

Indhold



TEMA: Konsultation – temaer og projekter

Ken Vagn Hansen: <i>Forord</i>	3
Ken Vagn Hansen: <i>Konsultation revisited</i>	4
Pernille Brandt & Tine Rosenberg Larsen: <i>Et udviklingsarbejde med effekt i den offentlige sektor</i>	14
Jette Lentz: <i>Udvikling af PPR som organisation – set i relation til implementering af konsultative metoder</i>	45
Ken Vagn Hansen: <i>Hvad med Den Femte Provins – om betydningen af meta-rum i komplekse systemer</i>	57
Anne Birgitte Foss & Grethe Pedersen: <i>Udviklingsmuligheder i sam- arbejdet mellem PPR og skolerne om børn med særlige behov</i>	64
Anita Maj Berner: <i>Holder det? Faciliterende supervision i en konsultativ ramme</i>	69
Maj-Britt Andersson, Jette Bøgh, John Olsen & Lone Aggernæs Thornberg: <i>Projektet: At leve den gode historie ved brug af »Den værdsættende samtale« i Villa Fem</i>	77
Martin Wohlers: <i>Konsultativt arbejde i en amtslig psykolog rådgivning</i>	96
Grethe Pedersen, Lotte Schjøttz & Jette Lentz: <i>To-årigt efteruddannelses- forløb i konsultation for psykologer i PPR-København</i>	105
Kurt Mariager: <i>Kontrakter i supervision</i>	109
Abstracts	119
Årangsregister 2004	122
Omtale af ny litteratur	
Thyge Winther-Jensen: <i>Komparativ pædagogik – faglig tradition og global udfordring</i> (Egon Hedegaard)	126
John Krejsler (red.): <i>Pædagogikken og kampen om individet</i> (René B. Christiansen)	128
Eia Asen et al.: <i>Flerfamilieterapi – nye veje i familiearbejde</i> (Henning Strand)	129
Ole Gade (red.): <i>Praktik i læreruddannelsen</i> (Palle Bendsen)	130
Jørn Nielsen: <i>Problemadfærd. Børns og unges udfordringer til fællesskabet</i> (Henning Strand)	131
Torkil Berge & Arne Repål: <i>Kognitiv terapi i praksis</i> (Birgit Marott)	132
Jan Arrhenius: <i>Psykologisk førstehjælp</i> (Birgit Marott)	133
Niels Egelund (red.): <i>Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil</i> (Birgit Marott)	134
Wolfgang Klafki: <i>Skoleteori – Forskning – udvikling – i politisk – samfundsmæssig kontekst</i> (Palle Bendsen)	135

Tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning«s Review-panel

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

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog,
cand. psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog,
cand. psych.

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

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

Pris: kr. 380,00, stud. kr. 285,00 incl. moms

Forord



Redaktionen af tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning« har med dette temanummer ønsket at følge op på udviklingen efter temanummeret »Konsultation« (1/2002). Dels for at give et indtryk af, hvad der sker på PPR-kontorerne rundt om, og dels for at lægge op til en debat herom i tidsskriftet.

Redaktionen takker cand.psych. Ken Vagn Hansen for arbejdet som ekstern redaktør på dette nummer.

Palle Johansen
Redaktør

Konsultation er i de senere år blevet et centralt tema for de fleste Pædagogiske Psykologiske Rådgivninger¹. Der er stor interesse for at omlægge det pædagogiske-psykologiske arbejde til en mere indirekte arbejdsform, hvor der fokuseres på de faggrupper, som har med barnet at gøre, og hvor PPR-medarbejderne derfor indtager nogle andre positioner og benytter andre metoder end i det traditionelle PPR-arbejde.

Den udvikling har skabt en øget faglig opmærksomhed på PPR's betjening og på de forskellige konsultative interventionsniveauer. Der er rundt omkring i landet

iværksat mange forskellige projekter, – projekter som strækker sig fra enkeltstående supervisions- eller konsultationsforløb til projekter, som vedrører PPR's organisation og betjeningsstruktur.

Dette temanummer prætenderer ikke at give et dækkende billede af alt, hvad der foregår, men artiklerne afspejler nogle af de forskellige indfaldsvinkler og problemstillinger, som knytter sig til faciliterende konsultation i forhold til lærere, lærerteam, skoler og til PPR som organisation.

Ken Vagn Hansen

¹ PPR bruges for enkeltheds skyld som fællesbetegnelse for alle de rådgivninger som betjener skole og institutionsområder, selv om der kan være forskellige i deres indplacering i de kommunale eller amtslige forvaltninger.



Konsultation *revisited*

Af cand. psych. *Ken Vagn Hansen*

Siden temanummeret »KONSULTATION – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København«, PPR, 39 årgang, 1, febr., 2002 har jeg som konsulent, udover københavnerprojektet, deltaget en række andre konsultative udviklingsprojekter, og begrebet »konsultation« er blevet endevendt og diskuteret både med hensyn til form og indhold og med hensyn til implementering i PPR-regi¹. Det er min opfattelse, at de generelle teoretiske og metodiske holdninger fra første temanummer fortsat holder², men at selve implementeringen er en vanskelig og mere langsommelig proces end først antaget, og at det er spørgsmålet, om konsultation som overordnet faglig forholdemåde kan implementeres fuldt ud i PPR-regi.

Gennemgående synes begrundelserne for at beskæftige sig med konsultation at gruppere sig omkring følgende forhold:

- psykologen føler sig ofte presset af meget arbejde og med et ansvar for at skabe løsninger og klare de problemer, som lærere, skole og forældre fremlægger. Løsninger, som alligevel ikke

synes at løse noget på længere sigt.

- på baggrund af de store udgifter til specialforanstaltninger, er der et øget politisk krav om mere rummelighed i skolen, hvorfor der er behov for andre betjeningsformer, som er rettet mod lærerens personlige kompetence og skolen som læringsmiljø.
- vores psykologfaglige forståelse af kvalitativ psykologbetjening har ændret sig, og en konsultativ tilgang til betjeningen er mere i overensstemmelse hermed.

De mange projekter er præget af den manglende entydighed i opfattelsen af konsultationsbegrebet, ligesom der er forskel på de faglige tilgange, som man primært forbinder med konsultation.

I faglitteraturen er konsultation et meget bredt begreb, som omfatter mange forskellige faglige forholdemåder. Jeg har tidligere³ foreslået en opdeling i *autoritativ konsultation*, som primært omhandler »ekspertbistand« i form af faglig vidensformidling, vejledning

og rådgivning og *faciliterende konsultation* som tilstræber at skabe en setting, hvor enkeltpersoner, grupper eller organisation får faciliteret et udviklingsbehov.

Udtrykket »Konsultation« vil i det følgende blive brugt i den faciliterende betydning⁴, og jeg vil udelukkende beskæftige mig med den psykologfaglige indfaldsvinkel. Ikke fordi de andre faggrupper på PPR ikke er betydningsfulde i denne proces, men fordi de selv må tage stilling til konsultation ud fra deres egen faglighed. I de konsultationsprojekter, som jeg har været involveret i, har der i enkelte tilfælde været arbejdet med blandede personalegrupper, men det mest almindelige er, at projektet kun vedrører psykologgruppen. Der er dog tegn på, at udelukkelse af de andre faggrupper, på længere sigt kan give nogle interne modsætninger og en manglende sammenhæng i PPR's betjening⁵.

Indførelsen af konsultation som arbejdsform har været grebet an på forskellig vis. Nogle steder tages initiativet af ledelsen. Andre steder er det medarbejderne, som ønsker forandringer i betjeningen. Det giver anledning til meget forskellige forløb også afhængigt af, om ledelsen har faglig indsigt i konsultation⁶, eller om rådgivningen har en mere administrativ ledelse, som primært har sanktio-

neret udviklingen, men som ellers overlader det faglige indhold til psykologerne.

Selve den faglige implementeringsprocessen gribes også forskelligt an, men den er typisk bygget op omkring et uddannelses/supervisionstilbud til psykologgruppen. I PPR-København er implementeringen bygget op omkring en 2-årig efteruddannelse af psykologerne. Andre steder har man brugt de forhåndenværende psykologfaglige ressourcer og sat forskellige projekter i gang.

Der er også store forskelle m.h.t. hvornår man i praksis mener at arbejde konsultativt. Det mest almindelige er at forbinde konsultation med faglige aktiviteter som supervision af lærere og pædagoger og med netværks- og dialogmøder, hvor psykologen fungerer som konsulent. Mange steder eksperimenteres der også med strukturelle ændringer i form af psykologteam, og med mere end en psykolog til at betjene skolen. Der arbejdes også med projekter, hvor ledelserne, lærerteam m.v. tilbydes konsulentbistand.

Implementeringen af konsultation som arbejdsmetode i forhold til skoleområdet⁷ forløber typisk i forskellige faser. Et implementeringsforløb omkring betjeningen af skoleområdet kunne bl.a. indeholde følgende stadier:

1. Informationsmøder for medarbejdere og brugere, hvor der orienteres om konsultation. Iværksættelse kurser og supervision til medarbejderne. Opprioritering af konsultationsarbejde i form af supervision, netværks- og dialogmøder.

2. Indførelse af faste supervisionsstilbud til lærere og pædagoger. Ændring af psykologbetjeningen, så »hus-psykologordningen«⁸ udblødes og erstattes af en kontaktpsykolog. Opdeling i konsultativ og undersøgende psykolog i forhold til den enkelte skole. Etablering af interne team, der samarbejder om at betjene et område. Eksperimenterer med flere psykologer på én skole.

3. Strukturere betjeningen i en model, hvor de forskellige betjeningsbehov søges varetaget ud fra en konsultativ ramme. Ændre de interne team arbejdsmåde fra en »sagsorienteret« til en konsultativ tilgang. Etablere konsultative rum på ledelsesniveau⁹. Afklare ledelsens rolle i den interne udvikling.

4. Udvikle den interne organisation i retning af større selvforståelse og fleksibilitet. Fortløbende udvikling af fagligheden i forhold til at kunne håndtere interne og eksterne refleksionsrum. Skabe rum for og erfaringer med som

team at arbejde på flere interventionsniveauer. Udvikle procesorienterede ledelsesformer. Fjerne psykologens faste tilhørsforhold til den enkelte skole. Ændre betjeningen af skole og institutionsområdet til at være en ren konsultativ teambetjening. Etablere og arbejde med refleksionsrum for lærerteam, årgangsteam, ledelsesteam, mv.

5. Redefinere og ændre PPR's positionering i forhold betjeningsbehovene.¹⁰ Nedlæggelse af de faste betjeningsformer til fordel for en åben og mere fleksibel betjening, hvor der kan opereres frit på alle interventionsniveauer. Videreudvikling af den interne teamstruktur med gensidigt reflekterende team til yderligere at kunne reflektere over egen praksis. Videreudvikle den dialektiske proces mellem ekstern intervention og intern refleksion. Forholde sig konstant lærende til egen praksis gennem varierende refleksionsrum.¹¹

Hvor langt i denne proces man vil eller kan bevæge sig, afhænger bl.a. af, om konsultation bliver opfattet som en sideordnet eller overordnet faglig aktivitet, dvs. om konsultation indpasses i en allerede eksisterende betjeningsstruktur og betjeningsfilosofi, eller om konsultation repræsenterer en grundlæggende ændring i hele

opfattelsen af betjeningen. Det er klart, at det sidste, stiller langt større krav til implementeringsprocessen.

Konsultation som en sideordnet eller overordnet faglig tilgang

I praksis tegner der sig to indplaceringer af konsultation som faglig tilgang i betjeningen af skole og institutionsområdet.

De fleste steder betragtes konsultation som en sideordnet faglig aktivitet. En faglig tilgang, som kan og endda bør sidestilles med andre psykologfaglige tilgange. Dvs. at man i en given »sag« kan vælge at arbejde konsultativt, eller man kan benytte andre arbejdsmetoder. En sådan indordning af konsultation i det øvrige udbud af betjeningsformer er i overensstemmelse med den traditionelle faglige udviklingskultur indenfor PPR-området, hvor stort set al faglig udvikling er foregået som en form for knopskydning. Dvs. forandringerne i udbudet af faglige ydelser består her primært i, at der gradvist bliver inddraget nye muligheder i viften af arbejdsmåder. Den grundlæggende holdning til, hvad betjening er nødvendigvis ikke ændret eller udfordret.

Fordelen ved at betragte konsultation som en sideordnet faglig aktivitet er, at radikale interne og betjeningsmæssige forandringer

kan minimeres, og overgangen bliver mere glidende, uden at man behøver at tage et mere grundlæggende opgør med PPR's faglige værdigrundlag. Risikoen er, at »konsultation« blot bliver en ny, påhæftet etikette på noget, der grundlæggende ikke har forandret sig.

Den sideordnede indplacering af konsultation indebærer derfor også sjældent de store interne forandringer i PPR's organisation og i betjeningsstrukturen. Almindeligvis bevares strukturen med en psykolog, som har ansvaret for skolen. Den interne teamstruktur ændrer sig ikke væsentligt¹², og teamenes arbejdsmåde er forsat præget af den traditionelle sagsorienterede mødekultur evt. med supervision den sidste time for at leve op til den konsultative målsætning.

Som alternativt hertil står den holdning, at konsultation repræsenterer det centrale udgangspunkt for psykologarbejdet, og den udgør som sådan en overordnet faglig tilgang til betjeningen, hvor *alle* ønsker om faglig bistand, dvs. enhver indstilling, henvendelse, problemformulering giver anledning til en refleksionsproces i et konsultativt PPR-team. Udgangspunktet for refleksionsprocessen er, at den henvendende institution anskues i sin helhed, således at der ikke er forhåndsbegrænsninger med hensyn til

interventionsniveau og interventionsform.

At betragte konsultation som en overordnet faglig tilgang repræsenterer et egentligt paradigmeskift i forhold til den traditionelle servicerede betjeningsform, hvor »hus-psykologordningen«, som repræsenterer kerneydelsen i den servicerede forholdemåde, forlades. PPR struktureres omkring dynamiske, fleksible team, som kan intervenere på alle niveauer (elev, familie, lærer, lærerteam, ledelse, mv.). Psykologfagligheden, som en forlængelse af lærerfagligheden, forlades og i stedet arbejdes der med faciliterende teknikker, hvor psykologfagligheden er komplementært udviklende i forhold til lærerkompetencen og skolen som læringsmiljø med en klar adskillelse af de to fagligheder. Sigtet er at øge kompetencen i de institutioner, som har ansvaret for børnenes lærings- og udviklingsmiljøer (nogle af disse forhold vil blive uddybet i det følgende). Den servicevende tankegang, hvor psykologen står til rådighed på et umiddelbart problemløsningsniveau forlades i forhold til en mere langsigtet udviklingsorienteret betjening.

Reaktioner på indførelsen af konsultation

Der har både været positive og mere kritiske reaktioner i forbindelse med den store interesse for

at indføre konsultative arbejdsmetoder i PPR-regi. De kritiske reaktioner grupperer sig primært omkring følgende udsagn.

Brugerne har ikke bedt om denne forandring

Tværtimod så ønsker mange lærere og skoleledere at se mere til den synlige, servicerede psykolog, som på et konkret plan er til stede og tager sig af de problemer, som udgør et stigende pres i forhold til at få undervisningen til at fungere¹³. En sådant behov er forståeligt, men som tidligere påpeget, er en tilfredsstillelse af dem for kortsigtet og for lidt udviklende i forhold til de betingelser, som skaber problemerne. Set fra et principielt psykologfagligt synspunkt er brugerens/klientens konkrete beskrivelse og behovsudtryk en nødvendigt, men bestemt ikke et *tilstrækkeligt* udgangspunkt for interventionsniveau og interventionsform.

Det er rigtigt, at PPR ikke er blevet anmodet om at ændre sin betjening, men PPR må altid tage udgangspunkt i sin faglighed, om end den i starten er mindre forståelig for brugeren/klienten. Det er PPR's professionelle udfordring at møde og forholde sig til den reaktion.

Der ligger en stor udfordring i at få etableret en dialog med brugerne om betjening og betje-

ningskvalitet. Her synes det især at være vigtigt at få skole- og institutionslederne i tale. Alle ledere må forventes at være optaget af og interesseret i at skabe den nødvendige udvikling på alle niveauer i institutionen. Derfor kunne første trin i forhold til brugerne være en dialog med ledelserne for at skabe en gensidig forståelse af udvikling, således at det konsultative projekt i en vis udstrækning bliver et fælles projekt. Det er nødvendigt, at ledelserne får et vist medejerskab til disse forandringsprocesser.

PPR's kerneydelse, specialundervisningen, mister opmærksomhed med risiko for kvalitetsforringelse

Skolepsykologien har tilført skolen meget viden om børn og børns behov, og på den måde har skolepsykologien i mange år fungeret som en vigtig »forlængelse« af lærerens faglighed. Skolepsykologen kom selv fra skolekulturen og havde tilegnet den ekstra viden, som gjorde at psykologen fungerede som eksperten på *lærerens faglighed* i forhold til eleverne og undervisningen. På den måde blev der skabt et særligt autoritativt, servicerende forhold mellem lærer og psykolog.

Gennem mange år er der indenfor PPR-området blevet sat en faglig dyd i at komme af, tænke som (=forstå?), og være i overensstem-

melse med folkeskolekulturen. Kulturen indenfor PPR-området ligner den traditionelle skolekultur, der tænkes på samme måde, medarbejderne blev rekrutteret fra skolemiljøet og problemerne er de samme, og de søges løst på samme måde. I den forstand er den traditionelle PPR-kultur meget lig skolekulturen, men heri ligger også dens begrænsning. I stedet for komplementært at supplere skolekulturen er den blevet en forlængelse af skolekulturen. Det siger næsten sig selv, at der ikke kan komme noget overraskende ud af den konstellation.

Tidligere fyldte specialundervisningen meget i skolepsykologens faglige arbejde. I dag er meget overladt til skolerne selv. Den tid, hvor psykologen fungerer som en forlængelse af lærerens faglighed, dvs. hvor psykologen er ekspert på lærerens »produktionsdomæne«, er udspillet. For det første giver det anledning til uklare grænser mellem lærer og psykolog med hensyn til ansvarsfordeling og kompetence. For det andet understøtter en sådan holdning et behov for at trække sig og skubbe »problemet og problemløsningen« over på psykologen (eksperten)¹⁴. Psykologens faglighed skal være komplementær til lærerens og skolens faglighed. Kun på den måde kan psykologen indgå i en udvikling af skolen som læringsmiljø.

Det er et kontroversielt tema, om psykologen skal være med i lærerens »produktionsrum«, dvs. om psykologen skal iagttage, rådgive i forhold til, overtage dele af eller deltage i lærerens »produktionsrum«. Det er ofte et meget massivt ønske fra ledelsen og lærerne om, at psykologen konkret »går ind i tingene« ved at se på, undersøge eller tale med eleven, ved at iagttage i klassen, ved at tale med forældrene, deltage i møder osv.

Psykologen kan ikke »løse« lærerens eller skolens problemer. Det er lærernes faglighed, som bør være enerådende på skolen. Derfor skal psykologen heller ikke deltage i eller overtage lærerens »produktionsrum«, lige meget hvor fristende det kan være, og hvor flot det ser ud!

Konkret betyder det, at

- psykologen skal ikke lave undervisningsplaner for lærere
- psykologer skal ikke overtage lærerens samtaler med elever og forældre¹⁵
- psykologer skal ikke observere i klassen, selv om læreren ønsker det
- psykologer skal ikke lave klassebehandling eller andre sociale træningsforløb i klasser¹⁶
- psykologer skal ikke overtage skoleledelsens ansvar og opgaver
- m.v.

Vi ser ikke på børn mere

I undervisningssammenhænge, er barnet set med lærerens øjne, vigtigere, end barnet set med psykologens øjne. Hermed menes, at hvis jeg gennem en konsultativ proces kan udvikle lærerens(eller lærerteamets) syn på barnet, og dermed få læreren til at se barnet på en ny måde med sine egne øjne, er væsentligt mere vundet, end hvis læreren skal overtage mit syn på barnet via en undersøgelsesrapport.

Det primære for børnene er, at de udvikler sig og lærer i overensstemmelse med deres behov og kravene i lovgivningen. Ud fra en tidssvarende psykologfaglig forståelse foregår en sådan udvikling og læring på mange niveauer og i et komplekst samspil med lærere, elever, forældre og skolen som organisation. Derfor er det nødvendigt at se på relationer og samspil på forskellige niveauer, og vi må væk fra den traditionelle, automatiserede individuelle undersøgelsesstrategi. Vi kan sige, at den faciliterende konsultative tilgang repræsenterer et *udvidet undersøgelsesbegreb*, hvor udtrykket »undersøgelse« får en anden og mere omfattende betydning end den traditionelle elev- og familiefikserede tilgang.

PPR svigter lærerne

Der har fra lærerside og fra nogle psykologers side været påpeget, at den faciliterende konsultative arbejds måde indebærer, at lærerne bliver svigtet. De får ikke den hjælp, som de har brug for, og de bliver overladt til at klare endnu mere selv.

Jeg tror ikke, at det er tilfældigt, at der henvises til et »svigt-scenarium«, når reaktionerne på det ændrede forhold mellem lærer og psykolog skal beskrives, og at der ikke, i stedet for, rationelt tales om forskellige professionelle tilgange i et ligeværdigt kontaktforhold. Svigt-scenariet henviser til følelsesmæssige reaktioner, som er skabt ud af et mangeårigt ambivalent afhængighedsforhold mellem PPR-psykologen og lærerne/skolen. Ambivalent, fordi der altid har været en grundlæggende utilfredshed med utilstrækkeligheden i betjeningen (psykologen kan stadig ikke løse lærerens/skolens problemer), samtidig med at der er et udtalt behov for mere betjening af samme slags.¹⁷

Det egentlige »svigt« ligger snarere i, at skolen og lærerne er blevet tilvænnet en servicerede forholdemåde, hvor de er blevet afhængige af, at andre professionelle konstant er til rådighed som konkrete hjælpere og problemløser.

Det er ikke nogen særlig reflekteret form for hjælp at stå til rådighed på et umiddelbart ser-

vicerende niveau. Skolen må fortløbende udvikle sig som organisation. Den er alt for meget præget af traditionelle organisationsformer og fagpolitiske regler. Det er, som for alle andre organisationer i det moderne samfund, nødvendigt med høj grad af fleksibilitet og omstillelighed, hvilket bl.a. kræver øget intern refleksion og åbenhed. I den meget vigtige proces er der ikke brug en ekstra faglighed, som blot vedligeholder det eksisterende system gennem en konkret servicerede forholdemåde. Der er brug for en faglig komplementaritet, som kan øge selvforståelsen og handlemulighederne hos de fagpersoner og organisationer, som har med børnene at gøre.¹⁸

Klinisk psykolog Ken Vagn Hansen, privatpraktiserende psykolog. Deltidsansat som faglig koordinator ved PPR København. Tlf. 40113006. Email: kenvagnhansen@mail.dk

Noter

- 1 Da PPR-området er meget komplekst, præget af mange forskellige tilgange og organisationsformer, bliver udtrykket *PPR-kontor* her anvendt som fællesbetegnelse for alle kommunale psykologfaglige organisation, som betjener skoler og daginstitutioner.
- 2 Argumenterne var bl.a., at den servicerede forholdemåde bør ændres til en udviklingsorienteret forholdemåde. Den servicerede forholdemåde repræsenterer i vid udstrækning en vedligeholdelse af det eksisterende system med et fortsat øget behov for

- ekspertbistand for at holde systemet kørende. På den måde skabes der en afhængighed i stedet for at systemet øger sin egen kompetence.
- 3 I temanummeret »KONSULTATION – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København«, PPR, 39 årgang, 1, febr., 2002
 - 4 Den konkrete metodik kan tage udgangspunkt i forskellige teoretiske paradigmer, f.eks. systemteoretisk eller psykodynamiske. Personligt har jeg et dynamisk-systemisk udgangspunkt, fordi menneskelige systemer i vid udstrækning er emotionelt betingede. I den traditionelle systemiske tilgang er man primært optaget af kognition i form af »professionelle sprogspil« og overfladisk styring af emotionaliteten i form af anerkendelse og ros.
 - 5 Udtrykket »betjening« bruger jeg som samlebetegnelse for de forskellige faglige tilgange, som PPR byder på, dvs. konsultation er en betjeningsmåde.
 - 6 Mange psykologuddannede ledere deltager ikke selv i en konsultativ uddannelsesproces, enten fordi de ikke mener, at det er nødvendigt, eller fordi de mener at have tilstrækkelig indsigt i konsultation, hvilket ofte langtfra er tilfældet
 - 7 Skoleområdet repræsenterer fortsat den største udfordring. Skolekulturen er langt fra værdigrundlaget i den faciliterende konsultative forholds måde.
 - 8 Med »hus-psykologordningen« menes der den traditionelle ordning, hvor skolen har sin egen velkendte psykolog, ofte i en længere årrække.
 - 9 Koordinationerskonferencen i »Københavnmodellen«, som er beskrevet i temanummeret PPR, 39 årgang, 1, febr., 2002 er et eksempel på et sådant refleksionsrum, hvor skoleleder, funktionslærer og psykolog sider sammen. Udtrykket »koordineringkonference« har dog en uheldig administrativ klang. Tanken var at etablere et primært konsultativt rum (det konsultative filter for alle indkommende problemstillinger).
 - 10 Med positionering menes der den position, som PPR indtager i forhold til en given betjeningskontekst. Positioneringsmulighederne afgør på hvilke niveauer, der kan interveneres.
 - 11 Der er selvfølgelig forhold, som ikke er belyst i en så enkel udviklingsmodel. F.eks. om direkte forældrehenvendelser skal henvises til en åben rådgivningskonstruktion.
 - 12 Tværfaglige team er ikke nødvendigvis konsultative team. Tværtimod lægger sammensætningen og hele den faglige holdning op til en ensidig fokuseren på barnet og familien og har på den måde et på forhånd begrænset perspektiv. Tværfaglige team som udgangspunkt for PPR-arbejdet er et populært tiltag mange steder, men det er nødvendigvis ikke noget godt udgangspunkt for en konsultativ tilgang.
 - 13 At bruge psykologen som umiddelbar problemløser er udtryk for en »overlevelsestrategi«, der let forplanter sig til psykologen, som forsøger at »slukke alle ildebrandene«
 - 14 Dette er ikke ment som en kritik af læreren eller skolen. Psykologer gør det samme i forhold til deres egne serviceerende samarbejdspartnere i form af børnepsykiatriske afdelinger, amtskontorer, m.v. Der er tale om et alment menneskeligt behov.
 - 15 Psykologen kan have samtaler med forældre ud fra sin egen faglige ramme, men det har ikke noget med

skole at gøre. Hvorvidt psykologen skal fungere som konsulent mellem et lærer- og forældresystem må bero på en overordnet konsultativ vurdering.

- 16 Det ville være mere udviklingsorienteret, hvis lærerteamet selv kunne opnå en kompetence til at håndtere sociale problemer i klassen
- 17 Ikke en anden betjening, men mere af det samme. Bemærk også at udtrykket »svigt« normalt bruges om

nære emotionelle relationer, og som frafalden hus-psykolog kan man da også konkret blive mødt med tavshed, skuffelse, vrede fra lærere, som føler sig svigtet.

- 18 Jf. specialet DEN REFLEKSIVE SKOLE – om psykologisk konsultation og facilitering af refleksive læreprocesser, udarbejdet af Lisbeth Breinholt og Herdis Østergaard Jacobsen, sept. 2003

Et udviklingsarbejde med effekt i den offentlige sektor



Af organisationspsykolog *Pernille Brandt*
og udviklingskonsulent *Tine Rosenberg Larsen*

Forebyggelse har været på dagsordenen i mange år. Vores erfaringer fra arbejdet hermed i den kommunale sektor gennem de sidste 8 år er, at effekten af en forebyggende indsats ikke altid opleves at stå mål med indsatsen. I vores konsulentarbejde i Græsted-Gilleleje kommune, hvor PPR og socialforvaltningens børneområde udgør en fælles rådgivningsenhed, vi i vores samarbejde med skoler og daginstitutioner tidligere ofte, de samme typer af beskrivelser af et barns vanskeligheder – fra den samme skole og ofte også fra det samme lærerteam. Med andre ord – den læring der fandt sted i mødet mellem skolens medarbejdere og medarbejderne fra kommunens specialsystem var meget begrænset. Hertil kom, at den hjælp, rådgivningen tilbød, ikke blev oplevet hjælpsom, og mængden af indstillinger var om end ikke støt stigende, så i hvert fald konstant stor. Dette betød, at der i lange perioder var ventetid på ydelser fra PPR.

Det projektarbejde, vi som udviklingskonsulenter har ledet, har blandt andet omfattet implemen-

tering af den konsultative metode (Hansen, 2000) og nye procedurer for samarbejdet mellem PPR og skoler.

Udgangspunktet for projektet var erkendelsen af, at hvis skoler skal opleve hjælpen fra PPR som hjælpsom og forebyggelsen have effekt – i betydningen medvirke til at fremme trivsel for børn i de lokale miljøer, nedbringe mængden af indstillinger til specialsystemet, fremme læring i skolemiljøerne og fremme samarbejdet mellem skole og familie, må den praktiseres i et partnerskab mellem de involverede systemer. Desuden må hjælpen rette sig ikke blot mod barnet, men omfatte hele det system, barnet er en del af.

Umiddelbart lyder dette antageligt både velkendt, enkelt og indlysende, men i praksis er det vores erfaring, at dette stiller krav til såvel rådgivninger som skoler om at agere på en kvalitativ anden måde, end hidtil. Dette indebærer også, at PPR organiserer sig på en anden måde end hidtil.

Vi ønsker i denne artikel at formidle nogle væsentlige erfaringer fra det udviklingsarbejde, vi har

praktiseret igennem de sidste 4 år – herunder at belyse medvinds- og modvindsfaktorer for implementeringen af den konsultative metode og nogle af de dilemmaer, som vi er stødt på undervejs.

Udviklingsarbejdet foregik fra 2001-2002 og rettede sig i første omgang mod folkeskoleområdet i kommunen. Siden er projektet videreført i en indsats, der involverer hele Børn- og Ungeområdet fra 0-18 år.

Vi vælger i denne artikel at beskrive den første fase i udviklingsarbejdet, der involverede kommunens fem folkeskoler.

Vi vil understrege, at vi opfatter den konsultative metode som beskrevet af Hansen (Hansen, 2000) som andet og mere end en metode. Vi finder både, at den konsultative metode kan ses som udmøntning af et paradigmeskift, der omfatter et empowermentorienteret menneskesyn og en tilgang til tilrettelæggelsen af det interne samarbejde mellem PPR og socialforvaltningen. Ligeledes finder vi, at den konsultative metode er en måde at organisere samspillet på mellem 1. led og 2. led. – altså mellem skoler og PPR – med det formål, at familie og skole, som de væsentligste arenaer for et barns læring, trivsel og udvikling, bringes i et tæt, koordineret og intensiveret samarbejde.

Skolens udfordringer

Under en indledende høringsrunde som opstart på udviklingsarbejdet blev det tydeligt, at det var fælles for alle skoler, at de oplevede børn med en udadrettet adfærd som den største udfordring.

Set i et udviklings- og personlighedsdannende perspektiv var der forståelse for, at disse reaktioner oftest kunne ses som børns sunde reaktioner på nogle vanskelige livsomstændigheder, men i hverdagen blev det oplevet som meget krævende at arbejde med disse børn både i almen – og specialundervisningen.

Vi konstaterede også, at trods målrettet forebyggende arbejde fra såvel PPR som skolernes specialundervisning gennem en del år, herunder opkvalificering af lærerne og et generelt øget fokus på den børnegruppe, der i specialundervisningsregi betegnes som børn med vanskeligheder indenfor Adfærd, Kontakt og Trivsel, syntes tendensen til marginalisering af denne børnegruppe at være stigende.

Umiddelbart var dette en forstemmende konstatering – men denne information gav også inspiration til at forholde os generelt mere kritisk og nytænkende til både den forebyggelse som PPR og skolerne praktiserede.

Allerede i 1982 påpegede Hvid (Hvid 1982) nogle centrale fald-

gruber ved specialundervisningens grundlag i forhold til folkeskoleloven. Hvid beskriver og problematiserer specialundervisningens grundlag, funktion og praksis med elevens perspektiv som udgangspunkt og argumenterer for, at man må forholde sig kritisk over for den forebyggelse, som praktiseres.

I modsætning til det traditionelle, individuelle, defensive, forebyggende arbejde, finder Hvid, at der er brug for en kollektiv, offensiv, forebyggelse, hvis formål er at ændre det tilbud, skolen leverer, således at det i højere grad er i stand til at tilgodese alle samfundsgrupperes børn. Det er muligt, at der derved kunne udvikles en forebyggelse, der kunne hindre en del af problemerne i at opstå. I følge Hvid er en forudsætning for dette, at årsagen til skoleproblemer ikke skal findes i barnet, selv om det manifesterer sig der, men snarere i faktorer uden for eleven.

Hvid beskriver, hvordan en henvendelse fra en lærer, attesteret af skolelederen, formelt udtrykker en lærers ønske om stillingtagen og vurdering fra en specialist vedrørende en elevs vanskeligheder. Reelt betyder en sådan henvendelse, at eleven henvises til specialundervisning. Det betyder samtidig, at læreren allerede har defineret elevens vanskelighed, og at den vurdering, der ønskes fra PPR ikke skal udfordre lærerens definitionsmagt, men i stedet kon-

firmere denne. Denne tilgang til en elevs vanskeligheder lukker derved af for andre mulige hypoteser om elevens vanskeligheder, da hensigten med henvendelsen ikke er nye handlemuligheder i forhold til eleven, men at eleven udskilles til specialundervisning. Hvid påpeger det uhensigtsmæssige i denne praksis, da den ikke ændrer, men fastholder en uhensigtsmæssig brug af specialundervisningsressourcen.

Formålet med udskillelse var i følge Hvid (1982) dels at kunne sikre, at de udskilte børn ikke kom til at hæmme den normale undervisning, dels at de gennem en undervisning, der tilpasset deres udgangspunkt og særlige behov kunne nå en vis udvikling, der ikke ville kunne nås i klassen.

Hvid (1982) peger på, at det forhold, at en elev ikke kan profitere af en given undervisning, ikke får skole eller lærer til at se elevens vanskeligheder relationelt, men ses som et problem for og i eleven. Herved cementeres kravet om elevens tilpasning til en given lærers undervisning.

Hvid (1982, s.158) formulerer dette forhold således:

»Den almindelige undervisning, som afvigelsen defineres i forhold til, kommenteres ikke. Den normale, almindelige undervisningsindhold, metoder og kvalitet fremtræder som en kendt, indiskutabel,

uforanderlig størrelse. Afvigelsen fremtræder derved absolut.«

Bjarne Nielsen (Nielsen 2000) formulerer på lignende vis specialundervisningens paradoks. Nielsen finder, at specialundervisning er skolens hjælpesystem, der skal muliggøre, at skolen kan leve op til lovens formål for alle elever. Dobbelttheden ligger i, at kvalificeret hjælp til elever med særlige behov for at sikre dem det bedst mulige udbytte af folkeskolens undervisning kan opfattes positivt af de fleste og dermed berettiger specialundervisningen som et hjælpesystem. Herved tages der imidlertid ikke stilling til, at ethvert hjælpesystem uundgåeligt rummer 'klientgørende' elementer med tendens til at svække de involverede elevers selvtillid og dermed trække i negativ retning.

Skolens udfordringer i et erkendelsesteoretisk perspektiv

Både Hvid og Nielsen peger for os at se på et velkendt erkendelsesteoretisk tema og diskussionen heraf er på ingen måde ny, men har været gjort til genstand for mangt en videnskabsteoretisk overvejelse gennem tiden.

Kants uomgælelige kritikpunkt af den videnskabelige fornuft, er at videnskaben undersøger og studerer, men glemmer at medtænke og klarlægge sit eget subjektive

udgangspunkt og derfor hævder objektivitet uden hensyn til egen forforståelse og forudsætning for at stille spørgsmål – underforstået at fornuften er objektiv.

Heidegger (Løgstrup, 1996) beskriver, hvordan det enkelte individ 'kastes' ind i tilværelsen og derved optages i en tilfældig kontekst bestående af kultur og tradition – fra nationale, regionale til helt private sammenhænge. Individet kan ikke meningsfuldt ses isoleret fra sin kontekst og omgang med andre i verden. Man kan altså sige, at det er et grundprincip inden for fænomenologien, at man altid må undersøge sit objekt i den sammenhæng, hvori den forekommer.

Morin, (1986), fransk videnskabsteoretiker kalder Decartes' paradigme for simplifikationsparadigmet. Paradigmet, som han ser vinde indpas inden for mange grene i nyere forskning, kalder han kompleksitetsparadigmet. Dette sker ud fra en overbevisning om, at dette paradigme giver en bedre forståelse af sammenhænge og relationer i den verden vi lever i.

»Det dialogiske princip består i samtidigt og på en komplementær måde at anvende begreber, som i en absolut forståelse vil udelukke hinanden (...).« (Morin, 1986, s.20)

I introduktionen til Luhmanns værk 'Sociale systemer' beskriver Jens Rasmussen (2000, s.10 ff),

at Luhmanns ærinde var at udarbejde en teori om det moderne komplekse samfund som det er.

Luhmanns grundide er, at udvikling af organisatoriske og samfundsmæssige procedurer, kan ses som en slags kompensation for begrænset rationalitet. Luhmanns udgangspunktet herfor er kompleksitetsteoretisk, og resultatet er en kortlægning af hvordan kompleksitet reduceres. I følge Luhmann reduceres kompleksitet ved, at der foretages en skelnen, det vil sige, at der skabes en form. I stedet for kontingens forstået som forskelsløshed, hvor alt kan være det samme, etableres en forskel.

I følge Rasmussen (2000, s.12) er Luhmanns udgangspunkt for teorien om samfundet den forskel, som kan markeres mellem system og omverden.

Den afgørende fordel ved forskellen mellem system og omverden er, at den er valgt sådan, at den ikke implicerer noget væsenstræk ved samfundet.

I følge Rasmussen (2000, s.20) udvikler Luhmann en operativ konstruktivistisk erkendelsesteori for et samfund med et uddifferentieret vidensskabssystem. Dette begrundes med, at når et samfund vil drive videnskab i moderne betydning, så opstår der refleksionsproblemer, som kun kan løses konstruktivistisk.

»Systemteorien går ud fra den enhed, der består af differencen mellem system og omverden. Omverden er et konstituerende aspekt ved denne difference, og den er altså ikke mindre vigtig for systemet end systemet selv.« (Luhmann, 2000, s.256)

Det er ikke muligt for den, der vælger, at iagttage sig selv, samtidig at iagttage det omgivende system. Hertil kræves en ny operation, der må bestå af valg af side og kriterium. En sådan operation, som 'opererende operation', er umulig, mens den foretages. Den må enten gennemføres af en anden iagttager eller af iagttageren selv, der efterfølgende kan 'træde et skridt tilbage' og iagttage sin første iagttagelse reflektivt, forstået som en iagttagelse af anden orden.

Luhmann beskriver, hvordan autopoietiske systemer er selvreferentielt organiseret og hvordan selvreferentielle systemer opererer autopoietisk (Luhmann, 2000).

Sociale systemer kan relatere sig forskelligt til hinanden.

Interpenetration er begrebet for, at et system stiller sin kompleksitet til rådighed for et system i dets omverden med henblik på at dette system kan opbygges.

Luhmann (2000, s.257) understreger, at dette begreb ikke bruges i forhold til den almene relation mellem system og omverden, men om en inter-systemrelation mellem

systemer, som gensidigt hører til hinandens omverden. Der er ifølge Luhmann tale om penetration, når et system stiller sin egen kompleksitet, som indebærer ubestemthed, kontingens og selektionstvang, til rådighed for opbygningen af et andet system. I netop denne sammenhæng forudsætter sociale systemer 'liv'.

Interpenetration foreligger på tilsvarende vis, når dette forhold er givet gensidigt, når altså begge systemer muliggør sig selv ved at føre deres forud konstituerede egenkompleksitet ind i det respektive andet system. Hvad penetration angår, kan man iagttagende, at det penetrerende systems adfærd bliver medbestemt af det modtagende system. Interpenetration indebærer et dobbelt forhold, da det modtagende system også virker tilbage på det penetrerende systems strukturdannelse, og griber derved dobbelt ind, udefra og indefra.

Luhmann (2000, s.258) finder, at de interpenetrerede systemer forbliver omverden for hinanden. Den kompleksitet de stiller til rådighed for hinanden, er uforståelig – altså uorden – for det modtagende system. De psykiske systemer forsyner de sociale systemer med tilstrækkelig uorden, og omvendt. Interpenetrationen sætter ikke spørgsmålstejn ved systemernes egenselektion og autonomi. Dette medfører at al reproduktion og al strukturdannelse forudsætter en

kombination af orden og uorden forstået som systemets egen strukturerede kompleksitet og den fremmede, uforståelige kompleksitet, det vil sige reguleret kompleksitet og fri kompleksitet. Opbygningen af såvel sociale systemer som opbygningen af psykiske systemer følger i følge Luhmann 'the order from noise principle' (von Foerster). Sociale systemer opstår således på grund af den støj, som psykiske systemer frembringer ved deres forsøg på at kommunikere.

Da sociale systemers vilkår er kommunikation vil vi i det følgende afsnit belyse begrebet kommunikation yderligere.

Kommunikation (Qvortrup, 2001) er ifølge Luhmann ikke transport af mening. Luhmann afviser også, at kommunikation kan forstås som, en speciel form for handling, hvor det ene subjekt med kommunikative midler gør noget ved det andet subjekt.

Kommunikation i følge Luhmann er ikke noget man 'gør', det er noget man iagttager.

Kommunikationssystemer (Qvortrup, 2001) konstituerer sig selv ved hjælp af en adskillelse af medium og form eller gennem den operative anvendelse af differensen mellem medialt substrat og form. Kommunikation består således af medium, form og forståelse, og kommunikation opstår kun, hvis disse tre aspekter kan samles i enhed.

Enhver kommunikation kan opfattes som en forstyrrelse, som besvares af en forstyrrelse den modsatte vej. Den ene påvirkning udløser en anden påvirkning med dobbeltkontingens til følge. (Parsons I: Qvortrup, 2001)

Qvortrup (2001) beskriver ud fra Luhmann, hvordan en teori om samfundet overskrides af en teori om, hvordan samfundet som subjekt iagttager og former samfundet som objekt. Dette samfund, har ikke længere ét privilegeret centrum, men er karakteriseret ved at have udviklet en række indbyrdes konkurrerende og iagttagende centre. Konsekvensen af dette er, at erkendelsesteorier baseret på princippet om reference afløses af erkendelsesteorier baseret på princippet om selvreference.

»Polycentrisme er betegnelsen for iagttagelsesoptikken i et samfund, der iagttager sig selv ud fra forudsætningen om, at der ikke findes ét overordnet iagttagelsesperspektiv, men at samfundet iagttager sig selv og dets omverden ud fra en lang række iagttagelsescentre.« (Qvortrup, 2001, s.55)

Dette indebærer i følge Qvortrup (2001), at enhver iagttagelse kunne også have været gjort anderledes. Dette indebærer ikke, at enhver iagttagelse er kontingent, og at man derfor i princippet ikke længere ved noget med sikkerhed. Det

indebærer dog, at enhver fremmediagttagelse implicerer en selviagttagelse.

Når den grundlæggende udfordring (Qvortrup, 2001) er kompleksitetsudfordringen, der betyder, at der er flere tilkoblingsmuligheder end der er kapacitet til, er konsekvensen, at den tidligere tro på ubegrænset rationalitet må udskiftes med 'begrænset rationalitet'. (Simons begreb 'bounded rationality').

Begrænset rationalitet medfører, at en beslutning ikke skal forstås som sand, men er en måde at udelukke andre muligheder på.

I følge Qvortrup (2001) består krisen/udfordringen ikke i, at det forholder sig sådan, men i at samfundet ikke erkender eller handler ud fra, at det forholder sig sådan.

Traditionel legitimitet i samfundsinstitutioner afløses af kontingens. Stadig forandring og kontingens er såvel skolens som PPRs vilkår for at varetage hver deres opgave.

PPR's udfordringer

Inspireret af Luhmanns beskrivelse af det moderne komplekse samfund finder vi, det er blevet muligt at diskutere såvel skolens som PPRs opgave som vores fælles opgave – på et nyt grundlag.

Med henvisning til afsnittet om kommunikation, ser vi, at Luhmanns afvisning af handlingspa-

radigmet medfører en afgørende forskel i forhold til at reformulere en relationel tilgang til skolens elever, herunder også elever med vanskeligheder. Dette gælder for PPR, der må forlade en individcentreret tilgang til elever med vanskeligheder.

Henning Rye (Rye, 2002) beskriver PPRs kompetence og peger på, at PPR må tage paradigmeskiftets udfordring op i forhold til at kunne indgå i samarbejdet med skolen ud fra et ressourceperspektiv.

Rye påpeger, at PPR nu har omfattende viden om funktionsnedsættelser og dysfunktioner, der begrænser et barns aktuelle udvikling og viden og metoder til at understøtte barnets udvikling. Derimod beskrives barnets potentielle ressourcer ikke og heller ikke hvordan disse kunne udnyttes i barnets udvikling. En omlægning af PPRs ressourcer til dette perspektiv forudsætter ifølge Rye en ændring i både tankegang og arbejdsform både indenfor psykologisk og pædagogisk praksis.

Rye argumenter således for, at forskning viser, at en ressource-tilgang til elevens vanskeligheder giver større mulighed for elevens udvikling.

Rye (2002) henviser til, at der foreligger et grundlag for en ny forståelse af betydningen af, hvilken kraft til udvikling som ligger i oplevelsen at blive mødt, forstået, accepteret, anerkendt og elsket

som den person en er, (Sollied & Kirkebæk 2001; Hedenbro & Wirtberg 2000, I:Rye 2002) og et samarbejde som tager udgangspunkt i det som fungerer og mestres.

»Ut fra den erfaring som foreligger om at slikt orienterte specialpedagogiske tiltak sjelden leder til målet, og den erfaring ressourceorientert tilnærming har betydelig bedre sjanse til å mobilisere den enkeltes ressurser, burde den pedagogisk – psykologiske tjenesten – og spesialpedagogikken rette sin hovedinnsats mot å beskrive potensielle og alternative ressurser, og hvordan disse kan mobiliseres og videreutvikles for å fremme utvikling, mestring og læring.« (Rye, 2002, s.317)

Rye (2002) peger endvidere på, at en omlægning og udvikling af de traditionelle arbejdsformer og metoder er nødvendige for at kunne omsætte den nyere forskningsindsigt med henblik på effekt for elever og deres familier.

Watzlawick (1996) påpeger, at kausaliteten i relationer mellem mennesker er cirkulær, hvilket ifølge Watzlawick overflødig gør diskussionen om, hvad som kommer først, fornægtelsen af en bestående vanskelighed og deraf følgende kritik af dem, der erkender vanskeligheden, eller tvært imod

en principielt afvisende holdning til forandringer, som derefter leder til fornægtelse af, at forandring er nødvendig.

Uhensigtsmæssige måder at løse vanskeligheder ses når nogen er overbevist om at have fundet en endelig og altomfattende løsning. Dette vil medføre en konsekvens i forhold til at gennemføre denne løsning, da personen ellers mod bedre vidende fornægter sin oprigtige overbevisning. Denne handlemåde kalder Watzlawick (1996) for utopisyndromet.

I følge Watzlawick (1996) kan virkeligheden ofte forandres så den stemmer overens med en præmis. Men ligeledes findes situationer, hvor dette ikke er muligt. Hvis den ønskelige situation anses at være mere virkelig end den empiriske virkelighed, vil man forsøge en forandring, der ikke er mulig og som ikke havde været nødvendig, hvis den utopiske præmis ikke fra start var opstillet. Dette betyder at:

»... det problem som måste lösas är övertygelsen att saker och ting borde vara på ett visst sätt, inte att de faktisk är som de är.«
(Watzlawick, 1996, s.73)

Ifølge Watzlawick (1996) er det muligt at forstå en situation uden at måske nogensinde begribe, hvorfor den opstod og alligevel gøre noget ved den. Den videnskabelige tankegang er imidlertid så påvirket

af myten om at løsningen på et problem er afhængig af om man forstår dets årsag, at forsøg på at undersøge problemet strukturelt og ud fra deres virkninger i den aktuelle situation oftest afvises som overfladiske.

Watzlawick foreslår og forstår omtolkning som en metode til at opnå en andenordens forandring. Omtolkningen består i at man lægger vægt på et andet, lige så gyldigt klasses tilhørsforhold hos et objekt i stedet for det hidtil aktuelle og især, at omtolkningen sker i forhold til alle de berørte parter virkelighedsopfattelse.

Qvortrup (2001) har følgende bud på relevante kompetencer i det hyperkomplekse samfund, som vi tilslutter os og mener samtidigt kan sammenfattes i kompetencekrav til lærerne – og til PPRs medarbejdere.

- **Refleksionskompetence**
- **Relationskompetence**
- **Meningskompetence**

Qvortrup (2001) beskriver refleksionskompetence som den kompetenceform, der er baseret på selviagttagelse. Qvortrup begrundet ud fra tempoet i det hyperkomplekse samfund, at det er nødvendigt løbende at kunne fortolke og forandre ens egne kriterier for iagttagelse, kommunikation og handling.

Relationskompetence er baseret på fremmediagttagelse og det er en nødvendig kompetence løbende at kunne iagttage andre, forstået som at sætte sig i andres sted og etablere kommunikative relationer, selvom vilkåret er dobbeltkontingens.

Meningskompetence er en nødvendig kompetence dels for at kunne identificere og respektere et sådant fælles grundlag, dels også i forandringsprocesser eller når et socialt system møder et andet – at kunne vide, at også meningshorisonter kan være anderledes.

Når det enkelte individ har udviklet disse kompetencer, vil det i følge Qvortrup (2001) kunne lære og omlære individuelt, dels lære og omlære kommunikativt og endeligt at lære og omlære i et socialt fællesskab.

»En af de senere års væsentligste social- og specialpædagogiske nyorienteringer udgøres af bevægelse fra individorienteret til relationsorientering. Denne bevægelse kan begrundes i en erkendelse af, at mennesker kun kan forstås i sammenhæng med de relationer, de indgår i. Den mindste enhed, man meningsfyldt kan forholde sig til, er ikke individet, men individet i dets relationer, hvad enten det drejer sig om individets relation til sig selv eller individets relation til den sociale eller materielle omverden.« (Holst, 2000, s.15)

I denne forbindelse vil vi inddrage Bruner og hans tilgang til sproget. Bruner mener, at narrativiserede virkeligheder er så almindelige, og konstruktionen af dem alt for vanebundet eller automatiseret til, at man umiddelbart har adgang til at undersøge dem. Han finder endvidere, at det ikke er, fordi vi mangler evnen til at skabe vore egne narrative beskrivelser af virkeligheden. Vi er snarere for dygtige. Opgaven er ifølge Bruner, at nå frem til bevidsthed om, hvad vi så ubesværet gør automatisk.

Bruner anfører tre tilgange til at arbejde med dette vilkår. Til at bevidstgøre det, han kalder automatiseringens og den allestedsnærværendes bevidstløshed er

- kontrast,
- konfrontation
- metakognition

Han finder, at kontrast og konfrontation kan hæve bevidstheden om vores videns relativitet, hvorimod målet for metakognitionen er at skabe alternative forestillinger om konstruktionen af virkelighed. I denne betydning udgør metakognition et reflekteret grundlag for den interpersonelle forhandling af betydninger, en måde at opnå gensidig forståelse på, selv når forhandlingen ikke fører til konsensus. Bruner (1998, s.226-228) medtænker kommunikationsaspektet og retter opmærksomheden mod, hvad den narrative fortolkning på-

tvinger den virkelighed, som den skaber.

Traditionelt har det pædagogiske-psykologiske arbejde udelukkende fokuseret på eleven selv eller på elevens nærmeste omgivelser. Her ud over er det nærliggende ligeledes at fokusere på samarbejdet mellem lærerne og samspillet mellem lærer og elev. Dette er imidlertid ofte vanskelige arbejdsområder for PPR-psykologen. Dette gælder også vedrørende ledelsesforhold, formelle og uformelle strukturer, kommunikation, arbejdsklima, der er områder, som PPR traditionelt ikke arbejder eller har forudsætninger for at arbejde med.

»Det synes at være et grundlæggende forhold, at den komplementære relation er en forudsætning for menneskers personlige udvikling, vækst og autonomi. Tilsvarende gør sig gældende for klientforhold. Dvs. klientens vækst og udvikling er betinget af, at den professionelle evner at etablere og bevare en komplementær relation til klienten.« (Hansen, 2002, s.17)

Konsekvensen af dette er i følge Hansen (2002), at PPR må omstruktureres – dette kan vi kun tilslutte os.

Den fælles udfordring set i et læringsperspektiv

Trods et grundigt forarbejde stødte vi i undervejs i udviklingsarbejdet og i løbet af implementeringen af den konsultative metode på en række modvindsfaktorer, der gjorde os klart, at vi i højere grad måtte anskue processen som en løbende gensidig læreproces end først antaget, og at flere forskellige ydre forhold i både PPR`'s og skolens egen organisering og ledelseskultur spillede en rolle. Information var ikke nok som Hildebrandt og Brandi formulerer det.

»Den lærende organisation eller organisatorisk læring foregår med udgangspunkt i individer, men skal ikke forstås som simpel informationspåfyldning, simpel kursusdeltagelse eller simpel merinformationstænkning. Det er der imod læring i individer, vidensudveksling, vidensopsamling, vidensopbevaring og vidensændring, der er den lærende organisations intention« (Hildebrandt & Brandi, s. 9, 1997)

Hildebrandt og Brandi argumenterer for, at de organisationsforestillinger, der danner baggrund for de måder, skoler er indrettet på samarbejds- og ledelsesmæssigt og de strukturer og holdninger, som er opbygget og udviklet, ikke længere er gode nok.

Mange steder er det tydeligt, at de eksisterende holdninger og strukturer ikke fremmer, men hæmmer de processer, der skal foregå internt og i mellem organisationerne og imellem kunder, klienter, elever og organisationerne indbyrdes. Hildebrandt & Brandi finder derfor, at ændringer er nødvendige.

Hildebrandt & Brandi forstår forandring som noget langt mere fundamentalt karakteristisk for en organisation end blot noget, der sker i organisationer. Organisationer er forandring.

Hvenegård (1998, s.31) finder, at det hensigtsmæssigt at skabe en udviklingsorganisation, som på samme tid giver stabilt rum for refleksion og søger udvikling. Udviklingen sker løbende og gradvis med integration af ydre og indre ændringsbehov og ikke i spring indenfor bestemte perioder.

Hvenegård (1998, s.34) påpeger at, problemerne i ændringsforløb er, at alt netop ikke kan beskrives, fordi en række af svarene først kan gives senere. Fx ser Hvenegård modstrid mellem på den ene side, at medarbejderne selv skal deltage i udviklingen af ændringerne og dermed selv være med til at skabe fremtiden, og på den anden side, at medarbejderne har nogle ønsker om præcist at få at vide, hvad det er for arbejdsbetingelser, arbejdsindhold, arbejdstider m.v., som det fremtidige arbejde vil indeholde.

Denne modsætning kan i følge Hvenegård bedst imødegås ved, at bevidst skabe rum til dialog, omtanke, refleksion, analyse og vurdering. Et sådan rum har vi indarbejdet i vores samarbejdsflade med skolerne. Dette uddybes i følgende afsnit.

Det blev også meget tydeligt for os, hvilken rolle ledelseskulturen på den enkelte skole spillede for, hvorvidt de forandringstiltag, vores udviklingsarbejde igangsatte, kunne finde fodfæste.

Qvortrup (1998) beskriver, hvordan synet på ledelse har forandret sig, fra tidligere at være en persons privilegium, til at være en distribueret funktion til opretholdelse og udvikling af en organisation. Ledelse fremstår nu i stigende grad som en kollektiv funktion, forstået som en opgave alle medlemmer af en organisation i fællesskab nødvendigvis må varetage for at opretholde og videreudvikle organisationen. Ledelsesfunktioner varetages af enkeltpersoner og målet er at videreudvikle et funktionelt fællesskab.

Qvortrup påpeger, at hyperkompleksitet som vilkår bliver ledelsens grundlæggende udfordring. Dette er ifølge Qvortrup (1998) en balancegang idet den ledelse, der intet vil uddeligere, men selv vil tage hånd om alting, dvs. selv vil have alle informationer kvæles i kompleksitet. Ligeledes findes den ledelse, der vil uddeligere alting,

dvs. vil gøre et hvilket som helst input fra omverdenen til noget, som hele organisationen skal tage stilling til. Denne ledelse kvæler organisationen i kompleksitet, da denne er baseret på den ustyrede samtale, og hvis ideal er, at alle med ligelig indflydelse skal kunne bidrage til den organisatoriske konsensus. Denne ledelsesform er lige så kompleks som dens omverden. Problemet er bare 'transformeret' fra ét sted til et andet, nemlig fra omverdens kompleksitet til indre kompleksitet.

Det er vores erfaring, at sådanne forskellige ledelseskulturer må medtænkes, når skoler skal være samarbejdspartnere i et udviklingsarbejde – som præmisser herfor.

Den Lærende Organisation (Hvenegård, 1996) beskriver en organisationsudviklingsstrategi, med en læreproces som omdrejningspunkt. Den er sammensat af forskellige elementer fra den oprindelige organisationsudviklingsmodel som gruppedynamiske og organisatoriske metoder og teknikker og indsigt i konsulentrolle og adfærd. Dette suppleres med indsigten om samspillet mellem delsystemer og forståelsen for nødvendigheden af en koordineret udvikling hentet fra socioteknikken. De komplicerede og tidskrævende interventionsteknikker i organisationsudvikling er imidlertid forladt til fordel for den meget enkle filosofi, at 'organisationen lærer at

løse sine problemer ved at løse sine problemer'.

Senge (1999, s.125) finder, at organisationer kun lærer gennem enkeltpersoner, der lærer. Individuel læring er imidlertid ingen garanti for organisationslæring, men uden den opstår der ingen organisationslæring

I følge Morsing fremstilles den lærende organisation som en attraktiv organisation, der tillader og muliggør udfoldelse af den enkelte leder eller medarbejders kompetencer. Morsing påpeger det aspekt ved den lærende organisation, at det er gennem brud på rutiner, at organisationen lærer. Morsing finder, at kravet til foranderlighed og der af følgende rutinebrud kan ses som en forudsætning for den lærende organisation. Fortsat udvikling og rutinebrud indeholder ifølge Morsing et stort konfliktpotentialer. Dette forhold ser Morsing som et vilkår som organisationen må forholde sig til og at dette vilkår kan ses som organisationens styrke, hvis konflikter håndteres konstruktivt.

Morsing skelner mellem to typer konflikter. Kontrollerede konflikter og eksplorative konflikter. Kontrollerede konflikter udfordrer konstruktivt kontinuerligt organisationens selvforståelse.

Eksplorative konflikter kan opstå pludseligt på grund af årsager som økonomisk krise, medarbejdernes påpegning af mangelfulde

rutiner eller omverdens tilkendegivelse af en utilfredshed med organisationen.

På grund af deres uforudsigelighed finder Morsing, at det ikke er muligt at kategorisere denne type konflikter, selvom det er konflikter alle organisationer oplever.

»Både for de kontrollerede og de eksplorative konflikter gælder, at de rummer muligheden for at være organisatorisk konstruktive og løber risikoen for at være organisatorisk destruktive.« (Morsing, 1998, s.26)

I følge Morsing kan de konstruktive konflikter være attraktive, da de kan danne udgangspunkt for udvikling og grænseoverskridelser, hvis en organisation har mod til at konfrontere egne fordomme med alternativer. Morsing finder, at en konstruktiv konflikt indebærer sammenstød mellem forskellige synspunkter i organisationen, som resulterer i udvikling og fremskridt.

For os at se er Morsings pointe, at organisationer, der bestræber sig på at være lærende med fordel kan legitimere, at det at lære kontinuerligt implicit medfører konflikter, som kan bruges som udgangspunkt for læring, hvorved konflikter kan opfattes som en del af organisationens liv og således ikke fremkalder overvældende frustration i organisationen.

I følge Tommy Nelbom, (1998 I: Morsing, 1998) drejer læring sig om at udvikle nye forståelser i en organisation, hvilket medfører udvikling af et nyt sprog, for det arbejde der allerede foregår, da en metodisk tilgang indeholdes i sproget. Ledelsen må forholde sig til at den ikke kan lære medarbejderne noget, det er det enkelte individ, der selv lærer sig noget. Dette er et brud med traditionel tankegang, hvilket ofte medfører uventede konsekvenser. Nelbom (Morsing, 1998) finder, at der altid er knyttet dilemmaer til læring og udvikling.

Nelbom påpeger, at virksomheder er nødt til at operere med forskellige grader af læring og beskriver tre.

Førstegrads-læring indebærer, at medarbejderen gør sit arbejde og ved, hvad man skal kunne. Andengrads-læring indebærer etablering af rutiner af førstegrads-læringen med risiko for at udelukke muligheder for ny læring. Tredjegrads-læring er udvikling af evnen til at undres over og stille spørgsmålstejn ved egen og andres praksis således, at der gensidigt reflekteres over organisationens praksis, hvilket betyder at gøre sig forestilling om ændring af rutiner.

I følge Nelbom er refleksion over praksis, den narrative metodes ambition, da læringen bæres i sproget. Nelbom tillægger det stor

betydning, at der tages udgangspunkt i den enkelte medarbejder i respekt for dennes erfaringer og i det at skabe selve fortællingen. Nelbom bruger det, at skabe forståelse aktivt, idet læringspotentialer i spændingsfeltet mellem divergerende forståelser findes oplagt.

»Når nogen ikke forstår, er man nødt til at gentage det, man vil sige. Det, man selv prøver at forstå. Gentagelsen, den nye version, skaber grobund for læring. Man kan ikke operere med læring, uden at også at operere med at fortælle flere versioner af virkeligheden.« (Nelbom I: Morsing, 1998, s.79)

»Systemtænkning er ikke ensbetydende med at ignorere kompleksiteten. Den er snarere ensbetydende med, at man får organiseret kompleksiteten i en sammenhængende historie, der kaster lys over årsagerne til problemer og hvordan de kan afhjælpes på en varig måde.

Det, vi mest af alt har brug for, er at vide, hvad der er vigtigt og hvad der ikke er, hvilke variabler vi skal lægge mærke til, og hvilke vi ikke behøver ofre så megen opmærksomhed – og så har vi brug for måder at gøre det på, som kan hjælpe grupper eller team til at udvikle en fælles forståelse.« (Peter M Senge, 1999, s.115)

Qvortrup (1998) påpeger, at organisationer medvirker til at reducere kompleksitet.

Qvortrup (1998, s.211 ff) beskriver organisationer som systemer med grænser til deres omverden. Dette forklares ved begreberne; konditionering, symbolsk differentiering og autopoiesis. Qvortrup understreger, at funktionel uddifferentiering indebærer, at socialsystemer er defineret ved deres funktion til forskel fra tidligere, hvor socialsystemer var definerede ved de deltagende personers position i et overordnet socialt hieraki. Qvortrup forstår konditionering som en betegnelse for regelstyring af anden grad, som forhold der knytter daglige relationer sammen i en helhed.

»Systemer er ikke blot relationer mellem elementer. Det indbyrdes forhold mellem relationerne må igen i sig selv være styret eller regelbundet. Der må eksistere en regelstyring af anden grad, relationernes relationering.« (Qvortrup, L. 1998, s. 212)

Den traditionelle organisation oplever en omverden, som stiller mange forskellige krav. Disse krav mødes med en enkelt optik, hvorved organisationen ofte må erkende ikke at kunne svare omverdens mangesidede krav. I følge Qvortrup (1998, s.214) må en organisation være i stand til at

møde en hyperkompleks omverden og for at lykkes med dette må en organisation både kunne reflektere prioritering af forskellige koder og det indbyrdes samspil mellem disse og vil som sådan være en kontinuerligt lærende organisation.

I følge Gergen (1992) må enhver forståelig teori om organisatorisk liv må være sammenhængende med de fremherskende forståelser af mennesket. Gergen (1992) henviser til Mikhail Bakhtin (1981), der introducerer termen 'heteroglossia', som blandt andet refererer til, at sprog i alle kulturer er mangesprogede, som vi vælger at forstå således, at en organisation kan benytte sig af flere koder. Ved brug af Bahktins begreb som dimension finder Gergen, at man kan anskue organisationer og i hvilken udstrækning de inkorporer omkringliggende kulturers eller andre organisationers diskursive former. Gergen finder, at de organisationer, der bedst kan fungere i det postmoderne samfund er de organisationer, der bedst er i stand til at øge intern heteroglossia. Gergen påpeger, at der aktivt må lægges vægt på følgende områder. For det første deling af organisatoriske virkeligheder på tværs af underenheder inden for en organisation. For det andet eksport af organisatoriske virkeligheder til den omkringliggende kultur, og endelig at gøre eksterne virkeligheder i stand til

at indgå frit i organisatorisk liv.

Gergen peger på, at det vigtigt at finde måder at formidle organisationens lokaliserede virkeligheder ud i den offentlige sfære. Efterhånden som disse virkeligheder bliver delt af de omgivende kulturer omformes de. Organisationens virkeligheder vil ofte blive mødt med modstand, alternative fortolkninger og forvrængning, men vil efterhånden optages i den omkringliggende kulturs virkeligheder. Selvom det ikke er på egne betingelser, bliver organisationen forståelig for de sociale omgivelser.

Ligeledes finder Gergen, at det er vigtigt at være aktivt med hensyn til at opsøge andre organisationers fremmede virkeligheder, der kan udfordre og inspirere organisationens egne.

Senge (1999 s.216) påpeger at, det er et vigtigt forhold at medtænke, at systemtænkning kan være en udfordring for medarbejdere og udløse modstand på grund af dens centrale budskab om, at handlinger former virkeligheden. Dette kan betyde, at et team modsætter sig at se vigtige problemer på en mere systemisk måde. At indvilge i dette er at erkende, at man ser sig selv som en part i problemerne og ikke længere kan se problemerne som påført fra kræfter uden for vores kontrol.

Fra teori til praksis – opgaveløsning i et partnerskab

Med udgangspunkt i de foregående overvejelser vil vi i det følgende formidle, hvordan vi har omsat disse tanker til en teoribaseret udviklingsorienteret praksis. Den konsultative metode er en integreret del af denne praksis, der samlet omfatter implementeringen af en ny samarbejdsstruktur, nye procedurer og nye PPR ydelser.

Denne praksis er udviklet i et tæt samarbejde mellem PPR, socialafdelingen, skoler, forvaltning og politikere og tilsigter at tage højde for hyperkompleksitetens vilkår og at fremme udvikling af relations – refleksions – og meningskompetence.

Et helt centralt formål med udviklingsarbejdet var at få etableret en fælles platform for samarbejdet mellem PPR og skoler, der gav legitim adgang til:

- At samarbejde i et partnerskab.
- At kunne iagttage egen og hinandens praksis og reflektere over grundlaget herfor.
- At kunne foretage de nødvendige organisatoriske justeringer på baggrund af dialog og refleksion.

Rationalet bag denne fælles platform tager sit teoretiske afsæt i de pointer, vi i det foregående har fremhævet: Luhmanns tanker om betydningen af sammen at kunne

reducere kompleksitet gennem at foretage en skelnen dvs skabe en form, så noget gøres aktuelt og noget andet står tilbage som muligt. Den betragtning, at stadig forandring og kontingens, er både skolens og PPR's vilkår for at varetage deres opgave (Qvortrup), at kommunikation ikke er noget man gør, men noget man iagttager (Qvortrup).

Udviklingsarbejdet førte i første omgang til en omorganisering af PPR, der nu har et team af medarbejdere, der udelukkende arbejder med det et konsultativt fokus i skolerne.

Denne omorganisering fandt sted med henblik på at understøtte en klar kontekstskilt opgavevaretagelse, så inkompatible relationer – læs sagsrelaterede og konsultative relationer – ikke som tidligere blev varetaget af en og samme fagperson.

En række nye ydelser i PPR fulgte i kølvandet herpå. Pædagogisk sparring og ledersparring er eksempler på sådanne former for konsulentbistand, der er implementeret med det formål at sikre muligheden for at kunne håndtere opgaverne på det relevante niveau fra gang til gang.

Det stod os ret hurtigt klart, at tilgængeligheden af konsulentbistand ikke var tilstrækkelig. Hverken som skoleleder eller lærer efterspørger man sparring, hvis ikke man kan se meningen

med at reflektere over egen praksis, og vi var fra PPR uden mandat til at insistere herpå – dette lå i skoleledelsens og forvaltningens regi. Som fagperson i en PPR opleves det heller ikke nødvendigvis meningsfuldt at arbejde med fokus på, at understøtte skolers organisationsudvikling. – Vi stødte ofte på den opfattelse i vores egen organisation, at »det må skolen selv tage sig af – som børnepsykologer skal vi i PPR tage os af barnet«.

Vi erfarede således, at hvis vores udviklingsarbejde reelt skulle medvirke til forandringer af 2. og 3. orden – det vil fx sige, at PPR også »tager sig af barnet« ved først og fremmest at facilitere, at de vigtigste arenaer for et barns udvikling, trivsel og læring – familie og skole – kobles sammen i et intensiveret samarbejde, og at PPR løbende indenfor en aftalt ramme sammen med skolerne med Nelboms ord »gør sig forestillinger om ændring af rutiner«, måtte vi have en legitim adgang til at arbejde »udenfor« begge systemer med henblik på i et partnerskab sammen med skoleledelsen og PPR at kunne:

- Understøtte udvikling af skolens organisation til en lærende organisation, der besidder kompetencen til at reflektere over egen organisatoriske praksis, efterspørge hjælp hertil og kunne implementere den hjælp til selvhjælp, som skolen modtager fra Rådgivningen.

- Understøtte udvikling af Rådgivningen til en lærende organisation, der besidder kompetencen til at reflektere over egen praksis og til at handle relevant i forhold til at understøtte skolens fortsatte kompetenceudvikling.

Enhver menneskelig serviceorganisation har et hovedformål, der er tæt koblet til en kernerektion mellem en professionel og en ikke – professionel. (Klein 1992). Hovedopgaven i en skole er undervisning, og det er vores erfaring, at det er vigtigt, at se sammenhængen mellem skolens hovedopgave og de metoder, man som konsulent kan anvende i lyset af, at skolekulturer er forskellige, og at undervisning som skolens hovedopgave defineres på mange forskellige måder – alt efter, hvem man spørger. Skolelederne er forskellige, lærerne er forskellige og har mange forskellige erfaringer med, hvornår hjælp er hjælpsom.

Vi erfarede også ret hurtigt, at de skolemiljøer, hvor man overvejende så, at den hovedopgave, man havde som leder eller lærer var at formidle viden fra en merevidende til en mindrevidende var mere tilbageholdende med at opsøge den nye mulighed for konsulenthjælp, end de miljøer, der var mere optagede af den mellem menneskelige relation mellem elev og lærer som en præmis for læreprocessen.

Ligeledes indså vi, at disse meget forskellige deltagerforsætninger betød, at vi var nødt til at differentiere vores hjælp, og at der var brug for et samarbejdsforum med hver enkelt skole, hvor vi sammen kunne drøfte, organisatoriske dilemmaer og hvilken form for hjælp, man individuelt havde brug for at man overhovedet at kunne opleve den konsulenthjælp, der stod til rådighed for alle, som relevant.

Etablering af udviklingsdialog på ledelsesniveau mellem skole og PPR

I Luhmanns beskrivelse af det hyperkomplekse samfund har vi fundet inspiration til, hvordan vi sammen med skolerne nødvendigvis måtte etablere et 3. rum uden for både skoler og PPR, der giver mulighed for at »træde tilbage og iagttage sin første iagttagelse reflektivt og sammen gøre sig forestillinger om ændring af rutiner«.

Det er vores erfaring, at et sådan »rum«, der – kontekstadsdelt fra andre samarbejdsfora – giver mulighed for at arbejde med nogle af de mest grundlæggende dilemmaer i både skolens og PPR's egen organisation. Med andre ord, dette er nødvendigt som en faciliterende ramme omkring den konsultative metode, hvis ikke denne og mange andre gode intentioner og konsulentløsninger igangsæt af PPR på skolens vegne skal medvirke – mod

hensigten – til at vedligeholde både udskillelsesmekanismer og problemfelter frem for at opløse disse.

Vi har valgt at benævne dette rum for indsatsmøde – med en henvisning til vores fælles indsats i forhold til skolens og PPR's samlede organisation, skolebørn og deres familier.

Konkret har vi til dette formål etableret individuelle kontinuerlige løbende møder med alle skoleledelser en gang om måneden. I disse møder deltager PPR's tovholder for forebyggelsesindsatsen, skoleleder, SFOleder, og lederen af specialundervisningen (herefter benævnt SU-teamlederen). Vi tager ofte udgangspunkt i problemstillinger vedrørende konkrete børn, men det overordnede formål med dette forum er via refleksion over egen praksis at støtte skolen i at håndtere deres opgave i forhold til deres hovedopgave; undervisningen og samarbejdet med børn og forældre og sammen at opdage, hvilke krav det stiller til PPR med henblik på, at PPR hele tiden er i gear til at kunne understøtte skolen i dens arbejde med børnene. I dette forum har vi gode erfaringer med i fællesskab at udvikle evnen til at stille spørgsmål til hinanden og hinandens organisationers praksis og på baggrund heraf at samskabe et nyt sprog for den praksis, der allerede foregår (jf. Nelbom).

Her drøftes principper, struktur og metoder for samarbejdet. Ved tvivl i aktuelle sager tages disse op i et læringsperspektiv og det aktuelle generaliseres og henvises inden for den givne ramme – med understregning af mulighed for transfer-effekt.

Leder, SU-teamleder, SFO-le-der og PPRs tovholder for forebyggelsesindsatsen deltager i månedlige møder på hver skole. Dette forum med fokus på ledelses-sparring har også til formål at forankre SU-teamlederens position og funktion i tæt samarbejde med skolelederen, så SU-teamlederens position understøttes og ikke kan omgås af kolleger.

I dette regi drøftes problemstillinger af lokal relevans for den enkelte skole i forhold til den enkelte skoles kompetenceniveau. På samme vis drøftes samtidig problemstillinger af ledelsesmæssig relevans for praksis i PPR. Relevante udviklingtemaer tages med til PPR og drøftes med ledergruppen her med henblik på gensidig kontinuerlig læring.

Herved understøttes kontinuiteten i samarbejdet mellem PPR og skoler på ledelsesniveau. Ved SFO-ledelsens faste deltagelse i disse møder opnås endvidere den sekundære gevinst at understøtte samarbejdet mellem skoler og SFO via dialog om fælles børn og principielle spørgsmål af relevans for begge parter.

Vi arbejder ud fra et systemisk udgangspunkt i denne kontekst, men også – inspireret af centrale elementer fra den jeg-støttende terapi med fokus på at understøtte organisationens »professionelle jeg« via kontinuitet og regelmæssighed, hvad angår personer og tid, hjælp til at sætte ord på begivenheder og oplevelser, »containing-funktionen«.

Vi er endvidere meget inspireret af Daniel Sterns (1985) begrebsapparat om selvets udvikling – et tankesæt, som vi har fundet inspirerende at omsætte til organisationspsykologisk praksis.

Konsekvensen heraf er:

At vi i relationen på samværrets domæne vægter:

- af finde ind til det, der vækker lyst og energi
- at være psykisk og fysisk til stede
- at anvende forskellige amodale kommunikationskanaler
- at regulere samværet i tid og rytme

At vi i relationen på samspillet domæne vægter:

- i et læringsperspektiv at understøtte de kompetencer, der allerede forefindes og det, man er lige ved at kunne selv
- at vise vejen
- at respondere på kontakt – hurtigt
- at komme kontinuerligt

- at det at lære er noget, vi gør sammen

At vi i relationen på samforståelsens domæne vægter:

- at kunne dele en subjektiv indre oplevelse, et ønske eller en følelse med hinanden
- at bekræfte, afstemme og dele fokus
- at formidle intentionen bag handlinger

At vi i relationen på samtalens domæne vægter:

- at give indtrykkene sprogligt udtryk og skabe mening

Det ligger uden for denne artikels rammer at gå i dybden hermed, der henvises til artikel under udarbejdelse.

Oftest fører disse dialoger til, at skolen rekvirerer konsulenthjælp fra vores forebyggelsesteam – men lige så ofte viser det sig, at skolen selv undervejs i samtalen får nye ideer til, hvordan de kan arbejde videre. Ligeledes er det ofte relevant for os at gå tilbage til PPR med information om, at der er brug for justeringer i vores egen organisation i forhold til at kunne være reelt til hjælp – det vil sige at understøtte den kompetenceudviklingen i skolen, som en konkret opgave kræver for at barnet kan være i skolen – i trivsel.

Vores tilgang til dialogen i dette forum varierer og spænder over

en kontinuum fra konkret rådgivning til proceskonsultation – med det fokus at understøtte skolens egen kompetence til at agere og opretholde medejerskab i forhold til den konkrete opgave – også når vores rådgivning må involveres i de opgaver, der kræver socialrådgivermæssig bistand. Det vil sige, at vi arbejder med fokus på både at støtte samarbejdet på organisationsniveau mellem skolens ledelsesniveau og ledelsesniveauet PPR med henblik på at vedligeholde begges organisatoriske praksis (hjælp af 1. orden), og at udvikle den (hjælp af 2. orden).

Som ansvarlige for forebyggelsesprocessen opnår vi i dette samarbejde et indgående kendskab til kommunens skoler. Dette gælder med hensyn til ledelsesstil, lederens syn på rummelighed, lederens konkrete udfordringer og tiltag i forhold til elever med vanskeligheder, eller elever, der opleves vanskelige at rumme. Endvidere opstår der flere forskellige løsnings- og handlemuligheder, og der udvikles forslag til nye rutiner i dette partnerskab. Disse informationer og ideer er det vigtigt, at PPRs ledelse, herunder de respektive teamledere får kendskab til, så de har mulighed for at formidle nye rutiner videre til deres medarbejdere i deres respektive team.

Parallelt hermed er SU-teamlederne organiseret i et netværk, hvor erfaringer fra de enkelte sko-

ler kan formidles til inspiration for de øvrige, herunder også samarbejdet med ledelsen.

Skolens udfordringer – hvordan møder vi dem i praksis

På baggrund af dialog med skolerne viste der sig, som sagt et særligt behov for sparring i forhold til børn/børnegrupper med socio-emotionelle vanskeligheder med en udadrettet adfærd.

Vi finder det vigtigt at understøtte, at skolen i forhold til denne udfordring selv udvikler strategier for løbende kompetenceudvikling hos lærerne i forhold til at kunne arbejde med børn med særlige behov – at skolen reelt sikrer lærernes adgang til kvalificeret sparring fra eget miljø i forhold til elever med faglige- eller socio-emotionelle vanskeligheder.

Herudover er det vores erfaring, at det i samarbejdsfeltet mellem skoler og PPR er vigtigt at etablere en legitim platform, der giver mulighed for at sikre intern udfordring af lærernes definitionsmagt af en elevs vanskeligheder med henblik på at fremme skolens kompetence til at forstå og beskrive en elevs handlinger i et relationsperspektiv og formulere sig om disse handlinger som kommunikation. Dette er en udfordring af lærernes definitionsmagt i forhold til en elevs vanskeligheder, da lærere tidligere nærmest har kunnet bestille en pæ-

dagogisk psykologisk test af en elev igennem skolelederen, ud fra den fælles forestilling mellem skole og PPR, at en elevs problem kunne henføres til eleven selv. Udfordringen af lærernes definitionsmagt indebærer således det perspektivskifte, at skolen må møde eleven med en pædagogisk praksis og handleplan som dokumentation heraf inden PPR tager stilling til om en elev skal testes. Denne udfordring indebærer ligeledes også at skabe alternative forestillinger om de involveredes respektive konstruktioner af virkeligheden (Bruner)

Det er en udfordring for skolen at erkende vigtigheden af udvikling af en fælles overordnet metodisk tilgang, fælles sprog, og udvikling af faglig kompetence, det indebærer at kunne forholde sig komplementært til sit eget system. Det er dog nødvendigt for at undgå, at repetere erfaringer for, at en ensidig, symmetrisk tilgang til samarbejdet har begrænset effekt over tid.

Gennem arbejdet med skolerne har det vist sig, at i tilfælde hvor elever har omfattende vanskeligheder, og hvor problemstillingerne kan være komplekse, er det almindelige skole-hjemsamarbejde ofte næsten fraværende.

Det er skolens udfordring at sikre almindeligt eller udvidet skole-hjem-samarbejde i disse tilfælde og PPRs opgave at støtte skolen heri.

For at funktionen kan udfyldes inden for skolens system, er det et krav at sikre dokumentation af pædagogisk indsats med henblik på, at læreren, der udfylder denne funktion løbende har mulighed for at drøfte indsatsen med medarbejdere fra PPR.

Specialundervisnings-teamlederen må være bevidst om tidligt at komme i dialog med lærere, der oplever bekymring for en elev med henblik på, at elevens vanskeligheder ikke på længere sigt opleves som 'akut'.

Det er vores erfaring, at skolen generelt har en særlig udfordring i at udvikle deres egne strategier i forhold til akut opståede problemstillinger med henblik på, at PPR – i videst muligt omfang – kan forholde sig til det planlagte og holde sit fokus på, at hjælpe skolens organisation med at udvikle den kompetence, der skal til, frem for at overtage 'det akutte' på systemets præmis.

Det er samtidig en fælles udfordring for PPR og skole at afstemme en tydelig og gennemsigtig ansvars – opgave og rollefordeling, som gør det overskueligt og håndterbart for såvel medarbejdere i BBR og skoler at kende og benytte aftalte procedurer og retningslinjer med henblik på at reducere kompleksitet.

Reformulering af PPRs opgave og ydelser – i praksis

PPRs opgave må i dette perspektiv omdefineres fra hovedsagelig at have været en ekspertorganisation, der overtog ansvaret for en elev fra en given lærer til i partnerskab at dele dette ansvar for elever, der søges fastholdt i det almindelige skolemiljø.

Dette gøres samtidig med at fokus på læringsperspektivet altid medtænkes.

PPRs rolle bliver at indgå i en konsulentrelation til skolen og lærerne og understøtte skolens samlede kompetence i forhold til elever med faglige eller socio-emotionelle vanskeligheder – herunder at understøtte, at der opsamles erfaring hos nøglepersoner i skolens eget system, der på tværs af skolens organisation kan konsulteres eller som kan henvise til relevante kompetencer.

Dette kan ses som et opgør med tidligere praksis, hvor lærerne i stedet for først at konsultere deres eget system henvender sig direkte til PPR. Dette uagtet at skolen muligvis besidder større kompetence i forhold til den pædagogiske praksis end PPR.

Ændringen fra en ekspertrolle til en konsulentrolle medfører at PPR ikke længere kun leverer ydelser, der vedligeholder skolens system.

For at kunne understøtte skolens egen fortsatte læring og kompetenceudvikling er det vores erfaring,

at PPR må kunne møde skolen med nye ydelser i et aktivt forebyggelsesperspektiv ud over fx testning og behandling. Det er vores erfaring, at dette imødekommer kravet til både at understøtte udvikling i og vedligeholdelse af skolen som organisation

I samarbejde med skolerne har vi under udviklingsarbejdet udviklet en række forskellige nye ydelser. Her vil blot en af dem – pædagogisk sparring blive uddybet.

Pædagogisk sparring

Inspireret af Dawson, N. and McHugh, B. (1988) arbejde på Malborough Family School arbejder vi i pædagogisk sparring med fokus på at facilitere kommunikation mellem skolen og familie og at styrke relationen mellem disse to systemer ud fra den forståelse, at et barns adfærd må ses som kommunikation om dets situation.

Vores systemiske tilgang afviser ikke vigtigheden af det individuelle, men fokuserer på relationer mellem de involverede parter og på at samskabe en helhedsforståelse af barnets situation.

»Teachers can make a worthwhile difference if they can be helped to see the school and the family integrated as a whole as a sensitive and logical way of helping children in their care.

The job of being curious about what is really underpinning a child's emotional difficulties, when they manifest themselves at school, should be taken in the context of school and teaching. Families are frequently more available for help with their children within the context of the teacher-parent relationship. Unfortunately, as yet, most teachers don't have the training and confidence to risk looking inside the complexity of these relationships.« (Dawson 2000, s.114)

Vi arbejder med reflekterende team – altid to medarbejdere ad gangen – og har gode erfaringer med, at denne metode befordrer lærerens muligheder at forstå elevens adfærd som kommunikation og finde nye handlemuligheder med udgangspunkt i det miljø, som barnet befinder sig i.

»It is easy to believe that major changes have taken place in the context of a small unit; if the overall aim is for a child to manage in a large secondary school it is necessary for any change to be tried out and established in that context.« (Dawson, N. and McHugh, B. 1986b s.50)

Ydelsen omfatter dels sparring til medarbejdere i 1.led om, hvordan de kan hjælpe barnet/ børnegruppen i bedre trivsel og udvikling, og dels sparring til medarbejdere

i 1. led og familie om, hvordan de sammen kan hjælpe barnet i bedre udvikling og trivsel det vil sige pædagogisk sparring har sit fokus på at understøtte relationen mellem barn og betydningsfulde personer i dets nærmeste omgivelser.

Pædagogisk sparring har til formål at bidrage til udforskning, udvikling og udfordring af lærere og pædagogers ideer til tilrettelæggelse og organisering af et læringsmiljø, der kan fremme barnets/elevens/ gruppens udvikling og trivsel. Der er tale om en afklarende samtale, efterfulgt af dels en arbejdsperiode, hvor de nye handlemuligheder afprøves og dels en opfølgende samtale, hvor indsatsen evalueres. Der kan herefter aftales et sparingsforløb over en aftalt arbejdsperiode med op til 3 samtaler, hvorefter indsatsen igen evalueres. Pædagogisk sparring er en dialog, der etableres i en komplementær relation ud fra den systemiske præmis, at hvis intentionen er 2. ordens forandringer, må den professionelle relation til klientsystemet have en karakter, der giver mulighed for refleksion på det næste logiske niveau. Forudsætningen er, at en sådan relation må være komplementær.

Pædagogisk sparring varetages af faste medarbejdere fra PPR's forebyggelsesfelt – suppleret af andre tiltag ud fra en konkret vurdering fra opgave til opgave i for-

hold til at sikre en klar kontekstskillelse af inkompatible roller og funktioner.

For at fastholde erfaringer, evaluere effekt og skabe transferværdi benyttes et samarbejdsdokument som et redskab til at hjælpe skolen med at omsætte processuelle erfaringer og refleksioner (refleksionens domæne) til dokumenterede beslutninger om justeringer af den pædagogiske praksis (produktions domæne). Dette har vi fundet brugbart i forhold til at sikre, at den læring, der opstår undervejs i den refleksive samtale skal komme ud af dette rum og ind i praksis. Samarbejdsdokumentet er en integreret del af pædagogisk sparring og kan ikke vælges fra.

SU-teamlederen stiller sig til rådighed for lærer eller team med hensyn til råd og vejledning i udarbejdelsen af samarbejdsdokumentet både med hensyn til pædagogisk metode og fagligt indhold.

PPR medarbejdere giver herefter skriftligt feedback i et elektronisk dynamisk dokument på lærernes overvejelser inden for rammen af den gennemførte kommunikation. Dette skal ses som sparring til lærerens faglighed, men må naturligvis overholde gældende lovgivning om registrering og videregivelse af personfølsomme oplysninger.

Da denne feedback også formidles til skolens SU-teamleder med henblik på at understøtte dennes overblik opnås også mulighed for

ledelsen for et indblik i skolens eget system fx i forhold til en lærers eller et teams behov for faglig eller pædagogisk støtte i enkeltsager og mulighed for at opdage sammenhænge, der peger på behov for generel kompetenceudvikling eller dialog.

Pædagogisk sparring bestilles af virksomhedens SU-teamleder i samråd med lærerne og skoleleder. Dette sker ved, at SU-teamlederen retter henvendelse til os som ansvarlige for forebyggelsesprocessen. Herfra koordineres iværksættelsen af pædagogisk sparring.

Udviklingsdialog på SU-teamlederniveau

For at sikre en kontinuerlig udviklingsdialog på SU-teamlederniveau har vi etableret et kommunalt netværk på tværs af skolerne for alle SU-teamleder med månedlige møder med deltagelse af PPRs tovholder for forebyggelsesprocessen. Herved opnås flere ting. De respektive SU-teamleder lærer hinanden at kende og de opfordres til at bruge hinandens viden indbyrdes, med henblik på at understøtte læringsperspektivet i skolernes eget system og generere fælles viden med henblik på transfer til andre sammenhænge og formidling i egen skole. SU-teamlederne har således gensidigt mulighed for at iagttage egne kriterier for iagttagelse i mødet med

de øvrige iagttagelser og deraf følgende mulighed for at bevidstgøre sig om disse. Altså SU-teamlederne får mulighed for at opdage egne blinde pletter og kan medvirke til at de øvrige gives samme mulighed, hvor de hver især og samlet og sammen med PPRtovholder udgør hinandens omverden som en tilpas forstyrrelse, der kan medvirke til kontinuerlig refleksion over eget system – egen praksis i egen skole. Vi anvender dette netværk bl.a. inspireret af Gergens tanker om betydningen af at finde måder til formidle de forskellige organisationers – læs skolers – virkeligheder ud i den fælles sfære. Og vi har fået bekræftet, at disse virkeligheder omformes, efterhånden som de bliver delt af de omgivende kulturer.

Ligeledes varetager netværket den funktion, at den enkelte SU-teamleders position ikke er så udsat ved ophør i funktionen, da en ny teamleder kan hente viden og støtte i netværket. PPRs tovholder deltager med henblik på at sikre dette og for i særlig grad at understøtte funktion i forhold varetage opgaven at skulle frustrere eget system relevant. SU-teamleder betragtes i denne sammenhæng som en central nøgleperson, der skal kunne indgå fleksibelt i både symmetriske og komplementære relationer til sine kolleger. SU-teamledere støttes som minimum i en udviklingsperiode af PPRs tov-

holder for forebyggelsesprocessen i at forholde sig komplementært i relation til egne kolleger med mulighed for konsultation efter behov.

Udvikling af kendte og anerkendte kommunikationsveje mellem skole og PPR

Ud fra ønsket om at imødegå oplevelsen af store sagsmængder og »ventelister«, øge PPR medarbejdernes tilgængelighed og frigøre ressourcer til det forebyggende arbejde har vi dels brudt med den tidligere rutine at have sagsansvarlige psykologer fast knyttet til alle opgaver, dels omlagt PPR organisation og i samarbejde med skolerne etableret entydige ud og indgange i mellem vores organisationer.

Skolens specialundervisningskoordinator/teamleder for specialundervisningen er nu den eneste udgang fra skolen med henblik på første kontakt PPRs forebyggelsesteam og i PPR varetages kontakten til skolerne af to koordinerende nøglepersoner for indsatsprocessen, der i samarbejde med skolen vurderer på hvilket niveau hjælpen skal igangsættes og ligeledes sikrer, at den relevante faglighed – også på organisationsniveau kommer i spil i en tidlig, koordineret tværfaglig indsats, hvor lærere og til tider også skoleleder deltager i opgaveteam på lige fod med medarbejdere fra PPR/socialforvaltning.

Endvidere har vi etableret en kontaktpersonsordning for læse – og specialklasse samt for betjening af privatskoler med henblik på at samle erfaringer og viden om ensartede opgaver på færre personer med den gevinst, at alle i PPR ikke skal kunne alt, men har mulighed for at specialisere sig.

Konklusion

Vores formål har i denne artikel været at belyse faktorer, der kan fremme – henholdsvis hæmme – implementeringen af den konsultative metode og belyse nogle af de indbyggede dilemmaer i både skolens og PPRs praksis, som for os at se med fordel må tages med i betragtning i udviklingsarbejde som det beskrevne, der går på tværs af flere systemer.

Vores grundlag herfor er kompleksitetsparadigmet, konkretiseret ved Luhmanns afvisning af handlingsparadigmet og skiftet til kommunikationsparadigmet.

Vi mener systemteorien leverer et solidt grundlag for en analyse af PPRs og skolens fælles udfordring i det hyperkomplekse samfund og vanskeligheder med at møde denne udfordring inden for handlingsparadigmet. Vi har på baggrund heraf beskrevet, hvordan man kan udvikle et teoribaseret grundlag for at kunne henholdsvis vedligeholde og udvikle de to systemer i forhold til hyperkompleksiteten som et fort-

sat vilkår, og vi har argumenteret for omtolkning som en metode til at opnå 2. ordensforandringer.

Vi ser, at teorien om den lærende organisation er et væsentligt redskab til henholdsvis at udvikle, vedligeholde og fortsat udvikle en samarbejdsstruktur og kultur, hvor hver af de to systemer gensidigt iagttager hinandens »blinde pletter« og i dialog fortsætter udvikling dels af eget system og dels partnerskabet.

Vi har gjort rede for, at et system er autopoietisk og at dette gælder for alle typer af systemer. Systemer kan kun kommunikere med andre systemers kommunikation.

Skolens opdeling i en almenpædagogisk og en specialpædagogisk praksis giver anledning til flere overvejelser. Primært lægger denne praksis op til, at en elevs vanskeligheder i skolens søges begrundet i eleven selv. Denne tilgang slører at forhold i undervisningen eller i selve skolens organisation også kan medvirke til, at en elev ikke profilerer af en given undervisning.

Ved at analysere skolens udfordringer i hyperkompleksitetens perspektiv opstår der mulighed for at møde kompleksitetens udfordring konstruktivt.

I og med at deocentrisme og antropocentrisme opgives for polycentrisme må også skolens normativitet forlades. Dette åbner for et konstruktivistisk lærings-

syn. Samtidig udfordres skolen og lærerne i forhold til at tænke deres praksis inden for kommunikationsparadigmet.

Vi fremhæver tre kompetencer: reflektions-, relations- og meningskompetence som væsentlige for at kunne håndtere hyperkompleksitet og peger på, at det også er vigtigt for lærerne at tilegne sig disse for kunne benytte mere end en optik på skolens opgave.

Vi påpeger nogle indbyggede dilemmaer, både hvad angår PPRs og skolens selvforståelse af egen praksis som fx at konsultativ metode af lærerne kan opfattes som unødigt indblanding i skolens praksis. Dette kan vanskeliggøre implementeringen af den konsultative metode, der argumenterer for, at den individorienterede tilgang til en elevs vanskeligheder må forlades og erstattes af relationstænkningen. Vi finder, det er vigtigt, at skole og PPR skaber et fælles udgangspunkt for dette arbejde.

Det er vores erfaring, at PPR hensigtsmæssigt kan inspireres af Malborough systemiske tilgang til de opgaver, der skal løses. Vi ser det som en forudsætning for, at PPR kan indfri skolens behov for støtte i en omstillingsfase, at PPR målrettet arbejder på at udvikle ydelser, der kan udfordre skolens definitionsmagt af elevens vanskeligheder, bidrage til udvikling af alternative forestillinger om virkelighedskonstruktioner og un-

derstøtte at forebyggelsesperspektivet konsekvent medtænkes i alle de former for hjælp, PPR tilbyder – også behandlingstilbud.

En sådan udvikling må ske under medtænkning af kompleksitetens konditionering.

Skoleledelsens og PPR ledelsens fælles opgave bliver efter vores mening at stille deres kompleksitet til rådighed for hinanden og her i gennem medvirke aktivt til, at det pædagogiske, faglige og reflektoriske niveau fortsat udvikles. I den henseende er skole og PPR hinandens ideelle samarbejdspartner i forhold til denne fælles udfordring og PPR må udvikle de nødvendige kompetencer til at arbejde med de mekanismer og den modstand, der kan og vil opstå i konkrete samarbejdsforhold med henblik på, inden for den aftalte struktur, at kunne forholde sig konsultativt til skolens organisation og egne iboende dilemmaer.

I den forbindelse mener vi, at PPR må gentænke sin rolle og funktion. Med udgangspunkt i erkendelse af hyperkompleksitet som vilkår for samfundet, herunder også skole og PPR og med reference til systemteorien kan PPR være med til at udfordre skolen og lærernes definitionsmagt af henholdsvis elevers vanskeligheder og skolens manglende refleksion over effekten af egen praksis.

PPR medarbejderne har mulighed for med en teoretisk tilgang til

disse temaer, med systemteoriens begreber, at møde skolens selvforståelse med en relevant »forstyrrelse« med henblik på at udfordre denne selvforståelse og dermed medvirke til, at skolen selv kan udvikle sin organisation.

Dette mener vi ikke kan gøres fra en ekspertposition, men at denne udvikling nødvendigvis må ske i et partnerskab mellem de to systemer, skole og PPR. Dette partnerskab må først og fremmest etableres på ledelsesniveau, for at kunne understøttes generelt i de to systemer.

For at dette partnerskab kan etableres, må der efter vores mening udvikles en samarbejdsstruktur på organisationsniveau. Vi ser, at principperne i 'den lærende organisation' kan imødekomme systemernes behov for at reducere kompleksitet og udvikle systematik. Det er vores erfaring, at der ligger et stort potentiale i, at de to systemer udveksler erfaringer og at PPR stiller sig til rådighed som sparringspartner for lærere og ledere med henblik på at medvirke til refleksion både på opgaveniveau men også med det formål på længere sigt at medvirke til kompetenceudvikling i skolen og eget system i forhold til at fremme skolens refleksions-, relations- og meningskompetence. Samtidig med PPRs rolle som deltager i en udviklingsproces omkring det enkelte barn bliver det således også

PPRs funktion at medvirke til en generel fortsat organisationsudvikling i både skolen og i PPR.

PPR har qua viden om forandringsarbejde og procesledelse på et teoriforankret grundlag, hvor teori og metode fastholder fokus på relationer, sammenhænge og mønstre i et konstruktivt, anerkendende perspektiv særlige forudsætninger for at støtte skolen i dens opgave.

For at disse kompetencer kan bringes optimalt i spil, er det vores erfaring, at henholdsvis ledelse på forvaltningsniveau, PPR-niveau og skoleniveau, må påtage sig en formidlingsrolle til henholdsvis politikere, forældregruppen og medarbejdere i begge systemer.

Formidlingen indebærer dels den konkrete formidling af et paradigmeskift fra en opfattelse af PPR som en ekspertorganisation hen imod en organisation, der i et konsultativt perspektiv understøtter udvikling af skolens egen kompetence og tanker om opgaveløsning i et tværgående partnerskab, men er også et væsentligt skridt på vejen mod at udvikle et nyt fælles sprog for det fælles tværfaglige arbejde, der foregår mellem skole og PPR.

Vi mener såvel skolens som PPRs mulighed for at lykkes med den fælles opgaveløsning afhænger af, hvorvidt hyperkompleksitetens fordring om iagttagelse af egen iagttagelse som vilkår erkendes – med den konsekvens, at

skole og PPR i partnerskab må udvikle samarbejdsstrukturer, der understøtter den enkelte lærers/PPRmedarbejderens praksis og udvikling af kompetence på både ledelsesniveau som medarbejderniveau med hensyn til at kunne reflektere og handle i forhold til elever med vanskeligheder.

Vi har meget gode erfaringer med de etablerede refleksions- og læringsrum for henholdsvis skoler og PPR af mange grunde, som vi håber denne artikel har belyst – men måske først og fremmest fordi denne organisering som en *ramme om den konsultative metode* giver en mulighed for kontinuerligt at kunne justere rutiner og samarbejdsstrukturer i mellem systemerne og tilslutter os Morsings anbefaling om, at de forandringer, som initieres i ethvert udviklingsarbejde skal kunne drøftes som en rutine for at dæmme op for ukonstruktive konflikter. Den konsultative metode rummer for os at se et meget stort forandringspotentiale, men det er også vores erfaring, at hvis dette potentiale skal udnyttes og idegrundlaget reelt omsættes til praksis, så må denne samarbejdsform rammesættes og afspejle sig i en radikal ændret organisering, der understøtter at samarbejdet om børn, der vækker bekymring kan forløbe i et partnerskab mellem alle parter – skoleledelser, rådgivning, forvaltningsniveau og politikere.

Litteraturliste

- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*, Munksgaard.
- Dawson, N. & McHugh, B. (1986). Application of a family systems approach in an education unit. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 4, 2, s.45-54.
- Dawson, N. & McHugh, B. (1988) Claire doesn't talk: Behavioural or learning difficulty. *Gnosis*, 12 s.11.
- Dawson, N. and McHugh, B. (2000) Family relationships, learning and teachers – keeping the connections, I: Watkins, C., Lodge, C. & Best, R. (Eds.) *Tomorrows Schools – Towards Integrity*. London: Routledge.
- Gergen, K. (1992). Organisationsteori i den postmoderne æra. I: Reed & Hughes (Eds.) *Rethinking organization*. London: Sage, Oversættelse Dispuk (kursusmateriale).
- Hansen, K. V. (2002). Temanummer Konsultation. – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. *Tidsskriftet PPR*, 39.årgang, 1.febr.2000.
- Holst, J. (2000). Specialpædagogisk retorik og virkelighed, I: *Specialpædagogik i en brydningstid*, Holst, J., Langager, S. og Tetler, S., (Red.) Århus: Systime.
- Hildebrandt, S. & Brandi, S. 1997, Den lærende organisation, *Fyens Stiftstidende*, 7.5.97 s.9.
- Hvenegaard, H. & Trolle, H. (1996). *Den lærende organisation*, Kbh.: Arbejdsmiljøfondet.
- Hvid, T. (1981). *Specialundervisning – udvej eller vildvej?* Kbh.: Gyldendal.
- Klein (1992) *Handbook of contemporary group psychotherapy*. New York International Press.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer*, Kbh.: Hans Reitzels forlag.
- Løgstrup, K. E. (1996). *Kants kritik af erkendelsen og refleksionen*. Kbh.: Nordisk forlag.
- Morin, E. (1986). *Kompleksitetens bud. Paradigma, nr. 1*.
- Morsing, M. (1996). Organisatorisk læring – i spændingsfeltet mellem harmoni og konflikt, I: Morsing, M. & Christensen, B. (Red.), *Læringsprocesser i virksomheden*, Dansk industri.
- Morsing, M. (1996). Individet i den lærende organisation. I: Morsing, M. & Christensen, B. (Red.), *Læringsprocesser i virksomheden*, Dansk industri.
- Nielsen, B. (2000). Specialundervisningens historie og udvikling. *Kvan*, august 2000.
- Qvortrup, L. (1998). Den lærende organisation. I: Bisgaard, N.J. (Red): *Pædagogiske teorier*, 3 udg. Kbh.: Billesø & Baltzer s.201-226.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund*. Gyldendal.
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*, Kbh.: Unge pædagoger.
- Rasmussen, J. (2000a). En introduktion. I: Luhmann, N. (2000) *Sociale systemer*, Kbh.: Hans Reitzels forlag.
- Rye, H. (2002). 'Paradigmeskiftet' i arbejdet med barn med specielle behov: overvejelser om dets baggrund og udvikling, I: *PPR, Temanummer om Relations- og ressourcerorienteret pædagogik*. 4/2002 s.309-322.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disciplin*. Klim
- Stern, D. (1985) *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1996). *Förändring*. Stockholm: Natur og kultur.

Udvikling af PPR som organisation



– set i relation til implementering af konsultative metoder

På Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København distrikt Syd, er vi i gang med en proces, hvor indsatsen overfor vore brugere både sker på individ niveau og ud fra en konsultativ praksis.

Med baggrund i en socialkonstruktivistisk forståelse præsenteres PPR som et supervisions- og netværkscenter, der forbindes i samarbejdende relationer med andre instanser i indsatsen overfor børn og unge, hvis udvikling kræver en særlig indsats.

I forbindelse med implementering af konsultative metoder i distriktet er der iværksat en mængde af forskellige aktiviteter. Erfaringerne og evaluering af PPRs nye arbejdsmåde inddrages.

Af cand. pæd. psych. *Jette Lentz*
Souschef ved PPR Syd, København

Denne artikel henvender sig til de mennesker indenfor pædagogisk psykologisk rådgivning, der interesserer sig for udvikling af organisationen; til alle dem, som dagligt tager et medansvar for at hjælpe andre med at skabe gode resultater på en meningsfuld måde til gavn for de børn, der henvises til PPR.

Med udgangspunkt i min egen praksis på PPR Syd og som forandringsaktør i forbindelse med implementering af konsultative metoder vil jeg i det følgende sætte fokus på, hvordan menneskelige potentialer kan udfolde til det jeg vil kalde »PPR-arbejdet«. Jeg vil komme ind på, hvilke hold-

ninger og menneskesyn, der ligger til grund for forandringsarbejdet. Erfaringer har vist mig, at kommunikation og samarbejde i en socialkonstruktivistisk forståelsesramme såvel internt som eksternt bidrager til at skabe større forståelse for PPRs hensigt og betydning – heriblandt for vore konsultative arbejdsmåder (1).

Der er mange måder at skabe resultater på. Mange af dem er operationelle og ofte relativt mekaniske: fx hvis vi har tilstrækkelig klare regler, procedurer og normer at gå efter, kan vi også bedre vide hvad vi skal gøre, hvad der er rigtigt og forkert og med vor ekspertviden

pege på, hvad der skal ske med et PPR henvist barn.

Jeg vil i den første del af denne artikel bidrage med en alternativ vinkel til denne mere operationelle måde at se vores arbejde med børnene, forældrene og skolen på. Kan PPR træde positivt frem som et netværks- og supervisionscenter, hvor vi som ledelse og medarbejdere udfordres i at agere og supervisere i et netværk af både sammenfaldende og modstridende interesser? Hvordan kan vi fremme og styrke den selvstyringskapacitet, der hurtigt og effektivt kan hjælpe med at indfri PPRs mål, visioner og serviceydelser uden at lave støj?

Senere vil jeg i anden del forsøge at besvare de spørgsmål, som ofte bliver stillet til os, der var med til at starte de konsultative arbejds måder i PPR København – om hvordan det går med implementeringen af konsultation i PPR København.

Denne artikel vil forsøge at give et billede af, hvordan vi i distrikt Syd har valgt at arbejde med denne proces – dog er det ikke det hele billede, fordi vi befinder os midt i en forandringsproces, en proces der altid er i bevægelse og aldrig sluttet.

1. Grundlæggende syn og værdier. Socialkonstruktivisme og narrativ forståelse

Inden jeg går videre med at fortælle historien om, hvordan PPR Syd – som et kommunikativt og konsultativt arbejdende system forbindes i samarbejdende relationer i indsatsen overfor børn med fx problemadfærd – ønsker jeg at præsentere nogle af de grundlæggende værdier og teorier, som ligger til grund for mit arbejde i PPR. Vi arbejder på PPR Syd med systemisk ledelse, hvilket indebærer, at vi som ledelsesteam er meget bevidste om, hvilken kontekst tingene foregår i forhold til, hvordan en opgave skal løses (3).

Den systemiske og socialkonstruktivistiske forståelse er væsentlig for at kunne praktisere i komplekse situationer. Modsat megen anden teori, som måske forsøger at gøre tingene mere enkle, så tilbyder den systemiske teori en tænkning, hvor forståelse af den ydre kompleksitet i verden fordrer, at vi øger vores kompetence til at »mestre«. Vi bliver i stand til at agere i komplekse situationer, hvor der er mange forskellige versioner af virkeligheden til stede, og den objektive sandhed ikke findes. Det kan opfattes som en virkelighed, der ofte er karakteriseret ved, at vi skal kunne indgå i kompromisser, fordi der ikke er entydige opfattelser blandt vores interessenter.

I denne kontekst må vi ofte slippe vores ekspertviden og indgå i processer med andre faggrupper med etablering af en fælles forståelsesramme og i et samarbejde baseret på gensidig respekt.

Her kan PPR medarbejdere dermed indgå som ikke-eksperter, der med nysgerrighed, spørgsmål og procesledelse samskaber løsninger i konkrete kontekster.

Vi ved fra den nyere forskning, at det, der virker i forhold til børn med problemadfærd, er styrkelse af relationen mellem forældre/familie og professionelle – med etablering af et »fælles ansvar« (4). Her bliver det afgørende for barnets mulighed for forandring, at der i dets netværk er mulighed for et samarbejde i kraft af alles bidrag. Alle bidrager og samskaber forandringen. Der er ikke tale om, at barnet alene skal stå med ansvaret for forandringen.

Ofte løses problemer ved, at man ophæver en uenighed til »lov« eller regler. Regler distancerer imidlertid folk fra hinanden. Hvis vi derimod inviterer folk til at komme med deres forskellige historier, viser dem hver især værdsættelse, så inviterer vi også folk til at forbinde tanker og følelser på den ene side, og på den anden side faciliterer vi modet til at risikere noget andet og relatere os til andre. Når vi tillader, at folk fortæller historier til hinanden, anerkender vi samtidig også deres erfaringer og åbner for

at se tingene i et andet perspektiv, hvilket kan fremme en mere empatisk og involverende holdning.

Historiefortællingen er således et berigende kommunikationsredskab i denne komplekse organisation som PPR er. Tænk bare på den store mængde af e-mails, referater af møder, opslag o.s.v., der flyder gennem organisationen. Hvad er meningsfuldt, og hvad er snarere med til at skabe forvirring? Narrative vinkler kan her være forebyggende overfor fremmedgørelse i organisationen.(2)

PPR i postmodernismen

PPR er som andre organisationer i disse år i gang med at formulere nye metoder og opgaver. En nødvendig kompetence for nutidens organisationer er at kunne skabe forandringer og udvikle vilje og motivation til at gøre tingene på andre og mere tidssvarende måder. Når mange medarbejdere oplever, at de pålægges nye arbejdsprocesser og indgå i sammenhænge uden at få mulighed for at tilrettelægge fremgangsmåderne selv, opstår der en risiko for, at implementeringen tager lang tid og i nogen grad vil søges bremset. Hvordan kan en sådan udgang hindres? Her er dialogen mellem mennesker et betydningsfuldt redskab. Dialog er ikke diskussioner, hvor det bedste argument vinder og sandheder skal findes. Dialog foregår i reflek-

sionsrummet, hvor alle versioner er tilladte, og hvor der er opmærksomhed på, hvilke der ikke kommer frem. Vi udvikler os i dialogen, når vi reflekterer sammen, når vi gør noget sammen. Hvis for eksempel dominerende historier (som fx folk bliver syge her p.g.a. stress og pres fra vores brugere om at arbejde hurtigere) bliver hæmmende for PPRs mål og visioner, kan der i refleksionsdomænet skabes rum og mulighed for at nuancere historierne, så nye og mere energifyldte og mindre problemmættede historier kan udfolde sig og give energi i organisationen.

Ikke kun i vores interne samarbejde men også eksternt i vore netværk, på kurser, ved PPR-møder med skoleledelserne, lokalcenterledere, forældre, psykiatere, læger, sagsbehandlere m.v., skal de processer fremhæves, hvor de mange begivenheder og historier former deltagernes bevidsthed og handlinger. Her mødes aktørerne i et krydsfelt af psykologiske forventninger, samtaler, relationer og historier om, hvad de hver især ser, hører og gør. Mine erfaringer er, at når vi anerkender de mange forskellige slags samspil og versioner, fører dette til resultater til gavn for det enkelte barn. Netværket skaber mulighed for at sætte nogle fælles mål op for barnet, hvilke bygger på de gode erfaringer, som hver især har med sig og italesætter.

Principper for arbejdet

Ingen metode uden teori. Således er det også med den konsultative metode på PPR Syd.

Følgende principper ser jeg som grundlaget for PPR arbejdet og det konsultative:

1. Respekt for det enkelte menneskes oplevelse af et problem.
2. Man behøver ikke kende et problems årsag for at finde en løsning
3. Mennesket rummer selv løsningen på problemet
4. Store problemer kræver ikke altid »store« løsninger
5. Sociale verdener konstrueres med vores handlinger
6. Sprogets skabende potentiale bruges bevidst

Når vi skal evaluere vores konsultative praksis på skolerne og i institutionerne, skal vi medtænke, om vi har tænkt og arbejdet ud fra disse principper. Dette kan ofte være en udfordring, især i et svært samarbejde med forældre eller skolelærere, der ser tingene på en helt anden måde end vi gør – og måske har et helt andet sprogbrug. Her kan psykologers teoretiske baggrund i socialpsykologien være med til at udvikle vores anerkendelse af andre fagligheder/forståelser. I denne kontekst forstås PPRs medarbejdere og PPRs interessenter (forældre, lærere, børn m.fl.) i en »empowered« logik – som selvstændige kompetente aktører.

I den systemiske og socialkonstruktivistiske teori er det ikke de biologiske processer, der tillægges betydning ved forandringer hos børns, forældres eller læreres vaner, holdninger og handlinger. »Personligheden« med følelser og handlinger er i højere grad bestemt af den læring, der er fundet sted i de sociale og kulturelle kontekster, mennesker befinder os i. Viden er ikke en individuel psykisk konstruktion. Viden, tænkning, følelser og normer opfattes som sociale fænomener, og det psykiske indhold opfattes som sociale konstruktioner. Selvet må forstås som en historie af relationer, der kontinuerligt forandrer sig og konstruerer individet (2).

Wittgenstein, en af de store teoretikere indenfor socialkonstruktivismen, siger, at mening ikke kommer fra en før-sproglig verden eller bevidsthed. Mening er i det vi gør! Og her spiller sproget en altafgørende rolle, hvor det får sin mening gennem handling. Tænkning er sprog og derfor ikke isoleret fra sproget.

Vores for-forståelser har ifølge socialkonstruktivisternes afgørende betydning for vores handlinger i mødet med andre. Skolens og forældrenes for-forståelse af et barns problemadfærd kan være ganske forskellig. I denne sammenhæng kan PPR-psykologens opgave især bestå i at lytte til de forskellige forståelser og at kende historien bag

de forskellige måder at forstå den opståede situation på. Samtidig bliver det vigtigt for psykologen at stille skarpt ind på de gode intentioner og de forskellige aktørers håb om, at det kan blive anderledes. Efterfølgende er der så skabt mulighed for, at deltagerne kan nå frem til de fælles mål, der er brug for – samt turde snakke om det, der kan synes svært at tale om i det fælles rum.

Diagnoser i kontekster

Vi arbejder i PPR-regi ofte med diagnosebegrebet, hvilket medfører, at vi som psykologer kan genkende børn og unge med diagnoser som Aspergers Syndrom, DAMP, tilknytningsforstyrrelse m.v., når vi ser og hører om dem i vores praksis, i konsultative og supervisionssammenhænge.

Det er dog ikke selve »diagnosen«, som skaber resultaterne hos barnet. Men vi ved, at diagnosen ofte er et meget magtfuldt redskab til at få flere ressourcer til barnet i form af fremskaffelse af hjælpemidler og til fx specialskoleplacering. I disse år arbejdes der samtidigt med at fremme en mere rummelig og inkluderende skole i Københavns kommune. Det er i denne sammenhæng ikke hensigtsmæssigt, at PPRs arbejde i for høj grad drejer sig om at finde den rette diagnose.

I stedet skal der arbejdes med at

afprøve forskellige pædagogiske metoder og udvikle relationer, som virker for barnet. Dette betyder, at der i højere grad må arbejdes med at udvikle motivation og vilje til at tage et medejerskab for dette relations- og pædagogiske arbejde blandt de betydningsfulde voksne omkring barnet.

Diagnosebegrebet reducerer imidlertid til at »se« individuet på barnet med et fokus på om, det fx skal behandles eller tilbydes en anden skoleplacering. En anden forståelse indebærer, at vi som PPR psykologer er nysgerrige på, om begrebet diagnose kan nuanceres til at forstå de sammenhænge og relationer, som problemadfærden er en del af for dermed bedre at være i stand til at skabe forandringer hos såvel den enkelte som for helheden (6).

Det bliver derfor mere et spørgsmål om at etablere kontekster (netværk), som i sig selv skaber de bedste muligheder for at løse op for en fastlåst situation. Ved at invitere andre til at deltage og bidrage i processen får vi som psykologer gode muligheder for at forholde os til og forstå de sammenhænge eller kontekster, som børnenes problemer kan ses i, og som giver mere mening i at deltage i forandringsprocesserne omkring.

Kender vi ikke alle historier om, hvordan fx en pædagogs mere opbyggende og livgivende historier om et »problembarn« fra skolen,

kan være med til at nuancere billedet af eleven, så han ikke længere opleves af netværket som et problem/ sygt barn, skolen måske gerne vil af med?

Når alternative og styrkende sider kommer frem på fx et netværksmøde, kan det give aktørerne mulighed for at se barnet som en anderledes elev, der ligesom alle andre børn i dette land har krav på undervisning, men som måske skal undervises – og som lærerne skal relatere sig til – efter anderledes pædagogiske metoder end de mere gængse.

Dette betyder, at det i virkeligheden ikke er barnet, der skal fokuseres på, men at der i højere grad vil blive fokuseret på, hvordan de professionelle omkring eleven indgår med at støtte det i gang med en positiv udvikling.

Dette sker, når aktørerne udvikler deres sprog og forhåndsindstilling til barnet.

Sproget spiller her en afgørende betydning. Det er ikke ligegyldigt, hvordan professionelle taler om et barn, for vi skaber virkeligheden gennem sproget. Hvis barnet alene omtales af alle som »sårbart«, kan det blive svært for dem at se andre mere ressource fyldte sider hos dette barn. De kan dermed være med til at fastlåse det i en bestemt rolle. Deres billede af sårbarhed bliver desuden internaliseret i barnet som en dominerende historie, hvilket kan blive en spændetrøje

for at kunne klare de krav, en almindelig skolehverdag byder på.

2. Evaluering af PPRs nye arbejdsmetoder

Hvordan er det så gået med at implementere de konsultative arbejds måder i PPR København? Hvordan tager skolerne imod det, etc.?

Jeg vil henvise til de succeskriterier, vi fra starten på PPR Syd lagde, da vi for 2-3 år siden begyndte at arbejde i konsultative team: Vi skulle lave færre individuelle udredninger, arbejde mere sammen om PPR opgaverne, lave flere forebyggende opgaver såsom supervision og kurser til skolerne og sparre med skoleledelserne og funktionslærerne om forskellige niveauer at arbejde på.

Dette må siges at være lykket. Vi har på nogle af skolerne formået at nedsætte antallet af indstillinger med 50 %. Dermed blev der skabt mulighed for at have mere tid til de nye forebyggende og foregribende opgaver – fx kontraktbaserede supervisionsforløb (8), netværksmøder med AKT-lærerne, projekter ude på de enkelte skoler, opbygning af flere eksterne netværk, indgå i tværfaglige og tværsektorielle sammenhænge, samt støtte udviklingen af talepædagogarbejdet i PPR mod konsultative arbejds måder.

Det tager tid at indføre nye arbejds måder og nye måder at se tin-

gene på. For det er jo ikke bare de andre (skolerne og institutionerne), der skal forandre sig. Det er også PPR selv og vores egne holdninger bl.a. til, hvad psykologfaglighed er! At ændre holdninger og indstillinger til arbejdet skaber også spændinger mellem forskellige interesser internt i PPR, og her har vi som ledelse måttet træde frem med at synliggøre PPRs mål og visioner og løbende arrangere temadage med etablering af refleksionsrum, hvor de forskellige synspunkter kunne udfoldes m.v.

Det er mine erfaringer efter ca. 2 års aktivt implementeringsarbejde på PPR Syd, at forandringer sker, når vi internt i psykolog- og talepædagoggruppen beslutter, at vi *arbejder* efter de konsultative/systemiske principper, når det er blevet *vores* tilgang til at forstå meningen med vores arbejde på. Det er derfor ikke nok at drøfte og reflektere, at forberede, at gå på kurser i konsultative metoder, samt lave procedurer og forholdsregler for det ene og det andet. Mening skabes i dét, vi gør, og når vi i talesætter dét, vi gør med hinanden. Når vi skal hjælpe et barn med særlige behov, og når vi skal ud og lave forebyggende arbejde, så er det, fordi vi erfarer, at helhedssynet i den konsultative arbejds måde giver os mening og skaber gode resultater for barnet og de betydningsfulde voksne omkring det.

På PPR Syd har alle psykologer fået tilbudt efteruddannelse i konsultation, ligesom resten af psykologgruppen fra PPR København har (7). Der har på vores lokale kontor været mange timers refleksioner på halve og hele temadage om, hvad vi hver især anser som vigtigt for vores arbejde. Vi har været ude på skolerne og præsentere vore nye arbejdsmetoder. Vi har sprunget ud i de nye opgaver og prøvet os frem ud fra forskellige modeller og tilgange for bagefter at mødes og drøfte vore erfaringer med hinanden. Vi har bygget to arbejdende psykolog team op, hvilket betyder, at PPR-opgaverne ikke længere er præget af, at man er ene-psykolog på en skole. Man arbejder teambaseret med en række fælles opgaver, ens base som psykolog er på PPR kontoret, og alle har en konsulentfunktion ude på den enkelte skole. Konsulenten/skolepsykologen tager nogle af opgaverne – fx supervision, individuelle udredninger, ønsker om små kurser- tilbage til sit team, som så beslutter, hvem der skal varetage opgaven ud fra kompetence, præference, tid m.v.

Vi er nu i gang med at afprøve konsultation også på talepædagogområdet, hvor en udviklingsgruppe bestående af 5 tale-hørepedagoger arbejder team-baseret med fælles opgaver med fokus på udnyttelse af deres forskellige kompetencer; med rådgivning og supervision af

pædagogerne i børnehaverne.

Som det fremgår af figur 1. »Udvikling af PPR Syd 2001-2004«, anser vi PPRs »kan«-opgaver som en betydningsfuld del af de samlede serviceydelser. Skolerne tilbydes kurser fx i kollegial supervision, trivsel i klassen og matematik i specialundervisningen. Vi har nu i flere år haft netværksmøder med funktionslærerne og AKT lærerne på tværs af skolerne, hvor lærerne mødes for dels at blive inspireret af hinanden og sparre samt efter små oplæg fra PPR at reflektere med hinanden om, hvad det betyder for dem, når de skal arbejde efter nye metoder m.v.

Af evalueringer fra PPRs lærer- kurser og fra skolelederne ved vi, at skolerne er meget tilfredse med disse tilbud. De oplever, at de bliver kvalificeret og bedre klædt på til den rummelige skole. En skole har i dette skoleår meldt sig til et projektforsøg om undervisningsdiferentiering i den rummelige skole, hvor alle skolens 50 lærere og børnehaveklasselærere deltager.

At vi dog stadig arbejder med et langt tidsperspektiv med at ændre indstilling til fx at have medejerskab omkring mere rummelighed i skolen, viser nogle af de spørgsmål, vi bliver stillet af lærerne: »Vil PPR definere, hvilke typer af børn, vi skal rumme, og hvilke vi ikke skal rumme? Hvordan definerer PPR et »normalt« barn? Hvor lang tid

Figur 1. UDVIKLING AF PPR SYD 2001-2004

Aktiviteter

- 2-årige efteruddannelsesforløb i konsultation for alle psykologer.
- Kollegial supervision på fastlagte tidspunkter på kontoret
- Leder-coaching af medarbejdere
- Oplæg/foredrag/debat på temadage og distriktsmøder fra PPRkontorets medarbejdere (talepædagoger, psykologer og pædagogisk projektledere) om fx hvad de er fagligt optaget af
- Internater om teamdannelser og iværksættelse af kommissorium for teamsamarbejdet
Kompetenceprofiler inddrages i drøftelserne
- Ansættelse af pædagogiske projektlærere i projektstillinger
- Temadage om indførelse af nye konsultative metoder med drøftelser af psykologfaglighed
- Skoleledelser inviteres tre af gangen til drøftelser på PPR om bl.a. specialundervisning og de nye konsultative arbejdsmåder
- Arbejdsfordeling sker ude i team
- Kursuskatalog fra PPR Syd ud til skolerne
- Psykologer og PPR leder kommer ud på skolerne og præsenterer PPRs nye konsultationsmodel for lærerne
- Kursus i rummelighed for skoleledelserne. Processtyrer er organisationspsykolog Kit Sanne Nielsen
- Debat på PPR Syd med alle medarbejderne om PPRs mål og opgaver
- Team og fælles drøftelser: Løbende evaluering af PPRs erfaringer med konsultation ude på skolerne bl.a. ud fra intern registrering af typer af opgaver indenfor de enkelte team
Forskelle og ligheder undersøges.
- Oplæg af KVIS konsulent om PPRs fremtidige opgaver med efterfølgende debat for alle medarbejdere
- Temadag om PPR psykologens faglighed nu og i fremtiden med udgangspunkt i artikel »PPR som dødvægt eller løftestang« af chefkonsulent i Kommunernes Landsforening Hanne Fjældsted, fra Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 4, 2003.
- Temadag med PPR psykologer og sagsbehandlere fra lokalcentre i distriktet om fælles mytedannelser og forventninger til hinanden i det tværsektorale arbejde
- Projektgruppe af talehørepædagoger arbejder med konsultative metoder
- Temadag om PPRs ledelsesværdier
- Samarbejdskursus/internat med talehørepædagoger og psykologer
- Deltagelse i lokal ledelsesgruppe omkring implementering af »Fælles Ansvar« angående udsatte børn og unge i distrikt Syd (koordinering med lokale initiativer – fx skolens specialcenter, PPR, andre tværsektorale grupper samt lokalcentrets ressourcepersoner)

skal der gå, før der sker noget? Hvordan sikres de nødvendige ressourcer, så eleven, de andre elever, forældrene, lærerne ikke bliver tabere?» Nogle af disse spørgsmål er i virkeligheden spørgsmål, som skal stilles til politikerne og ikke til PPR, men her ser vi en mulighed for, at vi kan gå ind og være med til at igangsætte et lytte- og refleksionsrum med mange historier (både de livgivende og problemmættede) om rummelighed. Formålet med denne proces er, at lærerne efterhånden accepterer, måske med en del frustrationer, at de arbejder i et politisk styret system, og hvor deres opgave som udgangspunkt er, at de skal undervise alle typer af elever.

At få samtlige medarbejdere i en organisation som PPR Syd til at tænke på en ny måde er en stor udfordring. Det drejer sig ikke om at få folk til at tænke ens. Tværtimod ses forskellighed som en styrke, blot der arbejdes sammen om de fælles mål, og der er en fælles forståelse for, hvilke beslutninger, der skal føres ud i livet. Alt for ofte hører man om rapporter og handlingsplaner, der samler støv på hylterne, fordi hverdagens travlhed skygger de landsigtede mål. Den risiko søger vi på PPR Syd at imødesee ved at indføre de selvrefleksive procesorienterede temadage, hvor vi både får trænet kreative innovationsfremmende teknikker som cirkulære spørgeteknikker

og brugen af reflekterende team. Alt kan vendes og intenst drøftes i dette refleksive rum. Fra principielle holdninger til små detaljer. Derefter kommer sorteringsprocessen med at skille væsentligt fra uvæsentligt og få mange ord kogt ned til enkle pointer, der rummer essensen. Alt er jo vigtigt, men hvad er vigtigst? For den enkelte? For kollegaerne? For samarbejdspartnerne? For andre?

Vi har kørt et projektkursus til skoleledelserne i PPR distriktet om deres rolle for udviklingen af en rummelig skole, fordi netop deres position er vigtig i forhold til at støtte og igangsætte forandringsprocesser mod mere inklusion i skolen, men også fordi PPR ønsker dem som medspillere i det fælles arbejde om at støtte til udvikling af skolen. Dette projektforsøg skulle desuden sikre skoleledernes forståelse og støtte til konsultationsprojektet og PPRs visioner om at være med til at klæde lærerne på til arbejdet med anderledes børn, hvor vi i højere grad forslår og tilbyder lærerteam indirekte supervision og i mindre grad foreslår individuelle udredninger af et barn.

Skolelederne udtrykte ved evaluering af kurset tilfredshed med PPRs supervisionstilbud, heriblandt supervision i klasserne af vores nye pædagogiske projektledere indenfor kontakt, AKT og indlæring. De var også positive overfor vores netværkskurser for AKT- og

funktionslærerne. De ønskede dog mere synlighed af skolepsykologen (den psykologiske konsulent) ude på skolen. På PPR har vi derfor internt taget drøftelserne op omkring skolernes ønske om synlighed. Hvad betyder det i forhold til PPRs mål og de resultater, der forventes af os af vore interessenter? Skal vi forholde os til det kvantitativt eller snarere kvalifikativt? Hvorfor er ønskerne om synlighed på nogle skoler større end på andre? Hvad gør vi ens/forskelligt? Hvad betyder synlighed for den enkelte psykolog?

Afsluttende

Et udviklingspunkt, som vi er meget optaget af for tiden i København, er småbørnsområdet. Vi skal på psykologområdet langt tidligere ind og satse langt mere på småbørnene og deres familier med rådgivning og supervision og udvikling af det tværfaglige og tværsektorielle samarbejde. Det bliver givetvis også et spørgsmål om ressourcetilførsel, hvis vi skal gå tidligere ind, for der er ikke tale om omlægning af vore ressourcer fra skoleområdet til småbørnene.

Mit foreløbige svar til, hvordan det går med implementeringen af konsultation på PPR Syd er, at vi er i gang i en stadig proces. Vi forsøger ikke at finde den endelige sandhed om konsultation men ønsker snarere at give opmærksom-

hed til de succesfulde historier fra vores praksis, som vi fortæller til hinanden. Det er i øvrigt også dem, vi forsøger at værdsætte, når vi arbejder ude på skolerne og fx skal støtte et lærerteam i arbejdet med en anderledes elev.

Erfaringerne viser, at der mange spændende aspekter at tage fat på indenfor PPR arbejdet – heriblandt videreudvikling af de konsultative arbejds måder indenfor småbørnsområdet.

Der er masser af problemer stadigvæk, og dem skal vi lytte til og kigge på. Men det er de berigende, de unikke historier og undtagelseserfaringerne (9), der fører os videre – i skolen som på PPR.

Referencer

1. Ken Vagn Hansen, Jette Lentz m.fl.: Temahæfte om konsultation i København. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 1, 2002.*
2. Kit Sanne Nielsen: *Fortællinger i organisationer. Narrativ praksis*«. Gyldendal 2004.
3. Thorkil Molly Sølholm: »Systemisk ledelse i praksis«, fra *Erhvervspsykologi*, volume 2, nummer 1, marts 2004.
4. Alan Carr: *What works with children and adolescents. A critical review of research on psychological interventions with children, adolescents and their families.* London, Routledge 2002.
5. Nina Vrang: »Dialogmøder. Om indførelse af konsultative metoder i PPR«, *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 2, 2004.

6. Søren Hertz: »Diagnose i kontekst« fra »Psykolog Nyt, nr. 15, 27. 8. 2004, 58. årgang.
7. Efteruddannelsesforløb af psykologer i konsultation PPR København (i alt 160 timer) 2001-2003 og 2003-2005. Se artikel i dette nummer.
8. Kurt Mariager, PPR København skriver artikel herom i dette nummer.
9. Michael White og D. Epston: »Narrativ terapi – en introduktion.« Stockholm (2000).

Hvad med Den Femte Provins?

– om betydningen af meta-rum i komplekse systemer



af cand. psych. *Ken Vagn Hansen*

Historien om »Den Femte Provins« er en klassiker indenfor systemteoretisk tænkning og praksis. Historien bygger på et gammelt irsk sagn om forholdene i oldtidens Irland, hvor høvdingene kæmpede mod hinanden. I sagnet berettes der om, at hver fjerde år drog høvdingene til *Den Femte Provins*, som var et ingenmandsland, hvor høvdingene kunne tale åbent, alle synspunkter havde ligeret, ligesom der herskede ligeværd. Høvdingene var frigjort fra deres binding til klanen og medbragte ikke deres klan-kendetegn eller våben.

Dette sagn har med god grund inspireret mange indenfor organisationsudvikling. Forestillingen om et rum, hvor alle føler sig trygge til at reflekteres frit og dermed skabe nye synsvinkler på forholdene i organisationen virker udfordrende.

Det fascinerende ved Den Femte Provins er, at den er frigjort fra de regler, samspilsformer og magtforhold, som eksisterer udenfor, dvs. det som foregår her må nødvendigvis være *noget andet, men det handler om det*¹ samme – en sådan modsætning er kilden til for-

andring og udvikling.

Forandring og udvikling er de centrale begreber i professionelle ydelser som terapi, supervision, konsultation og organisationsudvikling, fordi »problemer« og problemoplevelser kan forstås som et misforhold mellem »indre« og »ydre« forhold, hvor forandring og udvikling er nødvendigt for menneskelige systemers mulighed for at cope med en given og foranderlig omverden.

Reglerne for aktiviteterne i den femte provins må nødvendigvis indebære meta-positionering og dermed meta-kommunikation om forholdene i og imellem de andre fire provinser. Når høvdingene vender tilbage efter opholdet i den femte provins, vil de vende tilbage med nye synsvinkler og forståelser, hvilket vil indebære en anden indsigt og dermed en anden tilgang til forholdene i og mellem provinserne. Dvs. der er sket en egentlig forandring på flere niveauer.

Den Femte Provins er prototypen på *det refleksive rum*, som er det centrale element i faciliterende konsultation. Jeg foretrækker at

tale om et *meta-rum*, fordi det der tales om i Den Femte Provins er en *metakommunikation* om det, der foregår i og mellem de fire andre provinser. Metakommunikation er det spring i logisk niveau, som er forudsætningen for forandring².

Terapi, supervision, konsultation er eksempler på meta-rum, hvor et professionelt inducerede forandrings- og udviklingsforløb foregår ved en komplementær relateren og fortløbende metapositioneringer. Personlig udvikling i terapi forudsætter, at en anden person kan forholde sig komplementært til klientens vækstbehov og gennem en fortløbende metapositionering at skabe nye forståelser hos klientens af oplevede vanskeligheder, uforståede adfærdsformer og emotioner. Tilsvarende forhold gør sig gældende i supervision og konsultation.

Faciliterende konsultation er at arbejde med metapositioner; dvs. at skabe reflekssive rum (meta-rum).

Meta-rum er centrale i udviklingen af menneskelige systemer³, fordi menneskelige systemer, og dermed også relationerne til sådanne systemer, er så dynamisk komplekse, at de ikke kan overskues, dvs. der kan ikke opstilles meningsfulde lineære interventionsstrategier⁴.

Terapi-, supervisions-, og konsultationsrum er eksempler på

konkrete meta-rum, hvor terapeuter, supervisorer og konsulenter i relationen etablere et nyt selvreflekterende system, bestående af professionel-klient, som byder på en fortløbende både emotionel og kognitiv metapositionering. Denne metapositionering handler derfor både om rammer og metakommunikation(refleksion).

Meta-rummet som udviklingsrum

I udviklingen af organisationer spiller meta-rum en afgørende rolle, fordi meta-rummet er det sted, hvor fænomener i organisationen kan italesættes på et andet niveau end indenfor organisationens egne rammer⁵. Et sådant rum vil jeg kalde et *udviklingsrum*, hvis der ikke er en ekstern konsulent knyttet til rummet, dvs. hvis det kun er organisationens egne medlemmer, som deltager.⁶

Udviklingsrum kan tænkes og sammensættes på mange forskellige måder i forhold til organisationens øvrige struktur og organisering. Der kan være tale om faste rum, hvor bestemte medlemmer af organisationen sættes sammen, eller der kan være tale om åbne rum, hvor deltagerne frit kan bevæge sig ud og ind. Et åbent udviklingsrum kunne f.eks. være et rum, som var etableret i en fast ramme med hensyn til tid og sted, hvor

ethvert medlem af organisationen kan vælge at deltage og reflektere over forhold i organisationen.

Lige meget om, der er tale om åbne eller faste udviklingsrum, er spillereglerne i overensstemmelse med reglerne for Den Femte Provins:

- alle har lige ret, dvs. ingen rangorden eller magt
- alle kan reflektere frit. Organisationens kommunikationsregler er sat ud af spil
- der er ingen dagsorden
- man bliver ikke stillet til ansvar for sine udtalelser udenfor rummet
- der er intet referat
- der tages ikke beslutninger
- beslutninger og handletiltag hører til udenfor rummet

I et sådant rum *må* ting ske, som ikke sker i organisationen. Udviklingen i rummet *må* følge nogle veje, som er betinget af forhold i organisationen og i de enkelte organisationsmedlemmer. Fordi deltagerne befinder sig både i udviklingsrummet og i organisationen, bliver udviklingen og refleksionerne i rummet *metakommunikation* om organisationen, og som sådan skabes *vækst* ud fra organisation og medlemmernes egne præmisser.

Udfordringen ved sådanne rum er, at det kan være svært at etablere en passende membran mellem udviklingsrummet og organisatio-

nen forstået på den måde, at rummet kan blive en trussel for organisationen (der siges ting, som ikke må siges), hvorfor organisationen forsøger at overtage rummet eller gøre det forudsigeligt eller direkte nedlægge det⁷. Dvs. der er hele tiden kræfter i organisationen og hos deltagerne, som stræber mod at gøre rummet til et almindeligt møderum med dagsordner og beslutninger.

Følgende projektbeskrivelse er et konkret eksempel på etableringen af et af et udviklingsrum i en kompleks organisation, som var uden forudgående erfaringer med sådanne rum.

Et udviklingsrum på ledelsesniveau i PPR København

Som et led i implementeringen af det der populært kaldes den »konsultative arbejdsmåde« ved PPR København startede der for ca. 1½ år siden en gruppe, kaldet udviklingsgruppen, bestående af ledende psykologer og souschefer fra de fire distriktskontorer og mig som en form intern konsulent for gruppen. Gruppen blev senere udvidet med en repræsentant for ledelsen i afdelingen, som i København er en del af PPR's organisation.

Forhistorien var, at konsultationsprojektet startede for nogle år siden med et pilotprojekt, der involverede 5 psykologer og skoler fra de fire distrikter⁸. Efterfølgende blev

det besluttet, at den konsultative arbejdsmåde skulle indføres i hele PPR, og der blev bl.a. iværksat et efteruddannelses tilbud til alle psykologer⁹. Projektet er karakteriseret ved, at det startede på initiativ af en gruppe psykologer. PPR-ledelsen så til fra sidelinien, dvs. de støttede op omkring projektet, men deltog ikke direkte. Da konsultationsprojektet skulle implementeres i de enkelte distrikter, blev det klart, at ledelserne måtte involveres mere direkte i udviklingsarbejdet, bl.a. for at få afklaret ledelsens betydning for og konkrete rolle i implementeringen.

Derfor blev det på et møde mellem ledelsen og projektgruppen aftalt at etablere en gruppe bestående af ledelserne fra de fire distrikter – her kaldet *udviklingsgruppen*.

Projektet havde nærmest karakter af et eksperiment, hvor det indledende sigte var, at distriktsledelserne på en eller anden måde skulle nærmere på en forståelse af konsultation og på de ledelsesmæssige problemstillinger i forbindelse med implementeringen. Gruppens sammensætning var et kompromis mellem forskellige forhold. Dels var det afgørende at fokusere på distrikterne, hvor det primære arbejde skulle foregå. Dels var det nødvendigt ikke at gøre gruppen for kompleks, rummende for mange interne problemstillinger

på én gang, idet der ligesom i det hidtidige projektforsøg var tale om et udelukkende internt styret projektforsøg, hvor også den faglige koordinator (interne konsulent) er ansat på PPR uden særligt definerede beføjelser. Derfor ville det være meget vanskeligt at arbejde med eventuelle konkrete samarbejdsproblemstillinger, som måtte opstå i gruppen.¹⁰ Derfor blev det foreslået og accepteret, at gruppen kun omfattede ledere og souschefer fra de fire distrikter, i første omgang, uden deltagelse af afdelingen og chefspsykologen.

Da organisationen ikke havde erfaringer med brugen af refleksive rum på det niveau, var der ingen, på forhånd fastsat, afklaring af, hvornår og hvordan gruppen skulle arbejde. Det blev overladt til gruppen selv. Set fra konsulentrollen var det derfor en afgørende del af gruppeprojektet, at gruppen lærte at arbejde refleksivt, samtidig med at gruppen let kunne falde fra hinanden, hvis det der foregik i gruppen ikke oplevedes meningsfuldt.¹¹ For at prioritere de refleksive processer højt, blev det aftalt, at gruppen mødtes hver anden tirsdag 3 timer ad gangen i et helt skoleår og at en fortsættelse herefter skulle tages op til vurdering.

Det indledende problem er balancen mellem struktur og indhold.: for lidt struktur skaber uro og op-

løsningstendenser, men nærvær. For megen struktur skaber forudsigelighed uden nærvær.

Gruppen var optaget af, hvad der skulle læres her, og det gav anledning til eksperimenteret med forskellige konkrete tilgange i form af oplæg om konsultation og refleksive rum, og velkendte refleksionsformer som supervision med reflekterende team.

Som konsulent var det vigtigt konstant at invitere til refleksioner over, det der foregår indenfor og udenfor rummet.

Gradvis opstod der et behov for at få afklaret, hvad konsultation egentlig var, og hvilke problemstillinger det gav anledning til. Fokusering på den konsultative arbejdsmåde satte automatisk fokus på PPR's værdigrundlag, organisationsform, ledelsesforhold, interne og eksterne strukturer, mv., og der udviklede sig gradvist en form, hvor der blev reflekteret over disse forhold på en meget intens og nærværende måde.

Arbejdsformen kan være mere eller mindre struktureret. Det afhænger af deltagerens erfaring med at arbejde refleksivt.

Strukturen er afhængig af deltagerens position i forhold det konkrete tema. Hvis der er forskellige

positioner, kan de med fordel bruges i refleksionsprocessen gennem at skifte mellem positionerne. Hvis deltagerne har samme position kan der f.eks. arbejdes med seriel refleksion (runder).

Gruppen accepterede gradvis

- at den ydre ramme var fast
- at der ikke var nogen fastsat dagsorden
- at gruppen ikke skal handle udadtil
- at behov for handling realiseres udenfor rummet
- at der ikke laves referat eller kommunikeres udadtil, hvad der er foregået i gruppen

Når gruppen blev optaget af noget, var der et stort ønske om at handle konkret, og det gav, ind imellem, anledning til en del frustration over, at det ikke var muligt.

Det var vigtigt at adskille gruppen fra den øvrige organisation og hele tiden fastholde, at der ikke skal handles som i den ydre organisation¹²

Som konsulent er det nødvendigt konstant at afbalancere de to modpoler: »her sker ikke noget« eller »her sker en masse, lad os gøre noget ved det«. Afbalanceringen foregår ved fortløbende at gøre opmærksom på og inviterer til refleksion, således at gruppen bliver

bevidst om sine egne præmisser.

Grundsynspunktet er, at det der sker i gruppen opstår på baggrund af alles tilhørsforhold til den ydre organisation, hvorfor hændelserne og refleksionerne i gruppen bliver en kommentar (metakommunikation) om organisationen, fordi de skabes på en anden baggrund end i selve organisationen. Da alle deltagere vender tilbage til organisationen, må deres ændrede syn uvægerligt påvirke organisationen og dermed skabe udvikling. En udvikling som er determineret af organisationens egne uerkendte præmisser.

Gruppens udvikling

Efter det første år blev gruppen gradvis mere og mere optaget af det system, som PPR var en del af. Det blev efterhånden tydeligt, at den konsultative udvikling på PPR var afhængig af en række ydre institutioner og organisationer. Derfor blev gruppen optaget af at udvide refleksionsgruppen med repræsentanter fra disse organisationer, således at der blev mulighed for at reflektere over mekanismerne i det system som PPR og brugerne var en del af.¹³

Her trådte den ydre organisation i karakter, idet et sådant tiltag ikke var acceptabelt set i forholdt til, hvad det kunne afstedkomme af uklarheder i samarbejdet mellem dem og PPR. På den baggrund deltog hele ledelsen i et af

udviklingsgruppens møder, hvilket naturligvis betød, at rummet ændrede karakter og blev til et traditionelt møde- og beslutningsrum. Interessant nok ændrede udviklingsgruppens medlemmer også »karakter« og begyndte at opføre sig og tale, som de plejer under de traditionelle møder i organisation. *Organisationen havde på sin vis overtaget rummet, og gruppen gik i opløsning.*

Der var dog skabt en interesse og en vis forståelse for betydningen af sådanne rum, og der var planer om at videreføre formen som en af almindelige ledelsesmøder. Hvorvidt det lykkes vides ikke endnu!

Førløbet illustrerer udviklingsrummets problemet. På den ene side kan rummet skabe nye indfaldsvinkler, forståelser og handlemuligheder. På den anden side er rummet grundlæggende underlagt den ydre organisations behov for at fastholde det eksisterende. Ideelt set kunne rummet måske varetage det dialektiske forhold mellem forandring og bevarelse i organisationen.

Konklusion

Pointen er som sagt, at meta-rum er nødvendige konstruktioner for at kunne udvikle komplekse system, som f.eks. et PPR-kontor.

Hvis ikke vi omhyggeligt etablerer meta-rum på forskellige niveauer i PPR-organisationen, så stagnerer den i en fastholdende

grundstruktur, hvor »den konsultative arbejdsmåde« blot bliver en påklistret etikette på en grundlæggende uforandret tilgang til PPR-arbejdet.

Jeg vil sætte spørgsmålstegn ved, om en organisation (her PPR) grundlæggende kan arbejde konsultativt udadtil, hvis den ikke gør det indadtil.

Der er selvfølgelig også en stor udfordring i, om vi kan skabe udviklingsrum¹⁴ af den type med vores eksterne samarbejdsparter og beslutningstagere, eller om »real politikken« nødvendigvis må være enerådende her.

Noter

- 1 Der er tale om logiske niveauer.
- 2 Dvs. forandring af anden orden.
- 3 Det gælder både enkelt individer, grupper og organisationer.
- 4 Meget psykologarbejde især i PPR-regi er præget af lineære tilgange.
- 5 Der er her egentligt tale om et paradoksal forhold, idet meta-rummet er og ikke-er en del af organisation, men som teorierne om potentielle rum (Thomas Ogden) og overgangsrum (Winnicott) påpeger, er sådanne paradokser kilden til udvikling.
- 6 Den femte provins er et eksempel på det et sådant udviklingsrum.
- 7 Det er et alment forhold, at forandrings tiltag opleves truende i forhold til den stabilitet, som systemet har skabt.
- 8 Jf. temanummeret »KONSULTATION – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København«, PPR, 39 årgang, 1, febr., 2002.
- 9 Se artiklen her i dette temanummer
- 10 En sådan sammenblanding af konsulentrollen og et konkret samarbejdsforhold med deltagerne var selvfølgelig lang fra ideelt, men det var betingelserne for projektet.
- 11 I den forstand lignede betingelser de forhold vi ofte møder, når vi forsøger at etablere ikke-målrettede refleksionsgruppen indenfor skole- og institutionsområder.
- 12 Jf. reglerne for Den Femte Provins.
- 13 Man kan selvfølgelig diskutere om et sådant tiltag repræsenterer en konkret handlen ud af rummet.
- 14 Jeg kunne være fristet til at skrive, om vi overhovedet kan skabe den form for udvikling i de eksterne relationer.

Udviklingsmuligheder i samarbejdet mellem PPR og skolerne om børn med særlige behov



Nedenstående artikel er to skolepsykologers fortælling om et udviklingsarbejde mellem PPR-Nordvest og Holbergskolen i skoleåret 03/04.

Skolepsykologerne er optaget af, hvilke perspektiver et intenst samarbejde mellem PPR og skolen kan frembringe på den fælles vanskelige opgave at sikre kvalitet i varetagelsen af børn med særlige behov.

Af skolepsykolog *Anne Birgitte Foss*
PPR Nordvest
og skolepsykolog og souschef *Grethe Pedersen*
PPR Nordvest

Historik

I marts måned 2003 modtog vi på PPR-Nordvest en ansøgning fra Holbergskolen. Skolen søgte om 25 ekstra ugentlige timer til varetagelse af en gruppe svært rummelige elever. Skolen ønskede at bruge timerne til etablering af en lokal observationsgruppe.

På PPR-Nordvest havde vi dette år nogle ekstra ressourcer i form af mønsterbrydningstimer, som vi havde mulighed for at uddele til projekter, som vi fandt udviklede skolernes mulighed for at tage sig af børn med særlige behov.

Vi indledte på denne baggrund en diskussion med skolen om, hvorledes vi i samarbejde kunne udvikle et projekt. Skolens per-

spektiv var, at de svært rummelige elever havde brug for en lille gruppe for at erhverve forudsætninger for igen at kunne fungere i klassen. PPR's synspunkt var, at vi gennem flere år havde erfaringer med skoler, som havde etableret lokale observationsgrupper, og erfaringerne herfra var ikke opmuntrende. Resultatet har ofte været, at observationsgruppen i praksis kom til at virke som et skridt på vejen mod udskillelse på trods af skolens intentioner.

Vi ønskede derfor sammen med skolen at udforske nye muligheder for rammer, som kunne tilgodese udviklingsbehovene hos børnene, lærerne og PPR.

Rammer

Gennem flere møder med skolens ledelse og funktionslærer fik vi udarbejdet en ramme, som både PPR og skolen fandt hensigtsmæssig. Skolen fik fra PPR-Nordvest tildelt 10 ugentlige timer til fordeling blandt de 9 lærere, som deltog i projektet. Timerne blev skemalagt til torsdag morgen, hvor lærerne mødtes med to psykologer fra PPR-Nordvest.

Lærergruppen var involveret i fire børn med massive vanskeligheder, enten som støttelærere eller som en del af lærerteamet om det enkelte barn. To af børnene modtog ressourcer fra Amdsafdelingen (20.2) på grund af henholdsvis opmærksomhedsproblemer og kontaktvanskeligheder, i alt 20 timer. De øvrige 2 børn modtog hver 10 ugentlige støttetimer fra skolens egne specialundervisningsressourcer (20.1).

Ansvarsfordelingen mellem PPR og de enkelte lærere var på forhånd aftalt. PPR var ansvarlig for forløbet i lærergruppen og lærerne for de enkelte børn og forældresamarbejdet. PPR udarbejdede kvartalsvis planer for de enkelte torsdage i samarbejde med lærerne.

I forløbet indgik følgende elementer:

- Supervision
- Udarbejdelse af handleplaner
- Rådgivning fra Skolen i Charlotttegården
- Forældresamarbejde

- Terapeutisk gruppetilbud til eleverne

Forløb

Som tidligere nævnt byggede forløbet på 5 hovedområder, som vi vil gennemgå hver for sig.

Supervision

Supervisionen foregik enten i den samlede gruppe eller i to mindre grupper.

Lærergruppen som sådan havde ikke erfaringer med supervision. Metodisk anvendte vi den systemiske og dynamiske tilgang med reflekterende team. Vi havde 45 minutter til gennemførelse af de enkelte supervisioner, hvilket ofte var for kort tid.

Problemstillingerne, som lærerne bragte til supervision omhandlede primært relationen til de enkelte børn. Fokus var på lærernes egne dilemmaer i samspillet med børnene.

Udarbejdelse af handleplaner

I PPR-Nordvest afholdt vi i august 03 et kursus i udarbejdelse af handleplaner.

Lærerne deltog i dette kursus og udarbejdede på denne baggrund handleplaner for de enkelte børn.

Rådgivning/kollegial vejledning fra Skolen i Charlotttegården

2 lærere fra Skolen i Charlotttegården, som er en københavnsk

specialskele for børn med opmærksomhedsproblemer, underviste gruppen to gange, deltog i de enkelte læreres undervisning og drøftede efterfølgende deres observationer med lærerne.

Forældresamarbejde

I selve forløbet var indlagt et månedligt møde med de enkelte elever forældre. Det var lærerne, som var ansvarlige for indkaldelsen og gennemførelsen af mødet. Psykologerne deltog ikke i disse møder.

Terapeutisk gruppetilbud til de enkelte børn

3 af de 4 drenge deltog i et kort terapeutisk forløb over 5 gange af to lektioner.

Forløbet blev varetaget af de to deltagende psykologer og tog udgangspunkt i forskellige teorier om eventyrets helbredende kraft.

Som det fremgår af ovenstående har forløbet haft fokus på både lærerens faglighed og personlige kompetence.

Begge områder forsøgte vi at tilgodese gennem årets forløb med varierende fokus på henholdsvis det professionspersonlige og faglige aspekt.

Lærerevaluering

Som afslutning på forløbet bad vi de 9 lærere skriftligt evaluere forløbet ud fra spørgsmål, som PPR

udarbejdede.

Af lærernes evaluering fremgår det, at der generelt har været tilfredshed med forløbet. Vi vil nedenstående citere uddrag af evalueringen:

Om supervisionsforløbene i gruppen anfører nogle af lærerne:

»Det var enormt givende at være med til supervisionsforløbet. Både at være den, der lytter og den der er på. At få vendt nogle tanker og frustrationer og få sat ord på, hvad der måske er godt/galt«.

»Det har været interessant at få vendt og drejet konkrete situationer og få sat ord på frustrationerne og belyst, hvilke handlemåder, man evt. kunne have brugt«.

»Der har ikke været nok tid til dette arbejde, som er så væsentligt«.

»Supervisionen har været rigtig fin. Jeg har fået åbnet øjnene for en masse ting. Også som lyttende får man meget ud af det. Man breder sit synsfelt ud«.

Om handleplanskurset og efterfølgende arbejde med udarbejdelse af handleplaner i gruppen anfører lærerne:

»Jeg har følt mig bedre rustet til at gå ind i arbejdet med DAMP-børn. De konkrete handleplaner vi udarbejdede har gjort, at jeg vidste, hvordan jeg skulle agere overfor børnene, når vanskelighederne opstod«.

»Arbejdet med handleplaner gør, at man kan arbejde målrettet, og det er vigtigt for at kunne holde fast«.

»Jeg har haft mulighed for at gennemdiskutere handlingsforslag sammen med mine makkere. Herunder både sociale og faglige muligheder. Det har givet mig mulighed for at gøre mig klart, hvad problemet er, og hvordan jeg skal handle på det«

»Handleplaner har tvunget en til at forenkle og fokusere«

Om projektets betydning for forældresamarbejdet anfører nogle af lærerne:

»Vi har haft en tættere kommunikation omkring x, fordi der har været skemalagte møder«.

»Jeg føler selv, at jeg er kommet tættere på y's forældre. De har også vænnet sig til tanken om, at deres barn ikke fungerer optimalt«.

»De er blevet mere positive overfor skolearbejdet, og de har oplevet en positiv fremgang for deres barn. Så forløbet har klart forbedret mit forhold til dem«.

Betydningen af, at arbejdet omkring eleverne primært har fundet sted i »storgruppe af lærere«

»Det har givet samhørighed. Et sted, hvor man har kunnet give »løs« for sine daglige problemstillinger«. Et fællesskab omkring børn, der skal handles specielt på«.

»Det har været givende at se de mange afarter af problemer, børnene har haft. De er jo utrolig forskellige«.

PPR evaluering

Vi var 2 psykologer, som deltog i samarbejdet.

Projektet udfordrede vores faglige og personlige kompetence.

Det var spændende og krævende gennem hele året at samarbejde med samme lærergruppe. Det stillede krav til os, både med hensyn til planlægning, kontinuitet og indlevelse i lærernes arbejdsbetingelser.

Forløbet omkring udskillelsen af en af eleverne gav os indsigt i, hvor frustrerende procedureerne i egen organisation kan opleves af lærerne, hvilket gav os ideer til ændrede arbejdsgange internt.

Eleverne

Formålet for dette projekt var gennem samarbejde at varetage fire svært rummelige elevers interesser. Lykkedes det?

Som vi ser det profiterede tre af eleverne af samarbejdet. Vi vil specielt pege på hver enkelt elevs opfattelse af sig selv, de involverede klassers accept af forskelligheden og de involverede læreres refleksioner over egne ressourcer i forhold til eleverne.

Undervejs i forløbet blev det indlysende, at en af elevernes vanskeligheder var så massive, at vedkommende havde brug for et behandlingstilbud. Det var selvfølgelig frustrerende, men forløb efter vores vurdering mindre kompliceret, da de enkelte lærere havde mulighed for at dele deres bekymringer i en formaliseret og tilbagevendende ramme.

Skoleåret 2004-2005

Projektet fortsætter i dette skoleår med 6 lærere, knyttet til 3 børn som henholdsvis klasselærer og støttelærere og en psykolog fra PPR. Skolen har i år fået tildelt 5 timer fra PPR's mønsterbrydningspulje.

Med baggrund i evalueringen fra sidste skoleår mødes lærere og psykolog hver anden uge i 2 lektioner skemalagt fra kl.13, hvilket skulle give mere ro og sammenhængende tid til supervision og samtale. Rammerne er aftalt for hele skoleåret.

Lærerne deltager sideløbende i kursus på Skolen i Charlottgården for lærere, der arbejder med urolige og uopmærksomme børn.

Perspektivering

De ni lærere, som deltog i projektet fik hver tildelt en ugentlig time til at mødes med kollegaer,

PPR og forældre. For os at se var denne ramme en forudsætning for at gennemføre et projekt med så ambitiøst et mål at udvikle både børn, lærere og psykologer.

Udviklingsaspektet blev i høj grad varetaget gennem den systematiske kontinuitet i samarbejdet mellem PPR og skolen. Rammen var aftalt til hele året og var efter vores mening en nødvendig forudsætning for at kunne skabe den kreativitet, som vi fandt voksede frem gennem fællesskabet.

Hvert enkelt barn var repræsenteret i gruppen af 1-3 voksne (klasselærerteamet og støttelærere), hvilket betød fælles ansvarlighed for udviklingen af pædagogiske strategier i alle elevens timer.

Eleverne profiterede indirekte, vurderer vi af dette projekt gennem den kvalificering og udvikling, som forældre, lærere og psykologer gennemgik i forløbet.

For os at se peger dette projekt på nye muligheder i samarbejdet mellem skole og PPR. Muligheder som efter vores vurdering kan udvikles i en fælles planlagt ramme, som tilgodeser lærernes og PPR's behov for tid til fordybelse og refleksion i nær tilknytning til hverdagslivet i skolen.

Holder det?

Faciliterende supervision i en konsultativ ramme



Af Cand. psych. aut. *Anita Maj Berner*
PPR Syd – Københavns Kommune

I de sidste 16 måneder har jeg været ansat i PPR København, distrikt Syd på Amager¹. Her har jeg bl.a. arbejdet med faciliterende supervision med lærerteam. I den forbindelse har jeg gjort mig forskellige overvejelser. Jeg finder det særligt interessant, hvordan en faglig personlig udvikling hos superviserne (lærerne i teamet) påvirkes i mødet med *skolekulturen!*² Kan den udvikling, der sker i supervisorsrummet overleve mødet med den »gamle skolekultur«?

Først til en beskrivelse af, hvordan vi i mit psykologteam skelner mellem to tilgange til supervision.

Rådgivende- versus faciliterende supervision

I en erkendelse af, at rådgivende supervision er på sin plads, der hvor en engageret lærer eller et engageret lærerteam mangler konkret viden³, er der nu i PPR regi en begyndende tydeliggørelse af, at rådgivning kan være decideret kontraindicerende, i de tilfælde hvor lærerne i et lærerteam har svært ved – eller endda ulyst til

at se et givent barns vanskeligheder som en udfordring med forandringspotentiale. Det kan skyldes, at lærerne efter et rådgivningsforløb kan have en oplevelse af, at dette »vanskelige« barn nu gør deres arbejde endnu vanskeligere, da der er så mange ting, lærerne er blevet rådgivet i at gøre anderledes end før. Dermed kan en given ulyst til barnet styrkes, og barnets vanskeligheder forværres – eller i bedste fald forblive status quo.

Det er i tilfælde som ovennævnte, at den faciliterende (lettende og fremmende) supervision har sin berettigelse. Som jeg ser det, har dette tilbud ikke kun sin berettigelse, men er et uundværligt tilbud til lærerteam og en uundværlig arbejdsmetode for PPR psykologer, når der tales om den rummelige folkeskole. Rummelighed skabes efter bedste overbevisning ved at rumme og give plads eller at blive rummet og få plads – altså ved at relatere sig og ikke ved diskussion eller undervisning. Tilbudet om faciliterende supervision er særligt egnet der, hvor lærerne i et team ikke mangler specifik viden og uddannelse, men mangler overskud,

lyst, vilje, kræfter og ikke mindst selvtillid, for at kunne magte en given arbejdsopgave⁴. I supervisionsrummet kan der også komme nye øjne på alle de ting, en lærer har gjort, som læreren måske oplevede som ligegyldige, men som vi ved nøjere analyse sammen kan se, hvordan har påvirket barnet til små trin på den positive udviklingsvej. Teamet bliver i supervisionsrummet vidner til en sådan udvikling. Det er ofte en svær og sej proces, da der er så mange flertydige og modsatrettede krav til lærernes arbejde og til dem som personer.

Her følger en beskrivelse af et traditionelt faciliterende supervisionsforløb, fra den start et supervisionsforløb får i vores psykologteam, til en beskrivelse af et traditionelt forløb, som det kan se ud, når jeg er supervisor.

Arbejdsramme for faciliterende supervision

Vores psykologteam på PPR syd har mange supervisionsforløb med lærerteam i distriktet.

Indledende tiltag

Når en koordinerende psykolog på en skole med dennes ledelse og funktionslærer har fundet frem til, at det rigtige tilbud til en given problemstilling er supervision, tager den koordinerende psykolog behovet for supervision tilbage til sit psykologteam. Alt efter pro-

blemstillingen vil den bedst egnede psykolog blive sat på opgaven (som tidligere nævnt, er det ikke altid, at vi mener faciliterende supervision er det rigtige tilbud. Der kan være behov for rådgivende supervision eller decideret undervisning).

Og nu sker der noget afgørende andet, end i den »gamle« måde at være skolepsykolog på. Nu læner tilbydende psykolog sig tilbage, alt imens den koordinerende psykolog går tilbage på skolen og fortæller skoleledelsen eller lærerteamet, hvilken psykolog de har fået tildelt, samt at de nu kan kontakte denne tilbydende psykolog for at få en aftale. Det skal understreges, at denne proces er en vigtig brik i det tilbud, vi giver. Psykologen har et tilbud, og lærerteamet skal udvise en form for aktivitet (motivation for forandring) for at få en aftale. Når det er sket, skal lærerne yderligere være så motiverede for forandring, at de fysisk vil tage turen hen til PPR. Jeg erfarer, at lærerne får et ryk væk fra skolen fysisk og mentalt, så de får mulighed for at bruge sig selv på en anden måde end vanligt. Dermed er lærerne mere fleksible i tankegang og generelt mere klar til at skabe den forandring, som de oplever, at de har brug for. Psykologerne i mit team er dog ikke enige om vigtigheden af denne rejse – men jeg er fortaler for denne model, da vi skal ud af skolens produktionsrum for at øge muligheden for at lette og

fremme en anderledes forholdemåde⁵. Modsat kan det argumenteres, at supervisionsforløb afholdt på skolen medfører at problemerne opleves meget nærværende i denne oprindelige ramme. Jeg er overbevist om, at faciliterende supervision afholdt på lærernes skole medfører at energierne er mere fastlåste, samtidig med at forhold som at der måske ikke er et ledigt rum, at borde og stole er svære at flytte rundt på (og tager dyrebar supervisionstid), at der er kaffe og kage, at klokken ringer, at nogen kommer ind med én besked osv. osv., er fuldstændig afgørende for vurdering af, at det er en rigtig dårlig ide. Ydmygheden⁶ og den sitren af energi der kan skabes i et faciliterende supervisions rum, kan hverken skabes, leve eller overleve ovennævnte forstyrrelser. I samklang dermed må vi som psykologer hver især gøre os overvejelse over, hvordan det påvirker psykologens evne til en komplementær forholdemåde⁷ i dette lærernes produktionsrum?

Min rammesætning – fysisk og psykologisk

Udover at være motiveret, kan jeg som supervisor sørge for, at der er vand til alle, at stolene er sat på den rigtige måde, at der ikke er noget bord imellem os – ja, i det hele taget, at alt omkring den fysiske ramme er optimalt. En større udfordring bliver det at arbejde med

den psykologiske ramme, som jeg også oplever er mit ansvar – og mit ansvar alene, da jeg via min forholdemåde, skal kunne skabe tryghed, ro og ydmyghed overfor *hvad der end!* må komme op i supervisionstiden.

Når jeg er nået så langt, at lærerteamet sidder sammen med mig i et rum på PPR, arbejder jeg altid efter kontrakt – skriftlig eller mundtlig – og altid med helt klare rammer og regler:

Efter overvejelser der har rod i psykoanalysen, er det en vigtig grundregel, at vi starter præcis til den aftalte tid og ligeledes slutter vi altid til aftalt tid. Det fremmer oplevelsen af, at supervisanderne kan »stole på« supervisor, og kan være et tegn på, at supervisor magter ansvaret for processen. Ligeledes indtager supervisanderne supervisionsrummet, førend jeg gør det og på samme tid. Ikke mindst af den årsag, at det mindsker den uro, der kan opstå som følge af de mere eller mindre bevidste fantasier, supervisanderne hver især kan have, i forhold til om der tales om indholdet af tidligere supervisionstimer uden alles tilstedeværelse. Eller om der decideret tales om ens egen person. Begge dele vil potentielt få angstniveauet til at stige. Som nævnt ovenfor, er angstniveauet tæt knyttet til processen, og processen er mit ansvar. Rammen er et af mine værktøjer i den sammenhæng.

Lærerteamet får indledningsvis at vide, at de alle er uundværlige, og er der én, der ikke kan komme, må de gerne ringe og aflyse supervisionstimen. Igen handler dette bl.a. om supervisands potentielle fantasier og dermed om angst- og tryghedsniveauet som to ender på et kontinuum. Derudover handler dette selvfølgelig om, at der ikke kan »løftes i flok«, hvis flokken ikke er tilstede. Som oftest tilbydes seks supervisionstimer, én time hver 14 dag, og vi oplever afslutningsvis ofte en »mæthed« i rummet – selvfølgelig afhængig af problemstillingen.

Stolene er sat i en kreds – min stol med lidt luft omkring. Jeg har en tom stol indenfor rækkevidde. Jeg fortæller, at jeg er ansvarlig for processen i arbejdsrummet, men at supervisorerne er ansvarlige for indholdet i supervisionen og for alle beslutninger, de må ønske at tage heraf. Jeg inviterer den person i stolen først, som har kontakten mig (dette sker første gang vi mødes – herefter gør andre overvejelser sig gældende) og fortæller, at jeg vil interviewe i forhold til de oplevede vanskeligheder. De andre må ikke afbryde eller kommentere undervejs, og jeg stiller den varme stol således, at det kræver anstrengelser at få øjenkontakt med andre end supervisor. Alle ved, at alle får mulighed for at ytre sig hver gang. Det gør dem bedre i stand til at lytte, når de ved, at de også vil

blive hørt. Jeg bytter personerne i den varme stol ud, når jeg oplever *timing* er rigtig – og spørger gerne til om supervisand er klar til udskiftning, og opfordrer derefter den næste til at tage plads og tage fat på det, der optager personen lige nu. Her arbejder den enkelte ofte videre med det materiale forrige person har leveret – og dermed fås en oplevelse, der billedligt kan beskrives som en spiral. Jeg ser til, at alle kommer i stolen mindst to gange ved hvert møde.

Reflekterende team

Jeg arbejder aldrig med reflekterende team i disse forløb, da jeg oplever, at handlingskulturen i skolen – som også er med i rummet – forhindrer os i at opdage, hvad det er, der skal lettes/fjernes, eller fremmes i forsøget på at magte den opgave, som lærerne står overfor. Samtidig kan jeg opleve fra andre sammenhænge, at det reflekterende team kan operere med »rigtige« eller »forkerte« oplevelser – og selvfølgelig kan oplevelser aldrig være forkerte. Den form for fordømmelse skal supervisorerne beskyttes imod. Deraf ingen åbne refleksionsrunde og reflekterende team.

Interventioner

Jeg søger at have en faciliterende forholdemåde i stemmeføring, kropstonus, begejstring, indføling med mere, hvilket bl.a. vil sige, at

jeg bliver nysgerrig og undrende og forsøger at lytte til det sagte på så mange niveauer, som det er mig muligt. Jeg søger altid at nivelierer eller perspektivere i forhold til supervisandens ståsted i øjeblikket (komplementariteten). Meget af tiden skal der lyttes og ikke interverneres! Min oplevelse er, at seriøsitet og entusiasme har effekt på mindst to niveauer. Det ene niveau er, at supervisanderne selv finder deres egen seriøsitet og entusiasme frem; og det andet er, at supervisanderne givetvis føler sig lyttet til⁸.

Det sagte kan gives tilbage i mere eller mindre konkrete *billeder* («når du siger sådan, får jeg et billede af, at den lærer du taler om, har konfrontationskontakt⁹ med barnet, og du har for lidt siden fortalt os, at når barnet sidder på dit skød og kikker væk fra dig, og i har fokus på et fælles tredje; at så er det der, du opnår en tæt kontakt med barnet?!»). Her søger jeg sammen med supervisanden at *se* barnet med »ny styrke i brillerne« og igen med teamet som vidner. Jeg kan give tilbage i *paradokser* («det er bemærkelsesværdigt, at du fortæller, at han ingen evne har til at indgå i det sociale samspil – at han ikke tager nogen initiativer; men nu viser du os præcis, hvordan det er, han gør, for at få kontakt med de andre børn»). Her søger jeg ligeledes at *se* barnet sammen med supervisanden.

Der kan interverneres på handleplan (se eksemplet ovenfor), på kognitivt plan (hvad tænker du om det, vi lige har været omkring?). Og så selvfølgelig på et emotionelt plan (hvordan har du det med det vi lige har været omkring på, eller hvordan oplever du det, at vi taler om det her?). Igen skal det påpeges, at interventionerne selvfølgelig søges timet i forhold til min oplevelse af supervisandens ståsted og udviklingsparathed, samt i forhold til den metakommunikation og den underliggende kommunikation, som jeg i supervisorrollen forsøger at opsnappe i situationen.

Eksempelvis

I supervisionsrummet var der en børnehaveklasselærer som sagde (frit citeret) »jeg er glad for, at min kollega har været med i supervisionsforløbet, for det der er sket her, *kan ikke refereres*¹⁰!«. I dette citerede forløb, henvendte lærerne sig, da de oplevede, at et barn var »ikke rummeligt«. Efter seks konfrontationstimer oplever lærerne ikke længere det givne barn som vanskeligt. Som jeg ser det, har lærerne søgt fokus på og faciliteret (her fremmet) en del varme følelser for barnet. Lærerne får øje på, at barnet har brug for deres opmærksomhed og støtte¹¹, samt at barnet er andet end irriterende. Lærerne har fået støtte til at facilitere (her lette) for alt det, der gjorde det umuligt for dem at

se barnet som et dejligt barn med potentiale.

I et andet forløb hører jeg, i den sjette supervisionstime, en lærer fortælle, at han nu har udviklet en anden tilgang til den meget kvikke pige, som konstant udfordrer ham og de andre lærere i undervisningen. Læreren fortæller, hvordan han fastholder, at pigen for eksempel skal tage bøgerne op, når han siger det, og at pigen nu (i modsætning til tidligere) gør, som han beder hende om! Da vi undersøger denne forandring nærmere, genfortæller læreren, hvordan han tidligere var fyldt med frustration. Han fortæller, hvordan han har det med pigen nu. Han oplever hende ikke længere som provokerende. Denne forandring får ham til at give budskabet om eksempelvis at tage bøgerne op på en anden måde, der igen får pigen til at ville samarbejde mere og i et andet omfang se opgaverne som en udfordring. En positiv spiral er sat i gang, og jeg tænker, at det som udgangspunkt er læreren der skaber forandringen og ikke eleven.

Når dette er sagt, skal det siges, at denne arbejdsform selvfølgelig ikke er en mirakelkur, men hjælp til at lærerne kan hjælpe sig selv.

Hvad sker der mon når teamet forlader rummet?

Med iver har jeg forsøgt at tage læseren ind i supervisorsrummet, ligesom jeg med iver arbejder

med min rolle som supervisor. På trods af det, har jeg en oplevelse af, at denne arbejdsform, denne form for udviklende relationer har trange kår i skolesystemet år 2005. Spørgsmålet er, hvordan de fine, subtile og i nogle tilfælde skrøbelige holdnings- og følelsesmæssige forandringer påvirkes, når lærerne kommer hjem til skolen igen – hjem til handlingskulturen? Hvad sker der, når en så stærk handlingskultur som skolekulturen repræsenterer, møder så ikke-handlingsrelaterede forandringer? Hvad sker der med den faglige personlige udvikling, supervisand og supervisor har brugt mange timer på?

Muligvis er skolen for »hård« en kultur til, at udvikling fra supervisorsrummet får gode vilkår til at fæstne og sprede sig? Er der for mange krav til lærerne, som fører et behov for hurtige handlinger med sig, som igen også er udtryk for gamle fastgroede vaner og rutiner, der er rigtig svære at bryde med?

I praksis erfarer jeg, at team med lærere, der i forvejen har en stærk og udviklingsorienteret lærerintegritet bedre kan profitere, fastholde og videreudvikle den igangsatte udvikling fra forløbet med faciliterende supervision¹². At det er lettere for disse lærere at arbejde fremadrettet med den nye indsigt. Her opnås en faglig personlig udvikling, som ikke kan tages fra lærerne igen, og i kraft

deraf giver dem en faglig kompetence, som ligeledes ikke kan tages fra dem i deres daglige arbejde. Andre har måske »kun« fået fært af kompleksiteten i en given problemstilling, men »ryster det af sig« i mødet med kollegaerne? Det kunne udspille sig som følger:

En kollega på lærerværelset siger: »Nå, hvad fandt I så ud af i dag hos psykologen?« Og der bliver tøvende svaret: »Vi fandt ikke sådan frem til noget«... »Jamen – aftalte I ikke hvad der skulle gøres???« »Næ... det gjorde vi egentligt ikke«. »Nå! Hvad så?« – »Ja, det ved jeg heller ikke!«...

Ovenstående kunne være et eksempel på, at udvikling »indkapsles« til udelukkende at foregå i supervisorsrummet, at læreren »lukker sig« under eller efter supervisorsforløbet, og at der falder tilbage til en kendt forholdemåde i mødet med skolekulturen.

Nye spørgsmål må rejses

Er der skoler, hvor forandringen efter faciliterende supervision har større mulighed for at forankres? Kan forandring startes nedefra (fra lærerne) og så tage skolen med sig? Eller kan forandring bedst forankres, hvis ledelsen på skolen er »foregangsmand« og har forståelse for, at eksempelvis faciliterende supervision er en mulighed for at skabe et bedre emotionelt miljø på

skolen? Og dermed vist forståelse for at der er sammenhæng mellem lærernes trivsel og børnenes trivsel¹³?

Kan vi, der har med folkeskolen at gøre, komme til enighed om, at folkeskolen som helhed kan have brug for »udviklende relationer« i form af faciliterende supervision, for at skolen kan blive bedre til at arbejde med udviklende relationer med børnene?

Kan vi som PPR psykologer være behjælpelige med at skabe disse udviklingsrum for skolesystemet som hele?

Hvad skal der til, for at vi som PPR psykologer bliver bedre i stand til at arbejde med faciliterende supervision? Vi har i Københavns kommune en to årig konsultativ uddannelse, hvor vi blandt andet kontinuerligt praktiserer faciliterende kollegial supervision; men er der i grunden forståelse for- og opbakning i PPR til at arbejde med facilitering og udviklende relationer, som de er beskrevet her?

Og deraf rejses spørgsmålet: I hvor høj grad er vi selv en del af skolens handlingskultur?

Noter

- 1 PPR København er delt op i fire distriktskontorer og et Amtskontor.
- 2 Med skolekulturen tænkes i denne sammenhæng på den kultur, hvor der skal *handles* her og nu for at kunne møde ca. 28 børn i en klasse. Der er altid et godt råd at få på lærerværel-

- set, der er altid en person, der med fordel kan involveres (funktionslærer, tillidsmand, ledelsen eller andre), og der er altid noget, der kan gøres her og nu.
- 3 F.eks. hvis lærerne skal tilrettelægge deres undervisning/læring til et barn med Asperger Syndrom, hvor en bestemt pædagogik er ønskelig.
 - 4 Vel at mærke hvis superviserne tager udgangspunkt i et ønske om forandring i forhold til et barn. Det kan være mange andre temaer, der søges supervision til – som f.eks. teamets vanskeligheder med ledelsen. Eller der kan være andre temaer der *skal arbejdes igennem først*, før end det er muligt at fokusere på arbejdet med børnene. Her kan et eksempel være samarbejdsvanskeligheder i teamet.
 - 5 Det at skulle tage til PPR har selvfølgelig det indbyggede dilemma at de, der ikke er motiverede nok til at tage rejsen, ikke får hjælp – og ganske ofte vil det være der hjælpen er særlig tiltrængt! Dette dilemma kalder på andre diskussioner, f.eks. om man kan hjælpe eller forandre der hvor hjælp eller forandring ikke ønskes? Diskussionen kan også handle om, om der er andre niveauer i skolesystemet PPR kan intervenere på i sådanne situationer?
 - 6 Ydmyghed er et nøglebegreb i den faciliterende supervision. Det betyder grundlæggende, at superviserne (her lærerne) er dem, der ved bedst om deres faglige liv hver især, og at supervisor kan forholde sig nysgerrigt – men aldrig vide bedre!
 - 7 Komplementaritet skal forstås på den måde, at supervisor skal forholde sig på et andet niveau end superviser. Vi er ikke lige i vores forholdemåde (er vi lige, eller ser vi det samme, sker der ingen udvikling) men sandelig ligeværdige mennesker.
 - 8 Det er en tilbagemelding jeg ofte får som supervisor.
 - 9 At der bliver talt til barnet samtidig med at det kikkedes i øjnene.
 - 10 Som jeg forstår det, refererer læreren til en udviklingsproces, som hun ikke kan beskrive for sin kollega eller sig selv.
 - 11 Selvfølgelig uden jeg på noget tidspunkt arbejder på diskussionsniveau – hvilket vil sige, at jeg ikke på noget tidspunkt har *sagt* til lærerne, at barnet trænger til deres omsorg og ømhed – men det burde fremgå af forrige afsnit.
 - 12 Her ses igen den tendens at de, der i forvejen er ressourcerige, bliver stærkere.
 - 13 Hvor ville det være skønt med et forskningsprojekt, hvor der forskes i, *hvordan* der kan skabes forandring i folkeskolen, og ikke *hvad* der ønskes forandret.

Projektet: At leve den gode historie



ved brug af »Den værdsættende samtale« i Villa Fem

Af Maj-Britt Andersson, Jette Bøgh,
John Olsen og Lone Aggernæs Thornberg

Indledning

I Børne- og Ungerådgivningen i Helsingør Kommune har 4 psykologer i en periode over 2 år arbejdet med ledelsen i en større socialpædagogisk daginstitution inspireret af tankerne bag »den værdsættende samtale«. Sideløbende men uafhængigt heraf har Børne- og Ungeforvaltningen arbejdet med en udvidelse af rummeligheden i daginstitutioner og folkeskole. Det har været spændende at opleve, hvordan tænkningens indførelse har spillet ind på hele institutionens kultur, – og fortsat gør det – også set i relation til det rummelighedsskabende arbejde, som det jo ligeledes står overfor.

Vi har i det foreliggende forsøgt at samle vores erfaringer, inspiration og metode for at beskrive, hvordan det er foregået og hvilken effekt projektet har haft.

En vigtig opgave for Børne- og Ungerådgivningen er at betjene systemer, der arbejder med børn, unge og forældre. Vores opgave er således bl.a. at hjælpe daginstitutioner, skoler og fritidshjem og klub-

ber med at udvikle deres faglighed. *Positionering* er i den forbindelse et centralt begreb. Hvilken position har vi mulighed for at indtage i forhold til at være hjælpesystem? Traditionelt har vores tilgang været på individ-niveau. Når vi er blevet bedt om hjælp, har institutionen typisk haft en sag med til os. Enkelte børn eller familier er blevet henvist, og vores indsats har som regel været at arbejde med det enkelte barn eller den enkelte familie. Vi har typisk været sagsbehandlende.

Det politiske ønske i Helsingør er imidlertid nu, at Børne- og Ungerådgivningen i højere grad skal arbejde som konsulenter på systemniveau, hvilket nødvendigvis må betyde, at vi i en betydelig del af vores arbejde må ændre position og metode. Vores bestræbelser på at omforme det politiske ønske til et fagligt udviklingsbehov, der er muligt for os som psykologer at arbejde med, har gjort det tydeligt, at vi er nødt til i højere grad at prioritere *processer*, der har som mål at facilitere teamets snarere

end enkeltindivers handlekompetence.

Selv om det i starten møder modstand, er fremtiden for os at se ikke at fortsætte med at servicere fejlfindingstraditionen, men at prioritere *den konsultative dialog* med det formål at fremme udviklingen af en ressourcebaseret pædagogisk kultur at lære og være i. Forandring tager tid og skaber usikkerhed. Vi må som psykologer stille os til rådighed som rummende og troværdige relationspartnere og tilbyde *relationer i rammer over tid*. Det er ikke mindst her vigtigt at understrege rammens kurative virkning.

For os er det at arbejde konsultativt mere en *grundholdning* end en særlig metode eller rolle.

Inden for det psykologiske fagområde er det centralt at arbejde med relationer, følelser og forståelse uanset om der arbejdes med individer, familier, skoler eller institutioner. Vi kan tilbyde et psykologisk rum med det grundlæggende formål at facilitere det enkelte individs, den enkelte families eller institutions egenkompetence. Vores fornemste opgave i Villa Fem har således været at skabe relationer, der fremmer institutionens mulighed for at anvende sin faglighed bedst muligt, så deres målsætning nås. Netop arbejdet hermed har vi samtidig fundet betydningsfuldt som model for en vellykket og værdsættende konsultativ dialog.

Projektets udvikling

Projektet opstod sommeren 2002 ved en henvendelse fra institutionen Villa Fem til Børne- og Ungerådgivningens (herefter kaldet BUR) leder, da der var et ønske om at få psykologerne til at se på »om vi gør det, vi siger vi gør«. Et ønske, som var udsprunget af, at institutionen igennem 1½ år havde arbejdet med at definere en ny målsætning, som var endt med at blive: »at reducere social ulighed«. Institutionen er en stor socialpædagogisk institution, som både rummer fritidshjem, klub og værested og således er delt op i flere afdelinger. På denne baggrund blev der holdt 2 møder i efteråret, hvor vi forsøgte at komme opgaven nærmere. Ved disse møder blev det tydeligt, at der var uenighed i lederteamet om, hvad opgaven var og hvad vi kunne bruges til. Det blev blandt andet diskuteret meget, om vi skulle arbejde gennem ledelsen eller direkte ud i afdelingerne hos personalet og børnene.

Inden det tredje møde blev afholdt, blev vi informeret om, at det mellem lederen og forvaltningen var blevet besluttet, at der skulle ansættes en souschef, og at projektet måtte afvente dette. Dette var helt klart et signal om et ønske om en styrkelse af den øverste ledelse, hvilket kunne være med til at forhindre den uklarhed som projektet hidtil havde båret præg af.

I løbet af foråret 2003 blev der holdt et par møder blot med den øverste leder. Der var uro i lederteamet og enkelte sagde op. Samtidig begyndte projektet at forme sig i de samtaler mellem lederen og os. Vi nåede frem til, at der netop var en pointe i at arbejde gennem lederteamet, fordi det var vigtigt, at de stod som garant for den forandring, man ønskede efter konsulentprincippet; at træne trænerne.

Psykologerne fremlagde idéen til at arbejde med »den værdsættende samtale« som metode til at bryde den sociale arv. Igen ud fra tanken om, at frem for at forsøge at ændre dem, der havde det vanskeligt, måtte man i stedet arbejde med sin egen tilgang til disse personer – og via denne ændrede tilgang skabe en ny relation, som kunne være med til at skabe en ny selvbevidsthed hos de involverede: *Lederen ændrer forholdet til personalet, – som ændrer forholdet til børnene og forældrene, – som igen ændrer forholdet til hinanden.*

Dette førte endeligt til følgende mål og metode beskrivelse:

MÅL: at udvikle en metode, som kan medvirke til at skabe mønsterbrydning (jfr. Villa Fems egen målsætning)

METODE: Via værdsættende samtaler, og ved at arbejde med drømme og visioner om en positiv fremtid.

Den værdsættende samtale betragtes inden for en ressourcebaseret pædagogisk praksis ofte som et godt bud på en anerkendende samtale. Den værdsættende samtale dækker efter vores mening bredere og er kvalitativt mere end den anerkendende samtale, idet et vigtigt mål for samtalen er at tilføre mening og værdier. Dette sidste er ikke mindst vigtigt i en tid, hvor traditionelle værdier er kommet i krise, og mange forskellige værdier kæmper om pladsen i det enkelte menneskes liv og i den enkelte institution.

Det moderne samfund ændrer sig i et tempo, der kan være vanskeligt at følge med i, og både livs- og faglige mønstre brydes uafsladeligt. Man kan således sige, at mønsterbrydning set fra den vinkel er et livs- og fagligt vilkår i vore dage. Muligheder for at forandre er positivt – ingen tvivl om det – men det kan imidlertid også være et problem, at mønsterbrydning er den enkeltes sag. Et centralt spørgsmål er derfor efter vores mening, hvordan vi kan tilbyde et rum, hvor de enkeltes værdier kan spejles og gøres bevidst, kan brydes og afprøves med henblik på at udvikle en fælles platform at drive sin pædagogiske praksis ud fra.

Hvordan skabe et rum med henblik på at fange drømme og værdier op, som kan gøres til genstand for fælles refleksion og diskussion om

konkret udmøntning af en fremtidig pædagogisk kultur, der afspejler, at

her hos os ønsker vi at arbejde ressourcebaseret, hvorfor den værdsættende samtale spiller en stor rolle.

Vi ønsker igennem den værdsættende samtale at udvikle en værdsættende kultur med det formål

at fremme medarbejdernes, børnenes og forældrenes muligheder for at bryde den negative sociale arv.

Tilrettelæggelse af forløbet

Planen for forløbet var, at psykologerne 1. gang kort skulle introducere teorien og derefter via korte oplæg, øvelser og evaluering oplære lederteamet i metoden. I mellem besøgene skulle lederne lave praktiske øvelser i institutionen – enten med børn eller personale. Efter 6 besøg med øvelser skulle metoden introduceres til personalet, så den kunne blive implementeret i institutionen. Det stod i starten åbent, om lederne selv ville stå for implementeringen ift personalet eller vi skulle gøre det, – men igennem processen blev det mere og mere klart for dem, at det både skulle og ville de selv gøre. De ønskede blot, at vi stod for en kort teoretisk gennemgang af tankerne bag metoden og selve metoden. Herefter ville de

selv på en to-dages personaleweek-end optræne personalet.

Vores forventninger til projektet

Metoden er yderst velegnet forebyggende allerede fra spædbarnsalderen, idet den i sig bærer en positiv kultur, der bygger på det livgivende.

I vores oplæg til lederne fremgik følgende forventninger til resultatet af at bruge metoden i Villa Fems institutioner:

- *Lederne vil blive endnu gladere for arbejdet*
- *De ansatte vil blive endnu gladere for arbejdet*
- *Børnene og de unge vil blive endnu gladere for at komme og de vil få en endnu mere positiv indgang til livet*
- *Forældrene vil blive stoltere over at være forældre netop til deres børn, samarbejdet med institutionerne vil forbedres, integration og deltagelse i samfundslivet vil øges.*

Der er ikke tale om en metode a la facitliste.

Det vil blive et forløb, der er åbent og ingen af os ved præcis, hvor det vil føre os hen.

I er aktivt medskabende i dette forløb.

Vi kommer med ideer, viden, teorier, erfaringer der forhåbentlig kan inspirere jer.

I har al den nødvendige viden og erfaring. Vi vil prøve sammen med jer, at fremdrage og fokusere på visse aspekter af denne viden og erfaring.

Principper bag metoden:

Interviewprincipperne er stærkt inspireret af systemisk interviewteknik.

1. At bruge gruppens positive erfaringer, deres fælles drømme og at inddrage gruppen dvs. alle medlemmer i at tage et ansvar for gennemførelsen af drømmen.
2. Dette gøres ved i detaljer at beskrive, hvad den enkelte kan gøre af positive handlinger i situationen, og ved at give positiv feedback til den enkelte i gruppen. Feedback gives af den professionelle såvel som af de enkelte medlemmer i gruppen evt. af medlemmer i andre grupper.
3. Dvs. frem for at individualisere problemerne ved at udnævne problembørn, så bruge gruppen til at ændre »problembørns« adfærd i positiv retning.
4. Samtaler mellem lærer/pædagog, barn og forældre handler om, hvad der er præsteret, og hvilken læring der er opnået på grundlag af disse præstationer, og hvordan de kan udbygges, i

stedet for at fokusere på manglende eller dårlige præstationer.

5. At tale i et livsbekræftende sprog fører til livsbekræftende, energifyldte liv.
6. At finde og benævne de evner børnene, deres lærere og pædagoger og familier har, skaber nye identiteter og personlig vækst.
7. Positiv tale fører til læringsmuligheder.
8. At sprede historier om de ting, der går godt, og de ting vi gør, der fungerer i skolen og fritidshjem (og andre steder), skaber engagement og entusiasme i hele samfundet.
9. At skabe og arbejde med drømme om fremtiden åbner nye muligheder for nutiden.

Alt dette er en del af at skabe en moralsk måde at leve på for de børn, som er vores fremtid.

En hovedantagelse bag principperne om »Den værdsættende samtale« er, at der

»Bag hvert problem gemmer sig en frustreret drøm«.

Derfor fokuserer en samtale om problemer sig om at få afklaret, hvilken drøm der ligger bag, og

hvordan denne kan realiseres frem for at analysere problemet i et forsøg på at løse dette.

Metoder til udfoldelse af »Den Værdsættende Samtale«

Spørgsmål, spørgeteknik og observation

Interviewene i øvelserne blev opbygget i tre forskellige typer af interview: *Et højdepunkt, en drøm og et problem.*

Normalt vil et interview kunne springe mellem disse tre typer uden at kunne komme gennem alle spørgsmålstyper som nævnes i det foreliggende. Et interview eller en samtale kan i praksis tage lige fra 5 til 90 minutter helt afhængigt af hvem der interviewes og i hvilken situation. Interviewene i øvelserne med lederne af institutionen tog mellem 10 og 15 minutter efterfulgt af 5 til 10 minutters tilbagemelding.

Tiden i vores øvelser var samtidig så relativt knap, at det ikke var muligt at afprøve alle spørgsmålstyperne, men interviewerens måtte vælge på baggrund af den konkrete situation.

For hver af samtaleemnerne: (et højdepunkt, en drøm og et problem), søgte interviewerens at spørge på en sådan måde, at den interviewede kunne

- udfolde sine ideer og oplevelser i detaljer. Intervieweren spurgte således ind til de enkelte konkrete detaljer, sådan at begge parter, men især den interviewede, kunne forestille sig erfaringerne/oplevelsen udspille sig som i en videofilm dvs. det vigtigste var, at interviewerens var aktivt nysgerrig, fulgte den interviewede og benævnte, de dele af det fortalte, der syntes særligt relevant for fortællingen.

Formålet hermed var:

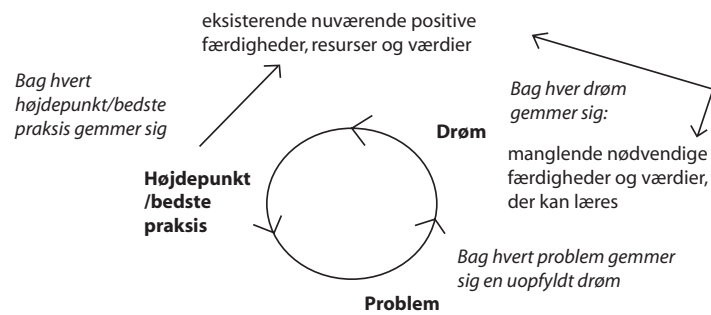
- at fremhæve de evner, færdigheder, erfaringer, resurser og værdier som den interviewede allerede besidder, men som måske kun bruges sjældent eller ikke konstruktivt.

og samtidig

- at komme med ideer til, hvordan disse positive evner, færdigheder, erfaringer, resurser og værdier kan bruges i andre sammenhænge fx til opfyldelse af drømme, ideer som den interviewede helst selv skal formulere.

Sammenhængene mellem de tre interviewtyper kan beskrives som i nedenstående figurer:

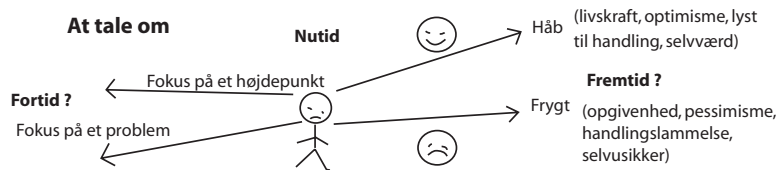
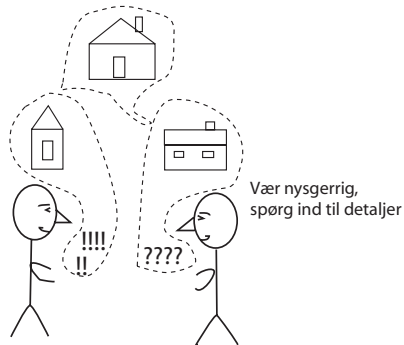
Værdsættende samtaler



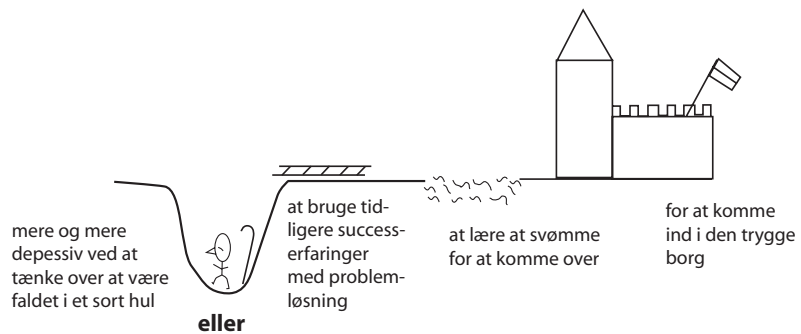
- Begrundelse for brug af en observatør og efterfølgende feedback:
- at bevidstgøre den positive oplevelse interviewet var og at fremhæve et eller flere særligt betydende ideer,
 - at opleve og bevidstgøre, at spørgsmål har en nonverbal effekt, der kan aflæses og bruges som udgangspunkt for næste spørgsmål,
 - at øve at feedback også i et virkeligt interview er en god afslutning.

Den værdsættende Samtale

Sproget som skaber af viden - også fælles viden



Et problem er en uopfyldt drøm - hvilken?



Interviewet.

Interviewet gennemføres efter almindelig systemiske principper. En observatør styrer tiden og lægger mærke til, hvordan processen forløber mellem interviewer og den interviewede.

Interviewet varer ca. 10-15 min. og efterfølges af 5-10 min. tilbagemelding.

For alle tre interviewtyper: *Et højdepunkt, en drøm og et problem* er observatørens rolle såvel som tilbagemeldingens form den samme, hvorfor de i det foreliggende beskrives først efterfulgt af en beskrivelse af hver af interviewtyperne.

Observatørrollen

Observatøren skal udover at styre tiden lægge mærke til de fremmende og hæmmende processer der foregår under interviewet:

Læg mærke til hvilke spørgsmål der især giver:

- energi
- aha oplevelser
- lukker for samtalen
- giver omtanke

Læg mærke til hvordan du kan høre det på udsagnene i forhold til

- indholdet (hvad bliver der sagt?)
- intensiteten (hvordan siges det?)
- formuleringen (hvordan formuleres det?)

Hvordan kan du se effekten af de enkelte spørgsmål i forhold til

- kropsholdning?
- ansigtsudtryk?

Tilbagemelding til interviewprocessen

Tilbagemeldingen er meget vigtig for at fremhæve og dermed bevidstgøre forskellige pointer, der således kan stå tydeligt frem efter interviewprocessen. Hermed øges mulighederne for at interviewet/samtalen efterfølgende kan have en praktisk virkning ift. at skabe nye handle- og udviklingsmuligheder for den interviewede.

- Observatøren spørger den interviewede: Hvordan følte det? Hvordan synes du stemningen var mellem jer? Hvordan var det anderledes end andre samtaler med kollegaer? Hvad følte især godt? Hvad gav det dig lyst til? Hvilken drøm kunne det føre til? Hvilke tanker har det sat i gang hos dig i forhold til at samtale med fx. de unge mennesker i institutionen?
- Observatøren spørger intervieweren: Hvordan følte det at interviewe? Hvordan synes du stemningen mellem jer var? Hvad var svært? Hvad var nemmere? Hvad overraskede dig mht. effekten af visse spørgsmål/benævnelse? Hvilke især? Hvilke tanker har

det sat i gang i forhold til at samtale med fx. de unge mennesker i institutionen?

- Intervieweren spørger observatøren: Hvad overraskede dig mest? Hvilke spørgsmål gav især energi? Aha oplevelser? lukkede for samtalen? Gav omtanke?
- Hvordan kunne du høre det på udsagnene: indholdet? intensiteten? formuleringen?
- Hvordan kunne du se effekten af de enkelte spørgsmål: kropsholdning? ansigtsudtryk?

Interview efter metoden »at træne trænerne«

De tre første undervisningsgange forløb efter følgende skitse:

Rækkefølge af interview:

For at gøre det så konkret for deltagerne i projektet som muligt valgte vi at begynde med at interviewe om et højdepunkt.

1. Højdepunkter – bedste måder at gøre tingene på (1. gang) At interviewe om erfaringer og oplevelser vedr. højdepunkter:

- a. Om de bedste måder at gøre tingene på
- b. Om højdepunkter i folks liv
Fortæl om en episode, hvor du var stolt af noget, du har gjort i klubben.

Næste gang skulle de fortælle om en drøm, og lade den udfolde sig, så den (måske) endte med at blive et konkret ønske – og faktisk kunne pege i retning af nogle handlemuligheder.

2. Drømme (2. og 3. gang)

Fortæl om en drøm/vision, som du meget gerne så opfyldt i klubben.

Til slut interviewede vi om et problem, for at se om vi via metoden kunne finde drømmen bagved problemet og ad den vej finde handlemuligheder uden at blive fastholdt i en låst negativ tankegang.

3. Et problem: Afdæk drømmen bag problemet (3. gang)

- a. Hvilke positive erfaringer fra fortiden kan bruges til at komme nærmere drømmen sådan at problemet transformeres/opløses og drømmen bliver ledetråd (igen).

Vores erfaringer, pointer mv. – sammenholdt med erfaringer fra Villa Fem

- Som udgangspunkt handlede opgaven om at institutionen håbede på og regnede med at vi kunne *løse et konkret problem for dem*. I fællesskab blev opgaven omformuleret til det »*værdsættende projekt*«, men med det formål at løse institutionens problem efter princippet

»at træne trænerne«. Dette ser vi som en af grundpræmisserne for at projektets er lykkedes efter hensigten.

- Det har været afgørende for projektets succes at det har været *ledelsesforankret* og er blevet bredt ud til personalet via ledelsen – og via ledelsens personlige oplevelser og erfaringer med projektet. Ligeledes tror vi på, at de tilbagevendende dialoger vi har haft med ledelsen har været motiverende for at tage ejerskab på metoden og de positive konsekvenser den har haft for personalet, børnene og dialogen med forældrene.
- Ved at fastholde at vores rolle var *konsulentrollen*, dvs. at vi var tovholdere på indhold og på proces i arbejdet med at uddanne institutionens ledelse i den værd-sættende metode, kunne vi blive ved med at »stå ved siden af« og blive tydelige sparringspartnere for ledelsen.
- Vi skabte et rum, hvor det var vores oplevelse, at det blev nemmere for institutionsledelsen at samarbejde med os ved at vi var åbne omkring måden at arbejde på og ved at selve metoden var ny også for os.
- Det er vigtigt at understrege, at det kræver en grundlæggende

tillid fra institutionens ledelse til psykologteamet at indgå i et sådant arbejde. Her turde man kaste sig ud i øvelser i metoden, selv om det oplevedes kunstigt og uvant i begyndelsen.

- Det var vigtigt, *at rammen var sat over tid* med på forhånd aftalte møder, og tid til at leder-teamet kunne øve metoden mellem sessionerne med os.
- Den *faste mødestruktur* med oplæg, øvelser og refleksioner blev en værdifuld model, som gjorde vores arbejde forudsigeligt for ledelsesteamet og gav god tid, selv om sessionerne kun var på 2 timer.
- *Det reflekterende team betydning* var slående. Ofte var det her »Aha-oplevelserne« kom, idet både den interviewede og interviewereren i denne fase fik mulighed for at læne sig tilbage og lytte til det reflekterende team anerkendelser af styrker og særlige evner. »*Det reflekterende team anerkendende og værdsættende tilbagemelding*« blev en af grundpillerne i forandringsprocessen.
- I øvelserne med interview var det vigtigt at arbejde med det åbne, interesserede, nysgerrige og detaljerede interview, da *indforståethed* blokerede for processen.

- Det har været spændende i forbindelse med dette projekt at opleve, at det *at tale om rummelighed og rummelighedsskabende foranstaltninger*, måder at tænke på mm. *har været fyldt med energi* i modsætning til, hvad vi er stødt på mange andre steder.

Ved møde i Villa Fem den 16/9/04 kom følgende erfaringer frem fra ledelsen med, hvordan projektet har haft konkrete effekter i institutionen:

- De oplever, at personalet har taget metoden til sig og efterspørger, hvordan de løbende kan fastholde den i deres daglige arbejde. Det er vigtigt at fastholde øvelsessituationerne så længe, at metoden integreres i arbejdet og på sigt bliver en del af kulturen.
- De oplever, at der skældes mindre ud i institutionen, og har ligeledes fået den tilbagemelding fra andre, som besøger institutionen.

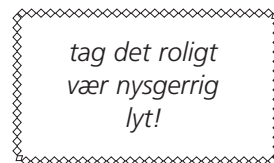
Ved forespørgsel om, hvordan de mener at kunne måle succes for projektet udtrykker de følgende mål:

- at medarbejderne viser færre parader ift. arbejdet
- at medarbejderne har færre negative forventninger til foræl-

drene – eller måske flere positive!

- at de ligeledes formår, at »hænge sig selv på knagen« inden de går ind til møder med forældrene, så de møder dem med åbent sind.
- at der sker et opgør med Janteloven.

En af lederne udtrykker, at han selv har haft oplevelsen af, at metoden har en stor positiv effekt blot ved at han inden han møder børn eller medarbejdere minder sig selv om tre ting (for at fastholde overskueligheden):



De tre ting kunne for så vidt være alt mulig andet, men pointen er, at tænkningen bliver en del af bevidstheden i hverdagen, – og dermed ændrer praksis.

Det aftales ved dette møde, at vi i indeværende år fortsætter opfølgende møder en gang i kvartalet for at fastholde og udvikle både deres og vores læring.

Primærlitteratur

Charlotte Dalsgaard, Tine Meisner og Kaj Voetmann (red.): *Værdsat, værdsættende samtale i praksis*. København, Dansk psykologisk Forlag.

Desuden meget inspireret af diverse litteratur fra systemisk teori og metode.

Vores plan for projektets første, anden og tredje øvelsesgang med ledelsen i Villa Fem.

Forløb – 1. gang (2 timer)

At sidde ned, sige goddag ol. – 5 minutter.

1. JO introducerer. – 40 minutter.
 - Indledning (5 min)
 - Planen for det samlede forløb (10 min)
 - Teori om »Den værdsættende samtale« (15 min)
 - værdigrundlag
 - metode: at interviewe hinanden om problemer, højdepunkter og drømme
 - Udleverer papir om og kort gennemgang: (10 min)
 - hvad skal interviewereren spørge om og lægge mærke til
 - hvad skal observatøren observere/lægge mærke til
2. Øvelse i interview/»Den værdsættende samtale«. – 30 minutter.

Interview om »Et højdepunkt«

 - Tre personer – en interviewer, en der bliver interviewet, en observatør.
 - Interview i 10 minutter, derefter skiftes rolle til alle har prøvet alle roller.
3. Plenum. – (33 + 2) minutter.
 - To repræsentanter fra hver af rollerne, én fra hver af grupperne, fortæller/interviewes af henholdsvis JB, LAT og MA: (10 + 1 minut til hver i alt, dvs. 5 minut til hver der interviewes)
 - den interviewede: Hvordan følte det? Hvordan synes du stemningen mellem jer var? Hvordan var det anderledes end andre samtaler med kollegaer? Hvad følte især godt? Hvad gav det dig lyst til? Hvilken drøm kunne det føre til? Hvilke tanker har det sat i gang i forhold til at samtale med fx. de unge mennesker i institutionen?
 - interviewereren: Hvordan følte det at interviewe? Hvordan synes du stemningen mellem jer var? Hvad var svært? Hvad var nemmere? Hvad overraskede dig mht. effekten af visse spørgsmål/benævnelse? Hvilke især? Hvilke tanker har det sat i gang i forhold til at samtale med fx. de unge mennesker i institutionen?
 - observatøren: Hvad overraskede dig mest? Hvilke spørgsmål gav især energi? Aha oplevelser? lukkede for samtalen? Gav omtanke?

Hvordan kunne du høre det på udsagnene: indholdet? intensiteten? formuleringen?

Hvordan kunne du se effekten af de enkelte spørgsmål: kropsholdning? ansigtsudtryk? (hvordan?).

4. LAT, JB, MA og JO reflekterer over tilbakemeldingerne. – 5 minutter.
5. Kort evaluering i runde, forventninger til næste gang, afslutning. – 5 minutter.

Forløb – 2. gang (1 time 45 min.)

At sidde ned, sige goddag ol. – 5 minutter.

1. JB/LAT/MA introducerer. – 25 minutter.
 - Indledning (5 min)
Tilbakemeldinger om refleksioner fra sidste gang, ideer til fremtidig brug
 - Spørgsmål og svar mht. teori og metode (10 min)
at interviewe og observere og give tilbakemelding. Værdigrundlag.
 - Eksempler på forløb med »Den værdsættende samtale« (10 min) – udleverer papir.
2. Øvelse i interview/«Den værdsættende samtale«. – 30 minutter.
Interview om »En drøm«
Som pkt. 2 i Forløb 1. gang.
3. Plenum. – (33 + 2) minutter.
Som pkt. 3 i Forløb 1. gang.
4. LAT, JB, MA og JO reflekterer over tilbakemeldingerne. – 5 minutter.
5. Kort evaluering i runde, forventninger til næste gang, afslutning. – 5 minutter.
Udlevering af artikel.

Forløb – 3. gang (1 time 45 min.)

At sidde ned, sige goddag ol. – 5 minutter.

1. JB/LAT/MA introducerer. – 10 minutter.

– Indledning (5 min)

Tilbagemeldinger om refleksioner fra sidste gang,
ideer til fremtidig brug

– Spørgsmål og svar mht. teori og metode (5 min)

at interviewe og observere og give tilbagemelding. Værdigrundlag.

2. Øvelse i interview/«Den værdsættende samtale». – 30 minutter.

Interview om »Hvilken drøm er der bag et problem?«

Som pkt. 2 i Forløb 1. gang.

3. Plenum. – (33 + 2) minutter.

Som pkt. 3 i Forløb 1. gang.

4. LAT, JB, MA og JO reflekterer over tilbagemeldingerne. – 5 minutter.

(udelades tid?)

5. Øvelse i interview/«Den værdsættende samtale». – 10 minutter.

Interview om »En drøm«

Parvis interviewes hinanden – ingen observatør. Skift efter 5 minutter.

6. Plenum tilbagemelding – 5 minutter.

7. Kort evaluering i runde, forventninger til næste gang, afslutning.

– 5 minutter.

Interviewtyper

1. Højdepunkter – bedste måder at gøre tingene på.

Spørgeteknik:

Spørg om:

- Hvad skete der?
- Hvem var til stede, og hvad gjorde de?
- Hvad gjorde det muligt (at du denne gang kunne gøre det du gjorde)?
- Hvad var anderledes denne gang (der gjorde det muligt for dig)?
- Hvilke ønsker har du, som kunne gøre klubben/skolen endnu bedre?

At uddybe spørgsmålene:

- at følge den interviewede fx. ved at gentage eller opsummere hvad der siges
- at benævne pointer
- at spørge om detaljer, vær meget nysgerrig (så det bliver så tydeligt at du kan »se det som på en videofilm« og genfortælle hvad der blev sagt)
- at fremdrage og benævne evner, færdigheder, resurser og værdier som den interviewede dokumenterer via sin fortælling.
(PAS PÅ ikke blot at rose, men at konstatere ex. »Det var altså til gavn for dig, at du kunne tænke logisk?«, »Du er altså glad for at prøve at løse konflikter?«, »Så du er meget indfølelse?«).
- at føre de positive erfaringer frem i fremtiden/en drøm (»Hvordan kunne du tænke dig at din gode indfølelse blev brugt i fremtiden til glæde for hvem?«)

2. At interviewe om drømme:

Spørgeteknik:

Spørg om:

- Fortæl mig lidt om din drøm: hvad handler den om? (lyt i højst 10 sekunder)
- Lad os antage/lege at drømmen er opfyldt, så fortæl mig om, hvordan vi kan se, høre, opleve, føle det?
 - Hvad sker der?
 - Hvem er til stede, og hvad gør de?
 - Hvad gør du?
 - Hvor gør du det?

- Med hvem gør du det?
- Hvilket effekt har det du gør? Hvad betyder det for dig?
- Hvad gør det muligt?
- Hvad er anderledes end tidligere/før drømmen var opfyldt?

Om nuværende færdigheder, erfaringer og styrkesider:

- Hvilke resurser, styrkesider, værdier har du nu som er nødvendige for at opfylde drømmen? (Hvad kan du allerede, der er nødvendigt at kunne?)
- Hvad kan du gøre allerede nu som skridt på vej til opfyldelse af drømmen?

Om fremtidige færdigheder, erfaringer og styrkesider:

- Hvad skal du blive bedre til før drømmen kan opfyldes helt?
- Hvem kan hjælpe dig med at lære det?
- Hvor kan du lære det?

Om at begynde at leve drømmen fra nu af:

- Hvad skal der til? Hvad skal hvem støtte dig med – før du bruger de færdigheder og resurser som du allerede har til at tage første skridt mod drømmen opfyldelse?
- Hvad kunne være dit første skridt?
- Hvordan kan du se, at du har taget dit første skridt?
- Hvem ellers vil mon være den første til at opdage det? Hvad vil han/hun mon bemærke?

At uddybe spørgsmålene:

- at følge den interviewede fx. ved at gentage eller opsummere hvad der siges
- at benævne pointer
- at spørge om detaljer, vær meget nysgerrig (så det bliver så tydeligt at du kan »se det som på en videofilm« og genfortælle hvad der blev sagt)
- at fremdrage og benævne evner, færdigheder, resurser og værdier som den interviewede dokumenterer via sin fortælling.
(PAS PÅ ikke blot at rose, men at konstatere ex. »Det var altså til gavn for dig, at du kunne tænke logisk?«, »Du er altså glad for at prøve at løse konflikter?«, »Så du er meget indfølelse?«).
- at føre de positive erfaringer frem i fremtiden/en drøm (»Hvordan kunne du tænke dig at din gode indfølelse blev brugt i fremtiden til glæde for hvem?«)
- at tale i nutid: For hermed at skabe illusionen at drømmen findes i virkeligheden, netop nu
- at udfolde i detaljer: Spørg ind til de enkelte konkrete detaljer, sådan at begge parter, men især »klienten« kan forestille sig drømmen udspille sig som i en videofilm, som om det er noget der er sket eller sker lige nu, dvs. interviewer skal være aktivt nysgerrig, følge og benævne
- at henvise til de evner, færdigheder, erfaringer, resurser og værdier som »klienten« allerede besidder, som fremhævet i interviewene af højdepunkter, se pkt. 2

- at fremhæve (sammen med »klienten«) hvilke elementer af nutiden der er centrale for virkeliggørelsen af drømmen, og hvilke færdigheder der skal tilegnes for at kunne leve drømmen

og

- at komme med ideer til, hvordan de manglende færdigheder kan tilegnes fx. deltage flittigt i tysk i skolen, ideer som »klienten« helst selv skal formulere.

3. At tale om problemer:

- at lytte til, følge og benævne hovedpointerne i »klientens« beskrivelse, men kort og uden at fordybe sig i detaljerne for derefter ret hurtigt enten at springe videre til
 - at tale om et højdepunkt

eller at fortsætte interviewet for

- at interviewe om/at få klarlagt: **Hvilken uopfyldt drøm ligger bag problemet?**

hvorefter der fortsættes med

- at tale om et højdepunkt

eller om hvordan verden vil se ud når drømmen er opfyldt gennem

- at tale om en drøm.

Som overgang fra at tale om problemet til et højdepunkt kan man fx. spørge:

Jeg kan godt forstå, at de vanskeligheder bekymrer dig, og inden vi taler mere om dem, vil jeg gerne høre lidt om andre situationer du har stået i, og som du er kommet ud af på en god måde.

Fortæl mig om en gang, hvor du var stolt af noget, du har gjort i klubben.

– *fortsæt som i At tale om et højdepunkt.*

Som overgang fra at tale om problemet til en drøm kan man fx. spørge:

Jeg kan godt forstå, at de vanskeligheder bekymrer dig, især i betragtning af hvor dejligt det ville være, hvis din drøm var opfyldt. Jeg vil foreslå, at vi taler om, hvor godt det er, når din drøm er opfyldt:

– *fortsæt som i At tale om drømme.*

Konsultativt arbejde i en amtslig psykolog rådgivning



Denne artikel vil beskrive hvordan Amtsafdelingen i PPR-København har arbejdet på at implementere konsultative arbejdsformer, primært i form af supervision af lærerteam. Desuden vil artiklen indeholde en beskrivelse af nogle væsentlige forhold, som har indflydelse på konsultativt arbejde i den vidtgående specialundervisning. Endelig vil der være nogle personlige refleksioner over nogle af de problemstillinger, man møder som konsultativt arbejdende psykolog. Artiklen er ikke nødvendigvis udtryk for Amtsafdelingens samlede opfattelse af det konsultative arbejde, men er udtryk for min personlige mening, især afsnittene om forholdene i den vidtgående specialundervisning og den afsluttende del.

Af cand. pæd.psyk. Martin Wohlers
Amtsafdelingen, PPR København

Organiseringen af det konsultative arbejde

Som et led i den generelle udvikling mod en mere konsultativ tilgang, til det skolepsykologiske arbejde i Københavns kommune, ville amtsafdelingen (den afdeling, som betjener den vidtgående specialundervisning i Københavns kommune) forsøge at udvikle egne måder at arbejde mere konsultativt.

Specialskolerne bliver i de fleste tilfælde betjent af et psykologteam, bestående af to psykologer.

Dette har betydning for flere forhold:

- man vil gerne bryde med ideen om, at hver skole har sin egen huspsykolog

- alle psykologer har en fast samarbejdspartner, som man deler skole med og dermed også kan sparre fagligt med omkring psykologarbejdet på netop denne skole
- alle psykologer skulle gerne betjene mindst to forskellige specialområder, for at undgå for stor og entydig specialisering i psykologernes arbejde, eksempelvis børn med ADHD og børn med udviklingshæmning
- psykologerne har mulighed for at fordele arbejdet mellem sig, så der kan tages hensyn til den enkelte psykologs interesser og styrkesider

Ud fra den eksisterende arbejdsfordeling, og på baggrund af at 4 psykologer havde gennemført den konsultative efteruddannelse som PPR København havde indført, og med viden om at 3 psykologer skulle i gang med denne uddannelse, gik aftsafdelingen i gang med at drøfte udviklingen af konsultativt arbejde. Især ville aftsafdelingen forsøge at få skolerne interesseret i mere konsultativt superviserende arbejdsformer. Efter flere drøftelser blev det vedtaget at specialskolerne i Københavns kommune skulle have tilsendt en folder, som kunne forklare lidt om supervision på konsultativt grundlag. F.eks. hvilke problemstillinger, der kunne tænkes egnede til konsultativ supervision og hvordan arbejdsformen adskilte sig fra det »almindelige« skolepsykologiske arbejde.

Præmisserne for konsultativt arbejde

Vore drøftelser førte til at vi udfærdigede følgende præmisser for indførelse af mere konsultative funderede arbejdsformer:

- Første år med konsultativt arbejde er et forsøgsår, hvor udvalgte skoler får et tilbud om konsultativ bistand.
- Bistand tilbydes i et begrænset omfang. Dette omfang vil for den enkelte skole ligge på om-

kring 20 timer. Dette skal forstås således at skolerne kunne få enkelte opgaver løst via konsultativ supervision, men kun opgaver der kunne klares indenfor en tidsramme af 20 timer. Opgaven vil blive udført af en anden psykolog end skolens faste psykolog/er.

- Skolen skal ønske opgaven løst via konsultativ bistand.
- Opgaven skal være kontraktstyret. (se mere herom i Kurt Mariagers artikel, p. 110)
- De udvalgte specialskoler har alle fået en folder om konsultativ bistand, således at skolerne kan spores ind på hvilke problemstillinger, der vil være egnet til konsultativ bistand.
- Der er en treleddet visitationsprocedure omkring hver enkelt konsultativt forløb. Den stedlige psykolog drøfter i første omgang med skolens ledelse om en opgave vil være egnet til konsultativ bistand, derefter drøftes opgaven i det konsultative miniteam (se herom nedenfor) og endelig er der mulighed for at drøfte opgaven med hele psykologgruppen.

Miniteam

Det blev besluttet at alle psykologer skulle tilknyttes et miniteam bestående af i alt 3 psykologer, som man ikke delte skole med. Dette gav 3 miniteam med

hver tre psykologer. Når man på en skole ønsker en opgave løst via konsultativ bistand, drøfter man i mini teamet, hvilke opgaver, der skal klares af hvem. Man har således to primære samarbejdspartnere, som opgaverne skal fordeles mellem, og således ved man også, hvem man skal »bytte timer« med. Da vi alle kunne opleve arbejdsmæssige spidsbelastninger og gerne ville sikre at nogle psykologer ikke fik for mange konsultative opgaver oven i deres øvrige arbejde, var det væsentligt, at vi vidste, hvor man skulle hente eller give timer. Dette kan lyde lidt skoleagtigt, eller bytte-bytte-købmand, men vi vidste at nogle skoler var meget interesseret i at få al den konsultative bistand de kunne, og at andre skoler måske slet ikke ville benytte sig af tilbudet. For at undgå at det var de »højestråbende«, der fik mest bistand, måtte vi således lave en kvoteordning, som gjaldt for skoler såvel som for psykologer. Skolerne blev derfor gjort opmærksom på, at de timer de fik i konsultativ bistand skulle de afstå til en anden skole. Dette betød at den normale psykolog ville være væk i et antal timer svarende til den tid man havde fået fra den udefra kommende psykolog, fordi vedkommende var ude på en anden skole og lave konsultativt arbejde.

I miniteam'ene blev det ydermere besluttet, at hvis kvoten af

timer er brugt op i et team, kan man henvende sig til et andet team, for at høre om de har timer til opgaven.

Opgaver skal kunne afvises »hvis den enkelte psykolog ikke mener at kunne magte en opgave, ikke lyster eller føler sig inhabil – hvis man f.eks. kender nogle af de lærere, man bliver bedt om at supervisere privat – er det helt legalt at afvise opgaven, uanset om man har timer tilovers eller ej.

Evaluering

Amtsafdelingens tilgang til det konsultative arbejde og skolernes respons på tilbuddet om konsultativ bistand, skulle evalueres ved årets afslutning. Ud fra denne, skulle der så tages stilling til, hvilken udformning de konsultative tilbud skulle have fremover.

Den foreløbige evaluering har medført at amtsafdelingen fortsætter med den ovenfor beskrevne model i indeværende år. Vi lærer stadig nye ting om at arbejde konsultativt, og hvilke udfordringer og muligheder der ligger i at arbejde ud fra en konsultativ tankegang. Vi må dog også holde fast i at der er nogle forhold i den vidtgående specialundervisning, som præger amtsafdelingens tilgang til konsultativt arbejde. Forhold som har gjort at amtsafdelingens konsultative arbejde har fået en lidt anden udformning, end den som

er gældende for de øvrige skoler i København.

Disse forhold vil kort blive beskrevet nedenfor.

Særlige forhold i den vidtgående specialundervisning

Nedenstående beskrivelse repræsenterer min opfattelse af nogle af de forhold jeg anser som særlige ved den vidtgående specialundervisning. Disse vilkår har, i mere eller mindre grad, haft indflydelse på amtsafdelingens tilgang til konsultativ bistand. Nogle af de vilkår jeg fremhæver er særegne for den vidtgående specialundervisning, andre vilkår er almene, men særlig fremtrædende i den vidtgående specialundervisning. Nogle af de vilkår jeg opridser vil tale for en udvidet konsultativ tilgang til specialskolerne, andre vil tale for en mere begrænset tilgang. Sagt på en anden måde; virkeligheden er kompleks og fokus/punktivering og tilgang er dialektisk determineret.

Først et citat: »Daginstitutioner, specialskoler, (min kursivering) mv. er gennemgående meget mere indstillet på en konsultativ arbejdsmåde.« Ken Vagn Hansen, PPR nr.1 – 2002.

Psykologerne i amtsafdelingen var spredt ud over forskellige opfattelser af hvordan man kunne- og

skulle arbejde på en specialskole. Udtalelser som- »vi arbejder allerede med supervision og systemiske tankegange på min skole« – til udtalelser som »her er tale om en helt ny måde at se det skolepsykologiske arbejde på«, bliver ovenstående citat interessant. Hvordan kunne vi rumme diversiteten i opfattelser, i den komplekse og til tider svært specialiserede verden som den vidtgående specialundervisning spænder over.

Nedenstående er nogle kendetegn ved den vidtgående specialundervisning

Alle børn i den vidtgående specialundervisning er som minimum undersøgt af en psykolog og ofte også børnepsykiatrisk diagnosticeret. En simpel konstatering, som jeg vender tilbage til senere.

20.2 er endestation

De fleste 20.2 foranstaltninger er endestationen i skolesystemet, man kan således ikke blive udskilt mere. Hvilket er en sandhed med modifikationer, da nogle børn ryger videre på behandlingsinstitutioner, men det er oftest børn med svære adfærdsforstyrrelser, f.eks. børn med DAMP. Det sker ikke ret tit at udviklingshæmmede børn visiteres videre til andre forløb. Derimod sker det indimellem, at der søges individuel pædagogisk medhjælp til udviklingshæmmede børn, som har svære adfærdspro-

blemer. Dette kan i nogle tilfælde opfattes som specialskolernes måde at udskille på. Generelt er der dog færre diskussioner omkring barnets placering på specialskolen, altså diskussioner der drejer sig om, om barnet skal videre til et mere »egnet« sted. Barnet er der, og så må de voksne omkring det, finde ud af hvad de så skal gøre. Man er således »tvunget« til at tænke mere pædagogisk kreativt, og dermed tvunget til en anden rummelighed end i den almindelige folkeskole.

Individuelt tilrettelagt undervisning

På specialskoler, med vidtgående specialundervisning, er den individuelt tilrettelagte undervisning det pædagogiske omdrejningspunkt. En sådan undervisningsplan baseres på en mere eller mindre grundig beskrivelse af barnet. Lærerne trænes i at observere og formidle disse observationer skriftligt til f.eks. forældre, psykologer, sagsbehandlere osv. Dette forhold skærper opmærksomheden på det enkelte barn, men betyder ikke nødvendigvis at man ser barnet mere relationelt. Man beskriver sjældent i hvilken kontekst barnet gør, hvad det nu gør. Men det betyder dog at opfattelsen af barnet, skal kunne stå for en professionel vurdering, ikke mindst fordi denne beskrivelse ligger til grund for revisiteringen af barnet.

Teamarbejde

På specialskoler arbejder man i team og har en lang tradition for at arbejde i team. Man har således hele tiden kolleger tæt på, som deler den pædagogiske hverdag man har. Man har således lettere adgang til at dele og reflektere over det arbejde man laver. Man arbejder ofte tættere sammen med andre faggrupper, typisk pædagoger/pædagogmedhjælpere, men også fysio-/ergoterapeuter/talepædagoger/sundhedsplejersker osv. Dette nødvendiggør en højere grad af eksplicitering af den pædagogiske praksis. Samtidig er der hele tiden andre øjne på barnet, hvilket kan sikre en mere åben tilgang til barnet. Nogen kan noget med barnet andre ikke kan og hvorfor mon det? – hvilket er spørgsmål, som ofte er en nøgle til at kunne komme videre med det pædagogiske arbejde med barnet.

Pædagogisk målsætning

På specialskoler, for elever med behov for vidtgående specialundervisning sigtes sjældent, for ikke at sige aldrig, mod at eleverne skal have akademiske løbebaner. Man må således sætte noget andet i stedet, for den forberedelse til videre uddannelse, som folkeskolen ofte er. Et begreb kunne her være livsduelighed eller så stor grad af selvhjulpethed som muligt. Men hvordan underviser man i det, når man har liniefag i dansk og

matematik. Her ligger endnu en udfordring, som kræver mod, kreativitet og vilje til at se bredere på sin egen opgave, end man behøver i det almindelige skolesystem. På specialskoler kan der afviges fra fagrækken og der kan dispenseres for eksamen, men lektions antal og formålsparagraf er det samme som i det almindelige system. Der skal således stadig forberedes til åndsfrihed og demokrati, individuel personlig udvikling osv. også for børn med multiple funktionsnedsættelser eller infantil autisme. Hvordan mon det ser ud?

Linære tankegange

Åndsvageforsorgen har traditionelt været et lægedomineret område. Dette har influeret på, hvordan man har tænkt organisering og behandling, i den vidtgående specialundervisning. Den naturvidenskabelige tankegang, som præger lægefagligheden, er af mere linær karakter, end den psykologfaglige. Da de fleste børn i 20.2 området er diagnosticeret og lægeundersøgt, kan man, med en vis evidens påstå, at der er en, i barnet iboende årsag, til de eventuelle vanskeligheder, man kan opleve i samværet med et sådant barn. Men selvfølgelig har kontakten/rammen/relationen også stor betydning for disse børn og måske endnu mere betydning for disse børn end for »almindelige« børn. Disse børn er sandsynligvis

endnu mere følsomme og sårbare. Eksempelvis ved man, at det tidlige mor og barn samspil har andre betingelser, når barnet er handicappet.

Ser man på disse børns mentale udstyr eller adgang til deres mentale udstyr, har disse børn ofte ikke adgang til at give sig selv rationelle forklaringer på ting/forhold de oplever omkring og i sig selv. Søgen efter mening er en af de ting der konstituerer os som mennesker, men de meninger disse børn skruer sammen bliver ofte mangelfulde, forvanskede, forskruede, destruktive, angstfyldte eller måske »blot« ufuldstændige. F.eks. viser flere undersøgelser, at 25-50% af alle udviklingshæmmede har, eller udvikler psykiske lidelser. Dette forhold forklares/henføres ofte til at være et produkt af den mentale retardering og kan ud fra denne tankegang, medføre en mere linær tilgang omkring vanskelighederne med disse børn. Dette ses tydeligst hos psykiatere, som kan finde på at afvise psykiatrisk behandling, udover medicin, af udviklingshæmmedes psykiske lidelser, netop med henvisning til deres udviklingshæmning.

Læringsveje

En anden central problemstilling er, at børnene er tilstede uden at være tilgængelige. Mange børn i den vidtgående specialundervisning har store vanskeligheder med

de eksekutive funktioner, eller selvregulerende funktioner. Barnet har således ofte meget svært ved, at lave den indre regulering som normalt fungerende børn er istand til, når de møder undervisning/aktiviteter, som er kedelige, umotiverende, uforståelige eller virker meningsløse. Man kan sige at læringskanalen ikke er så stor og at der let opstår flaskehalsproblemer, eller sagt på en anden måde, båndbredden er ikke så stor. Dette er i sig selv en stor udfordring for en hvilken som helst underviser, men selvfølgelig også for en psykolog. Disse børns undervisnings/lærings-kapacitet er begrænset og ofte svær at finde en nøgle til og der er sjældent hjælp at hente i almindelige undervisningsmaterialer. Hvilket betyder at man ind imellem må lave sine egne materialer og herigennem reflektere over barnets læringsveje. En proces man ikke på samme måde kan, eller behøver at fordybe sig i, i det almindelige skolesystem. Her kan man i højere grad kan bruge sin almindelige udviklings- og pædagogiske psykologi. En særlig problemstilling omkring de udviklingshæmmede er, at de ikke mentalt har nået skolealderen når de starter i skole, dette er en stor udfordring til lærere, som ikke undervises i førskolepædagogik på seminarierne, medmindre de selv søger det. Endnu en særlig pædagogisk-psykologisk problemstilling er at de fleste børn på specialskoler

har perceptuelle vanskeligheder, hvilket er en konstant udfordring for en hvilken som helst formidler. Hos børn med perceptionsvanskeligheder, er man ofte meget usikker på, om barnet overhovedet kan opfange de stimuli, barnet præsenteres for.

Familierne

Der er ofte voldsomme sorg og krisereaktioner, reaktioner som ofte vender tilbage flere gange i barnets opvækst, f.eks. hver gang der skal ske ydre forandringer. Nye institutioner, nye lærere, pubertet osv. Et andet velkendt forhold omkring forældre til handicappede er den dobbelte sorg. Dette fænomen kan lidt forsimplet beskrives omtrent således; forældrene sørger over det barn de ikke får (det er sjældent at forældre ønsker sig et handicappet barn) samtidig med at de sørger over det barn de har fået (hvad betyder det for vores liv at have fået et handicappet barn, hvilke forventninger kan man have til et sådant barn, hvad er grunden til at netop vi har fået et handicappet barn er spørgsmål forældre stiller sig selv osv.) med de ekstra bekymringer det kan give. Et andet forhold er mange forældres konstante og tilbagevendende håb, om at barnet bliver »rask«. Dette forhindrer indimellem at forældrene kan forholde sig realistisk til barnet, eller som det ofte bliver beskrevet; forældrene

kan ikke, eller vil ikke erkende barnets handicap.

Handicapkultur.

Ved siden af det »almindelige« samfunds kulturelle tilbud, findes en parallel verden. En verden som er særlig udviklet hos udviklingshæmmede, men som også findes hos eksempelvis døve. Der er således særlige fritidstilbud, festivaler, medier, job og botilbud. Der er derfor også på mange af specialskolerne en særlig handicapkultur, som børnene mere eller mindre bevidst socialiseres ind i. Meget få udviklingshæmmede bliver voksne i ordets mentale betydning, hvilket selvfølgelig har betydning for forberedelsen og organiseringen af det kommende voksenliv. En proces som starter meget tidligt i den udviklingshæmmedes liv. Her står de normalt begavede autistiske børn (børn med Aspergers syndrom) og børnene med ADHD/DAMP i en anden situation. Er disse børn særlige børn, eller børn med særlige behov? Alt efter opfattelse vil man groft sagt, enten sigte mod en segregeret tilværelse eller en så normal tilværelse som muligt. En forskel, der i København, kan findes repræsenteret ved hhv. skolen for normalt begavede børn med autisme/Aspergers syndrom og skolen for børn med ADHD/DAMP.

Konsultativt arbejde på specialskoler – nogle refleksioner

Ovenstående forhold må tages i betragtning, når der skal laves konsultativt arbejde på specialskoler. Det kan eksempelvis betyde, at indholdet i supervisionsforløb, kan adskille sig væsentligt fra indholdet i almindelige skolars supervisionsforløb. Børnene kan udfordre personalet på måder som kan virke meget grænseoverskridende. F.eks. ved en meget voldsom adfærd, eller ved at have meget bizarre udtryk for deres seksualdrift, eller ved at de putter ting i munden, som vi andre aldrig ville drømme om at putte i munden. Man kan som supervisor møde personale, som er meget berørt af de børn de arbejder med, men det er måske også her den konsultative supervision har sin styrke. Det er ikke tyngden af problemstillingen, som er afgørende for den konsultative arbejdsform, men mere karakteren. Det skal forstås således at problemstillinger omkring enkelte børn i princippet vil være velegnede til konsultativ supervision, men at det måske ikke altid er nok. Der kan ske det at der i processen afdækkes problemstillinger, som må håndteres på andre niveauer, eller med andre metoder. Det kan være at der skal handles på et ledelsesniveau i forhold til en given problemstilling, eller at der skal

ske omrokeringer i børnegruppen/personalegruppen, eller at der skal foretages yderligere udredning af barnet. Når vi i aftsafdelingen således har tilbudt skoler konsultativ supervision, har vi betragtet dette som et redskab blandt flere. Et redskab som skulle anspore skolerne til mere autonomi og selvudvikling. Aftsafdelingen har i vid udstrækning brugt supervision som et redskab på specialskolerne, det nye er at supervisor ikke er tilknyttet skolen til daglig og principielt ikke ved noget om skolen. Det betyder at der kan være en højere grad af neutralitet og objektivitet omkring den enkelte skoles børnegruppe og personale, og at personalet ikke behøver drøfte almindelige specialpædagogiske problemstillinger med den superviserende psykolog.

Afslutning

Vi har i aftsafdelingen lavet en foreløbig evaluering omkring de supervisionsforløb, som har været gennemført, hvor bl.a. følgende forhold er trådt frem:

- konsultativ supervision er et brugbart redskab ifht. mange problemstillinger på specialskolerne, men kan ikke stå alene som *redskabet*

- nogle skoler har været meget indstillet på at bruge konsultativ supervision, mens andre har været mere tilbageholdende
- konsultativ supervision kan ikke bruges som et ledelsesredskab, men skal være et rekvisit redskab. D.v.s. at de som modtager konsultativ supervision, skal have bedt om at få konsultativ supervision
- det er vigtigt at ledelsen skaber mulighed for at der kan gennemføres konsultativ supervision. Dette betyder at ledelsen skal sørge for at personalegruppen har tid til at deltage i supervisionen. At der findes et lokale hvor supervisionen kan gennemføres, og at ledelsen må acceptere den tavshedspligt, som er forbundet med et konsultativt supervisionsforløb.

Vi arbejder i aftsafdelingen stadig med at udvikle konsultative arbejdsformer, hvilket kræver en kontinuerlig og åben dialog, hvor PPR og skolerne i fællesskab drøfter hvordan vi kan udvikle arbejdsformer, som kan stimulere til kontinuerlig udvikling af autonomi for den enkelte medarbejder, såvel som for hele skolens organisation.

To-årigt efteruddannelsesforløb i konsultation for psykologer i PPR-København



Fra 2001 til 2003 har 25 psykologer i København gennemført et internt uddannelsesforløb i konsultation som metode. Lignende forløb er igangsat fra 2003 til 2005. Nedenstående er kursusholdernes redegørelse for indhold og forløb i kurserne. Endvidere formidles uddrag af deltagende psykologers evaluering af kurset og artiklen sluttet med kursusholdernes overvejelser over uddannelsesforløbene.

Af *Grethe Pedersen*, PPR NV,
Lotte Schiøttz, PPR NØ
og *Jette Lentz*, PPR Syd

Baggrund for uddannelsesforløbet

Uddannelsesforløbet udsprang af et toårigt projekt i PPR-København fra 99-01. Dette projekts formål var at afprøve konsultative faciliterende tilgange til det psykologfaglige arbejde i PPR frem for de mere almindelige autoritative konsultationsformer som faglig formidling, rådgivning og vejledning. (Projektet er beskrevet i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning no.1 februar 2002)

Evalueringen af projektet pegede på følgende vanskeligheder og konsekvenser for PPR, såfremt man ønskede at indføre konsultative arbejdsformer:

Nogle af brugerne (primært skolerne) udtrykte forbehold over de ændrede arbejdsformer; fra deres

perspektiv så det ud som om, at de fik mere at lave, når PPR ikke længere påtog sig at tilfredsstille deres umiddelbare behov og ønsker. PPRs opgave blev i denne sammenhæng at sørge for at den enkelte psykolog følte sig rustet til dels at udholde modstanden, dels at være i dialog med skolen om kompleksiteten i løsningen af opgaverne.

Som psykologer er vi qua psykologstudiet ikke umiddelbart i stand til at påtage os en udviklingsorienteret og faciliterende tilgang. En sådan tilgang kan trænes og udvikles i et rammefællesskab/efteruddannelsesforløb med andre psykologer, hvilket er en forudsætning for den enkelte psykologs muligheder for at løse opgaverne.

Erfaringerne fra projektføreløbet førte derfor til, at vi fremsendte et forslag til ledelsen om iværksættelse af en PPR-efteruddannelse for psykologerne i København. Formålet for efteruddannelsesforløbet var at øge psykologernes forståelse for betydningen af konsultative processer i udviklingen af personlig og faglig kompetence hos andre, og at psykologerne selv blev i stand til at integrere og implementere konsultative arbejdsmetoder i deres daglige arbejde.

Ledelsen bakkede op om efteruddannelsesforløbet og bevilligede de nødvendige ressourcer. For både ledelse og kursusholdere var implementeringsdelen af forløbet det vigtigste og mest spændende område og selvfølgelig også det felt, som var det vanskeligste.

Beskrivelse af efteruddannelsesforløbet

Faktuelle oplysninger

29 psykologer meldte sig til efteruddannelsesforløb nr.1, hvilket svarer til over halvdelen af de ansatte psykologer i København PPR på daværende tidspunkt. Alle med fast ansættelse blev opfordret til at tilmelde sig af ledelsen. De, som ikke kom med i første omgang, fik tilbuddet 2 år senere.

Psykologernes tid til forløbet kom fra psykologernes ugentlige udviklingstid, som i gennemsnit udgør

en kvart dag ugentlig for hver enkelt psykolog i PPR København. Forløbet var planlagt til 4 timer hver fjortende dag gennem 2 år, et forløb på i alt 160 timer.

En »typisk« kursusgang var opbygget af et undervisningsindslag evt. efterfulgt af en øvelse, som sigtede på at forene teori og praksis. Derpå fulgte en træningsdel, hvor psykologerne i fællesskab afprøvede forskellige konsultative arbejdsformer.

Endvidere var der afsat tid til, at psykologerne distriktsvis kunne drøfte og eksperimentere med, hvorledes implementeringen af den konsultative arbejdsmåde kunne foregå netop i deres distrikt.

Redegørelse for det faglige indhold på konsultationsuddannelsen

Formålet var dels, at deltagerne fik indsigt i konsultationsteorier og praktisk erfaring i at anvende dem, dels at deltagerne udviklede deres faglige og emotionelle kompetence og mulighed for at være i komplementære rum.

De teoretiske tilgange var henholdsvis psykodynamiske og systemiske – indenfor systemteorien inddrog vi socialkonstruktivistiske og narrative perspektiver.

De teoretiske oplæg med baggrund i objekt-relationsteorierne skal ses i sammenhæng med træningen af faciliterende supervision

og deltageres faglige og personlige udvikling (relationskompetence).

Der var fokus på

- Komplementaritet
- Infantile behov – vækst ønsker
- Overlevelsesstrategier i supervision
- Overføring og parallelprocesser
- Holding og containment

Oplæg med baggrund i den systemiske teoriramme blev anvendt i forbindelse med udvikling af skolesystemet og PPR som organisation samt i forhold til kontrakt og rammer for supervisions- og konsultationsprocessen.

Der var fokus på

- Linære – cirkulære forståelser
- 1. og 2. ordenstænkning
- Positionsskifte og roller
- Forandringsprocesser i en organisation
- Metapositioner i forhold til at lytte og tale
- Dominerende og alternative historier
- Eksternalisering

I den interne supervisionstræning på uddannelsesforløbet var det gennemgående spørgsmål, hvad der henholdsvis faciliterer og hæmmer en forandringsproces? Vi undersøgte forskellene mellem autoritativ og faciliterende konsultation, dels gennem supervision på deltageres egne konkrete cases, dels gennem drøftelser med udgangspunkt i teorierne.

Metodikken i den konsultative proces omfattede modellen omkring reflekterende team, cirkulære spørgsmål, værdsættende samtaler, metaforer og narrative metoder.

Evaluering af efteruddannelsen

I løbet af de to år uddannelsen varede, evaluerede vi forløbet flere gange, dels for at justere vores planlægning i forhold til deltageres forventninger og ønsker, dels for at få en tilbagemelding på det faglige niveau med hensyn til koblingen teori og praksis.

Der blev blandt deltagerne udtrykt ønske om at tilegne sig et sikkert vidensniveau, før de kunne tage skridtet til forandring af psykologrollen hen mod en konsultativ arbejdsmåde. Deltageres behov om sikkerhed på teorien blev dog efterhånden erstattet af ønsker om metodiske træningsforløb.

I den løbende evaluering blev det sociale og faglige fællesskab fremhævet som et frirum- og refleksionsrum. Deltagerne gav udtryk for, at det gav dem energi at være væk fra det daglige PPR-kontor, telefoner og »gule sedler« og at have en fastlagt tid til sammen med kolleger at drøfte psykologfaglige dilemmaer. Deltagerne oplevede gensidig inspiration ved at mødes på tværs af distrikterne.

Afsluttende kan vi som undervisere fastslå, at konsultative arbejdsmetoder ikke kun læres gennem teoretiske oplæg og kursus. Deltagernes kompetencer til at tænke og handle konsultativt udvikles derimod gennem en personlig faglig udviklingsproces, som både omfatter teori samt grundig træning i konsultativ forståelse og færdighed i at arbejde på forskellige interventionsniveauer.

Vores erfaringer er, at et uddannelsesforløb i konsultation ikke kan stå alene men må følges op af konsultative metoder (eksempelvis brug af refleksionsrum) på de enkelte kontorer. De interne samarbejdsforhold på PPR må sideløbende udvikles, så de kan matche den konsultative arbejdsmåde.

Kontrakter i supervision



Denne artikel beskriver kontraktens betydning ved konsultative supervisionsydelser fra en PPR organisation til en folkeskole. Udover praktiske eksempler på kontraktudformning, påpeges dilemmaer for såvel deltagere som ledelse ved indgåelse af kontrakter, og hvordan disse hidtil er søgt løst.

Af lærer og cand.psych. *Kurt Mariager*

PPRs rolle i udvikling af konsultativ supervision i folkeskolen

I Københavns kommune er man fra politisk side og i PPRs ledelse interesseret i at anvende den konsultative metode som et af flere redskaber til udvikling af større rummelighed og en bedre resourceudnyttelse i folkeskolen. Metoden kan sidestilles med f.eks. lovkravet om undervisningsdifferentiering som et vigtigt tiltag i bestræbelserne for at nedbringe antallet af børn, der indstilles til specialundervisning.

I PPR.s udviklingsplan for 2002-06 hedder det:

Cit.: »Målet er at psykologerne skal kunne anvende den konsultative metode i deres betjening af skolerne. Metoden vurderes velegnet til udvikling af kompetencer i opgaveløsningen. Grundtanken er at fastholde ansvaret for opgaveløsningen hos ledelsen og lærerne med psykologen som ansvarlig medspiller og konsulent« (3 s. 14)

Om rammen for metoden hedder det:

Cit.: »2.4 Kontraktstyring. Samarbejdet med skolerne og daginstitutionerne generelt og specifikt i sager bør i alle tilfælde omfattes af en konkret aftale om, hvad der ydes af hver og parterne, hvad formålet med indsatsen er, og hvad den tidsmæssige horisont er.« (cit. Fra PPRs Udviklingsplan 2002-06 s. 17)

Den teoretiske udfordring

Fra den 2-årige konsultative uddannelse for psykologerne i PPR, Københavns kommune, blev det teoretisk påpeget, at konsultative metoder er kontraktbaserede lærings- og udviklingsmetoder. Det hedder således:

Cit. (1) »I et udviklingsorienteret psykologarbejde er det nødvendigt, at etablere klare rammer omkring den professionelle relation, og de infantile ønsker om, at noget skal klares her-og-nu frustreres og henvises til rammebestemt relation«

(artikel: Implementering af konsultation som arbejdsmåde i PPR-regi, Ken Vagn Hansen 2002)

Cit.: (2) »Åbenhed og tryghed – spilleregler. Forudsætningen for at dialog mellem

medarbejdere kan skabe erfaringer og opøve kompetencer er, at der er skabt et læringsrum med tryghed, tillid, respekt og klare spilleregler.«

Og videre:

»Det er vigtigt, at der er en psykologisk kontrakt, der omhandler aftaler om mål, gruppesammensætning, tidsramme, sted, ressourceanvendelse, deltagernes roller og opgaver, ledelsens rolle, tavshedspligt, frivillighed, spilleregler og evalueringstidspunkt. Der bør også være en organisatorisk kontrakt, fordi den fungerer som en støtte til lederen og medarbejdere.

(Cit.: Jette Lentz, Temanr. 1. »Et udviklingsprojekt på Pædg. psykologisk Rådgivning« 2002)

Jeg skal nærmere uddybe, hvordan vi i PPR-amtsafdeling, i Københavns kommune har søgt at omsætte denne teoretiske (ud)fordring til praksis, dvs. hvordan vi i dagligt psykologarbejde har båret os ad med at udvikle erfaring med at rammesætte og kontraktudforme de konsultative supervisionsydelser, der tilbydes specialskolerne i 20.2 området.

Da området var ubeskrevet, måtte vi bygge erfaring op ved at prøve os frem og lære af de fejl vi begik undervejs. Dette vil blive beskrevet i det følgende.

De første forsøg med et »konsultativt projekt«

Den 2-årige uddannelse i konsultative metoder for psykologerne i PPR i Københavns kommune indeholdt en teoretisk og praktisk del, hvor psykologerne med støtte fra underviserne, øvede metoden i praksis. Psykologerne opmuntredes derudover at tage kontakt til skoler og specialskoler, for at indgå konkrete aftaler om projekter, der indebærer anvendelse af konsultative metoder.

Jeg skal kort beskrive et af de første konkrete konsulentarbejder på en specialskole og de komplikationer, der fulgte med ikke at arbejde ud fra en skriftlig aftale (kontrakt).

På opfordring fra skolens ledelse, var vi tre psykologer fra uddannelsen, der tilbød at yde konsultativ supervision til en gruppe af medarbejdere, der ifølge skolens ledelse havde samarbejdsvanskeligheder. Alene ud fra ledelsens information, indgik vi konkrete datoaftaler med pågældende medarbejdergruppe.

Inden vi startede var vi imidlertid ikke opmærksomme på at undersøge følgende:

- om de udpegede personaler vidste hvad konsultativ supervision var.
- hvordan personalegruppen individuelt oplevede deres situation.

- om de oplevede, at de havde et problem.
- at få afklaret, om der skulle tilbageevalueres til ledelsen, og hvis så af hvem, psykologerne eller medarbejderne.

Desuden fik vi ikke en aftale med ledelsen om dens rolle under forløbet, dvs. om den skulle afvente, eller om den skulle have mulighed for at intervenere eller omorganisere gruppen under forløbet.

Da ledelsen under forløbet besluttede at omorganisere medarbejdergruppen, forstærkede det de involveredes usikkerhed omkring formål og forventninger til projektet.

I forhold til den teoretiske fordring: at supervisor er den ramme- og procesansvarlige, der sammen med deltagerne beskriver formål, så havde vi ikke levet op hertil. Ingen vidste præcist, hvad de kunne forvente af hinanden og af os, og projektet endte generelt utilfredsstillende for de involverede.

Med afsæt i litteratur og supervision fra uddannelsen, fik vi vendt en nederlags-følelse, til et fokus på, hvad vi fremover kunne gøre. Det stod klart at »ændret praksis« var nødvendig.

Et første kontrakt-udkast

Belært af erfaring, blev der fremover afholdt et orienterende for-møde med interview af deltagerne.

I forlængelse heraf, blev der udformet en skriftlig aftale, et »kontraktudkast«, inden det egentlige konsultative supervisionsprojekt gik i gang.

Den endelige skriftlige aftale, kontrakten indeholdt følgende hovedpunkter:

Institution/Skole
Aftale om:
Formål:
Deltagere:
Datoer:
Rolle- og ansvarsfordeling: (for ledelse, deltagere og eksterns supervisor)

(Bilag 1)

Denne supervisions-aftale, forud for supervisionens opstart, syntes at være med til at skabe en tilstrækkelig grad af tryghed og en vis forudsigelighed – en slags arbejdsalliance med de involverede (deltagere og ledelse).

Begrebspræcisering

I takt med at de teoretiske begreber fik mening, skærpede vi også begreberne i kontrakten. Således blev ydelsen præciseret som en »konsultativ supervision på systemisk grundlag« med det formål at understøtte en både »personlig og faglig kompetenceudvikling«. Det

personlige aspekt var vigtigt, fordi metoden indebar en forandring i deltagerens selv og omverdensforståelse.

De nævnte »kontrakt-elementer« skulle vise sig af stor betydning for den videre udvikling af supervisionsydelse som ydelser, der var professionelle i den forstand, at kontrakten sikrede en tryk ramme, der samtidig skærpede alles oplevelse af at være med i en særlig erfaringsudvekslende læring med bestemte spilleregler og formål, der specifikt rettede sig mod de involveredes både personlige og faglige udvikling.

Det viste kontrakt-eksempel (bilag 1), er i dag den rammemodel, der ligger til grund for de supervisionsydelser, som psykologerne i PPRs aftsafdeling tilbyder medarbejderne på specialskolerne i Københavns kommune.

Kontraktbrud

Enkelte kontraktbaserede supervisionsforløb er ophørt før aftalens udløb. Erfaringerne fra disse afbrudte forløb (3 ud af 20), er søgt indkredset i kraft af en »Metode- og procesevaluering« og i en »slut-evaluering«

Begge evalueringsformer er indskrevet som en del af den organisatoriske kontrakt for supervisionsydelsen, og har været det redskab, der har sikret den eksterne psykolog og supervisor en feedback til

korrektion og erfaringsammenfatning, både ved afslutningen af de enkelte supervisionstimer og ved afslutningen eller ophøret af et samlet supervisionsforløb.

For supervisionsdeltagerne har det været en mulighed for at verbalisere deres oplevelse af en supervisionsproces og give deres bud på, hvad der virkede, og hvor de oplevede at de lærte noget nyt eller fik set flere handlemuligheder.

Metode og proces evaluering

Eksempler på metode og proces-evaluerende spørgsmål både til supervisanden og det reflekterende team har f.eks. været:

(spørgsmål til supervisanden:)

Har det, du har hørt, givet dig mening?

Var der nogle spørgsmål, du særlig hæftede dig ved?

Var der et tidspunkt, hvor du specielt oplevede, at du rykkede i dine opfattelse af problemstillingen?

(spørgsmål til det reflekterende team:)

Hvor oplevede I, at der særligt skete noget?

Hvad gav anledning til, at det netop rykkede på det tidspunkt?

Var der noget, vi skulle have gjort mere ud af/ mindre af?

Slut-evalueringer

I de få tilfælde hvor der i starten opstod problemer, der førte til supervisionsforløbets afslutning før kontraktens udløb, viste »slut-evalueringen« sig som et »justerings- og læringsredskab«, der var særlig nyttig og vigtig. Spørgsmålene i evalueringsskemaet var:

(Evaluer venligst med stikord – eller vurder med »meget god, god, mindre god, mangelfuld«).

Ledelsens rolle i forbindelse med supervisionens etablering:

Orienteringen om supervisionsaftalens indhold:

Orienteringen om meningen med de 3 roller (interviewer, fokusperson, reflekterende team):

Orienteringen om meningen med indledende »runder« og prioritering af problemstilling til supervision:

Samlet evaluering af forløbet:

Vigtigste områder til forbedring:

(Bilag 2)

Svarene fra evalueringsskemaet gav et tydeligt fingerpeg om hvor indsatsen kunne forbedres, og om hvilke dilemmaer der undervejs kunne opstå både hos de deltagende og senere hos ledelsen.

Det viste eksempel på en »slut-evaluering« (bilag 2) blev udarbej-

det i et team, der afsluttede et kontraktforløb, og ønskede det fortsat i en kontraktforlængelse.

Dilemmaer, vildveje og veje i kontrakt-fasen

Udvikling af konsultative supervisionsydelser til specialskolerne i Københavns kommune har generelt krævet en stor tilvæning fra en ellers positiv og udviklingsorienteret ledelse og medarbejderkreds af lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere. Forenklet kan dilemmaerne sammenfattes i følgende hovedtyper:

Reglen om at ledelsen ikke deltager

Denne metodebegrundede regel udspringer fra tanken om, at et dialog- og refleksionsrum er et »magt-frit« rum. I og med at ledelsen ikke deltager i supervisionsprocessen, kan det opleves som et dilemma ikke at måtte være tilstede, bidrage med råd eller »forsvare sig«.

Erfaringerne fra de konsultative supervisionsprojekter har vist, at de involverede ledelser har haft forståelse for reglen, når det i opstartsfasen er blevet informeret og begrundet. Generelt synes de involveredes ledelsers evne til konflikt-håndtering, f.eks. at kunne ekster-nalisere eller vende frustrationer, – at have stor betydning for deres mulighed for at kunne facilitere en

personlig og faglig udvikling i sit personale og i organisationen.

En del af de nævnte hoveddilemmaer er søgt elimineret ved bl.a. forud for aftaler om konsultative supervisionsydelse, at informere ledelsen om den konsultative supervisionsmetode, så at misforståelser og utilsigtede forventninger fra starten er elimineret mest muligt.

Det er konkret sket ved at uddele folder, give ledelsen litteratur, artikler og mundtlig information om supervisionsmetoden.

Deltager-dilemmaer

Ikke kun ledelsen sættes i dilemmaer i mødet med konsultativ supervision som en mulighed. Også mange medarbejdere blive sat i en situation, hvor de skal foretage et valg eller et fravalg. Kontrakten afkræver et valg. Deltagelsen er forpligtende, men grundlæggende frivillig. Muligheden tvinger imidlertid den enkelte til at reflektere og begrunde henholdsvis et tilsagn eller et fravalg af tilbudet. Typiske dilemmaer for deltagerne kan være:

Problem-ejerskab

Nogle medarbejdere kan have et stort behov for »status quo«, og oplever en frustration når problemer løbende dukker frem, uden at traditionelle tiltag, f.eks. et godt råd, har virket. – Det kan for denne medarbejder virke

ligeså frustrerende, ikke at få et »råd« eller angivet en »løsning«, der fjerner problemet.

En sådan misforstået forventning til den konsultative metode, er søgt imødegået ved en grundig forudgående orientering om metoden og læringsparadigmet bag metoden.

Gruppekonflikt

Der opstår erfaringsmæssigt et dilemma, hvis nogen i et personaleteam gerne vil og andre ikke ønsker at tage imod konsultativ supervision.

Dette dilemma eller interesse modsætning og det efterfølgende gruppepres er søgt løst ved, nogen steder, at dele medarbejderne til supervisionen ind på forskellige hold, så princippet om frivillighed opretholdes og det legitime i at afvente andres erfaring respekteres.

Spilleregler

Mange medarbejdere kan have en positiv holdning til at gå i dialog, men er overrasket over at skulle følge bestemte spilleregler. F.eks. at man som kollega skal acceptere, at man skal anerkende at virkeligheder og problemer kan opleves forskelligt, at man ikke må kritisere eller diskutere en mere »rigtig« virkelighedsforståelse. Det kan være svært, at man aktivt skal kunne lytte og komme med ideer med afsæt i kollegaens oplevede konflikt eller dilemma. Det beskrevne dilemma søges imødegået ved en forudgående uddybende information om metoden og dens spilleregler.

Empati

Mange medarbejdere møder op med diskussionserfaring og gennemslags-

kraft for egne synspunkter. Det at praktisere empati og sætte sine egne behov og holdninger på andenpladsen til fordel for støttende refleksioner og ideer med afsæt i kollegaens dilemmaer, er for mange erfaringsmæssigt svært at omstille sig til, selv om det er en kompetenceforudsætning for at kunne fungere i et samarbejdende team.

Uddannelse

Som en noget overraskende tendens og erfaring synes det fritidspædagogiske personale på heldagsskolerne for handicappede børn særlig godt rustet til at tage den konsultative metode ind.

De konsultative metoder opererer med et »multivers«, hvor der ikke eksisterer »rigtige« eller »forkerte« opfattelser af et barns problemstilling, ligesom der opereres med forskellige handlemuligheder.

Fritidspædagogerne har i kraft af deres uddannelse og praktiske erfaring en særlig disposition til at fokusere på børns individualitet og forskellighed, og de synes trænet i at se denne forskellighed som en naturskreven kvalitet, der på individuelt niveau skal understøttes i den pædagogiske praksis, ved at støtte barnet i dets valg af materialer, lege og aktiviteter. Derudover synes pædagogerne trænet i en kreativ og lystbetonet tilgang til læring.

Disse holdningskvaliteter synes på en anden måde end læreruddannelsen, at gå i spænd med de teoretiske grundantagelser i konsultative metoder efter systemisk grundlag og læringsparadigmet bag metoden. Dette giver typisk pædagogerne en lettere adgang til supervisionsmetoden, end

vi erfaringsmæssigt ser hos den mere traditionelt undervisningsorienterede medarbejder.

De nævnte uddannelsesmæssige forskelligheder er søgt udnyttet konstruktivt ved at blande pædagoger og lærere. Erfaringen peger i retning af, at begge kan lære af hinandens forskellighed, personlige tilgang og uddannelsesbaggrund.

Skolekultur-dilemmaer

Vi har undervejs mødt organisationer, hvor supervisions-traditionen over mange år har været præget af en overvejende instruktiv, vejledende eller rådgivende faglig supervision. Overfor enkelte medarbejdere, har det fra starten vist sig meget vanskeligt at komme igennem med det budskab, at nye muligheder og løsninger også kan ligge i medarbejderens kollektive læring og erfaringsudvikling.

I de nævnte tilfælde er informationsindsatsen blevet forstærket, for at imødegå misforståelser både om problemejerskab og forventninger til udbytte og læring.

Sammenfattende råd ved kontrakt-etablering

De erfaringer vi i PPR-amtsafdeling har gjort os omkring opstarten af supervisionsforløb på kontraktbasis, kan sammenfattes i følgende råd:

- afklar forventninger og formål hos deltagere og ledelse – inden opstart
- brug præcise begreber om ydelsen og metoden – også i aftalen

- tilføj deltagere og institutionsledelse information om metoden (folder, artikler, tekster ect.), inden opstart
- udarbejd en psykologisk og organisatorisk kontrakt til deltagerne og ledelse, og få en accept fra alle parter af aftalens ordlyd – inden opstart
- afklar en rolle og et ansvar med ledelsen, der fungerer i praksis
- indskriv evaluering i kontrakten for at kunne videreudvikle kvaliteten i supervisionsydelsen

Fra enkelt-supervision til personale-stabs udvikling

I enkelte organisationer har store dele af personalet i forlængelse af konsultative supervisions forløb og flere kontraktforlængelser efterlyst kurser til udvikling af kompetencer i kollegial supervision på systemisk grundlag. (Den kollegiale supervision på systemisk grundlag følger de samme metodiske principper og spilleregler, som den konsultative supervision, men styres af institutionens egne medarbejdere.)

Enkelte skole- og institutionsledelser har set det som en ressourcefordel, at prioritere sådanne kurser i indføring til kollegial supervision, for ad den vej at udvikle en faglig kompetence og autonomi i personalegrupperne, og derved øge uafhængigheden og friholdelse fra at skulle købe specielt denne supervision. Både økonomiske og opkvalificerings incitament er synes at have motiveret disse ledelsesinitiativer.

Afslutning

De erfaringer vi i PPR's Amtsaftdeling har gjort med kontraktbaserede konsultative supervisionsydelser, peger i retning af en farbar vej, hvor en skriftlig ramme synes både at bidrage til en professionalisme i supervisionsprocessen og en kvalitet i supervisionsydelsen. Fremtiden må vise om denne »kontrakt« tilgang vil kunne inspirere andre, der arbejder med personale- og organisationsudvikling i folkeskolen.

Referencer

- Andersen, John: *Pædagogen i centrum*, 1993, Børn & unge.
- Andersen, Tom: *Reflekterende processer*, 1994, Dansk psykologisk Forlag.
- Anderson, Harlena: *Samtale, sprog og terapi*, 2003 Hans Reitzels Forlag.
- Hansson, Ulla: *Konsultation – som psykologisk metode i skolen*, 1995 Dansk psykologisk forlag.
- Haslebo, Gitte og Nielsen, Kit Sanne: *Konsultation i organisationer*, 1997, Dansk psykologisk forlag.
- Haslebo, Gitte: *Magt og påvirkning i organisationer*, 1973, Hans Reitzel.
- Nielsen, Kit Sanne: Narrativt konsulentarbejde, *Erhvervspsykologi*, Volumen 1, nummer 1, 2003.
- Nielsen, Kit Sanne: *Fortællinger i organisationer, Narrativ praksis*. 2004.
- Selvini Palazzoli, M.D. mf.: *Hypothesizing, Circularity, Neutrality, Three Guidelines for The Conductor of the Session*, 1980, Family Process.
- Stelter, Reinhard: *Coaching, læring og udvikling*, 2000, Erhvervspsykologisk forlag.
- White, Michael, David Epston: *Narrative Means to Therapeutic Ends*, 1990, W.W. Norton.

Københavns Kommune Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen
Pædagogisk Psykologisk Rådgivning
Amtsafdelingen

SUPERVISIONSAFTALE

Institution: xx

Aftale om: ekstern supervision

Supervisionsform: konsultativ supervision på systemisk grundlag

Målgruppe: team af 5 medarbejdere omkring svært udviklingshæmmet dreng

Omfang og ramme: 5 gange af halvanden time fordelt over 5 uger

Datoaftaler: xx

Formål: at støtte en personlig og faglig kompetenceudvikling

Ansvars- og arbejdsdeling:

Ledelsen: ledelsen har det overordnede pædagogiske ansvar. Sikrer rum og tid. Deltager ikke i supervisionen.

Ekstern psykolog: ansvarlig for supervisionsrammen og processen. Psykologen er ikke ansvarlig for tilbagemelding og evaluering overfor skoleledelsen. Psykologen orienterer ledelsen om ændringer i supervisionsaftalen. Psykologen evaluerer med deltagerne.

Medarbejder: tager stilling til en forpligtende deltagelse. Den enkelte deltagende personale orienterer selv ledelsen om pædagogiske tiltag.

Alle deltagere: supervisionsarbejdet er for alle deltagere forbundet med tavshedspligt.

D. x/x

Med venlig hilsen

xx -

SLUTEVALUERING

Konsultativt supervisionsforløb omkring elev med svær udviklingshæmning

(Evaluer venligst med stikord – eller vurder med »meget god, god, mindre god, mangelfuld«)

Ledelsens rolle i forbindelse med supervisionens etablering:

Jeg kender ikke noget til ledelsens rolle i den forbindelse. Jeg ved bare at de har åbnet for muligheden, hvilket jeg er tilfreds med.

Orienteringen om supervisionens indhold:

God

Orientering om meningen med de tre roller (interviewer, fokusperson, reflekterende team):

God

Orientering om meningen med indledende »runder« og prioritering af problemstilling til supervision:

God

Evaluering af forløbet:

Vigtigt at få fokus på noget, som har fyldt meget i hverdagen. At høre, at andre kan opleve det samme, som man selv gør og at komme i dybden med forskellige problemstillinger. Samtidig synes jeg, at det er en metode, som kunne være god at arbejde videre med, f.eks. til teammøder. Udover problemstillingerne omkring den konkrete elev, har jeg også fået meget ud af at lytte aktivt.

Vigtigste områder til forbedring:

Måske ville det være godt med en opfølgning efter et stykke tid

(anonymiseret)

1. Hansen, Ken Vagn (Psychologist, Copenhagen). **Consultation Revisited.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 4-13.* – As a consultant for various consultative projects, the author concludes, that the arguments in favour of consultation in the school psychological work are: the pressures on school psychologists to create short term solutions to school problems, the need to enhance the personal competencies of teachers, and a new understanding of psychological work. Having followed the work in Copenhagen for some years, he deals with some points of criticism directed towards the development of a consultative practice in Copenhagen. The schools have not asked for any changes. No, but it is in the nature of psychology to challenge old beliefs; there is, however, a need to intensify dialogue with teacher and heads. Special education, traditionally a main task for school psychologists, loses attention. But; school psychologists cannot solve the teachers' teaching problems. Psychologists do not see children anymore. No, but the goal is to help teachers to create new insights about their pupils. School psychology lets the teacher down. The real let-down is that the teachers have been brought up to be dependent on psychologists; what is needed is a professional complementarity that enhances the self-knowledge of teachers and their lines of action. – *B. Glæsel.*

2. Brandt, Pernille & Larsen, Tine Rosenberg (Management psychologist and development consultant). **A Development Project in the Public Sector.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 14-44.* – In the municipality of Græsted-Gilleleje, a developmental project dealing with the school-psychological work, has been going on for some years. Reflecting on the problems described and relating these to a large body of philosophical and psychological theories, of which Heidegger, Luhmann and Watzlawick are of special importance, the authors instigated a project, inspired by the Marlborough approach (Dawson & McHugh). The results are, that the schools and the school psychological services are in an important process of developing a dialogue, founded on a systemic, consultative basis. – *B. Glæsel.*

3. Lentz, Jette (Deputy chief school psychologist in Copenhagen). **Developing the School Psychological Office as an Organization.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 45-56.* – In a process of implementing a consultative approach to the school psychological work in the South District of Copenhagen, the office has been presented as a supervisory network center, cooperating with others in the efforts to deal with the needs of children whose development require a special contribution. Many new initiatives have been taken, and a number of results have been obtained: at some schools, individual referrals of children have dropped by 50%, discussions with heads and courses for heads have been very well received. New projects are amongst others more focus on the needs of children between 0-6, and a group of speech-therapists trying to implement a consultative approach. – *B. Glæsel.*

4. Hansen, Ken Vagn (Psychologist in Copenhagen). **The Fifth Province – about the Importance of Meta-Discussion Rooms in Complex Systems.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 57-63.* – As a part of an ongoing process in Copenhagen to implement a consultative approach in the school psychological services, a discussion forum was established on the lines of the Fifth Province. I.e. no agenda, no outgoing actions, no minutes from meetings etc. For the first year the process was found very satisfying, but rising demands in the group to seek influence on everyday actions and on administrative procedures in the surrounding world brought the group to a clash with the administrative system. Efforts are made, however, to secure a more reflective discussion practice within the organization itself. – B. Glæsel.

5. Foss, Anne Birgitte & Pedersen, Grethe (School psychologist and deputy chief school psychologist in the North West district in Copenhagen). **Possibilities to Develop Cooperation between Schools and School Psychology concerning Children with Special Needs.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 64-68.* – At two schools in the district extra time was allotted to teachers to allow them to meet with the psychologist on Thursday mornings. The project comprised five elements: supervision of teachers, developing plans for action, advice from a special school for children with ADHD, parental work, and a therapeutic group for pupils. The evaluation of the project was very positive and supports the efforts to develop such projects. – B. Glæsel.

6. Berner, Anita Maj (School psychologist in the South District in Copenhagen). **Does it Work? – Facilitative Supervision in a Consultative Framework.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 69-76.* – Reflecting on her experiences from a number of supervisory sessions with groups of teachers, the author argues the need to engage teachers in facilitative supervision (as opposed to advisory supervision), and stresses the importance of having these sessions at the school psychological office and not in a room at the school. The teachers feel freer, there are no disturbances, and this furthers the teachers' engagement and their ability to produce useful thoughts and reflections, and the consequences for their dealing with specific children in their classes. Can such developments of teachers' thoughts, emotions and attitudes survive their arrival back in an efficient and perhaps tough school setting? The answers depend on the attitudes of the heads and of the psychologists themselves. To what degree are psychologists a part of the efficiency culture of the school? – B. Glæsel.

7. Andersson, Maj-Britt; Bøgh, Jette; Olsen, John; Thornberg, Lone Aggernæs (Psychologists at the school psychological office in Elsinore). **The Project: To live the Good Story by using the Appreciative Inquiry at »Villa Five«.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 77-95.* – A large day-care institution for children contacted the school psychological office with a request to evaluate whether their goal seemed to be achieved. Their goal was to reduce social inequality. Four psychologists introduced the A.I. method, and a two-year project took place. The positive outcome of this project is deemed to rely on the following conditions: the project was management based, the role of the psychologists was maintained as consultants, the framework was clearly defined, the structure of meetings was maintained, the importance of the reflecting teams was striking. Long lasting effects seem to be, that the method is now deeply rooted in the institution, that the teachers scold much less, that the teachers have fewer negative expectancies to the parents. One head explains, that he reminds

himself of three things before meeting children or employees: take it easy, be curious, listen! – B. Glæsel.

8. Wohlers, Martin (School psychologist at the department for severely handicapped children of the school psychological office of Copenhagen). **Consultative Work with Teachers of Children with severe Handicaps.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 96-104.* – Supervising teachers of children with severe handicaps poses some specific challenges: the children are typically placed at a terminal station, all teaching is individually planned, all teachers work in teams, there is a strong tendency to think in linear causality, teaching is a very broad concept, the parents are typically sad or angry. The first experiences from consultation with such teachers are positive: consultative supervision is a useful tool, the schools differ as to their readiness to receive consultation, heads must feel obliged to give time and space to teachers. – B. Glæsel.

9. Pedersen, Grethe; Schiøttz, Lotte; Lentz, Jette (Deputy chief psychologists in the district NW, NE and South in the school psychological office of Copenhagen). **A two-year In-Service Training Project of Consultation for Psychologists in Copenhagen.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 105-108.* – At this time 25 psychologists have completed the project, consisting of 4 hours every fortnight for two years; altogether 160 hours. The results are seen as very positive, and the participants experienced mutual inspiration, meeting colleagues from other districts. The authors, who were responsible for the project conclude, that you may get somewhere through teaching and discussions, but that the effects rely on the participants' personal development. They also point out, that the internal structures of the school psychological office needs to be developed in order to match the consultative way of working. – B. Glæsel.

10. Mariager, Kurt (School psychologist at the school psychological office of Copenhagen). **Contracts within Supervision.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 109-118.* – Based on experiences from recently instigated supervisory projects in special schools, the author admonishes, that the following steps be respected: clarify expectations from teacher and heads – be specific about the method, also in the written contract – inform participants on beforehand using folders, articles etc. – specify a contract about the method and the organization of the project, and have all parties accept – define your role and responsibility with the head in a way that works – put into the contract how and when the project is to be evaluated. – B. Glæsel.

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

Årgang 41 – nr. 1 - 5-6 - 2004

ARTIKLER

Niels Egelund: <i>Specialundervisning i Danmark og Sverige – hvad kan vi lære af PISA-undersøgelsen</i>	3
Emmy S. Sieverts: <i>Effektmåling af kinesiologi som pædagogisk metode for børn med læsevanskeligheder</i>	26
Martin Wohlers: <i>Målsætning og pædagogik for en gruppe DAMP elever</i>	43
René B. Christiansen: <i>Systemteoretiske perspektiver på almen-didaktikken</i>	54
Jonas Svane: <i>Rollespilsprojektet i PPR København</i>	66
Anders Winther Pedersen: <i>Klientcentreret konsultation</i>	95
Stine Clasen & Helen Mors: <i>Se, hvad der kan ske. Om arbejdet med og tankerne bag individuelle undervisningsplaner</i>	114
Eia Asen, Neil Dawson & Brenda McHugh: <i>Familien i klasseværelset</i>	125
Nina Vrang: <i>Dialogmøder. Om indførelse af konsultative metoder i PPR</i>	139
Aase Holmgaard: <i>Hvordan blev inklusion til rummelighed? – en analyse af rummelighedsbegrebets oprindelse</i>	154
Finn Ursin Knudsen: <i>Tourette syndrom</i>	193
Uffe Esben Pedersen: <i>Den adfærdsanalytiske konsulentrolle set i relation til ny konsultativ strategi på PPR</i>	211
Sanna Dragholm: <i>Fra fokus på rummelighed til fokus på børn med særlige behov</i>	230
Arne Trageton: <i>Å skrive seg til lesing på PC – treng vi ABC bøger?</i>	239
Bo Kampmann Walther: <i>Kampen om dannelsen: Nye medier i gamle fag</i>	267
Hans Henrik Knoop: <i>På tærsklen til det virtuelle liv – psykologiske og pædagogiske aspekter af den digitale teknologi</i>	280
Jens Jørgen Hansen: <i>Digitale læremidler, læsestrategier og metakognition</i>	309

Helle Rønholt, Sven-Erik Holgersen, Kirsten Fink Jensen, Anne Maj Nielsen: <i>Grounded Theory</i>	322
Mogens Hansen: <i>Krop og psyke</i>	333
Bjarne Christiansen: <i>Når skolen bliver for svær</i> – <i>hvilket tilbud har vi til svage tyrkiske elever?</i>	346
Lars Bøgeskov: <i>Ny diagnose – nye muligheder</i>	353
Ole Løw: <i>Intern konsultation</i> – <i>konsulent i mellemkollegiale relationer</i>	371
Annette Lund-Hansen: <i>Selvmutilering som copingstrategi</i> – <i>overvejelser på baggrund af fire interview</i>	385
Ole V. Rasmussen: <i>Psykologiske kategorier i inklusiv praksis</i> <i>En kommentar til Temanummer (6/2003):</i> <i>Pædagogisk Psykologiske Perspektiver</i>	401
Jytte Laen, Birgit Christensen, Lene Norrbom & Bo Hejlskov: <i>Tosprogede elevers læsefærdigheder relaterer til andelen af</i> <i>tosprogede elever på skolen og af lærernes uddannelse og</i> <i>holdninger</i>	424
Anne Stilloff, Bettina Sunde & Helen Solås: <i>Konfliktforebygging.</i> <i>Gruppe for gutter med korte lunter: Succes eller kaos?</i>	436
Carl Collatz-Hansen: <i>Tankeproces eller tænkning?</i> – <i>En (re)definering af hvad det vil sige at tænke</i>	442
Rikke Schwartz: <i>Om undersøgelser i bred og snæver forstand</i> . .	448

KORT SAGT m.m.

FPAP – 3. danske Fælleskonference	165
KVIS gør en forskel	359
11 APD-drenge i fremgang.	360
Lone Gregersen: <i>Undervisningsprogrammet »Trin</i> <i>for Trin«</i> – <i>et apropos til artiklen om konfliktforebygging</i>	465
Mindeord for Jørgen Chr. Nielsen: <i>Læseforskningen har mistet en ildsjæl.</i> v/Poul Skov	468

OMTALE AF NY LITTERATUR

- Hans Vejleskov: *Om børns forståelse af andre mennesker.*
Hans Vejleskov: *Børns forståelse af menneskelige og sociale forhold. Introduktion til social kognition og*
Frits Shaumburg-Müller & Hans Vejleskov: *Hukommelse, Intelligens og andre kognitive funktioner. Tekster til belysning af Piagets og Vygotskijs teorier om udvikling og læring* (René B. Christiansen) 85
- Helle Rønholdt (red.): *Video i undervisningen – observation og analyse* og Helle Rønholdt, Sven-Erik Holgersen, Kirsten Fink-Jensen, Anne Maj Nielsen: *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (Mette Lilsig) 87
- Mai-Britt Herløv Petersen & Mads Hermansen (red.): *Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner – er det management?* (Henning Strand) 88
- Preben Bertelsen, Mads Hermansen og Jan Tønnesvang (red.): *»VINKLER PÅ SELVET – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien«* (Henning Strand) 89
- Madsen, Bente Hjorth, Zöllner, Lilian, Nordentoft Merete: *Når selvmordet truer – livet til debat* (Anders Leerskov). 167
- Tone Kvernbekk (red.): *Pædagogik og lærerprofessionalitet* (Elsebeth Jensen) 168
- Cato R. P. Bjørndal: *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (Birte Kvist) 171
- Jørn Halberg Beckmann: *Klinisk Psykologisk Arbejde* (Anders Leerskov) 173
- Nina Raaschou: *Fra konflikt til dialog i skolen* (Eivind Fruelund) 174
- Roger Säljö: *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv* (Eivind Fruelund) 175
- Vedfelt, Ole: *Manden og hans indre kvinder – Mand i alle livsfaser* (Lars Tolsgård). 177
- Peter Andersen og Hans Wagner (red.): *Artikelsamling om læringsstile* (Birgit Marott) 182
- Merete Juul Sørensen, Per Hove Thomsen: *Om børn og unge med depression: i skyggers land* (Birgit Marott) 183
- Irene Henriette Oestrich: *Selvværd og nye færdigheder. Manual til dig i udvikling* (Birgit Marott) 184

Jens Bjerg, red.: <i>Gads Psykologi Leksikon</i> (Anders Leerskov) . . .	184
Sanne Nielsen og Ebbe Vestergaard: <i>Etik og Læring – den etiske metode i teori og praksis</i> (Lakshmi Sigurdsson)	186
Mads Hermansen: <i>Omlæring</i> (Karen Kyndrup)	257
Johansson, Thomas: <i>Billeder af selvet – hverdagslivets forandring i det senmoderne samfund</i> (René B. Christiansen) . .	259
Hanne Bistrup: <i>Pædagogisk psykologisk observation af skolebørn</i> (René B. Christiansen)	260
Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (red): <i>Praktikkens læringslandskaber. At lære gennem arbejde</i> (René B. Christiansen) . .	261
Gitte Haslebo: <i>Relationer i organisationer. En verden til forskel</i> (Henning Strand)	362
Frode Nyeng: <i>Det autentiske menneske – Charles Taylors syn på humanvidenskab og moral</i> (René B. Christiansen)	363
Tom Ritchie (red): <i>Relationer i teori og praksis – perspektiver på pædagogisk tænkning</i> (René B. Christiansen)	364
Hans Månsson: <i>Lea – en pædagogisk beskrivelsesmodel</i> (Birgit Marott)	365
Björn Adler & Hanna Holmgren: <i>NEUROPÆDAGOGIK – om kompliceret læring</i> (Helge Kastrup)	366
Lis M. Lassen: <i>Rådgivning. Kunsten at hjælpe</i> (Birgit Marott)	368
Aili, Carola & Håkan Persson & Kerstin Persson: <i>Mentorskab – at organisere skolens møde med nye lærere</i> (René B. Christiansen)	469
Fredens, Kjeld: <i>Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik</i> (René B. Christiansen)	470
Michael Andersen: <i>Intern evaluering af undervisningen</i> (Bjørn Glæsel)	472

Komparativ pædagogik

Thyge Winther-Jensen: *Komparativ pædagogik – faglig tradition og global udfordring*. Akademisk Forlag 1984. 219 sider, 249 kr.

Bogen starter med at fremhæve, at der er to forhold, der karakteriserer den internationale komparative pædagogik i dag: På den ene side en faglig tradition, der i høj grad historisk falder sammen med nationalstaternes opbygning og på den anden side en stigende interesse for fagområdet på grund af en række nye udfordringer, som nationalstaterne står overfor.

De fremtidige opgaver for den internationale komparative pædagogik sammenfattes i fem antagelser, der begrundes i hvert sit afsnit:

1. Den internationale komparative pædagogik er et delområde under den generelle pædagogik. (Pædagogikkens historie og den komparative pædagogik repræsenterer hver især pædagogikken i henholdsvis *tid* og *rum* og frugtbar gør samtidig hinandens betragtningsmåder)
2. Den internationale, komparative pædagogik er andet og mere end internationale, empiriske undersøgelser («den komparative pædagogik ...må også se det som sin opgave at være et uddybende alternativ til eller et supplement til de empiriske målinger, som ikke rummer hele sandheden og måske endda en meget begrænset del af den. I sin oprindelse er den en hu-

manistisk disciplin og det er den for så vidt stadig...«(side 175))

3. Nationalstaten som sammenligningsgenstand kan i dag ikke stå alene som sammenligningsgenstand for den komparative pædagogik.
4. Globaliseringen vil få afgørende indflydelse på opfattelsen af den internationale komparative pædagogiks opgaver og af pædagogikken generelt.

På grundlag af disse antagelser (som er placeret som »Del 5: Sammenfatning«) og »Del 1: Generel pædagogik og komparativ pædagogik – to genstandsområder og deres indbyrdes relation« og »Del 2: Den faglige tradition« når forfatteren frem til en bredere definition end tidligere anvendt af den komparative pædagogik som

en videnskabelig disciplin, der gennem sammenligning af forskelle eller ligheder mellem to eller flere fællesskaber, (civilisationer; kulturer, nationalstater, regioner, byer, foreninger, subkulturer, institutioner etc.) stræber mod indsigt, forståelse og lovmæssigheder vedrørende uddannelses- og opdragelsesforhold, der ikke kan opnås gennem studiet af den singulære kontekst alene.(side 92)

Derefter følger analyser i hvert sit afsnit af globale udfordringer som globalisering (økonomisk, kulturel og politisk), videnssamfundet og internationalt samarbejde (herunder nye uddannelsespolitiske aktører som UNESCO, OECD og EU). Denne del afsluttes med kritiske

overvejelser over livslang læring: »... i det øjeblik, der i begreberne livslang læring og kompetence lægges andet end tilbud om personlig dygtiggørelse begynder faresignalerne at lyse...«.

Desuden indeholder bogen en ekskurs i dansk dannelses-tradition («Arven og dens forvandling») og et appendiks om teknikken bag IEA-undersøgelserne. Bogen er aktuel i en tid, hvor nye problemområder er opstået i forbindelse med den moderne teknologi, der på en og samme tid har gjort verden mindre og bragt kulturerne i verden nærmere hinanden. Derved er de pædagogiske og uddannelsesmæssige følger af *globalisering*, *kultursammenstød* og *videnssamfundet* blevet centrale områder for pædagogikken.

Det er min erfaring, at studerende, der er begyndere i studiet af pædagogik, oplever bogen som prisværdig klar, forståelig og igangsettende i forhold til væsentlige diskussioner. Bogen opleves dog også som meget komprimeret, idet der i de forskellige dele anvendes begrebsapparat fra en række andre videnskabelige discipliner, som ikke nødvendigvis er kendte for begynderen. Et enkelt eksempel: Begreberne funktionalisme og strukturfunktionalisme anvendes og kritiseres i teksten på en måde som forudsætter et kendskab eller en egen undersøgelse af begreberne og de teorier, de anvendes i.

Viderekomne studerendes roser den meget for overskuelighed, tilgængelighed og indføring i områder, hvor henvisninger kan sætte én på sporet af relevant videre læsning. Bogen opleves også som sammenhængsskabende mellem vidensområder, der ellers kendes som adskilte.

For folk i pædagogiske/psykologiske erhverv vil den være interessant og brug-

bar både som håndbog og i sin helhed. Som håndbog kan de enkelte kapitler udmærket bruges som en pædagogisk opslagsbog. I sin helhed afdækker den, hvad komparativ i dag står for, kan bruges til og også kan misbruges til. Selv om Thyge Winther-Jensen som regel er yderst diplomatisk i sine formuleringer, så lægges der ikke fingre i mellem, når fokus er på de internationale undersøgelser, der er i disse år fremhæves i medierne.

Sammenfattende kan det siges at mange emner dækkes i en forholdsvis kortfattet bog (196 siders tekst). Det medfører dog nogle begrænsninger i form af kortfattede bearbejdnings af de enkelte emner, og overvejende begrænsning til sammenligning mellem uddannelsessystemernes primære og sekundære dele. Inddragelse af sammenligninger af f.eks. læreruddannelse, efteruddannelse, erhvervsuddannelser m. fl. ville være interessante ud fra mange læsers perspektiver. Metodeafsnittet i »Del 2: Den faglige tradition« kunne med fordel udbygges med flere nutidige eksempler på forskning, der anvender alle de nævnte metoder. Styrkesiderne udspringer dog også heraf: Bogen er overkommelig, overskuelig og fyldt med korte og velbegrundede perspektiveringer.

En bog på dansk om komparativ pædagogik har længe været savnet. Der har ikke været udgivet noget lignende siden 1973, hvor »Komparativ pædagogik« af Christian Glenstrup udkom.

Denne bog af den første danske professor i komparativ pædagogik fortjener at blive brugt af mange.

Egon Hedegaard

Når pædagogikken rammes af individualisering

Krejsler, John (red): *Pædagogikken og kampen om individet – kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Hans Reitzels forlag, 194 sider, 225 kr.

I den pædagogiske litteratur har begreber om individualisering og selvbestemmelse indtaget en central plads de senere år. Ikke mindst takket være lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, John Krejsler, der med en række publikationer siden 1996 har skrevet herom. Nærværende bog indeholder 7 artikler, der alle kredser om overskriften ovenover. Bogen udgøres, udover Krejslers egne bidrag, artikler af Steinar Kvale, Klaus Nielsen, Lise Halkier, Kenneth Hulqvist og Tone Saugstad.

I Krejsler introduktion til bogen 'Når uddannelse rammes af individualisering' ridser forfatteren på udmærket vis bogens arbejdsprogram op: at problematisere sammentænkningen mellem det personlige og private med det faglige og professionelle. Krejsler peger på at denne blanding ikke er naturgivet men en konstruktion, et redskab, der i nogle tilfælde kan fungere som grænseoverskridende og intimiderende. I sin artikler diskuterer forfatteren både logbogen og det noget mere kontroversielle begreb om sociale kontrakter.

Tone Saugstad problematiserer vejledning i intimitetssamfundet afritualiserede skole; nærmest ingen regler fremstår i skolen særligt tydelige og de udskiftes jævnligt. Dette overopheder (blandt andet) vejledningssituationer hvad angår forventninger (både mellem vejleder og studerende) til roller og den dialog, der udspiller sig under vejledningen. Ifølge forfatteren vil genetableringen af konventioner og ritualer (i lyset af det

moderne samfunds vilkår – der er ikke tale om et forsvar for forgangne tider) kunne skabe muligheder for en kvalitativ distance og dermed imødekomme problemer omkring den undervisning, der tendentiøst overskrider den personlige integritet hos både lærere og elever.

Klaus Nielsen fra Århus Universitet diskuterer i sin artikel gruppearbejde som disciplineringsmiddel i feltet mellem selvforvaltning og institutionelle krav om tilpasning. Efter et afsnit om gruppearbejdets historik, vælger Nielsen at sætte fokus på gruppeeksamen og 'gruppearbejdets skjulte læreplan'. Med udgangspunkt i egne eleverfaringer peger Nielsen eksemplarisk på et ofte overset problem omkring evalueringer af pædagogiske udviklingsarbejder (i eksemplet her er der tale om alternative eksamensformer), nemlig at det kun er den ene front (her lærerne) der udarbejder konklusioner og perspektiver i rapportform. Sådanne rapporters glittersprog står ofte i grell kontrast til den anden fløjs (her gymnasieelever) opfattelser af forløbet. Forfatteren peger desuden med sit begreb om 'elevmarked' på de strategier, som projektarbejde og gruppeeksaminationer, animerer elever til at vælge; uddannelse og læring bliver et navigeringsfelt, hvor det handle om at koble sig på de dygtigste kammerater. Et navigeringsarbejde der overskygger nærmest alt andet. Forfatteren konkluderer på denne baggrund at gruppeeksaminationer forstærker elevens idéer om uddannelse som konkurrence – dog en konklusion, der får lov at stå udiskuteret. Det er dog tekstens store fortjeneste at den peger på en række uoverensstemmelser mellem pædagogiske og didaktiske idealer og hverdagsvirkeligheden i uddannelsessystemet.

Bogen udgør overordnet betragtet en helhed og artikler fungerer godt sammen.

Flere artikler refererer til hinanden og som udgivelse virker den vel gennemarbejdet. Specielt bør fremhæves Saugstad og Niensens artikler, der kaster nyt lys over forholdet mellem lærer-elev forholdet. Forfatterne leverer ikke pakked løsninger i formuleringen af en 'individets pædagogik' men peger på forskellige problemområder i undervisning og vejledning set i et individualiseringsperspektiv. Bogen er anbefalelsesværdig til pd-, master- og cand.pæd-uddannelserne, men måske lige svær nok til de traditionelle MVU-uddannelser, da en række personer og begreber forudsættes bekendt.

René B. Christiansen
adjunkt

Flerfamilieterapi

Eia Asen, Neil Dawson og Brenda McHugh: *Flerfamilieterapi – nye veje i familiearbejde*. Hans Reitzels Forlag 2004. 160 sider, 220 kr.

I *flerfamilieterapi* beskriver medarbejdere i Malborough Familiecenter i London deres arbejde med familier i forskellige flerfamiliekontekster.

Bogen beskriver hvordan systemiske tanker om og praksis i flerfamilieterapi og familieskolearbejde – dvs et undervisningstilbud hvor elever, forældre og lærere/terapeuter sammen skaber læring – er blevet udviklet på Malborough Familiecenter.

Udgangspunktet for familiecenterets arbejde er, at flere familier sammen i fælles aktiviteter giver mulighed for værdifuld gensidig feed back og oplevelser af at kunne lykkes som forældre hhv barn.

Der sættes på at skabe en kontekst, hvor barriererne mellem klient og behandler sænkes, hvor hierarkier udflades mest

muligt samtidig med, at man anerkender, at der er betydelig forskel på folk, der søger hjælp, og folk, der får løn for at give den.

Begrundelserne for netop at arbejde med flerfamilieterapi er, at

- bekæmpe social isolation
- udvide det sociale netværk
- modarbejde stigmatisering
- opbygge solidaritet
- etablere nye og mangfoldige perspektiver
- lære af hinanden
- yde gensidig støtte og feed back
- tilskynde til aktiv forældreinvolvering
- neutralisere kroniske relationer mellem ansatte og patienter
- eksperimentere med surrogatforældre
- skabe en væksthuseffekt
- indgyde håb

Bogen er en meget praksisorienterede introduktion til flerfamilieterapi og til at arbejde i familieskole. De konkrete beskrivelser af måder at organisere arbejdet på, mange eksempler på instruktioner, øvelser og teknikker, det enkle sprog og forfatterens måde at præsentere mange ideer på inspirerer læseren til at gøre sig mange nye tanker – også om egen praksis.

Det fremgår klart af bogen, at der stilles store krav til etik, indlevelse, professionel træning og personlig kompetence til de terapeuter og lærere, som er en del af projektet, og at familierne i meget høj grad selv løser deres egne problemer under disse rammer.

Malborough Family Service har gennem de seneste år været et valfartssted for mange danske lærere, pædagoger, socialrådgivere, psykologer. Inspirationen fra Malborough har ført til, at der på flere danske kommunale folkeskoler er blevet etableret familieklasser.

Flerfamilieterapi vil kunne være en god inspirationskilde ikke blot til flerfamilieterapi og til familieklasserarbejde, men også til at arbejde med terapeutiske og pædagogiske relationer i mange andre sammenhænge.

Henning Strand

Praktikkens Bermudatrekant

Ole Gade (red.): *Praktik i læreruddannelsen*. Unge Pædagoger 2004, 96 sider, 120 kr.

Der er nogle basale problemer i den praktik, der er en del af læreruddannelsen. Det drejer sig om, at der ikke er overensstemmelse mellem intentionerne og den faktiske praksis. Forlaget »Unge Pædagoger« har samlet erfaringer fra seks forskellige undersøgelser, der ret samstemmende opliner den manglende samklang mellem liniefagene, de pædagogiske fag og praktikkens aktører – lærerne og de studerende. Der er rigeligt med forventninger til praktikkerne, men de forsvinder på mystisk vis i det, som redaktøren af temanummeret omtaler, som praktikkens Bermuda-trekant.

De første tre undersøgelser, hvoraf den ene er en doktorafhandling, refererer til vilkårene i den Norske læreruddannelse. Det fremhæves, at kun via markante ændringer i hele uddannelsen kan der åbnes for den traditionelle skolekultur som præger seminarierne. Seminarietraditionen lægger stadig vægten på det sociale miljø og hjælper (for) omsorgsfuldt en hel del studerende til at blive certificeret som lærere. Samtidig forholder en anden del af de studerende sig som kunder, der shopper efter hvad der formodes, at være nyttigt for at klare eksamen.

Navnlig i mødet med skolernes praktiklærere konfronteres forestillingen om,

at der er overensstemmelse mellem teori og praksis. Det grundlæggende spørgsmål er om der er tale om »teacher training« eller »teacher education«? Drejer vejledningen af de studerende sig om, at novicen bliver indført i skolekulturen eller om professionsorienteret refleksion over en fælles praksis? De refererede undersøgelser peger især på det første synspunkt. Og det begrundes med sociologiske analyser af de asymmetriske magt- og kontrolrelationer der er omkring praktikken, hvor de studerende vedvarende skal bedømmes og derfor hurtigt tilpasser sig praktiklærerens rollemodel og skolens vilkår. Et helt afgørende kriterium for at blive opfattet som en god lærer er nemlig, at kunne undgå ballade og uro. Det får den konsekvens, at studerende også på 4`årgang vælger at praktiserede den traditionelle tavleundervisning, hvor det først og fremmest drejer sig om at kunne kontrollere eleverne.

De studerendes erfaringer fra praksis har samtidig vanskeligt ved, at blive integreret i undervisningen på seminarierne. Praksisbetragtninger giver ikke nødvendigvis point i eksamens-situationen. Konklusionen er, at ansvaret for at skabe sammenhæng mellem undervisningen og studiet stort set overlades til de studerende.

Alligevel tyder undersøgelserne på, at de studerende dels er optaget af at skulle i praktik og at de efter praktikperioden er glade for og tilfredse med at have været det. »De studerendes udtalelser peger i retning af at de opfatter praktikperioden som en afprøvning af deres personlighed forstået som deres »private« personlighed, gerne støttet af rutiner og kneb, som de kan få fra praktik-læreren«. Den danske undersøgelse fra Zahles seminarium pointerer nødvendigheden af et dobbelt fokus, nemlig dette: Hvad vil det sige at være lærer? og Hvad vil det sige, at jeg er lærer?

Den fjerde problematik sætter fokus på, at seminarielærerne tilsyneladende har en uproblematisk opfattelse af, at teori – praksis forholdet trives i læreruddannelsen. Men det er næppe tilfældet, hvis den teoretiske del af uddannelsen skal bidrage seriøst til de studerendes professionalisering.

Det er dog som om forfatterne ikke helt forholder sig til, at velfungerende lærere skal have en væsentlig teoretisk baggrundsviden, som ikke nødvendigvis kan omsættes til hverdagspraksis.

De fremhævede problemstillinger i praktikken er ikke af nyere dato, men de reformuleres og begrundes med flere teoretiske optikker. De væsentligste er måske relationen til Pierre Bourdieus opfattelse af vores *partiske sans*, som det der især styrer vores handlinger samt inspirationen fra Schøns beskrivelser i »*The Reflective Practitioner*«.

Hurtige løsningsforslag er ikke umiddelbart forestående ud over, at hverken erfarings- eller teorityranni er de mulige udveje.

Bogen er et must for de studerende, for praktik- og seminarielærer samt lederne på institutioner, der beskæftiger sig med lærernes grunduddannelse.

Palle Bendsen
Lektor. cand.psych.

Problemadfærd

Jørn Nielsen: *Problemadfærd. Børns og unges udfordringer til fællesskabet*. Hans Reitzels Forlag 2004. 208 sider, 198 kr.

Forfatterens tilgang til arbejdet med børn og unge i vanskeligheder er primært salutogenetisk Dvs at han tager udgangspunkt i erfaringer og forskning om, hvor-

dan børn, der klarer sig godt, forholder sig til de udfordringer og problematikker, de møder. Med denne forståelsesramme følger, at bestræbelser på at skabe bedre udviklingsbetingelser for vanskeligtstillede børn bygger på viden om mestringsstrategier. Der er med andre ord tale om en ressource- og udviklingsorienteret strategi.

Jørn Nielsen fastholder bogen igennem, at børns og unges *problemadfærd* skal forstås i den kontekst af sociale- og relationelle sammenhænge, som problemerne udvikles i.

Han præciserer endvidere, hvordan et forsøg på at *forstå* problemadfærd indebærer en bevægelse fra at beskrive barnets adfærd til at forsøge at skabe mening og at forstå barnets grundlag for at handle, som det gør. Hvis vi f.eks. forstår barnets problemadfærd som et udtrykt ønske om kontakt og som et forsøg på at opnå denne kontakt, møder vi barnet anderledes, end hvis vi blot forholder os til adfærden, som vi beskriver den. Eller med forfatterens citat af Peter Kemp: »sådan som vi betragter mennesket, behandler vi det.«

Problemadfærd er en særdeles vel-skrevet bog, som på en letforståelig måde formår at formidle den meget høje grad af kompleksitet og de mange forståelsesniveauer, børns og unges problemadfærd er indlejret i.

Jørn Nielsen tager således fat i de samfundsmæssige forhold og bevæger sig gennem forhold i nærmiljøet, daginstitution- og skolemæssige forhold, familiemæssige forhold, individuelle forhold hos barnet og indtager såvel specifikke risikoforhold som beskyttende faktorer.

Jeg finder bogen er særlig interessant fordi

- forfatterens hypoteser og vurderinger bogen igennem understøttes af henvisninger til relevant forskning

- bogen har en praksisanvendelsesværdi, da den teoretiske forståelse konkretiseres i en sådan grad, at der næsten er tale om egentlige pædagogiske anvisninger.

Jeg vil blot give et eksempel på, hvordan bogens formidling af salutogenetisk forskning kan bruges i pædagogisk eller behandlingsmæssig praksis.

Jørn Nielsen refererer til Rutters forskning, som viser, at modstandskraft fremmes, når individet oplever følelse af kontrol og indflydelse på eget liv.

At tage konsekvensen af denne viden indebærer, at barnet inviteres med til konsultationer som omhandler barnet. Det er således ikke tilstrækkeligt at reflektere over og handle over for barnet. Barnet skal inddrages som et aktivt og medansvarligt individ. Refleksioner med og iværksættelse af handlinger sammen med barnet gør indsatsen til en fælles involverende og gensidigt forpligtende proces for barnet.

På samme måde omsætter forfatteren sin viden fra resilienceforskningen til praksis.

Eks: med henvisning til Antonovskys begreb, »Sense of Coherence«, (oplevelse af sammenhæng) som et væsentligt grundlag for mestring, gennemgår Jørn Nielsen, hvordan forskellige aspekter af *oplevelse af sammenhænge* udvikles i praksis gennem forskellige former for respons fra barnets omgivelser.

Med henvisning til nyere udviklingspsykologi, bl.a. Daniel Sterns arbejde, fastslår forfatteren, at *det aldrig er for sent*.

Ud fra dette perspektiv giver Jørn Nielsen sine bud på, hvor der kan gribes forebyggende ind i forhold til børn og unge i vanskeligheder. Såvel skolers og daginstitutioners muligheder, lærernes og pædagogernes kvalifikationer og

støtten fra PPR får mange vise ord med på vejen.

En helt igennem læseværdig bog for både psykologer, lærere, pædagoger og andre som er interesseret i at blive klogere på børns udvikling, problemadfærd og på forebyggelse.

Henning Strand.

Kognitiv terapi i praksis

Torkil Berge og Arne Repål: *Kognitiv terapi i praksis*. Akademisk Forlag. 320 sider, 349 kr.

Torkil Berge og Arne Repål har i deres forord klart beskrevet bogens hensigt: At give læseren – d.v.s. alle, der i deres dagligdag arbejder med mennesker med psykiske problemer – en praktisk indføring i, hvordan man arbejder med kognitiv terapi – enten målrettet alene eller som supplement til andre terapiformer. Det er så altid interessant, at opleve, hvorvidt det er lykkedes, at opfylde intentionerne.

Målgruppen er bred og af den grund er sproget let tilgængeligt og uden indforståede fagtermer. Bogen er nem at læse og henvisninger til tidligere omtalte centrale elementer og begreber gør det let at holde fast i den røde tråd!

Den har en klar opbygning, idet den tager udgangspunkt i den kognitive terapies grundlæggende principper. Den fokuserer på, hvordan de centrale elementer – følelser og tanker – er forbundne, og hvor vigtig terapeutens rolle er.

De 2 første kapitler er fundament for de næste store områder: depression – angst – psykotiske tilstande og personlighedsforstyrrelser.

Hvert område behandles grundigt gennem cases og forløbet følges op gennem

kortlægning – terapeutiske forløb med focus på betydningen af samarbejde ml. klient og terapeut. Relationens betydning fremhæves kontinuerligt og forfatterne har afsat et helt kapitel til beskrivelse og håndtering af samarbejdsproblematikker.

Og forfatternes realistiske tilgang til emnet illustreres i det sidste kapitel, hvor det handler om forebyggelse af tilbagefald!!!!

Diskussionen om, hvorvidt det handler om tilbagefald eller tilbageskridt, er i denne sammenhæng interessant og relevant.

Med sine 316 sider er bogen et omfattende værk, der rummer alt, hvad der kan forventes af en bog, der vil illustrere kognitiv terapi og dens anvendelsesmuligheder.

Bogen lever i sjældnen grad op til forfatterens forord.. Man får virkelig en bog, der lever op til sin intention. Forfatterne ved, hvad det handler om og øser generøst ud af deres viden og erfaring uden at foregøgle læseren noget.

Det er en sjældnen anbefalelsesværdig bog.

Birgit Marott
Aut. psykolog.
Lektor i psykologi

Psykologisk førstehjælp

Jan Arrhenius: *Psykologisk førstehjælp*.
Hans Reitzels forlag. 192 sider, 249 kr.

Psykologisk førstehjælp er en praktisk lille bog – skrevet til alle, der som et led i deres job kommer ud for mennesker, der skal hjælpes ud af en traumatisk situation.

Derfor er den også sproglig let tilgængelig og hurtig læst.

Formålet er, at klæde hjælperen – det være sig sygeplejerske, politibetjent, lærer, pædagog eller andre der er i en stilling, hvor det er nødvendigt og naturligt at yde psykologisk førstehjælp i en traumatisk situation.

»Hvad skal man sige til offeret, der har været konfronteret eller indblandet i en traumatisk situation?« »Hvordan kan man hjælpe vedkommende videre og begrænse de psykiske skader???»

Det er ikke psykologiske behandling, der er intentionen, men udelukkende en psykologisk førstehjælp.

Bogen bygger på forfatterens erfaringer gennem en årrække, hvor han har brugt fortællemetoden, som det grundlæggende redskab til at få sat begivenheden på plads – strukturelt og psykisk. Derfor kan det ikke overraske, at den narrative teori gennemgås grundigt for at give læseren den fornødne for forståelse.

Derefter gennemgås de 4 faser, som er karakteristiske for den traumatiske begivenhed og det efterfølgende forløb. Førstehjælpssamtalen gennemgås grundigt med mange eksempler og med focus på særlige emner og kropsfornemmelser.

Særligt skal fremhæves de fine eksempler, hvor det ene handler om en gymnasieklasse – det andet om at forholde sig til mindre børn, hvis begrebsverden endnu ikke er udviklet til at forstå og bearbejde faktuelle begivenheder....

Forfatterens beskrivelse af eventyrmetoden er grundig og meget fin, da den virkelig giver læseren nogle gode ide'er til at angribe nogle særdeles svære situationer. Beskrivelsen bærer præg af fin indsigt og god erfaring! Eventyret bruges som et fortolkningsmedie til at gennemleve de 4 faser. Det er et virkelig brugbart afsnit!

Bogen er lille, men ikke mindre brugbar! Fortællemetoden giver den ramte en

mulighed for at handle aktivt og komme videre ved at fortælle og genfortælle den traumatiske begivenhed for således at lægge den bag sig. Jo, det er en anbefalingsværdig og brugbar bog.

Birgit Marott
Aut. psykolog
Lektor i psykologi

Specialpædagogisk praksis

Niels Egelund (red.): *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. 206 sider, 225 kr.

Niels Egelund har med sin antologi samlet 11 artikler omhandlende specialpædagogikkens stilling i den »senmoderne« skole. Artiklerne er skrevet af 14 personer, der hver har deres særlige tilgang til emnet, idet de er forskere eller masterstuderende fra DPU. Det betyder stor bredde og meget forskellige focuspunkter, hvad bogens forord meget præcist illustrerer. Specialpædagogisk praksis foregår overalt, hvor der er mennesker, der har nogle ganske særlige behov!!!!

Når specialpædagogik er så interessant i dag, hænger det sammen med det focus, der er på vores folkeskole: Hvor rummelig er den? Hvor langt kan man undervisningsdifferentiere? Hvornår bliver undervisningsdifferentiering til specialpædagogik? Er det muligt at præcisere begreberne?

Hvornår er der behov for specialpædagogik?

Bogen henviser til KL's undersøgelse fra 2002, hvor 6 forskellige kommunale visitationsudvalg blev repræsenteret for de samme 10 personsager.

Der viste sig så store forskelle på visitationerne, at flere kommuner mente,

at 3 af børnene slet ikke burde udskilles til specialundervisning, mens andre var parate til at foranstalte specialforanstaltninger fra 84.000 – 160.000 kr. – vel at mærke til de samme børn...Hvordan kan kommunale visitationsudvalg træffe så forskellige afgørelser???

Hvordan kan det være, at nogle skoler henviser børn til specialundervisning, mens andre – tilsvarende – skoler ser sig i stand til at rumme de samme børn??? Undersøgelser viser at nogle skoler er helt oppe på at henvise 25% af deres elever???

Ovennævnte problematikker indikerer klart, at der er behov for en analyse og diskussion af specialpædagogik!

På baggrund af dette vil det være relevant at trække nogle væsentlige begreber frem fra bogens artikler – begreber som kan tjene til en dybere forståelse af områdets kompleksitet..

Jesper Holst taler i den forbindelse om en fælles virksomhedskultur – en skolekultur – som disciplinerer de personlige holdninger og vurderinger – en »institutionel dømmekraft«. Med udgangspunkt i den enkelte skoles kultur definerer den enkelte lærer, hvorvidt en elev er problematisk og har brug for støtte.

Men inden da indleder Niels Egelund antologien med en spændende og overskuelig artikel om specialpædagogikkens historie belyst gennem markante personligheder. Han beskriver udviklingen fra problemer liggende hos barnet til focus på skolens virksomhed. Fra klinik og specialundervisning til børn med særlige behov – en forståelse af det nye paradigme, men også en erkendelse af, at integration er et smukt ideal, men ikke godt for alle.

Kravene til lærerne fremhæves: krav til undervisningsdifferentiering eller specialundervisning, som er en kvalitativ anderledes undervisning.

Inklusionsbegrebet begrundes og uddybes gennem Salamancaerklæringen, som Kirsten Baltzer tager udgangspunkt i m.h.p. at legalisere visionen om, at alle har lige adgang til vort uddannelsessystem. Med forskerens øjne konstruerer hun gennem teori en fortælling om skolen. Hun fremhæver bl. a. det administrativt paradoksale og problematiske i, at et skolesystem både skal skabe lige muligheder og samtidig sørge for at alle får udviklet deres evner optimalt.

Susan Tetler fokuserer på forskellen ml. integration og inklusion, hvor sidstnævnte er opgøret med den medicinske model. Hun ser specialpædagogikkens vigtigste opgave som at udvikle autonomi og engagement. Ydre struktur skal blive til indre struktur.

Arrangement er et spændende begreb, som Thygesen trækker frem i sin artikel.

Arrangement er præmisserne for det, der foregår i skolen, og derfor udslagsgivende for, hvordan eleverne iagttages og beskrives. Resursecentret signalerer i den forbindelse en positiv forholden sig til særlige behov. En konstruktiv betegnelse! – viser hendes eksempel.

Også det voksenpædagogiske felt varetages med focus på integration af de psykisk udviklingshæmmede. I lyset af de samfundsmæssige betingelser stiller forfatterne det interessante spørgsmål: Hvad vil samfundet egentlig med de udviklingshæmmede?

Grete Liv Andersen belyser i sin artikel spændingsfeltet ml. kategorisk og relationelt perspektiv i forhold til de etniske unge. Skolen for alle er en smuk tanke og et relationelt syn, men virkeligheden er en anden. De unge udskilles til specialforanstaltninger p. g. a. sproglige, sociale og kulturelle skel og de stigmatiseres ud fra det kategoriske perspektiv. Læreren er placeret mellem de 2 poler, men har gennem sin tætte kontakt med

de unge mulighed for at stile mod det relationelle perspektiv.

Artikelsamlingen sluttes af Bengt Persson, som perspektiverer specialpædagogikken som værende en udvikling af den almene pædagogik, når den ikke rækker! Specialpædagogikkens opgave er således at forhindre eksklusion og fastholde eleverne i den rummelige folkeskole.

Antologien rummer – med sine meget forskellige artikler – stor bredde. Artiklerne er hver på deres måde interessante, idet de trækker forskellige sider af specialpædagogikkens praksis frem. At specialpædagogik ikke kun omfatter Folkeskolen kan ses som en styrke, men betyder også, at de enkelte aktuelle problematikker nemt forbigås. Artiklerne lægger op til så mange spørgsmål, som det kunne være spændende at trænge dybere ind i og måske også få et bud på. Et paradigmeskift er mere en ord, – ikke mindst konsekvenser og handlemuligheder.

Men de mange synsvinkler giver læseren en bred indsigt, hvilket gør bogen anbefalelsesværdig.

Birgit Marott
Aut. psykolog
Lektor i psykologi

Reformpædagogikkens næste fase

Wolfgang Klafki: »*SKOLETEORI – FORSKNING – UDVIKLING- i politisk – samfundsmæssig kontekst*«. Hans Reitzel. 2004. 222 sider, 325 kr.

Klafkis indsigtfulde og systematiske analyser drejer sig om udviklingen af en kritisk og konstruktiv pædagogisk teori for skolen. Teorien er formuleret i seks principper, hvoraf især kan fremhæves betydningen af, at pædagogikken har en relativ autonomi begrundet i den men-

neskelige fornuft og menneskerettighederne med sigte på en human og demokratisk opdragelse, hvor lærer og elev principielt er ligestillede.

Han stiller spørgsmål ved væsentlige emner. Eksempelvis om pædagogisk forskning kan bidrage til at begrunde pædagogiske målsætninger? Spørgsmål af denne karakter kan ikke diskuteres uden, at der redegøres for, hvad samfundet forventer af skolen og hvilke betingelser der er for opdragelse og læring. Det særlige er, at Klafki sætter overvejelserne ind i en demokratisk didaktisk sammenhæng – eksempelvis: Selvbestemmelse, medbestemmelse, afskaffelse af herredømme og frihed til alternativer. Dette metaplan udfoldes konkret til arbejdet på den enkelte skole: Hvad er skolens erklærede mål? Er der målkonflikter? Hvem sætter målene? Hvordan træffes der beslutninger?

Også på det metodisk praktiske plan for gennemførelse af undervisningen har Klafki en række nydannelser i form af: »Skolen som læringshus«, hvor der arbejdes med »forstående læring« – »fuldstændige læreprocesser« og »lange læringsfaser«.

I disse testtider er det bemærkelsesværdigt, at han også foreslår, at de obligatoriske læseplaner kun skal omfatte 60% af tiden!, hvor der så arbejdes med bestemte nøgleproblemer i den moderne verden – resten af tiden er op til lærerne og skolens egne beslutninger. Den lokale skole ville på denne måde formentlig få et stort afsæt for fornyelse med betydning for involveringen af elever, lærere og forældrene samt for skolens profilering. Samtidig redegøres der for, hvordan skolen via action research eller selvevaluering med en vifte af kvalitative metoder skal formidle deres erfaringer til offentligheden.

Hvis Klafki rammer rigtigt, så indeholder denne tredje fase i reformpædagogikken en markant styrkelse af kommunikationen mellem underviserne – forældrene og det lokale samfund og dermed et løft til øget information om alle de gode ting der foregår i skolerne.

Det er ikke nyt at lærerne skal tilstræbe psykologisk forståelse af eleverne. Men Klafki har også på dette punkt en reformulering, idet han argumenterer for et perspektivskifte ved at foreslår flere velbegrundede metoder til at indfange de unges synsvinkler via »pædagogisk forståelse«. Begrebet indbefatter viden om elevernes: Verdensforståelse, deres opfattelse af læring og bevidsthed om kundskaber.

Det beskrives hvordan denne kritisk-konstruktive pædagogiske teori kan indgå i lærernes uddannelse og derved give mere plads for de studerendes selvstændige udvikling, idet det er Klafkis opfattelse at grunduddannelsen, som den er nu, især begunstiger tilpasning.

Gennem hele bogen trækkes der på internationale erfaringer. Så selvom Klafkis baggrund er forholdene i de tyske delstater, så er det slående, hvordan der kan paralleliseres til sammenlignelige tilstande og problemer i en række europæiske lande.

Det er en velkendt erfaring, at studiebesøg i andre landes skolesystemer har en øjenåbnende effekt for indsigt i egne forhold. Bogen har via sin velskrevne grundighed denne kvalitet og er samtidig gennemsyret af et overraskende frit og liberalt syn på skolen og dens mennesker. Det er næsten som om, at skolen nu skal tilpasse sig brugerne og ikke omvendt!

Palle Bendsen
Lektor, cand.psych.