seneste år har konsultationsbegrebet og konsultationsmetoder indtaget en stadig mere central plads i PPR-arbejdet. Denne ændring hænger snævert sammen med ny, forsknings- og praksisbaseret viden om det enkelte menneskes udvikling gennem sociale relationer.*

*Artiklen præsenterer en praksisnær, men også teoretisk funderet tilgang til konsultation i en folkeskolekontekst, og en efterfølgende case eksemplificerer en konsultationsproces.*

*Af Henning Strand*

### Konsultation

Begrebet konsultation eller *konsultativt arbejde* bruges om forskellige former for dekonventionel samtale mellem to fagpersoner, en konsulent og en konsultant. Men konsultation kan også omfatte situationer, hvor flere konsulenter og/eller konsulenter medvirker.

Begrebet: *dekonventionel* samtale præciserer, at der er tale om en samtale i en særlig kontekst, en samtale som adskiller sig fra dagligdagens konventionelle samtaler, f.eks frokoststuesnak, ved at konsulent og konsultant indtager forskellige positioner. Med Batesons terminologi kan man sige, at konsultation bl.a. er karakteriseret ved en komplementær relation, hvor konsulenten er hjælper og tager ansvaret for at strukturere samtalen og rammerne omkring den, mens konsultanten er hjælpsøgende.

I dekonventionaliteten ligger også, at relationen er kontraktbestemt. Det betyder ikke, at der nødvendigvis skal foreligge en kontrakt i skriftlig form, men at spørgsmål som f.eks fortrolighed, tid og rammer aftales. Rammerne om konsultation er endvidere, at der er tale om et tidsbegrænset forløb, som tager udgangspunkt i en faglig problematik med det formål at øge konsultantens problemløsningskapacitet. Konsulent skal være omhyggelig med ikke at overtage ansvaret for handling og produkt, og konsultanten har sin frihed til ikke at overtage konsulentens opfattelse af problemet og af løsningen. Princippet bag konsultation er således hjælp til selvhjælp.

I min tilgang til konsultation nedtones ekspertpositionen, og fokus rettes mod processen. Det inde-

bærer at bestræbelserne på at afklare de arbejdsrelaterede dilemmaer, som konsultanten præsenterer, sker i et samarbejde mellem konsulent og konsultant. Jo mere procesorienteret konsulent arbejder, jo tydeligere træder samarbejdsaspektet frem. Målet med denne form for konsultation er at co-konstruere nye forståelsesformer, perspektiver og handlemuligheder. Eller som Elsa Jones (1996) skriver: »konsulentens opgave [er] at bruge sine professionelle færdigheder til at opretholde en relativ metaposition i forhold til konsultantens system med henblik på at støtte denne i at ændre synsmåde eller handlinger.«

Jeg vil bevæge mig lidt ud over den almene brug af konsultationsbegrebet ved ikke at begrænse mig til alene at bruge begrebet om processer mellem professionelle, men også til at indbefatte processer, hvor en eller flere konsulenter deltager sammen med klienter/brugere og andre professionelle. Et eksempel herpå kan være møder, hvor forældre og børn deltager sammen med lærere, forløb hvor en hel classes elever, lærere og forældre deltager samtidig, eller hvor en psykolog bringer en familie med til en kollega for at få hjælp til at komme videre med et familierapportforløb, der er kørt fast.

### Øget interesse for konsultativt arbejde – et paradigmeskift

Gennem de sidste par årtier er der sket en eksplosiv udvikling i forståelsen af de sociale relationers betydning for det enkelte menneskes udvikling.

Der er ikke noget nyt i antagelsen om at mennesket udvikler sig socialt situeret. Så langt tilbage som i 1934 offentliggjorde G.H. Mead sin teori om »I and me« (Mead 1934), hvori han antager, at der udvikles en repræsentation af interaktioner som internaliseres i den enkeltes selv. Siden Mead har det været en udbredt antagelse, at den enkelte udvikler sin identitet gennem en generalisering og internalisering af andres forventninger og måder at forholde sig til vedkommende på.

Men de sidste årtiers spædbørnsforskning, med Daniel Stern som dynamo (Stern 85 og 97), i Norden fulgt op af blandt andre Brodén og Sv. Å. Madsen, har ført til en dybere forståelse af relationens betydning for barnets udvikling.

Denne nye, forskningsbaserede platform er blevet næret af forskellige former for ressourcefokuseret tænkning fra bl.a. socialkonstruktionismen, Marte Meo-bevægelsen og Cooperriders »appreciative inquiry« (Hammond 98) og er blevet en alvorlig udfordring for diagnosetænkningen og det individuelle fejlfinderfokus, som har

været dominerende i den kliniske psykologi, psykiatrien og almenheden i hele den vestlige verden i mange år.

Når man i stadig højere grad forstår et barns vanskeligheder som udtryk for barnets forhold til sine omgivelser snarere end som noget i barnet iboende, bliver det svært at retfærdiggøre, at vi psykologer fortsætter med at anvende en meget stor del af vore ressourcer på at lede efter forklaringer på børns vanskeligheder gennem individuelle undersøgelser af barnet, løsrevet fra den kontekst vanskelighederne optræder i.

Med en lettere omskrivning af Bateson (Ølgaard 86), kan man sige, at det bliver vanskeligere og vanskeligere at forstå et barns problemer, jo mere vi undersøger barnet løsrevet fra de sammenhænge, som er en del af problemet.

Den konsultative tilgang er én måde at flytte fokus fra barnet-i-sig-selv til barnet-i-relation-med-sine-omgivelser. Og de ændringer af omsorgspersoners måde at forholde sig til et barn i problemer på, som kan udvikles gennem konsultationen, bliver en måde at forbedre barnets udviklingsbetingelser på.

### **Konsulenten som forandringsagent**

Konsulenten rekvireres for at skabe forandring. Konsultanten

ønsker noget ændret, uden selv at kunne skabe ændringen. Men systemiske terapeuter som Gianfranco Cecchin fremhæver det paradoks, at jo hårdere terapeuten eller konsulenten arbejder på at skabe forandring, jo mindre forandring sker der.

Den chilenske, konstruktivistiske biolog og filosof, Maturana, går skridtet videre. Han afviser med sin teori om autopoiesis (Maturana 87), at man overhovedet kan skabe forandring gennem induktion. Ifølge ham kan man ikke ændre andre. Forandring kan kun ske ved at man ændrer sig selv og derved møder den anden på en anderledes måde, en måde som indebærer nye udviklingsmuligheder for denne. Den eneste anden mulighed for at skabe forandring er at koble sig til den anden og udvikle sig sammen. Konsekvenserne af en sådan epistemologi er, at det bliver meningsløst at møde konsultanten som genstand for forandring, da forandringsprocessen i konsultativt arbejde skabes i en co-konstruerende proces, i et samarbejde mellem konsulent og konsultant.

Når man som konsulent alligevel forsøger at lave om på konsultanten, bliver man let fanget i en relation til konsultanten, som er parallel med konsultantens fastlåshed i forhold til en elev eller forældre.

Hvis konsulenten presser på for at overbevise konsultanten (her:

læreren) om, at hun skal ændre sig for at muliggøre den ønskede ændring af barnet eller af forældrene, løber konsulenten let ind i en modstand mod forandring hos konsultanten, som ligner den, konsultanten har søgt hjælp til at løse i forhold til barnet eller forældrene.

En af konsulentens muligheder for at skabe forandring i sådanne situationer er at vende blikket mod sig selv og forsøge at skifte perspektiv, f.eks. at opgive at ændre konsultantens forståelse eller handlinger og i stedet forsøge at forstå konsultantens situation set fra konsultantens position.

Den anden grøft konsulenten kan falde i – og som dybest set bunder i den samme tro på, at man kan ændre andre – er, at han identificerer sig så meget med læreren, at fokus bliver rettet mod, hvordan læreren kan lykkes med sit ønske om, at ændre eleven.

Der er med andre ord tale om en balance. Konsulenten skal med Batesons ord gøre en forskel, der gør en forskel. Han skal på én gang både leve sig så meget ind i konsultantens situation, at han kan nå konsultanten og indtage en position, som er tilpas forskellig fra konsultantens, til, at sidstnævntes forståelse bliver udfordret. Det er denne forskel, der kan gøre en forskel.

Når læreren føler sig set, hørt og forstået bliver det lettere for hende

at rette opmærksomheden mod sin egen del af problematikken og mod alternative måder at forholde sig til eleven på. Bl.a. kan lærerens egen nysgerrighed på, hvordan verden mon ser ud fra elevens perspektiv føre til, at hun forholder sig mere nysgerrigt, interesseret og åbent overfor eleven, som på sin side oplever sig set, hørt og forstået, som »han er« og dermed kan føle sig værdsat, styrket og mere parat til at risikere forandringer.

### Forandringsprocesser

Jeg vil yderligere dvæle lidt ved forandringsprocesserne, da forandring på den ene side er konsultationens mål, mens jagten på forandring som nævnt let fører til modstand mod forandring.

Jeg finder den socialkonstruktivistiske forståelse af udvikling og forandring meget brugbar og inspirerende i konsultativt arbejde. Især socialkonstruktionismens indbyggede respekt for mangfoldigheden og accepten af, at der er mange lige gyldige måder at se virkeligheden på, er et godt udgangspunkt for et autentisk samarbejde. Det samme gælder socialkonstruktionismens åbenhed overfor mulighederne for sammen at skabe ændringer.

Inspirationen fra socialkonstruktionismen ser jeg imidlertid kun som et supplement til psykologien, da socialkonstruktionismen

også rummer den iøjenfaldende svaghed, at intrapsyriske processer, selv et, det menneskelige subjekt, har tendens til at forsvinde i socialkonstruktionismens ensidige fokus på relationerne og sproget. Denne diskussion vil det være for vidt at komme nærmere ind på her, men se f.eks. Tønnesvang (2003).

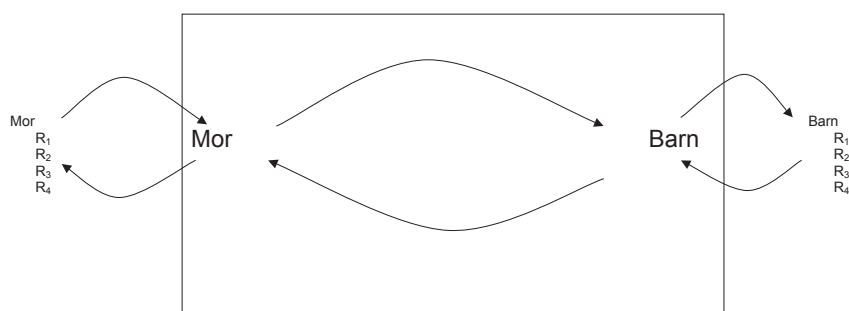
For at fastholde det menneskelige subjekt og dermed også det psykologiske genstandsfelt, vil jeg derfor i det følgende kort referere til Daniel Stern, som har formået at rumme såvel det relationelle som det individuelle aspekt af menneskelig udvikling i sit videnskabelige arbejde.

Stern beskriver, hvordan det enkelte menneskes repræsentationer udvikles gennem internalisering og generalisering af konkrete oplevelser af at-være-sammen-med andre. Disse repræsentationer »stoppes ikke ind udefra, men konstrueres indefra, fra selv-oplevelsen af at

være sammen med en anden« skriver Stern (Stern 1997,108) og bliver meget afgørende for, hvordan vi møder andre mennesker. Hvis vi møder en ven med glæde og meget positive forventninger, sender vi – hovedsageligt ubevidst – signaler herom til vennen: Et smil, mimik, måske nogle ord og tonefald som bekræfter ham i at være savnet og værdsat. Denne oplevelse af at være værdsat af en ven internaliseres og integreres i personens repræsentationer af sig selv, af vennen, af at være sammen med et andet menneske, ja, af et helt netværk af sammenhængende repræsentationer.

En sådan korrektion af repræsentationerne får på sin side efterfølgende betydning for vennens måde at møde os på.

Frit gengivet har Stern illustreret sammenhængen mellem interpersonelle relationer og selvudvikling på følgende måde (for yderligere uddybning se Strand 2000).



I modellen symboliserer det, der er inde i kassen, udvekslingen af handlinger som kan iagttages, høres eller på anden måde registreres af en observatør.

Uden for kassen er repræsentationerne, dvs de generaliserede repræsentationer af at-være-sammen-med andre. Der er her tale om indre processer, der kun kan registreres af en observatør indirekte gennem tolkning af handlinger, mimik mm.

En af Sterns pointer er, at enhver ændring ét sted i systemet (i denne model et mor-barn samspil) ændrer hele systemet. Hvis moderen f.eks udvikler en depression, vil hun møde barnet med et lavere energiniveau og sende andre signaler til barnet. Barnet vil dermed få en ny oplevelse af at-være-sammen-med moderen, vil internalisere denne oplevelse i – og dermed ændre – sine repræsentationer, som igen vil få betydning for barnets måde at møde moderen på næste gang.

I dette lys konkretiseres og tydeliggøres socialkonstruktionisternes antagelse om, at vi ved at ændre os selv kan skabe grundlag for, at andre kan ændre sig.

### **Narrativer og dominerende historier**

Med socialkonstruktionismen har også narrativiteten fået sin opblomstring.

J. Bruner (1990) antager, at mennesket har en medfødt narrativitetsfunktion, at vi hele tiden skaber narrativer (historier) som en måde at forstå andre mennesker, kulturen og samfundet på. Gennem de fælles fortællinger konstrueres også et fælles tilhørsforhold. Vi inkluderes i kulturen.

Den franske filosof, Paul Riceur, mener – inspireret af G.H. Meads sociale interaktionisme – at identitet skabes gennem de historier, der fortælles om os. Og den engelske børnepsykiater, Elspeth McAdam, henviser til Riceur og præciserer, at historier, som bliver fortalt om os, bliver til »jeg-historier« og er med til at skabe vores identitet.

Socialkonstruktionismens »fader«, Kenneth Gergen (1997), mener, at selvet i sidste ende er en narrativ konstruktion, der konstant konstrueres i konteksten.

Denne tænkning i narrativer er en helt grundlæggende præmis for den australske familierapeut, Michael Whites, familierapi. Michael White, som også er inspireret af Foucaults forståelse af magt, taler om, at forskellige magtforhold gør, at der udvikles dominerende historier i den sociale kontekst (White & Epston 2000).

Når f.eks. forældre flere gange bekræfter hinanden og deres børn i, at de har en dygtigt, velfunge-

rende datter eller en urolig, uansvarlig søn, er der således tale om, at de sammen har konstrueret en dominerende historie.

Samme fænomen ses i skolen, på arbejdspladser, i pressen, alle steder, hvor mennesker er sammen. Men hvor der er dominerende historier, er der også mulighed for at konstruere alternative historier. Hvis ovennævnte søn f.eks. ses som en sød, hjælpsom og kvik dreng af mormoderen, kan det være en god ide at invitere mormor med til en familiesamtale og interviewe hende om hendes erfaringer med drengen og de styrkesider, som hun ser hos ham.

Når en sådan alternativ historie bliver gjort »tykkere« gennem interview med mormor, og den øvrige familie tager den til sig, ændres forventningerne til ham ligeså håbene og drømmene, og drengens tro på sig selv styrkes.

Med Sterns terminologi ændres både drengens og de øvrige familiedlemmers repræsentationer, og sønnen mødes af andre og møder andre på en anderledes måde. Drengen får dermed nye oplevelser af at være-sammen-med, som igen virker ændrende ind på hans repræsentationer af sig selv.

Når vi interesserer os for forandringsprocesser gennem social interaktion er det brugbart at inddrage endnu et nyt – men også et

brugbart – modfænomen i psykologien og i pædagogikken: det værdsættende perspektiv.

### **Et værdsættende perspektiv (appreciative inquiry)**

Den engelsk-østriske filosof, Ludwig Wittgenstein, mener, at erkendelse i sidste instans er baseret på anerkendelse.

Praksiserfaringer med Marte Meo-pædagogik/terapi, Cooper-riders »appreciative inquiry« (Hammond 1998) og narrative terapiformer (White & Epston 2000) har vist, at et værdsættende perspektiv med fokus på det der fungerer, på styrkesider, ressourcer og drømme hos den enkelte er medierende for en positiv udvikling.

Elsbeth McAdam og den sydafrikansk-engelske præst og terapeut fra KCC i London, Peter Lang, vender ligeledes opmærksomheden mod potentialer og muligheder i stedet for at fokusere på problemer. Deres antagelse er, at problemer er frustrerede drømme. Så ved at spørge detaljeret ind til problemets semantiske modpol, drømmen, udvikles drømmen, nye perspektiver udfoldes og fastholdes, og det første tiltag mod opfyldelse af drømmen konstrueres. Med andre ord co-konstrueres en alternativ historie med fokus på ressourcer såvel hos personen som i dennes netværk.

### Kontekstens betydning i den konsultative proces

Med antagelsen om, at vi udvikler os gennem sociale relationer, og at den enkeltes vanskeligheder såvel som muligheder udspilles i sociale sammenhænge, bliver kontekstbegrebet centralt. Konteksten er rammen for vores forståelse af de informationer, der udveksles. Vores fortolkninger, vores måde at forstå informationer på og vores konstruktion af historier afhænger af konteksten.

Det er min erfaring, at det ofte netop er uklarheder vedrørende konteksten, der skaber vanskeligheder i konsultationer. Kontrakten er én måde at klargøre konteksten på. Men det er ikke tilstrækkeligt at afklare konteksten initialt. Kontekstafklaring er nødvendig under hele konsultationsprocessen.

Sammen med Lang, Little og Cronen, har Maturana præsenteret en kontekstafklarende model. Han kategoriserer konteksten i tre interrelaterede domæner (Maturana 1987).

- *produktionens domæne*, er den del af verdenen, hvor man er underlagt love, normer og regler. Det er i dette domæne, man får sine arbejdsopgaver, rammerne for arbejdet bliver sat og ansvaret placeres. Der er rigtige og forkerte løsninger.

- *Refleksionens domæne*, er den del af verdenen, hvor refleksionerne og drømmene har plads. I refleksionens domæne er der mange forskellige måder at se verdenen på. Der er flere forskellige forklaringer på fænomener og mange synspunkter, som beriger hinanden.
- Endelig er der *æstetikens domæne*, hvori den personlige, private baggrund toner frem. Det er her værdier, idealer, religiøsitet har sin plads.

Det er vigtigt at fastholde, at Maturanas domænetanker er et analyseredskab, og at det ikke er muligt at afgrænse domænerne fra hinanden i det levede liv. De udgør en ubrydelig enhed. Men, som det fremgår af nedenstående eksempel, er det på analyseplanet meningsfyldt at sondre mellem de tre domæner.

En konsultation vil almindeligvis være domineret af kommunikation i refleksionens domæne. Det er interessant og brugbart for konsultanten at producere flere forskellige tanker om, hvordan hun kan komme videre. Flere kreative ideer, flere kombinationsmuligheder og flere synspunkter fører til mulighed for større overblik, forståelse af sammenhænge og adækvate handlemuligheder.



Men hvis det eksempelvis kommer frem under en konsultation, at et barn har været udsat for vold eller misbrug, træder produktionens domæne klart frem. Der er lovgivet for, hvordan man som borger og som offentligt ansat skal forholde sig i en sådan situation, og der er psykologfaglige og etiske normer, som skal efterleves som psykolog. Endelig vil konsulentens faglige viden, hans værdier og ansvarsbevidsthed hele tiden spille sammen med de to andre domæner. Ligesom hele måden at forholde sig til konsultanten på altid vil være farvet af konsulentens værdier, normer og idealer fra æstetikens domæne.

Modellen kan være med til at skærpe bevidstheden om, hvornår man primært befinder sig i refleksionens domæne med de mange mulige løsninger, hvornår der sker et skift til produktionens domæne, hvor et kontrolaspekt og beslutningstagen bliver dominerende og hvor retningslinier skal følges, og endelig hvad det er for værdier, man selv bringer ind i en situation. Spørgsmålet er ikke blot, hvordan konsulenten oplever situationen. Selvom konsulenten i en given situation primært oplever sig i refleksionens domæne, kan konsultanten være begrænset af forestillinger eller fornemmelser af mulige konsekvenser at det hun fortæller (produktionens domæne).

Når udgangspunktet er, at alle handlinger sker i en kontekst, og at alle kontekster selv er en del af en større kontekst, bliver det klart, at de problematiske sammenhænge, et barn i vanskeligheder indgår i, nødvendigvis må medtænkes, hvis det skal lykkes for os at hjælpe barnet med at overvinde vanskelighederne.

At medtænke et barns situation i klassen, skolen, familien og i forskellige arenaer i fritiden er en del af psykologens/konsulentens daglige praksis. Det er straks vanskeligere som konsulent, men ikke mindre nødvendigt, at fastholde bevidstheden om, at også ens egen kontekstuelle baggrund er af væsentlig betydning for konsultationsforløbet. Her tænker jeg på forhold som konsulentens teoretiske referenceramme, hans ideologier og værdier, kompetencer, arbejdsbetingelser, krav og forventninger fra arbejdsgiveren, samarbejde med og støtte fra kolleger, forholdet til børnenes forældre og skolens ledelse mm.

Hvis ikke konsulenten er opmærksom på, at relationen mellem konsulent og konsultant udspilles i en fælles kontekst, som på sin side er præget af de forskellige kontekster deltagerne hver især selv bærer med sig ind i den fælles kontekst og at konsulent-konsultant-systemet i sig selv også er en del af en større kontekst tabes både muligheder for forståelse og forandring.

## **Konsultativ metode i PPR-sammenhæng – en case**

### **Et konsultationsforløb i PPR-regi**

#### **HENVENDELSE FRA EN SKOLE**

En lærer ringede til PPR og bad om hjælp til sin 4. klasse. Hun fortalte at vikarer og lærere med få ugentlige timer i klassen gennem de sidste tre år havde beklaget sig over uro i klassen og over, at børnene opførte sig respektløst overfor de voksne. Læreren aktuelle anledning til at henvende sig til PPR var, at vikarerne nu ikke længere ville undervise i klassen.

Ifølge læreren havde man forsøgt at afhjælpe problemet gennem forældremøder og ved at inddrage skolens specialcenter, men til trods for en stor indsats havde lærerne ikke kunne se nogen ændring.

Hverken klasselæreren eller matematiklæreren, som også underviste klassen i andre fag, oplevede problemer med klassen.

På baggrund af denne henvendelse aftalte en kollega og jeg en konsultation med lærerteamet omkring klassen.

#### **NOGLE REFLEKSIONER FORUD FOR 1. KONSULTATION**

*Vores forståelse af henvendelsen var, at lærerne havde et meget klart, specifikt ønske om, at vi skulle komme for at ændre elevernes måde at forholde sig til vikarer på.*

*Vi ville bruge den første konsultation med lærerne til at spørge ind til, hvordan de forstod elevernes reaktioner overfor vikarerne, hvordan de vurderede, at klassen fungerede i andre sammenhænge, hvilke ressourcer de så i klassen mm. Vi ville også spørge til de enkelte læreres egen relation til eleverne og til deres opfattelse af, hvordan eleverne mon selv forstod deres reaktion overfor vikarerne. Vi var også nysgerrige efter at høre om lærerne havde ideer om, hvorvidt eleverne mon var optaget af andre temaer end lærerne og om også eleverne så vikarproblemet som et problem. Endelig ville vi afklare lærernes egen forandringsparathed på baggrund af konsultationen, og vi ville betinge os, at flere af klassens lærere ville deltage i konsultationen, så vi kunne få flere forskellige versioner af historien.*

**1. KONSULTATION: LÆRERTEAMET**  
 Dansk læreren, matematiklæreren og musikk læreren deltog i den første konsultation.

Lærerne fortalte samstemt om vikarernes og musikk lærerens problemer med uro. De fortalte også, at nogle af forældrene havde truet med at finde en anden skole til deres barn pga. situationen i klassen.

Lærerne beskrev klassens faglige niveau som usædvanlig højt og fortalte at eleverne i mange situationer arbejdede selvstændigt og

engageret både individuelt og i grupper. Endvidere blev forældregruppen beskrevet som ressource- rig, men kritisk overfor skolen og lærerne.

Da vi spurgte til, hvordan eleverne mon selv syntes, de havde det i klassen, fortalte lærerne, at også eleverne syntes utilfredse med vikartimerne.

På spørgsmålet om, hvordan eleverne havde det med hinanden indbyrdes, svarede en af lærerne, at eleverne havde det godt med hinanden. Efter lidt eftertænkning tilføjede klasselæreren så, at der ikke var konflikter når lærerne var til stede, men at børnene faktisk tit fortalte om gensidige mobberier og chikane i frikvarterer og på vej til fritidsklub, og at mange dansk- timer blev brugt til at udrede, hvem af eleverne der havde ret og uret. Børnenes indbyrdes mobberier og konflikter var en helt ny oplysning for os. Vi var lidt overraskede over, at temaet blev introduceret så sent i samtalen og på vores spørgsmål, når problemet tilsyneladende havde eksisteret gennem alle årene. Vi spurgte ind til problematikken, og ved konsultationens slutning bestemte lærerne sig for at drøfte børnenes indbyrdes forhold med børnene i klassens tid i den følgende uge. De ville undlade at fokusere på ret og uret, skyld og uskyld, men forsøge at forstå, hvad der skete i børnegruppen og at afklare, om de kunne hjælpe børnene

med at ændre situationen.

Endvidere aftalte vi at følge konsultationen op med en to-timers konsultation med klassen og de tre lærere to uger senere.

Vores betingelser for at medvirke var at lærerne inden vores konsultation i klassen

- skulle fortælle børnene om vores besøg og
- informere forældrene om vores deltagelse og oplyse dem om, at formålet var at støtte børnene og lærerne i at skabe et bedre socialt klima i klassen.

#### **REFLEKSIONER EFTER 1. KONSULTATION**

*Begrundelserne for at bede lærerne om at involvere både elever og forældre inden vores møde med børnene var at skabe en samarbejds- kontekst. Både elever og forældre skulle have et signal om, at der her var tale om et tilbud, som ville være i alles interesse. Det var ikke noget, der skulle gøres hen over hovedet på hverken børn eller forældre.*

Vi så også lærernes inddragelse af eleverne og forældrene som en intervention, der skulle føre til at forældrene rettede deres opmærksomhed mod eventuelle tegn hos deres børn på, at de blev mere tilfredse med skolen. Vores rationale var, at vi ser det, vi leder efter, og at det vi ser, kommer til at indgå i konstruktionen af nye narrativer. Hvis teorierne holder, ville et

sådant skift i forældrenes fokus være med til at understøtte en positiv udvikling i børnenes relationer.

En af vores hypoteser var, at børnene var langt mere optaget af deres indbyrdes forhold end af vikarernes problemer, og at vi skulle være opmærksomme på at give plads til såvel lærernes oplevede primære problem: vikarernes situation og forældrenes utilfredshed med uro, som til elevernes eventuelle optagethed af deres indbyrdes forhold.

En anden hypotese var, at vi ved vores første møde med klassen ville erfare, at børnene havde fået det bedre med hinanden i den mellemliggende periode, dels fordi vi var sikre på, at lærerne ville tale med børnene om emnet på den måde, de havde planlagt, og dels fordi vi som nævnt forestillede os at forældrene ville vise deres børn en anderledes interesse for deres liv i klassen.

## 2. KONSULTATION: I KLASSEN

For at gøre konteksten gennemskuelig for eleverne indledte vi konsultationen med at interviewe lærerne om, hvad der havde fået dem til at søge hjælp hos os, og hvad de håbede at få ud af mødet. Vi brugte »fish-bowl« settingen. Dvs. at vi to psykologer interviewede lærerne midt i klasselokalet, mens eleverne sad i en cirkel uden om os og lyttede/observerede (se

Campbell et. al. 1995).

Der er klare regler for kommunikationen ved denne model: kun de, der sidder inde i »akvariet« må sige noget. De øvrige indtager en observatørposition og må kun lytte på.<sup>1</sup>

Vi spurgte lærerne, hvordan de syntes det gik med klassen her to uger efter vores første møde.

Lærerne fortalte, at der var sket tydelige fremskridt. De havde talt med børnene om drillerierne, om hvad drillerierne gjorde ved børnenes lyst til at komme i skole og i klub mm. Og lærerne havde en meget klar opfattelse af, at børnenes indbyrdes drillerier var aftaget.

Nogle forældre havde kontaktet lærerne og fortalt, at de kunne se, at deres barn havde fået det bedre. Vi spurgte lærerne, hvad det var de havde gjort, som havde skabt den tydelige, positive udvikling i børnenes relationer.

Lærerne syntes først ikke, at de havde gjort noget anderledes end de plejede, men nævnte så, at de havde talt med børnene nogle gange, som vi havde talt om under konsultationen med lærerne, og at lærerne havde været mere opmærksomme på, hvad der skete med børnene i frikvartererne og på vejen mellem skole og klub end tidligere.

En gruppe på 4 elever blev derefter inviteret ind i »akvariet«, mens

lærerne satte sig ud i cirklen sammen med de øvrige elever.

Vi interviewede de fire elever. De fortalte, at det vigtigste for dem var at få stoppet drillerierne og det at blive holdt uden for. De fortalte også, at de var enige med lærerne i, at det allerede var blevet bedre i de sidste 14 dage, men at drillerierne stadig var for hyppige.

Vi stillede spørgsmål til, hvordan det var lykkedes eleverne at nå de beskrevne fremskridt, hvor de havde fået styrken fra, hvordan lærerne havde hjulpet dem osv.

Vi spurgte også ind til deres drømme om, hvordan det kunne være for dem at gå i skole hvis drillerierne forsvandt. Især ønsket om at blive værdsat og at være en del af fællesskabet fyldte meget. Flere af eleverne nævnte, at de drømte om at kunne have det godt sammen i skolegården – både drenge og piger.

Vi spurgte videre hvad det første tegn ville være på, at de var på vej mod drømmen. Det kunne de let svare på, for de havde allerede set de første tegn i ugerne før. Hele klassen havde i et tilfælde ugen før leget fangeleg. Vi spurgte videre, hvad det næste lille skridt skulle være, hvordan deres forældre mon ville opdage, at børnene havde fået det bedre i skolen osv.

Endnu en gruppe elever kom ind i akvariet.

Børnene nævnte problemerne i vikartimerne. Nogle fortalte, at de var gået hjem med hovedpine pga. larm i timerne, andre at de ofte blev hjemme med mavepine, når de vidste, de skulle have vikar.

Nogle fortalte, at de godt vidste, at de var med til at lave larm, når der var vikar, men at de ikke havde troet, at det ramte deres kammerater så hårdt.

Efter den første time, tog vi en pause. Da børnene kom ind fra skolegården efter frikvarteret fortalte de, at drengene og pigerne havde leget fangeleg sammen og at alle kunne være med.

Vi bad herefter eleverne enkeltvis om at tilkendegive hvor tilfredse de var med klimaet i klassen på en skala fra 1-10. Vi bad dem om at kommentere forskellene (hvordan kan det mon være, at Lise synes, at hun er på 5 på skalaen, mens Erik synes, han er på 8), hvad skal der mon til, for at Lise næste gang ville svare 7 eller 8 osv.

Vi noterede alle børnenes placeringer på skalaen.

## **REFLEKSIONER OVER 2. KONSULTATION**

*Det var vigtigt for os at tage udgangspunkt i fremskridtene for at understøtte lærernes og elevernes nye, alternative historie, for at bevare perspektivet: at klassen alle-*

rede har taget det første væsentlige skridt imod en positiv udvikling, at det er muligt.

*En anden vigtig pointe er at signalere, at ændringerne hænger sammen med, at lærerne og eleverne har gjort noget aktivt og at få sat ord på, hvad det er de har gjort, der har virket. Både lærere og elever blev overraskede og lidt stolte, da opmærksomheden blev rettet mod deres succes med at tage de første skridt til at skabe de ønskede forbedringer. Og det gav dem mod på at fortsætte indsatsen, at vi så ændringerne som deres fortjeneste.*

Vi var blevet bestyrket i vores hypotese om, at børnene var mere optaget af deres indbyrdes forhold end af vikarernes utilfredshed, at vikarproblematikken primært var lærernes. Samtidig så vi lærernes og elevernes fælles interesse i at ændre forholdene i vikartimerne med hver sin tilgang: Lærerne primært af hensyn til vikarerne og forældrene. Eleverne pga. hensynet til kammeraterne. Det var lykkedes at skabe en samarbejds kontekst med fælles fokus.

Skalaspørgsmålene viste sig at være velegnede til at illustrere elevernes forskellige vurderinger af deres situation og skulle senere vise sig at være et godt evalueringsskema.

Når vi åbent stiller spørgsmål til lærere eller elever er vores intention ikke at finde »sandheden«, men at udforske elevernes og

lærernes forskellige opfattelser og synspunkter. Derved produceres ny information i lærer-elev systemet, og nye handlingsmønstre kan udvikles.

*Vi var i øvrigt positivt overraskede over den megen omsorg eleverne viste for hinanden og den respektfulde måde både elever og lærere tiltalte hinanden på. Det var især tydeligt at lærerne omtalte eleverne positivt, når sidstnævnte var observatører.*

### **3. KONSULTATION: I KLASSEN**

Da vi besøgte klassen igen to uger senere, fortalte lærerne og børnene samstemmende, at der to gange havde været vikar på klassen i den mellemliggende periode, og at vikarerne havde været forundrede over den forvandling, der var sket. De havde oplevet klassen som vel fungerende, og at børnene i usædvanlig grad tog hensyn til hinanden. Vi spurgte meget detaljeret ind til, hvordan det var lykkedes for børnene og for lærerne at nå dette resultat, og hvad det betød for børnenes og lærernes trivsel.

Vi undersøgte elevernes oplevelse af forandringerne ved hjælp af skalaspørgsmålene. Alle elever bortset fra én havde rykket sig i retning af højere grad af tilfredshed.

### **REFLEKSIONER EFTER 3. KONSULTATION**

*Vi sørgede igen for at holde fokus på de klare fremskridt, som både*

børn og lærere beskrev. Hvis vi som konsulenter havde spurgt til de gamle problemer, som konsultanterne ikke mere var optaget af, kunne vi risikere, igen at fastlåse lærer-elev-systemet i de gamle problemer (Jf. den canadiske psykiater Karl Tomm 1992).

Vores forståelse af den meget markante forandring var, at eleverne havde taget opgaven på sig at forbedre klimaet i klassen. Vi er meget sikre på, at den omstændighed, at elevernes fik mulighed for at leve sig ind i, hvad drillerierne og urøen i vikartimerne ødelagde for nogle af deres kammerater samt at det lykkedes at udvikle en samarbejds kontekst og at skabe et fælles mål under konsultationen med elever og lærere fik afgørende betydning for den positive udvikling.

#### **MØDE MED LÆRERE OG FORÆLDRE**

En uge senere deltog vi på et forældremøde, hvor forældrene blev informeret om forløbet. Forudgående havde vi deltaget i planlægningen af forældremødet sammen med klassens lærere og forældrerepræsentanter. Vi aftalte her, at informere forældrene gennem brug af fish-bowl modellen. Vi interviewede lærerne »i akvariet« om den aktuelle situation i klassen. Lærerne kunne fortælle om den positive udvikling, som var fortsat siden vores sidste konsultation.

Den første gruppe forældre, som kom ind i akvariet, gav udtryk for

deres glæde over udviklingen, som de ikke havde kunnet undgå at mærke på deres børn. Men der var også megen usikkerhed på, om forandringen ville kunne holde på længere sigt.

En far var kritisk overfor forløbet, fordi hans datter var meget utilfreds. Det kom bag på os. Paradoksalt nok var faderens utilfredshed ikke primært rettet mod, at datteren havde fået det dårligere i forløbet med klassen, men at vi havde besluttet at afslutte nu.

Sammen med lærerne, lovede vi faderen, at vi ville følge op på problematikken.

#### **4. KONSULTATION: LÆRERTEAMET**

Vi havde en kort opsamling med lærerne. Deres forståelse af problematikken omkring ovennævnte pige var, at hun havde mistet sin centrale rolle i klassen. Hun havde haft en meget dominerende position i pigegruppen, en position der havde været opretholdt gennem koalitioner vendt mod andre piger i klassen og udelukkelse af en enkelt af pigerne.

Lærerne var umiddelbart meget tilfredse med den nye situation og ønskede ikke nogen tilbagevenden til den tidligere situation.

Vi fik spurgt lærerne om, hvordan de forestillede sig pigens situation så ud fra pigens perspektiv, hvordan hun mon havde det i klassen, hvad hendes mulige intentioner var med den styrende adfærd

mm. Lærerne formulerede, at pigen, som de forstod det, havde brug for at blive respekteret af de andre børn, og de havde også en klar forståelse af, at en inklusion af pigen i børnegruppen, ville kunne være særdeles konstruktivt for både hende og for de øvrige børn.

Det lykkedes faktisk lærerne i løbet af få dage – gennem særlig og positiv opmærksomhed på pigen – at støtte hende i at komme ind i gruppen igen. Og lærerne fortalte meget tilfredse, at nogle af de piger, som tidligere havde været meget tilbageholdne var blevet styrket så meget, at de ikke var bekymrede for, at pigen ville kunne indtage sin tidligere position.

#### **EN SIDSTE INTERVENTION. ET BREV TIL KLASSEN**

To måneder efter vores sidste kontakt med klassen skrev vi et brev til lærerne, som vi bad dem om at læse op for børnene.

I brevet gav vi udtryk for, at vi var imponerede over at det var lykkedes for eleverne og lærerne på så kort tid at skabe så godt et socialt klima. Vi værdsatte deres indbyrdes solidaritet og ansvarlighed. Endelig bad vi dem om parvis at skrive en side til os om, hvordan de havde det i klassen lige nu, og hvilke drømme de havde om fremtiden.

#### **REFLEKSIONER OVER BREVSKRIVNING SOM INTERVENTION**

*Ideen om at skrive til klassen er taget fra Michael White.*

*Brevet har flere funktioner. Dels er det med til at fastholde den eller de alternative historier, som er blevet konstrueret gennem konsultationen: den ressourcerige, velfungerende klasse der har haft styrke og solidaritet til at overvinde vanskelighederne dels fastholdes, uddybes og forlænges interventionsforløbet ved at eleverne får til opgave at skrive til os om deres aktuelle situation. Vi bliver således vidner til den fortsatte positive udvikling, hvilket ifølge Michael White styrker børnenes oplevelse af sig selv som succesrige. Og endelig er der tale om en feedback til os, som gør det muligt for os at vurdere, om en opfølgning vil kunne være relevant.*

#### **FEEDBACK FRA LÆREREN**

Vi fik aldrig svar fra klassen, men for kort tid siden – lidt mere end et år efter forløbets afslutning – mødte jeg klasselæreren. Hun fortalte mig, at den gode udvikling i klassen er fortsat og at klassen fungerer bedre end nogen sinde. Hun fortalte også, at der kort efter afslutningen af vores forløb havde været et par situationer, hvor børnene havde »tabt perspektivet« og hvor lærerne havde brugt erfaringerne fra vores forløb, havde forholdt sig åbent, undersøgende til de opståede problematikker sam-



men med eleverne og var kommet styrket igennem vanskelighederne.

### **Kommentarer til konsultationsforløbet**

Ovenstående har jeg måttet begrænse mig til at referere til ganske få, almene, men også centrale aspekter af konsultationsforløbet. Nogle af disse aspekter vil jeg yderligere fremhæve ved at koble dem til artiklens teoretiske grundlag.

### **Inddragelse af større systemer i konsultation**

Jeg er gang på gang blevet forundret over, hvor effektivt det kan være at intervenere i store systemer.

Der er for mig ingen tvivl om, at forandringer langt lettere kan effektiviseres ved at forene et større systems ressourcer end ved at forsøge at ændre systemet gennem ændring af et enkelt medlem af systemet. Det ses ofte i familierapi og ikke mindst ved intervention i klasser eller på arbejdspladser.

For et marginaliseret barn vil det eksempelvis ofte være en uoverskuelig opgave selv at ændre sine betingelser, da der vil være mange fastholdende kræfter i systemet. Andre børn i klassen kan f.eks. umiddelbart – ofte på det ubevidste plan – være bange for at miste noget, hvis den marginaliserede klassekammerats position styrkes, det er ikke sikkert, at lærerne opdager, at barnet har ændret sig.

Forventningerne er ofte uændrede mm.

Hvis hele klassen, lærerne og forældre bliver medspillere, er der derimod så mange kræfter i spil, at der er gode muligheder for at ændre det marginaliserede barns betingelser. Forventningerne i systemet ændres, barnet støttes fra mange sider osv.

### **Konsulenten i en meta-position**

Hvis man som konsulent skal lykkes med at initiere en forandring, er det helt afgørende at få skabt en samarbejds kontekst, en fornemmelse eller erkendelse af, at det er i vores fælles interesse at overvinde problemet.

Forandringsprocessen skal ikke være konsulentens projekt, men deltagernes. Hvis man som konsulent bliver utålmodig, er det et udtryk for, at man ønsker ændringer, som konsultanten ikke er parat til. En måde at nå til accept af, at konsultationen er en proces for konsultanten, som ofte tager tid, kan være at vende blikket mod sig selv og finde ud af, hvordan det kan være, at man som konsulent har brug for at forcere udviklingen i stedet for at følge konsultanten.

Hvis konsulenten bliver utålmodig eller af andre grunde presser på for at skabe forandring, får han let ængstelighed og modstand fra systemet, da nogle deltagere altid vil være bange for at miste no-

get i forbindelse med en forandring. Derved udebliver den ønskede forandring.

Hvis det derimod lykkes konsulenten at blive i en metaposition, at forholde sig »ikke-vidende«, undersøgende til deltagerens udtrykte frustrationer, betænkeligheder, frygt, ønsker, drømme, perspektiver mm, skabes der rum for refleksioner. Deltagerne kan så antcipere eller forestille sig ønskede og uønskede konsekvenser af en eventuel forandring, og de kan tage deres forholdsregler, fordi fornemmede konsekvenser som bliver ekspliciterede, kan håndteres bevidst, sprogligt, og dermed blive mindre truende.

Det er som nævnt afgørende for en konstruktiv konsultationsproces, at konsulenten kan opretholde en metaposition.

En måde man kan bevare sin metaposition på, er først og fremmest at undgå diskussioner med konsultanten. En diskussion er et udtryk for, at man forsøger at overbevise den anden om noget, der er uenighed om. Diskussion er et udtryk for en symmetrisk relation, som hører til i en konventionel samtale.

### **Proceskonsultation**

Som en del af afgrænsningen af selve konsultationsbegrebet har jeg flere gange fremhævet konsulentens metaposition i forhold til konsultanten. Dvs at konsulenten ikke

bliver fanget af og fastlåst i det system, som konsultanten har brug for for at finde nye muligheder i. Konsulentens vigtigste rettesnor under en proceskonsultation er feedbacken fra konsultanterne. Hvadenten feedbacken er små tegn eller højlydte protester, skal den tages alvorligt. Konsulenten kan tage dilemmaet op i åbenhed og sammen med konsultanterne undersøge, hvad der er på spil, og hvordan de kan komme videre.

Vi kan ikke komme uden om logikken i Batesons 2.-ordenskybernetik: at vi altid selv er en del af det system vi iagttager eller intervenserer i. Men ved at forholde os nysgerrigt, undersøgende og ved at undlade at give »ekspertsvar« kan vi lettere undgå at blive fanget ind.

Et eksempel på, hvordan det har været muligt at indtage en sådan metaposition, er måden hvorpå vi mødte den vrede far, hvis datter havde mistet sin centrale position i børnegruppen.

I stedet for at tage stilling til om det var godt eller skidt for pigen og/eller for klassen, at hun havde mistet sin position, i stedet for at diskutere, forklare eller undskylde, tog vi faderens beklagelse alvorligt, accepterede hans perspektiv: at datteren var kommet i klemme og tog informationen som udtryk for, at vi ikke var færdige med vores arbejde. Informationen blev i øvrigt grundlag for en ny forståelse af si-

tuationen i klassen og førte til en yderligere, konstruktiv udvikling i børnenes samspil.

Det lykkedes os med andre ord at undgå at blive fanget i en symmetrisk relation til faderen. Et dilemma, som umiddelbart kunne fremtræde som et modsætningsforhold, fik ikke lov til at udvikle sig til en eskalerende konflikt. Vi formåede at genoprette en komplementær relation ved at fastholde Michael Whites og David Epstons perspektiv: »*Det er ikke personen, der er problemet. Det er problemet, der er problemet.*« (White og Epston 2000, 83).

En komplementær relation, dvs en relation hvor vi er omsorgsgivere, som skal sikre processen, mens forældre, børn og lærere er de, der skal drages omsorg for, vil altid være et magtforhold i Foucaults betydning (Lundby 2000), men magt behøver ikke at være af det onde. Magt kan forvaltes og udspilles i gensidig respekt og være tryghedsskabende i en samarbejds kontekst.

#### **Fokus på ressourcer.**

Et andet gennemgående træk i konsultationsprocessen er, at fokus rettes mod ressourcer. Ihukommende Elspeth McAdams tese om at problemer er frustrerede drømme, og at man derfor kan gribe ind i problemerne ved at fokusere på

drømmende, flyttede vi fokus fra problemerne i klassen og hen imod drømme og løsninger. »Hvordan kunne du ønske dig, det var i klassen«, »hvad kunne være det første tegn på, at udviklingen går i den retning«, eller mod ressourcerne: »hvordan er det lykkedes jer at gøre de iøjnefaldende fremskridt«

Den canadiske psykiater, Karl Tomm, har meget overbevisende beskrevet hvordan problemer fastholdes eller endda genoptræder når vi fokuserer på dem, og hvordan vi får styrke til at komme videre, eller konsoliderer allerede opnåede fremskridt, når vi fokuserer på mulighederne og de positive forandringer (Tomm 1992).

½Denne forholdemåde er beslægtet med McAdams og Langs (2002) brug af »*appreciative inquiry*«, hvor pointen er, at det værdsættende perspektiv er med til at konstruere nye alternative dominerende historier om konsultanten, som konsultanten tager til sig som en del af sit narrative selv.

Hvis konsultanten er meget fastlåst i problemet, kan det være, at hun først bliver parat til at fastholde sig til drømmene og ressourcerne, når hun har fået mulighed for at fortælle om problemet og dets konsekvenser. For uden kontakten og samarbejdet sker der ingen ændringer.

### **At ændre systemet ved at ændre sig selv**

Fra casen vil jeg nedenstående fremhæve et eksempel på, hvordan den socialkonstruktionistiske antagelse om, at vi ikke kan ændre andre gennem induktion, men at vi kun kan give andre mulighed for at ændre sig ved at ændre os selv eller betingelserne i øvrigt.

Som det fremgår af casen, er klasselæreren umiddelbart godt tilfreds med, at klassens meget dominerende pige har mistet sin centrale position. Læreren har derfor ikke nogen tilskyndelse til at ændre situationen yderligere. Hun slipper imidlertid sin modstand mod at støtte pigen, idet hun ved hjælp af konsulentens spørgsmål når til en indlevelse i, hvordan det er for pigen at være sammen med klassekammeraterne, hvad der er pigens intentioner og drømme, hvad pigen mon har brug for for at kunne opgive dominansen, og ikke mindst hvilke nye udviklingsmuligheder og sociale kompetencer pigegruppen kan udvikle, hvis det lykkes for klassen at inkludere pigen.

### **»fish-bowl« modellen, refleksioner og observationer.**

På det organisatoriske plan har vi hentet »fish-bowl« modellen fra David Campbell (1995). Ideen med brugen af modellen er, at tilrettelægge konsultationen således, at deltagerne får mulighed for at vek-

sle mellem aktiv deltagelse ved at tale og at lytte til andre. Disse skift gør det muligt at bevæge sig frem og tilbage mellem ydre og indre dialoger. De to forskellige slags samtaler giver ifølge Tom Andersen to forskellige udgangspunkter og nye muligheder, når vi søger efter nye beskrivelser og forståelser (Andersen 2001 s. 120). Det er almindeligvis en helt ny, spændende og lærerig oplevelse for deltagerne, at refleksionerne i »akvariet« sker i åbenhed. Den anderledes kommunikationsramme signalerer også, at der er tale om en dekonventionel kommunikation med andre spilleregler end i det almindelige daglige samvær.

### **Afsluttende bemærkninger om muligheder i multisystemisk konsultativt arbejde**

Jeg har konkretiseret min systemisk- og socialkonstruktionistisk inspirerede konsultationsform ved hjælp af en case, som primært udspilles i et lærerteam og et klasseværelse.

Jeg kunne også have valgt at illustrere en sådan multisystemisk tilgang med eksempler fra mange andre og meget forskelligartede kontekster.

Eksempelvis har jeg i meget vanskelige sager gode erfaringer med at samle flest mulige ressourcepersoner omkring et barn eller en ung med henblik på sammen at skabe alternative historier og per-

spektiver og at finde nye udviklings- og handlemuligheder. Udgangspunktet er antagelsen om, at det er problemet og ikke barnet, som er problemet.

Jeg har ligeledes gode erfaringer med at arbejde med nævnte konsultationsform i institutioner, hvor ledelsen og personalet har ønsket hjælp til at overvinde konflikter og at udvikle nye samarbejdspektiver.

### Note

- 1 Ideen med denne opstilling er, at hver enkelt deltager kan skifte mellem at observere, dvs. at være i en lytteposition, og at være med i dialogen. Hermed undgår man at deltagerne glemmer at lytte på de andre, fordi de er optaget af deres egne argumenter. Når man ikke har mulighed for selv at sige noget før man kommer ind i akvariet, ansøres man til at lytte godt efter.

### Litteratur

- Andersen, T. 2001: *Reflekterende processer*. Dansk Psykologisk Forlag
- Bruner, J. 1990: *Acts and Meaning*, Cambridge. (Dansk udgave: *Mening i handling*. Klim 1999).
- Campbell, D. et.al. 1995: *Learning Consultation*.

- Gergen, K. 1997: *Virkelighed og relationer*. Dansk psykologisk Forlag
- Hammond, Sue, A 1998: *The Thin Book of Appreciative Inquiry*. Thin Book Publishing Co.
- Jones, E. 1996: *Familieterapi i systemisk perspektiv*. Dansk psykologisk Forlag.
- Lundby, G. 2000: *Narrativ Terapi*. Gyldendal.
- Maturana, H. 1987: *Kundskabens træ*. Ask, Århus.
- McAdam, E. & Lang, P. 2002: *I Værdsat af Charlotte Dalsgaard et.al.* 2002. Psykologisk Forlag..
- Mead, G.H. 1934: *Mind, Self and Society*. The University of Chigago Press.
- Stern, D. 1997: *Moderskabskonstellationen*. Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. 1985: *Barnets interpersonelle univers*. Hans Reitzels Forlag..
- Strand, H. 2002: *Forskellighed*. I Ole Løw og Erik Svejgaard: *Psykologiske Grundtemaer*. Kvan.
- Strand, H. & Hansen, K.V. 1995: *Should consultation fit the client's expectations?* I David Campbell et.al 1995.
- Tomm, K. 1992: *Interviewet som intervention*. Forum (Dansk forening for systemisk terapi og konsultation).
- Tønnesvang, J. 2003: *Skitse til et subjektrelationelt grundlag for pædagogisk tænkning*. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 2003,3. Skolepsykologisk Forlag..
- White, M & Epston, D. 2000: *Narrativ Terapi*. Mareld.
- Ølgaard, B 1986: *Kommunikation og økomentale systemer*. ASK.

## Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering

# 8

### Nogle overvejelser

Af Henning W. Nielsen

Det bliver ofte sagt, at den pædagogisk-psykologiske undersøgelse er kerneydelsen fra PPR. Jeg har sat mig som opgave her at overveje hvad der forstås ved begrebet den pædagogisk-psykologiske undersøgelse, og hvor formålstjenlig den er i forhold til skolernes og daginstitutionernes dagligdag. Det kunne ligeledes være interessant at overveje om bestemmelserne for vurderingen kan ses i den samarbejds-mæssige sammenhæng omkring elever med særlige behov. Mig bekendt er der ikke undersøgelser, der kan fortælle noget om, hvordan og i hvilken sammenhæng undersøgelsen eller vurderingen påvirker beslutninger vedrørende dispositioner for børn med særlige behov, – eller om den informationsindsamling der indgår i vurderingen, kunne benyttes som et mere effektivt værktøj.

#### Den traditionelle psykolog-rolle

Den pædagogiske psykologs rolle i skolen er legitimeret gennem bekendtgørelsen om specialundervisning (Nr. 448). Det kan betrag-

tes som en fordel, men samtidig skabes der nogle forventninger, som måske ikke er helt forenelige med faglige synspunkter på arbejdet. Psykologen eller PPR bliver let en formel godkendelsesinstans, selv om den formelle beslutningskompetence er tillagt skolelederen. Forventningerne til den pædagogiske psykolog bliver påvirket af dette forhold.

Den formelle procedure der er lagt op til i bekendtgørelsen, er afgrænsende for psykologens arbejdsopgaver. PPR ses som en egen instans, der skal følge en bestemt fremgangsmåde, der bærer præg af at være overtaget fra tidligere bekendtgørelser. Det er her fastlagt hvem der har indstillingsretten, og dermed også hvem der er bestemmende for hvordan problemet skal beskrives. Det betyder i realiteten ofte også, hvad det er der skal vurderes, eller indenfor hvilke rammer der skal foretages vurderinger.

Den pædagogisk-psykologiske vurdering skal resultere i en beskrivelse af om der er behov for speci-

alundervisning eller anden form for specialpædagogisk bistand (det sidste glemmes ofte). Her er lagt en mulighed ind for at afvise eller stille forslag, men kriterierne herfor er mildest talt løse og ubestemte, og i høj grad beroende på et skøn.

Det forslag der skal udformes til den nærmere ordning af den specialpædagogiske bistand kommer nemt til at indeholde noget om foranstaltningens form, varighed og omfang, mens overvejelser over det nærmere indhold og pædagogiske principper træder i baggrunden. Der altså efter indholdet ikke altid tale om et fagligt begrundet forslag. Kun hvis der ikke foreslås henvisning til specialundervisning, er der krav om at udtalelsen ledsages af en vejledning til lærerne.

### **En alternativ psykologrolle**

Mens bekendtgørelsen i høj grad tager sit udgangspunkt i det enkelte barn, har den gældende vejledning om »Folkeskolens indsats over for elever hvis udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte« (af 6. december 2002) et noget bredere perspektiv. Den traditionelle pædagogisk-psykologiske undersøgelse, der i høj grad bygger på testning og anden form for individorienteret informationsindsamling, vil ofte være utilstrækkelig i denne bredere sammenhæng.

I vejledningen er grundholdningen snarere, at fokus ikke lægges på PPR's opgaver i relation til specialundervisning, men i langt højere grad på specialcentrets indsats, som psykologen så kan have opgaver i forhold til. Specialcentret defineres som »et selvstyrende team, der rådgiver skolens leder med hensyn til konkrete beslutninger om iværksættelse af specialundervisning og anden særlig støtte«. Reelt vil det ofte betyde, at beslutningerne om specialundervisning m. v. er delegeret til specialcentret, og at den pædagogiske psykologs virksomhed i høj grad udøves i forhold hertil.

Vejledningen anfører videre at »medarbejderne fra Pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR) og andre specialister indgår efter behov i specialcentrets arbejde, således at deres funktion kan være med til at øge kvaliteten af skolens specialundervisning«. Det kan tolkes, hvordan »efter behov« anskues. Imidlertid er der lagt op til, at der laves aftaler om både omfang og karakter af PPR-personalets medvirken. Yderligere er der lagt vægt på, at opgaverne ikke alene går på det enkelte barn, men på skolens indsatsmuligheder som helhed. Der er dermed tale om at virksomheden, i forhold til hvad der angives i bekendtgørelsen, er udvidet betydeligt.

Dette synspunkt er understreget af følgende formulering: »Inddrage Pædagogisk- Psykologisk Rådgivning i udviklingen af klassens og lærerteamets samarbejde, således at medarbejderen fra PPR indgår i skolens hele liv ved at være på institutionen i længere perioder«.

Yderligere defineres PPR's opgave ved: »Det forudsættes, at skolelederen og specialcentret har været med i de pædagogiske overvejelser, inden en eventuel indstilling foretages, og at PPR har været medinddraget som katalysator og supervisor eller på anden måde har bidraget til en afdækning af de relationer, som spiller ind på resultatet af undervisningen«. Der er dermed lagt op til, at psykologen deltager i en omfattende analyse af ikke alene det enkelte barns forudsætninger, men af den totale situation i og uden for skolen. Hermed er psykologen med til at definere de problemstillinger, der skal tages op til vurdering, og dermed er aktiv medspiller, når indstillingen skal udformes.

Det ser således ud til at to meget forskellige opfattelser med vidt forskellige teoretiske baggrunde spænder mod hinanden, og at der ikke umiddelbart er mulighed for at de kan forenes i en fast definition af, hvad der er den pædagogiske psykologs primæropgave. Måske er det nødvendigt at gøre sig

klart, at der er flere primæropgaver bundet til den samme funktion.

### To forskellige traditioner

Den traditionelle form for en pædagogisk-psykologisk undersøgelse som beskrevet i bekendtgørelsen hviler utvivlsomt på, hvad Rothlisberg og Shine (1992) kalder »A psycho-educational approach«. Grundantagelserne bag denne tænkning er at man må foretage en objektiv evaluering af det enkelte individ for at kunne udarbejde en pædagogisk diagnose og klassifikation. Det er dermed ikke nødvendigt at have en række teoretisk funderede principper for undersøgelsen, Arbejdsmetoder og tolkning bestemmes dermed af undersøgerens egen teoretiske orientering. Der kan ud fra beskrivelsen eller diagnosen foreskrives indgreb, som kan modificere adfærden eller danne grundlag for afhjælpning af vanskeligheder.

Fremgangsmåden bygger principielt på en årsags – virkningstænkning, hvor man ved at kende årsagen også er i stand til at finde frem til en effektiv behandling uden at man nødvendigvis inddrager målpersonen. Den bygger også på en tro på, at man objektivt vil være i stand til at karakterisere vanskelighederne. En hel del forskning tyder på, at det kun kan lade sig gøre, hvor der er tale om relativt usammensatte vanskeligheder (se f. eks.



Johnson 1980). Samtidig forudsætter den at det er muligt at opbygge et konsistent kategoriseringssystem, hvor det enkelte barn kan henføres til en bestemt kategori. Endelig forudsættes det, at man ved en undersøgelse kan nå frem til en karakteristik, som entydigt kan være baggrund for en indsats. Det vil sige, at man implicit accepterer at psykologen arbejder på et ekspertniveau, og at denne er i stand til at se muligheder som ikke umiddelbart fremgår af det daglige samvær med børnene, eller som fremgår af de iagttagelser der gøres i hverdagens sammenhæng. Endelig er forudsætningen ofte at vurderingen foretages af en instans, der ikke har et interessefællesskab med de lærere og pædagoger, der er primærpersoner i forhold til barnet.

Metoderne i denne tradition er meget udbredte, og synes ret resistente for forandring.

Det er ofte nogle af de samme karakteristika der betegner neuropsykologiske undersøgelser, og som benyttes ved indlæggelser på børnepsykiatriske afdelinger. Tænkningen ses ofte også i arbejdet på skolens specialcentre og ved tilrettelæggelse af handlingsplaner.

Det er klart at metoders anvendelighed afhænger af hvilke informationskilder der anvendes som grundlag for vurderingen, og hvor-

dan informationen fra disse kilder bearbejdes. Væsentlige oplysninger forventes at fremgå af indstillingen og af testningen af målpersonen. Ofte vil det være en begrænsning at dataindsamling og bearbejdning af data forløber inden for et ret kortvarigt tidsrum, og under de lidt specielle omstændigheder der karakteriserer en testsituation.

En alternativ tilgang til den pædagogisk-psykologiske vurdering kunne være hvad Conoley & Haynes (1992) kalder en »ecological approach«. Den grundlæggende antagelse er her at adfærd er bestemt af samspillet mellem individet og dets omgivelser i bred forstand. Problemer ses som forårsaget af manglende kongruens mellem individet og omgivelserne. Man beskæftiger sig således med relationer og ikke udelukkende med individet i sig selv. Informationskilderne bliver således beskrivelser af relationer mellem målpersonen og hans »signifikante andre« med det formål at skabe større kongruens i målpersonens økosystemer. Ansvar for ændringer bliver noget der deles mellem målpersonen og de systemer han indgår i.

Denne betragtningsmåde ligner nogle af de systemisk orienterede metoder, der de senere år har haft stor gennemslagskraft, også på det specialpædagogiske område. I den

økologiske tilgang lægges imidlertid vægt på systematiske analyser af de systemer som målpersonen indgår i, og hvad der sker i samspilsrelationerne i disse forskellige systemer. Der lægges først og fremmest vægt på ændringsmuligheder. Dette betyder at man overvejende må forholde sig til hvilke muligheder der er for at barnet bedre kan mestre sin situation både på det følelsesmæssige, det adfærdsmæssige og det intellektuelle område. Dermed er man mindre interesseret i karakteristikker og kategoriseringer, som de fremgår af traditionelle undersøgelsesmetoder og andre normative beskrivelsesformer.

Hvis der arbejdes med udgangspunkt i denne opfattelse, vil systemisk baseret supervision og forskellige former for konsultation være velegnede metoder. Men det er nødvendigt at man ser alle der indgår i barnets sociale systemer og barnet selv som målgrupper for disse former for intervention. Hvilke metoder der vælges, er afhængig af den øjeblikkelige problemstilling.

Et økologisk grundsynspunkt vil betyde at den pædagogiske psykologs rolle ændres, således at man ikke står udenfor afklarings- og ændringsprocessen, men bliver en del af den på lige fod med samarbejdspartnerne. Det særlige ansvar som psykologen må påtage sig kan

være at sikre at udviklingsprocesserne får et optimalt forløb, og at der i problembearbejdningen tages skyldigt hensyn til psykologisk viden og erfaring.

En økologisk fremgangsmåde betyder ikke, at de almindeligt anvendte psykologiske metoder og redskaber ikke er anvendelige, men at de i højere grad benyttes til belysning af aktuelle problemstillinger, hvor de kan være særligt egnede til at fremskaffe oplysninger i den øjeblikkelige situation. Det betyder f. eks. at testning ikke bliver en standardprocedure, men at man trækker de testmetoder ind, der er relevante i forhold til den øjeblikkelige situation.

I modsætning til en psykoedukativ fremgangsmåde, hvor psykologens arbejde principielt er færdigt når der er fremskaffet et handlegrundlag, lægger en økologisk fremgangsmåde op til en fælles kontinuert læringsproces. Her spiller overvejelser og refleksioner en betydelig rolle, og herigennem opnås en stadig større forståelse af de begreber og de forestillinger, der belyser den måde problemfeltet anskues på, og som også lægger op til nye og alternative anskuelser. Hvis der er sandhed i den ofte citerede udtalelse om »at det ikke er problemet, der er problemet, men derimod den måde vi taler om problemet, der er problemet« er den be-

vidsthedsudvidende dialog helt central i det psykologiske arbejde.

Den omlægning af den pædagogiske psykologs arbejdsform som mange steder er på vej, kan støde på modstand både fra psykologen selv og fra psykologens samarbejdspartnere i skoler og i daginstitutioner. En kilde til modstand kan være, at psykologens indsats ofte søges beskrevet ud fra antallet af indstillinger eller ud fra hvor mange aktive sager psykologen arbejder med.

En anden hindring kan være en frygt for at forlade en relativt fast definition af psykologens rolle som den nu er beskrevet i bekendtgørelsen, til fordel for en mere ubestemt rolle ved en mere situationsbestemt arbejdsform. Der kan også være tale om en frygt for at de funktioner psykologen påtager sig sammenblandes: Kan man være udenforstående og objektiv og samtidig være en del af processen? En måde at komme ud over disse problemer vil være, at man er meget bevidst om at en eksplicit kontrakt om rollefordeling er nødvendig, før man går ind i et samarbejde, og at det er naturligt at der bevidst foretages løbende justeringer af denne kontrakt. Hermed er det måske også muligt at få hold på de modstridende forventninger, der ofte hindrer et samarbejde i at udvikle sig.

En tredje hindring kan være, at man er bange for at »den pædagogisk-psykologiske vurdering« forsvinder som begreb. En ændret arbejdsform kan måske i højere grad bringe vurderingen ind i en relevant sammenhæng, forstået på den måde, at psykologens skriftlige vurdering måske ikke vil få tillagt større vægt end de vurderinger den enkelte lærer eller lærergruppen i specialcentret foretager. De psykologiske aspekter ved problemstillingerne må nødvendigvis bringes ind i denne sammenhæng, hvis de skal have nogen betydning.

Den økologiske proces starter principielt, når der sker en første henvendelse om et problem. Det kunne betyde, at man i fællesskab prøver at nå frem til en fælles definition af problemet og en aftale om, hvordan der videre skal handles. Indstillingsskemaer er i denne forbindelse overflødige, men hvis der skal laves en indstilling, må den være udtryk for det man i fællesskab er nået frem til som arbejdsgrundlag.

### **Et nyttigt værktøj**

Et velegnet arbejdsredskab, der kan nævnes som eksempel, i forbindelse med en økologisk funderet arbejdsmetode er beskrevet af Liljegren (2001) i hendes doktordisputats »Samspel för förändring«. Modellen har et solidt empirisk grundlag, der demonstrerer god effekt. Teoretisk tager den sit

udgangspunkt i et korttidstera-  
peutisk perspektiv, men også sy-  
stemteoretiske overvejelser har en  
betydelig plads i modellen. Den  
Beskæftiger sig med to niveauer i  
konsultationsprocessen: nemlig in-  
dividperspektivet (hos barn, for-  
ældre og personale) og samspils-  
perspektivet (i hvilket samspil be-  
skrives i de systemer barnet er med  
i, eller som er rundt om barnet). I  
en anden dimension beskæftiger  
modellen sig med beskrivelse af det  
øjeblikkelige problem, og også

hvilke resurser der er til rådighed  
på de to niveauer: Fremtiden med  
dets mål, delmål og ønsket samspil  
på den ene side, og handlingspla-  
ner med opfølgning og evaluering  
på den anden side. Anvendelsen af  
en sådan model vil i sig selv be-  
skrive en metodik, der går langt ud  
over hvad der forventes af den pæ-  
dagogisk-psykologiske vurdering,  
som den er beskrevet i bekendt-  
gørelsen. Samtidig vil den kunne  
underbygge en nødvendig syste-  
matik i arbejdet.

	<b>Traditionel pædagogisk- psykologisk undersøgelse.</b> (Psykoedukativ metode)	<b>Pædagogisk-psykologisk vurdering.</b> (økologisk metode)
Problem- formulering.	Givet på forhånd i f. eks. indstillingskema.	Udvikles undervejs i fællesskab med relevante personer. Bliver aldrig endelig.
Problemfelt.	Afgrænset på forhånd.	Udvikler sig løbende som følge af fælles problemanalyse.
Formål.	En koncis beskrivelse af et givet problemfelt. Objektivitet tilstræbes.	En bred beskrivelse af et øjeblikkeligt problembillede byggende på forskellige personers forskellige opfattelser.
Datakilder.	Systematisk indsamling af oplysninger hovedsagelig på grundlag af formelt givne oplysninger og standardise- rede testprocedurer.	Bestemt af den øjeblikkelige fælles problemformulering. Ingen principielle begrænsninger i datakilder.
Varighed.	Kort og tidsmæssigt afgrænset.	Ofte langvarig. Varighed bestemt af aftaler og af aktuelle problemstil- linger.
Kriterier.	Formelle og ofte karakteri- serende. Diagnoser eller kategoriseringer tilstræbes.	Funktionelle med udgangspunkt i målpersonens aktuelle funktion.
Handlemulig- heder.	Konkrete og specifikke ofte strukturelt bestemt og begrænset til eksisterende muligheder.	Oftest globale og mangesidede. Principielt uden grænser. Bestemt af, hvad der opnås enighed om. Sætter ofte konkrete adfærdsændringer i fokus.
Psykologens rolle og relationer.	Psykologen betragtes som ekspert, der har adgang til datakilder og redskaber, der ikke er alment til-gængelige.	Psykologen betragtes som proceskonsulent, der ligeværdigt arbejder sammen med andre, der har del i det aktuelle problem. Hun kan tilføje viden om psykologiske aspekter til den viden, der i forvejen findes og understøtte anvendelsen af denne viden.
Psykologens ansvar.	Give en holdbar og faglig forsvarlig beskrivelse af et problemfelt, som kan give grundlag for andres hand- linger og dispositioner.	Inddragelse af relevant pædagogisk- psykologisk viden og erfaring i forhold til aktuelle problemstillinger. Deltagelse i en fælles ændringsproces.

### Hvad er forskellen?

Ovenstående skema er et forsøg på at sammenfatte karakteristika ved de to forskellige arbejdsmåder ved vidende at der ikke kan foretages en skarp adskillelse.

Det betyder ikke, at den traditionelle pædagogisk-psykologiske undersøgelse er overflødig eller ubrugelig. Måske skal den raffineres yderligere. Udviklingen peger i retning af at undersøgelserne i stadig højere grad udføres af instanser udenfor skolen eller kommunen.

Det ses blandt andet i den betydelige stigning i antallet af henvisninger til børnepsykiatriske afdelinger eller andre institutioner, der ser deres primære formål som undersøgende. Mange af disse opgaver kunne lige så vel være udført fra PPR.

### Hvornår er hvilken metode brugbar?

Som afgrænsning af hvilke metoder der er anvendelige kunne nedenstående måske være udgangspunkt:

Traditionel pædagogisk-psykologisk er bedst anvendelig:	Pædagogisk-psykologisk vurderinger bedst anvendelig:
Når der er behov for beskrivelse af specifikke afgrænselige dysfunktioner eller faglige vanskeligheder	Når der er tale om mere globale og svært tolkelige problemstillinger, som der oftest er tale om i forbindelse med sociale og emotionelle vanskeligheder.
Når samarbejdsmuligheder ikke er optimalt udviklede og traditionelle forventninger til psykologen er dominerende.	Når der er muligheder og motivation for udvikling af et tværfagligt samarbejde som inddrager psykologen.
Når det er muligt at lægge en konkret handlingsplan, der kan holde over en længere periode.	Når de ændringer der skal opnås er mere komplekse og i høj grad bygger på erhvervelse af ny viden og ændret adfærd.
Når det primære formål er en henvisning til andre instanser.	Når der skal arbejdes med problemfeltet i den hidtidige og almindelige sammenhæng.
Når psykologens faglige og tidsmæssige rammer for arbejdet er meget formelt bestemt.	Når der gives psykologen stor frihed til at planlægge sit arbejde og direkte aftale betingelserne for samarbejdet med samarbejdspartnerne.

### Afsluttende bemærkninger

Et kritisk spørgsmål i den aktuelle debat om »den rummelige skole« kunne være noget i retning af, hvordan de arbejdsmetoder som vi som pædagogiske psykologer benytter, understøtter børns forbliven i de almindelige daglige miljøer, og i hvor høj grad de understøtter

læreres og pædagogers muligheder for at kunne give børnene en relevant og optimal udvikling af såvel faglige og sociale kompetencer.

Der er ikke noget enkelt og let svar på dette spørgsmål og vi er dårligt hjulpet i denne afklaringsproces af den totale mangel på systematisk

erfaringsindsamling og forskning. Imidlertid er der ikke tvivl om, at den rolle PPR skal spille i denne sammenhæng behøver en stadig og dybtgående diskussion. Overstående kan forhåbentlig være et bidrag hertil.

Der er heller ingen tvivl om, at der må sættes meget på udvikling af kommunikative kompetencer hos den pædagogiske psykolog, hvis vi skal have en større indflydelse på samarbejdsprocesserne i skoler og daginstitutioner.

### Spændende litteratur

- Alrø, H. & Kristiansen, M. : *Supervision som dialogisk proces*. Ålborg Universitetsforlag.
- Bader, K. (1993): *Hjælpeløse hjælpere*. Reitzel.
- D'Ámato, R. C. & Dean, R. S. (1989): *The school Psychologist in Nontraditional Settings*. Hillsdale.
- D'Ámato, R. C. & Rothlisberg, B. A. (1992): *Psychological Perspectives on Intervention*. Waveland Press.
- Dreier, O. (1993): *Psykosocial behandling, en teori om et praksisområde*. Dansk psykologisk Forlag.
- Döpping, J. (1992): *Problemer i og med psykosocial rådgivning*. Københavns Universitet.
- Eide, H. & Eide, T. (1996): *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Norsk Gyldendal
- Guvå, G. (2001): *Skolpsykologens rolltagende: överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*. Doktordisputats. Linköpings Universitet.

- Helgeland, I. M. (red.) (2002): *Forebyggende arbejde i skolen*. Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1990): *Tværfagligt samarbejde – møderæs eller helhedsløsning*. Udkast nr.2.
- Højholt, C. (1993): *Brugerperspektiver – Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi. Nogle socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Unge Pædagoger.
- Johannesen, E, Kokkersvold, E & Vedeler, L. (2001): *Rådgivning. Traditioner, teoretiske perspektiver og praksis*. Norsk Gyldendal.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (1998): *Tværfagligt samarbejde. Perspektiv og strategi*. Klim.
- Liljegren, B. (2001): *Samspel för förändring. En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter*. Doktorafhandling. Lunds Universitet.
- Lindén, N. (1997): *Education and Educability. Vygotskian Perspectives on Special Education*. *Nordiske Udkast nr.2*.
- Medway, F. J. & Cafferty, T. P. (1992): *School Psychology – A Social Psychological Perspective*. Hillsdale.
- Nielsen, J. C. (2003): *Den rummelige folkeskole. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 1*
- Ogden, T. (2001): *Social kompetence og problemadfærd i skolen*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* (2002): *Relations- og ressourcerorienteret pædagogik*. Temanummer.
- Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* (2002): *Konsultation*. Temanummer
- Rasmussen, O. V. & Højholt, C. (1993): *Brugerperspektiver på psykosocialt*

- arbejde og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr.2.
- Rasmussen, O. V. (2001): *Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – mod et børneperspektiv*.
- Ryberg, B. & Thrane, M. *Skolen som lærende organisation i teori og praksis*. Klim.
- Slåttøy, A. (2001): *Problematferd i Klasserommet*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Sørli, A-M. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende Tiltak i skolen*. Praxis Forlag. Oslo.
- Sørli, A-M. (1998): *Mestring og tilkorkomning i skolen*. Norsk Institut for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- West, M. A. (2001): *Teamwork – metoder til effektivt samarbejde*. Dansk psykologisk Forlag.

## Om udarbejdelse af behandlingsplaner i psykosocialt perspektiv

# 9

– illustreret ved en case

Af fil. Dr. Poul Nissen  
specialist og supervisor i børnepsykologi  
specialist og supervisor i psykoterapi

### Den psykosociale model

Der er især to paradigmer, der har præget og præger tænkningen i forbindelse med meget behandlingsarbejde og hermed udarbejdelse af behandlingsplaner. Et sociologisk, relationsorienteret, hvor antagelsen er den, at vanskelighederne i første række skabes af omgivelserne og de relationer, individet indgår i, og et individcentreret, sygdomsorienteret, hvor forklaringen på vanskelighederne især skal findes i individet (Rapport fra Socialministeriets udvalg vedr. forskning i socialt arbejde, 1998).

En af vanskelighederne ved udarbejdelse af behandlingsplaner er, at det ikke er nok udelukkende at se på *adfærden* for at kunne vurdere alvorligheden af vanskelighederne. Af en kvalitativ undersøgelse om anbragte børn fremgår det, at fire børn, der fik et negativt anbringelsesforløb *ikke på undersøgelsestidspunktet adskiller sig fra »almindeligt fungerende børn«*

(Christensen, 1998). Af en anden undersøgelse, hvor 50 børn med socio-emotionelle problemer blev anbragt uden for eget hjem, optræder en rimelig stor gruppe, *der selv efter en årelang anbringelsesperiode fortsat udviser omfattende problemer af socio-emotionel karakter. Der synes endda at være enkelte tilfælde, hvor problemerne først er brudt egentligt igennem efter lang tids anbringelse. Der synes næppe at være tvivl om, at socio-emotionelle problemer ofte griber ind i de dybere liggende dele af personligheden, og derfor vil kunne forstyrre og forhindre en positiv fremadskridende udvikling* (Münster & Schmidt, 1995). I samme undersøgelse peges der på, *at en fjernelse fra de opvækstforhold, der har ført til udviklingen og eksistensen af de socio-emotionelle problemer, ikke er tilstrækkelig, men skal suppleres med andre relevante behandlingsmæssige tiltag* (ibid, s. 41). Der er undersøgelser, der tyder på (Kern-



berg, 1996; Masterson, 1989; Theodore Millon & Roger, 1996; Nissen, 1999a, 2000), , at netop disse børn, hvor vanskelighederne bryder igennem på forskellige tidspunkter under opvæksten, er inde i en personlighedsforstyrret udvikling. Derfor er det ikke nok »blot« at ændre de relationer, børnene og de unge indgår i, for disse børn. Omvendt synes relationerne

også at have stor betydning for en positiv udvikling (Nissen, 2003). Den model for udarbejdelse af behandlingsplaner, som her præsenteres, er baseret på antagelsen om, at hindringer for et barn eller en ungs udvikling både kan findes i omgivelserne – nærmiljø, familie, kammerater, skole/ job/institution og hos individet, men ofte er en kombination af de to (Se fig. 1).

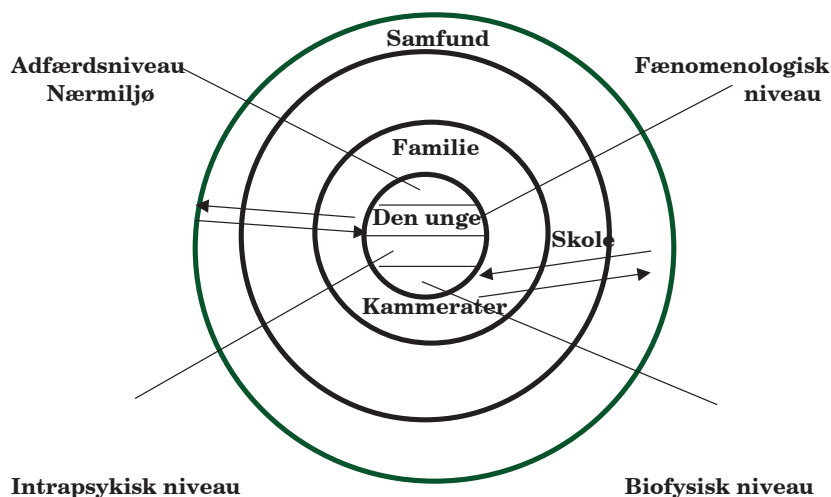


Fig. 1. Model for udarbejdelse af behandlingsplaner. På adfærdsniveau angives hvorledes et menneske opfører sig og indvirker på andre. På det fænomenologiske niveau angives karakteristika ved den kognitive stil, selvbilledet og objektrepræsentationerne. Det intrapsykiske niveau er karakteriseret ved mestringsstrategier eller forsvarsmekanismer og strukturelle og funktionelle aspekter ved personligheden. På det biofysiske niveau anføres fysiske og biologiske egenskaber. Disse fire domæner ved personlighedens struktur og funktion ses i et relationelt samspil med nærmiljø, familie, kammerater og skole.

Funktionelle domæner	Strukturelle domæner
<p><b>Adfærdsniveau</b>  <b>Den sociale funktion</b>            Hvorledes personen indvirker på andre            Hvad personen uden at vide det afslører om sig selv            Hvad personen ønsker andre skal tænke eller vide            Hvordan personen relaterer sig til andre            Hvilke indtryk personen gør på andre            Hvilke metoder personen benytter for at tilfredsstille sine behov</p>	<p><b>Objektrepræsentationer</b>            Internaliserede repræsentationer af signifikante andre            Hvordan forarbejdes indtryk?            Tidlige oplevelsers indvirkning</p>
<p><b>Fænomenologisk niveau</b>  <b>Den kognitive stil</b>            Hvad er karakteristisk for tænkningen?            Hvordan forarbejdes indtryk?</p>	<p><b>Selvbilledet</b>            Selvrepræsentationer            Summen af begivenheder, der har afstedkommet udviklingen af selv-identiteten</p>
<p><b>Intrapsykisk niveau</b>  <b>Coping-strategier</b>            Modne            Middel            Umodne</p>	<p><b>Den morfologiske organisation</b>            Personlighedens strukturelle styrke og funktionelle virkeevne</p>
<p><b>Biofysiske niveau</b></p>	<p>Somatiske system, kromosomer, mv. temperament</p>

Fig. 2. Personlighedens funktionelle og strukturelle domæner.

Hos individet kan hindringerne for udvikling findes på flere niveauer: et adfærdsniveau, et fænomenologisk, intrapsykisk niveau og bio-fysisk niveau (Theodore Millon, 1996, 1999b; Theodore Millon & Roger, 1996) (se fig. 2). Det bio-fysiske niveau omfatter somatiske forhold og medfødte egenskaber som fx temperament. Disse forhold har indflydelse på det intrapsyriske niveau, hvor personlighedens funktionelle og strukturelle domæner angives – eksempelvis forsvarsmekanismer eller copingstrategier og personlighedens morfologiske system. Dette niveau påvirker igen det fænomenologiske niveau – de tanker individet gør sig. Her angives individets kognitive stil, som fx hvordan informationer forarbejdes, objektrepræsentationerne og selvbilledet. Disse fænomenologiske forhold har igen indflydelse på den adfærd, der der findes i det relationelle rum, hvordan individet relaterer sig til andre og måden, hvorpå behov tilfredsstilles.

De relationer, det indgår i – familie, kammerater, skole/arbejde, nærmiljø/samfund – reagerer så på den adfærd og de handlinger, individet udøver, som individet så igen reagerer på etc.

Børns og unges identitetsudvikling ses således som en dialektisk udviklingsproces over tid, således at påvirkninger fra relationerne får

indvirkning på udviklingen af personlighedens struktur og funktion, som igen får indvirkning på udviklingen af de relationer, individet indgår i.

Den behandlingsplansmodel, som her præsenteres, er udarbejdet med henblik på de måske 2-5 procent af børn og unge med særlige vanskeligheder (Egelund, 2003; Hensen, 2001; Jørgensen, Ertmann, Egelund, & Hermann, 1993).

Da man som ovenfor nævnt ikke »blot« kan se på adfærden, om der er tale om en naturlig reaktion på omgivelserne eller tale om alvorlige problemer, der er forankrede i de dybere dele af personligheden, som ikke retter sig af sig selv, hvis relationerne ændres, er det vigtigt, at der udarbejdes en grundig udredning som udgangspunkt for de interventioner, der søges iværksat. Ligeledes er det vigtigt, at den samme udredning gentages efter et halvt eller helt års arbejde med den unge med henblik på en vurdering af, om interventionerne har haft effekt eller ej. På den måde kan systemet – miljøterapeuten/specialpædagogen/psykologen/behandleren tilføres viden om interventionernes effekt, således at der etableres en teori/praksis kobling, hvorved der på sigt akkumuleres viden i systemet.

Modellens psykosociale perspektiv er bl.a. baseret på den antagelse, at mentale billeder, objekt-

og selvrepræsentationer (Kernberg, 1996) eller RIG'er<sup>1</sup> (Stern, 2000) medvirker til at styre handlinger i de sociale relationer, vi indgår i, samt at de sociale relationer, vi indgår i, medvirker til udviklingen af mentale billeder, repræsentationer og RIG'er. Det er i denne dialektiske vekselvirkningsproces børn og unges identitetsudvikling finder sted, og det er her modellen har sit fokus.

Det teoretiske og metateoretiske grundlag for udarbejdelsen af behandlingsplanerne bygger endvidere på et humanistisk, dialektisk og relationelt syn på børns og unges identitetsudvikling (Nissen, 1989, 1992)

I det humanistiske aspekt ligger en understregning af, at børn og unge har brug for at få tilfredsstill-

et en række behov – omsorgs-, sikkerheds-, sociale, selvværds- etc. – for at sikre en sund udvikling. Den humanistiske indfaldsvinkel er valgt for at kunne afgøre, om børns basale behov for en sund udvikling er tilgodeset eller ej.

I det dialektiske og relationelle aspekt ligger en understregning af, at personlighedsdannelsen ikke er statisk, men hele tiden finder sted i gensidige, sociale relationer til omgivelserne, og at mennesket aktivt bidrager til udviklingen af sig selv inden for de udviklingsbetingelser, det er underlagt.

Det sidste aspekt ved det teoretiske grundlag for udarbejdelsen af modellen er, at barnets eller den unges personlighed må forstås ud fra den historiske sammenhæng, hvori den indgår (jf. fig. 3).

Puberteten	Teenageårene	Fra det 13. år
Præpuberteten	Skoleårene	9. - 12. leveår
Social integration	Indskolingsårene	6. 8. leveår
Overjaget konsolideres	Børnehavealderen	4. -5. leveår
Selvet integreres	Småbarnsalderen	2. - 3. leveår
Tilknytning udvikles	Spædbarnsperioden	0. - 1. leveår
Nervesystemet udvikles	Graviditet	9 måneder

Fig. 3. Figuren viser en oversigt over opvækstvilkårenes indvirkning på identitetsdannelsen. Jo yngre børnene er jo alvorligere konsekvenser får ugunstige opvækstvilkår

Der er i almindelighed enighed om, at barndommen har stor betydning for børns og unges identitetsudvikling, men om børn under opvæksten gennemløber faser (fx, (Kernberg, 1996; Mahler, Pine, & Bergmann, 1975) eller der er tale om skiftende positioner (Klein, 1990) er der ikke enighed om. Der er heller ikke enighed om, hvornår selvet eksempelvis udvikles (Kernberg, 1996; Stern, 2000), mens andre teoretikere anlægger helt an-

dre synsvinkler på børns udvikling, som fx Millons (Theodore Millon, 1999a; Theodore Millon & Roger, 1996) bio-sociale udviklingsmodel.

Modellen for udarbejdelse af behandlingsplaner er på denne baggrund udarbejdet således, at barndommen ikke inddeles i faser, positioner eller udviklingstrin men i aldersperioder, således at man kan anvende forskellige teoretiske synsvinkler på de samme data, jævnfør fig. 3.

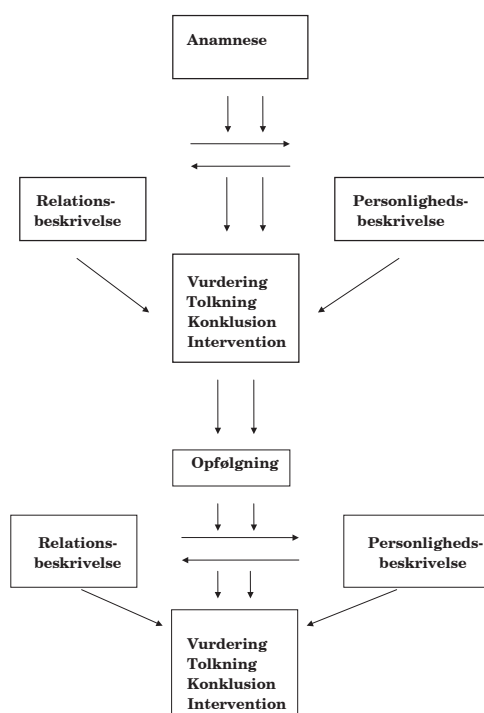


Fig. 4 viser en oversigt over den proces, der finder sted under udarbejdelsen af disse interventioner evalueres på den efterfølgende statusbeskrivelse og -vurdering (nr. 3) etc.

Modellen er opdelt i *anamnese, relationsbeskrivelse, personlighedsbeskrivelse* og *vurdering, tolkning, konklusion og intervention*, jævnfør fig. 4. Efter at have udarbejdet *anamnesen* udarbejdes en *aktuel relations- og personlighedsbeskrivelse*, som er en her-og-nu vurdering af personlighedsudviklingen i et relationelt perspektiv. Foretager man den samme undersøgelse og stiller sig de samme spørgsmål på et senere tidspunkt, bliver det bliver muligt at vurdere, om der har

fundet en udvikling sted eller ej. På figur 4 er angivet en oversigt over udviklingsforløbet.

Som er fremgår af figur 4 indsamles først data fra barnets livshistorie (fig. 3). Disse data er historiske og kan ikke ændres. Derefter finder den fortsatte identitetsudvikling sted i en vekselvirkningsproces mellem udviklingsbetingelser og personligheden. Derefter udarbejdes vurdering, tolkning, konklusion og interventionsforslag.

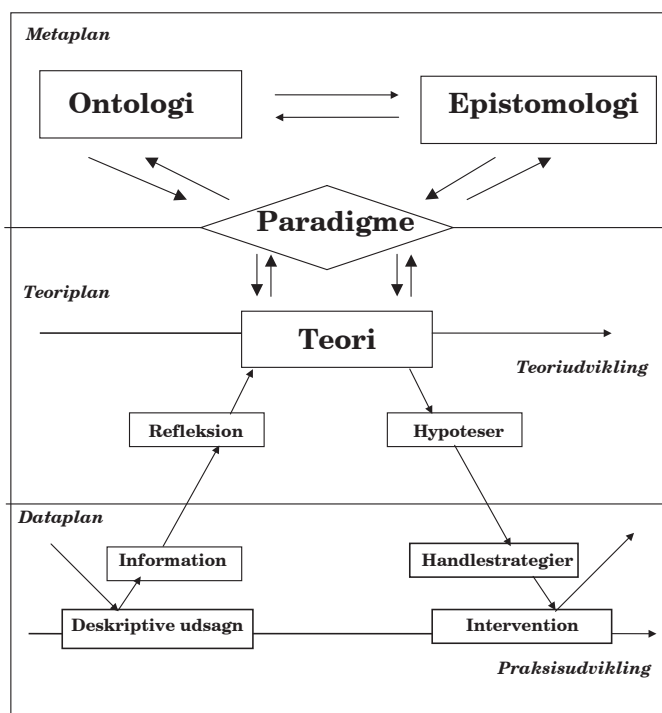


Fig. 5. Oversigt over processen under udarbejdelse af behandlingsplaner.

Fig. 5 viser en oversigt over den proces, der finder sted i forbindelse med udarbejdelsen af behandlingsplanen (Nissen, 1989, 1992). Der indsamles en række *deskriptive data fra* anamnesen, personligheden og de relationer, personligheden indgår i, hvorved der fås en række informationer. Disse informationer giver anledning til *refleksioner* på et teoretisk niveau. Disse refleksioner sættes i et relevant *teoretisk* perspektiv. Dvs. at der på dette niveau tilføres de teoretiske overvejelser, der kan bidrage til at forklare praksis og de deskriptive udsagn, der er indsamlet. Disse teoretiske overvejelser giver anledning til nogle *hypoteser* om, i hvor høj grad identitetsudviklingen synes fastlåst eller ej og hvilke forhindringer og forhold, der bidrager til fastlåsningsen.

På denne baggrund (hypoteser) udarbejdes *handlestrategier* med forslag til *intervention*. Handlestrategier er overordnede retningslinier for praksis, mens interventioner er beskrivelse af hvad der ud fra disse retningslinier skal foretages i praksis. På fig. 6 er angivet den analyseproces, der finder sted på teori og refleksionsniveau.

Øverst på figuren er angivet et metaplan ud fra en tankegang om, at *ontologi, epistemologi og paradigme* er med til at påvirke valget af teori og den dialektiske proces, der er angivet på data- og teoriplanet. Jeg har andets sted udarbejdet detaljerede guidelines for hvilke data, man kan indhente i forbindelse med personlighedens struktur og funktion og de relationer, den indgår i (Nissen, 1998a, 1998b, 1999b, 1999c, 2001).

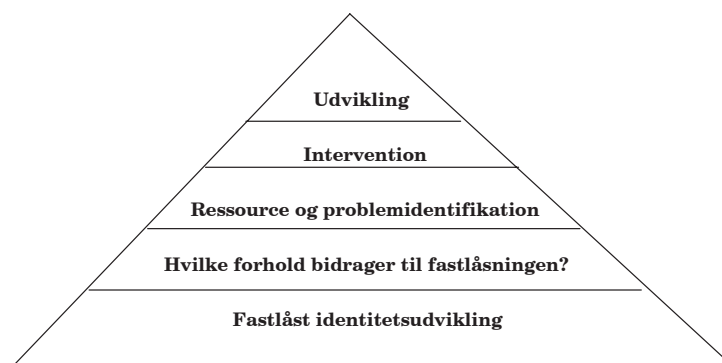


Fig. 6. På behandlingskonferencen undersøges hvilke forhold, der bidrager til fastlåsningsen af identitetsudvikling (analyse af forhold i personligheden og/eller relationerne). Herefter identificeres ressourcer og problemfelter med henblik på intervention og udvikling.

## Case, Elly 15 år

### *Anamnese*

Ellys far Ralph oplyser, at han kommer fra et vældig godt og trygt hjem. Faderen var bygningshåndværker, og moren gik derhjemme. Ralph oplyser, at han havde en god skolegang. Dog havde han læsevanskeligheder i skolen og måtte gå til ekstraundervisning. Så kom han på efterskole, hvilket han var meget glad for. Efter endt skolegang arbejdede han i en tømmerhandel men den måtte lukke på grund af økonomiske vanskeligheder. Herefter blev han arbejdsmand hos en entreprenør, som kort tid derefter gik konkurs. Så blev han arbejdsløs. Herefter traf han Ellys mor, Sonja, som han flyttede sammen med. Hun havde på dette tidspunkt haft små jobs, men har i lighed med Ralph ikke været tilknyttet arbejdsmarkedet siden Elly blev født. På dette tidspunkt – Ralph var da 25 år gammel – blev begge hans forældre dræbt ved en bilulykke.

Elly blev født 16 dage efter termin (i følge fødejournal) Hun vejede 3940 g og fødslen var ukompliceret. Udskrivningsvægt 3650g efter 6 dage. Længde 55 og apgar 8/1 og 10/5 min. Faderen oplyser, at moderen, så vidt han husker, ikke har drukket under graviditeten. Den fysiske graviditet gik fint, men den psykiske graviditet var problematisk. Elly var et »uheld«,

idet forældrene ikke ønskede børn, da de periodevis gik fra hinanden på dette tidspunkt.

I nyfødthedsperioden blev Elly ambulantly behandlet på hospitalet på grund af ørebetændelse. Hun blev kun ammet få uger og fik derefter flaske. Faderen oplyser, at Elly altid har været meget urolig og aktiv. I nyfødthedsperioden var Elly utrolig forpint af ørebetændelse og urolig, og hun skreg konstant. Faderen oplyser, at Elly kom i vuggestue ½ år gammel.

Faderen oplyser, at Elly som lille var frygtløs og ikke til at styre. Hun kunne periodevis forlade hjemmet midt om natten og er blevet fundet gående rundt på vejen af politiet. Moderen forlod hjemmet, da Elly var tre år gammel. Selv om Elly altid har været et vanskeligt barn, oplevede faderen især vanskeligheder, efter at moderen havde forladt hjemmet. Samlivet havde været disharmonisk primært på grund af moderens periodiske alkoholmisbrug og arbejdsløshed. Både faderen og moderen har et alvorligt alkoholproblem i denne periode og de efterfølgende perioder. Faderen får kontakt til socialforvaltningen og et sociallægemøde konkluderer, at der er stort behov for støtte til familien.

Tre et halvt år gammel undersøges Elly af PPR, som finder hende opdragelsesmæssigt understimuleret. Hun anbringes i flere perioder af nogle ugers varighed på



børnehjem på grund af faderens alkoholmisbrug, og fordi han forsømmer pigen. Elly kommer i special dagpleje. Faderen tilbydes familiebehandling på et familieværksted, men magter det ikke efter få dage. Elly anbringes igen akut på børnehjemmet denne gang i et par måneder. Faderen starter igen i familiebehandling på familieværkstedet, hvor han skal lære at sætte grænser, men ophører hurtigt med det igen.

Faderen har i denne periode et alvorligt alkoholproblem, hvilket ifølge faderen især skyldes et disharmonisk samliv med en kæreste, han for nylig er flyttet sammen med. Elly anbringes akut på et børnehjem i en periode på to måneder, da faderen indlægges på sygehus på grund af sygdom. Da Elly er godt 4 år gammel, finder nogle større børn hende sovende ude, og Elly anbringes akut igen på børnehjemmet, hvor hun opholder sig i  $\frac{3}{4}$  år, indtil hun er godt fem år. Faderen opleves som beruset og usammenhængende i denne periode. Børnehjemmet beskriver Elly som behandlingkrævende. Fra Elly er  $5\frac{1}{2}$  til knap 6 år indlægges hun til dagobservation på et børnehospital, samtidig med at hun bor på børnehjemmet. Her konkluderes, at Elly har typiske tidligt relationsforstyrrede symptomer såsom tyvagtighed, vagabondering, uberegnelighed, kontaktsøgende adfærd, ukritisk kontaktform samt

hyperaktivitet med lav impuls kontrol.

Faderen har fortsat et alvorligt alkoholproblem i følge journaloplysninger. Fra Elly er 6 til godt  $6\frac{1}{2}$  år anbringes hun på et observationshjem, hvorefter hun kommer på et skolehjem. På dette tidspunkt bliver Ralph alvorlig syg og gennemgår en alvorlig canceroperation. Elly er ofte hjemme i weekenden. I denne periode fungerer samkvemmet i følge journaloplysninger dårligt på grund af alkoholproblemer samt voldelige episoder i samlivet med kæresten. Faderen mener, at de voldelige scener i denne periode kan have haft en uheldig indvirkning på Ellys udvikling. Skolehjemmet finder på grund af vanskelighederne en aflastningsfamilie til Elly i weekenden. På skolehjemmet er Elly så urolig, at hun ikke kan undervises sammen med de andre. Hun skal overvåges ellers »laver hun numre«.

Otte år gammel hjemgives hun til faderen, som ifølge journaloplysninger ikke vil tale om sit alkoholmisbrug men hævder, at han kun drikker en øl en gang i mellem. Elly starter i en specialklasse og en fritidsordning. Der etableres en hjemme-hos ordning. Knap ni år gammel udmelder fritidsordningen, at de ikke magter Elly. Hun starter efterfølgende i fritidsklub med støtteperson.

Ni år gammel ophører hjemme-hos ordningen. Der findes en støt-

teperson og aflastningsfamilie til Elly. Det går dårligt i skolen, og hjemmet er præget af uro og ustabilitet i følge journaloptegnelser.

Ti år gammel ophører aflastningsordningen, idet samarbejdspartnerne er enige om, at Elly er behandlingskrævende, hvorefter hun starter i et nyt familieværksted.

Da Elly er 11 år gammel, meddeler familieværkstedet, at de ikke kan klare hende mere, da hun skaber utryghed og angst i børnegruppen. I denne periode tager faderen ophold på et herberg for husvilde, idet hans lejlighedslejemål er blevet opsagt på grund af manglende huslejobetaling.

Elleve et halvt år gammel starter Elly i en skole- og behandlingsklasse. På dette tidspunkt køres Elly ned af en bil og brækker venstre arm og skulder og får hjerne-rystelse. Efterfølgende indstilles hun til indlæggelse på børnepsykiatrisk hospital med henblik på en undersøgelse, men da det går rimeligt godt i skolen og faderen, der har fået ny lejlighed, ikke ønsker Elly indlagt, stilles sagen i bero.

Godt 12 år gammel opstår problemer i skole- og behandlingsklassen, der har fået nye lærere, og Elly må have eneundervisning. Der ansættes to mandlige lærere til at undervise Elly. På dette tidspunkt flytter Ralph sammen med en ny kæreste Mona. Elly kan ikke lide Ralphs nye kæreste og betegnes i denne periode som samvittigheds-

løs og strejfer rundt. Ralph og Mona ved ikke, hvor hun er.

En skolepsykologisk vurdering konkluderer, at de fleste af testresultaterne på en WISC ligger indenfor normalområdet. Bedst klarer omtankeprøven og visuel forarbejdning, mens der er nogle vanskeligheder med almenviden og matematik og dansk. Hendes ordforråd er inden for normalområdet, men hun har vanskeligheder med overbegreber, og sproglige færdigheder.

Knap 13 år gammel indlægges Elly til 5 ugers observation på et børne- og ungdomspsykiatrisk hospital. Undersøgelsen konkluderer, at Elly er letafledelig, impulsstyret, har store kognitive vanskeligheder, sproglige vanskeligheder og rum/retningsforstyrrelser. Hun kan få dårlig samvittighed og har naturlig tilknytningsevne, som dog forstyrres af hendes afledelighed. Hun har et svingende funktionsniveau og reagerer hurtigt afvisende overfor krav. Ressourcer er omtanke, og lyst til kontakt. Hendes kontakter forstyrres af afledelighed og uhensigtsmæssige handlinger og svigt, og hun kan ikke overholde aftaler. Hun bliver væk og er umulig at bremse, hvis der er noget, hun vil. Undersøgelsen anbefaler, at Elly kommer på behandlingshjem med integreret skole.

13 år gammel pågribes Elly af politiet i forbindelse med butikss-

tyveri og reagerer brødebetyngt ifølge faderen. Han er opgivende og ønsker hjælp. Hun anbringes akut på et børnehjem nogle gange, samt andre akutinstitutioner. Hun forsøges anbragt på et behandlingshjem, som dog ikke vil tage hende, fordi hun er blevet for gammel.

Fjorten år gammel kommer hun på et nyt opholdssted, som giver op efter en måned, hvorefter hun hjemsendes til faderen. Herefter kommer hun på en ungdomspension, som heller ikke magter at have hende, da hun drikker alkohol og ryger hash. Hun har et konfliktfyldt forhold til de andre unge, især pigerne, som er over 17 år gamle, og som hun er i stand til at skræmme med sine voldsomme affektudbrud. Herefter anbringes hun i nyt opholdssted med ekstra støtte. Det går godt et lille års tid, hvorefter hun flere gange stikker af og tager ophold hos faderen og har skiftende opholdssted hos kammeraterne.

Faderen har aldrig haft erhvervsarbejde i under Ellys opvækst, og det har ikke været muligt at revalidere ham. Han har modtaget kontanthjælp lige siden.

#### *Relationsbeskrivelse*

Aktuelt bor Elly sammen med sin far i en lejlighed i socialt boligbyggeri i en større by. Kvarteret er kendt for at være »socialt belastet«, og Elly er ifølge faderen tilknyttet »uheldige elementer« i et kriminelt

bandemiljø. Elly tilbringer al sin tid sammen med disse kammerater, som for manges vedkommende er kendte af politi og socialforvaltning.

Ellys familie består af faderen, som bor alene i en tre værelses lejlighed i socialt boligbyggeri. Elly bor officielt hos faderen, men tager oftest ophold hos noget ældre kammerater, »hun hænger ud med«. Der er ikke kontakt til Ellys mor, som periodevis er indlagt på psykiatriske hospitaler på grund af skizofreni. Elly er p.t. misbruger og ryger især hash men ryger eller tager alt, hvad hun kan få fat i. Elly har aktuelt begået en serie indbrud sammen med »de uheldige elementer« for at finansiere sit hash- og stofmisbrug.

Elly har aktuelt tilknyttet en medarbejder fra Socialforvaltningen, men denne har svært ved at komme i kontakt med Elly på grund af hendes skiftende opholdssteder. Elly går p.t. ikke i skole eller har arbejde.

#### *Personlighedsbeskrivelse*

Faderen oplyser, at Ellys sundhedstilstand er god, og at hun ikke fejler noget somatisk.

Psykisk betegner faderen Elly som en pige, der kan være meget kærlig men også forfærdelig hidsig. Hun har fx sparket dørene ind i lejligheden.

Personlighedsprøver<sup>2</sup> giver indtryk af en pige, der forsøger at

undgå, ignorere og benægte kompleksiteten i det stimulationsfelt, hun befinder sig i, hvilket kan bringe hende i konfrontation med omgivelserne. Hun har udviklet en ambitent beslutningsstil, hvilket indebærer, at følelser i det ene øjeblik kan spille en central rolle og i det andet øjeblik – i en lignende situation – kan spille en perifer rolle. Der er flere tegn på, at hun virkelig har svært ved at finde ud af, hvad hun skal stille op, når hun har problemer. Følelsesmæssigt kan hun godt mærke, at der er noget galt, men hun aner ikke, hvad hun skal stille op.

Det er karakteristisk for Elly, at hun næsten ingen tilgængelige ressourcer har til at håndtere stress, hvilket indebærer, at hun meget let overvældes af følelser med betydelig risiko for impulsivitet. Testningen peger også på meget lav selvtillid og negative følelser overfor sig selv.

*Elly er interesseret i andre mennesker, men hendes opfattelse af andre mennesker bygger snarere på fantasier og forestillinger end på virkelige, gedigne relationer til andre mennesker, hvilket medfører store interpersonelle vanskeligheder.*

*Det er også karakteristisk for Elly, at hendes kognitive funktion er betydeligt forstyrret – dog ikke af psykotisk karakter. Dette skal i første række ses i sammenhæng med at negative følelser forstyrrer*

perceptionen men kan samtidig også skyldes en eventuel organisk hjerneskade, uden det dog er undersøgt nærmere.

*En anden personlighedsprøve<sup>3</sup> bekræfter nogle af ovenstående testresultater. Det er således karakteristisk, at repræsentationerne af mennesker hovedsageligt er enkle og éndimensionelle, og at der hovedsageligt fokuseres på adfærd og den umiddelbare handling. Der er en tydelig opfattelse af, at der er en grænse mellem selvet og andre.*

*Der er tegn på et smalt kontinuum af følelsesmæssige tilstande og en vis forståelse for emotionel involvering, samt at der kan være en potentiel konflikt mellem egen behovstilfredsstillelse og andres behov. Der er også tegn på antisociale træk uden skyld og overfladiske relationer med parallel eksistens uden gensidighed.*

Der ses en basal eller rudimentær forståelse for sociale årsags-sammenhænge, og handlinger forstås primært som resultatet af ydre påvirkninger. Der mangler en rimelig sammenhæng mellem årsag og virkning.

Af Ellys selvopfattelse<sup>4</sup> fremgår, at hun oplever ubehag ved at indgå i sociale relationer. Hun vil gerne være tæt på andre, men har lært, at det er bedre at opretholde en vis afstand til andre og ikke stole på andres venskab. Selv når hun føler sig ensom, undgår hun tæt per-

sonlig kontakt for at undgå afvisning. Hun forsøger at holde ofte stærke følelser for sig selv.

Elly er på mange måder følelseslabil og har tendenser til utilfredshed og pessimisme. Hun oplever ofte, at hun opfører sig uforudsigeligt, somme tider udadfarende og begejstret og somme tider lige det modsatte. I den forbindelse føler hun ofte skyld over sin lunefuldhed og kan undskylde sin opførsel men lige bag efter opføre sig på samme måde.

*Hendes selvtillid og skolemæssige kundskaber er stærkt kompromitterede ligesom forholdet til faren. Elly har store problemer med impuls kontrol, og den sociale tilpasningsevne og kompetence er stærkt kompromitterede.*

Socialt oplyser faderen, at Elly er to personer. Hun kan på den ene side være meget kærlig men også dybt uansvarlig og temperamentsfuld. Fx er hun meget glad for sin far, som hun samtidig stjæler fra.

Faderen oplyser, at Elly har vanskeligheder med boglige færdigheder, men at det først og fremmest skyldes manglende skolegang og dårlig undervisning. Faderen ville gerne have hende på en privatskole, men det ville kommunen ikke gå med til. Faderen oplyser, at Elly er god til mange ting og er dygtig til at lave noget med sine hænder.

#### *Vurdering, konklusion og interventionsforslag*

Konkluderende drejer det sig om en usocialiseret, adfærdsforstyrret 15 årig pige, der er inde i en antisocial personlighedsforstyrret udvikling.

Den personlighedsforstyrrede udvikling har fundet sted fra de tidligste år, og hun har gennem opvæksten var udsat for talrige relationskift. Elly har depressive træk, hendes tankegang er forstyrret, og hun har store vanskeligheder ved at indgå i interpersonelle sammenhænge. Elly har meget få ressourcer at mobilisere, når hun udsættes for stress og har ikke udviklet bæredygtige problemløsningsstrategier. Dette medfører, at hun let overvældes af negative følelser, som hun projicerer ud i omgivelserne med impuls gennembrud som følge. Det er karakteristisk for Elly, at hun er interesseret i andre mennesker, men at der under opvæksten ikke er udviklet genuine relationer til andre, og at hun undgår tæt kontakt af frygt for afvisning.

Der er tegn på vis forståelse for emotionel involvering. Ellys meget ringe selvtillid, og de negative følelser hun oplever over for sig selv, bringer hende i højrisikogruppe for en misbrugs karriere. Hendes nærmeste relationer har aktuelt kriminel karakter.

På denne baggrund foreslås, at der i mindst en to årig periode etab-

leres et behandlingstilbud på døgnbasis med det overordnede mål at skabe mulighed for udviklingen af bæredygtige relationer og internalisering af bæredygtige normer.

I denne periode bør der behandlingsmæssigt fokuseres intensivt på to fronter, hvor Ellys personlighedsudvikling aktuelt synes fastlåst.

For det første synes Elly at være fastlåst på nogle af de polariteter (Theodore Millon, 1999b; Theodore Millon & Roger, 1996), der aktuelt karakteriserer hendes personlighedsudvikling.

De overordnede mål (handlestrategier) for behandlingsarbejdet er, at Elly lærer at

1. skifte fokus fra egne behov til andres<sup>5</sup>
2. reducere impulsiv acting-out<sup>6</sup>

og at iværksætte interventioner, der bidrager til nuancere personlighedstræk, der bidrager til fastlåsningen ved at

3. nuancere opfattelsen af stimulationsfeltet
4. udvikle en ansvarlig interpersonel opførelse
5. håndtere den betydelige, stressfølelse, hun føler
6. mindske den meget urealistiske måde hun oplever verden på
7. reducere tendensen til overflatedescanning
8. øge selvtilliden
9. ændre det negative selvbillede i positiv retning
10. udvikle genuine forestillinger om mennesker på bekostning af fantasier
11. udvikle måder at tackle hverdagsproblemer på
12. øge kontakten med det kropslige
13. reducere belastninger ved følelsesmæssige tæthed
14. reducere depressive tendenser

Elly er aktuelt inde i et hashmisbrug, hvilket indebærer, at forudsætningerne for et positivt udviklingsforløb aktuelt ikke skønnes at være tilstede.

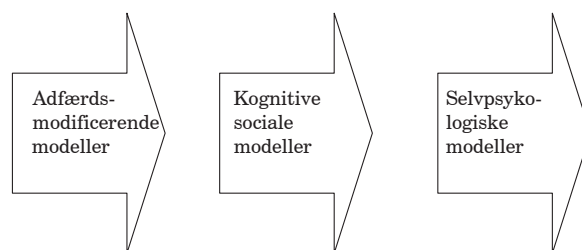


Fig. 7. Eksempel på sekventiel behandlingplan begyndende med adfærdsmodificerende interventioner efterfulgt af kognitive og selvpsykologiske interventioner.

På denne baggrund foreslås, at der etableres et 2-årig etapeplan for behandlingsarbejdet med tre forskellige teoretiske tilgange begyndende med en afgiftningfase efterfulgt af kognitive og selvpsykologiske behandlingsmodeller (Se fig. 7) Det er vigtigt, at den samme person følger Elly gennem samtlige faser, således at rammerne for involvering mellem Elly og terapeut er tilstede. Der er brug for en terapeut, der virker autentisk og er meget præcis og konkret i kommunikationsformen. Det er også vigtigt, at terapeuten arbejder på, at få Elly overbevist om, at hendes adfærd på længere sigt ikke er noget fordel for hende, og at det kan betale sig at ændre adfærd. Dette er et kardinalpunkt, idet Ellys subjektive selvoplevelse er et afgørende princip for udviklingen. Terapeutisk skal der fra model 1 til model 2 arbejdes på, at hjælpe Elly med at komme fra et konkret operationelt og selvdeterministisk niveau til et mere abstrakt reflektivt formelt operationelt niveau.

Hovedideen bag der foreslåede behandlingsplan er, at der lægges et konkret behandlingsindhold i nogle rammer for arbejdet, således at der dels sættes grænser for en uansvarlig adfærd men samtidig bygges noget op omkring personligheden.

Efterfølgende skal jeg således konkretisere handlestrategier i

henhold til ovennævnte fokuspunkter:

- ad. 1 Konkrete retningslinier for, hvorledes en systematisk indlæring af en mere ansvarlig adfærd kan finde sted har jeg beskrevet i kapitel 8 i bogen *Fra identitetsteori til praktisk handling* (Nissen, 1989). Her er beskrevet 3 forskellige problemløsningsmodeller i relation til ansvarlighedsgrad, som kan medvirke til udviklingen af en mere ansvarlig adfærd.
- ad. 2 En udvikling af en større grad af impuls kontrol kan opnås gennem de kognitive sociale indlæringsprogrammer, der er opført under tema 1 i det sociale færdighedsprogram for unge Ny Start: *Erkendelse og forvaltning af følelser* (Hensen & Høck, 1998).
- ad. 3 Ellys opfattelse af omverdenen er forstyrret, således at hun ikke lægger mærke til nuancer, hvilket eksempelvis giver hende vanskeligheder i sociale sammenhænge, således hun fejlciperer en situation. Man kan således sige, at hun fungerer efter en  $S \rightarrow O \rightarrow R$  model, hvor S er de stimuli, Elly modtager og R er den respons, hun (O = organisme) udfører. Den behandlingsmæssige opgave er her en  $S \rightarrow (h) \rightarrow O \rightarrow (h) \rightarrow R$  model, hvor terapeuten (h=human)

både bearbejder de stimuli hun får, og de responser hun udfører (Nissen, 1990).

ad. 4 Dette punkt hænger sammen med pkt. 1, jævnfør teksten til dette pkt.

ad. 5 Dette pkt. hænger sammen med pkt. 11 og kan trænes ved hjælp af de opgaver, der er opført i Ny Start programmet under hovedtema 2: *Erkendelse og forvaltning af problemer* (P. Hensen, Høck, G. & Nissen, P., 2000; P. I. Hensen, 2000; P. I. Hensen, Høck, G.P. & Nissen, P., 2000).

ad. 6 Dette pkt. hænger også sammen med pkt. 3 og 7 og kan også tackles efter nogle af de metoder angiver her. Men derudover må man påregne, at Elly gennem årene har udviklet en noget privat måde at opleve verden på, som kan ændres gennem uddannelse og samtale med »fornuftige voksne«, så hun får lejlighed til at korrigere sit omverdensbillede.

ad. 7 Dette pkt. hænger sammen med pkt. 3 og er typisk for mange tidligt emotionelt skadede børn, hvor en mestringsstrategi til hurtigt at »overfladescanne« omgivelserne er udviklet gennem årene. Her er det vigtigt, at terapeuten efter modellen, som angivet under pkt. 3, går ind og konfronterer Elly med oplevelsen af virkeligheden. Se også temaet *Mig og virkeligheden* i manualen Ny Start (P.

Hensen, Høck, G. & Nissen, P., 2000).

ad. 8 Dette område kan udvikles gennem assertiv træning, jævnfør fx hovedtema 4 i Ny Start programmet samt oplevelse af egne kompetencer fx på »overlevelsesture« eller lignende.

ad. 9 Det negative selvbillede kan der arbejdes med efter selvpsykologiske modeller (Glasser, 1974; Kuhut, 1996; Nissen, 1989, 1992).

ad. 10 Forudsætningen herfor, at der igennem et mindst 2-årigt behandlingsforløb skabes mulighed for at udvikle et involveret forløb til mindst en voksen.

ad. 11 Dette pkt. kan »trænes« gennem lektioner som fx angivet under hovedtema 2 »Erkendelse og forvaltning af problemer« i manualen til det sociale træningsprogram Ny Start (Hensen & Høck, 1998) eller Kapitel 8 i bogen *Fra identitetsteori til praktisk handling* (Nissen, 1989).

ad. 12 Dette pkt. og det efterfølgende hænger sammen med Ellys emotionelle »makeup«, som er karakteristisk for børn med adfærdsforstyrrelser og kan udvikles i behandlingsperioden gennem en emotionel kontakt til mindst en voksen.

ad. 13 Se ovenfor.

ad. 14 De depressive tendenser hænger sammen med opvækstforholdene (Rutter, 1995). Der har ikke været så meget at mere



sig over, og hashmisbruget må påregnes at være en slags selvmedicinering. I takt med at selvbilledet forhåbentligt ændres i positiv retning og selvtilliden øges, kan man håbe på at de depressive træk mindskes.

Der er her tale om en om en vanskelig behandlingsopgave, og et vigtigt udgangspunkt for løsningen af opgaven bliver bogstavelig talt at reducere stimulationsfeltet omkring Elly gennem etablering af et døgnophold væk fra de hjemlige omgivelser. Som sagt er Elly i højrisikogruppe for en misbrugs- og kriminel karriere med tilsvarende udgifter for det offentlige. Denne kriminelle adfærd hænger sammen med misbruget, men selv om misbrug og kriminalitet ophører, vil den underliggende personlighedsforstyrrelse ikke blive ændret med mindre der iværksættes behandling.

De retningslinier for behandling, som ovenfor er nævnt, kan være medvirkende til, at Ellys personlighedsstruktur og -funktion ændres så meget, at hun begynder at få positive erfaringer fra omgivelserne, og således ikke overlades til en karriere i det offentlige system. Statusbeskrivelsen og -vurderingen er udarbejdet på sådan en måde, at det bliver muligt præcist at sige noget om, Ellys personlighedsstruktur og funktion har forbedret sig på ovennævnte fo-

kusområder på et senere tidspunkt (Ved udarbejdelse af status 2, hvor de samme spørgsmål stilles og de samme psykologiske tests tages, jævnfør fig. 4).

Afslutningsvis skal jeg sige, at Ellys eneste holdepunkt er faderen, men et forsæt ophold i hjemmet vil både hindre faderens og Ellys udvikling. Et positivt træk er, at faderen har tilkendegivet at bakke ovennævnte udviklingsplan op.

Denne model er i opposition til den traditionelle, individcentrede, behandlingsorienterede model, hvor erhvervede egenskaber begrundes ud fra et »simpelt« linært kausalitetsprincip og den relationsorienterede model, hvor erhvervede egenskaber ses som en funktion af en stemplingsproces. Modellen er baseret på antagelsen om, »at kærlighed ikke nok« men må suppleres en professionel indsats baseret på evidensbaseret viden. Anvendelsen af denne model indebærer, at udviklingsplaner og/eller behandlingsplaner baseres på en individuel her-og-nu statusbeskrivelse og -vurdering med data fra udviklingshistorien, de relationer, barnet/den unge indgår i - nærmiljø, familie, kammerater, skole/arbejde - samt data fra de funktionelle og strukturelle domæner ved personligheden - ikke bare på det adfærdsmæssige niveau, men også på det fænomenologiske, intrapsykiske og biofysiske niveau. Modellen indebærer også,

at barnets ikke »bare behandles«, men ansføres til at være medarbejder på sin egen identitetsudviklingsproces. Denne model er baseret på et kompleksitetsparadigme, hvor det bedste, vi kan gøre, er at få en mere præcis beskrivelse af de handlinger, vi udfører med henblik på at øge kvaliteten af behandlingsarbejdet.

### Noter

- 1 Repræsentationer af Interaktioner, som er blevet Generaliserede
- 2 Rorschach efter Exners Comprehensive System.
- 3 TAT efter SCORS (Social Cognition and Object Relations Scales)
- 4 Vurderet udfra MAPI (Millon Adolescent Personality Inventory)
- 5 Balancere self-other polariteten (Millon, 1996, 1999)
- 6 Balancere thinking-feeling polariteten (Millon, 1996, 1999)

### Referencer

- Christensen, E. (1998). *Anbringelser af børn. En kvalitativ analyse af processen*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Egelund, N. (2003). *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark – en kvantitativ og kvalitativ redegørelse for situationen på 20.1 området*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Exner, J. E. (2003). *The Rorschach – A Comprehensive System* (4 ed. Vol. 1). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Glasser, W. (1974). *Realitetsterapi*. København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Hensen, P., Høck, G. & Nissen, P. (2000). *Ny Start – Integration af marginaliserede unge – erfaringer og resultater fra et toårigt pilotprojekt i fire kommuner*. København: Askovgården.
- Hensen, P. I. (2001). *Projekt Unges Muligheder og Mod på Livet – et projekt med fokus på truede unge: fremtidens udstødte i social og sundhedsmæssig henseende*. København: Askovgården.
- Hensen, P. I. (Ed.). (2000). *Ny Start – en specialpædagogisk metode på kognitivt grundlag*. København: Systime.
- Hensen, P. I., & Høck, G. P. (1998). *Ny Start – et socialt færdighedsprogram for unge*. København: Askovgården.
- Hensen, P. I., Høck, G.P. & Nissen, P. (2000). *Ny Start – Integration af marginaliserede unge – erfaringer og resultater fra et 2 årigt pilotprojekt i 4 kommuner*. København: Askovgården.
- Jørgensen, P. S., Ertmann, B., Egelund, N., & Hermann, D. (1993). *Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi?* København: Det Tværministerielle Børneudvalg. Socialministeriet.
- Kernberg, O. F. (1996). A Psychoanalytic Theory of Personality Disorders. I: J. F. Clarkin & M. F. Lenzenweger (Eds.), *Major Theories of Personality Disorder*. New York: The Guilford Press.
- Klein, M. (1990). *Misundelse og taknemmelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kuhut, H. (1996). *The Restoration of the Self*. Connecticut: International universities Press, Inc.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergmann, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.
- Masterson, J. (1989). *Psychotherapy of the disorders of the self: The Masterson Approach*. New York: Brunner/Mazel

- Millon, T. (1996). *Personality and Psychopathology*. New York: John Wiley & Sons.
- Millon, T. (1999a). *Personality Guided Therapy*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Millon, T. (1999b). *Personality-Guided Therapy*. New York: John Wiley & Sons.
- Millon, T., & Roger, D. (1996). *Disorders of personality DSM-IV and Beyond*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Münster, T., & Schmidt, A. (1995). *Undersøgelse af familier med børn anbragt udenfor hjemmet. København: Socialforvaltningen i Københavns Kommune*. Socialcentret Amagerbro.
- Nissen, P. (1989). *Fra identitetsteori til praktisk handling*. Hørsholm: Pædagogisk Psykologisk Forlag.
- Nissen, P. (1990). Indlæringsvanskeligheder og tidlig stimulering set fra fire synsvinkler. *Specialpædagogik*, 10, 414-432.
- Nissen, P. (1992). *Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling*. Hørsholm: Pædagogisk Psykologisk Forlag.
- Nissen, P. (1998a). *Om udarbejdelse af behandlingsplaner*. Birkerød: Pædagogisk Psykologisk Forlag.
- Nissen, P. (1998b). *Om udarbejdelse af børnepsykologiske undersøgelser*. Vedbæk: Pædagogisk Psykologisk Forlag.
- Nissen, P. (1999a). *Kvalitets- og metodeudvikling i børne- og ungesager*. Holte: Pædagogisk Psykologisk Forlag.
- Nissen, P. (1999b). *Psykosocialt forskningsinstrument til beskrivelse og vurdering af børn og unges identitetsudvikling*. København: Pædagogisk Psykologisk Forlag.
- Nissen, P. (1999c). *Vejledning til brug for indhentning af oplysninger i undersøgelses- og anbringelsessager*.
- Nissen, P. (2000). *En effektundersøgelse af et kriminalpræventivt socialt færdighedsprogram for unge*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Nissen, P. (2001). *Assessment and Treatment Planning Guide*. Copenhagen: The Danish University of Education.
- Nissen, P. (2003). *Evaluering af forsknings- og metodeudviklingsprojekt for anbringelsestruede børn og unge*: in press.
- Rapport fra Socialministeriets udvalg vedr. forskning i socialt arbejde*. (1998). København: Forfatteren.
- Rutter, M. (1995). Relationships between mental disorders in childhood and adulthood. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 91, 73-85.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Westen, D. (1991). Clinical Assessment of Object Relations Using the TAT. *Journal of Personality Assessment*, 56(1), 56-74.

## **Rettelse til nr. 5/2003**

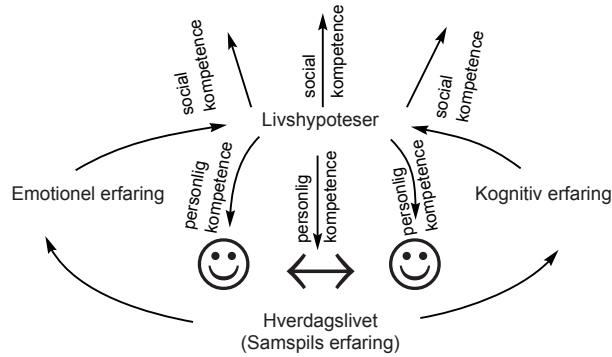
På næste side er afbildet 2 nye (rettede) modeller til  
Anne Linders artikel:

### **Et nødvendigt fokus på hverdagslivets selvfølgeligheder i et relations- og ressourceorienteret pædagogisk arbejde**

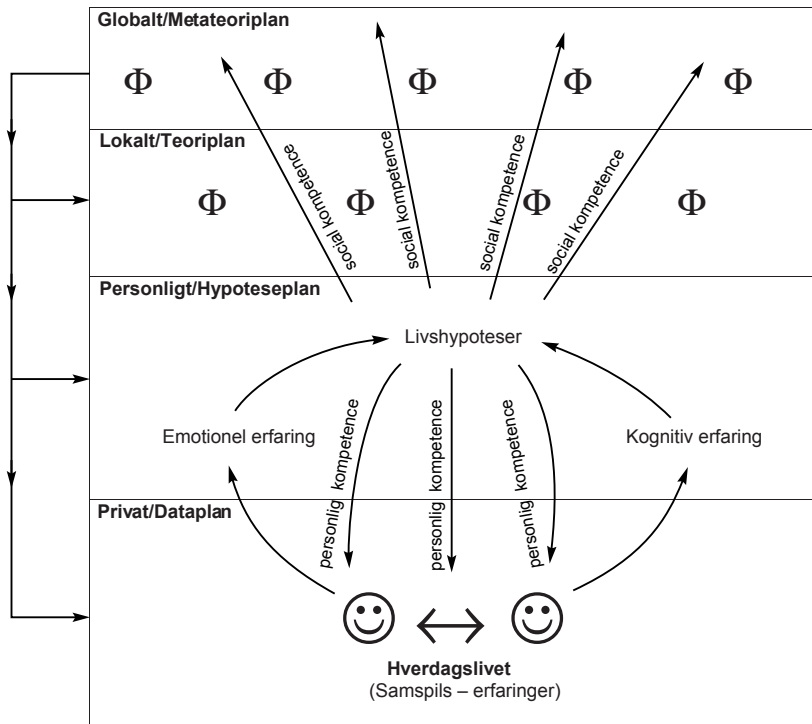
Det drejer sig om model 2, side 547 og model 3 sider 549,  
som bedes erstattet af omstående:

Forslag: Klip ud og lim ind – midt i juletravlheden! 😊

Redaktionen beklager.

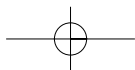
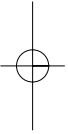
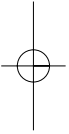


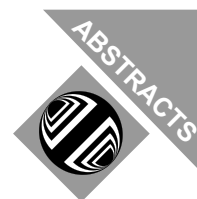
Model 2. Sammenhæng mellem relationen og udvikling af social og personlig kompetence.



Model 3: Sammenhæng mellem hverdagslivet og produktionen og reproduktionen af det sociale liv. Modellen illustrerer, hvorledes hverdagslivet influerer på samfundslivet og visa versa.

Φ Symbolet illustrerer »des-embeddings« eller »udlejninger« som symboliserer de »Sociale-fælles-sandheder«, der bygger på sociale relationer, men er løftet ud af lokale og umiddelbart begribelige interaktions kontekster.





38. Rasmussen, Jens. **Inclusion and Exclusion. – About the Latitude of the School.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 6, 645-655. – The question of latitude in the school is discussed. It is advised to focus on the teaching/learning interaction in the school setting and ask to what degree it has the child as its address. This perspective has some consequences. 1. If the individual child is in focus, there is a tendency to view the child isolated from his surroundings and his context. 2. Inclusion pertains all spheres of a child's situation in school, with friends etc. 3. It becomes possible to distinguish between the child and its roles. 4. The context becomes as important as the child. 5. The excluded child becomes included in special education. 6. The school psychological services should themselves become more inclusive, i.e. hiring also persons with different professional backgrounds as sociologists. Etc. – *B. Glæsel*

39. Hermansen, Mads (Lecturer at the Danish Pedagogical University). **What is Educational Psychology?** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 6, 656-671. – The author finds, that learning is the theoretical subordinate term with education and teaching as the target areas and intervention as the field practice. Learning may be seen as cognitive or situated. The dynamics for learning may be explained in terms of feedback/feed forward, habitus/reflection, toil/profit. As for intervention the recent trends of systemic and socialconstructionistic efforts are seen as very useful. – *B. Glæsel*

40. Nielsen, Bjarne (Chief educational psychologist in Jægerspris). **Demands and Expectations to School Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 6, 672-685. – The school psychological services are met with a variety of demands and is at the same time subject to large differences between municipalities as to budget, number of staff etc. The author finds the following tasks for the services of utmost importance: referral of new children/clients should be limited, school psychologists should participate in the general discussion of teaching, all inventions should be evaluated, special education should be better qualified, expectations should be discussed and met with in realistic ways, the services should document their visions, thoughts and experiences, screenings should be used more generally, the school psychological examinations should encompass possible explanations of the problem and point to more than one conclusion. – *B. Glæsel*

41. Bang-Larsen, Ole (Chief educational psychologist of Brædstrup). **Classroom Management.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 6, 686-691. – While most of the school psychological efforts are directed towards children with special needs, CM pertains teaching in normal classrooms. It is a relatively simple concept, being in fact behaviour modification. The author has already met with a large number of classes, profiting from this approach. – *B. Glæsel*

42. Nielsen, Jørn (Lecturer at the Danish Pedagogical University). **School Psychology in a time of change.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 6, 692-711. – If school psychology is to survive as a trustworthy partner for the school system it has to broaden its perspective: this implies functions as consultants and supervisors for teachers and daycare institutions. It should work with extended systems of child, parents, group, professionals and formal and informal networks. At the same time ethics are essential. – *B. Glæsel*

43. Højholt, Charlotte (Lecturer at the Roskilde University Center). **The Users and School Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 6, 712-732. – A case-study is presented in detail as a common denominator of a large number of experiences from visits to classrooms. In the case a school beginner is viewed very differently by the persons involved from parents to teachers and psychologists. A bearing mark for all involved should be to support a child's learning and development through participation. The focus should be on the child's individual interests, possibilities, and resources. And most important is to develop child communities in which responsibilities are both distributed and shared. – B. Glæsel

44. Strand, Henning (Chief educational psychologist in Herlev). **Consultative Work.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 6, 733-753. – In the latest years the concept of consultation and consultative methods have become quite central in the school psychological work. This is closely connected to new knowledge based on research as well as new experiences from practice about Individual development through social relations. A case study of consultative work in a difficult class is described, and the author wonders based on very good results that interventions in large systems can be so efficient. One key prerequisite is that the consultant retains his metaposition. – B. Glæsel

45. Nielsen, Henning W. (Chief educational psychologist). **The School Psychological Examination.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 6, 754-763. – While in a historical light, the school psychological examination has almost entirely dealt with individual problems, pertaining to the child, a more ecological frame of reference has received much attention in later years. Inspired by a doctoral thesis of B. Liljegren, the author presents a constellation of the two radically different approaches. The traditional approach has the following characteristics: the problem is defined beforehand, it is an objective description, data must be gathered, criteria are formal, diagnoses are sought, the psychologist is seen as the expert and must supply descriptions that can prescribe teacher acting. This approach has its advantages when the problem is limited and when specific plans are to be made within shorter periods. The ecological perspective mirrors continuous dialogue between child, psychologist, parents and teachers. The psychologist is seen as a consultant in a process. The main advantages are seen with multidimensional problems, and establishment of continuous collaboration. – B. Glæsel

46. Nissen, Poul (Lecturer at the Danish Pedagogical University). **Treatment Plans in a Psychosocial Perspective.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 6, 764-783. – A model for developing treatment plans for children with severe socio-emotional problems is presented, combining two fundamental assumptions: that the underlying reasons for the problem is to be found in both the individual and in his relations with others. The individual must be understood on several levels: social functions, cognitive style, coping strategies, bio-physically, object representations, self image etc. Descriptive data are gathered and subjected to theoretical analyses that lead to hypotheses about the behaviour finally leading to intervention. A detailed case-study is presented. – B. Glæsel