

## Indhold



Bjørn Glæsel: <i>Forord</i> . . . . .	371
Lene Tanggaard & Claus Elmholdt: <i>Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier</i> . . . . .	373
Lene Tanggaard: <i>Konsultation i teori og praksis</i> . . . . .	380
Rikke Lundholm & Berit Germansen: <i>Konsultation – hvad betyder det i praksis?</i> . . . . .	399
Stine Hagedorn Mortensen, Line Gundersen & Maud Skoust Pedersen: <i>Den privatpraktiserende PPR psykolog</i> . . . . .	415
Tanja Langer Schou: <i>Et casestudie af konflikter i samarbejdet omkring et barn</i> . . . . .	429
Claus Elmholdt: <i>Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi</i> . . . . .	443
Lene Tanggaard: <i>Læringsbaner i PPR</i> . . . . .	459
Claus Elmholdt: <i>Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis</i> . . . . .	474
Pernille Petersen: <i>Evaluering af koordineringskonferencen</i> . . . . .	485
Abstracts . . . . .	499
Omtale af ny litteratur	
Højholt, Charlotte (red.): <i>Forældresamarbejde – Forskning i fællesskab</i> (Kirsten Thesbo) . . . . .	501
erhardt, Sue: <i>Kærlighed gør en forskel</i> (Kirsten Thesbo) . . . . .	502
Poula Helth & Hans Jørn Filges: <i>Den nødvendige samtale i parforholdet</i> (Bjørn Glæsel) . . . . .	502
Lene Bjerring Bagger et al.: <i>Når børn får stress</i> (Birgit Marott) . . . . .	503
Svein Ole Sataøen: <i>Drengeliv</i> (Bjørn Glæsel) . . . . .	504
Inge M. Bryderup: <i>Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år</i> (Karsten Bjarnholt) . . . . .	505
Svend Brinkmann: <i>John Dewey – en introduktion</i> (Lars Grønbæk) . . . . .	509
René Kristensen (red.): <i>Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringsamvær</i> (Karen Kyndrup) . . . . .	511
Lone Cordes Felby: <i>Lær om Lidcombe programmet. Behandling af børnestammen – en introduktion</i> (Merete Lange) . . . . .	514
»Appetitvækker« . . . . .	516

### 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

Psykologisk Pædagogisk Rådgivnings redaktion er meget glad for at udgive dette aktuelle temanummer, som er redigeret af forskerne cand. psych. ph.d. LENE TANGGAARD, adjunkt i Pædagogisk Psykologi ved Institut for Kommunikation på Ålborg Universitet og cand. psych. ph.d. CLAUS ELMHOLDT, adjunkt i Pædagogisk Psykologi ved Århus Universitet. Redaktionen takker for det kvalificerede resultat på denne udfordrende opgave.

## Forord



Tidsskriftets redaktion er glade for at kunne fremlægge dette meget omfattende temanummer om de konsultative praksisformer i PPR. Det har været en fornøjelse at samarbejde med forfatterteamet og redaktørerne.

Vi har i tidsskriftet i adskillige år været optaget af den konsultative arbejdsform og supervision i PPR-arbejdet, hvilket vore udgivelser også vidner om: adskillige informative og debatterende artikler er det blevet til, og nævnes skal bestemt også de to store, tidligere temanumre om »Københavnmodellen«, hvor PPR i København under stor inspiration fra Ken Vagn Hansen indførte en meget omfattende efteruddannelse af psykologerne og siden samlede og debatterede erfaringerne fra samarbejdet med skolerne.

I det nu foreliggende temanummer tages der afsæt i netop denne konsultationsforståelse, og det vises, hvordan erfaringerne fra Ålborg og Vejleområdet er. Det påpeges, hvordan der opleves afstand mellem den fagpolitiske beslutning om at indføre en konsultativ tilgang og forståelsen og implementeringen hos både PPR's egne folk og i skoleverdenen bredt. En af de vigtige erfaringer er konstateringen af et ganske stort efteruddannelsesbehov. Psykologerne må, hvis de skal kunne arbejde kvalificeret og helhjertet med denne nye arbejdsform, være ordentligt klædt på. Det drejer sig både om at til egne sig metodeelementer og i høj grad om også holdningsmæssigt at være med på vognen. Er det ikke tilfældet, ser vi blot en ny variant af den privatpraktiserende psykolog. Erfaringerne viser også, at

PPR i højere grad end hidtil må interessere sig for brugernes forståelse og accept af den konsultative arbejdsform, og her tænkes både på forældrene og på lærerne og skolelederne.

I den kommende tid vil redaktionen fastholde engagementet i det konsultative arbejde. Det kunne imidlertid være både interessant og nyttigt også at få belyst emnet ud fra andre tilgange, end netop

Ken Vagn Hansens særlige forståelse af konsultation. Vi vil derfor gerne invitere andre, interesserede til at tage del i en sådan udvidelse af debatten. Har I andre erfaringer med konsultation, har I en anderledes grundlæggende opfattelse af konsultationens væsen og muligheder – ja så hører vi meget gerne fra jer.

*Redaktionen*



## Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier

Af Lene Tanggaard & Claus Elmholdt

Formålet med dette temanummer er at sætte fokus på bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR, belyst i et organisationsudviklingsperspektiv gennem en række kvalitative empiriske studier. Temanummeret sætter særligt fokus på problemer og dilemmaer i forbindelse med udviklingen af konsultative praksisformer og forsøger på den baggrund at bidrage til udviklingen af praktisk funderet teori om konsultation i PPR. Således intenderer vi med temanummeret at påbegynde udviklingen af en »ny form for forskning og teori om professionelt praktisk psykologarbejde« som efterlyst af Ole V. Rasmussen i en artikel i dette tidsskrift (2004 s. 403). Konsultation har været temaet for to tidligere numre af dette tidsskrift, som var redigeret af Ken Vagn Hansen. Sigtet med de tidligere temanumre var formidling af erfaringer fra et udviklingsarbejde omkring implementering af konsultative metoder ved PPR København – et fokus på konkret

praksisudvikling med afsæt i teori (2002; 2005). Formålet med dette temanummer er i højere grad teoriudvikling med afsæt i praksisstudier. Det betyder ikke, at fokus ikke er praktisk, eller at artiklerne ikke uddrager praktiske implikationer, men at tilgangen til praksis er mere analytisk distanceret. Denne tilgang, der kan beskrives som et praksisforskningsperspektiv, må også ses som en konsekvens af, at forfatterne til artiklerne i dette temanummer ikke arbejder i PPR, men er forskere og studerende fra Aarhus og Aalborg Universitet, som har gennemført empiriske undersøgelser i praksis.

Her skal fremhæves to politiske dokumenter, som vi anser for særligt betydningsfulde for den aktuelle bevægelse mod konsultative praksisformer i PPR. Det ene er Salamanca-erklæringen om inklusion (1994), som skaber baggrund for den danske uddannelsespolitiske vision om rummelighed. Salamanca-erklæringen involverer

en radikal-demokratisk fordring om at respektere børns forskellighed som en naturlig og værdifuld ressource – systemet må tilpasses individet ikke omvendt. Den politiske vision om rummelighed stiller nye krav til PPR om at udvikle praksisformer, som kan bidrage til, at flere børn fastholdes i nærmiljøet og får adgang til at lære ud fra egne forudsætninger. PPR's traditionelle serviceydelse i form af objektive test og undersøgelser af det individuelle barns psykologiske funktionsniveau bliver i stigende grad opfattet som en del af problemet, fordi denne praksis placerer problemerne i det enkelte barn og løsninger i segregerede specialpædagogiske indsatser. Den politiske vision om rummelighed forandrer arbejdsfeltet for PPR fra et primært fokus på det enkelte barns specifikke problemer til i højere grad at skulle kunne arbejde bredt med forebyggende og udviklende indsatser på person-, gruppe- og organisationsniveau. Denne udvidelse af arbejdsfeltet understreges med et andet politisk dokument, nemlig undervisningsministeriets vejledning om PPR (Undervisningsministeriet, 2000), hvis praktiske implikationer er udlagt og diskuteret i et tidligere temanummer af dette tidsskrift (Nielsen, 2003b). Heri påpeges, at PPR's arbejdsopgaver i skolen må omfatte såvel direkte arbejde med

individuelle børn som indirekte arbejde med opkvalificering af de voksne omkring børn i vanskeligheder, samt program- og organisationsudvikling af mere overordnet og forebyggende karakter. De sidste års arbejde med implementering af nye konsultative praksisformer i PPR kan ses som direkte afledt af dette politiske pres.

Visionen om rummelighed, og det deraf afledte pres på PPR om udvikling af nye praksisformer, finder begrundelse i en række forhold. Den engelske uddannelsesforsker Alan Dyson (1999), der har analyseret Salamanca-erklæringen som det danske rummelighedsbegreb læner sig op af, peger på fire forbundne diskurser bag begrebet: (1) Den økonomiske diskurs sigter mod at forbedre uddannelsessystemets ressourceudnyttelse og derved opnå større effekt for de investerede penge. (2) Den etiske diskurs peger på vigtigheden af, at alle børn har lige adgang til uddannelse samt indflydelse på eget liv. (3) Den politiske diskurs fremhæver, at den rummelige skole spiller en vigtig rolle for udviklingen af social lighed i samfundet. (4) Den pragmatiske diskurs fremhæver, at den inkluderende skole er den mest effektive fremgangsmåde i forhold til at opnå målet om at give alle børn en ordentlig uddannelse.

I konsultationslitteraturen finder vi ligeledes multiple begrundelser, hvoraf flere overlapper med de af Dyson fremanalyserede diskurser bag rummelighedsbegrebet. Økonomisk/pragmatiske begrundelser, som ønsket om at knække henvisningsfrekvensen til dyr specialundervisning, at nedbringe arbejdspresset på den enkelte psykolog, at nedbringe ventelister og forbedre serviceniveauet, samt ønsket om at få større effekt, er blandt de hyppigste. Dertil kommer begrundelser af mere teoretisk/videnskabelig karakter, som samlet set kan kaldes begrundelser, der refererer til ændringer i vidensgrundlaget. Herunder en postmoderne decentrerung af subjektet (f.eks. Gergen), øget fokus på relationers betydning (f.eks. Stern), og større fokus på den sociale konstituering af problemer i skolen (f.eks. McDermott). En anden ændring i vidensgrundlaget, som indirekte synes at have betydning for den aktuelle bevægelse mod konsultative praksisformer, er, at udviklingen af bedre screenings- og diagnosticeringsredskaber synes at bidrage til en øget henvisningsfrekvens – op mod 13% af en elevårgang henvises til specialundervisning (Undervisningsministeriet, 1997) – hvilket i stigende grad bliver opfattet som et økonomisk problem. Et andet forhold, der ofte trækkes frem, er, at der er flere urolige og dårligt opdragede børn og mindre lærer-

autoritet i skolen. Dette rejser nye problemstillinger, som kræver nye mere udviklingsorienterede arbejdsmetoder, der sætter fokus på opkvalificering af systemerne og de professionelle voksne omkring børnene.

Et centralt dilemma tværs af de empiriske analyser i dette temanummer er knyttet til det, som er blevet kaldt for PPR's to-bensstrategi. Hermed menes, at PPR arbejdet må rette sig mod såvel individuelle børn som grupper og systemer (Nielsen, 2003a, s. 633). Andre steder beskrives PPR's to-bensstrategi som en splittelse af mere teoretisk karakter mellem en traditionel form for psykologarbejde, der beskrives som autoritativ, og en ny form for psykologarbejde, der beskrives som faciliterende (se f.eks. Hansen, Ahrensberg, Lentz, Pedersen, & Schjøttz, 2002). Den autoritative psykolog indtager en ekspertposition, bygger på en lineær problemforståelse og er karakteriseret ved fokus på umiddelbar symptomlættelse (Hansen et al., 2002 s. 26). Den faciliterende psykolog indtager en procesposition, bygger på cirkulær problemforståelse, og er karakteriseret ved fokus på øget selvudvikling og autonomi (Hansen et al., 2002 s. 32).

Hvad enten PPR's to-bensstrategi beskrives som forskellige interventionsniveauer eller for-

holdemåder synes problemet at være, at der mangler et meta-teoretisk fundament for PPR arbejdet, som kan overskride en dikotomisk splittelse af PPR's to ben. Intentionerne om at individuelle undersøgelser aldrig må stå alene, »*altid inddrage det konkrete barns oplevelse*« og altid huske på at »*alle børn eksisterer i kontekst og samspil med andre*« (Nielsen, 2003a, s. 632) er gode nok. Men, som Ole V. Rasmussen påpeger i en kritisk kommentar, så er det stadig »*det enkelte barn, der har vanskeligheder – eller børn, der er vanskeligheder med*« (Rasmussen, 2004, s. 406).

PPR's andet ben sætter modsat fokus på abstrakt personligheds- og/eller systemudvikling. Det er lærerens øgede selvudvikling og autonomi eller organisations- og systemudvikling af mere general og abstrakt karakter, som er i fokus. Rasmussen (2004) udtrykker bekymring for, at man med v;gt på nye arbejdsopgaver i PPR, som bl.a. bevægelsen mod konsultative praksisformer er et udtryk for, risikerer en forskydning af problemer til overordnede system- og organisationsniveauer. De empiriske undersøgelser, der rapporteres i dette temanummer, viser, at denne risiko er mere teoretisk end praktisk. Ingen af de fremlagte undersøgelser i dette temanummer handler om konsultation rettet mod en overordnet system- og

organisationsudvikling. I alle tilfælde er der tale om konsultation initieret af et enkelt barn, der har vanskeligheder, eller børn, der er vanskeligheder med. Faren for, at PPR systemet pludselig skulle oversvømmes af socialkonstruktivistisk orienterede organisationskonsulenter, synes ikke overhængende. PPR systemets fremstår snarere som solidt positioneret på den anden side af denne spaltning, nemlig stadig dybt forankret i en individualistisk essentialistisk tænkemåde, hvilket som beskrevet i artiklen af Elmholdt afspejles i, at en bestemmelse af problemkarakteren sjældent gøres til genstand for kritisk refleksion.

PPR's to-bensstrategi udgør et problem, fordi den hviler på en dualistisk spaltning på tværs af meta-teoretiske positioner. Der mangler et samlet meta-teoretisk fundament for PPR arbejde med konkrete børn i konkrete fællesskaber. Det er vores opfattelse, at situeret læringsteori, som udgør det teoretiske udgangspunkt for hovedparten af artiklerne i dette temanummer, rummer potentiale som ikke-dualistisk og ikke-essentialistisk fundament for PPR arbejde med konkrete børn i konkrete fællesskaber. Dette potentiale skitseres i flere af temanummerets artikler, men udfoldes på ingen måder, hvilket heller ikke har været hensigten.



I *artikel 1* diskuterer LENE TANGGAARD konsultationsbegrebets betydning i teori og praksis. Dele af den internationale og nationale konsultationslitteratur gennemgås, og herfra trækkes tråde til betydningen af konsultation, som denne beskrives i interviews med PPR psykologer. Artiklen viser, at muligheden for ressource- og udviklingsorientering står centralt i psykologernes opfattelse af konsultation. Flere af de interviewede psykologer kredser om, hvordan de kan bevare autoritet i konsulentrollen, de har ofte problemer med rammer og rolleafgrænsninger, når de arbejder konsultativt, og arbejdet fungerer tilsyneladende bedst med pædagoger. Artiklen peger desuden mere tentativt på, at legitimitet i konsulentrollen og faglig udvikling af konsulentmetoden er tæt forbundet.

I *artikel 2* følger BERIT MØLLER GERMANSEN & RIKKE LUNDHOLM op med et case-studium af, hvorledes konsultation forstås og anvendes i praksis på en lokal afdeling af PPR. De finder, at forståelsen og anvendelsen af konsultation varierer meget fra psykolog til psykolog, og at der generelt hersker stor usikkerhed om metoden. De påpeger, at den enkelte psykologs forståelse og anvendelse af konsultation synes filtreret gennem et net af personlige erfaringer og faglige interesser, og at der mang-

ler en fælles proces omkring implementering og udvikling af en lokal forståelse af konsultation.

I *artikel 3* af STINE HAGEDORN MORTENSEN, LINE GUNDERSEN & MAUD SKOUST PEDERSEN fortsættes og udvikles diskussionen om forholdet mellem individuel metodefrihed og fælles lokale praksisformer. Artiklen beskriver og diskuterer et casestudie af et sagsforløb i PPR, hvor en dreng, indstillet til PPR på baggrund af udadreagerende adfærd i skolen, behandles via kognitiv adfærdsterapi. Forfatterne finder, at psykologens valg af en kognitiv arbejds metode i den konkrete sag var influeret af en specifik interesse for kognitiv terapi, en generel klinisk interesse samt en personlig orientering mod fremtidig praksis som privatpraktiserende psykolog. Den specifikke psykologs foretrukne arbejds metoder stod i kontrast til det lokale PPR kontors generelle udmelding om, at konsultation var den primære praksisform. Forfatterne argumenterer for, at det er væsentligt for kvaliteten af psykologarbejde, at psykologens frihed til at arbejde ud fra de metoder, denne har interesse i og viden om fastholdes. Opgaven for de lokale PPR kontorer må derfor være, gennem uddannelse at sikre, at konsultation indgår i den enkelte psykologs repertoire af anvendelige og meningsfulde metoder.

*Artikel 4* af TANJA LANGER SKOU sætter fokus på problemer og dilemmaer i samarbejdet mellem skoleleder og psykolog set i lyset af nye konsultative arbejdsmetoder. Artiklen beskriver og analyserer samarbejdet mellem en skoleleder og en psykolog på baggrund af et prospektivt enkeltcasestudie udført på et mellemstort PPR kontor i provinsen. Psykologens arbejdsmetoder analyseres, og det diskuteres, hvorfor den faciliterende konsultative metode ikke har gennemslagskraft i den konkrete praksis. Forfatteren finder, at både de økonomiske forhold for den faciliterende konsultation og divergerende forståelser af, hvad metoden indebærer, er faktorer, som vanskeliggør konsultation.

I *artikel 5* sætter CLAUS ELMHOLDT fokus på PPR's kategoriseringspraktikker, hvilket vil sige den uafklarede zone, hvor problemforståelse og arbejdsstrategi udformes. Artiklen tager empirisk afsæt i en interviewundersøgelse med PPR psykologer. Forfatteren fandt, at de interviewede psykologer kun i begrænset omfang forholdt sig reflektivt til de generative effekter af kategoriseringspraksis, men fremhævede professionelle iagttagelser af problemkarakteren (essensen bag sproget) som afsæt for valg af arbejdsstrategi. Det vises, at PPR systemet stadig er dybt forankret i en essensialistisk individualistisk

tænkemåde, hvor en objektiv neutral bestemmelse af problemkarakteren er grundantagelsen bag to-bensstrategien. Artiklen argumenterer for nødvendigheden af en større reflektiv bevidsthed omkring kategoriseringspraksis og konsekvenserne af forskellige problemforståelser og arbejdsstrategier.

LENE TANGGAARD tager i *artikel 6* et læringsbane perspektiv på psykologernes reaktion på den organisatoriske vending mod konsultative ydelser i PPR. To konkrete psykologers læringshistorie analyseres med afsæt i situeret lærings teori og begreberne deltager- og læringsbaner. Artiklen viser, at teoretiske grundforståelser, bestemte rollemodeller og typer af arbejds erfaring spiller en afgørende rolle for psykologernes professionelle læringsbane og identitet og dermed også for deres forhold til konsultation som metode.

I *artikel 7* analyserer CLAUS ELMHOLDT faciliterende konsultation som udtryk for en liberal styringspraksis, der virker gennem appel til individet om selvudvikling og autonomi. Det problematiseres, at faciliterende konsultation, på trods af at den ofte er indlejret i en systemisk teoretisk tænkning, har tendenser i retning af en problemforskydning, hvor lærerens moralske forfatning – manglende

villighed til at tage ansvar for problemet og engagere sig i faglig og personlig udvikling – gøres til genstand for intervention. Rendyrket faciliterende konsultation kritiseres for at ende i en subjektivistisk funktionalisme uden faglige standarder eller mål, og der argumenteres for nødvendigheden af at integrere autoritative og faciliterende aspekter i enhver konsultation. Afslutningsvis skitseres perspektiverne for en kontekstuel orienteret konsultation, herunder skabelse af tillid med afsæt i anerkendelse, frivillighed og gennemsigthed.

*Artikel 8* af PERNILLE PETERSEN afslutter temanummeret med en artikel, som rapporterer og diskuterer resultaterne fra en brugerevaluering af koordineringskonferencen på et mindre PPR kontor i provinsen. Evalueringsdesignet var baseret på fokusgruppeinterviews med lærere, støttecenterledere og skoleledere. Undersøgelsen finder, at brugerne generelt set er tilfredse med de nye rammer for samarbejdet med PPR, dog efterspørges en større fleksibilitet i den nye struktur. Derudover ses på tværs af de forskellige faggruppeperspektiver en manglende klarhed omkring opgaver og roller i det konsultative

samarbejde. Endvidere påpeges, at faglig identitet synes at påvirke måden, hvorpå individuelle fagpersoner deltager i den konsultative praksis.

## Litteratur

- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Hansen, K. V., Ahrensberg, R. M., Lentz, J., Pedersen, G., & Schjøttz, L. (2002). Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* 1.
- Nielsen, B. (2003a). Forord. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 6.
- Nielsen, B. (2003b). Temanummer: Pædagogisk-psykologiske perspektiver. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* 6.
- Rasmussen, O. V. (2004). Psykologiske kategoriser i inklusiv praksis. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 5-6, 401-423.
- Salamanca Erklæringen (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Salamanca, Spain.
- Undervisningsministeriet (1997). *Specialundervisning i tal – småbørn og skoleelever 1993/94 samt 1994/95*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2000). *Vejledning om PPR – Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 1.

## Konsultation i teori og praksis



*I denne artikel analyseres hvordan psykologer opfatter konsultation i praksis. Resultaterne, der præsenteres, er metodisk baseret på semi-strukturerende interviews med 15 psykologer på to PPR-kontorer i Jylland som led i en undersøgelse af betydningen af konsultation som organisatorisk forandring i PPR. Artiklen tager afsæt i systemiske, interaktions- og adfærdsorienterede definitioner af konsultation og relaterer disse til de interviewede psykologers opfattelse af konsultation. Artiklen viser, at muligheden for ressourceorientering står centralt i psykologernes opfattelse af konsultation. Flere af de interviewede psykologer kredser om, hvordan de kan bevare autoritet i konsulentrollen, de har ofte problemer med rammer og rolleafgrænsninger, når de arbejder konsultativt, og arbejdet fungerer tilsyneladende bedst med pædagoger. Artiklen peger desuden mere tentativt på, at legitimitet i konsulentrollen og faglig udvikling af konsulentmetoden kan være tæt forbundet.*

Af cand. psych. ph.d., adjunkt *Lene Tanggaard*  
Institut for Kommunikation, Humanistisk Fakultet  
Aalborg Universitet

I denne artikel vil der være fokus på, hvordan psykologer opfatter konsultation i praksis. Resultaterne, der præsenteres, er baseret på interviews (se nedenfor). Artiklen tager afsæt i systemiske, interaktions- og adfærdsorienterede definitioner af konsultation og relaterer disse til de interviewede psykologers opfattelse af konsultation. Denne analyse viser, at psykologerne ser konsultation som en vej til ressourceorientering og arbejde med netværket omkring børn. De foretrækker ofte konsultation i en version, hvor de

momentvis kan bringe deres egen psykologiske faglighed på banen som autoritative indslag i processen. Ramme- og rolleafgrænsning i konsultation viser sig vanskelig, og psykologerne arbejder primært med konsultation i netværket omkring specifikke børn og sjældent på et mere organisatorisk niveau. Det fremhæves, at kollegasamarbejde kan være en mulighed for at udvikle og give legitimitet til konsultationsmetoden, men at udpræget selvstændighed og anarki i psykologkulturen på arbejdspladsen kan være en barriere for dette.

## Metode

De empiriske analyser i denne artikel er baseret på casestudier udført i to lokale afdelinger af Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR) i Danmark i Jylland i slutningen af 2004. Datamaterialet, der arbejdes med i kapitlet, består af semi-strukturerede forskningsinterview (Kvale, 1997) med 14 psykologer og en leder. Interviewene er blevet gennemført indenfor rammerne af et forskningsprojekt i samarbejde mellem Claus Elmholdt og Lene Tanggaard, hvis overordnede temaer: »Hvordan forholder psykologer sig til de ændringer, det medfører, at PPR i stigende grad fokuserer på konsultative, forebyggende ydelser i arbejdet med børn og unge?« De underliggende temaer for dette drejer sig om læringsressourcer og barrierer relateret til professional identitet, personlige læringsbaner, overgangseffekterne af konsultative ydelser i organisationen og problemer og dilemmaer i pædagogisk, psykologisk rådgivning.

Interviewene varede hver især cirka en time. Claus Elmholdt gennemførte 9 interviews og studentermedhjælperne Christine Vallentin, Pernille Petersen, Janne Høeg Bager og Anna De Cross Dich udførte de resterende 6 interviews. For at sikre en vis spredning var interviewpersoner udvalgt, således at de varierede på parametre som forudgående uddannelse, køn, al-

der, anciennitet og placering i organisationen på enten småbørns- eller skoleområdet. Kriterier for at deltage i forskningsprojektet var, at psykologerne var indstillede på at deltage i et båndoptaget interview. Deltagelse i projektet var frivillig, og ingen blev betalt for deres deltagelse. Alle navne, der anvendes i forskningspublikationer, er blevet anonymiserede. Det første spørgsmål til deltagerne var: »Kan du beskrive en typisk arbejdsdag for dig i PPR?«. Deltagerne blev herefter opfordret til at uddybe, og interviewerens rolle var at medproducere beskrivelser af begivenheder og oplevelser knyttet til konsultations betydning for psykologernes professionelle identitet. Deltagerne blev opfordret til at klargøre og uddybe udsagn, interviewerens ikke forstod umiddelbart. Alle interview gennemført af Claus Elmholdt blev udskrevet af en studentermedhjælper, Lotte Østergaard, mens de studerende selv stod for udskrivning af de 6 interviews, de gennemførte. Manualen til udskrivning af interview gik på at udskrive interview så tæt på ordlyden af samtalen, men også således at interviewteksten kunne læses bagefter i et nogenlunde klart skriftligt sprog. Vi var ikke interesseret i lingvistiske analyser af interviewene, hvilket kan nødvendigiggøre detaljerede udskrivninger af alle sproglige ytringer, men i temaer i psykologernes faglige op-

levelsesverden. Interviewene er efterfølgende blevet kodet i henhold til fænomenologiske strategier for meningskondensering og kategorisering (Giorgi, 1994). Dette arbejde er udført af Claus Elmholdt og Lene Tanggaard både på computer via et softwareprogram og i hånden gennem talrige gennemlæsninger, kodninger og tematiseringer af hele det transskriberede interviewmateriale. Karakteristiske mønstre og temaer er hermed blevet identificeret, og udvalgte passager gjort til genstand for grundig hermeneutisk fortolkning (Polkinghorne, 2000). Det betyder, at vi har kigget bagom umiddelbare udsagn for at lede efter deres dybere betydning i og på tværs af samtlige interview i materialet. Det var oprindeligt intentionen at supplere interviewene med deltagerobservationer af psykologernes arbejde med specifikke sager i PPR, men dette valgte vi af ressourcemæssige årsager at udsætte til et senere forskningsprojekt. Det er klart, at et sådant mere omfattende materiale kunne have uddybet vores forståelse af psykologernes forvaltning af konsultation i PPR ganske betragteligt, og vores analyser af materialet i de 4 artikler i dette temanummer må naturligvis betragtes i dette lys. I denne artikel inddrages kun den del af det empiriske materiale, der omhandler temaerne vedrørende konsultation i teori og praksis.

### **Konsultation – hvad er det?**

I det følgende sammenlignes og diskuteres ligheder og forskelle mellem forskellige teoretiske modeller for konsultation: systemiske, interaktionsorienterede og mere adfærdsorienterede modeller. Afsnittet er forholdsvis deskriptivt for at kunne fange nuanceforskellene mellem de forskellige modeller og fungerer som afsæt for de empiriske analyser.

### **En systemisk model**

I dansk sammenhæng har der især indenfor de seneste 4 år været en intensiv debat om konsultation som psykologisk metode indenfor pædagogisk psykologisk rådgivning. Især Hansen (red., 2002) og (2005) har haft stor indflydelse. Her fremstilles perspektiverne for konsultation som en faciliterende arbejdsform hvilende på systemteori (Palo Alto gruppen), nyere psykoanalytisk teori og moderne organisationsteori på et systemisk grundlag (Campbell, Senge), (Hansen, 2002, s. 15). Betegnelsen; konsultation som faciliterende arbejdsform beskrives af Hansen (2002, s. 5) som en modsætning til mere autoritative arbejdsformer som formidling, rådgivning og vejledning.

En del af begrundelsen for at lægge vægt på konsultation som arbejdsform i PPR fremhæves af Hansen (2002) at afspejle det

faktum, at skoleområdet rummer problemer, hvor det er for snævret med alene et individuelt perspektiv på barnet og familierne. Konsultation kan med andre ord være virksom i forbindelse med problemer, der har rod i organisationen, ledelsesmæssige forhold, arbejdsklima, undervisningen eller lærernes professionelle kompetence. Konsultation beskrives som ideel i forhold til disse problemer, der ikke er snævret knyttet til det enkelte barn. Ofte tager eksterne konsulentfirmaer sig af eksempelvis ledelsesforhold, men Hansen argumenterer for, at PPR-psykologer med konsultation som faciliterende arbejdsform vil kunne varetage disse opgaver. Konsultation handler i dette perspektiv om: 1) at slippe af med ekspertrollen (argumentet = det moderne samfund har ikke brug for gammeldags eksperter, når ting, normer og værdier er i hastig forandring), 2) at ændre de psykologfaglige indfaldsvinkler fra at handle om at være servicevendende eksperter i skolens hverdag til en udviklingsorienteret tankegang med fokus på skolen som organisation, skolens indre og ydre miljø, skolens samarbejdsforhold og totale læringsmiljø (Op. Cit. s. 15). Tankegangen er at øge klientens autonomi og evne til at realisere sine faglige muligheder. Konsulenten må i dette perspektiv agere neutralt i den forstand, at egen faglig og personlig 'imperialis-

lisme' ikke bør slå igennem, fordi klientens ansvar for sit eget liv må respekteres.

Principperne for faciliterende konsultation er således (her efter Hansen, 2002, s. 35):

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

Hansen mener, at de fleste problemer i skolens kontekst altid må behandles ud fra 2. ordens strategier, det vil sige ud fra faciliterende og udviklingsorienteret konsultation. Faciliterende konsultation, som beskrives af Hansen (2002; 2005), er baseret på et udviklingsprojekt i dansk PPR og er forholdsvis normativt i sin karakter. Det vil sige, at der gives konkrete anbefalinger i forhold til, hvordan konsultation udøves. Forskellen mellem dette og

den mere empiriske, deskriptive forskning om konsultation, der fremlægges i dette temanummer, er behandlet i introduktionen. Elmholdt (dette temanummer) fremlægger i øvrigt en mere kritisk vinkel på faciliterende konsultation.

### **Konsultation som interaktionsproces mellem to professionelle**

En anden central skandinavisk eksponent for konsultation som psykologisk metode er Ulla Hansson fra Sverige (1995). Konsulentrollen beskrives af Hansson som en mulighed for at støtte lærerne til at udnytte deres store ressourcer og megen viden i stedet for at tage ansvar og opgaver fra dem. Hun skriver ud fra egne erfaringer som psykolog på skoler i Sverige. Hansson problematiserer den fremherskende psykologrolle på skolerne som enten terapeut eller medarbejder. Hun ser konsultation som en metode, der kan komme ud over disse ekspert- og behandlerroller.

Hansson er inspireret af Caplans (1970) begreb om »Mental Health Consultation«. Ifølge Caplan henviser konsultation som begreb til en kommunikationsproces mellem forskellige faggrupper, en interaktionsproces mellem to professionelle. Læreren udvider sit kompetenceområde, er arbejdsgiver og har

ansvaret for det fortsatte arbejde. Psykologen tilføjer supplerende viden og har ansvar for denne. I Hansson (s. 26-27) er psykologen i konsultation stadig ekspert ved at kunne tilføje supplerende viden og ved at have ansvar for denne. Lærerne har derimod ansvar for det fortsatte arbejde. Hansson beskriver 4 former for konsultation hentet fra Caplan (1970) med fokus på enten mentalhygiejniske mål eller videreuddannelse:

#### *1. Klientcenteret sagskonsultation.*

Her er fokus på barnet som problem, det mentalhygiejniske mål er det vigtigste. Forældrene er arbejdsgivere. Målet er at danne sig et objektive billede af barnet gennem vurdering, undersøgelse og tests.

#### *2. Konsultandcenteret sagskonsultation.*

Her er fokus på barnet som et problem i lærernes arbejde. Uddannelse af lærerne til at kunne klare tilsvarende problemer i fremtiden er det vigtigste. Psykologen ser ikke barnet, men arbejder kun med subjektive oplysninger fra lærerne. Målet er at ændre lærernes subjektive billede, så det bliver mere objektive. Der er ligheder med terapi, når lærerens personlighed kommer i spil. Sammenblandinger kan undgås ved gruppekonsultation og muligheden for forankring af arbejdet i lærernes sociale prak-



sis er større, når der er flere til stede.

3. *Programcentreret, administrativ konsultation.* Fokus er på organisationens problemer med planlægning og administration.
4. *Konsultandcentreret, administrativ konsultation.* Fokus er på vanskeligheder i forbindelse med forandring af organisationen, problemer i gruppen, mangelfuld ledelse, kommunikationsvanskeligheder. Uddannelse af personalegrupper er det vigtigste, personalet er arbejdsgivere.

Det er tydeligt, at Hansson i modsætning til Hansens faciliterende konsultation opfatter relationen til eksempelvis lærerne og forældrene mere som en samarbejdsrelation end en klientrelation – under alle omstændigheder når arbejdet relaterer til bestemte børn. Hansen har mere fokus på selvudvikling – en »klientcenteret« konsultation, imens Hansson har mere fokus på faglig udvikling – en »fag/sag centeret« konsultation.

### **Den adfærdsorienterede model – den amerikanske tradition**

I en canadisk oversigtsartikel over international litteratur om pædagogisk psykologisk rådgivning (Sladeczek et al., 2003) relateres den stigende brug af konsultation til et økonomisk rationale.

Skolepsykologer oplever et pres i retning af at udvikle en omkostningseffektiv service til brugerne, skolen, forældrene, børnene. I artiklen skelnes mellem direkte og indirekte service, og det fremhæves, at den direkte service ofte er meget omkostningstung. Den direkte service omhandler service i 1-1 relationer. Det sker eksempelvis, når skolepsykologen laver individuel terapi med børn, arbejder med specialklasser og laver kriseintervention. Den indirekte service er omvendt eksempelvis konsultation med forældre og lærere om adfærdsvanskelige børn, skoleteam-arbejde og undervisningsvejledning. Konsultation som et eksempel på indirekte service har været debatteret og anvendt i mere end 40 år i USA. Sladeczek (Op. Cit. s. 46) peger på tretten forskellige videnskabelige studier, der påviser effektiviteten af konsultation, siden 1967 er der blevet skrevet mere end 100 bøger om konsultation, og der findes 3 internationale tidsskrifter, der alene beskæftiger sig med konsultation. Alle disse aktiviteter er dog forankret i Amerika og i et bredere, internationalt perspektiv er litteraturen om konsultation begrænset.

I USA har den adfærdsorienterede, konsultative model været dominerende. I denne samarbejder en konsulent og en konsultant (en lærer, en forældre) om at skabe

adfærdsændringer hos en klient. Der er typisk fire faser involveret, 1) Problemidentifikation, 2) Problem analyse, 3) Intervention og 4) Evaluering af intervention. Processen består i en systematisk indsamling af data (om eksempelvis et barns adfærd), en analyse af data i forhold til konsekvenser, en udarbejdelse af handlingsplan med henblik på adfærdsændringer og en evaluering med inddragelse af forældre og lærere. Arbejdet foregår i samarbejde mellem konsulent og konsultant og processen er baseret på data. Denne adfærdsorienterede model er inspireret af Caplan (1970) og den ligner derfor Hanssons (1995) 4-fase-model. I 1960'erne og 1970'ernes konsultationslitteratur fra USA og Canada er konsulenten stadig forstået som en ekspert, der præventivt uddanner lærerne til selv at tackle tilsvarende problemer i fremtiden. I 1970'erne opstår dog en udviklingsorienteret konsultationsmodel, hvor det bredere netværk om barnet inddrages for at forstå dennes funktionsmåde (Sladeczek et al., 2003, s. 50).

I 1980'erne står konsultation lidt i stampe. Den medicinske model for uddannelse, der ser indlæringsproblemer som iboende barnet, slår stærkt igennem, og tanken bliver derfor også at behandle barnets problemer som dets egne. Carr (1981, s. 85) viser paradoksalt nok

samtidigt, at psykologerne foretrækker at arbejde mere holistisk og udviklingsorienteret, og at den medicinske model er den dyreste og den mindst effektive i forhold til at sikre barnets udviklingsmæssige vækst. I 1990'erne vokser interessen for konsultations teori og praksis igen – især med Siegel & Cole's (1990) model for »collaborative consultation«. Andre begrundes konsultation med ideen om at udvide psykologrollen og at kunne respondere mere adækvat på lærernes behov (Sladeczek et al., 2003, s. 51). Cole & Siegels model for »collaborative consultation« er anderledes end Caplans model for »Mental Health Consultation«, idet der argumenteres for at undgå en ekspertrolle og at samarbejde med lærerne på lige fod. Samtidig betones en nødvendig åbenhed i forhold til forskellige metoder, der tilpasses de forskellige problematikker på de enkelte skoler.

Sladeczek et al. (Op. Cit. s. 54) peger på, at der internationalt set mangler systematiske studier af, hvordan og om konsultation virker efter hensigten. Der findes studier, der peger på, at erfarne konsulenter opnår bedre resultater end novicer, og i USA findes store metaanalyser. Gibson & Chard (1994) gennemgår således 1.643 studier om konsultation og finder, at effekten af konsultationsintervention er betydningsfuld. Reddy et

al. (2000) finder, at konsultation er særlig effektiv i forbindelse med børn, der er udadagerende og som har indlæringsmæssige problemer. At Sladeczek og kollegaer finder en manglen på internationale studier af konsultation (d.v.s. udenfor Amerika) kan skyldes sproglige problemer. Hansen (2002, 2005) og Hansson (1995) fra Danmark og Sverige er eksempelvis ikke oversat til engelsk og konsultation kan beskrives med forskellige begreber, der gør det svært at sammenligne litteraturen. Desuden vil der i mange ikke-vestlige lande ikke være et behov for at reagere kritisk på direkte psykologservice til skolerne, da en sådan måske slet ikke eksisterer på grund af kulturelle forskelligheder og et større tradition for andre, mindre ekspertorienterede psykologroller.

#### **Fra litteraturen til dansk PPR-praksis**

Hvordan konsultation udøves blandt praktikere er af Scholten (2003) fremhævet som et af de mest presserende spørgsmål i dag i psykologisk pædagogisk forskning. I denne undersøgelse arbejder vi med analyser af interview med 15 forskellige psykologer om konsultation. Der er tale om et relativt begrænset studium, hvor sigtet er at forstå, hvordan psykologerne i specifikke cases forstår konsultation og i det hele taget tackler den ændring, denne metode repræsenterer for PPR i Danmark.

Det skal understreges, at vores undersøgelse ikke er et effektstudie og heller ikke en egentlig procesundersøgelse, men en åben udforskende undersøgelse af, hvordan psykologer forholder sig til en organisatorisk ændring (se også Petersen, dette temanummer).

I Danmark foregår introduktionen af konsultation som metode i PPR som led i diskursen om »Den rummelige folkeskole«. Denne indeholder, udover nogle kraftige økonomiske undertoner (den indirekte service er billigere, jævnfør Sladeczek et al., 2003) en kritik af en bestemt opfattelse af rollen/gerningen som professionel psykolog og lærer. Det er en kritik af handlemåder, hvor der tænkes i isolerede, individuelle forløb og ikke i relationer, kontekster og organisatorisk forandring af rammerne for børns udvikling og læring. Visionen om rummelighed har medført en omstrukturering af ressourcerne indenfor PPR. Begreber såsom hjælp til selvhjælp, empowerment samt autonomi er blevet sat i hovedsædet, og det enkelte individ bliver således anskuet som værende aktivt, ansvarligt og i stand til at hjælpe sig selv, såfremt det understøttes deri. Denne udvikling har medført en gradvis ændring i psykologens traditionelle rolle og i forventningerne til den skolepsykologiske rådgivning. Ole V.

Rasmussen (2004) skriver, at de isolerede individuelle undersøgelser og enkeltstående rådgivnings- og behandlingsforløb har været og er del af Folkeskolens ekskluderende praksis og specialsystem.

Potentielt set kan rummelighedsdiskursen åbne for nye måder, hvorpå der kan bedrives skole og pædagogisk psykologisk rådgivning. Ofte nævnes en kontekstuel måde at arbejde på som et alternativ til et arbejde med barnets specifikke problemer. Rasmussen mener dog, at den ofte dualistiske måde at betragte PPR's praksis på er et problem. Den positivistiske måde at udforme kategorier for børn (som objektivt tilhørende barnet) kan være et problem, men den relativistiske, kontekstorienterede og postmodernistiske diskurs, der ofte nævnes som led i konsultationsdebatten, kan også være problematisk (Rasmussen, 2004, s. 402). Der eksisterer eksempelvis en fare for, at alt ses som forskelligt, relativt og situationsafhængigt, mens praktikere stadigt har brug for at kunne beskrive typiske udviklingsforløb og situationer. Ofte ses det derfor også, at bestemmelsen af problemer som individuelle florerer i samklang med en konsultationsretorik (problemer som situationsafhængige) hos psykologer i PPR (se også Elmholdt, dette temanummer). Rasmussen argumenterer for et tættere sam-

arbejde mellem forskere og praktikere for at overkomme disse dualismer – hvor opgaven er at finde frem til, hvilke kategorier og forståelsesformer, der findes i praktisk psykologarbejde. Han peger selv på, inspireret af Schöns (1987) forskning om professionelle praktikere, at psykologer i PPR sjældent tænker essentialistisk i fastlagte kategorier, men at de følger processen i arbejdet som reflekterende praktikere. De kategorier, de trods alt benytter i processen, er ikke individualistiske, men handler om generaliseringer af forløb med børn og andre parter (Rasmussen, 2004, s. 414).

Den følgende analyse af vores interviewpersoners forståelse af konsultation i PPR skal ses som led i en sådan bestræbelse på praksisbaseret forskning om konsultation, problembestemmelse og handlingsplanlægning. Her bliver det tydeligt, at psykologerne ikke handler direkte efter de specifikke retningslinjer, der er angivet i de ovenstående teoretiske modeller, men trækker på deres egne erfaringer, eget repertoire og på den viden og forståelse, de i fællesskab med brugerne udvikler om konsultation og deres arbejde.

### **Empiriske resultater**

I det følgende sammenstilles en række udtalelser fra de interviewede psykologer om deres opfat-

telse af konsultation. De viser blandt andet, at psykologerne især fremhæver konsultation som en metode, der sikrer ressourceorientering og »uddannelse« af målgruppen. Legitimitet i konsulentrollen synes vanskelig. Psykologerne oplever at lykkes med konsultation, når de kan bevare autoritet i konsulentrollen og indslag af ekspertbistand i et procesorienteret konsulentforløb opfattes som givtigt. Rolleskift i arbejdet med konsultation fremhæves som problematisk, men nødvendigt. Samarbejde med psykolog-kolleger fremhæves som en hjælp til klarhed om dette.

### **Konsultation – at gøre lærerne bevidste om egen formåen**

Lise mener, at hun arbejder 60-70% af sin tid med konsultation. Hun fortæller, at det kan foregå i forbindelse med et specialcentermøde:

Lise: Og så tilbyder jeg for eksempel, hvis det er relevant, at gå ind og lave et konsultativt forløb. Det kan være med lærere, ikke også eller med pædagoger. Hvor vi så tager, det ved jeg ikke, x-antal gange, måske kun en enkelt gang eller måske flere enkelte gange. Og hvor jeg så går ind og hvad skal jeg sige, arbejder på at gøre lærerne bevidste om deres egen formåen, ik'. Fordi tit kan det jo være den støtte, de

lige har brug for, for at blive bevidste om, at vi kan jo egentlig godt mange ting selv, ik'.

For Lise handler konsultation om at udvikle lærernes bevidsthed om egne kompetencer. Uddannelse af lærerne står således centralt. Nogle gange inddrages forældre også, men det mest centrale for Lise i konsultationstankegangen er at have fokus på netværk og børnenes ressourcer frem for fejl:

Lise: Fordi det handler jo sådan om at gå ind og arbejde med relationerne omkring barnet frem for at have fokus på det enkelte barn, frem for at se barnet som fejl, hvad skal jeg sige, frem for sådan et fejlfinderprojekt. Så gå ind og arbejde med de kompetencer, der er i netværket omkring barnet. Sådan tænker jeg lidt. Jeg tænker sådan lidt tilbage til Bateson ik', du ved mere, end du ved, du ved, ik'. Ja, det er egentlig det.

Lise fortæller, at konsultation lykkes, når de voksne om barnet siger, »Yes, det har jeg lyst til at arbejde videre med«. Ofte er den automatiske tanke hos brugerne, at det er PPR, der skal ind og løse problemerne: *»Der er noget galt med det her barn, og det er PPR, der skal ind og løse den opgave. Så tænker jeg også, det er en, altså der ligger også et stort stykke arbejde i at*

*få vendt synet ik'. I forhold til den ydelse, som PPR giver. Og det er jo kun i sin vordende, vil jeg sige.«*

Lise fortæller, at der ofte kan være modstand involveret hos de voksne omkring barnet, fordi de traditionelt set kender et PPR, der går ind og overtager problemerne og løser dem ved at fjerne de problematiske børn. Relationen mellem psykolog, lærer (og forældre) bliver symmetrisk, når psykologen overtager problemløsningen i et system, der også traditionelt har været bygget op om denne tilgang. Lise har her fat i den afgørende forskel mellem symmetriske og komplementære (asymmetriske) klientrelationer som Hansen (2002, s. 17) fremhæver.

Hansen fremhæver, at det er nødvendigt med en anden praktisk organisering af PPR-arbejdet. Når psykologen færdes »på sin egen skole« og er til rådighed som ekspert og kollega i dagligdagen, så sker der en sammenblanding af konventionelle, symmetriske relationer og dekonventionelle, komplementære relationer. De komplementære og professionelle relationer er nemmere at bevare, mener Hansen, hvis der er flere psykologer knyttet til hver enkelt skole. Omvendt kunne man hævde, inspireret af Cole & Siegels (2003) model for »collaborative consultation«, at forudsætningerne for en

samarbejdsalliance mellem lærere, forældre og psykolog (og ikke »blot« en klientrelation) kræver indgående kendskab til lærere, skolens kultur og lokalområde. Dette kan muligvis vanskeliggøres, hvis psykologen skal agere i en professionel rolle som fremmed og i skiftende relationer til mange forskellige skoler. Omvendt kan det være svært at vende synet på en professionel ydelse, hvilket Lise fremhæver som afgørende for legitimiteten og gennemslaget af effekt via konsultation, hvis en velkendt psykolog på skolen pludselig »skifter hest«. Balancen mellem nærhed til og kendskab til psykologen hos brugerne og til skolen hos psykologen versus distance og professionalitet bliver et tema i konsultationsprocessen.

### **Legitimitet i konsulentrollen**

Nogle af de interviewede psykologer fremhæver målgruppespecifikke problemer med konsultation. Jørgen, der er psykolog på 4 forskellige skoler i et forstadskvarter, fremhæver, at hans tilgang til konsultation som metode blandt andet er formet af, at hans skoler ligger i områder præget af økonomisk, social og kulturel velstand. Forældrene til børnene er ofte akademikere, der i forbindelse med sager med deres børn »er meget skriftlige«. De bruger tid og forholder sig aktivt til problematikken. At Jørgens skoler ligger i såkaldt

ressourcestærke områder er ikke uvæsentligt for hans psykologfaglige tilgang, fordi han mener, at både lærere og forældre er gode til at komme med mange perspektiver på en problematik. Det betyder, at han mener, den psykologfaglige (testinspirerede) tilgang til problemerne skal hurtigt på banen, så han ikke spilder tiden med for mange møder, hvor han er konsulent på de voksnes forståelse af børnene. Jørgen indleder alle sine morgener med at være på lærerværelset på en af sine 4 forskellige skoler. Det gør han for at rationalisere sine arbejdsdage, og han spiser også sin frokost på lærerværelset: »Hvis de ved, at jeg er på lærerværelset fra morgenstunden, og at jeg spiser min madpakke på lærerværelset, så kan jeg undgå en masse opringer«.

Psykologen i det ovenstående indtager ikke en neutral og distance-ret rolle i forhold til lærerne, men spiser sin ostemad med dem og har den indstilling at »de må gerne forstyrre mig«. Denne praksis står i umiddelbar modsætning til Hansen et al. (2002) og beskrivelsen af konsulenten som en, der må bevare sin professionelle distance ved ikke at være kollega med lærerne i dagligheden. Problematikken i ikke at ville arbejde konsultativt på den »ressourcestærke« skole,

som Jørgen opfatter som ensbetydende med at stille en masse spørgsmål, er interessant. Dels er det naturligvis spørgsmålet, om denne problematik faktisk er reel: at »ressourcestærke« forældre og lærere selv kan vende deres egne problematikker tilstrækkeligt?, dels berører Jørgen en væsentlig problemstilling angående autoritet i konsulentrollen.

Der er i vores materiale en tendens til, at psykologerne har nemmere ved at arbejde konsultativt overfor pædagoger end overfor lærere. De kan, som Jørgen, have det svært med konsultation i relationer til »ressourcestærke« forældre. Her kunne en større synlighed og dokumentation omkring konsultation som metode sandsynligvis være medvirkende til, at konsultation vinder større legitimitet. Jørgens ambivalente i forhold til konsultation kan dog også afspejle det forbehold, som mange af de »kliniske« psykologer, der har været vant til en primær udredende og testende psykologrolle, generelt udtrykker i vores materiale (se også Tanggaard om læringsbaner, dette temanummer). En psykolog, der er uddannet til og vant med bestemt rolle som psykolog, kan have gode grunde til ambivalens omkring nye arbejdsformer, der bryder med dennes tidligere praksis.

### **Netværksspecifik eller organisatorisk konsultation?**

Flere af de interviewede psykologer peger på, at overgangen til flere konsultative ydelser kan brede det faglige felt ud:

Interviewer: Hvad tror du er de primære årsager til, at det (konsultation) er en metode, I er ved at indoptage i PPR?

Karin: Jamen, dels er det udviklingen i det hele taget, jeg synes det peger hen imod, og dels er det for at frigøre nogle ressourcer fra at grave så meget ned i arbejdet omkring de enkelte børn og derved løfte det op på et lidt mere overordnet plan og sige, at man kan bruge det faglige felt og få lidt mere gavn af det ved at brede det ud.

De økonomiske ressourcer, der kan frigives gennem mere indirekte service i forhold til skoler og institutioner, er også fremhævet i store dele af den internationale litteratur på konsultationsfeltet. Det er ikke helt klart i det ovenstående, hvad Karin mener med at »brede det faglige felt ud«, men hun kan sigte på de typer af konsultation, hvor der arbejdes på et organisatorisk og administrativt niveau. Det er dog bemærkelsesværdigt, at få af de psykologer, vi har interviewet, der arbejder »nede på gulvet« ude på skolerne, tænker i disse baner, når de omtaler kon-

sultation. Som oftest fremhæves betydningen af arbejdet med netværket omkring børnene, som i eksemplet med Elisabeth ovenfor, men psykologisk fagekspertise kan også angå organisatoriske forhold og ledelsesudvikling.

Spørgsmålet er, om aktørerne i PPR tænker nok i at brede det faglige felt ud og arbejde på et mere organisatorisk niveau i forhold til skoler og institutioner? Psykologerne er i interviewene gode til at medtænke betydningen af netværk i arbejdet med børn, men de tænker stadig centreret om barnet. Konsultation kan også omhandle mere gennemgribende tænkning og visionsudvikling omkring organisering af det pædagogiske undervisningsmiljø på skolerne, medarbejder- og ledelsesudvikling, som fremhævet i teorien om indirekte konsultation. Nogle af psykologerne fortæller dog i interviewene, at de via arbejde på det ledelsesmæssige plan på skolerne og i institutioner kan bidrage konstruktivt i forbindelse med samtaler vedrørende uddannelsesniveaue, kurser for lærere og pædagoger og i forhold til samarbejdet mellem de enkelte lærerteams. Rasmussen (2004) fremhæver, at det er problematisk, hvis konsultation fjerner fokus fra arbejdet med børn i specifikke fællesskaber, men det er også problematisk, hvis psykologerne ikke ser mulighederne for børn ved at ar-



bejde mere organisatorisk (se også Haslebo, 2005).

### Væk fra »fejlfinderen«

Det centrale for psykologerne synes at være, at konsultation handler om at se muligheder frem for begrænsninger i arbejdet med specifikke børn. Eksempelvis:

Interviewer: Kan du beskrive, hvad der sker, når en konsultation går godt?

Karin: Ja, det kan jo være, når der virkelig kommer nogle nye aspekter frem, nogle nye måder at se barnets ressourcer og kompetencer på, og når alle har en fornemmelse af, at de har fået lov at komme til orde og helst får et eller andet med sig.

Karin fortæller, at »den gode konsultation« handler om at få belyst en problematik fra flere forskellige sider og at fokusere på ressourcer frem for begrænsninger. Hun fortæller senere, at PPR er et felt, hvor problemerne ofte er i fokus, men

Karin: Der er ikke problemerne, der bringer os videre, det er at se nye muligheder og ressourcer og det handler jo også, for mig at se, om menneskesynet, ik'. At det ikke er det barn, der er noget forkert med. Det er måske de betingelser, de voksne omkring barnet er med til at skabe.

Psykologerne er, uden tvivl, som Karin i det ovenstående, ret gode til at anvende konsultation som en metode til at undgå »fejlfinder«-tilgangen til psykologarbejde. De største problemer opstår, som Karin fremhæver det senere i interviewet, når rammerne for konsultation er uklare og rolleafklaringer ikke finder sted:

Karin: Ja, det er så der, hvor kasketterne nogle gange kan være svære at holde fra hinanden, fordi vi kan være nødt til at være direkte rådgivende, og det er det samme på skolerne, det er meget svært. Jeg har lige siddet her, inden I kom, og snakket med en af mine kollegaer i SPS om, hvordan vi kan støtte hinanden to og to i det konsultative arbejde. Og vi er enige om, at vi kører meget konsultativt, men indimellem skifter rollerne, det kan være under et møde. Nu oplevede jeg så sent som i går, at min agt var at være i den konsultative rolle, men hvor mødet skrider sådan frem og bliver så svært, at jeg bliver nødt til at bryde og sige, nu laver jeg en strategiændring. Jeg kan så nogenlunde godt finde ud af, hvornår jeg har de to roller, men det kan være svært for dem, der sidder omkring.

Rollerne er i det ovenstående klare for Karin, men er de det for lærerne, forældre etc.? Dilemmaet opstår sandsynligvis i spændings-

feltet mellem at bruge tid på at afklare og forhandle rammer i forhold til en bestemt metode versus at handle på mulighederne i de enkelte situationer. Karin har i interviewet flere eksempler på sin egen manglende eksplicitering af rolleskift overfor klienterne i forbindelse med konsultation, hvor hun eksempelvis går fra proceskonsulent til ekspert. Karin agerer på situationens krav, men det betyder også, at hun ikke henholder sig til en klar og afgrænset rolle som konsulent. Det behøver dog ikke altid at være problematisk og samarbejdet med kollegaer kan som Karin fremhæver det hjælpe til en klarhed omkring dette. Tanja, en anden af de interviewede psykologer fremhæver dog betydningen af med mellemrum at tillade sig selv at gå ud af den rene konsulentrolle:

Tanja: Det er i situationen, at jeg vurderer, jamen, nu er der brug for, at jeg tager min viden ind omkring perception for eksempel, og hvad det betyder for et barn at have nogle retningsforstyrrelser i det sociale felt, ikke sandt. Det kan man sige, at uanset hvor meget jeg så arbejder med en pædagog, så kan hun ikke finde viden, hun ikke har, vel. Hun har så en viden, der kan koble sig an til det, jeg ved og fortæller. Så det er på den måde, jeg inddrager det, når der er... når jeg får fornemmelsen af, at der kan – ud fra det hun fortæller, og det hun har gjort i forhold

til barnet – at der kan være nogle for eksempel retningsforstyrrelser eller nogle socialt/kognitive vanskeligheder. Og... men jeg oplever også at have daginstitutionernes tillid, sådan at de hører på, hvad jeg siger, ik'. Og jeg synes egentlig, at vi kommer nogle vegne med dem. At jeg har været heldig ind imellem, at have nogle... at de har nogle børn derude, hvor forældrene ikke vil have dem henvist. Og så har de bare været nødt til at arbejde... og lade mig arbejde med dem. Og det at de så har oplevet, hvor meget det har rykket ved barnet – uden at have set det barn en eneste gang, faktisk... Vupti, ikke også. Det ene problem efter det andet bliver løst, ik', også selv om det er kognitiv betingede vanskeligheder. Det er jo HELT fedt.

#### *Den fagligt-sagligt orienterede konsultation*

Tanja arbejder helt tydeligvis pragmatisk i sin konsulentfunktion, hvor hun veksler mellem ren faciliterende konsultation og mere autoritative former for ekspertbistand. Hun fortæller oven i købet, at råd og ekspert bistand på de rette tidspunkter i et konsultationsforløb kan være det, der rykker problemstillingen og løsner op ved at tilføre et yderligere perspektiv. I denne forstand ligner hendes konsultationsforløb Hanssons (1995) model for den fagligt-sagligt orienterede konsultation.

Der er i eksemplet ovenfor også tale om et af de forløb med pædagoger, der omtales i vores materiale, hvor konsultation lykkes. Det må overvejes, om det tilsyneladende er nemmere for psykologerne at tackle konsultation overfor pædagoger end overfor lærerne og med forældre, der ikke vil have deres barn henvist? Systemerne (mekanismer for udløsning af ressourcer eksempelvis) og brugerne kan med og modarbejde konsultation i udtalt grad, hvilket netop antyder, at konsultationsmetodens udbredelse og former varierer kontekstuel. Det er dog bemærkelsesværdigt i det ovenstående, at brugernes tålmodighed og at psykologen får lov til at arbejde udenom henvisningssystemerne tilsyneladende kan løsne op for selv vanskelige problematikker.

### **Pragmatiske modeller for konsultation**

De interviewede psykologer fastholder, at de ofte udvikler deres egen måde at gøre tingene på. Kulturen på selve arbejdspladsen beskrives ofte som anarkistisk, hvor psykologerne gør stort set, hvad der passer dem fagligt set. Det kan tolkes som et ledelsesmæssigt problem, at der ikke er tydelighed omkring organisationens arbejdsformer – omvendt kan det handle om, at der ikke findes rene metoder, men at faglig ekspertise handler om at udvise evnen til kvalificerede skøn

i den enkelte situation, som fremhævet af bl.a. Rasmussen (2004) og før ham Schön (1987):

Lene: Jamen, jeg synes, at konsultation betyder det med, at jeg tror på, at løsningen er hos dem, der kommer og vil have hjælp. Men at de skal have nogle redskaber til at de skal se tingene på en anden måde, end den de plejer at gøre, ik'. De skal, altså det skal være... Det er jo et langt stræk, kan man sige. Det er jo et flot ord, hvis man virkelig mener, at det skal være noget med en opløsning af nogle eksisterende strukturer, og se... altså hele udviklingsperspektivet i det, ik'... Og på den led da... altså så flot tror jeg ikke altså... Sådan tænker jeg ikke om det. Jeg tænker nok mere om det, altså konsultation det ligger tættere på det, jeg har gjort, når jeg har været sådan... systemisk. Jeg har tænkt, jamen hvis de kan få nogle redskaber med sig, der gør, at de kan se den her problemstilling fra en anden vinkel, og de kan komme videre, sådan lidt pragmatisk, så er det fint... Så det er sådan... det er sådan noget med, jeg kan godt se derhen, men strækket er langt. Hvis det skal forstås sådan konsultativt sådan forkromet i Ken Vagn Hansens betydning, ikke også. Men jeg er nok lidt mindre ambitiøs. Jeg er mere pragmatisk.

Lene fremhæver, at en »opløsning« af nogle eksisterende strukturer

via konsultation kræver et længere stræk, end hun umiddelbart kan overskue. Citatet viser, at hun har udviklet sin egen forståelse af konsultation, hvilket på den ene side er sådan professionelle praktikere ofte gør for at kunne handle, men som på den anden måde måske kan forhindre mere langsigtede og samlede indsats i PPR omkring konsultation (se også Mortensen et al., dette temanummer). En vej frem kunne være at systematisere mønstre i de pragmatiske modeller for konsultation, som psykologerne, inspireret af de teoretiske modeller, er begyndt at udvikle. Her ligger en række ressourcer gemt for udviklingen af en kontekstsensitiv konsultationsmodel.

### Konklusion

Følgende konklusioner kan drages af ovenstående analyse:

- 1) *Væk fra fejlfinder-modellen.* Konsultation handler fra psykologernes perspektiv om ressourceorientering, anerkendelse og »uddannelse« af brugeren. Det fremstår som en metode til inddragelse af netværket omkring børn i forebyggende psykologarbejde.
- 2) *Pragmatisk konsultation.* Psykologerne finder ofte pragmatiske, til dels idiosynkratiske måder at fortolke og handle på konsultationsmetoden. Rasmussen (2004) argumenterer for, at syste-

matikken i faglig udvikling bør ligge i at finde arbejdsmønstre og gode praksisformer lokalt, hvilket understøttes af nogle af psykologernes udtalelser i dette forholdsvis begrænsede materiale. Kollegasamarbejde er en ressource i dette og en anerkendelse af nødvendigheden af at forankre metoder og arbejdsformer kontekstuel. Omvendt er den udtalte anarki og selvstændighed i psykologkulturen på arbejdspladserne ofte en forhindring for fælles metodeudvikling. Hvem kan lære en psykolog noget kunne man lidt provokerende spørge, hvis hver mand/kvinde foretrækker at udvikle sin egne metoder? Forholdet mellem et muligt anarki i psykologkulturen og fælles metodeudvikling er centralt og bør diskuteres *mere indgående*.

- 3) *Brugerorientering.* Det er betydningsfuldt for psykologerne at finde metoder og arbejdsformer, der virker og giver god feedback fra forældre, pædagoger og lærere. Materialet giver indtryk af et meget brugerorienteret psykologpersonale, der tager udpræget hensyn til de systemer og personer, de arbejder overfor. Risikoen kan dog være, som antydnet, at psykologerne »lader sig vælte« af de systemer og lokale forhold de arbejder i og ofte har svært at ved gøre noget, som ikke umiddelbart giver po-

sitiv feedback eller som møder modstand (se f.eks. Langer Skou dette temanummer). Kan forældre eksempelvis være »for gode« til konsultation, som Jørgen synes at antyde i interviewcitater ovenfor?

4) *Ramme- og rolleafklaring.* Få af psykologerne fremhæver, at de arbejder med bestemte faser i konsultationsarbejdet. Det kan skyldes, at de ikke nævner dette i interviewene. De fremhæver også problemer med ramme- og rolleafgrænsning i konsultation. Det er et mønster, at de på den ene side ofte henviser til Hansens (2002, 2005) model for faciliterende konsultation, men ofte foretrækker at arbejde i overensstemmelse med mere »collaborative« former for konsultation, der er fremhævet af Cole & Siegel (2003) og med autoritative indslag (Hansson, 1995) – uden at de tilsyneladende kender denne litteratur. De foretrækker eksempelvis ofte at agere som psykologiske eksperter i konsulentrollen eller i mere samarbejdende relationer, hvor klientgørelsen af lærerne forsvinder. Der er brug for systematiske undersøgelser af, hvordan psykologerne rent faktisk agerer i konsulentrollen.

5) *Afgrænsning af konsultation.* De fleste af psykologerne forankrer konsultation omkring arbejdet med netværk om specifikke

børn, mens få af dem arbejder mere organisatorisk. Materialet i denne artikel er begrænset, men det kunne indikere, at der er brug for en mere omfattende diskussion af, hvad konsultation er, hvordan metoden kan forankres lokalt og ud fra mere kontekstuelle modeller.

## Referencer

- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental consultation*. London: Tavistock.
- Carr, R.A. (1981). A model for consultation training in Canadian counsellor education programs. *Canadian Counsellor*, 15, 83-92.
- Cole, M. & Sigel, M. (2003). *Effective Consultation in School Psychology*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Elmholdt, C. (2006). Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis og skitsen til et kontekstuel orienteret alternativ. I: *Dette temanummer*.
- Gibson, G. & Chard, K.M. (1994). Quantifying the effects of community mental health consultation interventions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 46 (4), 13-25.
- Giorgi, A. (1994). A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25, 190-220.
- Hansen, K. V., Ahrensberg, R. M., Lentz, J., Pedersen, G., & Schjøttz, L. (2002). Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogik Psykologisk Rådgivning i København. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 1
- Hansen, K.V. (2005). Konsultation revisited. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 1(4-44)

- Hansson, U. (1995). *Konsultation som psykologisk metode i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Interviews – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.
- Langer, Schou, T. (2006). Et casestudium af konflikter i samarbejdet omkring et barn. I: *Dette Temanummer*
- Mortensen, S.H., Gundersen, L & Pedersen, M.S. (2006). Den privatpraktiserende PPR psykolog. I: *Dette temanummer*.
- Nielsen, S.K. (2005). Nye udfordringer for PPR psykologer: Fremtidens kompetencer. I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 4*, 466-481.
- Petersen, P. (2006). Evaluering af koordineringskonferencen. Dette temanummer.
- Polkinghorne, D. (2000). Psychological Inquiry and the Pragmatic and Hermeneutic Traditions. *Theory & Psychology, 10*, 453-479.
- Rasmussen, O.V. (2004). Psykologiske kategoriser i inklusiv praksis. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 5-6*, 401-423.
- Reddy, L.A., Barboza-Whitehead, S., Files, T., & Rubel, E. (2000). Clinical focus of consultation outcome research with children and adolescents. *Special Services in Schools, 16(1-2)*, 1-22.
- Scholten, T. (2003). What Does it Mean to Consult? In M. Cole & M. Sigel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology, 2nd revised and expanded edition*. (87-105). Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sladeczek, I.E., Heath, N.L., Blidner, A. & Lanaro, L.M. (2003). Canadian Consultation in an International Context: A Review of the Literature. I: Cole, M. & Sigel, M. (2003). *Effective Consultation in School Psychology*. (45-58). Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Tanggaard, L. (2006). Læringsbaner i PPR. I: *Dette temanummer*.

## Konsultation – hvad betyder det i praksis?



*I denne artikel belyses, hvorledes den konsultative metode kan forstås og anvendes i praksis. Det empiriske materiale, der præsenteres i artiklen, er metodisk baseret på semi-strukturerede interviews med to psykologer på en lokal afdeling af PPR samt en observation af et skoleteam møde. Med udgangspunkt i undersøgelsesmaterialet belyses og diskuteres den alsidige forståelse og anvendelse, der forefindes af metoden, såvel som nogle af de faktorer, der kan påvirke den konsultative proces. Artiklen peger på, at den varierende forståelse og anvendelse blandt andet kan skyldes, at der internt på det pågældende PPR-kontor mangler et entydigt fælles forståelsesgrundlag, hvorudfra metoden kan anvendes. Der foreslås endvidere en differentiering mellem en global, lokal og personlig forståelse af metoden, og betydningen af at eksplicite retningslinierne for metodens anvendelse betones.*

Af stud. cand.psych. *Berit Møller Germansen*  
Aalborg Universitet  
og stud. cand.psych. *Rikke Lundholm*  
Aalborg Universitet

Nærværende artikel beskæftiger sig med, hvorledes den konsultative metode forstås og anvendes i praksis set på baggrund af kvalitative undersøgelser foretaget indenfor en lokal afdeling af PPR. Formålet med artiklen er at bidrage til debatten omkring implementeringen af den konsultative metode. Den empiriske baggrund for artiklen er et projekt udformet på kandidatuddannelsen i psykologi på Aalborg Universitet omhandlende anvendelsen af konsultation som psykologisk metode indenfor PPR. Undersøgelsesmaterialet be-

står af to semistrukturerede kvalitative interviews og en observation af et skoleteam møde. Analysen af materialet belyser den alsidige forståelse og anvendelse, der forefindes af metoden på nuværende tidspunkt, og vi fandt, at den varierende forståelse og anvendelse blandt andet kan skyldes, at der internt på det pågældende PPR-kontor mangler et entydigt fælles forståelsesgrundlag, hvorudfra de enkelte psykologer kan anvende metoden. Endvidere foreslås en differentiering mellem en global, lokal og personlig forståelse af me-

toden, og betydningen af at eksplícitere retningslinierne for metodens anvendelse betones.

### **Konsultation som psykologisk metode**

Der har igennem flere år været et voksende fokus på rummelighedstænkningen i de danske folkeskoler, og den inkluderende skole er sat i centrum. Dette stiller nye krav til PPR i forhold til løsningen og håndteringen af skolepsykologiske problemstillinger (Nielsen, 2005). Der lægges mere og mere vægt på det forebyggende arbejde, og fra overvejende at have fokuseret isoleret på det enkelte individ samt på testning og forslag til individuelle foranstaltninger skal der nu være større opmærksomhed på skolemiljøet og på hele barnets livsverden (Undervisningsministeriet, 2000). I forbindelse hermed er der blevet introduceret nye arbejdsmetoder indenfor PPR i form af den konsultative tilgang, som netop tilsigter inkorporering af et mere relationelt, ressourceorienteret og systemisk perspektiv. En konsultativ tilgang er imidlertid ikke en entydig størrelse. Indenfor litteraturen omkring konsultation hersker der en del uklarhed, og der forekommer mange forskellige definitioner af begrebet i national såvel som i international litteratur (se blandt andet: Caplan, 1970; Cole & Siegel, 2003; Hansen et al., 2002; Hansen, 2005; Hansson, 1995; Haslebo &

Nielsen, 1997). Set på baggrund af denne store begrebsforvirring fandt vi det interessant at undersøge, hvorledes den konsultative metode forstås og anvendes i praksis indenfor PPR.

### **Metode – kvalitative interviews og observation**

Artiklen er baseret på en undersøgelse foretaget på en lokal afdeling af PPR i Aalborg Kommune. Vores kontakt til feltet udsprang af, at Aalborg Universitet fik mulighed for at indlede et samarbejde med PPR, idet PPR havde et ønske om at få de studerende ud og lave undersøgelser omkring nogle af de udfordringer og problemstillinger, der arbejdes med. Vi blev på baggrund heraf inspirerede til at opsøge en PPR afdeling i Aalborg Kommune med henblik på at undersøge, hvorledes den konsultative metode anvendes i praksis indenfor PPR.

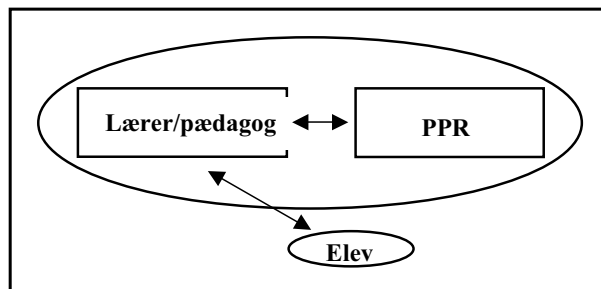
Undersøgelsesmateriale består af to kvalitative semistrukturerede interviews af to psykologer (Niels og Lone)<sup>1</sup> samt en observation af et skoleteammøde. Observationen vil fremgå af nedenstående case. De to interviewpersoner Niels og Lone adskiller sig fra hinanden med hensyn til alder samt erfaringsgrundlag. Niels har igennem sin mangeårige karriere været interesseret i den systemiske teori, og



han har et stort erfaringsgrundlag i anvendelsen af denne, hvorimod Lone er nyuddannet og relativt nyansat i et vikariat på dette PPR-kontor.

Gennem vores kontakt til Niels fik vi mulighed for at observere et skoleteammøde. Ifølge det pågældende PPR-kontors hjemmeside er det særligt ved skoleteammøder, at der arbejdes ud fra en konsultativ tilgang. Disse skoleteammøder er karakteriseret ved, at de foregår på skolerne, og at de lærere/pædagoger, der er relevante i forhold til den fremlagte problemstilling,

deltager. Herudover er der repræsentanter fra skolens ledelse samt kompetencecenterkoordinatorer til stede, og fra PPR vil de relevante fagpersoner deltage. Disse møder afholdes 8-10 gange årligt. Centralt for metoden er, at ansvaret for løsningen af problemstillingen forbliver hos læreren/pædagogen, at PPR ikke møder barnet, samt at læreren/pædagogen skal opnå nye handlemuligheder i forhold til problemstillingen ved deltagelse i mødet. Forholdet mellem de pågældende parter kan illustreres således:



Vores observation fandt således sted i naturlige omgivelser på den pågældende skole, og vi agerede som observerende deltagere. Deltagelsen ved mødet indebar udelukkende en passiv observationsposition, idet vi ikke var tildelt en aktiv rolle. Ifølge Kristiansen og Krogstrup (1999) er observatøren som deltager kendetegnet ved, at forskerens kontakt med informanterne er kortvarig og formel, og

alle de andre deltagere er bekendte med, at forskeren er til stede med henblik på at observere. Vi er imidlertid bevidste omkring, at vores tilstedeværelse kan have påvirket processen, selvom vi ikke deltog aktivt i denne, idet deltagerne muligvis har fokuseret mere på egne handlinger og udsagn. Dette gælder måske i særlig grad konsulenten (Niels), eftersom han var bekendt med, at vi var interesserede i at ob-

servere den konsultative proces og herunder særligt konsulentens forholdemåde samt anvendelse af den konsultative metode. Deltagelsen ved skoleteammødet tilføjede desuden et interessant aspekt til vores undersøgelse, idet vi fik mulighed for at sammenholde Niels' udsagn omkring konsultation med hans anvendelse af den i praksis. En fordel ved at kombinere observations- og interviewmaterialet er således, at det kan åbne op for en dyberegående analyse såvel som en mere nuanceret belysning af den konsultative metodes anvendelse, idet det giver mulighed for at studere og sammenholde psykologens praksis med dennes diskursive bevidsthed omkring praksis. Et eksempel på dette er, som det senere vil fremgå, at vores observation peger på forskellige faktorer, som i det pågældende tilfælde vanskeliggør realiseringen i praksis af de forestillinger omkring samt intentioner med metoden, som Niels giver udtryk for i interviewet.

Den valgte fortolkningsmetode for vores observation og interviews er meningsfortolkning, som det er beskrevet af Kvale (1997). Frem for at forsøge at gengive samtlige nuancer af vores undersøgelsesmateriale har vi valgt at foretage en grundig analyse og fortolkning af udvalgte citater og observationer, som illustrerer, hvorledes den konsultative metode forstås og anvendes

af de pågældende psykologer, samt hvorledes den konsultative proces udspiller sig ved det pågældende skoleteammøde.

I det følgende præsenteres ovennævnte observation fra mødet. Formålet med denne casebeskrivelse er at synliggøre nogle af de faktorer, der kan påvirke den konsultative proces samt illustrere, hvorledes den konsultative metode kan forstås og anvendes i praksis.

### **Observation af et skoleteammøde**

Vi ankommer til mødet sammen med Niels, og han præsenterer os for de andre mødedeltagere, som er henholdsvis viceskoleinspektøren, to kompetence-lærere<sup>2</sup>, en AKT-lærer<sup>3</sup> og klasselæreren Maria. Stemningen virker afslappet, og viceskoleinspektøren ytrer, at det er her, de kan tale åbent omkring alle problemerne.

Temaet for mødet omhandler Marias problemstilling i forhold til en elev, og mødet indledes med, at Maria beskriver eleven, som i følge hende optræder meget negativt og flabet i skoletiden. Marias beskrivelse af eleven er således:

Maria: Han er faglig dygtig. Det er så det eneste positive, jeg kan sige lige nu. Han er flabet og rigtig træls i alle tilfælde« og hendes be-

skrivelse af drengens hjemmemiljø lyder således: »Det, jeg ser, er, at moren efter min opfattelse er en rigtig rappenskralde. Hun har det hele i munden, men der sker ingen forandringer.

Maria giver således udtryk for en stor afmægtighedsfølelse i forbindelse med eleven og i forhold til samarbejdet med forældrene. Niels forsøger at stille uddybende spørgsmål til Marias oplevelse af eleven, samarbejdet med forældrene og til i hvilke situationer eleven forvolder hende vanskeligheder med henblik på at få indblik i samt uddybe Marias forståelse og opfattelse af eleven og dennes problemer. Men det virker ikke som om, at det er den hjælp, Maria efterlyser fra Niels, for undervejs i mødet virker hun meget opgivende og fortvivlet i forhold til eleven, og hun ytrer, at; *»jeg hører ikke det, jeg vil høre...«* og hun anmoder Niels om at gribe ind og overtage ansvaret for problemstillingen, idet hun henvendt til ham siger; *»du er den kloge, kan du ikke fortælle mig, hvad jeg skal gøre?«* og videre siger hun; *»hvad skal der til for, at du vil have en samtale med barnet?«*

Samtidig med at Niels spørger ind til Marias forståelse, kommer de andre mødedeltagere ligeledes på banen med hver deres syn på problemet og dets mulige årsager.

Det fremstår som om, de lægger vægt på forskellige områder af problemstillingen, idet viceskoleinspektøren fokuserer meget på det praktiske og herunder på hvilke løsningsmuligheder, der er realistiske indenfor skolens rammer, mens kompetencelærerne og Maria fokuserer mest på, hvordan de kan tackle eleven, så undervisningen kan forløbe bedst muligt. De efterspørger således nogle konkrete redskaber, som de allerede kan tage i brug ved næste undervisningstime. AKT-læreren synes i denne forbindelse hurtigt at rette opmærksomheden mod at finde konkrete handleplaner og handlingsmuligheder, hvorimod Niels bliver ved med at forsøge at få uddybet og afklaret problemstillingen og Marias forståelse af eleven.

Mødets fokus bliver derved lynhurtigt flyttet fra det ene til det andet, idet aktørerne taler ud fra hver sin position, og idet det fremstår som om, at de har hvert sit syn på, hvorledes problemet skal løses. Formålet med mødet og de enkeltes forventninger til dets udbytte synes således at være uafklaret. Stemningen virker lettere forvirret og rådvild, hvilket resulterer i, at viceskoleinspektøren udpeger sig selv til at være ordstyrer for resten af mødet. Der er kun afsat to timer til at arbejde med Marias problemstilling, og for os som observatører fremstår det som om, at

mødet i takt med, at den resterende tid hastigt løber mod enden, bliver mere og mere præget af at finde frem til konkrete løsningsforslag, som Maria kan tage med sig. Niels forsøger dog ind imellem at bringe fokus tilbage på at få uddybet forståelsen af elevens problemer og skabe et helhedsbillede af dette, men det lykkes kun sporadisk.

Ved afslutningen af mødet opnår de enighed omkring et handlingsforslag, men på trods af dette virker Maria meget frustreret og opgivende, og da Niels spørger, hvordan hun har det, giver hun udtryk for, at hun er meget træt. Hendes kropssprog indikerer ligeledes, at hun finder det meget uoverskueligt, og at hun ikke har modtaget den form for hjælp, hun havde håbet på. Dette kommer ligeledes til udtryk, da AKT-læreren afslutter mødet med at sige; »Nu har Niels og jeg tilbudt al den ekspertise, vi har«, hvorefter Maria svarer; »er det alt, hvad I har at byde på?«.

Set på baggrund af denne observation fra skoleteammødet vil vi uddybe og diskutere følgende temaer og problemstillinger; 1) Hvem sætter dagsordenen?, 2) Tidsmæssige ressourcer, 3) Hvem har ansvaret for problemstillingen? og 4) Fra ledelse til medarbejdere og fra medarbejdere til samarbejdspartnere.

### Hvem sætter dagsordenen?

Som fremstillet i casen synes der at være mange dagsordner på spil og dermed forskellige forventninger til mødet og dets formål. Dagsordnerne fremstår at være divergerende, idet viceskoleinspektøren fokuserer på at finde en løsning, der er realistisk indenfor skolens rammer både med hensyn til de økonomiske og de praktiske aspekter, mens klasselæreren Maria er fokuseret på at få hjælp i form af konkrete handlemuligheder og støtte fra de andre, således at hun ikke står alene med problemstillingen. I modsætning hertil søger Niels at få belyst problemet bedst muligt og derigennem at få uddybet og nuanceret Marias forståelse af dette. Set på baggrund heraf synes der indenfor skolen at være meget fokus på handling og udvikling af løsningsforslag, mens der hos psykologen lægges mere vægt på nødvendigheden af at reflektere og få belyst problemstillingen fra dens mange forskellige vinkler. Denne forskel med hensyn til, hvor fokus placeres, fremgår ligeledes i en artikel skrevet af Langer Schou (2006, dette temanummer) i hendes skildring og anvendelse af Bourdieus begreber »nødvendighed« og »letthed«.

Af casen fremgår det endvidere, at Niels ikke får klargjort rammerne for skoleteammødet. Det er

vores oplevelse som observatører, at mødet som en følge heraf bliver ustruktureret, og at dette medfører, at viceskoleinspektøren går ind og sætter dagsordenen, idet hun, ligesom Maria, ønsker at finde konkrete handleforslag til, hvorledes problemstillingen kan håndteres. Udover at viceskoleinspektøren går ind og sætter dagsordenen, er det samtidig hende, der i kraft af sin stilling, har bemyndigelsen til at træffe de mulige foranstaltninger. Niels' forsøg på at arbejde konsultativt og facilitere en udviklingsproces lykkes således ikke. For os som observatører fremstår det som om, at Niels' rolle som psykolog bliver marginaliseret, idet han ikke tilbyder den assistance, som Maria og viceskoleinspektøren efterlyser. Det, de ønsker, er tilsyneladende, at Niels skal påtage sig rollen som ekspert og problemløser, hvorimod Niels fokuserer på at facilitere en konsultativ og refleksiv proces. Disse to forskellige psykologroller kan sammenholdes med Hansens differentiering mellem henholdsvis autoritativ og faciliterende konsultation (Hansen et al., 2002). Ifølge Hansens terminologi forventes det således fra skolens side, at Niels varetager en autoritativ konsulentrolle, som netop er kendetegnet ved den traditionelle ekspertrolle, mens Niels forsøger at holde fast i rollen som faciliterende konsulent.

Set på baggrund af ovenstående kan der argumenteres for, at det er nødvendigt, såfremt det skal kunne lykkedes at få faciliteret en refleksiv proces, at psykologen allerede inden mødets start får ekspliciteret formålet med mødet, og hvilke metoder der vil blive anvendt, samt at de enkelte parter får afstemt deres forventninger til hinanden. Ifølge Cole og Siegel (2003) er det nødvendigt, at forståelsesrammen bag den model, der ønskes anvendt, gøres eksplicit, idet den ellers *ikke* vil blive anvendt. I tråd med dette accentuerer Caplan (1970) vigtigheden af, at konsulenten er bevidst omkring, hvilken konsultationsmetode der anvendes. Efter mødet giver Niels selv udtryk for, at hans oplevelse er, at mødet bar præg af manglende struktur, og at der derfor ikke var plads til at arbejde tilstrækkeligt med uddybende og refleksive spørgsmål. Niels efterlyser derfor nogle klare retningslinier, som han kan videreformidle til de involverede parter, således at de er bevidste om formålet med mødet, samt hvorledes det vil forløbe.

#### **Tidsmæssige ressourcer**

Indførelsen af klare retningslinier og en klar struktur for skoleteam-møderne vil formodentligt kunne bidrage til, at møderne bliver mere fokuserede, og at de enkelte parter derved vil kunne få større udbytte af disse. Der kan imidlertid sættes spørgsmålstejn ved, hvorvidt

en klar struktur for møderne er tilstrækkelig til, at de vil kunne forløbe optimalt, idet der kan argumenteres for, at der på nuværende tidspunkt ikke forekommer de nødvendige tidsmæssige ressourcer. Møderne afholdes som tidligere nævnt 8-10 gange årligt, og muligheden for, at konsultationsprocessen kan strække sig over en længere tidsperiode, er derfor begrænset set i forhold til antallet af potentielle lærere med problemstillinger. Ifølge den svenske psykolog Ulla Hansson (1995) er et meget vigtigt aspekt ved den konsultative metode, at den skal kunne forløbe igennem 4 faser over tid: 1. Problemformulering 2. Analyse, struktur og diagnose, 3. Foranstaltninger og 4. Afslutning, såfremt den skal kunne forløbe optimalt.

I Marias tilfælde bliver der ikke aftalt en dato for, hvornår problemstillingen vil blive taget op igen, og hendes frustrationer og opgivelse ved slutningen af mødet kan skyldes, at hun føler, at hun står alene med problemstillingen. Såfremt der var afsat mere tid til at følge op på den enkelte problemstilling, vil det muligvis kunne give den enkelte lærer større ro og overskud til at kunne reflektere over og få en større forståelse for denne. Marias fokusering på handling frem for refleksion samt på at

modtage løsningsforslag kan netop bunde i, at hun er bevidst om, at hun umiddelbart kun har dette ene møde til rådighed til at få løst problemet.

Den begrænsede tid, der er afsat til behandling af problematikken, synes således at repræsentere en problemstilling i forhold til de ovennævnte faser i konsultationsprocessen, idet de forskellige faser skal »koges ned« og nås på et møde. Som det fremgår af casen, forsøger Niels at stille refleksive og uddybende spørgsmål med henblik på at uddybe og nuancere Marias forståelse for problemstillingen. Maria virker ikke modtagelig overfor dette, og det kan muligvis skyldes, at hun ikke har fået den tilstrækkelige tid og ro til at få afløb for sine frustrationer, som netop er formålet med Hanssons første fase, og at hun derfor endnu ikke er klar til at få en større forståelse for drengen.

Set på baggrund af ovenstående kan der derfor argumenteres for, at det må være nødvendigt, at der afsættes flere tidsmæssige og økonomiske ressourcer, således at konsultationsprocessen kan få de optimale vilkår, og så der kan blive større ro til at fokusere på refleksion, før der fokuseres på handling.

### Hvem har ansvaret for problemstillingen?

Niels: Det er sådan dét, der ligger i det konsultative, man er klar over, at man selv har ansvar, man bliver ved med at have ansvaret, og når man kommer med en problemstilling, så skal man have hjælp til at bearbejde den og finde nogle måder at handle på og løse den på, men man har selv ansvaret.

Af ovenstående citat fremgår det, at Niels lægger stor vægt på, at de personer, der har med barnet at gøre, *ikke* skal kaste ansvaret fra sig. Denne pointering af, at ansvaret for barnet skal blive hos dem, der har med barnet at gøre i hverdagen, er ifølge ham et vigtigt aspekt i konsultationsarbejdet. Det er således psykologens opgave at støtte læreren/pædagogen og udrede problemstillinger samt skabe en større forståelse for disse problemstillinger, mens ansvaret og muligheden for at ændre noget i det miljø, problemstillingen er opstået i, ligger hos den pågældende lærer/pædagog. Ansvarsfordelingen i den konsultative proces bliver ligeledes diskuteret indenfor litteraturen (Caplan, 1970, Hansson, 1995, Cole & Siegel, 2003). Ifølge Cole og Siegel (2003) skal forholdet mellem psykologen og læreren være præget af gensidig respekt for hinandens faglige kompetencer, og der kan argumenteres for, at denne gensidige respekt let kan

gå tabt, såfremt psykologen overtager ansvaret for problemstillingen. I tråd med dette mener Niels, at det ofte er lærere og pædagoger, der kommer med de bedste handlingsforslag, eftersom det er dem, der arbejder i samt har det største kendskab til det miljø, hvori problemet er opstået. Han siger blandt andet, at; »... *det er mest de mennesker, der er sammen med barnet i hverdagen, der kan skabe forandringen...*«

I sin forståelse af konsultation lægger Niels, som nævnt ovenstående, vægt på betydningen af, at der er klarhed omkring fordelingen af ansvaret, således at ansvaret for eleven forbliver hos læreren igennem hele processen. Denne forståelse synes at stemme overens med Hanssons, idet hun blandt andet udtaler; »*Hvis jeg som psykolog overtager andres ansvar, er det umuligt at hævde, at jeg hjælper andre til at vokse. Tværtimod degraderer jeg lærerne i deres faglige rolle, hvis jeg gør det...*« (Hansson, 1995, p.23).

Et af kerneelementerne i konsultation er således, at konsultanden beholder ansvaret, og at konsulentten derved anerkender og respekterer konsultanden som værende ekspert på sagen, mens konsulentten er ekspert på processen. Det må derfor anses som værende essentielt, at konsulentten altid skal

være sig bevidst, at lærerne sidder med en viden baseret på deres oplevelser omkring den aktuelle problemstilling, som konsulenten ikke har. Samtidig er konsulenten i besiddelse af en psykologisk og pædagogisk viden, der kan assistere denne i struktureringen såvel som forståelsen af den pågældende problemstilling. Denne viden vil endvidere kunne bistå konsulenten i udredningsprocessen ved, at konsulentens forhåbentlig større indsigt og forståelsesramme vil gøre denne i stand til at stille de relevante spørgsmål, hvilket optimalt vil føre til refleksion hos læreren. Disse forskellige men meget relevante informationer og redskaber, som henholdsvis konsulenten og læreren besidder, understøtter, at den professionelle relation skal anses som værende ligeværdig og komplementær, idet begge parter kan betegnes som »eksperter« på hvert sit punkt.

I tråd med dette valgte Niels at undlade at påtage sig ansvaret for problemstillingen, da Maria anmodede ham om at overtage dette og tage en samtale med barnet. Denne anmodning fra Marias side kan antyde, at hun ikke har forståelse for hensigten med konsultation, og at hun derfor mangler information. Af Niels' udtalelser fremgår det ligeledes, at der stadig er mange lærere, der ikke er bevidste om

den konsultative metode, og han fremhæver, at;

Niels: Det er ikke helt klart for skolerne stadigvæk, hvornår de skal bruge os, og hvornår de ikke skal bruge os og sådan, så det skal jo helt ud i krogene, det er jo den enkelte lærer, der skal være klar over, at her er et sted, han kan gå hen og måske få noget hjælp.

Af dette citat fremgår det, at det er nødvendigt, at lærerne får en større forståelse for selve konsultationsprocessen, så de bliver mere fortrolige med, at ansvaret for eleven forbliver hos dem gennem hele processen, for som Niels fremhæver, og som det også fremgår af vores observationer, så oplever han i nogle tilfælde, at lærerne; »... *ligesom bliver utilfredse eller virker utilfredse med, hvorfor skal jeg (som psykolog) ikke selv ha' fingrene i det, og hvordan kan jeg mene noget uden at have set barnet.*«

Marias ønske om at fralægge sig ansvaret kan indikere, som ovenfor nævnt, at hun mangler kendskab til metoden, idet placeringen af ansvaret for problemstillingen hos konsultanden er et af kerneelementerne i konsultation. En anden mulig tolkning kunne være, at Maria har kendskab til metoden, men at hun aktivt afviser den, fordi hun mener, at det er en dårlig



måde at arbejde på. Dette, mener vi imidlertid, ikke er tilfældet, idet Maria selv har ønsket at få sagen taget op på et skoleteammøde, hvor den konsultative metode anvendes.

Anmodningen om, at Niels skal overtage ansvaret for behandlingen og løsningen af problemstillingen, peger endvidere på, at Maria ikke ønsker ligeværdigheden og komplementariteten i den professionelle relation, men at hun i stedet ønsker den sikkerhed og tryghed, der ligger i, at ekspertens overtager ansvaret for sagen. I denne tolkning er vi bevidste om, at Marias ønske om at opnå sikkerhed og tryghed som en følge af, at Niels overtager ansvaret, ikke nødvendigvis betyder, at hun derved bevidst fravælger og ikke ønsker ligeværdigheden og komplementariteten, men at det kan skyldes, at hun føler sig så presset af problemstillingen i sin undervisning, at hun ikke længere magter selv at skulle stå med ansvaret for dens løsning. I overensstemmelse hermed betones det af Hansen (2002), at mange læreres situation ofte er så presset, at de tænker og handler ud fra overlevelsesstrategier frem for udviklingsstrategier. Overlevelsesstrategierne er kendetegnet ved symptomlættelse og aflastning, mens udviklingsstrategierne repræsenterer fun-

damentale forandringer i form af for eksempel øget autonomi og kompetence. Udviklingsstrategier er desuden kendetegnet ved, at de kræver tid og planlægning, og dette er der ifølge Hansen ikke plads til indenfor skolesystemet. Grundet dette er der en stærk tendens til, at lærerne efterspørger hurtige løsninger af problemstillinger hos psykologerne, og Hansen fremhæver videre, at de generelt har været vant til, at psykologen overtager ansvaret og tilbyder ekspertbistand i form af forslag til her-og-nu løsninger.

I tråd med ovenstående synes det relevant at stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er tilstrækkeligt at informere de enkelte lærere om den konsultative metode, idet vores tolkning af det empiriske materiale peger på, at det er nødvendigt, at der sker en udvikling indenfor hele skolesystemet, således at det bliver muligt at arbejde ud fra udviklingsstrategier frem for overlevelsesstrategier. Herudover er det endvidere nødvendigt, at psykologen og læreren bliver bevidste omkring og får afstemt og omformet de normer og forventninger, som de hver især bringer med sig ind i interaktionen, idet den konsultative metode indebærer nye og anderledes roller, end de tidligere har været vant til.

### **Fra ledelse til medarbejdere og fra medarbejdere til samarbejdspartnere**

Som ovenfor beskrevet kan vanskelighederne ved skoleteammødet skyldes, at der mangler struktur og rammer for mødet, at de involverede parter tilsyneladende ikke har fået afstemt deres forventninger til mødet og formålet med dette, og endeligt at parterne og herunder særligt læreren mangler informering omkring og en klar forståelse af den konsultative metode. Men set i et bredere perspektiv kan de opståede vanskeligheder ved mødet også skyldes, at der internt på det pågældende PPR-kontor ikke eksisterer en entydig forståelse af metoden.

Inden vi begyndte at interviewe de to psykologer, havde vi et formøde med lederen af PPR-kontoret. Ved dette møde fremgik det, at de indenfor denne afdeling ifølge ham så vidt muligt arbejder ud fra Caplans konsultationsteori, men ingen af de interviewede psykologer (Niels og Lone) havde imidlertid kendskab til denne teori. Da vi spørger dem om, hvorvidt de kender Caplans teori, svarer Niels; »... *nu er jeg ikke helt sikker på, jeg lige ved, hvad det går ud på*« og Lone svarer; »*Det har jeg ingen anelse om...*«.

Af interviewene fremgår det endvidere, at Niels og Lones forståelse

af konsultation adskiller sig fra hinanden. Gennem Niels' udsagn fremgår det, at han lægger stor vægt på det faciliterende aspekt ved konsultation, idet han pointerer, at;

Niels: Det er ikke rådgivning, vi kommer og giver... det kan det godt blive i et vist omfang, men det er ikke sådan, at de kommer med problemer, og så siger vi, jamen prøv at gøre sådan og sådan vel, det er ikke det, det er jo ligesom en form for hjælp til selvhjælp.

Niels fremhæver således, at der ikke er tale om decideret rådgivning, men at det snarere bør være hjælp til selvhjælp, hvorimod Lone pointerer, at der netop er tale om rådgivning;

Lone: Det er jo rådgivning, så ud fra testen og de ting jeg nu har lavet med barnet ikk', så sidder man og siger, jamen hvad kan vi så gøre, I kan nok se, at barnet har det svært her og her, og det kan man måske afhjælpe ved at gøre sådan og sådan, og det er meget stærkt her, så de sider er gode at fremhæve.

Deres forskellige forståelser af konsultation kan skyldes, at Lone som tidligere nævnt er nyuddannet og nyansat, og at hun ikke har deltaget i kurser omhandlende konsultation, hvorimod Niels har mange års erfaring bag sig, og ifølge ham

bunder hans forståelse samt anvendelse af den konsultative metode i, at han tidligere har arbejdet med systemisk familierapi. Den enkelte psykologs forståelse og anvendelse af konsultation fremstår således til dels at afhænge af tidligere erfaringer såvel som interesseområder. Dette stemmer overens med en empirisk undersøgelse foretaget af Elmholdt og Tanggaard, idet de fandt, at tidlige interessespor og praktisk erfaring ofte er afgørende for den enkelte psykologs faglige identitet og arbejdsstil (Tanggaard, 2006, dette temanummer).

Der fremstår således at være individuelle variationer med hensyn til den enkelte psykologs forståelse af konsultation, og den konsultative metode er tilsyneladende ikke implementeret på kollegialt niveau, hvormed menes, at der ikke eksisterer en ensartet opfattelse af, hvorledes metoden skal forstås og anvendes. Dette stemmer vel overens med den uklarhed, der forekommer i litteraturen indenfor feltet, og set i lyset af denne begrebsklarhed må det være af stor betydning, at det gøres klart for den enkelte medarbejder, hvorledes retningslinierne for anvendelsen samt forståelsen af den konsultative metode er indenfor det enkelte PPR-kontor. Denne mangel på retningslinier for metodens anvendelse betones ligeledes i en

artikel skrevet af Mortensen et al. (2006, dette temanummer).

Set på baggrund af ovenstående kan der stilles spørgsmålstegn ved, hvorvidt det overhovedet er muligt for Niels at videreformidle en klar forståelse af konsultation til de involverede parter ved skoleteam-mødet, eftersom der internt på det pågældende PPR-kontor ikke eksisterer en entydig forståelse og anvendelse af metoden. Udover at der mangler informering til PPR's samarbejdspartnere omkring den konsultative metode, fremstår der således tilsyneladende også at mangle informering og formidling omkring retningslinierne for anvendelsen af metoden fra ledelsen af PPR til de ansatte psykologer.

De enkelte parter herunder lederen af PPR, Niels og de involverede personer ved skoleteam-mødet fremstår dermed at have hver deres forståelse af konsultation og følgelig også forskellige udgangspunkter i forhold til at skulle arbejde med metoden. Konsultationsbegrebet fremstår dermed endnu engang at være et mangefacetteret begreb, og der synes generelt at kunne skelnes mellem tre forskellige niveauer i forståelsen af konsultation;

- 1) Et globalt eller samfundsmæssigt niveau, som repræsenterer de forskellige teorier på området.

- 2) Et lokalt niveau, som udgøres af praksisfællesskaber. Dette niveau repræsenterer de teorier og begrebsmodeller, der danner baggrund for den lokale forståelse af konsultation indenfor det enkelte PPR-kontor.
- 3) Et personligt niveau, som indeholder den personlige betydning, den enkelte psykolog tillægger metoden alt afhængigt af de tidligere erfaringer og deltagerbaner, som danner udgangspunkt for den pågældendes forståelse.

Ud over de førnævnte tre niveauer synes det ligeledes relevant at opstille et fjerde niveau:

- 4) Et praktisk niveau, hvor konsultationen materialiserer sig i mødet med situationsspecifikke krav.

Ovennævnte niveauer er inspireret af Holland og Lave (2001), som blandt andet beskriver dialektikken mellem det globale og det lokale niveau, som udspillet i praksisfællesskaber. Herved menes, at de globale »kampe« eller forhandlinger ofte afspejler og udspiller sig i lokale praksisfællesskaber.

Set i lyset af disse forskellige niveauer i forståelsen af konsultation må en forudsætning for, at metoden kan anvendes konstruktivt ved for eksempel skoleteam-

møder, være, at der indenfor det enkelte PPR-kontor udvikles en lokal praksis og en fælles forståelse af konsultation, som kan videreformidles til de involverede samarbejdspartnere, således at de enkelte skoler involveres i udviklingen af en konsultativ model. Derudover må det endvidere være af afgørende betydning, at den enkelte psykolog generelt og særligt i den enkelte sag klargør og videreformidler sin personlige forståelse og anvendelse af konsultation.

#### **Afsluttende overvejelser**

Som fremhævet løbende igennem artiklen fremstår konsultationsbegrebet ikke som en entydig størrelse. Dette gør sig som indledningsvis nævnt gældende indenfor litteraturen, men som undersøgelsesmaterialet og denne artikel har vist, varierer anvendelsen af konsultation ligeledes i praksis. Én af de faktorer, der kan tænkes at ligge til grund for dette, kan som tidligere nævnt være, at den enkelte psykolog arbejder ud fra sine egne personlige erfaringer og faglige interesser. Derudover mangler der i det pågældende tilfælde endvidere informering fra ledelsen omkring metoden og en deraf følgende entydig fælles forståelse af konsultation. Vi er bevidste om, at vores empiri ikke umiddelbart kan generaliseres til andre PPR kontorer, idet undersøgelsen er situeret i en bestemt tid og kon-

tekst. På trods af dette mener vi at kunne argumentere for, at der i analysen af vores specifikke empiri fremkommer nogle generelle aspekter. Et eksempel på dette er, at der ofte mangler en eksplicitering af, hvorledes metoden skal forstås og anvendes indenfor den enkelte PPR afdeling, og der synes således at forekomme en genkendelighed på tværs af forskellige PPR praktikker. Artiklens implikationer for praksis er dermed, at det må anses som værende af afgørende betydning, at der udvikles en lokal praksis og fælles forståelse af konsultation, og at denne forståelse udmønter sig i klare og eksplicite retningslinier for, hvorledes de enkelte konsultationsmøder skal forløbe, såfremt metoden skal kunne anvendes konstruktivt med udgangspunkt i et fælles forståelsesgrundlag.

## Referencer

- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. London: Tavistock Publications
- Cole, Ester & Siegel, Jane, A. (editors). (2003). *Effective Consultation in School Psychology*. Toronto: Hogrefe & Huber. (pp.3-23)
- Mortensen, S.H., Gundersen, L. & Pedersen, M.S. (2006). Den privatpraktiserende PPR psykolog. (Dette temanummer)
- Hansen, Ken, V. (red), Ahrensberg, Rose, M., Lentz, Jette, Pedersen, Grethe & Schløttz, Lotte (2002). Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 1, 2002 (pp.5-89)
- Hansen, Ken, Vagn (2005). Konsultation revisited. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Februar, 42. årgang, nr.1 (pp.4-44)
- Hansson, Ulla (1995). *Konsultation – som psykologisk metode i skolen*. København: Dansk psykologisk Forlag
- Haslebo, Gitte (red) & Nielsen, Kit Sanne, p. (1997). *Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening*. Dansk psykologisk Forlag. (pp.13-46, pp.95-119)
- Holland, Dorothy & Lave, Jean (Eds), (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fe, NM: School American Research Press
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne, K. (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag (pp. 99-130)
- Kvale, Steinar (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag (pp. 186-206)
- Langer Schou, Tanja (2006). Et casestudie af konflikter i samarbejdet omkring et barn. (Dette temanummer)
- Nielsen, Kit Sanne (2005). Nye udfordringer for PPR-psykologer: Fremtidens kompetencer. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 4 (pp.466-480)
- Tanggaard, Lene (2006). Læringsbaner i PPR. (Dette temanummer)
- Undervisningsministeriet (2000). *Vejledning om PPR – Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Uddannelsesstyrelsen håndbogsserie nr. 1

### Noter

- 1 Alle de omtalte personer i artiklen vil være anonymiseret.
- 2 En lærer med en særlig kompetence, der bliver tilknyttet et lærerteam med henblik på at løse en problemstilling.
- 3 En lærer, der arbejder særligt med problemstillinger forbundet med adfærd, kontakt og trivsel.

## Den privatpraktiserende PPR psykolog



*Artiklen beskriver og diskuterer et casestudie af et sagsforløb i PPR. Diskussionen sætter fokus på en observeret uoverensstemmelse mellem psykologens fortrukne arbejdsmetoder og det lokale PPR kontors udmelding om, at konsultation er den primære praksisform. Den sag, vi fulgte, bestod i et kognitivt samtaleforløb med en dreng, som var indstillet til PPR på grund af udadreagerende adfærd i skolen. Vi fandt, at psykologens valg af en kognitiv arbejdsmetode i denne sag var influeret af et klinisk interessespor samt af hendes rettedhed mod fremtidig praksis som privatpraktiserende psykolog. Umiddelbart står dette i modsætning til PPR-ledelsens interesse i, at psykologer har et primært og fælles udgangspunkt i den konsultative metode. Afslutningsvis diskuteres dilemmaet mellem individuelt foretrukne arbejdsmetoder og forsøget på implementering af konsultation, belyst med afsæt i den konkrete sag.*

Af cand.psych. *Stine Hagedorn Mortensen*,  
cand.psych. *Line Gundersen*  
og cand.psych. *Maud Skoust Pedersen*

### Scenariet

Nærværende artikel er baseret på et casestudie foretaget på et lokalt PPR kontor i en større kommune i Danmark. Her fulgte vi psykologen Anne i sit arbejde med den 10-årige Mads, der var henvist til nærmere udredning på grund af udadreagerende adfærd i skolen<sup>1</sup>. Forud for undersøgelsen var vi inde på det pågældende PPR kontors web-side for at få et indledende, nærmere kendskab til arbejdsmetoderne i PPR:

I forbindelse med den forventede vedtagelse af en egentlig rummelighedspolitik år 2005, består øvelsen for PPR fra nu og indtil da i en omvendt vægtning af de to ovennævnte former for indsatser, således at hovedvægten vil komme til at ligge på den uformelle rådgivning. Dette indebærer, at der må ske en metodeudvikling og en opkvalificering af personalet omkring f.eks. konsulentfunktionen, supervisorrollen, coaching mv. med henblik på oparbejdelse af en ny praksis. Oprettelse af tværfag-

lige PPR-team (skoleteam) på hver skole er et led i denne proces. (d. 25/4-05).

Af citatet fremgår det bl.a., at målet er, at der generelt skal være tale om en omvendt vægtning af de to former for indsatser i forhold til tidligere, således at hovedvægten nu vil være på den konsultative interventionsform.

Disse informationer fundet på web-siden viser PPRs ansigt udad til og tilkendegiver PPR organisationens intentioner og idealer for deres arbejde. En overvejelse i den forbindelse kan være, hvorvidt der kan trækkes en direkte parallel fra web-sidens idealer og til det konkrete arbejde, der udføres på PPR kontoret? Vi anser her web-sidens idealer som retningsgivende i forhold til, hvilke tendenser PPR ønsker at bevæge sig mod i fremtidig praksis.

På baggrund af web-sidens oplysninger var fokus fra start at observere den konsultative metode i praksis. PPRs udmeldte intentioner var imidlertid ikke, hvad vi observerede i den pågældende sag, som primært bestod af samtaler, der var inspireret af kognitiv terapi. Via interviewet fandt vi, at kognitiv terapi var den metode, Anne havde sin primære interesse og primære erfaring indenfor, og som hun samtidig så som mest ef-

fektiv og virksom. Vores fokus ændrede sig således gennem processen, og tankerne blev efterhånden ledt i retning af metaforen om den privatpraktiserende psykolog.

Yderligere blev det os bekendt via interviewet med Anne, at konsultation generelt kun blev brugt på skoleteam møder:

Anne: Ja, men det er jo hver gang der er de der skoleteam møder...det er lidt forskelligt fra skole til skole, men sådan cirka hver tredje uge holder de møde....

I: Det er simpelthen kun til de sager der er på skoleteamsmøder, at I bruger konsultation?

Anne: Ja, der er det meningen vi bruger det i hvert fald.... (interview, 7/4-05).

Heraf fremgår det, at konsultation tilsyneladende ikke benyttes i den daglige praksis.

På baggrund heraf fandt vi det interessant at opnå en forståelse for Annes individuelle valg af metode set overfor den af PPR udmeldte praksis, vedrørende et primært udgangspunkt i en konsultativ metode.

### **Metode og generaliseringsværdi**

Det var via et samarbejde i 2005 mellem Aalborg Universitet og



PPR, at vi fik kontakt til den pågældende psykolog Anne, som medvirkede i vores interview samt observationer.

Det var hende, der havde udvalgt den pågældende sag, som vi fik mulighed for at følge. Vi havde således ikke indflydelse på udvælgelseskriterierne for casen. Dette så vi som en fordel, idet vi på denne måde ikke havde mulighed for ubevidst at udvælge en case, som ville kunne bekræfte vores forforståelse.

Vores undersøgelse bestod af en kombination af observation og et efterfølgende kvalitativt interview med Anne, hvor observationerne udgjorde inspirationen og fundamentet for det afsluttende interview. Herved havde vi mulighed for at benytte interviewet til at spørge ind til de handlinger, vi så i observationerne. Dette så vi som en metodisk fordel, idet vi herved havde mulighed for at afprøve de antagelser, vi havde om intentionen bag Annes valg og handlinger. Maaløe (2002) mener i den forbindelse, at tolkning kun forbliver begavet gætteri, hvis man ikke samtidig tentativt tjekker sine konklusioner af med de mennesker, hvis indre liv man mener at have blotlagt facetter af. Via vores interview fik vi således be- eller afkræftet vores teser fra observationerne. Yderligere bestod vores datamateriale af mailkorrespondance med blandt andre PPRs ledelse, mellemlideren samt

Anne både før og efter undersøgelsesforløbet. Derudover havde vi mailkorrespondance med vice-skolelederen på den pågældende skole, hvor Mads, som sagen omhandlede, var elev. Vi forholdte os nysgerrigt eksplorerende til PPR's praksis og havde ikke til formål at teste en bestemt hypotese, men vores hensigt var nærmere at opnå en indsigt i konkret psykologpraksis i PPR.

Vores formål med casestudiet var at sige noget om en lokal, partikulær sammenhæng og derved blive inddraget i én specifik virkelighed, hvor andre efterfølgende vil have mulighed for at nikke genkendende til vores fund. Vi anvendte og medreflekterede eksisterende teori på området, for herved at skabe basis for en eventuel fremtidig udvikling af nye teoretiske teser. Her havde vi samtidig et eksplorerende sigte og var grundige i vores integration af data og teori, for at processen derved ikke skulle blive teoretisk selvopfyldende. Vi diskuterede tolkningerne af det empiriske materiale, til en god gestalt var opnået. Således var fokus på analytisk generalisation frem for en statistisk generalisation baseret på mængde.

Vores hensigt var ikke at nå frem til en endelig generalisering af vores forskning, men at opnå en dyberegående indsigt i netop dette

enkelte casestudie. Dog har vi efterfølgende erfaret, at vores empiriske fund kan betragtes som bidrag i forhold til de almene diskussioner omkring den konsultative metode og de problematikker, der kan være forbundet med implementeringen af denne i praksis (se i dette temanummer Langer Schou, som belyser problemer og dilemmaer i samarbejdet mellem skoleleder og psykolog set i lyset af nye konsultative arbejdsmetoder; Elmholdt, som har fokus på PPRs kategoriseringspraktikker, hvor problemforståelse og arbejdsstrategi udformes; Tanggaard, som belyser et læringsperspektiv på psykologernes reaktion på den organisatoriske vending mod konsultative ydelser i PPR ). Vi har således oplevet, at andre, der har forsket i den konsultative metode i PPR regi, har kunnet nikke genkendende til vores fund, hvilket kan siges at være det første skridt på vejen mod generaliserbarhed (Starke, 2000).

### **Beskrivelse af sagen**

Psykologen Anne er i tredive år og uddannet cand. psych. Hun havde på dataindsamlingsstidspunktet været ansat i PPR i et par år og havde en baggrund som voksen klinisk psykolog og forskningsassistent i kognitiv terapi og angst.

Ved det indledende møde med Anne blev vi introduceret til den sag, vi

senere kom til at følge. Vi blev præsenteret for sagen om Mads – en 10-årig dreng, som gik i 4. klasse på en skole i den pågældende kommune.

Anne fortæller os, at lærerne har skrevet i indstillingspapirerne, at de ikke har ressourcer til at gøre mere, og endvidere at forældrene ønsker, at psykologen skal komme ud i klassen og observere, for herved, ifølge Anne selv, at få bekræftet af hende, at der ikke er noget galt med deres søn. (indledende møde, d. 7/3-05).

Citatet viser, at Mads var blevet indstillet til PPR, idet hans lærere ikke følte, de havde flere ressourcer til at takle hans opførsel i klassen. Yderligere ønskede forældrene også Annes støtte.

Anne fortalte, at lærerne i indstillingspapirerne skrev, at Mads var en stille og indelukket dreng med meget lidt selvtillid. Hun fortalte i samme åndedrag, hvordan lærerne havde fortalt, at Mads havde taget kvælertag på sine klassekammerater, tilsyneladende, ifølge ham selv, med det formål at dræbe dem.

Vi fik endvidere fortalt af Anne, at der var modstridende holdninger i denne sag, og at forholdet mellem Mads' lærere og hans forældre var anspændt. Anne havde foreslået forældrene, at Mads skulle gennemgå et længerevarende terapi-

forløb på børneklivnikken ved det nærliggende Universitet. Dette havde forældrene dog takket nej til, idet de mente, at Mads blot kedede sig i skolen, og at lærerne ikke formåede at motivere ham. Yderligere fortalte hun, at lærerne mente, at faderen var en tyran med en meget aggressiv og autoritær personlighed. Dette bevirkede, at lærerne var af den opfattelse, at faderen var grunden til Mads' problematiske adfærd. Anne fortalte os slutteligt, at hun havde valgt at tage tre til fem samtaler med Mads, hvor kognitiv terapi ville være den metode, som ville blive benyttet.

### **Tiden som organisationsdiskurs**

Allerede fra starten af denne proces fik vi en fornemmelse af, at tiden ville blive en relevant faktor i vores undersøgelse. Grunden til dette var, at alene den adgangsgivende kontakt til feltet var en langsommelig proces på halvanden måned, hvorfor vi allerede der begyndte at undre os over, hvad tid betød for dette kontor og dets medarbejdere. Dette blev yderligere tydeliggjort i interviewet, da vi spurgte Anne, hvad der motiverede hende til at benytte den valgte metode:

Anne: Tiden [...]Altså jeg oplever det er den mest effektive metode for hvis jeg brugte en traditionel psykoanalytisk metode...øh.....så

ville jeg ikke kunne nå at komme nogen vegne...selvom det da ville være dejligt at kunne sidde og ha' alle de der lange pauser, hvor der er ingen der siger noget og så kommer der et eller andet frem som ikke... som kommer dybt nedefra....men det går desværre ikke....i den her sammenhæng....[...].....jamen det er selvfølgelig en begrænsning, at jeg ikke har mulighed for at sidde og gå i dybden med...med de dybere liggende årsager kan man sige...

I: Så hvis den (læs: begrænsning) skulle overvindes så skulle du simpelthen have mere tid?

Anne: Ja. (interview, d. 7/4-05)

Af ovenstående citat fremgår det, at Anne valgte den kognitive metode, idet hun så den som mest effektiv. Grunden til, hun fravalgte en psykoanalytisk metode, var ikke manglende funktionalitet. Derimod skyldtes det, at denne metode ville kræve en tidsmæssig ressource, som ikke var til rådighed i denne organisation. Her ses, at begge Annes overvejelser gik i retning af individuelt kliniske arbejdsmetoder, og således ikke en konsultativ tilgang.

På baggrund heraf kan det overvejes, hvorvidt tiden tillige kunne ligge til grund for Annes fravalg af den konsultative metode, som ellers er den primære udmeldte praksis hos PPR? Den konsultative

metode er en udviklingsorienteret metode, som kræver tid og planlægning, hvilket der sandsynligvis sjældent er plads til i det daglige PPR arbejde, hvor meget skal klares her-og-nu, for at systemet kan fungere (Ahrensberg et al., 2002).

### **Betydning af erfaringsbaggrund og interessedespor**

Til spørgsmålet om, hvad der karakteriserer Anne som psykolog, fortalte hun i interviewet:

Anne: Øhh ... altså ... altså mit store interessedesfelt det er angst og kognitiv terapi (interview, d. 7/4-05).

Derudover havde hun en interesse for, på et tidspunkt i fremtiden, at starte sin egen praksis med kognitiv terapi. Den korte citatsekvens giver os en fornemmelse for, hvorfor Anne vælger en kognitiv fremgangsmåde, idet det er hendes store interessedesfelt. I forbindelse hermed peger Elmholdt og Tanggaard på, at psykologer ofte oplever, at fagidentiteten er relativt stabil, hvor de følger nogle interessedespor, som oftest er nedlagt allerede i studietiden (Elmholdt & Tanggaard, 2005). Dette understøtter yderligere førnævnte indikation om interessedesfeltets betydning for Annes valg af en kognitiv metode.

Via vores analyse fandt vi yderligere i kraft af Dreiers rammeteorori (for uddybning, se Tanggaard, dette temanummer), at Annes personlige deltagerbane, i form af hendes baggrund og interessedespor samt rettet mod fremtidige ønsker, synes at influere på, hvordan hendes handlemåder og metoder konstitueres i praksis. Hendes personlige deltagerbane indebærer bl.a., at hun har en fortid som voksen klinisk psykolog. Derudover har hun et interessedesfelt, som er angst og kognitiv terapi. Samtidig er hendes personlige deltagerbane rettet mod en fremtid, hvor hun har et ønske om at blive privatpraktiserende psykolog i kognitiv terapi. Dermed viser det sig betydningsbærende, hvad man som psykolog kommer fra og ligeledes er rettet imod i forhold til, hvad der er medkonstituerende for de valg, der træffes. Den personlige deltagerbane og det individuelle ståsted bliver på den måde en del af grundlaget for ens handlinger og arbejdsmetoder (Se også Tanggaard, dette temanummer). Ud fra dette synspunkt kan man tale om, at Anne er privatpraktiserende i en organisation, hvor hun måske primært handler ud fra sin egen bedste overbevisning og erfaringer. Der er dog også andre forhold på spil, som kan påvirke psykologens handlinger og valg af metode.

### Psykologen under pres

Vi fandt i undersøgelsen, at Annes metodevalg også påvirkes af andre personer i den samfundsmæssige og sociale praksis knyttet til PPR. Lærernes forventning om servicering ud fra en første ordens strategi, hvor fokus er på her og nu løsninger (Ahrensberg et al., 2002), kan eksempelvis lægge et pres på psykologen, således at der vælges en metode, som matcher disse krav frem for at arbejde ud fra en udmeldt primær praksis i organisationen (se også Elmholdt, dette temanummer). Annes billede af lærernes forventninger til hende synes at stemme overens med ovenstående beskrivelse:

I: Hvilke forventninger tror du de (læses: lærerne) har til dig?

Anne: Jamen de håber jo på, at jeg kan løse alle deres problemer ... lige med det samme ... (griner lidt) (interview, d. 7/4-05).

Heraffremgår det, at lærerne, ifølge Anne, ønsker hurtige løsninger og umiddelbar hjælp, altså en symptomlindring for hermed at blive frigjort fra problemet. Yderligere opfattes psykologen ofte af lærerne som ekspert og dermed deres sidste chance for hjælp (Rasmussen & Højholt, 1993), hvorfor psykologen kan føle sig presset til at vælge en arbejdsstrategi, som hurtigt og ef-

fektivt afhjælper disse forventninger fra lærerne.

I interviewet spurgte vi ind til Annes oplevelse af sin rolle som ekspert:

Anne: Jeg føler i hvert fald, at jeg bliver sat i den rolle, når jeg er ude på skolen... altså de henvender sig til mig, som om jeg er eksperten... det oplever jeg helt tydeligt...det skulle jeg også lige vende mig til egentlig...altså man kommer fra også at være studerende til lige pludselig at være den som alle siger ... »Uh vi må spørge oraklet!« (interview, d. 7/4-05).

Citatet be- eller afkræfter ikke direkte, om Anne også selv ser denne ekspertstatus som værende en del af sin faglige identitet, men blot at hun føler, at det er den position, andre ser hende i. Hun oplever tilsyneladende, at det forventes, at hun indtager en ekspertrolle og er til rådighed med ekspertløsninger for bl.a. lærerne på skolen. Vi kan dog ikke ud fra citatet afgøre, om hun også søger at leve op til de forventninger, der stilles, men blot at hun forsøger at vænne sig til, at andre ser hende i denne rolle.

Psykologens personlige deltagerbane skal samtidig tilpasses normer og rammer fra PPR organisationen. Disse normer og service-

strukturer har derfor ligeledes betydning for de handlemuligheder, der er tilgængelige for den enkelte psykolog. Den enkelte institution tilrettelægger bestemte spillerum for sagsforløb, herunder form, afgrænsning, opbygning, varighed, osv. (Dreier, 1998), hvilket uvilkårligt vil stille krav til et behandlingsforløb, og det metodevalg som konstitueres. Annes valg af en kognitiv metode kan således også være influeret af krav fra organisationens side, hvor valget kan siges at harmonere med det tidspres, der i høj grad var karakteristisk for Annes opfattelse af PPR-arbejdet, som beskrevet ovenfor.

Kognitivt inspirerede samtaler med Mads var en umiddelbar og effektiv løsning ud fra denne optik. Organisationen forlanger effektivitet og hurtighed. Hendes eget interessefelt samt hendes rettet mod fremtiden var kognitiv terapi og angst, hvorfor det faldt hende naturligt at vælge denne metode. Kognitive samtaler er af relativ kort varighed, hvorved hun via denne metode tilfredsstillte organisationen, lærernes forventning om hurtig løsning, men i høj grad også sit eget behov for at beskæftige sig med sit interessefelt (se yderligere Gundersen et al. 2005).

### **Efteruddannelse som mangelvare**

Analysen af interviewet ledte også i retning af, at den begrænsede brug af konsultation kunne skyldes manglende introduktion og efteruddannelse af medarbejderne. Dette, fandt vi, kunne medføre, at Anne valgte den metode, hun kendte til. Det vil sige, at hun foretog et subjektivt og individuelt valg af metode og ikke valgte den af PPR udmeldte primære praksis. Anne var ikke blevet efteruddannet i den konsultative metode:

Anne: Jeg kan egentlig ikke huske om der har været øhh ... nej jeg tror ikke der har været et kompetence udviklingskursus lige omkring det... (interview, d. 7/4-05).

Vi så således, at selvom PPR kontoret på deres web-side offentliggjorde den konsultative metode som den primære interventionsform i sagsarbejde, havde de tilsyneladende ikke foretaget yderligere foranstaltninger i forhold til implementeringen af den konsultative metode i den daglige praksis. Ahrensberg et al. fremhæver i denne forbindelse, at efteruddannelse er af afgørende betydning for et succesfuldt udbytte i forhold til implementering af konsultation som metode i PPR (Ahrensberg et al., 2002).

Grundet manglende efteruddannelse var den konsultative metode ikke blevet en del af Annes faglige baggrund, og det synes derfor naturligt, at hun i stedet valgte en metode, hun kendte fra tidligere. Anne handlede ud fra sit personlige ståsted og arbejdede ud fra egne fortrukne arbejdsmetoder og erfaringsverden, hvilket ledte vores tanker i retning af metaforen om den privatpraktiserende PPR psykolog.

### **Konsultation som muligt alternativ**

Som belyst ovenfor synes der således at ligge flere forskellige faktorer til grund for Annes valg af en kognitiv metode, hvor hendes interessespor og erfaringsverden synes at have en central rolle. Hun valgte den metode, hun fandt mest hensigtsmæssig og virksom i forhold til den pågældende sag. Vi havde dog, via PPRs web-side en opfattelse af, at værdigrundlaget på dette PPR kontor var rettet mod, at konsultation skulle benyttes som den primære metode. Derfor havde vi regnet med at skulle opleve brugen af den konsultative metode i den pågældende sag. Ud fra dette finder vi det relevant at overveje, om den konsultative metode ligeledes kunne have været virksom i forhold til denne sag.

Anne forklarede, at rationalet bag den kognitive terapi var at få Mads

til at takle sine omgivelser bedre og styre sine aggressioner. Det var altså Mads, som skulle tilpasse sig sine omgivelser, hvilket yderligere blev understreget, da vi sad med som observatører på den første samtale. Her spurgte Anne Mads om, hvad han kunne gøre for at forandre sig:

Hun spørger i samtalen ind til, hvad Mads tror, han kan gøre for at blive mere glad og blive en bedre kammerat – hun spørger ham, hvad han tror han selv kan gøre, for det er jo svært at lave om på andre... (observationsnotater, d. 8/3-05).

Det var vores opfattelse, at Mads hermed blev gjort til problembærer i denne sag, idet det var Mads, som skulle ændre sig og blive bedre til at omgås andre. Ud fra vores betragtning gjorde Anne brug af en strategi, hvor symptombehandling var en væsentlig faktor for at få Mads til at indordne sig:

I: Hvad ønsker du at opnå med kognitiv terapi?

Anne: Jamen der er det jo, at drengen skal kunne begå sig lidt bedre med sine kammerater (interview, d. 7/4-05).

Problemløsningen syntes således at bære præg af, at Mads skulle tilpasse sig konteksten, hvor hensigten var at aflaste omgivelserne

for Mads' aggressive adfærd, hvilket netop karakteriserer en første ordens strategi (Ahrensberg et al., 2002).

Ved at benytte en kognitiv tilgang vil problemer ofte blive opfattet som værende tegn på dysfunktionelle tanker eller dysfunktionel adfærd iboende individet, her Mads. Ved en anvendelse af en konsultativ tilgang vil problemet i stedet blive opfattet som relationelt, hvor Anne kunne gå ind og arbejde med systemet som helhed, dvs. arbejde med de relationer Mads indgår i og uoverensstemmelser parterne imellem via en cirkulær forståelsesramme. Herved kunne Mads' position som problembærer op-høre.

Via den konsultative tilgang kunne lærerne endvidere opnå en øget faglig kompetence og forståelse af deres rolle og indvirkning på Mads' adfærd og det system, de sammen indgår i. Herved kunne lærerne tillige tænkes at opnå en øget autonomi i forhold til at kunne takle lignende sager. Via en konsultativ tilgang ville målet således være en behandling, som ville have et faciliterende og udviklingsorienteret mål.

I de foregående afsnit har vi fået en forståelse for, hvorfor Anne foretog de valg, hun gjorde i den pågældende sag. I denne sag var valgt

kognitiv terapi. Vi har i det ovenstående yderligere sandsynliggjort, at sagen ligeledes kunne gribes an ud fra en konsultativ tilgang, som netop er den metode, som annonceres på web-siden, som det PPR vil arbejde hen imod. I sagen synes der således at være mulighed for at benytte begge metoder, den af PPR udmeldte primære praksis og den af Anne foretrukne arbejds-metode.

Denne artikel skal ikke ses som en kritik af den kognitive metode, men derimod en problematisering af de faktorer, der kan være på spil i at handle ud fra ens erfarings-verden.

Denne problematik omhandlende valg baseret på ens erfarings-verden, vil blive diskuteret i det følgende.

### **Metodefrihed – på godt og ondt**

Vores empiri viste, at der i nærværende tilfælde var tale om et valg af en metode, her kognitiv terapi, som ikke umiddelbart stemte overens med den strategi, som organisationen på sigt arbejder hen imod. Anne syntes at basere sit metodevalg på en subjektiv og individuel vurdering i form af en foretrukken arbejdsform, hvorfor vi må formode, at der på dette kontor er mulighed for en form for frit valg af metode.



Ud fra et postmodernistisk synspunkt kunne der argumenteres for, at en psykologs arbejde bør hvile på et individuelt skøn. Dette skøn hviler blandt andet på intuition samt praktiske erfaringer fra tidligere lignende situationer, hvorigennem psykologen har fået erfaring med, hvad der virker, og hvad der ikke virker (Polkinghorne, 1998, Schön, 2001, Oddli & Kjøs, 2002). Dette kan tillige understøttes af Dreyfus og Dreyfus (2000), som har beskrevet en model, hvor de opererer med fem stadier for færdighedstilgang. Via modellen beskriver de, hvordan mennesket via en trinvis proces med gradvis dybere indarbejdelse af forskellige situationsbestemte regler og handlemåder går fra at være novice til at blive ekspert. Ifølge denne model må en praksis, som er bygget på et fælles værdigrundlag, og som tager udgangspunkt i videnskabsbaserede metoder og interventionsteknikker, være en praksis med medarbejdere, som arbejder ud fra de første stadier i færdighedsmodellen. Her baseres handlinger på et grundlag af regler og kalkulerende rationalitet og ikke på intuition, som er tilfældet ved det femte og sidste stadiet i modellen, hvor individet handler som ekspert. Ud fra dette synspunkt vil handlinger, som udelukkende udføres på baggrund af teknisk rationalitet og bestemte teknikker, aldrig kunne blive en eksperts handlinger.

Via Dreyfus-brødrenes model synes man således at kunne argumentere for, at arbejdsformer, hvor psykologen baserer sine handlinger på intuition frem for teknisk rationalitet, bør søges.

Dette kan understøtte den overbevisning, Anne handlede ud fra i den pågældende sag, hvor hun benyttede den metode, hun intuitivt fandt bedst ud fra de erfaringer, hun havde med sig.

En fordel ved denne form for metodefrihed er således, at psykologen derved får mulighed for i højere grad at gå ind og vurdere den unikke situation og handle i forhold til den pågældende problemstilling. Denne er således ikke begrænset af at skulle benytte en bestemt løsningsmodel. En problematik i den forbindelse er dog, at psykologen ofte opfatter en situation i lyset af den eller de løsningsmodeller, denne er bekendt med, hvilket tillige syntes at være tilfældet i vores undersøgelse. Herved kommer de tilgængelige modeller til at spille en afgørende rolle i forhold til, hvilken problematik psykologen fremdriver af situationen (Schön, 2001). Ud fra en sådan betragtning kan der sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt det overhovedet er muligt at arbejde ud fra en fuldstændig metodefrihed. Såfremt psykologen altid i et vist omfang er præget af de erfaringer, hun har med sig fra

tidligere praksis, vil hun træffe sit metodevalg ud fra sin erfaring med de metoder, der tidligere har virket i en lignende situation (Schön, 2001). Det vil sige, at psykologen ikke vælger frit ud fra samtlige metoder, men ud fra de metoder hun har kendskab til og erfaring med, afhængig af interessespor.

Dermed bliver psykologens erfaringsbaggrund, og kvaliteten af de erfaringer, der konstituerer psykologens handlerepertoire i praksis, central. Anne havde primært interesse i kognitiv terapi, og det var ligeledes indenfor denne tradition, hun havde opbygget sin erfaring. Dette kan sættes i relation til Maslows formulering: *»Hvis vi kun har en hammer vil vi være tilbøjelige til at behandle alt som søm«*. Det vil sige, at idet Annes erfaringsbaggrund primært består af kognitiv terapi, vil hun se verden ud fra dette perspektiv og se personer i verden som havende dysfunktionelle skemaer, som nødvendigvis må behandles med kognitiv terapi. Ses dette i lyset af Dreyfus & Dreyfus' model, hvor psykologen opbygger sin intuitive ekspertise via erfaringer, kan der, ud fra denne problematisering af psykologens erfaringsbaggrund, ses en risiko for, at hun i stedet udvikler en intuitiv uvidenhed. I kraft af sin primære kognitive erfaringsbaggrund mindskes muligheden for, at Anne betragter andre

tilgange til en problemstilling som hensigtsmæssige, her eksempelvis den konsultative metode.

### **Afsluttende overvejelser**

Vi fandt som nævnt i vores undersøgelse, at Anne fravalgte konsultation eller under alle omstændigheder benyttede sig af en metode, hun havde interesse i og viden om. Da der ikke havde været nogen introduktion eller efteruddannelse i forhold til konsultation på kontoret, må det nødvendigvis betyde, at Anne ved metodefrihed ikke valgte at benytte den konsultative metode, fordi denne var fremmed. For at opnå at konsultation bliver en reel del af PPR's praksis, er det således ikke nok, at denne metode indgår som en del af den udmeldte praksis, der beskrives på web-siden. Det må nødvendigvis også indgå i den enkelte psykologs repertoire af anvendelige og meningsfulde metoder, hvilket taler for en efteruddannelse af PPR's medarbejdere i den konsultative metode (Ahrensberg et al., 2002).

Ved at integrere den konsultative metode som en del af medarbejdernes handlingsrepertoire, vil den enkelte psykologs erfaringsverden givetvis udvides på sigt. Dog mener vi, at risikoen for at tilpasse problemstillingen ud fra egen fortrukne arbejdsmetode stadig vil være til stede. Dette skyldes, at trods en udvidelse af erfaringsver-

den og handlingsrepertoire, vil der altid være metoder, psykologen er bedre funderet i end andre. Er der opmærksom på dette og gøres der overvejelser herom, er der dog allerede taget et skridt i den rigtige retning.

Som vi ser det, har dette PPR kontor således et problem. Der ønskes, at medarbejderne arbejder ud fra en fælles udmeldt praksis, hvor den konsultative metode ses som primær. Dette kræver imidlertid, at medarbejderne får indsigt og uddannelse i denne metode, for at de skal opnå en tro på, at dette er en hensigtsmæssig metode. Alternativet er, at de vil benytte andre metoder, som de har erfaring med virker.

For at komme ud over en problematik, hvor der er tale om enten et frit metodevalg eller arbejde ud fra nogle udmeldte rammestrukturer, kunne en mulighed være at udvikle nogle lokale bestemmelser for, hvad konsultation er, og hvordan denne bør udøves på det specifikke PPR kontor. Derved vil der blive mulighed for at skabe nogle retningslinier, som er relevante for den individuelle praksis og dermed meningsfulde for medarbejderne i denne praksis.

Det vi oplever, er, at der i det omtalte PPR kontors udmeldte praksis i realiteten er indlagt stor frihed

til den enkelte psykolog, så det bliver muligt for denne at handle ud fra egen overbevisning. Vi mener grundlæggende, at to-bensstrategien, som det undersøgte kontor formelt arbejder ud fra, giver mulighed for, at der kan tages hensyn til den unikke situation, samtidig med at der er nogle gældende spilleregler for praksissen.

Det, vi finder uhensigtsmæssigt, er, at medarbejderne ikke er bekendte med de former for interventionsstrategier to-bensstrategien repræsenterer, herunder specielt konsultation. Derved bliver den udmeldte primære praksis negligeret i det daglige arbejde. Hvis der på PPR kontoret ønskes, at den konsultative metode rent praktisk skal være den foretrukne metode, vil det kræve, at metoden bliver en del af medarbejdernes repertoire.

Vi må derfor appellere til stadig mere information om denne metode samt efteruddannelse til medarbejderne, for at en mere funktionel implementering af den konsultative metode vil kunne lykkes i fremtiden.

## Referencer

Ahrensberg, R.M., Hansen, K.V.(red.), Lentz, J., Pedersen, G & Schjøttz, L. (2002): Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 39. årgang, nr.1. (7-73)

- Dreier, O. (2000): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.): *Mesterlære – læring som social praksis*. (76-100). København, Hans Reitzels Forlag, 3. oplag.
- Dreier, O. (1998): Terapeutisk kompetence i en problematisk praksis. I: *Psyke & Logos*, 19. (618-641)
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2000): Mesterlære og eksperters læring. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.): *Mesterlære – læring som social praksis*. (54-75). København, Hans Reitzels Forlag, 3. oplag.
- Elmholdt, C. (2006): Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. I: *Dette temanummer*
- Elmholdt, C. & Tanggaard, L. (2005): Changing Practices in Educational Counselling – A Psychologist Perspective. *Paper presented at NFPP Congress*, Oslo, March 10-12.
- Gundersen, L. Mortensen, S. H. Pedersen, M. S.: Tid og travlhed i en omstillingsperiode – *Seminarprojekt* (2005)
- Kvale, S. (1983): The Qualitative Research Interview. A Phenomenological and Hermeneutical Mode of Understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2). (171-196)
- Kvale, S. (2002): *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København, Hans Reitzels Forlag, 8. oplag.
- Langer Schou, T. (2006): Et casestudium af konflikter i samarbejdet omkring et barn. I: *Dette temanummer*.
- Maaløe, E. (2002): *Casestudier – af og om mennesker i organisationer*. Århus, Akademisk Forlag A/S, 2. udgave.
- Oddli, H.W. & Kjøs P. (2002): Å velge i et mangfold av terapimodeller. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* vol. 39 (403-410)
- Polkinghorne, D.E. (1998): Postmodern epistemologi of practice. I: Kvale, S.: *Psychology and Postmodernism*. Sage. (146-165)
- Rasmussen, O.V. & Højholt, C. (1993): Brugerperspektiver på psykologarbejde og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, nr. 2. (99-115)
- Schön, D. (2001): *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Aarhus, Forlaget Klim, 1. udgave.
- Starke, R.E. (2000): Case Studies. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S.: *Handbook of Qualitative Research*. (435-455). London: Sage.
- Tanggaard, L. (2006): Læringsbaner i PPR . I: *Dette temanummer*

## Note

- 1 Alle personer i artiklen vil optræde i anonymiseret form.

## Et casestudie af konflikter i samarbejdet omkring et barn



*Artiklen beskriver og analyserer samarbejdet mellem en skoleleder og en psykolog på baggrund af et prospektivt enkeltcase studie udført på et mellemstort PPR kontor. Tidligere undersøgelser af Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings (PPR) arbejde har vist, at en vigtig forudsætning for virksom intervention er, at de professionelle samarbejder omkring barnet (Højholt 2001). Denne artikel analyserer nogle forhold, som vanskeliggør samarbejdet mellem en skoleleder og en psykolog. Psykologens arbejdsmetoder analyseres, og det diskuteres, hvorfor den faciliterende konsultative metode ikke har gennemslagskraft i en konkret praksis. Undersøgelsen finder, at både de økonomiske forhold for den faciliterende konsultation og den divergerende forståelse af, hvad metoden indebærer, er faktorer, som kan vanskeliggøre interventionen.*

Af stud.cand.psych. *Tanja Langer Schou*  
Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Aktuelt er PPR's rådgivnings virksomhed i en omstillingsfase, hvor fokus på det individorienterede arbejde udvides med konsultative metoder (Godrim 2002; Hansen 2002; Nielsen 2001). Den konsultative tilgang beskrives af bl.a. Hansen (2002) som et paradigmeskift i PPRs faglige psykologbetjening. Fra at være udpræget *servicerende* bevæger betjeningsformen sig over til at være *faciliterende*. Pointen med den konsultative problemløsning er, at PPR skal være i stand til at yde deres brugere hjælp på andre niveauer end den direkte indsats i forhold til barnet (Hansen 2002). I den konsultative metode

nedtones psykologens traditionelle *ekspertposition*, og fokus rettes i stedet mod processen. Udviklingen af den konsultative metode kan føres tilbage til tendenser i samfundet, som bevæger sig fra en ensidig elevtilpasning i skolen til en gensidig tilpasning, hvor skolen i væsentlig grad søger at tilpasse sig det enkelte barn (Henriksen and Würtz 2006). Artiklen beskriver og analyserer samarbejdet mellem en skoleleder og en psykolog på baggrund af et prospektivt enkeltcase studie udført på et mellemstort PPR kontor. Der sættes særligt fokus på problemer og dilemmaer i samarbejdet mellem skolelederen

og psykologen set i lyset af nye konsultative arbejdsmetoder, og muligheder for forbedring og udvikling af metoden diskuteres.

### **Design og metode**

Metodisk er artiklen funderet på et enkelt casestudie (Yin 2003), der fulgte en sag prospektivt i 4 måneder. Det overordnede mål med undersøgelsen var at skabe indsigt i nogle af de forhold, der påvirker psykologens handlemuligheder, når der intervereres overfor udsatte børn i PPR. Den grundlæggende tanke med studiet var at foretage en åben, eksplorerende og teori-genererende undersøgelse, hvor designet var fleksibelt, således at der kunne indarbejdes nye vinkler afhængig af, hvordan casen udviklede sig. På denne baggrund er de anvendte metoder i undersøgelsen inspireret af etnografisk feltforskning (Vadel 1981). Overordnet kan undersøgelsesperioden inddeles i tre dele:

- Baggrundsperioden, hvor jeg etablerede kontakt til feltet og læste de foreliggende journalnotater
- Observationsperioden, hvor jeg fulgte psykologens intervention med deltagende observation (Kristiansen and Krogstrup 1999). Jeg havde et tæt samarbejde med psykologen og kunne drøfte mulige tolkninger af sagen efter observationerne. I

observationsperioden indsnævrede mit observationsfokus sig fra at have observeret åbent og ustruktureret til tre perspektiver: parternes oplevelse af problemerne, interventionstiltag og det tværfaglige samarbejde. Temaerne blev udvalgt ud fra den viden, jeg havde om feltet, samt en antagelse om, at temaer muligvis kunne tilskrives nogle af de problemer, som synes at kendetegne sagen.

- Afslutningsfasen, hvor jeg interviewede skolelederen, hjælperlæreren, klasselæreren, moderen og psykologen med semi-strukturerede interviews (Kvale 2000). Interviewguiden blev udviklet på baggrund af den viden, jeg havde efter observationerne, og omdrejningspunktet var de tre ovenstående temaer. Interviewene blev foretaget efter, at den observerede dreng blev visiteret til specialskole, og psykologen var ansat andet sted, det var således muligt at stille detaljerede spørgsmål om drengens problemer og samarbejdet i den givne sag uden, at det ville påvirke situationen.

I et kvalitativt studie som dette kan der ikke skelnes skarpt mellem dataindsamling og analyse. Analysen er en fortløbende proces, som begynder allerede i dataindsamlingsfasen. Under denne foretog jeg en fænomenologisk reduktion (Giorgi

1994), og senere blev enkelte dele af materialet gjort til genstand for en hermeneutisk tolkning (Polkinghorne 2000). Den fænomenologiske reduktion afstedkom de tre temaer: problemforståelse, intervention og samarbejde, hvoraf artiklen sætter fokus på en uddybende tolkning af temaet omkring samarbejde mellem psykologen og skolelederen. Som datamateriale i artiklen bruges e-mail-korrespondancer fra journalen og observationsnotater fra teammødet til at illustrere og beskrive samarbejdet mellem skolelederen og psykologen. Fokus er på spørgsmålet om, hvordan psykologens og skolelederens samarbejde og samarbejdsvanskeligheder påvirker udviklingen i sagen. Derudover diskuteres mulige årsager til samarbejdsvanskelighederne. Det skal påpeges, at min udlægning af sagen er en tolkning af virkeligheden, hvor jeg som observatør og rapportør indfanger dele af et socialt felt. Målet med artiklen er ikke at fremstille en objektiv sandhed, men at fremstille en mulig tolkning af forhåbentlig centrale forhold, der i denne sag karakteriserer samarbejdet mellem en skoleleder og en psykolog.

Ovenstående design og metode rummer både begrænsninger og fordele. Det åbne design giver mulighed for at indarbejde ny viden under studiet. Dette ses som en styrke i dataindsamlingen, idet

materialet har givet mulighed for at overraske og overskride de oprindelige forventninger (Tanggaard 2004). F.eks. havde jeg oprindeligt ikke fokus på samarbejdet mellem parterne, men allerede ved gennemlæsning af journalnotaterne viste dette sig at være et fremtrædende tema i den observerede sag. Samtidig er studiet begrænset, fordi det bygger på en enkelt case, hvilket kan betyde at problemstillingen og strukturen i casen er unik, og derfor ikke kan generaliseres (Denzin et al. 2000).

### **Personpræsentation**

Michael gik i 5. klasse, da undersøgelsen påbegyndtes.<sup>1</sup> Hans forældre var skilt, og faderen havde igennem de seneste år udviklet et misbrug. Michael havde flere gange i skoleperioden haft kontakt til PPR. I journalen blev han beskrevet som en normalbegavet dreng, der havde emotionelle vanskeligheder. Michael var begyndt på skolen i slutningen af 4. klasse. I 5. klasse startede en nyuddannet klasselærer, og det var hende, som rettede henvendelse til PPR, fordi Michaels adfærd blev opfattet som uacceptabel. Han deltog ikke i timerne, han var aggressiv overfor andre elever, og han blev let tirret.

Psykologen, som varetog sagen, havde været uddannet i få år. Hun havde ved siden af sit PPR arbejde også frivilligt arbejde af mere kli-

nisk karakter. Hun havde en vikarstilling, og hun havde været ansat i et halvt år, da jeg begyndte observationerne i sagen.

Skolelederen var blevet ansat på skolen få måneder, inden sagen startede for at rette op på skolens problemer med faldende tilgang af danske elever og sociale vanskeligheder med etniske minoritetsgrupper.

### **Beskrivelse og analyse af samarbejdet**

Jeg har medtaget et direkte uddrag fra den e-mail-korrespondance, som lå i journalen for at illustrere de uenigheder, der på et tidligt tidspunkt i sagen karakteriserer samarbejdet mellem psykologen og skolelederen.

#### **1. MAIL: SKOLELEDER TIL PSYKOLOG**

Michael fra 5. klasse har store problemer i skolen og derhjemme. Det virker på mig som om, han er faldet igennem det ellers finmaskede net, her i kommune. Drengens far er narkoman. Forældrene er separerede. Moderen beder meget om hjælp. For mig lyder det som om Michael har brug for et meget struktureret og opdragende skoletilbud. Han er voldelig og urolig. Han kan ikke koncentrere sig. Moderen føler sig truet verbalt af ham og ønsker at blive hjulpet. Hvad gør vi? Skal jeg inddrage familieafdelingen?

#### **2. MAIL: PSYKOLOG TIL SKOLELEDER**

Der er ikke tale om en dreng som »er faldet igennem det finmaskede net« (læses som nogen har ikke gjort deres arbejde godt nok). Jeg synes, at du er alt for hurtig i din vurdering af, at Michael skal have et struktureret og opdragende skoletilbud. Hvilket du oven i købet fortæller moderen, inden vi har talt sammen. Fordi ens far er narkoman og ens forældre er separerede kan man altså godt gå i normalskole. Jeg er klar over at vi må gøre noget, og jeg vil gerne sætte massivt ind, både med hjælp til mor, Michael og lærerne. Derfor synes jeg at vi skal se tiden an ind til jul, og se, om vi kan vende tingene for Michael. Ikke starte med at han skal væk! Vi to skal måske have en snak om, vi tænker det samme omkring Rummelig Skole. Vi tales ved.

Skolelederens fokus i korrespondancen er drengens dårlige trivsel, og hans problemer. Ved at bruge udtrykket »struktureret og opdragende skoletilbud« viser skolelederen indirekte sit ønske om en specialskoleløsning på Michaels problemer. I psykologen svar læser jeg en frustration over henvendelsen. Dette begrundes jeg med, at hun skriver: *»Læses som nogen har ikke gjort deres arbejde godt nok«*. Det er sandsynligt, at hun opfatter skolelederens henvendelse som en kritik af hendes tidligere arbejde med drengen. Det efterfølgende tema i



korrespondancen er et modsvar til skolelederens henvendelse om et alternativt skoletilbud. Psykologen pointerer, at Michael hører til på en folkeskole, fordi hans problemer er af social karakter. Psykologen understøtter dette standpunkt ved at bruge begrebet rummelighed. Rummelighedsbegrebet er centralt, fordi det indikerer et politisk ståsted, hvor skolen skal profitere af den enkeltes særhed fremfor at udskille de børn, som har problemer. Ovenstående korrespondance tolkes som en problematik om, hvem der har ansvaret for løsningen af problemer med barnet: Kan barnets problemer løses i nærmiljøet, her i skolen med baggrund i ideologien om den rummelige folkeskole, eller skal barnet sendes til en specialskole væk fra nærmiljøet. Psykologen fokuserer på, at det sociale fællesskab må tilpasses individet, mens skolelederen synes at fokusere på individets tilpasning til det sociale fællesskab.

### **Teammødet**

Teammødet, som jeg observerede, var en ny konsultationsform på skolen. Skolelederen havde foreslået disse møder. Da jeg observerede teammødet, forsøgte jeg at notere dialogen mellem parterne så præcist som muligt, samtidig har jeg noteret den stemning, jeg fornemmede til mødet. Jeg havde specielt fokus på, hvordan parterne interagerede. I det følgende

er et kort uddrag fra mine notater til mødet, og den opsummering jeg har skrevet som afslutning på mine observationsnotater.

Skoleleder: Skal vi prøve med psykologen i et par måneder, men høre specialskolen om plads samtidig, jeg tager kontakt dertil.

Psykolog: Jeg deler kontor med hende der visiterer til specialskolen, så det var nærliggende jeg talte med hende.

### **Senere på mødet:**

Psykolog: Jeg tænker, at tingene er gået vældigt skævt siden skoleskiftet. Den gamle klasselærer havde et meget anderledes syn på Michael, vil det være en idé at tale med hende, om hvad der kan gøres?

Skoleleder: Det eneste, der virker, det er adfærdstræning... Han skal simpelthen styres udefra.

Under hele mødet fornemmede jeg gennem små kommentarer og bidende bemærkninger, at lærerne var meget frustrerede over den lange sagsgang (sagen havde været undervejs i flere måneder, inden jeg begyndte observationerne, hvor psykologen havde haft samtaler både med klasselæreren og med Michael). Stemningen til mødet blev mere og mere intens, tolket ud fra følgende adfærd: Psykologen

trak sig længere og længere i baggrunden, hun hævdede sagsmappen op til ansigtet og lænede sig længere og længere tilbage i stolen. Skolelederen rykkede længere og længere frem på stolen, han affærdigede psykologen flere gange og afslutningsvis stoppede han hende ved at hæve stemmen voldsomt nærmest råbende. Hans optræden synes meget voldsom, nærmest aggressiv.

Uenighed mht. om problemerne skal løses i nærmiljøet eller væk fra skolen var et gennemgående tema på teammødet. Psykologen prøvede til mødet at føre samtalen tilbage til, hvordan man forstod problemerne, mens skolelederen førte samtalen hen på interventionsforslag. I disse dialoger havde skolelederen ofte det sidste ord. Skolelederen var generelt optaget af at finde løsninger på problemet, og i de situationer hvor psykologen prøvede at uddybe de implicerede parterers forståelse af problemerne, tog han styringen. Psykologen synes at arbejde med problemstillingen ud fra en forståelse af, at nærmiljøet er med til at vedligeholde og fastlåse problemerne (Hundeide 2004; Henriksen and Würtz 2006). Skolelederen var modsat ikke indstillet på, at skolen skulle påtage sig løsningen af Michaels problemer. Hans interventionsforslag kan ses som inspireret af en beha-

violistisk tankegang, hvor han via adfærdsregulering forsøgte at ændre Michaels adfærd. Derudover afspejlede skolelederens interventionsforanstaltninger et individuelt fokus på barnet som problembærer (Højholt and Witt 1996).

### **Samarbejdets indflydelse på sagen**

De udmeldinger, skolen og psykologen gav moderen efter teammødet, var modstridende. Psykologen var efter teammødet indstillet på, at man arbejdede med at ændre problematikken, mens de to lærere jeg talte med, havde en forståelse af, at man blot ventede på, at der var plads på specialskole. Hjælpelæreren beskrev, at den sidste tid for Michael på skolen var præget af, at skolen havde ham til »opbevaring«. Psykologen, moderen og skolelederen udtrykte bekymringer for Michaels adfærd. Han truede med selvmord og havde voldelige episoder i hjemmet. På trods af at hjælperen beskrev en positiv udvikling for Michael i en periode, skolen havde ham tilknyttet specialordningen, blev det vurderet, at Michael skulle overflyttes til en specialskole. Dette blev af skolelederen begrundet med, at man ikke kunne forsvare hans adfærd i skolen eller hjemmet længere, og psykologen beskrev, at hun ikke længere troede på et samarbejde med skolen.

## Interview med psykolog og skoleleder

Maildialogen og teammødet kan beskrives som en konkret forhandling af problemkarakter og interventionsform på realplanet. Men sagen kan også tænkes at afspejle en grundlæggende konflikt mellem de institutioner, som psykologen og skolelederen repræsenterer. For at afdække mønstrene i en evt. mere grundlæggende konflikt mellem skolen og PPR som institution spurgte jeg i efterfølgende interviews ind til personernes oplevelse af mødet.

### PSYKOLOG OM SAMARBEJDET MED SKOLELEDEREN

Interviewer: Hvem har det sidste ord på teammødet? Er det skolelederen, der foreslår intervention og specialtilbud?

Psykolog: Han har jo ret til at sige, at Michael ikke kan være på skolen, men så står han med et problem, for hvis jeg siger, at Michael skal være på skolen, så er det skolelederen opgave at finde en skole, der vil have drengen...I virkeligheden er det mig, der skal anbefale andre skoletilbud, men sådan fungerer systemet ikke. Skolelederne ved godt, hvilke tilbud der er, så de peger hurtigt i en bestemt retning, men det er ikke ham, der skal tage kontakt til moderen og specialskolen.

### KONSULTATIONSMETODEN TIL TEAMMØDET

Interviewer: Hvordan er dit teoretiske ståsted når du intervenerer?

Psykolog: Hvis vi snakker om konsultation så trækker jeg intervention fra en socialkonstruktionistisk tankegang, hvor man er optaget af, at virkeligheden bliver defineret i sproget. Jeg sigter mod at vende og dreje sproget og udvide problemforståelsen, og det kunne ikke bruges her, de ville ikke være med til, at problemerne kunne forstås på en anden måde.

### TEAMMØDET SNARERE ET VISITATIONSMØDE

Psykolog: Jeg vil ikke kalde teammødet for en konsultation, det er nærmere et visitationsmøde, men jeg troede, at det var en konsultation, og man arbejdede med problemstillingen.

I interviewet beskrev psykologen, hvad der var svært til teammødet. Hun mente, at en af årsagerne til, at der opstod samarbejdsvanskelighed, var, at skolelederen havde en anden opfattelse af, hvad konsultationen dækkede over. Psykologens opfattelse af konsultationen kan sammenlignes med den faciliterende konsultation, hvor man sigter mod at opkvalificere de voksne omkring barnet og stiler mod løsninger af 2.orden (Ahrensberg et al. 2002). Psykologen forklarer, at

interventionen ikke lykkedes, fordi skolen ikke ville se problemet på en anden måde. Nedenfor diskuteres andre mulige forklaringer på samarbejdsvanskelighederne.

#### SKOLELEDER OM SAMARBEJDET MED PSYKOLOGEN

Interviewer: Hvordan forstod du psykologens mål?

Skoleleder: Det var jo bare at fedte den af på os, fordi det havde politikerne besluttet, og det efterlevede hun med fynd og klem. Det var hendes tydelige uerfarenhed, der gjorde sig gældende, jeg blev simpelthen nødt til at gribe ind for at bremse psykologen, hun forstod ikke min hentydning, hun var grebet af sin egen veltalenhed... selv om jeg både brugte det her erfaringstrick, jeg kan se den dreng han har det skidt, hvortil hun svarede, at hun havde ikke brug for mine erfaringer, hun vidste bedre selv, det er jo klart, altså det er jo en magtkamp... men det er jo så hende der har, der havde visitationsretten lige indtil hun ikke var ansat længere.

#### KONSULTATIONSMETODEN TIL TEAMMØDET

Interviewer: Hvad var hensigten med teammødet?

Skoleleder: Jamen det er jo en konsultation.

Interviewer: Hvordan forstår du det?

Skoleleder: Man rådgiver og vejleder de mennesker, der er i frontlinie med de her børn.

Interviewer: Og med rådgive og vejlede der mener du?

Skoleleder: Læreren fremlægger sine problemer med barnet, og så skal vi fagfolk gå ind og få læreren til at reflektere over hvad kan jeg gøre, her og nu. Samtidig kan vi også gøre os nogle overvejelser over målet i sagen.

Skolelederens konsultationsbeskrivelse har lighedstræk med den autoritative konsultationsform, hvor fagfolk giver direkte råd, og hvor hjælpen kan karakteriseres som første ordens løsninger (Hansen 2002). Skolelederen brugte meget tid på at devaluere psykologen i interviewet: hun har ikke erfaring, hun er ikke ansat længere, hun er en passiv agent for et politisk spil. Således fremstillede skolelederen psykologens handlinger til mødet negativt og upassende. Jeg undrede mig over den modvilje, skolelederen havde, og i det følgende gives en mulig tolkning af årsagen til modviljen og det uhensigtsmæssige samarbejde.

### **Perspektiver på et problemfyldt samarbejde**

I det følgende analyseres nogle af de personlige egenskaber, som synes at påvirke sagen, efterfølgende udbredes tolkningen til at bevæge sig på et mere abstrakt plan, som søger at konkretisere nogle af de politiske, økonomiske og samfundsmæssige forhold, som er kendetegnet for sagen.

### **Personlige forhold**

Både til teammødet og i interviewene oplevede jeg, at skolelederen og psykologen fremførte deres synspunkter meget forskelligt. Skolelederens stil var meget direkte og konfronterende, mens psykologen var mere indirekte, når hun fremførte sine synspunkter. F.eks. brugte psykologen i ovenstående citat »*jeg tænker*«, mens skolelederen brugte et mere definitivt og lukket udsagn om den rette og eneste mulighed for intervention »*Det eneste, der virker, det er adfærdstræning*«. Dette kan til dels forklares med forskelle i den mandlige og kvindelige kommunikationsstil. Holmes har analyseret mænds og kvinders udtryksstil ved uenighed og fundet, at den mandlige stil er mere konkurrencepræget, aggressiv og argumenterende end den kvindelige (Holmes, J. 1999).

En alternativ tolkning kan være, at deres sprogbrug afspejler forskellige kommunikative traditioner,

som bygger på personernes forskellige handlefelter. Ifølge Bourdieu er det, der adskiller personernes forskellige vurderinger, funderet omkring begrebsparret lethed (ease) og nødvendighed (Bourdieu 1990). Letthed er karakteriseret ved en distanceret og reflektiv praksis og er bundet til den højere sociale klasse, mens nødvendighed er modsætningen hertil og er bundet til de lavere klasser. En mulig forklaring på det problematiske samarbejde kan være, at skolelederen og psykologen qua deres forskellige positioneringer i forskellige felter har forskellige »vurderingskriterier«. Skolelederens viden og synspunkter er funderet i »nødvendighed«, mens psykologen arbejder med en reflektiv og distanceret form »letthed« (Bourdieu, 1994). Selve måden, psykologen taler om tingene på f.eks. ved at spørge ind til de implicerede parteres forståelse af drengens problemer, kan ud fra dette perspektiv give en afstand til feltet. Denne distance er ikke nødvendigvis særegen for den faciliterende konsultative metode, men kan være et generelt kendetegn for psykologens arbejdsmetode.

### **Politiske, økonomiske og samfundsmæssige forhold**

Det, der på overfladen kendetegner den observerede sag, er, at der er uenighed, om barnet skal indstilles til specialtilbud. På teammødet foregår der en forhandling om,

hvordan man forstår problemet, og hvordan dette skal løses. På trods af at en del af samarbejdsproblemerne kan tolkes som forskellig udtryksstil mellem parterne, synes analysen af konflikten i sagen også at berøre mere fundamentale politiske, økonomiske og samfundsmæssige forhold.

For at udvide forståelsen for de mere grundlæggende forhold, som kendetegner feltet, inddrages et sociologisk perspektiv. Bourdieu tager udgangspunkt i, at menneskets praksis er karakteriseret af den sociale deltagelse inden for bestemte felter, hvor der gælder bestemte værdier (Nielsen 1999). Felterne, her skolen og PPR, er styret af markeds kræfter, hvor der kan handles og byttes goder eller service (Nielsen 1999). I det følgende analyseres skolelederens og psykologens kapitalformer som et udtryk for forskellige positioner, der er bundet til to forskellige felters værdigrundlag.

På teammødet var det skolelederen, der tog styringen og førte de fleste dialoger. Skolelederen beskrev i interviewet, at han så sig selv som leder af teammødet, fordi han har erfaring og kendskab til problematikkerne. Jeg tolker skolelederens udsagn som »det at have erfaring« er værdifuldt inden for skolesystemet. Denne »erfaringsværdi« besidder psykologen ikke,

fordi hun har været uddannet i få år. Desuden har skolelederen og psykologen flere modstridende interesser i kraft af de regler og økonomiske forhold, der er på skoleområdet, når der skal iværksættes specialtilbud. Der er modstridende økonomiske interesser, fordi skolen i denne sag har fået tildelt en samlet økonomisk pulje til at varetage problemerne i skolen. Derfor følger pengene ikke det enkelte barn, og skolen får ikke tilført ekstra ressourcer til at håndtere situationen med Michael. Psykologen arbejder ud fra et kvotesystem, hvor der kun må udskilles et bestemt antal elever om året til specialskoler. Denne udskillelsesproces er tilpasset elevens faglige niveau.

Det, som synes at være essensen, er, at to institutioners grundlag krydser klinger. Psykologen varetager PPR institutionens interesse, dvs. nedbringe henvisningsfrekvensen og udskille færre elever. Skolelederen ønsker ikke, at skolen skal beholde Michael, fordi skolen ikke ser Michaels adfærd som fordelagtig i skolen. Derved kommer samarbejdet til at være påvirket af økonomiske og politiske magtforhold i feltet.

### **Diskussion af den konsultative metode**

Psykologens rolle i PPR er som beskrevet i introduktionen under forandring. Men kendetegnende

for den psykolog, som jeg observerede, var, at hun arbejdede fra et PPR kontor, der fungerede som en selvstændig enhed, hvorfor hun ikke var direkte underlagt skolens system. Hendes primære opgaver var at løse de problemer, som skolen/forældre henvendte sig med. Det betød, at psykologen i kraft af de definerede opgaver fungerer som en ekspert, der blev tilkaldt ved problemer. Den faciliterende konsultation stiler mod at ophæve psykologens traditionelle ekspertrolle og ønsker at skabe forandringer af 2. orden (Hansen 2002), og derfor kan psykologen ved at bruge denne interventionsform skabe forvirring om psykologens rolle, fordi den faciliterende konsultation ikke harmonerer med den rolle, som psykologen tilskrives af skolen.

Traditionelt har PPR-psykologens vigtigste kompetencer koncentreret sig om en individuel undersøgelse af det enkelte barn samt kendskab til forskellige vanskeligheder hos børn. Med skiftet til den konsultative tilgang rykkes der ved den traditionelle forståelse af psykologfagligheden. Set i dette perspektiv kan psykologens og skolelederens uenighed og samarbejdets vanskeligheder tolkes som resultat af en kamp mellem den traditionelle psykologrolle overfor den nyere faciliterende konsultative psykologrolle. Denne kamp

bygger på en fundamental uenighed om, hvordan problemerne med børn skal løses. Skolen synes at sigte mod, at barnet skal tilpasse sig fællesskabet (Mørch 1998), mens PPR stiler mod at fællesskabet tilpasses individet (Henriksen and Würtz 2006). Den observerede sag og analyserne af samarbejdet kan anskueliggøre, at det at indtage en faciliterende rolle ikke op hæver eksisterende magtforhold i feltet. Desuden viser casen, at når både PPRs visitationssystem og skolens specialtilbud bygger på en udskillelse af det enkelte barn på baggrund af barnets problemkarakter, kan det være svært for psykologen at gennemføre en interventionsform, som bygger på en forudsætning om, at fællesskabet skal tilpasses individet.

I det følgende vil jeg diskutere mulighederne for generalisering af casen samt skitsere forslag til imødekommelse af problemer og dilemmaer i forbindelse med den faciliterende konsultative metode som analyseret ovenfor.

### **Konklusion og perspektivering**

Sagen, som udgør den empiriske baggrund for artiklen, kan ikke umiddelbart generaliseres til andre sammenhænge, idet den er fastlåst i en bestemt kontekst og en bestemt tid. På den baggrund er det relevant at diskutere, om un-

dersøgelsen af samarbejdet siger noget om samarbejdet andre steder end under de givne forhold. Jeg mener, at det er sandsynligt, at en virksom intervention er afhængig af, at samarbejdet fungerer mellem de voksne om barnet, hvilket også er set i andre undersøgelser af PPR rådgivningsvirksomheden (Højholt, 2001).

Derudover belyser artiklen, hvordan den konsultative metodes grundantagelser er fundamentalt forskellig fra skolens indstilling til PPRs service. Det synes sandsynligt, at psykologer, der indfører en faciliterende konsultativ metode på skoler, hvor systemet er bygget op omkring en udskillelse af børn til specialundervisning, kan møde problemer af samme karakter som den observerede sag. Dette begrundes med, at udskillelsen af elever til specialundervisning bygger på en grundantagelse om, at individet skal tilpasse sig det sociale fællesskab, hvilket ikke harmonerer med grundlaget for den konsultative metode. Det er muligt, at PPR psykologer ikke oplever samme problematik med skoler, som har indarbejdet rummelighedsideologiens grundantagelser i praksis. Yderligere studier af PPRs praksis er dog nødvendige for at bekræfte dette.

I artiklen har fokus været samarbejdet mellem parterne, og det er

vigtigt i denne forbindelse at undersøge, hvor central denne problematik har været i sagen. Idet både samtaler, interviews og deltagerobservation over tid og sted viser, at en vigtig problematik i denne sag er samarbejdet mellem parterne, bliver dette fund robust. Den anvendte trianguleringsmetode (Denzin and Lincoln 2000) afstedkommer, at det er vanskeligt at foretage tilfældige tolkninger og vilkårlige analyser (Tanggaard 2004). Jeg har igennem hele undersøgelsen forsøgt at forholde mig reflektivt til praksis. Endvidere har jeg søgt at sætte teoretiske begreber og viden i baggrunden og inspireret af Bourdieu, har jeg formuleret mine antagelser, som måtte bekræftes empirisk, før de kunne begrebssættes (Bourdieu and Wacquant 1992). Det må nødvendigvis have in mente, at tolkningerne af mulige årsager til de observerede samarbejdsvanskeligheder ikke kan betragtes som endegyldige sandheder, men må opfattes som en udlægning af min oplevelse af virkeligheden.

Det synes dog naturligt, at overgangen fra den individuelle psykologiske undersøgelse, der altid har udgjort det absolutte kardinalpunkt i psykologens faglighed, til også at inkludere en mere faciliterende konsultation, skaber udfordringer. Hansen beskriver, at den faciliterende konsultative



tilgang repræsenterer et udvidet undersøgelsesbegreb, hvor *undersøgelsen* får en anden og mere omfattende betydning end den traditionelle elevfikserede tilgang (Hansen 2005). Hansen fremfører, at psykologer ikke bør imødekomme skolens krav om direkte hjælp, da dette vil resultere i, at skolen ikke bliver i stand til at løse opgaverne selvstændigt (Hansen 2002). Denne artikel viser, at på trods af at psykologen forsøger at opretholde den faciliterende konsultative metode, opnås ikke større gennemslagskraft i praksis snarere tværtimod, og psykologens forsøg på at lade drengen blive i nærmiljøet mislykkedes.

En mulig tolkning af sagen er, at den konsultative metode har været nødvendig af både økonomiske, faglige og politiske hensyn, men at den konsultative form på den undersøgte skole endnu ikke er en fast etableret praksis. Således synes sagen at illustrerer, at der ikke er enighed om, hvordan man forstår intervention af konsultativ karakter. Det er med nærværende undersøgelsesresultater relevant i denne sammenhæng at spørge om den faciliterende konsultative tilgang kan tilpasses PPRs praksis på en mere hensigtsmæssig måde. Den overordnede problematik i sagen synes dog at være, at skolens fundamentale indstilling til at kunne

tilpasse sig individers forskellighed ikke harmonerer med det politiske fokus på fællesskabets tilpasning til individet. Forskellene er så markante, at det kræver udvikling og tilpasning både for psykologer og den danske folkeskole at arbejde relationelt og konsultativt, hvilket stiller store krav til samarbejdet mellem de voksne om barnet.

## Referencer

- Ahrensberg, R. M., Hansen, K. V., Lentz, J., Pedersen, G., & Schiøttz, L. (2002). Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogik Psykologisk Rådgivning i København. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 1*
- Bourdieu, P. (1994). *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Routledge & Kegan Ltd.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Oxford: Polity Press
- Bourdieu, P. and Wacquant, L. (1992). *Refleksiv Sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Eds) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications
- Giorgi, A. (1994). A Phenomenological Perspective on Certain Qualitative Research Methods. *Journal of Phenomenological Psychology 25* (pp. 190-220)
- Godrim, F. (2002). Fra fejlfinder til resourcespejder – en udviklingsproces på PPR- områdekantoret i Skive. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 4* (pp. 345-351).
- Hansen, K.V. (2002). PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 1* (pp. 7-42).

- Hansen, K.V. (2005). Konsultation re-visited. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 42 (pp. 4-14).
- Henriksen, J. and Würtz, M. (2006). Teamets arbejde med. Børn med særlige behov. Vejle: Kroghs Forlag.
- Holmes, J. (1999): Women, Men and Politeness: Agreeable and disagreeable responses. In Jaworski, A.; Coupland, N. (Eds) *The Discourse Reader*. (pp 336-345). London: Routledge, Taylor & Francis Group
- Hundeide, K. (2004). *Børns Livsverden og Sociokulturelle Rammer*. København: Akademisk Forlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling – deltagelse i social praksis*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Højholt, C. and Witt, G. (1996). *Skolelivets Socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger.
- Kristiansen, S. and Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende Observation – introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2000). *Interview En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørch, S. (1998). Skolen og de anderledes egnede. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 4 (pp. 4-20).
- Nielsen, J. (2001). PPR – visioner for fremtiden. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 3 (pp. 171-189).
- Nielsen, K. (1999). Praksis, Habitus, Livsstil – et essay om Pierre Bourdieu, krop og kultur. In Tønnes-Hansen, J. and Hermansen, M. (Eds.) *Sociologisk udfordring til psykologien*. (pp. 53-65).
- Polkinghorne, D.E. (2000). Psychological Inquiry and the pragmatic and Hermeneutic Traditions. *Theory & Psychology* 10 (pp. 453-479).
- Tanggaard, L. (2004). *Læring og identitet i krydsfeltet mellem skole og praktik – Med udgangspunkt i moderne dansk erhvervsuddannelse*. Aalborg Universitet: Institut for Kommunikation.
- Tolsgaard, L. and Groot, A. (2002). Tanker og erfaringer vedr. relationsorienteret psykologarbejde på et PPR-kontor. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 4 (pp. 352-361).
- Vadel, C. (1981). *Feltarbejde i egen kultur*. Flakkefjord: Seek A/S.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research*. London: Sage publisher.

## Note

- 1 Navnet Michael er anvendt af anonymiseringshensyn

## Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi



*Denne artikel sætter fokus på kategoriseringspraktikker i PPR, hvilket refererer til den uafklarede zone, hvori problemforståelse og arbejdsstrategi udformes. Der tages empirisk afsæt i en interviewundersøgelse af PPR psykologers oplevelse af bevægelsen mod konsultative metoder i PPR. Den empiriske analyse viser, at PPR systemet stadig er dybt forankret i en diagnostisk tænkemåde. Afslutningsvis diskuteres undersøgelsens resultater, og der argumenteres for værdien af en større refleksiv bevidsthed omkring kategoriseringspraksis og konsekvenserne af forskellige problemforståelser og arbejdsstrategier.*

Af cand.psych., ph.d., adjunkt *Claus Elmhøldt*  
Psykologisk Institut, Århus Universitet

Denne artikel sætter fokus på kategoriseringspraktikker i PPR, hvilket refererer til den uafklarede zone, hvori problemforståelse og arbejdsstrategi udformes. Der tages empirisk afsæt i en interviewundersøgelse af PPR psykologers oplevelse af den organisatoriske vending mod konsultative arbejdsmetoder i PPR. Den specifikke problemstillingen, som analyseres og diskuteres i artiklen, er, hvordan PPR psykologerne beskriver den lokale kategoriseringspraksis, og hvilken betydning kategorisering tillægges, set i lyset af PPR systemets bevægelse mod inklusion af konsultative arbejdsmetoder (se f.eks. Nielsen, B, 2003; Nielsen, J.,

2003; Undervisningsministeriet, 2000).

En hypotese forud for analysen var, at kategoriseringspraksis under indflydelse af konsultative metaperspektiver, hvor sprogets generative effekter tillægges stor betydning, ville blive fremhævet som genstand for refleksiv iagttagelse. Modsat, at kategoriseringspraksis under indflydelse af diagnostiske meta-perspektiver, hvor fokus er på essenser bag sproget, ikke tillægges stor betydning og derfor heller ikke gøres til genstand for særlig iagttagelse. Analysen af interviewene viser, at psykologerne i minimalt omfang forholdt sig re-

fleksivt til de generative effekter af kategoriseringspraksis, men fremhæver professionelle iagttagelser af problemkarakteren (essensen) som afsæt for valg af arbejdsstrategi. Det bliver på den baggrund tydeligt, at PPR systemet stadig er dybt forankret i en diagnostisk tænke måde.

I anden del af artiklen udbredes analysen af, hvad der bestemmer arbejdsstrategien i konkrete sager gennem inddragelse af overvejelser omkring socialt pres og anerkendelsesbehov, foretrukne arbejdsmetoder og PPR systemets indretning. Afslutningsvis diskuteres undersøgelsens resultater, og der argumenteres for værdien af en større refleksiv bevidsthed omkring kategoriseringspraksis og konsekvenserne af forskellige problemforståelser og arbejdsstrategier.

### **Undersøgelsens teoretiske og metodiske baggrund**

Artiklens diskursive fokus på PPR's kategoriseringspraksis bygger på en grundantagelse om, at problemer i skolen ikke er velafgrænsede enheder, der eksisterer uafhængig af PPR systemets praksis. Denne grundantagelse implicerer ikke, at problemer i skolen udelukkende anskues som sociale og sproglig fænomener (Gergen, K., 1994), men at problemer i skolen altid skabes i en konkret social

praksis, som har konsekvenser for kategoriseringen og for den kategoriserede (Bowker, J. C. & Star, S. L., 1999; McDermott, R. P., 1993). PPR systemet kan ikke undgå at kategorisere. Det antages at være en forudsætning for arbejdet med problemer i skolen, at der foretages en navngivning og rammesætning. Gennem en selekteret opmærksomhed på bestemte aspekter af situationer og hændelser skabes grundlag for udformning af en arbejdsstrategi. Donald Schön (1987) har fremhævet, at det netop er sådan den reflekterede praktiker arbejder. Det er denne uafklarede zone, hvori problemforståelse og arbejdsstrategi skabes, som er fokus for opmærksomhed i artiklen.

Det teoretiske afsæt er en post-strukturalistisk antagelse om, at psykologens sprog ikke nødvendigvis afspejler en objektiv virkelighed, men at det anvendte sprog har funktioner og konsekvenser (Wetherell, M., 1998). Sproget anskues som struktureret i mønstre eller diskurser. Disse diskursive mønstre vedligeholdes og forandres i de konkrete praktikker, hvor sproget sættes på spil – f.eks. kategoriseringspraktikker. Diskursanalytikere skelner ofte mellem diskurs med lille d (mikrodiskurser), som refererer til ethvert sprogligt udsagn i hverdagen, og diskurs med stort

D (makrodiskurser), som refererer til institutionaliserede praksisformer, som standardiserer og kontrollerer, hvad der tæller som legitim kundskab og hvem, der har adgang til den (se f.eks. Arnesen, A., 2000).

Metodisk er artiklen baseret på semi-strukturerende interviews (Kvale, S., 1997) med 15 psykologer på to lokale afdelinger af Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR) i Danmark. Interviewene blev gennemført indenfor rammerne af et forskningsprojekt, hvis overordnede tema var: Hvordan forholder psykologer sig til de ændringer, det medfører, at PPR i stigende grad fokuserer på konsultative, forebyggende ydelser i arbejdet med børn og unge?<sup>1</sup> Interviewene blev først kodet i henhold til fænomenologiske strategier for meningskondensering og kategorisering (Giorgi, A., 1994), hvorefter karakteristiske mønstre blev identificeret, og udvalgte passager gjort til genstand for grundig hermeneutisk fortolkning (Polkinghorne, D., 2000). Den empiriske analyse i denne artikel er begrænset til de dele af materialet, som belyser aspekter af PPR's kategoriseringspraksis som defineret ovenfor. Ydermere skal det nævnes, at analysen sætter fokus på dominerende mønstre i det empiriske materiale og således helt bevidst ikke forsøger at gengive samtlige

nuancer af kategoriseringspraksis som beskrevet i interviewene.

Interviews som empirisk materiale for en analyse af kategoriseringspraktikker i PPR rummer særlige muligheder og begrænsninger. En begrænsning er, at interviews ikke giver direkte adgang til at studere kategoriseringspraktikker, men kun indirekte adgang til at studere det fortolkningsrepertoire, PPR psykologerne trækker på i deres daglige kategoriseringspraktikker. Begrebet om fortolkningsrepertoire refererer til termer eller metaforer, der trækkes på for at beskrive og evaluere egen praksis (Potter, J. & Wetherell, M., 1987, p. 138). Psykologens fortolkningsrepertoire er vigtigt, fordi det rammesætter, hvad psykologen er interesseret i at vide og derfor tilbøjelig til at kigge efter – det retter psykologens opmærksomhed mod bestemte problemforståelser og arbejdsstrategier. Psykologernes fortolkningsrepertoire forstås som socialt og kollektivt produceret og reproduceret gennem personlige læringsbaner (Tanggaard, L. & Elmholdt, C., in review), og i samspil med baggrundsdiskurser i PPR og det omgivende samfund.

### **Politiske og videnskabelige baggrundsdiskurser**

I litteraturen skelnes ofte bredt mellem traditionelle tilgange til specialpædagogik og alternative

perspektiver formuleret i opposition hertil (Skrtic, T., 1995; Clark, C., Dysin, A., & Millward, A., 1998). Den traditionelle arbejdsmetode beskrives som individ-orienteret og post-positivistisk med rødder i psykologi og medicin, og med fokus på at udvikle bedre specialpædagogiske tiltag for diagnosticerede grupper. I relation til PPR er dette beskrevet som den traditionelle sagsgang med fokus på individuel testning, udredning og anbefaling om evt. specialpædagogiske tiltag (Baltzer, K. & Tetler, S., 2003; Fjældstad, H., 2003). Den traditionelle sagsgang er ikke forsvundet, men der stilles i stigende grad krav til PPR om også at kunne varetage mere udviklingsorienterede arbejdsopgaver omkring opkvalificering af de pædagogiske miljøer i skolen med henblik på at skabe en mere rummelig folkeskole (Undervisningsministeriet, 2000).

Den uddannelsespolitiske vision om rummelighed, der kan dateres til Salamanca-erklæringen (1994), involverer en radikal-demokratisk fordring om at respektere børns forskellighed som en naturlig og værdifuld ressource – systemet må tilpasses individet ikke omvendt. Rummelighedstænkningen kan således anskues som en radikaliseret af den tidligere integrationstænkning, der betonede individets tilpasning til det sociale fællesskab (Mørch, S., 1998).

Rummelighedstænkningen understøtter bevægelsen i retning af en PPR praksis, der sætter fokus på opkvalificering og udvikling af de professionelle voksne omkring børnene, så flere børn kan fastholdes i nærmiljøet og få adgang til at lære ud fra egne forudsætninger. De senere års store fokus på udviklingsorienterede konsultative metoder kan ses som påvirket af rummelighedsideologien (se f.eks. Hansen, K. V., Ahrensberg, R. M., Lentz, J., Pedersen, G., & Schjøttz, L., 2002).

Den videnskabelige baggrundsdiskurs for bevægelsen i retningen af mere konsultative arbejdsmetoder i PPR praksis har været præget af en tendens til splitting mellem det traditionelle individorienterede deficit-perspektiv, der kritiseres for at stigmatisere, segregere og marginalisere børn (se f.eks. Skrtic, T., 1995), og alternative relationelle problemforståelser og ressourceorienterede arbejdsstrategier, der fremhæves for at udvikle børns deltagelsesmuligheder (se f.eks. Nielsen, J., 2003). Den videnskabelige baggrundsdiskurs er overvejende meta-teoretisk og/eller baseret på enkelt casestudier af udviklingsarbejder (se f.eks. Hansen, K. V., Ahrensberg, R. M., Lentz, J., Pedersen, G., & Schjøttz, L., 2002). Der er kun i yderst begrænset omfang gennemført systematiske proces- eller effektundersøgelser

af konsultation, og det primært i Nordamerika hvor behavioristisk adfærdsmodifikation ofte er teoretisk baggrund (Cole, M. & Sigel, M., 2003).

I de næste to afsnit analyseres og diskuteres de interviewede psykologers svar på spørgsmålet, »*hvad afgør om du arbejder konsultativt eller udredende via testning*«? Ved at stille dette interviewspørgsmål skabes en situation, hvor psykologen opfordres til at reflektere over og begrunde grundlaget for valg af arbejdsstrategi i konkrete sager. Der må tages forbehold for, at efterrationaliserede begrundelser ikke nødvendigvis afspejler den praktiske bevidsthed i fremadskridende kategoriseringspraksis, hvor den kompetente psykolog handler umiddelbart og intuitivt på situationers opfordringskarakter (Dreyfus, H., 1999). Derudover kan det problematiseres, at spørgsmålet opfordrer til en splitting mellem konsultative og testorienterede metoder. Det skal dog samtidig understreges, at psykologerne senere spørges om de kombinerer metoderne.

### **Problemkarakterdiskursen**

Hovedparten af de interviewede psykologer udtrykker, direkte adspurgt, at det er problemkarakteren, der bestemmer arbejdsstrategien i konkrete sager. Denne måde at fortolke egen praksis, som jeg

her vil kalde problemkarakterdiskursen, rummer en antagelse om, at de opgaver psykologen møder i sit arbejde kan sorteres i to overordnede kategorier: (1) Er det et indre psykisk/neurologisk betinget problem, eller (2) er det det sociale miljø omkring barnet, der betinger problemet? Peger mistanken på indre psykisk/organisk betingede problemer, så argumenteres der typisk for valg af en individ-orienteret test- og undersøgelsesstrategi. Peger mistanken på problemer i miljøet omkring barnet, så argumenteres der typisk for valg af en kontekst- og ressourceorienteret konsultativ arbejdsstrategi.

I: Hvad er afgørende for, om du arbejder på den ene eller anden måde?

Pernille: Det kommer an på, hvad det er for nogle problemstillinger, de kommer med. Hvis det er rent fagligt, at det er et barn, der er ordblind, så starter jeg jo ikke konsultativt. Så det er problemstillingen, der er afgørende. Det er, når det er sociale... at vi ofte prøver at starte konsultativt.

Problemkarakteren som begrundelse for valget af arbejdsstrategi uddybes i følgende interviewcitater, hvor en psykolog svarer på, hvad der afgør, hvorvidt der arbejdes konsultativt eller undersøgende og udredende via testning?

I: Hvordan afgør du, hvorvidt du arbejder konsultativt eller udredning via testning?

Karin: Jo, det er jo nemt. Hvis der kommer nogle lærere og siger, han er svagt begavet, eller han har store læsevanskeligheder. Så er det klart, så er vi nødt til at finde ud af, hvordan barnet, sådan tænker jeg, så er jeg nødt til at finde ud af, hvordan fungerer barnet kognitivt. Så går jeg ind og laver for eksempel en WISC.

Problemkarakterdiskursen synes at indeholde en antagelse om velafgrænsede og objektivt eksisterende problemer. Derudover udvises en overvejende »realistisk deskriptiv« tilgang til sproget, når der svares, at problemkarakteren bestemmer valget af arbejdsmetode. Sproget og den sproglige praksis anskues ikke reflektivt som noget, der har funktioner og konsekvenser, men som et »neutralt« redskab til at opnå beskrivelser af problemkarakteren.

I modsætning til en realistisk deskriptiv tilgang til sproget kan der formuleres en generativ praksis forståelse. En sådan diskursiv position, som ingen af de interviewede psykologer trækker på i deres begrundelse for valg af arbejdsstrategi, ville betone sprogets generative (skabende) kvaliteter og konsekvenserne af

forskellige beskrivelser. En generativ praksis forståelse ville ikke fortolke problemkarakteren som et objektivt eksisterende fænomen, som sproget peger på, men netop som monteret i et netværk af diskursive praktikker. Sproget har funktioner og konsekvenser. Det samme fænomen kan beskrives på en række forskellige måder, og beskrivelser er aldrig neutrale, men altid formålsbestemte (Potter & Wetherell, s. 35). En generativ praksis forståelse som begrundelse for valget af arbejdsstrategi ville forholde sig eksplicit reflektivt til den kategoriseringspraksis, hvori problemet monteres. Psykologen ville således ikke kun fokusere på at undersøge, hvordan problemet kan kategoriseres (problemkarakter diskurs), men også være interesseret i at undersøge, hvem der ønsker hvilke kategoriseringer og inddrage pragmatiske overvejelser omkring, hvad forskellige kategoriseringer vil kunne gøre ved problemet? I et sådan perspektiv bliver det interessant at undersøge, hvordan de implicerede parter (psykolog/lærere/forældre/barn) bruger sproget til at gøre ting: beordre, forespørge, overtale, anklage, udpege problemer etc..

Det er et dominerende mønster på tværs af interviewene, at PPR's kategoriseringspraksis stadig fremstår som solidt forankret i en diagnostisk tænkemåde, hvor



problemkarakter relativt uproblematiseret gøres til grundlag for en grovsortering af problemer. Det der ovenfor beskrives som en generativ praksis forståelse bliver først aktiveret, når/hvis psykologen på baggrund af en realistisk deskriptiv vurdering af problemkarakterens essens skønner, at der er tale om et socialt problem, som f.eks. samarbejdsvanskeligheder mellem skilte forældre eller et dårligt fungerende lærerteam.

Problemkarakterdiskursen kan også analyseres som udtryk for en teknisk rationel erkendelsesteori. Donald Schön (1987) beskriver teknisk rationalitet som en tilgang til professionel problemløsning, der bygger på positivistisk filosofi. Antagelsen er, at professionelle praktikere løser velafgrænsede problemer gennem en systematisk anvendelse af teorier og teknikker, der bygger på videnskabelig viden (Schön, D. A., 1987, p. 3-4). Når psykologerne begrundes deres valg af arbejdsstrategi med henvisning til problemkarakter antages, at der eksisterer velafgrænsede problemer, der kan identificeres og løses ved anvendelse af de rette teorier og teknikker. Schön er ikke modstander af at anvende forskningsbaseret viden i praksis, men han afviser ideen om, at forskningsbaseret viden kan være direkte handlingsanvisende for praksis (jf. den medicinske evidensmodel).

Schön beskriver praktiske problemer som uklare indeterminerede situationer, der ikke umiddelbart giver mening. Det er psykologen, der navngiver og rammesætter – monterer problemet – gennem en selekteret opmærksomhed på bestemte aspekter, hvorpå en matchende interventionsstrategi udformes.

Problemkarakterdiskursen forbi-går den uafklarede zone, hvori problemforståelse og arbejdsstrategi udformes og antager i udgangspunktet, at problemer er velafgrænsede og eksisterer objektivt uafhængig af psykologens praksis. Dette ville i Schön's optik blive udlagt som en skueteori, hvilket refererer til refleksive efterrationaliseringer, som er forskellige fra de brugsteorier, der finder anvendelse i den refleksive praktikers fremadskridende handlinger (1987). Skueteorier er ikke ren staffage, de tjener et formål – typisk legitimerende formål – og de har funktioner og konsekvenser. Problemkarakterdiskursen afspejler en positivistisk videnskabelig rationalitet der kan virke legitimerende.

I andre dele af interviewene, hvor interviewpersonerne beretter om, hvad de gør, når de arbejder med problemer i skolen, fortælles andre og mere nuancerende historier om, hvad der bestemmer valget af

arbejdsstrategi. Inden jeg kommer dertil, skal jeg dog kort sætte fokus på en anden fremherskende diskurs i psykologernes eksplicite begrundelser for valg af arbejdsstrategi, nemlig diskursen om barnet i centrum som »barnets bedste«.

### **Barnets i centrum som barnets bedste diskursen**

Et andet væsentligt mønster i psykologernes svar på spørgsmålet om, hvad der bestemmer arbejdsstrategien er svar, der på forskellig vis fremhæver psykologen som barnets allierede og peger på barnets bedste som afsæt for valg af arbejdsstrategi. Overskriften til dette afsnit sammenkobler to diskursive tendenser i materialet, som både optræder separat og sammenkoblet. (1) Diskursen om »barnets bedste« kan anskues som en pragmatisk diskurs, der betoner, at psykologen må undgå metodisk og ideologisk fiksering og altid være åben for at vurdere, hvilken indsats der vil skabe de bedste udviklings- og læringsmuligheder for barnet i den konkrete situation. (2) Diskursen om »barnet i centrum«, der typisk formuleres i opposition til den konsultative bølge i PPR, er en individfokuseret diskurs, der reflekterer en frygt for, at »*tabe barnet af syne i al denne fokus på konsultationer og relationer omkring barnet*«, som en af psykologerne formulerer det.

Når jeg har valgt at analysere de to diskursive tendenser samlet, er det fordi diskursen om »barnets bedste« i de fleste tilfælde kombineres med en diskurs om »barnet i centrum«. Den sammensatte diskurs om barnet i centrum som barnets bedste reflekterer en diskursiv position i opposition til en ensidig bevægelse over mod indirekte konsultativt arbejde med fokus på udvikling og opkvalificering af de voksne omkring barnet. Følgende udsagn problematiserer, hvad der opfattes som en aktuel tendens i PPR til overfokusering på (konsultative) metoder og teknikker og fremhæver, at hensyn til barnets bedste altid må være udgangspunkt og omdrejningspunkt for indsatsen.

Lise: Og jeg tænker, at vi ikke skal være så fokuserede kun på en metode, vel. Altså, der er jo også... vi også er nødt til at tænke andre ting ind. Det vigtigste det er barnet som udgangspunkt, ik'. Altså, at det er i centrum, ik'. Det tænker jeg.

Det er påfaldende, at udsagn som dette, der anfører barnet i centrum som barnets bedste, aldrig begrundes eller uddybes nærmere. Diskursen om barnet i centrum som barnets bedste fremstår som institutionel doxa (Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D., 1992), en slags selvindlysende sandhed, der ikke kræver yderligere begrundelse

eller afklaring. Ingen af de interviewede uddyber, hvad de forstår ved barnets bedste eller inddrager overvejelser omkring, hvordan man bedst muligt varetager barnets interesser? Heller ikke spørgsmålet om, hvordan psykologen erkender, hvad der er til barnets bedste, eller hvordan denne erkendelse gøres til udgangspunkt for indsatsen, uddybes. Det er tvivlsomt om en modsat diskurs som »konteksten i centrum er barnets bedste« ville kunne fremsættes med samme indlysende selvfølgelighed, hvilket understøtter antagelsen om institutionel doxa. Samlet set understøtter diskursen om »barnet i centrum som barnets bedste« indtrykket af et PPR system, der stadig er solidt forankret i en overvejende diagnostisk og individfokuseret tænkning.

I de følgende afsnit bredes analysen ud over psykologernes specifikke svar på spørgsmålet om, hvad der bestemmer arbejdsstrategien i konkrete sager, og andre forhold af betydning for den lokale kategoriseringspraksis diskuteres.

### **Socialt pres og anerkendelsesbehov**

De interviewede psykologer udtrykker alle i større eller mindre omfang oplevelser af at blive mødt med forventninger om at indtage positionen som ekspert, der tester, diagnosticerer og får problemet til at forsvinde.

Gitte: Og der tænker jeg, at det jeg er mest oppe imod, det er lærere, som gerne vil have det her undersøgelsesværk lige nu. Og hvor jeg siger, at det er altså sådan med børn, at vi bliver nødt til at prøve nogle ting af. Fordi, vi kan ikke bare... jeg kan ikke bare teste ham, og så kan du få et helt præcist svar. Og det er der, jeg synes, at lærerne er sådan lidt – nu vil vi have test, og nu skal du lige fortælle mig. Jeg synes, det er den, man skal kæmpe lidt med.

Retorikken i interviewcitaterne gør brug af en kampmetaforik – »det vi er oppe imod« – der positionerer psykologen i opposition til lærerne. Det er interessant at se, hvordan psykologen via sproget forsøger at skabe handling. Sproget bruges til at positionere læreren som irrationel og følelsesbetonet i modsætning til psykologen, der positioneres som ekspert. Citatet kan analyseres som et eksempel på, at psykologen forsøger at legitimere sin praksis med henvisning til psykologfaglig viden – »sådan er det med børn«. Interviewcitaterne fremhæver således, hvad der ikke nævnes i psykologernes refleksive overvejelser, nemlig at kategoriseringspraksis er en kollektiv social proces, hvor problemforståelsen og arbejdsstrategien forhandles frem. Det kollektive og sociale aspekt af kategoriseringspraksis som en forhandling træder særligt tydeligt frem i passager af

interviewene, hvor det tværfaglige samarbejde med pædagoger og lærere beskrives. Disse beskrivelser betoner, at der ofte eksisterer en kløft mellem psykologens og lærernes/pædagogernes forventninger til arbejdsstrategien.

Kristine: Jeg oplever, at der sidder mange lærere og pædagoger ude på skolerne og tænker, at det er PPR, der skal løse den her opgave. Der er noget galt med det her barn, og det er PPR, der skal ind og løse den opgave. Så jeg tænker også, det er en, altså, der ligger også et stort stykke arbejde i at få vendt synet, ik'. I forhold til den ydelse, som PPR giver.

Citatet belyser en central problematik i interviewene, som spidsformuleres i følgende udsagn fra en nyuddannet kvindelig psykolog, der retorisk spørger, »*hvorfor er det, vi vil sælge firkanter, når de egentlig gerne vil købe trekanter*« (Anna). De interviewede psykologer oplever ofte, at lærerne forventer og efter-spørger en traditionel ekspert, der kan få problemet til at forsvinde. Ydermere, at lærerne ofte forholder sig skeptisk, eller direkte modvilligt, hvis psykologen forsøger at »sælge« en udviklingsorienteret ydelse, som implicerer at lærerens faglighed og personlighed inddrages. Konsummetaforikken i det ovennævnte citat belyser et centralt dilemma i udviklings- og res-

sourceorienterede arbejdsmetoder, mellem på den ene side »skabe kundens behov«, og på den anden side respektere »kundens« autonomi og selvbestemmelse – »kunden har altid ret« (for en kritisk perspektivering se også Elmholdt i dette temanummer). Det tematiseres flere steder i interviewene, at det er en stor opgave at uddanne lærerne til at tage imod konsultative ydelser. I det følgende citat beskrives, hvordan lærerne lægger pres på psykologens valg af arbejdsstrategi:

Lene: Altså, hvor lærere har erfaring med (...) Hvis vi skaber os nok, hvis vi går ind til skolelederen og siger, du skal ikke regne med mig her til næste år (banker flere gange i bordet), hvis ikke du får flyttet Brian. Jamen, så kommer der jo bare et PRES, ik' – på én.

Citatet fremhæver den sociale forhandling om arbejdsstrategi som en kampsituation, hvor læreren ønsker barnet ud af klassen, imens psykologen (delegeret med rummelighedsideologi og sparekrav) kæmper for at få læreren til at tage ansvar for løsning af problemet lokalt. Denne kamp uddybes i det følgende citat, hvor en psykolog beskriver vigtigheden af at opnå en god alliance med skolelederen.

Palle: Fint nok, vi har i hvert fald fået skoleinspektøren med på bagen, så de er med til at støtte op om

det pres som de lærere er udsat for, der er presset ind i noget konsultativt, uden de selv ønskede det.

Brugen af kampmetaforik kan analyseres som udtryk for grundlæggende spændinger; både i forholdet mellem lærerne og skolelederen og i forholdet mellem lærerne og psykologen. På den ene side ses en spænding mellem skolelederen, som er forpligtet på implementeringen af hvad der ofte opleves som modsætningsfyldte politiske intentioner om rummelighed og effektivisering af undervisningen, og lærerne, som er forpligtet på at indfri de overordnede krav og målsætninger. På den anden side ses en spænding i forholdet til psykologen, der med basis i samme rummelighedsideologi og effektiviseringskrav i stigende grad forpligtes på at tilbyde konsultative ydelser til lærerne med henblik på at opkvalificere deres faglige og personlige kompetencer.

Det fremgår af analysen ovenfor, at psykologens problemforståelse og arbejdsstrategi ofte må forhandles frem i et spændingsfelt mellem forskellige faggrupper, der har forskellige interesser i sagen, og forskellige kriterier for anerkendelse af godt psykologarbejde. Interviewcitatene betoner, at spændingsfeltet ofte opstår som en modsætning mellem at gøre det lærerne/pædagogerne forventer og

anerkender vs. at leve op til egne/kollegaers faglige standarder for anerkendelse af godt psykologarbejde. Denne arbejdssituation skaber et socialt pres på psykologens kategoriseringspraksis, hvilket understreger betydningen af bevidsthed om egne virkemidler samt behov og præmisser for at blive anerkendt som en dygtig psykolog.

Det er påfaldende, at kun ganske få af de interviewede psykologer, direkte adspurgt, medreflekterer socialt pres og anerkendelsesbehov som forhold, der påvirker valget af arbejdsstrategi i konkrete sager. Direkte adspurgt beskrives kategoriseringspraksis typisk som en individuel og teknisk rational erkendelse af problemkarakteren med afsæt i psykologfaglig viden. Derudover ses tendenser til svar, som trækker på institutionelle doxa om barnet i centrum som barnets bedste. Analysen i dette afsnit viste, gennem inddragelse af beskrivelser af psykologernes tværfaglige samarbejde, at kategoriseringspraksis snarere er en kollektiv og social proces.

### **Psykologens foretrukne arbejdsmetoder**

Et andet væsentligt forhold, der påvirker valget af arbejdsstrategi i konkrete sager, er psykologens foretrukne arbejdsmetoder. Lene Tanggaard beskriver i sin artikel i

dette temanummer, med teoretisk afsæt i begrebet om læringsbaner, hvordan personlige præferencer for arbejdsmetoder skabes gennem deltagelse over tid og sted (se også Tanggaard, L. & Elmholdt, C., in review). Den væsentligste pointe i denne sammenhæng er, at personlige læringsbaner, som opbygges gennem deltagelse på tværs af handlesammenhænge – uddannelse, arbejde, efteruddannelse, etc. – involverer opbygning af præferencer for bestemte arbejdsmetoder. Det er sandsynligt, at markante faglige positioner, som beskrevet i følgende citater, vil kunne influere på psykologens problemforståelse og arbejdsstrategi i konkrete sager:

Jonas: En seriøs arbejdende psykolog kan kun et eller andet sted arbejde konsultativt.

Jørgen: Jeg hører til den gamle skole, så jeg kan jo godt lide det der med at lave en gedigen undersøgelse.

Psykologen, der kan lide at lave en gedigen undersøgelse, vil være mere tilbøjelig til at forstå problemet som indrepsykisk betinget og anvende psykologisk testning som arbejdsstrategi. Psykologen, der mener, at en seriøst arbejdende psykolog kun kan arbejde konsultativt, vil være mere tilbøjelig til at forstå problemet som relationelt og

kontekstuelt betinget og anvende konsultation som arbejdsstrategi. Psykologens foretrukne arbejdsstrategier kan være baseret på teoretisk ortodoksi eller begrænset kompetence, eller en kombination heraf. Det væsentlige i denne sammenhæng er, at foretrukne arbejdsmetoder implicerer bestemte fortolkningsrammer og antagelser, som styrer psykologens opmærksomhed. Intet er så selektivt som perception, og det vi er interesseret i at vide, påvirker, hvad vi er tilbøjelige til at kigge efter, og hvordan vi kigger.

Dette er grundvilkår, som gør det ekstremt væsentligt, at psykologen forholder sig bevidst reflektivt til egne professionelle perceptions- og handletilbøjeligheder, reflekterer over konsekvenserne af foretrukne arbejdsmetoder, og er bevidst om, at alle arbejdsmetoder har konsekvenser. Denne forståelse udfordrer antagelsen om, at det er problemkarakteren i sig selv, der bestemmer arbejdsstrategien. Men det ændrer ikke ved værdien af, at psykologen har et rigt og varieret handlerepertoire, eller ved risikoen for at psykologen, der kun har en »hammer« vil behandle alting som var det »søm«.

### **PPR systemets indretning**

Som nævnt indledningsvist i artiklen er en ensidig fokusering på individorienterede og diagnostiske

arbejdsmetoder kommet under pres, og der efterspørges i stigende omfang et PPR system, som også kan levere mere udviklingsorienterede konsultative ydelser (se f.eks. Nielsen, B, 2003; Nielsen, J., 2003). Interviewundersøgelsen, som ligger til grund for den empiriske analyse i dette kapitel, viser, at på trods af en stor indsats på de to lokale afdelinger af PPR for en omstilling til inklusion af udviklingsorienterede konsultative ydelser, så er der stadig en række faktorer i PPR systemets indretning, som trækker i retning af en mere traditionel arbejdsstrategi. Derudover synes forholdet mellem de forskellige arbejdsstrategier såvel konkret på handleplanet som meta-teoretisk langt fra afklaret.

Palle: Vores måde at håndtere henvendelser og vores begreber, forventninger, måde at håndtere ting administrativt bærer præg af en gammel måde at håndtere det på.

Eksempelvis kræver henvisning til børnepsykiatrisk udredning en forudgående psykologisk test og undersøgelse. Ligesom ressourcer til en specialpædagogisk indsats sædvanligvis kun udløses, hvis der foreligger en psykologisk undersøgelse som dokumentation for barnets vanskeligheder. Ser vi på den pragmatiske effekt af forskellige arbejdsstrategier tegner der sig følgende billede: De tra-

ditionelle test- og undersøgelsesorienterede arbejdsstrategier kan flytte problemer ud af klassen og tilføre ekstra midler, imens konsultation implicerer en løsning i lokalmiljøet, typisk uden tilførsel af ekstra ressourcer. Således skaber PPR systemets indretning en særlig incitamentsstruktur, som kan tænkes at påvirke problemforståelsen og arbejdsstrategien i konkrete sager. PPR systemets indbyggede flaskehalse uddybes i følgende interviewcitater:

Anna: Jeg synes, at jeg ser et problem i, at vi på den ene side melder ud, at vi vil arbejde konsultativt og går i gang med det, men vi har alligevel de her indbyggede flaskehalse, som stadigvæk indebærer, at vi skal levere den gamle vare – kan man sige. Fordi hvis jeg skal fremføre et barn og vil have det i specialklasse, så er det ikke nok, at jeg sidder og siger, at vi har arbejdet med at strukturere det pædagogiske miljø, og så siger de: Ja, det er fint nok. Må vi se hans WISC-profil?

Citatet understreger, at store dele af PPR systemet er grundfæstet i en individuel diagnostisk tænkning, der skaber en incitamentsstruktur, hvor WISC-profiler tjener pragmatiske motiver. Det nævnes flere steder i interviewene, at psykologen bruger WISC-profilen til at legitimere sit faglige skøn og til

at skabe handling. PPR systemets diagnostiske flaskehals kan have den uheldige bivirkning, at fordi en henvisning til børne-psykiatrisk udredning eller en diagnose kan udløse penge til en øget indsats overfor barnet i skolen eller familien, så vægtes dette højere end faglige og teoretiske overvejelser over, hvorvidt barnets problemer bør forstås i et diagnostisk eller et mere systemisk perspektiv.

### **Konklusion**

Artiklen satte med begrebet kategoriseringspraksis fokus på den uafklarede zone, hvori problemforståelse og arbejdsstrategi udformes. Kategoriseringspraksis blev først belyst med afsæt i en diskursanalyse af psykologers selvforståelse af, hvad der bestemmer arbejdsstrategien i konkrete sager. De dominerende diskurser i psykologernes fortolkningsrepertoire blev identificeret, og der blev sat spørgsmålstejn ved umiddelbart selvindlysende sandheder, som at »problemkarakteren afgør arbejdsstrategien« og at »barnets bedste er barnet i centrum«. Analysen viste, at problemkarakterdiskursen flytter fokus væk fra den uafklarede zone, hvori problemforståelse og arbejdsstrategi udformes, hvilket har som konsekvens, at psykologen ikke forholder sig eksplicit reflek-sivt til egen kategoriseringspraksis. Psykologerne synes at være reflekterede omkring, hvad de gør,

og hvorfor de gør, som de gør, men mindre reflekterede omkring konsekvenserne af det, de gør.

Analysens anden del viste, at kategoriseringspraksis ikke kun er baseret på en individuel rationel erkendelse af problemkarakteren, som beskrevet i psykologernes direkte svar på spørgsmålet om, hvad der bestemmer arbejdsstrategien, men at problemforståelse og arbejdsstrategi forhandles frem i en kollektiv social proces, ofte i et spændingsfelt mellem forskellige interesser og anerkendelsesregimer. Derudover blev betydningen af psykologens foretrukne arbejds-metoder diskuteret. Der blev argumenteret for, at foretrukne arbejds-metoder er en uomgængelig præmis, og at problemkarakteren aldrig i sig selv bestemmer arbejdsstrategien. Afslutningsvis blev det vist, at store dele af PPR systemet stadig er strukturelt grundfæstet i en individuel diagnostisk tænkning, hvilket skaber en bestemt incitamentsstruktur, som har konsekvenser for psykologens kategoriseringspraksis.

Der må tages forbehold for, at den empiriske analyse i dette kapitel er baseret på en interviewundersøgelse med 15 psykologer fra to forskellige lokale afdelinger af PPR og således er påvirket af særlige lokale forhold, som gør generaliseringer til den samlede popula-



tion af PPR psykologer tvivlsom. Ydermere må det igen understreges, at analysen har sat fokus på dominerende mønstre i det empiriske materiale og derfor bevidst ikke har forholdt sig til udsagn fra f.eks. den ene interviewede psykolog, som udviste et markant reflekteret forhold til sin egen kategoriseringspraksis. Artiklens teoretiske hovedpointe; at kategoriseringspraksis har pragmatiske funktioner og konsekvenser, og derfor bør gøres til genstand for psykologens reflektive iagttagelse, antages at have bred gyldighed. En væsentlig praktisk implikation, som kan udtrages af den empiriske analyse, er, at mere fokus på præmisserne for og konsekvenserne af kategoriseringspraksis er nødvendig, hvis PPR psykologerne skal overskride den af Foucaults fremsatte påstand, at:

Mennesker ved hvad de gør, og de ved ofte, hvorfor de gør, som de gør, men hvad de ikke ved, er, hvad det de gør, gør. (denne forfatters oversættelse af personlig kommunikation i Dreyfus, H. & Rabinow, P., 1982, p. 187).

### Referencer

- Arnesen, A. (2000). Marginalisering i skolen: En tekst og diskursanalytisk studie av beretningen om lærer-elevkonflikt. *Nordisk Pedagogik*, 20, 206-218.
- Baltzer, K. & Tetler, S. (2003). Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 40.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bowker, J. C. & Star, S. L. (1999). *Sorting Things Out – Classifications and its Consequences*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Clark, C., Dysin, A., & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Cole, M. & Sigel, M. (2003). *Effective Consultation in School Psychology*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Dreyfus, H. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), (København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault : beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: Harvester.
- Fjældstad, H. (2003). PPR som løftestang eller dødvægt. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 434-440.
- Gergen, K. (1994). *Reality and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Giorgi, A. (1994). A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25, 190-220.
- Hansen, K. V., Ahrensberg, R. M., Lentz, J., Pedersen, G., & Schiøttz, L. Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogik Psykologisk Rådgivning i København. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* 1. 2002.
- Kvale, S. (1997). *Interview*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

- McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Mørch, S. (1998). Skolen og de anderledes egnede. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 4-20.
- Nielsen, B. (2003). Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 6.
- Nielsen, J. (2003). PPR i en omstillingstid. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 40, 692-711.
- Polkinghorne, D. (2000). Psychological Inquiry and the Pragmatic and Hermeneutic Traditions. *Theory & Psychology*, 10, 453-479.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and Behaviour*. London: Sage Publications.
- Salamanca Erklæringen (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Salamanca, Spain.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Skrtic, T. (1995). *Disability and democracy: reconstruction (special) education for postmodernity*. New York: Teachers Collage.
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Trajectories of Learning among Educational Psychologists. *Studies in Continuing Education, In Review*.
- Undervisningsministeriet (2000). *Vejledning om PPR – Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 1.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretive repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9, 387-412.

#### Note

- 1 Interviewundersøgelsen er empirisk baggrund for alle artikler af Lene Tanggaard og Claus Elmholdt i dette temanummer. For en mere detaljeret gennemgang se Lene Tanggaards artikel »Konsultation i teori og praksis«.

## Læringsbaner i PPR



*I denne artikel sættes fokus på to psykologers læringsbaner og disses betydning for psykologernes reaktion på den nyeste organisatoriske vending mod konsultative ydelser i PPR. De to psykologers læringshistorie analyseres med afsæt i situeret læringsteori og begreberne deltager- og læringsbaner, som de oprindeligt er udviklet i tekster af Jean Lave (1999), Ole Dreier (1999a, 1999b) og Klaus Nielsen (1999). Artiklen viser, at teoretiske grundforståelser, bestemte rollemodeller og typer af arbejds erfaring spiller en afgørende rolle for psykologernes professionelle læringsbane og identitet og dermed også for deres forhold til konsultation som metode.*

Af cand.psych., ph.d., adjunkt *Lene Tanggaard*  
Institut for Kommunikation, Humanistisk Fakultet,  
Aalborg Universitet

I denne artikel analyserer to psykologers læringsbaner og disses betydning for psykologernes reaktion på den nyeste organisatoriske vending mod konsultative ydelser i PPR. De to psykologers læringshistorie analyseres med afsæt i situeret læringsteori og begreberne deltager- og læringsbaner, som de oprindeligt er udviklet i tekster af Jean Lave (1999), Ole Dreier (1999a, 1999b) og Klaus Nielsen (1999).

En væsentlig pointe i artiklen er, at psykologernes læringsbaner er tæt forbundet til, hvordan de forholder sig til den nye organisatoriske drejning i retning af konsultative ydelser. Det er tilsyneladende uproblematisk i en pædagogisk orienteret

læringsbane at tænke konsultativt, mens det viser sig langt mere vanskeligt i den kliniske læringsbane. Betydningen af læringsbaner må derfor medtænkes som både ressource og barriere for en mulig organisatorisk forandring i retning af en øget konsultativ indsats. Artiklen viser, at faglighed og interventionsstrategier for psykologer i PPR ikke er neutrale redskaber eller forholdemåder, der uproblematisk skifter karakter efter skiftende modetendenser, eksempelvis konsultationsretorik. Faglig identitet er langt mere fastforankret i uddannelsesmæssig baggrund og konkrete erfaringer med (og overbevisninger om), hvad der synes at virke i psykologarbejde.

## Metode

Resultaterne, der præsenteres i denne artikel, er metodisk baseret på semi-strukturerende interviews (Kvale, 1997) med 15 psykologer på to PPR-kontorer i Jylland som led i en undersøgelse af betydningen af konsultation som organisatorisk forandring i PPR (se tidligere beskrivelse i Tanggaard, dette temanummer). Denne artikel bygger på en person-centreret tilgang (Thagaard, 2004, s. 136). Det betyder, at præsentationen af læringsbaner i artiklen tager afsæt i en analyse og fortolkning af to psykologers historie snarere end på et udtræk af temaer på tværs af samtlige 15 interview, vi har foretaget som led i undersøgelsen. Denne metode er valgt for at sikre en dybde i analysen af dimensionen fortid-nutid-fremtid i hver af de to historier. På samme tid er de to historier valgt, fordi de repræsenterer det, der på baggrund af det øvrige datamateriale, kan opfattes som proto-typiske forskelle i læringsbaner mellem psykologer i PPR. »Dybdeanalysen« på personniveauet giver derfor mulighed for at drage mere generelle konklusioner vedrørende læringsbaner og professional identitet i PPR og ikke mindst betydningen af disse for reaktionen på konsultation som ny metode. For mere omfattende analyse af dels historierne, dels nyere forskning i identitet og læring

må dog henvises til (Tanggaard & Elmholdt, 2006). I det følgende præsenteres kort den analytiske ramme for artiklen.

## Læringsbaner, situeret læring og professionel identitet

Blandt uddannelsesforskere er der en stigende interesse for arbejdspladslæring og ikke mindst for, hvordan læring og identitet konstitueres og transformeres på arbejdet (Billett & Somerville, 2004, Hodkinson & Hodkinson, 2003). Fokus er især på, hvordan personers læring kan forstås som del af organisationers læring, og hvordan individuelle præferencer og intentioner hos medarbejdere medbestemmer, hvordan en organisation reagerer på krav om forandring. Mange af disse studier er inspireret af såkaldte situerede studier af personers læring i praksis. Med situeret menes kort fortalt studier, der forholder sig til læring i konkrete praksissammenhænge. Studierne gør op med forestillinger om læring som alene et mentalt fænomen og knytter modsat læring til identitetsforandring i sociale praksis. Nogle af de oprindelige studier er beskrevet på dansk i bogen »Situeret læring og andre tekster« (Lave & Wenger, 2003). Heri uddyber Jean Lave sin forståelse af læring som situeret, og hun betoner relationen mellem læring og identitet:

Problemet læring kan opfattes socialt og historisk som skiftende deltagelse i skiftende social praksis«...og i samme afsnit beskriver hun...læring som et spørgsmål om substantielle, identitetsændrende transformationsprojekter. (Lave, 1999, s. 36).

I denne forståelse forbindes læring til personers forandring af identitet i omfattende transformationsprojekter i sociale praksis. Læring omtales i genkendelige vendinger, og som noget der vedrører menneskelige projekter, mening og betydning. I det hele taget fremhæver Lave sit fokus på læring som substantielle, identitetsændrende transformationsprojekter som et alternativ til øvrig læringsforskning, der næsten udelukkende omtaler tilegnelse af viden og mentale operationer.

Jean Lave påpeger, med deltagerbanebegrebet (se også Dreier, 1999a, 1999b), nødvendigheden af at se på læring som udstrakt over tid og på tværs af forskellige praksisfællesskaber:

Vi er omgivet af deltagerbaner i konkret overflod, af personer, der deltager i forskellige praksisfællesskaber på forskellige måder og er forskellige fra hinanden på måder, der peger på bevægelsesbaner i hver deres retninger. (Lave, 1999, s. 50).

Pointen i denne artikel er, at et øje på eksistensen af deltager- og læringsbaner i PPR (her med fokus på psykologerne) er vigtigt, når man søger at forstå betingelser for en organisatorisk forandring som indførelse af konsultation i PPR. Vi får et billede på læring og ændringer af deltagelse, der er langt fra en instrumentel forestilling om, at det er noget andre kan designe. Der findes historisk, socialt og kulturelt bestemte måder at tilrettelægge en social praksis som eksempelvis PPR, men der kan være mange måder, hvorpå den enkelte realiserer sin deltagelse.

### **Deltager- og læringsbaner i PPR**

Det analytiske perspektiv i denne artikel betyder, at vinklen er på, hvordan PPR som organisation fremviser forskellige institutionelle deltagerbaner, der muliggør forskellige former for personlige deltagerbaner og læring for PPR-psykologerne og hermed også reaktioner på organisatoriske forandringer. Centralt i dette er, at artiklen dels ser på, hvordan formelle strukturer muliggør bestemte former for deltagelse, dels på hvordan den enkeltes læring foregår på tværs af handlekontekster og sociale praksis. I PPR kan formelle strukturer være knyttet til, hvordan psykologisk sagsbehandling er reguleret i juridisk, økonomisk og praktisk forstand. Formelle struk-

turer er også knyttet til, hvordan overgangene mellem formel uddannelse og PPR-arbejdet er organiseret for psykologerne og hvilke typer af efteruddannelse, som er muliggjort. Samtidig er fokus på, hvad der for den enkelte er meningsfuldt at lære i den hverdagslige deltagelse. Der er dermed tale om en forståelse af læreprocesser som nogle, der pågår over:

- 1) *Tid (fortid-nutid-fremtid i den enkeltes deltagelse)*
- 2) *Sted (på tværs af handlekontekster og praksisfællesskaber i regi af PPR, der kan have forskellige og overlappende mål, værdier og regler)*

I det følgende analyseres 2 forskellige læringsbaner i PPR, der dels må ses som personbårne veje ind i en psykologpraksis som PPR, men som også afspejler og er konstitueret gennem afgørende historiske og identitetsmæssige skillelinje mellem psykologerne i PPR. Det gælder især det som her betegnes det kliniske og det pædagogiske spor, der viser sig af stor betydning for, hvordan psykologerne forholder sig til og tackler den konkrete organisatoriske udmelding om, at der nu skal arbejdes langt mere konsultativt og mindre udredende i psykologarbejdet.

### **Jørgen**

Det følgende er en beskrivelse af Jørgens deltagerbane, som er præget af en klinisk uddannelses- og arbejdsmæssig baggrund. Jørgen er uddannet cand. psych. fra Københavns Universitet i 1972, og han har på interviewtidspunktet 32 års erfaring. Han fortæller, at han allerede under psykologistudiet begyndte at arbejde i pædagogisk-psykologisk rådgivning i København i slutningen af 1960'erne:

Interviewer: Hvordan tænker du, at du har lært det, du kan som PPR psykolog?

Jørgen: Jeg har været privilegeret fordi, da jeg var studerende ligesom jer....dér kom jeg til at bo på Frederiksberg på Hollændervej i sådan nogle klubværelser, vi boede 6 i den lejlighed – nedenfor var der et gymnasium. Da jeg havde bestået forprøven, som det hed dengang, så tog jeg en dag ned på den hjælpeskole, som lå dernede i skolegården. Jeg gik ned til inspektøren og spurgte, om de kunne bruge en lærervikar, for så ville jeg komme. Så kunne han jo bare lige ringe, så ville jeg være der under 5 minutter efter. Og det synes han var alle tiders, og så sendte han mig op til skoledirektøren på Frederiksberg, og så fandt hun ud af, at hun synes, at jeg var en flink ung mand. Men jeg havde jo ikke nogen lærereksa-

men, det spurgte hun om, og det havde jeg jo ikke, men så kunne jeg jo undervise de der hjælpskolebørn. Og så blev jeg sendt ned til den ledende psykolog dernede, han manglede nemlig én til at lave statistik for ham – og det var et projekt, der skal køre over to år... Jeg var faktisk temmelig dygtig til statistik, jeg var UG minus. Så jeg fik også lavet det dér statistik, og det dér forskning, og det var jeg færdig med efter et års tid... så synes han godt, at jeg kunne hjælpe ovre ved skolepsykologerne med at tage nogle læseprøver og sådan. Og inden der var gået 2 år, fungerede jeg som psykolog på Frederiksberg, og der var jeg kun 22 – arh var jeg 23? Og det jeg ville sige med det var, at jeg hjalp så skolepsykologen, og det var alle tiders for det ville sige, at jeg var en ung studerende og fik lov at lave nogle opgaver og fik at vide, hvad jeg skulle gøre. Alt blev gennemgået, al min testning, hver eneste WISC-svar blev vurderet, om det nu også var rigtig scoret og sat rigtigt sammen. Så jeg fik jo fandeme min uddannelse helt fra bunden.

### ***Faglig støtte og betydningsfulde, personlige relationer***

Jørgen fortæller, hvordan han fik rådgivning på sine test-scores – en slags uddannelse helt fra bunden gennem grundig rådgivning og kontrol på konkrete opgaver. Til sidst fik han det fulde ansvar for

sine egne skoler. Det er ofte via sådanne uformelle veje ind i en arbejdspraksis, hvor der etableres faglige relationer, at den personligt betydningsfulde læring finder sted. Det at blive guidet ind i et fag af kompetente andre er grundigt beskrevet af Nielsen (1999) i analysen af deltagerbaner blandt studerende på et musikkonservatorium. De kommende studerende går ofte hos bestemte musiklærere, inden de optages på musikkonservatoriet, og det er vigtigt, at de går hos en lærer, der evner at »føre dem op til adgangseksamen«. På lignende vis er Jørgens læringsbane et eksempel på en »Præ-PPR« karriere, hvor han har været under grundig vejledning og evaluering af en anerkendt udøver af faget.

### ***Den psykologiske identitet***

Jørgens tidlige oplevelser med psykologisk arbejde og især den omhyggelige træning i at udføre en psykologisk undersøgelse har været vigtig, ikke bare for hans valg af professional karriere, men også for hans aktuelle professionelle identitet. I modsætning til mange af sine yngre kollegaer bruger han stadig det meste af sin tid på psykologiske undersøgelser.

Jørgen bruger således gerne megen tid på at lave en grundig og klassisk psykologisk undersøgelse, hvor alene det første møde med forældre og barn kan tage en hel

formiddag. Han mener selv, at denne grundige metode med tidlig inddragelse af forældrene og mange samtaler med forældrene er en metode der »er helt perfekt for mig«. »Jeg har adskillige eksempler på, at man så med den psykologiske indfaldsvinkel faktisk kan bidrage og måske løfte sagen ud af dyndet«.

Jørgen fastholder betydningen af den psykologiske vinkel på barnet. Den psykologiske vinkel er ifølge Jørgen den, der kan lokalisere, bestemme og sørge for behandling af iboende vanskeligheder hos barnet. Han holder samtidigt personligt af at lave en genuin psykologisk undersøgelse. Det må betragtes som væsentligt, at Jørgens tidlige bane ind i faget med udførelse af mange test på hjælpeklasserne har formet hans forståelse af psykologfaglighed som knyttet til nøjagtig og præcis test-brug. Han er desuden trænet i og sandsynligvis dygtig til at lave sine tests. At psykologarbejdet pludseligt skal tematiseres med mere vægt på konsultation kan af Jørgen opleves som en trussel mod faglig identitet både for ham selv, men måske også med et perspektiv på psykologstandens mere kollektive faglige identitet? Jørgen fortæller i interviewet, at han faktisk allerede arbejder konsultativt, men han fastholder, at det sker med et psykologisk perspektiv på arbejdet. Det betyder,

at Jørgen, selvom han umiddelbart sætter lighedstegn mellem udførelse af psykologiske test og mange enkeltmandssamtaler med forældre og børn udmærket ved, at det ikke er ensbetydende med en psykologisk indfaldsvinkel til PPR-arbejde. På trods af dette har den ledelsesmæssige beslutning om, at psykologarbejdet skal være mere konsultativt, presset Jørgen på sin metode:

Jørgen: Men der er desværre flere møder – nu fx – jeg kan jo godt. Jeg hører til den gamle skole, så jeg kan jo godt lide det der med at lave en gedigen undersøgelse, ligesom – altså det at undersøge, det er jo også at interviewe forældrene ik' om, hvilken udvikling et barn har, men det tager jo selvfølgelig lidt mere tid ik'.

Jørgen: Jeg sidder mere i møde i dag, end vi gjorde tidligere. Altså tidligere jeg var jo det, man i gamle dage kaldte klinisk psykolog, hvor man virkelig arbejdede med børnene og familierne, hvor de pædagogiske psykologer de arbejdede så med dem, der havde indlæringsvanskeligheder, så.

Jørgen har ikke så megen tid som tidligere til de grundige psykologiske undersøgelser af børnene i de familier, hvor der er andet end specifikke indlæringsvanskeligheder i spil. Disse undersøgelser ønskes i



dag i PPR erstattet eller suppleret af mere indirekte arbejde med alle de involverede voksne omkring barnet, forældre, lærere, skoleledere, konsulenter. De pædagogiske psykologer var tidligere de læreruddannede psykologer, der tog sig af læse- og indlæringsmæssige vanskeligheder, mens de kliniske psykologer var de universitetsuddannede, der tog sig af de adfærdsmæssige og svære problemer. Jørgen oplevede selv, at der dengang var en leflen for det kliniske arbejde, der blev opfattet som forbundet med mere prestige. De første 20 år af Jørgens professionelle liv var han højest lønnet i sin afdeling, men i dag er billedet vendt. Nu er de pædagogiske psykologer lige så godt lønnet, og Jørgen er af den opfattelse, at man ikke skal undervurdere det med lønnen »Så skal du se, så ender det med, at der er mere prestige forbundet med at være pædagogisk psykolog«.

De økonomiske strukturer tegner således baner i organisationen i PPR og er med til at tegne forskelle i status, prestige og faglighed mellem psykologerne. I dag er der ikke en principiel uddannelsesbestemt forskel i opgavetyper mellem psykologerne, og der er et omfattende supervisions- og efteruddannelseselement forbundet til professionsudøvelsen. Det konsultative arbejde hælder dog mest til den pædagogisk-psykologiske side,

fordi arbejdet ikke per definition involverer den klinisk-psykologiske undersøgelse med administration af test, men mere går i retning af konsultation til lærerne vedrørende deres arbejdssituation, undervisning og relation til børn og forældre.

Jørgen vil, som antydnet, gerne undgå den rene proceskonsulenttilgang til sit psykologarbejde. Han er bange for, at psykologrollen og identiteten vil udvandes hermed. Desuden fremhæver han, at han er alt for engageret et menneske til at kunne holde sin viden tilbage. Han mener mange forældre forventer og kun vil arbejde med en ekspert, der giver gode råd, og han vil helst ikke undvære den daglige kontakt med lærerne over frokosten på skolerne. Jørgens perspektiv er, at for få psykologiske undersøgelser af barnet i PPR vil føre til, at disse børn henvises til undersøgelser andre steder.

Umiddelbart er Jørgens deltagerbaner blevet rystet med den nye organisatoriske udmelding om konsultation. Denne artikels perspektiv er, at hans uddannelse ind i feltet, hvor han lærte sig at score en WISC-test helt ned i detaljen er meget afgørende for denne forholdemåde. Det betyder ikke, at alle vil reagere som Jørgen, men brud, rystelser, transformationer og konflikter er i et mere gene-

relt perspektiv ofte del af forandringen af læringsbaner i praksis. Jørgens baggrund i arbejdet med hjælpeklasserne i København under studiet, hans arbejde på børnepsykiatrisk afdeling og en årelang erfaring med psykologiske undersøgelser som den centrale ydelse i PPR har således formet hans deltagerbane som en psykolog, der går til arbejdet med en vinkel på den psykologiske undersøgelse (og under alle omstændigheder et psykologisk perspektiv) som den helt afgørende faglighed. Der er mange perspektiver i dette, som kunne behandles mere indgående, men for dette vil jeg nøjes med at konkludere, at Jørgens standpunkt er i modvind med indførelsen af den konsultative metode. Desuden står Jørgens kliniske bane, der således er både personligt og institutionelt formet, i modsætning til en mere pædagogisk-psykologisk tonet læringsbane ind i PPR, som jeg nu vil fremhæve.

### **Karin**

Karin er oprindeligt uddannet lærer. Hun var lærer i 5 år i den danske folkeskole og begyndte sit arbejde i PPR i 1996 efter at have læst psykologi på lærerhøjskolen. Hun er således en af de mange psykologer i PPR, der har en baggrund som lærer og en pædagogisk psykologisk efteruddannelse. Karin fik et vikariat i PPR, inden hun havde færdiggjort sit speciale på

lærerhøjskolen (Nu DPU), så det havde hun oveni i det første år.

Hun fortæller:

Karin: Altså, der var jeg ny og grøn og viste jo ikke så meget om hele det her felt. Og jeg synes meget, jeg har sådan måttet erfare mig frem. Jeg har selvfølgelig fået noget hjælp undervejs, men jeg har syntes meget, at jeg har måttet gøre mig mine erfaringer, jeg har måttet betale nogle dyre lærepenge indimellem, det har ikke været så nemt. «. »Jeg blev kastet lidt ud i det ikke og fik mine første sager sådan bang ik' og skulle forholde mig til en masse problemstillinger sådan af psykologisk karakter, men jo også en helt masse praktiske problemstillinger omkring, hvordan man lige gør, hvad er procedurerne, og hvordan er tingene skruet sammen og det ene og det andet.

Karin peger på, at hun skulle lære en hel masse om organisationen i PPR, og at hun i begyndelsen var fagligt usikker, ny, grøn og ikke færdiguddannet. Hun skulle pludselig bevæge sig fra teoriernes abstraktioner til at kunne handle på en masse praktiske, psykologiske problemstillinger. Hun skulle bevæge sig fra en teoretisk fornuft til en ageren på baggrund af praktisk fornuft (Brinkmann, 2005). Oplevelsen af at være kastet ud i en række umiddelbart diffuse

og praktiske problemer, der ikke direkte kan tackles ved hjælp af videnskabelige principper, er ofte karakteristisk for nyuddannedes indtræden i et professionsfelt (se også Schön, 1987).

En lighed i det ovenstående til Jørgens læringsbane er, at Karin også begynder i PPR, inden hun er formelt færdiguddannet. Mens Jørgen ikke fremhæver noget problematisk i dette, så oplever Karin at have betalt nogle dyre lærepenge. Det har sandsynligvis kostet blod, sved og tårer at lære gennem egne fejl. Hun skulle ikke bare lære sig en psykologisk tilgang til skolens problematikker, men også forholde sig til en masse praktisk i begyndelsen. Karins læringsbane repræsenterer således direkte den konflikt, der kan være forbundet med oplevelsen af ikke at være »rigtig« psykolog, når man hverken er færdiguddannet eller cand.psych.. Karin er dog læreruddannet og har en masse arbejds erfaring fra skolens kontekst. Denne erfaring og viden fra tidligere underkendes umiddelbart af hende selv som noget, der har mindsket hendes faglige usikkerhed i begyndelsen.

Lærerbaggrunden kan dog godt tolkes som i hvert fald indirekte betydningsfuld for hendes selvforståelse som psykolog. Karin er kritisk indstillet overfor det, hun kalder »de kliniske psykolo-

gers fokusering på barnets iboende vanskeligheder«, og hun er meget mere interesseret i at konsultere lærerne og arbejde med at udbygge deres ressourcer til at kunne rumme og selv tackle de vanskelige børn. Lærerbaggrunden kan gøre, at hun mener at have indsigt i, at nogle problemer i skolen skyldes skolens kontekst og vilkår for at bedrive skole og mindre det enkelte barn. Hun er samtidig videreuddannet på et systemisk grundlag, hvor problemer og psykiske fænomener ses som relationelt betinget, og som begrundet i systemers funktioner og dysfunktioner. Hun har stor interesse for at konsultere de voksne omkring barnet, lærerne, forældre, og hun indleder aldrig et forløb med kun at se børnene og forældrene.

### ***Den systemiske tænkning og konsultation***

Den systemiske tilgang har for Karin betydet, at hun ikke oplever det som svært at skifte til at arbejde konsultativt med lærerne.

Karin: Da jeg blev ansat, da synes jeg godt nok, de der cand. psych., de var meget stive og meget kliniske, og de gjorde meget ud af, at de var klinikere. Men jeg synes, mange af dem har flyttet sig. Nu snakker jeg om den ældre gruppe, så synes jeg, at den yngre gruppe, som I jo tilhører, I er helt anderledes uddannet, kan man mærke, I er nemlig

ikke så psykodynamisk inspireret, tænker jeg, i hvert fald har I lært noget mere ik'... Der synes jeg, vi når hinanden, altså men jeg synes, de der meget kliniske, de er svære at bide skeer med eller har været. Jeg tror, det er en uddøende, der er slet ikke noget problem mere, en uddøende race, der er ikke plads til dem. Måske på børnepsykiatrisk afdeling jeg ved det ikke.

Karin synes at være klart positioneret i en forskel til de ældre klinikere. Tidligt oplevede hun, at de i særlig grad fremhævede, at de var klinikere – og underforstået mere værd. Nu mener hun, at klinikerne er en uddøende race! De unge universitetsuddannede psykologer er desuden uddannet anderledes – med en større vægtning af det kontekstuelle, det systemiske og det relationelle. Karin oplever, de er lettere at nå for hende. Hun fortæller og uddyber i interviewet, hvad det er for en forskel, hun ser mellem klinikerne og hendes selv som en mere pædagogisk orienteret psykolog (på trods af, at denne deling ikke er formel):

Karin: Der er jo også nogle, der mener, at alle børn skal have, lige så snart børn har problemer, så skal de i specialklasse. Der er nogle, der ser problemer overalt, der er fejlfindere stadigvæk, det er de der såkaldte kliniske psykologer, som gør meget ud af at sige,

at de er klinikere, og de er gode til at finde fejlene hos børnene. Det er de også gode til, jeg tror, hvis man lavede en statistik over, hvem der har placeret flest børn i (smågriner) specialklasser, det tror jeg kunne blive interessant. Der er vi ikke helt enige om, hvad det er for nogle, men der kan man sige, de der såkaldte klinikere, de må have det svært, for de er jo underlagt de samme mekanismer, som jeg er, og når jeg har det svært, som i øvrigt prædiker rummelighed og synes, at mange ting skal løses lokalt, så må de da have det meget svært, men det ved jeg ikke noget om.

Karin mener, at klinikerne ser problemer overalt og er gode til at finde fejlene hos børnene. Hun peger også på, at den nye ledelsesmæssige beslutning om indførelsen af konsultative metoder presser alle i systemet, også hende selv, og at klinikerne må have det mere svært end hende, fordi hun trods alt er vant til at tænke i at arbejde med relationerne, de voksne omkring børnene, og i at flest børn skal kunne rummes i en klasse. Der er således med den nye beslutning om konsultative metoder i PPR også ved at ske et skred i forhold til, hvad som anerkendes som god psykologpraksis. Dette er ikke mere alene forbundet til nøjagtigheden i administration af de psykologiske test, men også og i stigende grad mere til det at kunne få »folk til

at flytte sig«. Dette ligger umiddelbart mere på linje med Karins egen læringsbane, da hun i forvejen tænker i relationer, systemer og rummelighed.

### ***Dagligdagen – den konsultative tilgang***

Karin holder aldrig et møde med forældrene eller med barnet alene, som Jørgen ovenfor fremhævede som sin primære tilgang til arbejdet. Karin har altid hele netværket med – »og så snakker vi om, hvad det er, vi hver især ser, og så tager vi det derfra. Det er jo en fundamental anderledes måde at arbejde på end at begynde at sige, at jeg har et barn, jeg skal undersøge. Jeg er nødt til at se barnet i alle dets relationer.«

Karin er dog ikke sikker på, at hun arbejder strengt konsultativt. Hun fortæller også, at hun »et eller andet sted er lidt skeptisk overfor den der rene konsultative«. Hun ved ikke, om hun nogensinde kommer til det, men hun forholder sig til, at det er en ledelsesmæssig beslutning, som må efterfølges. Hun fortæller, at hun anvender mange cirkulære spørgsmål for at få folk til at tænke og reflektere, men at hun godt kan lide at svinge mellem dette og så psykologfaglig rådgivning. »Der er også noget viden, som de andre ikke har, og som jeg ikke tror, jeg kan spørge mig frem til. Der er noget psykologfagligt, jeg

ved, som de ikke ved, som jeg er nødt til at bringe ind«.

Karin har således ligesom Jørgen stærkt brug for at få det psykologfaglige ind i konsultative forløb.

Hun vil gerne veksle mellem konsultation og rådgivning, og hun har aldrig arbejdet med en kontrakt som i »Københavner-modellen«, som hun kalder Ken Vagn Hansens beskrivelser af konsultation i tidskriftet PPR (2002, 2005). »Jeg ved sgu' ikke om det er konsultativt, jeg bliver sådan i tvivl«.

Karin fortæller, hvordan Ken Vagn Hansen på en temadag fortalte psykologerne på hendes kontor om sin konsultationsmodel, der fungerer som det ideologiske grundlag for den ledelsesmæssige beslutning om konsultation som metode på PPR-kontoret, hvor Karin er ansat. Hun fortæller, hvordan det:

Karin: Gik op for mange af os, årh, ja, det er jo et eller andet sted bare hjælp til selvhjælp, der flytter noget. Altså det der med at komme og være ekspert og sige, der er det og det galt og skrive en lang rapport og instruere lærere og forældre. Det flytter ingenting, altså den erfaring tror jeg enormt mange har gjort, at det flytter ikke noget. Altså hvis du vil arbejde med nogle mennesker og en gruppe, så er du nødt til at kigge på relationer, du er nødt til at arbejde relationelt. Og du er nødt

til at arbejde, hvad skal man sige konsultativt.

Karin er i tvivl, om hun arbejder konsultativt. Tematikken omkring at »gøre noget rigtigt« er i spil igen (som i forbindelse med psykologfaglighed og anerkendelse i begyndelsen af hendes tid i PPR), men samtidig er der også tale om en modvilje mod direkte at kopiere en model fra Købehavn udviklet af andre. Man kan sige, at Karin argumenterer for, at både den enkelte PPR-afdeling og PPR-kulturen som sådan skal finde sine egne versioner af og dermed et ejerskab til konsultationsmetoden. Denne pointe er analog til Lundholm & Germansens (dette temanr.) argument for udvikling af en lokal og personlig version af konsultation. Man kan (og vil) ikke blot kopiere andres modeller.

### **Enighed om konsultation**

Karin har et princip angående konsultation, der handler om enighed. Ofte er lærerne og forældrene meget på kant med hinanden, fortæller hun. At mobilisere en fælles forståelse af problemets karakter blandt lærere og forældre er det afgørende succeskriterium for hende. Nogle gange lykkes det ikke, men hun oplever, at forældrene er meget glade for disse netværksmøder, fordi de føler sig hørt:

Karin: De er ligesom vant til, at skolen hører dem ikke. Når de kommer til forældremøder, og skolen siger en helt masse. Lille Brians ditten, dutten, datten, så siger forældrene, så slemt er det vel heller ikke. Så oplever de bare, at lærerne gentager, tror jeg tit, jamen lille Brian er også helt umulig og han er i øvrigt også fræk og ondskabsfuld, det er de forfærdeligste ting i verdenen, de siger (små grin fra både psykolog og interviewer) og altså, der tror jeg tit, at forældrene oplever, at det er rart, at jeg kommer ind, fordi jeg signalerer ligesom, at jeg tager alles synspunkt alvorligt ikke.

Karin inviterer også gerne barnet til disse møder. Ofte møder hun modstand her, fordi lærerne og forældrene ikke altid kan se pointen i, at barnet skal sidde og lytte til »voksensnak«. Hun fremhæver dette som en pointe i sig selv, fordi børnene herigennem oplever, at det er alvorligt, og de »fanger alligevel noget«. Nogle børn lytter i hvert fald, fortæller hun. Ofte kan de også pludselig høre lærerne fortælle at, *»jamen, jeg kan faktisk godt lide barnet, han er egentlig sød nok. Men der er vi allerede nået et stykke, for så har vi fået skilt tingene ad, det er de jo ikke, når læreren kommer til mig og siger, han er ondskabsfuld.«*

For at opsummere kan vi konkludere, at Karins læringsbane er rea-

liseret nærmere det pædagogiske end det kliniske spor i PPR. Hun lykkes tilsyneladende med at være konsultativ i mange sagsforløb og kæmper for at finde sin egen version af metoden, hvor hun også kan få det psykologfaglige ind. Både Jørgen og Karin har en opfattelse af det psykologfaglige som noget, der er knyttet til andet end bestemte interventionsmetoder. Det er viden om udviklingsfaser hos børn, neuropsykologi, angst, moderbindinger etc. Begge psykologers forsøg på at finde en lokalt forankret og personlig meningsfuld faglig tilgang til arbejdet er tydelig, mens deres forskellighed i forhold til holdninger og brug af konsultation i arbejdet tilsyneladende er forankret i deres forudgående arbejds erfaringer og uddannelsesbaggrund.

### **Diskussion og konkluderende bemærkninger**

Deltager- og læringsbaner har i denne artikel været anvendt som analytiske begreber til at forstå to psykologers læring og deltagelse i PPR specifikt i forhold til deres oplevelser af den konsultative vending. Denne teoretiske forståelse resulterer i en analyse af læring, hvor det at blive en særlig person på tværs af forskellige praksis står centralt. At blive til nogen eller noget eller være forhindret i dette – processen i retning af fortløbende identitetsdannelse – ses som afgørende for læring.

### ***Kampe om professionel identitet***

Bredt betragtet bliver fortsat deltagelse og adgang til at udvide denne for psykologer et spørgsmål om at finde og forhandle sig frem til en personlig måde at deltage på i relation til institutionaliserede aktiviteter, vaner, traditioner og kulturer i PPR. Begge cases viser, hvordan dette at komme overens med sig selv og at finde en meningsfuld personlig-faglig identitet er noget, der forhandles og kæmpes om til stadighed i PPR. Det gælder ikke mindst i forhold til andres positioner og forventninger om, hvad det vil sige at være psykolog i PPR. Der er på ingen måde tale om et privat identitetsprojekt, men et socialt identitetsprojekt, der forhandles i relation til ledelsesbeslutninger, det konkrete arbejde og eksempelvis betydningsfulde kollegaer.

Det er i denne artikel kun muligt at snuse til og gøre opmærksom på vigtigheden af læringsbaner i forståelsen af, hvad der er på spil i en organisatorisk forandring. Et egentligt perspektiv på læringsbaner kræver grundige studier af individer over en lang tidsperiode, måske gennem hele livet. Sådant en analyse kan kaste fokus på, hvordan deltager- og læringsbaner følges, afbrydes og kombineres via personers bevægelse i og på tværs af sociale praksis. I denne artikel har målet været at vise, at faglig-

hed og interventionsstrategier for psykologer i PPR ikke er neutrale redskaber eller forholdemåder, der uproblematisk skifter karakter efter skiftende modetendenser. Faglig identitet er langt mere fastforankret i uddannelsesmæssig baggrund og konkrete erfaringer med (og overbevisninger om), hvad der synes at virke i psykologarbejde (se også Mortensen et al., dette temanr.). Det betyder ikke, at den enkelte psykolog ikke kan ændre mening og udgangspunkt over tid, men snarere at introduktionen af nye metoder som eksempelvis konsultation med fordel bør bygge ovenpå erfaringer, den lokale og personlige version af psykologidentitet. En implementering af konsultation bør således forholde sig til, hvilke læringsbaner der er i spil blandt psykologerne, som kan have betydning for processen, og som i deres forskellighed bør ses som en ressource for at nå en globalt forankret, lokal og personligt meningsfuld forståelse af nye metoder.

## Referencer

- Billett, S. & Somerville, M. (2004). Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education, Vol. 26, No. 2*, 309-326.
- Brinkmann, S. (2005). The Ethics of Apprenticeship. *Paper presented at the 4th International Research and Development Conference, »Theory and Practice in Nursing Education«, Aarhus Denmark, 24th-26th August 2005.*
- Dreier, O. (1999a). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære – læring som social praksis*. (76-101). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (1999b). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines, 1*, 5-32.
- Hansen, K. V., Ahrensberg, R. M., Lentz, J., Pedersen, G., & Schjøttz, L. (2002). Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogik Psykologisk Rådgivning i København. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 1*.
- Hansen, K.V. (2005). Konsultation revisited. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 1*.
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2003). Individuals, Communities of Practice and Policy Context. school teachers' learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, Vol. 25, no. 1*, 3-21.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære – læring som social praksis*. (35-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Nielsen, K. (1999). *Apprenticeship: Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. (Vol. 24) Aarhus: University of Aarhus, Department of Psychology.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the pro-*



*fessions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.  
Tanggaard, L. & Elmholdt, E. (2006, in review). Trajectories of Learning among Educational Psychologists. In: *Studies in Continuing Education*.

Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse*. København: Akademisk Forlag.

## Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis



*Artiklen analyserer og diskuterer faciliterende konsultation som udtryk for en liberal styringspraksis, der virker gennem en appel til individet om selvudvikling og autonomi. Det problematiseres, at faciliterende konsultation, på trods af at den ofte er indlejret i en systemisk teoretisk tænkning, har tendenser i retning af en individfokuseret problemforskydning, hvor lærerens moralske forfatning – manglende villighed til at tage ansvar for problemet og engagere sig i faglig og personlig udvikling – gøres til genstand for intervention. Rendyrket faciliterende konsultation kritiseres for at ende i en subjektivistisk funktionalisme uden faglige standarder eller mål, og der argumenteres for nødvendigheden af at integrere autoritative og faciliterende aspekter i enhver konsultation. Afslutningsvis skitseres perspektiverne for en kontekstuel orienteret konsultation, der sætter fokus på tillid gennem anerkendelse, frivillighed og gennemsigtighed.*

Af cand.psych., ph.d., adjunkt *Claus Elmholt*  
Psykologisk Institut, Århus Universitet

I denne artikel analyseres faciliterende konsultation som udtryk for en liberal styringspraksis der virker gennem en appel til individet om selvudvikling og autonomi. Det problematiseres, at den faciliterende konsultation, på trods af at den ofte er indlejret i en systemisk teoretisk tænkning, risikerer en individfokuseret problemforskydning, hvor lærerens moralske forfatning – manglende villighed til at tage ansvar for problemet og engagere sig i faglig og personlig udvikling – gøres til genstand for intervention. Denne risiko op-

står som en konsekvens af den faciliterende konsultations fokus på klientens »*problemskabende processer*« (Hansen, Ahrensberg, Lentz, Pedersen, & Schjøttz, 2002 s. 34). Klienten betragtes som det problemskabende system, der må bearbejdes gennem faciliterende konsultation, der defineres som »*en proces, hvor den professionelle gennem sin relation til klienten interfererer på en måde, som øger klientens selvudvikling i forhold til fænomener (ofte problemer) i klientens personlige og faglige verden*« (Hansen et al., 2002 s. 32).<sup>1</sup>

Det afvises ikke, at der kan være gode grunde til at inddrage læreren i en relationel problemforståelse og en udviklende interventionsstrategi, det er udelukkende den faciliterende konsultationspræmisser, der problematiseres i det følgende. Særligt pointeres det, at manipulation og forførelse risikerer at blive nærliggende, når reelle magtforhold tilsløres gennem en appel til individet om autonomi og personlig udvikling, der ofte beskrives som uantastelige værdier i det senmoderne samfund (se f.eks. Brinkmann & Eriksen, 2005). Magten i faciliterende konsultation analyseres med inspiration fra Foucault som en indirekte form for styring – en liberal styringspraksis – der forudsætter, at subjektet er villig til at lade sig styre gennem selvovervågning (Foucault, 1994). I denne optik kan faciliterende konsultation anskues som en bekendelsesdiskurs og selv-teknologi, hvormed mennesker handler i forhold til sig selv, skaber, omskaber og kultiverer sig selv som subjekter gennem selvovervågning (Foucault, 1988). Faciliterende konsultation bliver dermed at forstå som en pædagogisk teknologi, der positionerer læreren som det bekendende subjekt, der som John Krejsler formulerer det »*lærer selv at ville, det det skal lære, gennem kontinuerlig vejledning i at finde den rette vej*« (2004, s. 8).

I forlængelse af analysen af faciliterende konsultation som liberal styringspraksis sættes specifikt fokus på dilemmaet mellem autoritative og faciliterende aspekter af konsultation. Tendenser i konsultationslitteraturen til en splitting mellem autoritativ/faciliterende, overlevelse/udvikling, 1. orden/2. orden, kortsigtet/langsigtet problematiseres. Der argumenteres for, at en splittelse mellem autoritativ og faciliterende hverken er mulig eller ønskelig, men at det er et dilemma, som må forvaltes og integreres i enhver konsultation. Afslutningsvis skitseres perspektiverne for en kontekstuel orienteret konsultation, der sætter fokus på tillid gennem anerkendelse, frivillighed og gennemsigtighed.

Methodisk er denne artikel, i modsætning til de andre artikler i dette temanummer, baseret på en teoretisk analyse af faciliterende konsultation, primært med afsæt i læsning af dansk konsultationslitteratur som fremlagt i tidligere numre af dette tidsskrift. Enkelte steder inddrages empiri fra en interviewundersøgelse med PPR psykologer gennemført af Claus Elmholdt og Lene Tanggaard (for metode, se Tanggaard tidligere i dette temanummer). Empirien bruges i denne artikel udelukkende eksemplificerende og er altså ikke bærende for argumentation i artiklen.

### **Liberal styringspraksis og selvets teknikker**

Den følgende analyse henter inspiration fra Foucault's beskrivelser af modernitetens nye styrings- og magtformer, som er karakteriseret ved at være indirekte, upersonlige og produktive frem for undertrykkende. Magten er allestedsnærværende, den udøves i relationen mellem mennesker gennem forskellige teknikker. Foucault siger selv om sit forfatterskab, at målet var; »...at skrive historien om de forskellige måder hvorpå mennesker i vores kultur bliver gjort til subjekter« (Foucault, 1982, p. 208). Ifølge Foucault er subjekter ikke noget, vi bare er, men noget vi bliver gennem vores deltagelse i forskellige samfundsmæssige praktikker. I det følgende analyseres faciliterende konsultation som en liberal styringspraksis, der virker gennem bekendelse og selvteknologi.

### **Faciliterende konsultation som bekendelsesdiskurs**

Bekendelsesdiskursen var oprindeligt en katolsk kirkelig tradition, hvor mennesket gennem bekendelse af sin syndige natur kunne søge gejstlig syndsforladelse. Bekendelsen som struktur forsvinder ikke ved fremvæksten af det moderne samfund, dog forlades syndstanken, men grundideen om, at mennesket har en skjult og undertrykt side, som kun kan erkendes gennem beken-

delse, bibeholdes (Nielsen, 2005 s. 71). Det moderne menneske må arbejde med sig selv gennem en selv-reflekterende bekendelse for at kunne finde sandheden om sig selv og frigøre sig herfra (Foucault, 1980). Bekendelsesdiskursens grundstruktur, at kun gennem en reflekterende selvbeskuelse kan det enkelte menneske få adgang til sandheden om sig selv, genfindes i faciliterende konsultation.

Læreren er det bekendende subjekt, imens psykologens rolle er at virke »*lettende eller »fremmede« for en subjektiv, både kognitiv og emotionel erkendelses- og udviklingsproces for den individuelle klient*« (Hansen et al., 2002 s. 32). Målet er, gennem hvad der kan beskrive som en faciliteret bekendelse at give læreren »*en mere nuanceret problemforståelse«* (Hansen et al., 2002 s. 36). Hvilket vil sige en nuanceret selvindsigt, dersom læreren anskues som det »*problemskabende system«* (Hansen et al., 2002 s. 34). Den moderne bekendelsesdiskurs er karakteriseret ved, at det bekendende subjekt ikke selv har indsigt i sin skjulte natur – i dette tilfælde mangelfulde pædagogiske praksis – men må arbejde hårdt sammen med en professionel terapeut/konsulent for at nå frem til sandheden (Nielsen, 2005 s. 73). Relationen mellem bekenderen og den, der lytter til bekendelsen beskrives i litteraturen om faciliterende konsulta-

tion typisk som en komplementær relation med enkelte symmetriske aspekter, såsom gensidig respekt og accept (se f.eks. Hansen et al., 2002). Med begrebet om komplementaritet betones vigtigheden af at fastholde en rollerektion, hvor psykologen/konsulenten gennem en åben og udforskende forholdemåde yder hjælp til selv-hjælp uden at overtage klientens ansvar for problemstillingen.

Et aspekt som sjældent betones i litteraturen om faciliterende konsultation, men som står centralt i Foucaults analyser af den moderne bekendelsesdiskurs er, at bekendelse som ritual altid befinder sig inden for et magtforhold. Man kan ikke bekende sig uden for et magtforhold. Man bekender sig altid til en samtalepartner, der ud over at være samtalepartner også fungerer som den instans, der opfordrer til og værdsætter bekendelsen, og siden hen også vurderer, straffer eller tilgiver bekenderen. I dette perspektiv er forskellen mellem den autoritative ekspert konsulent, som giver råd og vejledning og den faciliterende proceskonsulent, som tager afsæt i klientens indre udviklingsønske ikke et spørgsmål om magt eller ikke-magt. Autoritativ såvel som faciliterende konsultation er indlejret i et magtforhold. Den eneste forskel er, at magtforholdet i den faciliterende konsultation er indirekte virkende

gennem en appel til individet om bekendelse, selvudvikling og autonomi, imens magtforholdet i den autoritative konsultation er mere synligt og direkte virkende gennem opfordring til anvendelse af ekspertens råd og handleanvisninger. Psykologen er ikke mindre magtfuld i rollen som faciliterende konsulent, måske snarere tværtimod, hvis Foucault har ret i antagelsen om, at det moderne menneske opfatter bekendelse som en mulighed for frigørelse (Dreyfus & Rabinow, 1982). Den faciliterende konsulent bruger sin psykolog-faglige ekspertise til at stille de »rigtige« spørgsmål, som kan hjælpe bekenderen (her læreren) til afkode sandheden om sig selv og frigøre sig herfra.

### **Faciliterende konsultation som selvteknologi**

Selvet skabes i Foucaults forståelse ikke kun gennem disciplinering og regulering, men også gennem selvets bestræbelser på at skabe sig selv. Begrebet om selvteknologier betoner, hvordan det moderne individ skaber, omskaber og kultiverer sig selv som subjekt gennem selvovervågning (Foucault, 1988). Faciliterende konsultation bliver en selvteknologi i den udstrækning, at målet om øget selvudvikling og autonomi installeres i den enkelte som et princip for selvovervågning. Som sådan er faciliterende konsultation ikke noget den enkelte kan tvinges til, men

noget den enkelte tager på sig som selv-overvågning gennem bekendelse. Bekendelsesdiskursen i faciliterende konsultation opfordrer subjektet til at lytte til sig selv, udtrykke sig selv og udvikle sig selv. Begrebet om selvteknologier betoner de positive muligheder, et individ kan skabe for sig selv indenfor rammerne af en overordnet diskursiv praksis. Klienten (her læreren) kan ved at tage bekendelsesdiskursen i faciliterende konsultation på sig som en selvteknologi og møde kravet om øget selvudvikling og autonomi positionere sig selv som en dygtig, fleksibel og udviklingsorienteret lærer. I modsæt fald risikerer læreren at blive positioneret som dårlig, ufleksibel og fastlåst lærer.

### **Når modstand tolkes som moralsk forfald**

Faciliterende konsultation bygger på en systemisk antagelse om, at barnets omgivelser altid er en del af problemstillingen og derfor potentielt også en del af løsningen (se f.eks. Strand, 2003). Interventionsstrategien beskrives typisk som en hjælp til selv-hjælp, der sætter fokus på opkvalificering og udvikling af læreren og dermed øget autonomi. Således bliver det en deltagerforudsætning, som beskrevet af Petersen (i dette temanummer), at læreren formår at reflektere over sin egen pædagogiske praksis. Derudover at læreren er

villig til at se egne pædagogiske mangler og til at arbejde med at udvikle sig selv i rollen som lærer. Samlet set kan dette beskrives som den faciliterende konsultations moralske fordring – den gode lærer kan og vil arbejde med faglig og personlig udvikling. Denne moralske fordring rummer et dilemma mellem omsorg og autonomi, som beskrevet af Villadsen (2003) i en analyse af styringspraktikker i socialt arbejde. I forbindelse med faciliterende konsultation opstår dilemmaet i spændingsfeltet mellem respekten for læreren som selvforvaltende individ og ønsket om at underkaste læreren en forandringsproces – det handler om at udøve en styring, der fremmer lærerens selvudvikling og autonomi.

Villadsen peger i sin analyse på, at det at arbejde med klientens motivation for selvstændiggørelse ofte legitimeres med afsæt i humanistisk psykologisk teori om en menneskets iboende selvaktualiseringstendens. Der gives et slående eksempel fra psykolog Per Revstedt's bog »motivationsarbejde« (2001). Revstedt antager, at alle mennesker er motiveret for at udvikle og realisere sig selv og sit indre potentiale, men at denne motivation hos nogle klienter er latent tilstede. Den er med andre ord midlertidig undertrykt af negative kræfter, hvorfor målet med det

sociale arbejde må være at frigøre klienten fra denne undertrykkelse, så udviklingsmotivationen kan blive manifest. Den faciliterende konsultation som beskrevet bl.a. af Hansen (2002) trækker ikke på humanistisk psykologisk teori, men det påpeges, med reference til psykodynamisk teori, at klienten altid møder den professionelle hjælper med både *infantile ønsker* om akut lindrende hjælp og *vækstbehov* (Ibid. s. 20). Vækstbehovet synes forstået som en iboende tendens til selvudvikling, der må frigøres gennem faciliterende konsultation.

Med den faciliterende konsultations forståelse af klienten som et problemskabende system og fokus på øget selvudvikling og autonomi følger en risiko for problemforskydning fra problembarn til problemlærer. Begrebet »problemforskydning« blev oprindeligt brugt af Rasmussen & Højholt (1993) som udtryk for en dikotomisk tankegang, hvor bestemmelsen af problemet forsvinder til fordel for en placering af ansvar og skyld. I en empirisk undersøgelse af psykologarbejde i skolen fandt de, at lærerne ofte opfattede familien som den primære årsag til problemers opståen. Årsagerne til de udpegede problemer blev placeret i en anden kontekst end skolen, nemlig familien og i en anden tid, nemlig fortiden (Rasmussen & Højholt, 1993 s. 96). Dermed forskydes skyld og

ansvar for problemerne og deres løsning bort fra skolen. En tilsvarende problemforskydning, blot med modsat fortegn, risikerer at blive konsekvensen af en faciliterende konsultation, der ensidigt sætter fokus på lærerens selvudvikling og autonomi og forstår læreren som det »problemskabende system«. Risikoen for problemforskydning og overgreb på lærerens integritet forhøjes i tilfælde af, at læreren modsætter sig strategien om hjælp til selv-hjælp. Som en af psykologerne i vores interviewundersøgelse sagde: »*Det vi er mest oppe imod, det er lærere, som gerne vil have det her undersøgelsesværk lige nu*« (Gitte, interviewtranskription, s. 11). Hvis analyserne af vores kultur som en grænseløs udviklingskultur domineret af bekendelsesdiskurser (se f.eks. Brinkmann et al., 2005) er korrekt, vil det antageligt være svært for den enkelte lærer at legitimere en modstand mod øget selvudvikling og autonomi. Derimod vil det på denne baggrund opleves som fuldt ud legitimt at opfatte en sådan modstand som udtryk for et individuelt moralsk forfald, der må bearbejdes for at frigøre individets indre udviklingspotentiale.

### **Diskussion og praktiske implikationer**

I det følgende afsnit diskuteres de praktiske konsekvenser af den ovenfor gennemførte teoretiske

analyse af faciliterende konsultation. Ovenfor blev der argumenteret for, at forskellen mellem autoritativ og faciliterende konsultation ikke er et spørgsmål om, at den ene er indlejret i en magtrelation, imens den anden ikke er, men at magten udøves mere subtilt og indirekte i den faciliterende konsultation. Analysen problematiserer en dikotomisk modstilling af den autoritative ekspert i en privilegeret magtposition, og den procesfaciliterende psykolog, der giver klienten frihed/ansvar til at definere processens indhold og retning. Følgende argumenteres for, at en splittelse mellem autoritativ og faciliterende konsultation hverken er mulig eller ønskelig, men snarere bør ansues som et dilemma, der må forvaltes og integreres.

- For at faciliterende konsultation kan fungere som en hjælp til selv-hjælp kræves en kompetent psykolog/konsulent, som udover at have viden om menneskelige og mellemmenneskelige processer har en solid psykologfaglig (ekspert) viden som baggrund for at stille de »rigtige« spørgsmål på det rigtige tidspunkt. Psykologfaglig ekspertise er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning for at kunne agere kompetent i rollen som faciliterende konsulent.
- En faciliterende konsultation, der betoner klientens frihed til

selvudvikling og øget autonomi, og samtidig forudsætter dette, tilslører reelle om end subtile magtforhold i relationen mellem psykolog og klient, og bliver let manipulerende og forførende. I særdeleshed i et neo-liberalt samfund, hvor »friheden« til øget selvudvikling og autonomi er blevet et krav (Rose, 1999).

### **Autoritativ og faciliterende som et dilemma der må forvaltes og integreres**

I konsultationslitteraturen ses ofte en modstilling af faciliterende positioner med fokus på selvudvikling og autonomi, og autoritative positioner, hvorens ekspert giver råd og vejledning. I Københavnmodellen, som beskrevet af Hansen (2002), argumenteres for en arbejdsdeling, hvor forskellige psykologer varetager henholdsvis faciliterende og autoritative former for indsats, og der tales ofte om en to-bensstrategi i PPR, hvor både faciliterende og autoritativ konsultation anses for nødvendige men separate former for indsats (se f.eks. Undervisningsministeriet, 2000; Nielsen, 2003).

I det følgende vil jeg foreslå, at det faciliterende og det autoritative snarere må ses som et dilemma, der må forvaltes og søges integreret i enhver konsultation. Det autoritative bestemmes her som et objektivi fokus på psykologfaglig ekspert viden, der ønskes formidlet



til klienten, imens det faciliterende bestemmes som et subjektivt fokus på klientens selvudvikling og autonomi<sup>2</sup>.

En rendyrket faciliterende konsultation, der gør klientens selvudvikling til omdrejningspunkt risikerer at ende i en subjektivistisk funktionalisme uden faglige standarder eller mål. Modsat risikerer en rendyrket autoritativ konsultation, der gør psykologfaglig viden til omdrejningspunkt for ekspertrådgivning, at ende i en objektiv funktionalisme, hvor psykologfaglig de-kontekstualiseret viden forstås som direkte handlingsanvisende for praksis. Den rendyrkede faciliterende konsultation er, som ovenfor argumenteret, etisk problematisk, fordi den tilslører magtforholdene i den aktuelle sociale kontekst og betoner individets frihed til selvudvikling, hvilket let bliver forførende og manipulerende. Den rendyrkede autoritative konsultation er modsat problematisk, fordi ekspertrådgivning kan virke pacificerende (læreren fratages/fralægger sig ansvar for problemets løsning), og fordi læring i denne model forstås som en funktional kundskabstilegnelse af abstrakt teoretisk viden, der direkte kan overføres til praksis.

I modsætning til en opsplittet enten-eller forståelse af forholdet mellem autoritativ og faciliterende

konsultation vil jeg, med inspiration fra Kraft og Nielsen's (2006) kritiske analyse af funktionalistiske strømninger i pædagogikken, foreslå en alternativ kontekstuel tilgang til konsultation. I dette perspektiv forstås allerede eksisterende sociale og kulturelle kontekster som en forudsætning for selvudvikling og ikke som en selvudviklingens svøbe. Da selvudvikling ikke forstås som realisering af et indre iboende selv, men som udvikling af professionel handlerepertoire og orienteringskapacitet i en konkret social praksis. Derfor må omdrejningspunktet for konsultation også altid være individet forstået som deltager i en konkret historisk kontekst. Det at handle selvstændigt, autonomt, er i dette perspektiv ikke at forstå som en befrielse fra den sociale forudsætningsstrukturer, men må forstås som udvikling af handlerepertoire og orienteringskapacitet i forhold hertil. Målet om øget autonomi fastholdes således, men forstås som en udvidelse af handlerepertoire og orienteringskapacitet i en konkret social praksis, og ikke som realisering af et abstrakt indre udviklingspotentiale. Det er derfor væsentligt, at psykologens faciliterende udforskning tager afsæt i en solid faglighed, som giver retning til spørgsmålene (det autoritative). Forudsætningen for klientens udvikling ligger netop i en konfrontation mellem dennes

dagligdags forståelseshorisont og psykologens faglige forståelseshorisont. I det følgende skitseres nogle basale forholdemåder i en kontekstuel tilgang til konsultation, særligt med fokus på skabelse af tillid.

### **Anerkendelse, frivillighed og gennemsigtighed**

Vi fandt i interviewundersøgelsen med PPR psykologer, som bl.a. rapporteret af Elmholdt i dette temanummer, at psykologerne ikke var uvante med at møde mistillid og modstand mod den konsultative metode fra lærerne. Mistillid til, at konsultation vil hjælpe og/eller mistillid til psykologens motiver for konsultation og deraf følgende modstand, kan fortolkes som udtryk for individuelt moralsk forfald – qua faciliterende konsultations etiske fordring om selvudvikling og autonomi. Problemet med denne tolkning er, at den placerer skylden for mistillid og modstand hos klienten – klientens moralske forfatning.

En kontekstuel tilgang til konsultation forpligter sig på at udforske enhver mistillid som et meningsfuldt udtryk for deltagelse i en konkret historisk kontekst. Det betyder bl.a., at psykologen må være radikal gennemsigtig omkring motiverne for konsultation. Hvis konsultation (også) handler om økonomi og effektivisering, så

må det lægges åbent frem til diskussion, og klientens (begrænsede) mulighed for at undslå sig denne bestemthed må gøres til genstand for refleksion. Risikoen for problemforskydning i en faciliterende konsultation, der sætter fokus på lærerens selvudvikling og autonomi må kunne diskuteres åbent. En klient, der oplever sig manipuleret og forført af selvudviklingssnak vil reagere med mistillid og modstand. Her skal fremhæves tre basale redskaber for skabelse af tillid i kontekstuel orienteret konsultation:

- Psykologen må anerkende klientens perspektiv på problemstillingen som et meningsfuldt udtryk for deltagelse i en konkret historisk kontekst. Men psykologen må også tage normativt ansvar, gennem en faglig styret udforskning, for at igangsætte ikke blot en vilkårlig udvikling, men en bestemt intenderet udvikling. Den faciliterende konsultations frakendelse af ansvar for problemets løsning, og anerkendelse af en vilkårlig selvudvikling er i praksis en miskendelse og udtryk for omsorgssvigt.
- I kontekstuel orienteret konsultation reflekteres åbent omkring betingelserne for frivillighed og frivillighedens begrænsning. Det må med andre ord lægges åbent frem, at der eksisterer et øget pres på læreren for at enga-

gere sig i selvudvikling med henblik på øget faglig og personlig autonomi. Frivillighed handler ikke om frihed, men om at skabe kendskab til betingelser og konsekvenser for valg og fravalg.

- Gennemsigtighed er væsentlig for at vinde klientens tillid og respekt og undgå mistillid og modstand. Med gennemsigtighed menes først og fremmest klarhed på rammer og kontrakt for samarbejdet – hvad er det vi laver sammen, og hvorfor gør vi det? Men også en løbende gennemsigtighed omkring skiftende hypoteser, overvejelser og erkendelser. Derudover er det væsentligt at være gennemsigtig omkring, at kontekstuel orienteret konsultation ikke tager afsæt i en forståelse af den individuelle klient som »problemskabende system«, men altid forstår klientens adfærd som et meningsfuldt udtryk for deltagelse i en konkret historisk kontekst. På den baggrund søges klientens handlerepertoire og orienteringskapacitet i forhold til den aktuelle problemstilling udviklet og nuanceret.

### Afsluttende kommentarer

I denne artikel har jeg analyseret faciliterende konsultation som udtryk for en liberal styringspraksis, der virker gennem appel til individet om selvudvikling og autonomi. Konsekvenserne i form

af risiko for problemforskydning og subjektivistisk funktionalisme blev problematiseret. Det afvises ikke, at der kan være gode grunde til at inddrage læreren i en relationel problemforståelse og en udviklende interventionsstrategi, men den faciliterende konsultations subjektivistiske fokus på selvudvikling blev problematiseret for at tilsløre reelle magtforhold og derved risikere manipulation og forførelse. Artiklen skitserede afslutningsvis perspektiverne for en kontekstuel orienteret konsultation, som overskrider et subjektivistisk fokus på selvudvikling og betoner deltagelse i en konkret historisk kontekst som omdrejningspunkt for konsultation.

### Referencer

- Brinkmann, S. & Eriksen, C. (2005). *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Aarhus : Forlaget Klim.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault : beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1980). *The History of Sexuality, Volume 1: An Introduction*. New York: Random House.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Beyond Structuralism and Hermeneutics* ( Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. In *Technologies of the Self* ( London: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1994). Governmentality. In J.D. Faubion (Ed.), *Power: Essential*

- Works of Michel Foucault, vol. 3* (London: Penguin).
- Hansen, K. V., Ahrensberg, R. M., Lentz, J., Pedersen, G. & Schjøttz, L. (2002). Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 1*.
- Kaspar Villadsen (2003). Det sociale arbejde som befrielse. In M. Järvinen & N. Mik Mayer (Eds.), *At skabe en klient* (pp. 192-226). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kraft, G. & Nielsen, K. (2006). Et skævt blik på den funktionalistiske pædagogik. In B. Elle, K. Nielsen, & M. Nissen (Eds.), *Pædagogisk psykologi – positioner og perspektiver* (pp. 23-40). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Krejsler, J. & (2004). *Pædagogikken og kampen om individet – kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, H. W. (2003). Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 6*, 754-763.
- Nielsen, K. (2005). Frelserpædagogik og selvrealisering – moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik. In S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.), *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (pp. 65-88). Århus: Forlaget Klim.
- Rasmussen, O.V. & Højholt, C. (1993). Brugerperspektiver på psykolog arbejde og pædagogisk psykologisk rådgivning. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2*.
- Revstedt, P. (2001). *Motivationsarbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. (2nd. ed.). London: Free Association Books.
- Strand, H. (2003). Konsultativt arbejde. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 40*, 733-753.
- Undervisningsministeriet (2000). *Vejledning om PPR – Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 1.

## Noter

- 1 Analysen i denne artikel sætter fokus på faciliterende konsultation rettet mod lærere, hvilket ifølge de empiriske undersøgelser rapporteret i dette temanummer synes at være den altdominerende målgruppe for konsultation i PPR. Det skal påpeges, at klienten ifølge konsultationslitteraturen kan være både enkelt individer (barn, forældre, lærer, skoleleder), grupper (familie, lærerteam, lærerkollegium), organisation (skole, institution) eller grupper af organisationer (se f.eks. Hansen et al., 2002, s. 12).
- 2 Det autoritative bruges her i en mere snæver betydning end hos f.eks. Hansen (2002), der forstår autoritativ konsultation bredt som traditionelle skolepsykologiske opgaver af direkte servicerende karakter, som f.eks. testing, rådgivning, undervisning og vejledning af skolesystemet (s. 14).

## Evaluering af koordineringskonferencen



*Denne artikel undersøger, hvordan skolen (lærere, støttecenterledere, skoleledere) oplever omstillingen til en konsultativ PPR praksis. Artiklen er baseret på en undersøgelse foretaget for et PPR-kontor, som ønskede brugernes evaluering af det konsultative samarbejde. Evalueringsdesignet var baseret på fokusgruppeinterviews. I artiklen beskrives både fælles og særlige faggruppeperspektiver på den konsultative praksis. Undersøgelsen finder, at brugerne generelt set er tilfredse med de nye rammer for samarbejdet, dog efterspørges en større fleksibilitet i den nye struktur. På tværs af de forskellige perspektiver ses en manglende klarhed omkring opgaver og roller i det konsultative samarbejde. Det påpeges på baggrund af den empiriske analyse, at særligt faglig identitet har betydning for måden, hvorpå fagpersoner deltager i den konsultative praksis.*

Af stud.psych. *Pernille Petersen*  
Århus Universitet

PPR-psykologens arbejdsfelt har i de senere år været under forandring. Flere PPR-kontorer introducerer i dag konsultation som arbejdsmetode, en metode som understøtter en mere inkluderende og relationel tænkning og praksis. Den ændrede psykologpraksis har ikke kun betydning for psykologen selv, men i høj grad også for psykologens samarbejdspartnere. Det betyder, at skolens rolle og faglige opgaver også ændrer karakter (Hansen, 2002). I denne artikel vil fokus være at belyse, hvordan den ændrede praksis opleves fra brugernes ståsted. Artiklen er ba-

seret på en evaluering af koordineringskonferencen foretaget for et PPR-kontor. Psykologerne har her ønsket brugernes evaluering af koordineringskonferencen, som led i egen læring og udvikling af den konsultative praksis. Evalueringen danner på den måde afsæt for en dialog mellem skolen og PPR omkring videreudvikling af deres samarbejdsform. I artiklen sættes fokus på brugernes oplevelser af koordineringskonferencen, som vil blive analyseret og diskuteres ud fra en situeret læringsforståelse, som den præsenteres hos Dreier (1999, 2002)

### **Koordineringskonferencen**

Det lokale PPR kontors nye samarbejdsmodel med skolerne er blevet til med inspirationen fra Ken Vagn Hansen og kollegers arbejde med koordineringskonferencen (Hansen, 2002). Denne model implicerer en gennemgribende intern omstrukturering af PPR, hvor den traditionelle »huspsykolog« forlades (Hansen, 2005, s.12). Psykologens funktioner bliver i stedet adskilt på to forskellige psykologer. Den koordinerende psykolog arbejder konsultativt, og den undersøgende psykolog arbejder traditionelt ud fra undersøgelse og testning. Dermed tænkes den koordinerende psykolog som en slags ekstern konsulent, der skal facilitere læringsprocesser og skabe mulighed for at udvikle skolen som system.

Al kontakt fra skolerne til PPR går gennem koordineringskonferencen. Deltagerne er skoleleder, støttecenterleder/repræsentant, den koordinerende psykolog og de lærere/pædagoger, som har relation til problemstillingen. På koordineringskonferencerne gives lærerne/pædagogerne mulighed for at drøfte problemstillinger uden, at det nødvendigvis skal føre til en henvisning af eleven. Samtidig åbnes der for, at lærerne kan tage bredere problemstillinger op, som f.eks. klasse- eller gruppe-konstellationer. Problemet afdækkes vha. den konsultative

metode, gennem fælles refleksion og dialog, hvorefter der tages beslutning vedr. det videre arbejde med problemstillingen. I nogle sager vil det være tilstrækkeligt med den konsultation, der har fundet sted på koordineringskonferencen. I andre tilfælde vil det være nødvendigt, at der arbejdes videre med sagen, lærerne kan f.eks. vende tilbage med problemstillingen på konferencen, eller sagen kan overleveres til den undersøgende psykolog eller specialcenteret. Da der er tale om en arbejdskonference, er forældrene ikke inviteret med, men de er altid informerede og har givet deres tilsagn. Der er dog mulighed for, at forældre kan deltage, ligesom der også kan indkaldes andre relevante fagpersoner (PPR's interne mappe).

### **Metode**

For at få flest mulige perspektiver på den fælles praksis blev de forskellige faggrupper, støttecenterlederne, skolelederne og lærerne/pædagogerne, som deltager i koordineringskonferencen, interviewet. Det forholdsvis beskedne antal af skolelederne og støttecenterlederne i kommunen gjorde det muligt, at alle deltog i interviewene. Ved lærerne/pædagogerne var det imidlertid nødvendigt at opstille nogle udvælgelseskriterier. Skoleledere udvalgte de lærere/pædagoger, som sidst havde benyttet koordineringskonferencen.

Interviewene fandt sted mellem d.07-09.2.2005, og foregik alle i et konferencerum på det pågældende PPR-kontor. Der blev i alt foretaget fem fokusgruppeinterview:

- 4 skoleledere og 1 støttecenterleder
- 5 skoleledere
- 5 lærere
- 4 lærere og 1 pædagog<sup>1</sup>
- 4 støttecenterledere

Ved evalueringen af koordineringskonferencen er anvendt det kvalitative forskningsinterview. Ved anvendelsen af denne metode søges praksis afdækket gennem en serie af subjektive beskrivelser. Personernes selvforståelse og oplevelse undersøges i forhold til at opnå viden omkring deres perspektiv på deres arbejdspraksis (Jensen,1993) og der søges efter mønstre i interviewpersonernes måde at tale om deres praksis på.

Jeg har søgt at sikre resultaternes validitet og generaliserbarhed ved blandt andet at beskrive under hvilke forhold og betingelser resultaterne er fremkommet (Kvale, 1997). Det centrale er, at konklusionerne må ses i lyset af deres kontekstuelle indlejring, hvilket gør det muligt, at resultaterne kan generaliseres til andre PPR-kontorer, som har indrettet sig på tilsvarende måde.

En kritik som kan indvendes er, at undersøgelsen alene er baseret på interview. Hvis jeg f.eks. havde observeret koordineringskonferencen havde jeg fra forskellige vinkler og perspektiver kunnet analysere og fortolke den pågældende praksis. En anden indvending er, at jeg med interview som forskningsmetode udelukkende har et sprogligt fokus, dvs., at det er deltagernes reflektive bevidsthed om deres praksis, som udgør mit datamateriale. Der må således tages det forbehold, at der kan være forskel på den måde personer siger de arbejder, og så den måde de i deres praksis udfører deres arbejde på.

### **Resultater**

De empiriske analyser i dette kapitel centrerer sig om tre overordnede temaer. Først sættes fokus på fælles perspektiver på koordineringskonferencen, derefter på forskellige faggruppeperspektiver og sidst på lærernes rolle og deltagelse i den konsultative praksis.

#### ***Fælles perspektiver***

Det er bredt repræsenteret i interviewmaterialet, at PPR's beslutning om at implementere koordineringskonferencen med dens konsultative arbejdsform modtages positivt hos både skolelederne, støttecenterlederne og lærerne. Skolerne oplever, at der er sket en forbedring af psykologens rådgivning, idet der er blevet skabt bedre

rammer for samarbejdet. En skoleleder fortæller f.eks. følgende »*Det er en fantastisk lettelse for lærerne at vide, at de kan gå hen et sted, når de har et problem*«. Brugerne er tilfredse med, at de ved hvor og hvornår, de kan kontakte psykologen og dermed få dennes fulde opmærksomhed i modsætning til tidligere, hvor de ofte følte sig nødsaget til at skulle fange psykologen på gangen eller ved kopimaskinen. Desuden har den nye samarbejdsform medført en kortere ventetid til PPR-psykologen.

Den nye samarbejdsstruktur opleves dog ikke hensigtsmæssig og befordrende for arbejdsprocessen på alle områder.

Skoleleder: Det medfører store problemer, når der sker et skift. Det handler om to ting; lærerne synes de spilder deres tid, fordi de skal sige det samme til et introducerende møde, som de lige har fortalt ugen før, og der spørger de mig: hvor skal vi tage de timer til at gentage det, vi snakkede om i sidste uge? Så der ligger også noget økonomi i det her. Lærerne bruger tiden til at sige det samme to gange til to forskellige psykologer.

Interviewcitaterne belyser, hvordan adskillelsen mellem den undersøgende og konsultativt arbejdende psykolog medfører et dobbeltarbejde for lærerne, som både har

tidsmæssige og økonomiske konsekvenser. Samtidig fortæller skolelederen andet sted i interviewet, at de har erfaring med, at de to psykologer i nogle tilfælde ikke har samme opfattelse af problemstillingen, hvilket kan medføre, at problemstillingen ændrer karakter undervejs i forløbet. Der beskrives, hvordan dette kan medføre en manglende kontinuitet i sagsarbejdet.

I det samlede interviewmateriale bliver det tydeligt, at denne problematik særlig er aktuell på de større skoler, som har valgt at benytte koordineringskonferencen til større problemstillinger, som tager længere tid og oftere skal overleveres til den undersøgende psykolog. Derfor efterlyser specielt skolelederne en større fleksibilitet i det nye system, så de enkelte skoler selv kan afgøre, hvornår det opleves som hensigtsmæssigt at lade den koordinerende psykolog arbejde både konsultativt og undersøgende i samme sag.

### **Faggruppeperspektiver**

Skoleledernes, støttecenterledernes og lærernes forskellige ståsted og relation til koordineringskonferencen medfører forskellige perspektiver på den fælles konsultative praksis.

Skoleledernes perspektiv: Skoleledernes rolle i den konsultative



praksis består i at være mødeleder og/eller supplere psykologen. Skolelederen har i kraft af sin position som skolens leder det endelige faglige og økonomiske ansvar for de konkrete foranstaltninger, som iværksættes i forhold til barnet.

Skolelederne beskriver generelt et godt samarbejde med støttecenterlederne og psykologerne. De har internt arbejdet sig frem til en fælles forståelse og udgangspunkt for det konsultative arbejde på koordineringskonferencen. Skolelederne giver udtryk for det positive i, at de på en anden måde end tidligere får indblik i lærerens problemer i dagligdagen, og i lærerens evne til at kunne løse deres arbejdsopgaver.

Nogle af skolelederne ønsker imidlertid, at psykologen ligesom i den tidligere samarbejdsmodel arbejder tættere på lærernes praksis. Den generelle holdning er, at det er for nemt og ansvarsfrit for psykologen at komme med løsningsforslag uden at være forpligtet på, om de egentlig gør en forskel i praksis. Der efterspørges et fælles blik på problemstillingen i praksis og ikke kun på koordineringskonferencen.

Skoleleder: Det er noget med at følge det til dørs. Når man har snakket om de ting, der skal til, så kommer den samme psykolog også med ud og ser, hvad der sker

her, og snakker med lærerteamet om: *at jeg så de og de ting, som vi snakkede om på koordineringskonferencen, og hvad kunne vi så gøre* – de skal guide dem. Der er et slip derfra, hvor man snakker om det, og så den virkelighed vi har, den kan jo være en anden end den, der beskrives på koordineringskonferencen.

I citatet udtrykker skolelederen ønske om, at psykologen kommer ud i klassen og guider lærerne efter konferencen, da han påpeger, at problemstillingen kan rumme andre aspekter, end dem lærerne beskriver på koordineringskonferencen. Der beskrives således en afstand mellem konferencen og klassen, en afstand der tænkes reduceret ved, at psykologen arbejder både direkte og indirekte i samme sag – hvilket den nuværende samarbejdsmodel ikke lægger op til. På den måde kan der i den nye samarbejdsmodel ses uklarheder omkring, hvad psykologen fagligt og økonomisk er forpligtet på at løse.

Støttecenterledernes perspektiv: Støttecenterledernes rolle i den fælles praksis er at være mødeledere og/eller supplere psykologen i kraft af deres viden om specialundervisning. Ligeledes er der mulighed for, at støttecenterlederne selv kan benytte koordineringskonferencen som konsultant, hvilket

her vil være i fokus. Selv om støttecenterlederne i det store og hele er tilfredse med den faciliterende sparring, som de modtager fra psykologen på konferencen, efterspørger stort set alle støttecenterledere yderligere en mere fagspecifik rådgivning.

Støttecenterleder: Den psykolog som vi har pt. er uddannet lærer, så hun har en kæmpe viden og hende kan vi bruge. Hun kommer med til støttecentermøder og der får jeg den sparring jeg har brug for. (...) Men det er da svært, hvis man som psykolog kommer ud og ikke har anden skoleerfaring end sin egen og så skulle give den sparring, som vi godt kan have brug for.

Støttecenterlederen ønsker en læreruddannet psykolog, hvilket refererer til den tidligere adskillelse i PPR-regi mellem de kliniske psykologer, cand. psych., og skolepsykologer, cand. pæd. psych. Skolepsykologerne havde/har i kraft af deres læreruddannelse en ekstra viden om skolekultur og fungerede som ekspert på brugernes faglighed. Psykologen er imidlertid i den faciliterende konsultative rolle ikke tiltænkt en ekspertise, som ligger i forlængelse af brugernes egen ekspertise, men skal i stedet indtage en komplementær position (Hansen, 2002). Parterne har hver deres kompetenceområder, som de bidrager med i

samarbejdet. Støttecenterledernes ønske om, at psykologen giver konkrete faglige råd og anviser måder at arbejde på, kan siges at knytte an til den mere ekspertbetonede eller autoritative konsulentrolle, som var dominerende i den tidligere samarbejdsmodel.

Lærernes perspektiv: Lærerne er psykologens direkte og tætteste samarbejdspartner i det konsultative arbejde. Lærernes rolle er to-delt, dvs. at de i første omgang indtager en konsultant-position, hvorefter de må omsætte den aftalte løsning i praksis. Lærerne må bevæge sig på tværs af og kunne forbinde den konsultative praksis med deres undervisningspraksis, idet rationalet er, at lærerne gennem deres ændrede deltagelse ændrer praksis og skaber bedre vilkår for barnet (Hansen, 2002).

Alle lærerne giver i interviewene udtryk for et godt samarbejde med skolelederne, og oplever generelt en god atmosfære på koordineringskonferencen. De fleste lærere beskriver det som støttende og trygt, at skolelederne deltager, og ser det som positivt, at det bliver synligt for skolelederen, hvilke problematikker de til dagligt står alene med.

Samtidig fremkommer der i interviewene med lærerne to forskellige mønstre i lærernes oplevelser

af samarbejdet med den koordinerende psykolog. En mindre gruppe lærere er tilfredse med psykologens konsultative sparring, mens størstedelen af lærerne er utilfredse med denne.

### **Forventning om hjælp til selvhjælp**

Kun enkelte af de interviewede lærere giver udtryk for, at de bruger koordineringskonferencen som et forum, hvor de kan få hjælp til selvhjælp. En lærer fortæller »Egentlig er det meget positivt, at man sådan får et spejl med de der spørgsmål (...). Det er godt nok, det jeg gør – så det har ikke forandret praksis, men det understøtter«. Lærerne beskriver, at de kan bruge koordineringskonferencen til at undgå, at potentielle problemer bliver til egentlige problemer, og dermed kan vende en eventuel begyndende negativ udvikling for barnet. Dette er i overensstemmelse med, at psykologbistanden i koordineringskonferencen i modsætning til tidligere ikke er sidste led i en indsatskæde, men er tænkt som en mulighed for tidlig indsats i forhold til en opstået problematik (Hansen, 2002). Lærerne giver udtryk for fordelene ved at forældrene ikke er tilstede, da de derved lettere kan arbejde med deres egen andel i problemstillingen, eller med deres håndtering af skole-hjem samarbejdet.

### **Forventning om hjælp**

Langt størstedelen af de interviewede lærere oplever imidlertid ikke at få den hjælp, de efterspørger. Lærerne beskriver, at det er svært på koordineringskonferencen at komme *igennem* til den undersøgende psykolog, og få barnet testet. Enkelte lærere giver udtryk for, at de som konsekvens af dette opfordrer forældrene til at gå uden om PPR-systemet, f.eks. ved at søge hjælp via egen læge, som kan henvise til f.eks. Børne- og Ungdomspsykiatrisk hospital. Lærerne fortæller, at der ofte er afmagtsfølelser, skuffelser og frustrationer forbundet med ikke at kunne forandre forholdene for et barn.

Lærer: Ideerne bag koordineringskonferencen, synes jeg er storslåede, men virkeligheden har skuffet mig. Men det er måske fordi, jeg ikke helt har vidst, hvad det var. Jeg troede, at jeg kunne komme med en problemstilling og sige: *hvad skal jeg lige gøre her* og så måske få nogle gode råd undervejs – det har jeg ikke oplevet. Jeg fik ikke akut hjælp – jeg havde forsøgt alt det, der var i min lille ide-bank sammen med mit team og så tænkt, at nu kommer man til en topprofessionel, der står og ikke har barnet inde i hjertet, og så forventer man at få nogle gode ideer til at komme videre.

Læreren beskriver, at det konkrete konsultative samarbejde har skuffet, idet hun har haft en forventning om akut hjælp fra en professionel i form af gode råd og handleanvisninger. Der efterspørges med Hansens (2002) terminologi, brandslukning, hvilket indebærer, at fokus i højere grad er på barnet, end på at udvikle lærernes forståelse og handlemuligheder. Psykologen tillægges således en afgørende betydning for problembestemmelsen og problemløsningen. Læreren er imidlertid opmærksom på, at hun måske ikke har haft tilstrækkelig viden om koordineringskonferencens formål og anvendelse, og at det måske har haft betydning for, at hun ikke i praksis har kunnet genfinde meningen med den konsultative arbejdsmetode. En anden lærer spørger i forlængelse af dette, »Hvorfor hedder det egentlig koordineringskonference? Hvad er det, der skal koordineres?«. Dermed ses hos lærerne usikkerhed i forhold til, hvad den ændrede samarbejdsform betyder og indebærer. Samtidig henleder citatet opmærksomheden på, at selve sprogbrugen i den nye samarbejdsform *koordineringskonferencen*, kan give anledning til misforståelser. Hansen (2005, s.12) peger også på, at begrebet kan skabe misforståelser pga. dets administrative klang – uden at der dog overvejes at ændre begrebet.

Overordnet set er der blandt de forskellige faggruppeperspektiver en uoverensstemmelse i forhold til den opgaveløsning, de forventer fra den koordinerende psykolog, og den som de rent praktisk modtager på koordineringskonferencen. Selvom den ændrede samarbejdsmodel berører alle parter kan lærerens rolle siges at indebære den største forandring og udfordring. I det følgende vil fokus være på lærernes begrænsede udbytte af koordineringskonferencen.

#### **Lærers rolle som konsultant**

Flere af skolelederne peger på, at lærerne ikke har den nødvendige forståelse af ideen bag implementeringen af den konsultative metode.

Skoleleder: Vi har ikke været gode til at få folk til at forstå tankegangen bag det her. Jeg synes ikke, vi har været gode til at virke enten overbevisende eller give ordentlig indføring. Der er for mange af vores ansatte, som stadig har en forventning om en der rådgiver dem, og den får de jo ikke helt (...). Hele tankegangen bag ved den proces, som vi er i gang med på alle leder og kanter, som ikke bare har noget med det her at gøre, den er ikke trængt ordentlig igennem. (...). Så hvis der i ordet implementeret ligger, at man også har forstået, hvorfor vi gør det på den her måde

– hvilket vi synes er rigtig godt – ja, så er det ikke trængt igennem. Lærerne har i alt for høj grad en forventning om, at PPR varetager en rådgivende funktion, og ikke sådan en mere superviserende funktion.

Interviewcitaterne viser, at skolelederen er opmærksom på, at lærernes utilstrækkelige introduktion til konsultation kan betyde, at deres deltagelse i det konsultative samarbejde bliver begrænset. Der er i litteraturen en generel accepteret forståelse af, at en forandrings succes blandt andet afhænger af, om der er en nødvendighed og behov for forandringen, og ligeledes afhænger af, at der er et klart og fælles idegrundlag, en fælles mål-sætning mellem ledelsen og medarbejderne (Christensen, M., Nørby, H., Agervold, M., 2001).

Ud over, at lærerne kan mangle information om konsultation som metode, er flere af skolelederne også opmærksomme på, at det konsultative samarbejde kræver en anderledes personlig indsats af læreren end tidligere. En skoleleder fortæller:

Skoleleder: I stedet for at skolelederen eller PPR-medarbejderen skal have svarene, så skal man for langt de fleste problemstillinger ind omkring nogle relationsproblemstillinger. Der hvor konklusionen

ender med at være: Jamen vi vil gerne have den test, der fortæller os, hvorfor den dreng bytter om på nogle bogstaver. Det er forholdsvis enkelt, dem er der ikke ret mange af. Jeg synes, de fleste handler om problemer i relationen mellem underviseren og barnet, og det kræver stort mod at gå ind i det felt, fordi det er en sårbar øvelse at lukke sig op over for nogen i en tro på, at den sparring, som man derved kan få, er mere en hjælp end en afsløring. Og det er da en voldsom øvelse for nogle medarbejdere.

Skolelederen anerkender den udfordring og sårbarhed, det er at skulle forholde sig reflektivt til sin egen praksis. Han pointerer, at lærerne må tro på relevansen af og meningen i den sparring, som psykologen giver, hvis lærerne skal indvilge i denne proces. Lærernes deltagerforudsætninger kommer således med ovenstående citat i fokus. Det er muligt, at nogle lærere har personlige og faglige forudsætninger, som gør det nemmere for dem at se sig selv i og lære gennem deres deltagelse i konsultation.

I og med at psykologen på koordineringskonferencen indtager en konsultativ rolle, sætter det læreren i en position, hvor der hører bestemte forventninger til, såsom evnen til at forholde sig reflektivt til egen praksis. Som det er fremgået har mange lærere vanskelig-

heder ved at indgå i det konsultative samarbejde og udfylde rollen som konsultant. Når læreren derfor oplever ikke at kunne handle eller deltage i samarbejdet ud fra denne position, overskrider de den dominerende diskurs i samarbejdet. Som en lærer siger:

Lærer: Nogen gange tænker jeg: har jeg haft psykologi? Hvad betyder »det« og den test og sådan.

Interviewer: Tænker du på psykologens fagsprog?

Lærer: Ja, det kan godt ligge langt væk.

Læreren har ikke samme sproglige repertoire og refleksive praksis som psykologen. Og dermed muligvis heller ikke det sproglige repertoire og den refleksive tradition, som er en forudsætning for at indgå i rollen som konsultant. Det kan betyde, at læreren opfattes som en inkompetent lærer. Evnen og viljen til refleksivitet ses som en forudsætning for deltagelse i den konsultative praksis, og som afgørende for lærernes muligheder for at forandre deres praksis, og dermed skabe et mere rummeligt læringsmiljø for eleverne.

Lærerne i interviewene er selv opmærksomme på, at når praksis beskrives kan de nemt komme til at udstille deres egne fejl og mangler i arbejdet. Der eksisterer en fare for, at lærerne, med bevægelsen

væk fra et individuelt fokus på problembørn, risikerer, at blive konstrueret som havende kompetence problemer (Højholt, 2003). Lærerne kan opleve en forskydning fra »problembarn« til »problemlærer«, hvilket kan få betydning for lærernes motivation til at indtage rollen som konsultant (se også Elmholdt, dette temanummer).

Der kan peges på det, at den konsultative arbejdsmetode sætter lærerne i en position, hvor de både bliver problemet (måden de indgår i relation med barnet på) og løsningen på problemet (ændre denne relation). Det betyder, at der ligger en udfordring for psykologen og de øvrige parter i, at være med til at sikre, at lærerne ikke oplever, at der finder en sådan problemforskydning sted. Relationen mellem psykolog og lærere i samarbejdet bliver således vigtig for kvaliteten og resultatet af den indsats, der igangsættes overfor det berørte barn. Der kan tales om en parallelproces i og med, at psykologen i det konsultative samarbejde må skabe et rummeligt læringsmiljø til lærerne – så lærerne derfra kan arbejde på at skabe et rummeligt læringsmiljø for eleverne.

### **Diskussion**

I det følgende analyseres og diskuteres hvordan vi kan forstå de uklarheder omkring roller og faglige opgaver i PPR's samarbejde

med skolen, som fremtræder i ovenstående evaluering af koordineringskonferencen.

### ***Det ændrede psykosociale samarbejde***

Da indførelsen af den konsultative metode i PPR er forholdsvis ny betyder det, at der eksisterer begrænset empiri på området. Dog undersøgte Højholt allerede i 1993, hvordan forældre, lærere og psykologer oplevede det psykosociale arbejde i PPR-regi. I det nedenstående inddrages nogle af denne undersøgelses resultater set i forhold til nærværende brugerevaluering.

Højholt (1993) finder, at lærerne generelt beskriver at stå alene og isoleret med problemerne i forhold til kollegaer og skolens ledelse, og at psykologen opleves som svær at få fat på. Lærerne udtrykker tvivl om målet med deres arbejde og deres organisation, de har fået en rolle i det psykosociale arbejde, men ved ikke hvad der kræves af dem, og hvad der tilbydes. Det betyder, at lærerne generelt set står fremmedgjorte overfor psykologens arbejde, og er usikre på, hvad psykologen gør, hvorfor, og hvilken relation det har til deres arbejde og til problemet (Højholt, 1993). Lærerne og psykologerne bliver klemmt mellem deres udvidede opgave og den manglende udvikling af en indre struktur i samarbejdet (Ibid.). Det vil sige, at de ofte ikke har de rette

betingelser for at kunne udføre deres opgaver. Højholt peger således på, at den manglende organisering af den sociale praksis kan være medvirkende til diffuse og uklare opfattelser af roller og faglige opgaver i samarbejdet.

Denne manglende struktur kan koordineringskonferencen ses som et forsøg på at imødekomme. Koordineringskonferencen blev, som beskrevet ovenfor, også generelt modtaget positivt. Koordineringskonferencen synes at have løst en del af problemerne omkring psykologens manglende tilgængelighed. Dog ses der stadigvæk væsentlige uklarheder i forhold til roller og faglige opgaver i samarbejdet.

Her vil jeg inddrage Dreier (1999), som en hjælp til at forstå væsentlige problemer og dilemmaer i det ændrede samarbejde mellem psykologer og lærer. Dreier (1999) betoner, at når personer lærer så udvider og ændrer de på relevante måder deres deltagelse i sociale praksisser, der ligeledes er under forandring. Dreier fremsætter tre forhold som har betydning for personens deltagelse i sociale kontekster. »*Deltagelse må dels ses i lyset af de objektive samfundsbetingelser, den aktuelle interaktion mellem deltagerne og deltagernes respektive subjektive grunde og præmisser for deltagelse.*« (Dreier

2002 s. 68-69). Det betyder, at der ud over de givne betingelser og rammer – som selve koordineringskonferencen, også må ses på betydningen af den aktuelle interaktion, her mellem skoleleder, lærere og psykolog, samt personernes særlige subjektive grunde og præmisser for deltagelse.

### ***Faglig identitet***

I en lang årrække har PPR's samarbejde med skolen været kendetegnet ved, at psykologen anviste bestemte måder at håndtere problemstillinger på. PPR-praksissen har i dag bevæget sig i en retning, som måske kan være svær for nogle fagpersoner at se sig selv i. For lærerne har disse ændringer fordret en udvidet opfattelse af dem selv som professionsudøvere. Med den konsultative praksis muliggøres og betinges en bestemt faglig identitet og deltagelse. Spørgsmålet om hvordan personernes oplevelse af sig selv som fagpersoner stemmer overens med den konsultative rolle bliver derfor væsentligt. Lærerfaget har traditionelt set været knyttet til undervisningsaspektet, og en stor del af den professionelle identitet i lærerfaget hænger sammen med undervisningsdelen (Rasmussen, 2004). Lærernes arbejdsopgaver har imidlertid i takt med samfundsudviklingen udvidet sig, og lærerfaget rummer i dag andre faglige opgaver og tilbyder en anden professionel identitet, som

lærerne må orientere sig indenfor. På den måde kan der eksistere forskellige bevæggrunde til, at personer har valgt og vælger lærerfaget – som igen har betydning for, hvordan de varetager f.eks. den konsultative opgave. Ud fra en forståelse af læring som del af identitetsarbejde betyder det, at omstillingen til konsultation i PPR-regi er en proces, der tager tid for deltagerne – og for nogle tager det længere tid end for andre.

Ved udvidelse af PPR's samarbejde med skolen bliver brugernes adgang til at kunne udvide deres deltagelse af afgørende betydning (jf. uklarheder om roller, hvordan, hvorfor koordineringskonferencen). Det betyder f.eks., at de må have adgang til viden om, hvad det vil sige at arbejde konsultativt, hvilket med en situeret læringsforståelse ikke kun er et spørgsmål om at fylde information på medarbejderne. Fokus må være på, at der skabes mulighed og rum for, at medarbejderen kan se sig selv, deres deltagelse og fremtidige deltagelse i forhold til den ændrede praksis. Brugere må have adgang til at udvide deres deltagerforudsætninger og mulighed for identitetsmæssigt at knytte an til den nye rolle.

Hansen (2002) anbefaler i forhold til psykologerne en tre års efteruddannelse i den konsultative metode



og tænkning, for at give psykologen mulighed for at tilegne sig den nødvendige viden, og til at udvikle sin faglige identitet. Der overvejes dog ikke i tilsvarende grad, hvordan skolen bør uddannes til deres ændrede rolle, ud over at psykologerne af Hansen (2005) opfordres til at skabe en dialog med skolen. Da psykologens konsultative arbejde i høj grad er afhængigt af brugernes måde at deltage på, kan der argumenteres for vigtigheden af, at brugerne også gives mulighed for at udvide deres deltagelse på en personlig relevant måde.

I forlængelse heraf bliver det også vigtigt at diskutere betydningen af den aktuelle interaktion mellem deltagerne i det konsultative samarbejde. Dreier (1999) pointerer, at det hører med til en persons læring at lære at afgrænse og forbinde sin egen deltagelse i forhold til de andre deltageres. Når f.eks. lærere, skoleledere, støttecenterledere og psykologer forhandler og strider om retninger i det konsultative samarbejde, gør de det, fordi det er betydningsfuldt for dem alle, at deltagelse og læring bevæger sig i retning af noget, som de hver især anser for bedre (Dreier, 1999). På den måde ses, at udvidelsen af PPR's samarbejde med skolen, fører til genforhandlinger af mening og praksisformer, og påvirker deltagerens oplevelser af identitet og kompetence i fællesskabet.

### **Mulige praksis implikationer**

På baggrund af den fremlagte brugerevaluering vil jeg søge at uddrage nogle mulige praktiske implikationer. Der ligger for PPR-psykologen en stor udfordring i at skabe afklaring af roller og faglige opgaver i samarbejdet. Det virker til at være en vigtig forudsætning for de forskellige faggruppers samarbejde, at der findes en fælles forståelse og et fælles udgangspunkt for arbejdet. En måde at afklare forventninger til samarbejdet kunne være en kontraktlig eksplicitering af, hvad, hvorfor og hvordan PPR vælger at omstille sig til den konsultative metode. Samt en eksplicitering af hvad forandringen implicerer for de forskellige parter faglige opgaver og roller. Et fælles grundlag for arbejdet skaber baggrund for en bedre afstemning mellem parterne i det konkrete samarbejde. En forventningsafstemning mellem samarbejdspartnerne kan dog ikke stå alene. Det er helt centralt, at brugerne såvel som psykologerne gives mulighed for og adgang til at tilegne sig de nødvendige forudsætninger for at deltage i en konsultativ praksis.

### **Referencer**

- Christiansen, J.M., Nørby, H. & Agervold, M. (2005). *Psykisk arbejdsmiljø i praksis*. Centralorganisationernes fællesudvalg. Finansministeriets forlag.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kon-

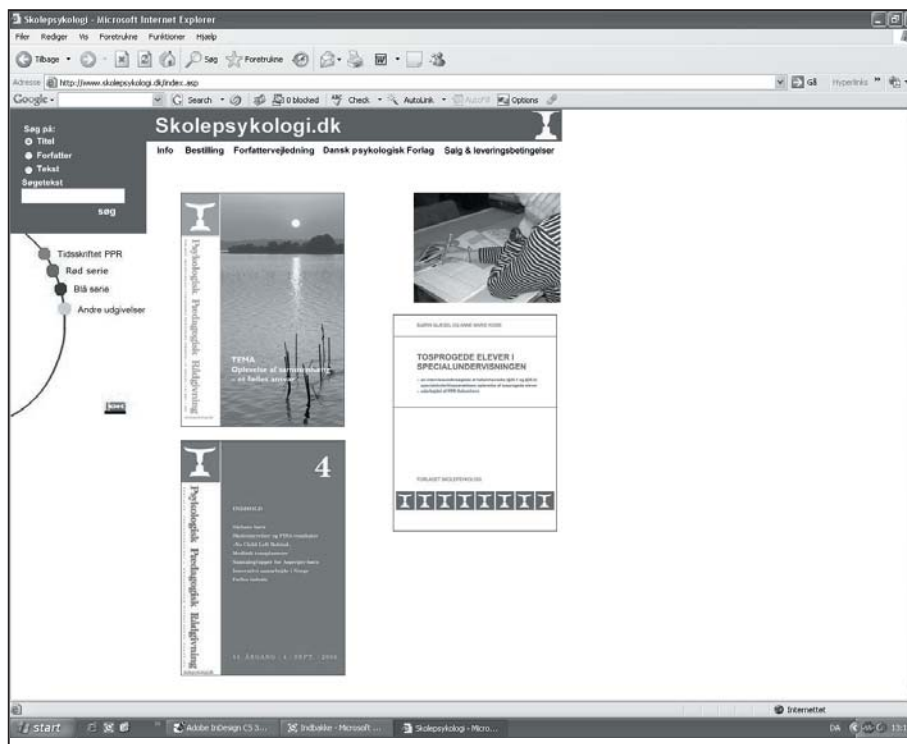
- tekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (eds). (76-101). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2002). Psykosocial behandling – en teori om et praksis område. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Hansen, K. V., Ahrensberg, R.M., Lentz, J., Pedersen, G., & Schjøttz, L. (2002). Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 1*.
- Hansen, K.V. (2005). *Konsultation revideret*. I: Hansen, K.V., et. al. (2005). *Konsultation – temaer og projekter. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 1*.
- Højholdt, C. (1993). *Brugerperspektiver: forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholdt, C. (2003). Brugere og PPR – eller hvordan fællesskaber om børn kan skabe fællesskaber mellem børn. *Pædagogisk psykologisk Rådgivning, 40 (6)*, 712-731.
- Jensen, T.K. (1993). *Sundhedsfremme i teori og praksis: en lære-, debat- og brugsbog på grundlag af teori og praksisbeskrivelser*. Århus: Philosophia; Vitten Bogtryk.
- Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J.(2004). *Undervisning i det refleksiivt moderne*. København: Hans Reitzels Forlag.

#### Note

- 1 Da kun 1 pædagog medvirker i interviewene, og dennes oplevelser ikke variere markant fra lærernes, vil denne pædagog blive refereret til under lærerne.

26. Tanggard, Lene & Elmholdt, Claus (both lecturers at The University of Århus). **The Movement Towards Consultative Practices in the School Psychological Work.** *Psykologisk-Pædagogisk Rådgivning*, 2006, Vol. 43, 373-498. – In this thematic issue consultative practices are viewed from theoretical perspectives and from empirical studies at a number of school psychological branch offices. *Lene Tanggard* discusses the concept of consultation in theory and practice. Some of the interviewed psychologists have problems retaining authority and have become unsure of how their roles are perceived. Legitimacy of their new roles is dependent on the further development of consultation. *Germansen & Møller* discuss a case study that shows that there are large differences between the psychologists' concepts of consultation. *Hagedorn, Gundersen & Pedersen* discuss another case in which a cognitive therapeutic approach was used instead of the officially decided consultation; the reason here fore being personal choice and lack of training in consultation. *Skou* relates a controversy between a school head and a psychologist about what method to apply. She points to economical interests and conceptual differences as the reasons for the controversy. *Elmholdt* discusses how psychologists typically categorize problems. The school psychologists are still embedded in an essential individualistic way of thinking. It is argued that a reflective awareness is needed about categorization and the consequences of different understanding and strategies. *Tanggard* shows that two psychologists had quite different perspectives on consultation. She argues that their individual backgrounds (studies and experiences from work) may be responsible for these differences. *Elmholdt* finds that even though consultation is often enmeshed in systemic theory, there is a widespread tendency to shift focus and put the blame for problems on the teachers. *Petersen* presents the results of a user evaluation of consultation at a school psychological office. Teachers, leaders of support centres, and heads were quite satisfied, but they did look for more flexibility, and they would like more clarification about the new roles of the psychologists. – *Bjørn Glæsel*

**Husk at du kan  
bestille FORLAGET  
SKOLEPSYKOLOGIS  
udgivelser på nettet!**





## Samarbejde

Højholt, Charlotte (red.): *Forældresamarbejde – Forskning i fællesskab*. 224 sider, 288 kr. Dansk psykologisk Forlag, 2005.

Denne bog ser på nogle af de faktorer, der gør sig gældende i forbindelse med samarbejdet mellem professionelle og forældre. Hvordan man bedst kan inddrage forældre, samt sætte en samarbejdsproces i gang. Dernæst belyser den, både hvordan og hvornår børn har brug for, at der bliver samarbejdet omkring dem. Bogen er blevet til på baggrund af observationer og interview med forældre, børn og personale i institutioner. Den er struktureret således, at den gennemgår hele det teoretiske fundament for forskning samt forskningsmetodologi, for herefter at anvende dette i praksis. De praktiske eksempler er med til rigt at illustrere, hvorledes den enkelte (medarbejder, forældre) kan opfatte en given situation, og de enkelte forfattere benytter eksemplerne til at anskueliggøre de teoretiske grundidéer.

Særligt interessant og vedkommende, finder jeg kapitlet om forældreperspektivet på samarbejdet mellem institution og hjem, som let kan overføres til andre former for samarbejde med forældre. Det fremgår her, at forældre nogle gange går meget på kompromis i forhold til egne ønsker, i et forsøg på at være tilfredse og medgørlige. Som grund herfor nævnes angst for eventuelle repressalier over for

deres barn, ifald de skulle være kritiske eller blot være af en anden opfattelse end personalet. Det er derfor nødvendigt med gennemsigtighed i forhold til de betingelser, man ønsker at sætte for samarbejdet omkring børn, således at det bliver gennemskueligt for alle, på hvilke præmisser samarbejdet foregår. I denne forbindelse er det yderst vigtigt at holde dialogen åben, og skabe et forum for i åbenhed at kunne udveksle perspektiver og synspunkter.

Denne bog anses som mest værdifuld i forhold til studerende, men kan også anvendes af professionelle i forhold til at reflektere over den gældende praksis. Det anbefales i denne forbindelse, at man udvælger sig de kapitler, der omhandler de specifikke interesseområder, man har, såfremt man hurtigt vil i gang med praksis, da de mere overordnede afsnit om forskningsmetodologi og videnskabs-teori kan virke uvedkommende i forhold til den praksis, der udspilles, selvom det er væsentligt at kende fundamentet og tankerne bag fremstillingen.

Bogen henvender sig primært til dag-institutionsområdet, men da samarbejde med forældre – og i almindelighed – ikke kun foregår her, kan den tillige anvendes alle steder, hvor man samarbejder, da flere af de forandringsprocesser, der er nødvendige i forhold til at udvikle en velfungerende samarbejdsrelation, er relevante på alle niveauer.

*Kirsten Thesbo*  
cand.pæd.psych.

## Kærlighed og relationer

Gerhardt, Sue: *Kærlighed gør en forskel*. 284 sider, 298 kr. Dansk psykologisk Forlag, 2004.

Denne bog handler om sammenhængen mellem hjerne og følelser, eller mere korrekt om sammenhængen mellem kærlighed og udvikling af hjernen. Den er baseret på neuropsykologisk forskning med fokus på de udviklingspsykologiske områder, der er afgørende for barnets følelsesmæssige og sociale adfærd. I forbindelse med dette drages der blandt andet paralleller til begrebet tilknytning, et begreb som er udviklet på baggrund af psykoanalytisk forståelse. Det forklares, hvorfor og hvordan en kærlig relation til støttende og omsorgsfulde voksne er vigtig for hjernens udvikling i de første år i livet, og dermed tilknytning og dens kvalitet. Det beskrives, hvordan vi udvikler vores mere sociale del af hjernen, og der gives eksempler på, når det går galt i relationen mellem forældre og børn, samt de konsekvenser der indtræder heraf.

Interessant i denne forbindelse er, at det ser ud til, at der eksisterer en tæt forbindelse mellem individets ydre adfærd og dets indre biologiske organisering, at der mellem disse to eksisterer et gensidigt forhold, samt homeostase. Blandt andet i forbindelse med stress, som jo er mange moderne menneskers lod i tilværelsen, har der vist sig en sammenhæng mellem tilknytningskvalitet (og dermed karakteren af relationen) og evne til anvendelse af stressreducerende strategier. Stress viser sig på det biologiske niveau som kortisol i kroppen, og undersøgelser demonstrerer, at der i høj grad findes en sammenhæng mellem kortisolniveau og tilknytningskvalitet, dermed er der tale om sammenhæng mellem biologisk or-

ganisering og relationelle evner. Denne viden kan være værdifuld i forhold til hele vores måde at tænke opdragelse, relationer og samfundsvilkår på. Bogen bør derfor ses som et væsentligt bidrag i forbindelse med forebyggelsesstrategier og i relation til allokering af ressourcer i forbindelse med intervention i forhold til børn med vanskeligheder, idet forfatteren fokuserer på, at der er tale om sammenhænge, når det drejer sig om vanskeligheder, og at man ikke entydigt bliver påvirket organisk, følelsesmæssigt eller kognitivt, men at alle tre områder indvirker på hinanden. Der manes derfor til helhedstænkning, med særligt udgangspunkt i den gode og bæredygtige relation.

I forhold til at tænke forståelse af den enkelte og intervention på længere sigt, er det derfor værd at notere sig, at det handler om at sikre gode vilkår for nybagte forældre, således at de får de mest optimale muligheder for at kunne skabe en god og kærlig relation til deres barn, samt intervenere tidligt i de familier, hvor der synes brug for ekstra støtte og hjælp.

*Kirsten Thesbo*  
cand.pæd.psych.

## Den nødvendige samtale i parforholdet

Poula Helth & Hans Jørn Filges: *Den nødvendige samtale i parforholdet*. 134 sider, 228 kr. Dansk psykologisk Forlag, 2006.

Dansk psykologisk Forlag har udgivet denne i omfang overkommelige lille bog som en praktisk brugsbog for par, som er gået i stå, og hvor skilsmissemåske truer. Skrevet af et par, som selv har væ-

ret i en sådan situation, og som selv har udviklet deres metoder. De gennemgår en række teknikker, som er hentet bredt i det terapeutiske landskab med fokus på en kognitiv tilgang over kortere tid. Hun er ledelseskonsulent og coach, og han er organisationskonsulent – de arbejder sammen i det daglige.

Bogen henvender sig til ægtepar og kærestepar, som efter nogle år (5-10) oplever, at deres samliv er i fare, fordi de har mistet evnen til at se og høre hinanden. De har glemt »den nødvendige samtale«, som ses som en afgørende forudsætning for at holde et forhold i live og at videreudvikle det. Bogen vil også kunne bruges af terapeuter og psykologer i forbindelse med parterapi. Det er min vurdering, at der kræves nogen grad af selvindsigt og personligt overskud både kognitivt og emotionelt for at få udbytte af bogen; par hvor begge har en videregående uddannelse vil i særlig grad føle sig talt til i denne bog.

Psykologfagligt set rummer bogen et udmærket valg af rammebetingelser, forståelse og teknikker. Der føres »log« over samtalerne, der indbygges fremtidsscener på to distancer (nu og lidt længere fremme). Der ses en indsigtfuld brug af de udvalgte teknikker, og der er gode små tekster om forfatterens egne erfaringer undervejs i processen. Det må dog siges, at den beskrevne interviewmetode kræver sin mand/kvinde; relationen mellem parterne i dette afsnit er ganske asymmetrisk, og intervieweren bør nok være psykologuddannet. Det foreslås undervejs at inddrage en psykolog i processen, hvad der virker rigtigt i sammenhængen. Der anvendes en hel del forskellige teknikker, og det må være lidt af en smagssag, hvad man selv evt. ville vælge. Genfortælling, feedback, log og tidslinje ville være blandt mine valg.

Metaforer og tegninger vil nok stille ret store krav til samtalepartnerne, men det er fint, at også disse teknikker udfoldes.

Det er en meget aktuell bog, desværre. Ikke bare render flere og flere af os fra hinanden, men der er jo også en klar tendens til jegdyrkelse og selvpromovering hos ungdommen og de yngre voksne i dag. Mange af disse ville have stor glæde af denne bog – hvis de gider – hvis de virkelig vil.

Teksten er velskrevet og henvender sig med sine mange eksempler direkte til læseren. Teknikkerne er beskrevet klart og enkelt, og der er rigtig gode, understøttende figurer. Den erfarne psykolog Susan Schlüter giver i et efterskrift nogle gode ledsagende ord.

*Bjørn Glæsel*

## Når børn får stress

Lene Bjerring Bagger, Lisbeth Elmgaard Jensen & Lisbeth Lenchler-Hübertz: *Når børn får stress*. 233 sider, 199 kr. Aschehoug, 2006.

I en tid med opbrud og opskruet tempo – hvor den enkelte families ansvar og ret til at vælge til og fra indenfor karriere – bopæl – familiestruktur og øvrige værdisæt – er det vigtigt at have focus på barndommen og de konsekvenser vores valg medfører.

Forestillingen om, at barndommen er en livsfase, hvor børn leger ubekymrede og glade, holder ikke.

Børn reagerer meget forskelligt i forhold til de belastninger, de udsættes for, og stressforskningen de senere år har vist, at børn påvirkes af stress i samme

grad som de voksne. Men nogle børn klarer sig udmærket på trods af de krav, der stilles fra alle sider. Hvad skyldes det?

Bogen her er et scoop, da den sætter focus på de muligheder, vi har som forældre for at undgå stressituationer og være opmærksomme på, hvordan man optimalt ruster et barn og giver det den fornødne modstandskraft.

Bogens opbygning er klar og overskuelig. Indholdsfortegnelsen viser vej og krydrer de enkelte centrale focuspunkter med cases om børn i situationer, vi alle kan nikke genkendende til. De er skrevet ud fra nogle sjældent fine iagttagelser og vidner om indsigt og erfaring i børns liv og tænkning.

Derudover er der i tilknytning til focuspunkterne et praktisk afsnit, der ganske jordnært henvender sig til forældrene og fortæller, hvad der er hensigtsmæssigt at gøre i den pågældende situation.

Trivsel, mestring, tilknytning, kompetenceudvikling og ikke mindst Antonowskij: OAS = oplevelse af sammenhæng er centrale områder, alle forældre bør være bevidste omkring.

Sluttelig er der medtaget de ekstreme tabssituationer, hvor stress indgår som en del af processen. Alt i alt særdeles velskrevet og – disponeret. En rigtig god indføring og beskrivelse af stress i børnehøjde, som viser sig at være ganske identisk og sammenlignelig med »voksenstress«. Det er de samme symptomer og reaktioner – blot i børnehøjde.

Bogen kan klart anbefales til alle forældre, så man er bevidst om de »fælder«, der lurar – vel vidende, at samtlige reaktioner hos barnet ikke kan henføres til stress.

*Birgit Marott*  
Lektor i psykologi

## Drengeliv

Svein Ole Sataøen: *Drengeliv*. 166 sider, 199 kr. Akademisk Forlag, 2005.

Forfatteren arbejder som amanuensis ved en læreanstalt i Norge med læreruddannelse. Han har en meget omfattende erfaring fra undervisning, forskning og udviklingsarbejde med småbørn og skolebørn. Det har givet ham lyst til at sammenfatte en hel del viden og erfaringer med specielt fokus på drengene.

Han har fat i et også i Danmark yderst aktuelt emne, idet vi også her diskuterer drengenes særlige situation, deres rolle, kvindedominansen i institutionsverdenen, drenges overrepræsentation i al specialundervisning og i kriminaliteten og de særlige tilbud til drenge i børnehaver og skole, som der er en del eksempler på. Han må siges at komme kompasset godt rundt i denne lille bog: fra iagttagelser af legende børn til forskellige teoretiske tilgange. Således dækker han på knapt 40 sider:

Det biologiske grundlag – psykodynamikken – Jungs tilgang – social lærings-teori – kognitiv teori og socialkonstruktivisme. Det gøres pænt og ordentligt og er formentlig velegnet til målgruppen, som ifølge forfatteren (jeg deler hans vurdering) er alle, der har ansvar for at opdrage eller undervise drenge, herunder forældrene. Mest overraskende er nok gennemgangen af Jungs arketyper og overgangsritualer, som næppe studeres af mange pædagog/lærerstudende i Danmark – men vist kan det bruges.

Der er et godt kapitel om drenges og pigers leg – i og for sig velkendt, men godt at have med i denne sammenhæng. Der er derefter et ganske fortræffeligt kapitel om drenges følelser, aggressivitet og vold. Der citeres bl.a. fra forskning om unge kriminelle og deres syn på den pæ-



dagog snak, de har været udsat for; »Det er måske det allervigtigste: at hele den pædagogiske verden er en kvindeverden. Vi mangler nogle positive mandebilleder for de unge, vrede mænd. Allerede fra de er 7-8 år op til 20-årsalderen. Mænd, de respekterer. Vi skal have nogle rerssourcestærke mænd – både unge og voksne – der ikke er bange for og som tør lege med og vise, kamptrænede macho-røvhuller, men mænd, der ikke er vatpikke«.

Der er et godt kapitel om den fraværende far – igen med en række velvalgte kilder – amerikanske, danske, norske – , og i det afsluttende kapitel er det drengenes liv i børnehaver og skole, der er i stil. Ikke store, solariebrune fokus.

Forfatteren sætter sine synspunkter ind i en engageret og kritisk sammenhæng og er god til at argumentere for sine meninger – både når han ser drengene udefra og »indefra«. Et citat kan illustrere dette: »Mange hævder, at nutidens drenge er hæmmet af den opfattelse, de har af deres egen kønsrolle, og af den påvirkning mange af dem har fået i opvæksten. De kompetencer og den opfattelse af egen rolle, som mange af dem har, passer ikke til et moderne samfund, og det vil også i fremtiden blive en hindring for dem. De forestillinger de har om, hvad det vil sige at være mand, og hvad der er maskulint, er så rigide, at det nærmest er umuligt at se sig selv i nye roller – «.

Hvad kan denne bog bruges til? Den har ikke færdige svar, men den udgør et godt grundlag for fordybelse i en tankegang om, hvad der – måske – kunne stilles op med disse så ringe stillede drenge – på CVUerne, på seminarierne, blandt frustrerede og interesserede pædagoger og lærere og blandt forældre. Det er en interessant og velskrevet bog.

*Bjørn Glæsel*

## **Børnelove og socialpædagogik**

Inge M. Bryderup: *Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år*. Forlaget Klim 2005. 463 sider, 395 kr.

Der findes ikke en vanskeligere opgave inden for socialt arbejde end at være med til at adskille et barn fra dets familie, at *placere barnet uden for hjemmet*, tvangsfjerne eller at *anbringe* barnet i familiepleje eller på døgninstitution.

Ordvalget, der stadigvæk er almindeligt, røber en tingsliggørelse af barnet. Børn *anbringes* verbalt som om, der er tale om en pakke, man sætter fra sig på en hylde, eller unge *placeres* uden for hjemmet, som om der er tale om skakbrikker.

Ingen af de almindeligt anvendte ord signalerer, at familier eller børn har noget at skulle have sagt. Hvad de heldigvis har efter loven – nu om dage.

Ordvalg hænger fast i fortidens vilkår. Selvom der arbejdes på nutidens socialpædagogiske betingelser og på nutidens lovgrundlag, så afspejler ordene en virkelighed, der er passé.

Anderledes håndfast definerer den første danske børnelov fra 1905 i selve lovens titel sine klienter, »Lov om Behandling af forbryderske og forsømte Børn og unge Personer«. Med denne lov konstitueres statens ret – og pligt! – til at gribe ind i familiernes opdragelse af deres børn, som ikke længere kun er en privatsag, især ikke for de lavere klasser i samfundet, som i altovervejende grad udsættes for tvangsfjernelserne i første tredjedel af 1900-tallet. Med Børneloven konstituerer dog samtidig samfundets ansvar for børns opvækstbetingelser, hvad der er en vigtig pointe i alle følgende børnelove. Der lægges en sti ud, som i hundrede år

er grundplanen i de følgende børnelove: værgerådsloven i 1923, forsorgsloven i 1933, revision af forsorgsloven i 1958, lov om børne- og ungdomsforsorgen i 1961 og 65, bistandsloven i 1976, ændringerne i bistandsloven i 1993, serviceloven i 1998 og endelig ændringer af serviceloven, 2006.

Før børneloven 1905 var ansvaret for dårligt stillede børn udelukkende overladt kristelige foreninger som fx Foreningen af 1837 til forsømte og forvildede Børns frelse. Ikke fordi de kristelige foreningers engagement forsvandt med børneloven fra 1905, snarere tværtimod. De kristelige foreninger står stadig i 2006 bag døgninstitutioner.

Det private initiativ har gennem alle årene spillet en væsentlig rolle i socialpædagogikken, og gør det forsat i dag gennem det brede udbud af private initiativer. Staten stod, kan man sige, for selve fjernelsen fra familien, og de private organisationer for driften af anstalter, børnehjem – i dag for produktionskollektiver, dagbehandlingstilbud, døgninstitutioner mv.

I sit formidable værk, *Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år*, undersøger Inge Bryderup på 400 tekstsider plus 40 siders litteraturhenvisninger hundredeårsperiodens socialpolitik med et særligt fokus på de love i perioden, der giver vilkårene, for tidens dårligt stillede børn og familier, *socialpædagogikken*. Som Inge Bryderup formulerer det: »denne bog indeholder en sociologisk historieskrivning om dansk socialpædagogikens udvikling i det tyvende århundrede«. Hun vil »give historisk kød og blod til socialpædagogikkens indhold«, og tilføjer, næsten undskyldende, at bogen ikke er skrevet af en faghistoriker, men af en sociolog, der dog i mange år

har beskæftiget sig med anbragte børns forhold ved »at anvende et professions-sociologisk udgangspunkt«.

Det kan man roligt sige, Inge Bryderup er vel eksperten på området i bestemt ental. Det dokumenterer bl.a. hendes udgivelser om børn og socialpædagogik gennem årene. Der nævnes næsten 40 titler på bøger og artikler med relation til emnet i bogens 40 siders litteraturliste – af Inge Bryderup selv.

Ikke mindst hendes tobindsværk fra 2001 om *Specialundervisning på anbringelsessteder og dagbehandlingstilbud* i samarbejde med Bent Madsen og Annette Sejer Perthou er blevet kendt i institutionsverdenen som slet og ret Bryderup-rapporten.

*Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år* er en vægtig fremlæggelse af et kæmpestort forskningsmateriale, der bygger på oplysninger, indsamlet med en detektivs omhu og dokumenteret omhyggeligt og usentimentalt på de 400 sider.

Inge Bryderup har hentet viden fra en bred vifte af kilder som: biografiske skildringer, fra børnehjemmenes års- og festskrifter, fra gamle fagblade og selvbiografisk stof af tidligere anbragte børn, bl.a. gennem Svend Niensens essayistiske selvbiografi om årene 1910-1971. Han var både barn og senere forstander i 30 år på samme institution. Fra vore dage hentes der stof fra bøger, hvor tidligere anbragte børn og unge fortæller om deres liv på datidens institutioner, koncentreret om problemer, afsavn og enkelte lyspunkter. Derudover bygger hun naturligvis videre på andre forskeres arbejder. Alt dokumenteres omhyggeligt. Bogen får derved høj grad af troværdighed, men taber samtidig i livlighed. Det er ligesom de dele af bo-

gen, der skildrer de interne forhold på børnehjemmene aldrig får den varme grad, som de skrækindjagende forhold, der oftest berettes om, kunne befordre.

Ingen tvivl om, at industrialiseringen i 1900-tallets begyndelse splittede de brogede bånd, som tidligere bandt mennesker sammen i arbejdsfællesskaber, gennem udvandringsbølgen, der toppede samtidigt, gennem omflytningen af store befolkningsgrupper fra land til by til en barsk industriarbejderkultur.

Samtidig slog arbejderbevægelsen igennem som modvægt til nøgne pengeinteresser og etablerer sig som magtfaktor. Udviklingen i socialpolitikken og den der af følgende socialpædagogik relateres til den fremvoksende industrialisering.

Det fremhæves gang på gang i bogen, at idealet private børnehjems opdragelse er kristelig moralisme og lønarbejderopdragelse gennem dyder som lydighed og arbejdsdisciplin. Hvilke andre værdier, der i grunden skulle være tale om, end netop den borgerlige kristendomsforståelse og industrikulturens, står hen i det uvisse, da der jo i det store og hele ikke fandtes andre normer med folkelig gennemslagskraft i perioden, indtil velferdsboomet efter 2. verdenskrig satte en ny antiautoritær dagorden på grundlag af nye betingelser i produktionen.

Inge Bryderup er netop inde på, at de usle forhold på opdragelsesanstalter og børnehjem afspejler tilsvarende forhold i byernes underklasse. Man kan tilføje: gennem en forskudt parallelitet. Der er tale om et efterslæb i forhold til samfundsudviklingen, der formodentlig skyldes den altovervejende private organisering af børneforsorgsarbejdet, organiseret som næsten isolerede tidslommer i samfundet, og som derfor kun

langsomt optog de nye tider i sig – eller netop kunne holde dem fra døren.

Fraværet af socialdemokratiske alternativer til de kristelige børnehjem er i grunden mærkelig, da Kooperationen ellers i begyndelsen af 1900-tallet manifesterer sig tydeligt.

Socialdemokratiet så yderst kritisk på antallet af anbragte børn, der tredobledes i perioden fra 1900 – 1918 fra 1500 – 4500 børn efter børneloven i 1905. Det gjaldt derfor for arbejderbevægelsen om at bremse væksten i anbringelser, idet man jo kunne se, at det var de nederste arbejderfamilier, der lagde børn til tvangsfjernelserne.

Socialdemokratiets indflydelse kan aflæses i perioden som anbringelsesforebyggende foranstaltninger, men uden markant gennemslagskraft. Inge Bryderup viser med tørre tal, at anbringelsesprocenten ligger på ca. 1 % i hele hundredeårsperioden til trods for de forskellige anbringelsesforebyggende foranstaltninger, som indførtes, og som i øvrigt også har ligget stabilt på små 4% i perioden.

Ingen kan vide, om antallet af anbringelser uden disse forebyggende tiltag ville have været vokset. Alligevel er det værd at spørge om, hvorfor anbringelsesprocenten næsten er konstant i hundrede år, om der findes sammenhænge i socialpædagogikken, som er immune over for love og bekendtgørelser? I den forbindelse nævner Inge Bryderup det paradoksale i, at de statslige reguleringsforsøg på at begrænse antallet af anbringelser først får gennemslagskraft med decentraliseringen af beslutningsmyndigheden om anbringelser.

Det er længe siden, at isolation, arbejdsdisciplin og lydighed var opdragelsesanstaltternes borgerlige mantra. For at børn, der »ere saa sædeligt fordærvede«

ikke skulle tage skade af deres biologiske familie blev de anbragt så langt fra væk som muligt fra hjemmet. Det er naturligvis en væsentlig kontrast til vore dages nærmiljø-, netværk og relationsarbejde fx gennem flerfamilieprojekter. Alligevel er det spor, den første børnelov lagde ud, stadig synligt i institutionernes placering på danmarkskortet og forbavsende nok i forestillingen om, at *familien* er grundværdien i opdragelsen.

Når de anbragte børn kommer fra familier med store vanskeligheder, kompenserer tidens socialpædagogik problemet gennem familielignende opholdssteder og døgninstitutioner med små familiegrupper.

Det er måske et eksempel på en påfaldende inert i børnearbejdet. Den borgerligt romantiske familie fra 1850-erne blev ophøjet til opdragende faktor for de vanartede, forsømte og forvildede anbragte børn, mens industrialiseringen samtidig uden for murene rev de bånd over, der tidligere knyttede folk sammen.

I forlængelse af bogens fremstilling, kan man spørge, om vi måske nu om dage på samme måde idealiserer vi far-mor-børnfamilien, mens far og mor individualiseres til singler eller bor i nye familier og halvdelen af storbybørn ikke bor sammen med begge deres biologiske forældre. Måske! Det er nu engang nemmest at udtale sig om fortiden. Samtidig melder den tanke sig, når man lukker Inge Bryderups store grundige bog, at perioden, bogen omhandler, heldigvis ikke har præsteret et eneste gedigent backlash i socialpædagogikken. Udviklingen har taget tid, men den fremadskridende proces, har givet *de anbragte* og *placerede* børn og unge opvækstvilkår, som deres anbragte kammerater fra 1900-tallets

begyndelse kun kunne drømme om, når de gik sultne i seng med mærkerne af en lussing brændende på kinden, dødtrette af kort kedelig undervisning og hårdt praktisk arbejde.

Enhver sagsbehandler, psykolog, pædagog eller lærer, der medvirker i en proces, der også nu om dage, fører til en såkaldt anbringelse, ryster på hånden – eller burde nok ryste bare lidt på hånden. Man ved meget om, hvad børn bliver skånet for ved anbringelser uden for hjemmet, men meget lidt om, hvilken effekt anbringelsen har på langt sigt. Derfor gælder det om at forebygge anbringelser uden for hjemme, finde andre familieorienterede løsninger, og, når der til sidst ikke er andre muligheder end anbringelse, at koncentrere sig om kvaliteten i anbringelsen. De anbragte børn og unge er ikke i tvivl, det er de *personlige* voksne, de efterlyser. Det er deres kvalitetsindikator.

Inge Bryderups bog er et grundigt værk om hundrede års socialpædagogik, hvor den interesserede kan finde både statistiske oplysninger og grundige beskrivelser af periodernes skiftende børnesyn og forhold for de underprivilegerede, fortalt inde fra institutionerne af de anbragte og ansatte selv – og udefra gennem skildringen af socialpolitikken.

Har du kun én aften til hele værket, kan du begynde bagfra med kapitel 13 og 14, der resumerer det meste af stoffet. Det er så en anden sag, at du nok alligevel bruger de næste par uger på bogens første kapitler.

Karsten Bjarnholt

## Dewey's evidens

Svend Brinkmann: *John Dewey – en introduktion*. Hans Reitzels Forlag 2006. 239 sider – kr. 268.

I sin artikel »My Pedagogic Creed« fra 1897 skrev Dewey: »Jeg tror, at hvis der opstilles mål for uddannelsen udefra, som dens sigtemål og målestok, betyder det, at den pædagogiske proces frarøves meget af sin mening, og det vil medføre, at vi baserer os på falske og ydre stimuli i vores arbejde med børn.« (anm. overs.). Det bemærkelsesværdige ved citatet er, at man, når man går i gang med at læse John Dewey, konstant bjergtages af den friskhed og aktualitet, der præger hans skrifter, til trods for, at der i mange tilfælde er tale om tekster, som er skrevet for mere end 100 år siden.

Svend Brinkmann, som har skrevet denne dejlige og grundige introduktion til Deweys tænkning fortæller, at han gang på gang har haft den oplevelse, at hver gang han mente at have fundet på noget nyt og vigtigt, så havde Dewey formuleret det bedre og tænkt det dybere igennem for 100 år siden.

I sin påvisning af Deweys relevans i dag konfronterer Svend Brinkmann Deweys tanker med en lang række væsentlige filosofiske og videnskabsteoretiske tilgange i fortid og nutid. Ved dette greb tydeliggøres det evidente ved Deweys tænkning. Samtidig sørger Svend Brinkmann for, at en af de »glemte« aspekter i Deweys produktion, psykologien, fremdrages og forklares. Det giver introduktionen et helt anderledes præg af »helhed« end vi har været vant til i denne type bøger.

Hvis John Dewey kunne opleve, at man i dag fra politisk hold anvender millioner på at skabe nationale test for folkeskolen, at man politisk, gennem æn-

dringer af folkeskolens formål i skoleforliget i januar måned, forsøger at lede skolen ind på en vej fra før Christiansborg brændte, så ville han formentlig ryste på hovedet. Nutidens uddannelsespolitiske opmærksomhed består i en alliance mellem *newHRM* som strategi for organisations- og kompetenceudvikling og kræfter i det uddannelsespolitiske felt, der mener, at pædagogisk forskning og pædagogik primært bør beskæftige sig med det, der kan måles og vejes. Et sådant uddannelsessyn gjorde Dewey op med for mere end 100 år siden, så man kan vist roligt sige, at nutidens dominerende neo-konservative uddannelsesstrømninger virkelig *er* konservative.

*Pragmatismen* er som filosofi ikke udtryk for et nyt sæt *ideer*. Ambitionen er snarere en totalitetsstrukturerende, forandrende og dybere forståelse af forholdet mellem teori og praksis. Forskellen mellem teori og praksis er en forskel mellem *to slags* praksis (s.30). Pragmatismen gør op med Platons idélære, som beskæftigede sig med, hvorledes verden er indrettet, og beskæftiger sig (i traditionen fra Descartes) med, hvordan verden kan erkendes. For pragmatismen er den menneskelige erkendelse grundlæggende social, da der tages udgangspunkt i, at vi tænker og handler i sociale kontekster. Det er først og fremmest *fællesskaber* og *samfund*, der bestemmer vores aktiviteterets struktur. Ideers rigtighed består for Dewey i »fællesskabets kumulative objektive anvendelser og praksis, ikke i noget, der findes i »bevidstheden« selv eller inde i organismen (s.33). En idé er ikke sand, fordi jeg subjektivt kan sammenligne den med »verden som den er«, men fordi vi som fællesskab har *gavn* af den i praksis. Således er pragmatismen enig med marxismen i, at erkendelse udspringer af vores omgang med verden, af vores praktiske aktiviteter, hvor vi kol-

lektivt handler i verden. Pragmatismen vil dog ikke kunne tilslutte sig tanken (i marxismen) om faste lovmæssigheder for samfundenes historiske udvikling. Samfundsmæssige, sociale og psykologiske »love« vil ikke kunne ligne naturvidenskabernes love, fordi »øget viden om den menneskelige natur vil direkte og på uforudsigelige måder modificere den menneskelige naturs virkemåde«. Dikotomien mellem det materielle / reelle over for det immaterielle / ideelle søges nedbrudt af pragmatismen. Ifølge Dewey opstod dikotomien i antikkens Grækenland, hvor den var knyttet til en social forskel mellem den arbejdende klasse og den herskende.

Kapitlet »Deweys glemte psykologi« tilføjer et element til Deweys tænkning, som vi har manglet i forbindelse med introduktioner til ham. Det forekommer mig, at havde Deweys forståelse af psykologien vundet udbredelse, så kunne det have påvirket videnskabens paradigmer generelt. Også her er der tale om en sælsom blanding af det genuine eller geniale, men samtidig iblandet den deweyske »snusfornuft«. Svend Brinkmann sørger også for i dette afsnit af bogen at skrive på grundlag af en dialektisk forholdemåde i sin gennemgang af teorierne, et træk som gør, at bogen hele vejen igennem fungerer godt som introduktion.

*Metapsykologisk* kan der spores visse funktionalistiske elementer i Deweys psykologi. Det er vel ikke unaturligt, hans filosofiske og pædagogiske opfattelse taget i betragtning. Artiklen om »refleksbuen« (1896) nævnes ofte som den funktionalistiske psykologis springbrædt. Brinkmann betoner dog, at det er forkert at anskue funktionalismen som en direkte oversættelse af pragmatisk filosofi, fordi pragmatismen er langt mere facetteret end de fleste funktionalistiske

teorier. I virkeligheden trækker Deweys psykologi mere i retning af fænomenologien, som den har langt mere til fælles med.

Dewey kritiserer simpel test-psykologi, ligesom han lægger luft til behaviorismen og s-r-psykologien. For Dewey er behaviorismen udtryk for en newtonsk psykologi (89), der udelukkende interesserer sig for, hvordan adskilte enheder påvirker hinanden som billardkugler på et billardbord. Deweys psykologi derimod ser organismen i et transaktionelt perspektiv, hvor organismen og omverdenen er som en uadskillelig enhed i stadig udvikling.

Da kognitionspsykologien i tiden 1950-70 åbnede behavioristernes »sorte boks« mellem stimulus og respons og begyndte at interessere sig for sindet som et informationsbearbejdende apparat i lighed med den nyudviklede digitale computer, gav heller ikke dette anledning til at tage Deweys psykologi op. Hvorfor ikke? Af tre årsager skriver Svend Brinkmann:

- 1) Deweys psykologi rummer plads til såvel det fysiologiske som til det sociale, men ikke til noget derimellem. En indre verden af mentale repræsentationer er mytologisk. Dewey ville være skeptisk i forhold til en opfattelse af »indre repræsentationer« af en »ydre verden«.
- 2) Analogien mellem psyken og den digitale computer dur ikke, fordi computeren ikke virker *semantisk*, men *syntaktisk*.
- 3) Imod kognitionsvidenskabens parentes om følelser og kontekst ville Dewey indvende, at der slet ikke kan være nogen psykologiske fænomener, hvis ikke der er følelser og kontekst involveret. »Mental repræsentation« kan ikke have mening i sig selv eller på magisk vis referere til en ydre ver-

den. »Mening« opstår igennem menneskelige aktiviteter i historiske og sociale sammenhænge. Dermed bryder Dewey med nogle af de afgørende kognitionsvidenskabelige grundantagelser i moderne psykologi.

Svend Brinkmann konstaterer sluttelig, at Dewey er inspireret eller er i slægt med tænkere som L.S. Vygotskij og J.J. Gibson (LG: omvendt er det dog ikke altid, at kulturhistorikerne har anerkendt Deweys erfaringsbegreb jfr. eksempelvis Davydow). Årsagen til at Deweys psykologi er blevet »glemt«, forklarer Svend Brinkmann således med, at psykologien på Deweys tid ligesom megen psykologi i dag, forsøger at tage udgangspunkt i et eller flere af delelementerne, stimulus, mental repræsentation og respons (jfr. fx »cognitive science«) frem for i organismens målrettede aktivitet. Årsagen er, at hvis den sidstnævnte, som anbefalet af Dewey, opfattes som grundlæggende, betyder det, at psykologien nødvendigvis fundamentalt set er kvalitativ og fortolkningsorienteret. Og dette har ikke passeret en videnskab, der altid har prøvet at efterligne naturvidenskaberne. I Deweys øjne *måtte* psykologien på en vis måde være fortolkningsorienteret, eftersom organismens adfærd kun kunne forstås i lyset af dens implicite mål som fortolket af en observatør. Det er organismens *intention* og ikke dens rå, fysiske bevægelser, der i Deweys perspektiv er psykologiens genstandsfelt, skriver Svend Brinkmann.

Selvom Dewey var amerikaner burde man i Danmark overveje at etablere et John Dewey forskningscenter – på linie med det eksisterende Søren Kierkegaard forskningscenter. Et sådant institut kunne forsøgsvis holdes fri af direkte statslig styring og indflydelse, så vi kunne få sikret afstanden mellem forskning og

faktura og få skabt et alternativ til PISA fælden og det test-tyranni, der fulgte.

Lars Grønbæk

## Fantastiske forbindelser

René Kristensen (red.): *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær*. 171 sider. Dafolo 2006.

Materialet fra forlaget præsenterer bogens intention som at beskrive forskellige eksempler på *best practice*. Og det er bestemt lykkedes på den fede måde: der beskrives gode praksisser i læring og vejledning samtidig med at der også fremstilles teorier, der kan give svar på spørgsmålet om, hvordan det kan være, netop denne praksis virker lige netop her og nu.

Artiklerne er udsprunget af »Munkebjergkonferencerne« som igennem de sidste 5-6 år er en årlig tilbagevendende begivenhed med store foredragsholdere fra ind – og udland.

Jeg har forstået, at kernetilhørerne på disse konferencer fra starten var undervisere på de amtskommunale folkeskoler med udgangspunkt i Vejle Amt. Siden har kredsen udvidet sig til ikke blot at omfatte lærere i det specialpædagogiske felt men til også at omfatte udøvere af pædagogik mere bredt.

Redaktøren har anmodet flere af disse foredragsholdere om at skrive en artikel til bogen her. Og det har de gjort enten i en nyskrivelse eller i en noget anden form end de tidligere har skrevet om deres emne i.

Redaktøren kick-starter bogen med et interview med Daniel Stern: *Et fantastisk nuværende øjeblik*. I det interview både siger og gør redaktøren det der er

intentionen med bogen: redaktøren lader teksten i interviewet gøre læsningen nuværende, således at tekstens gøren og sigen falder sammen. Redaktøren mestrer her at interviewe Daniel Stern på en meget respektfuld måde samt at videregive denne respektfuldhed til læseren, i en form så netop tekstens gøren og sigen bliver ét: På en måde lidt naivt og på den anden side gevaldigt troværdig. Lad os få mere af det i den danske pædagogiske faglitteratur.

Artiklernes forfattere er følgende:

Stein Bråten, Jan Tønnesvang, Jesper Juul og Helle Jensen, Peter Lang og Elspeth McAdam, Allan Holmgren, Ole Løw, Maria og Josje Aarts, Jytte Birk Sørensen, Karsten Hundeide, Susan Hart, Håkon Hårtveit, Thomas Armstrong og René Kristensen.

En stærk opstilling inden for relations- pædagogikken anno 2006. Flere forskellige lix – tal gør artikelsamlingen både spændende og afvekslende at læse i et stræk og vil gøre den nyttig som en slags kompendium på både pædagogiske grunduddannelser og på videregående uddannelser.

Bogens artikler udspiller sig tematisk i trekanten: lærer (pædagog)-elev-relation.

På individniveauet er det meget vigtigt at vi får Susan Hart med en neuropsykologisk vinkel. Hun ser indgående på relationens betydning for kognitionen og dannelsen af følelsen af selvet på de tre forskellige hjerneniveauer: Frontallapsystemet, Det limbiske system, Det autonome nervesystem.

Jan Tønnesvang fremskriver sin teori om selvet kort og fyndigt og opholder sig meget ved læreren (pædagogen) i trekanten.

Jytte Birk Sørensen ser på relationen med Marte Meo briller, og får her indskrevet både noget teori og praksis i metoden med meget fine eksempler på brug af metoden i klasseværelset. Hermed lægger hun i sin fremstilling her mest vægten på læreren i bogens trekant. Jytte Birk Sørensen opdeler sit bidrag i tre.

1. Marte Meo metodens menneske- og dannelsesyn
2. Marte Meo som en kommunikationsmetode.
3. Marte Meo metoden som en vejlednings- supervisions- og behandlingsmetode

Jytte Birk Sørensen gør naturligt nok ikke meget ud af det sidste, idet hun gør opmærksom på at der for at blive Marte Meo terapeut kræves en særlig uddannelse.

Relationen er også fokus i artiklen skrevet af de to søskende Aarts, (Maria og Josje) som i øvrigt bevæger sin udelukkende på et praksis niveau

Jesper Juul og Helle Jensen sætter fokus på relationen lærer elev samt i denne forbindelse på lærerens adgang til supervision.

Allan Holmgren har i sin meget teoretisk orienterede artikel fokus på pædagogen som underviser og formidler. Artiklen indeholder mange spændende teoretiske afsæt og en stor optagethed af Ole Fogh Kirkeby. En optagethed som det vil være spændene om Allan Holmgren udfolder yderligere i fremtiden.

Ole Løw fokuserer i denne artikel på relationen mellem lærer og elev og på den del af relationen, der skal være anerkendende. Citerer Løvlie Schibby »(om) at vi ikke er anerkendende lærere, men at vi hele tiden prøver at blive det.«

Om anerkendelsen delelementer.

At lytte

At forstå



At acceptere  
At bekræfte

Løw argumenterer i artiklen for, at det at mestre forskellige former for (selv) fortællinger har betydning for vores relationer. Dette fører frem til at intervision, som er Løws begreb om supervision blandt ligestillede, er en iscenesættelse, der kan udvikle den enkeltes evne til at mestre forskellige former for fortællinger. Så han peger på intervision som øvebane til dette.

Karsten Hundeide fokuserer i sin artikel på kvaliteten af samspillet mellem pædagogen og den pædagogiserede. Han har arbejdet i ICDP (International Child Development Programs) programmet siden 1996.

Artiklen er meget konkret og meget praktisk lige til at anvende. Appendikset side 121 indeholder 6 velbeskrevne faser i interventionsoplægget med underoverskriften (forum for selvrefleksion og selvanalyse).

120: » lærerne ud fra egen erfaring og vurdering kan udveksle konkrete samspilserfaringer og diskutere alternative fremgangsmåder og rutiner med kolleger uden at føle sig truet«

Samme fokus/trend som ovenstående følges i Håkon Hårtveits artikel med den meget sigende titel: *Ann-Karins kattepine. En struktur for lærervejledning uden vejleder.*

Denne artikel var jeg mest optaget af i denne samling. Den beskriver en helt konkret lærervejledningspraksis samtidig med at den får fortalt læseren om de teoretiske positioner, der ligger bag lige netop denne praksis. Så for mig står denne artikel som et strålende eksempel på, at tekstens sigen (det teoretiske) og tekstens gøren (praksisniveauet) kan

flettes sammen som billedet af den dobbelte helix i DNA molekylet.

Helt konkret vil det være muligt for grupper af pædagoger/lærere at anvende artiklens Appendiks på side 149: »*En enkel vejledningsstruktur* » og gå frem efter den. Jeg har tænkt at medbringe den næste gang, jeg skal arbejde med instruktion af kollegavejledning i lærer eller pædagoggrupper.

Bogens sidste bidrag af Thomas Armstrong og René Kristensen er for mig ikke særlig interessant, idet det er gentagelser af konceptet om de mange intelligenser. Og dog.

Hvis dette bidrag anskues som et forsøg på at fylde noget mere på bogens 3 dimensioner: pædagog(lærer)-elev-relation, giver det god mening.

Idet det kan være indsnævrende for opfattelsen af pædagogikkens væsen slet ikke at fokusere på indholdet – sagen – i det pædagogiske øjeblik.

I den klassiske pædagogiske trekant: lærer – elev – indhold. Med »indhold« menes her, det der skal læres, pædagogiseres om man vil. Her hører jeg altid for mit indre øre professor Carl Åge Larsens, DLH, let nasale diktion: »Øvestoffets betydning«!

I bogen her er det relationen der er det tredje ben i trekanten og øvestoffet er næsten glemt. Dog kommer det frem i denne sidste artikel hvor der oven på Gardners intelligenser bygges en anerkendende tilgang i vejledning af lærere i at undervise i og med de mange intelligenser. Så her kommer indholdet delvist med.

Ellers er det for mig, den vigtigste indvendig mod bogen, at der lægges så lidt vægt på »øvestoffet« og så meget vægt

på relationen for relationens skyld!

Det rokker ikke ved, at det er en meget læseværdig og inspirerende artikelsamling, som helt sikkert vil blive læst og citeret mange steder.

Skynd dig at købe den og få den læst før dine studerende eller dine kolleger!

Formelt virker det godt med litteraturhenvisninger/litteraturlister i forbindelse med de enkelte artikler, og det øger læsbarheden med de gode oplysende fodnoter fra redaktørens hånd.

Det er meget brugervenligt, at der bagest i bogen er indsat foto og en kort biografi over artiklernes forfattere.

Det gør artikelsamlingen særdeles anvendelig til studiebrug. Artikelsamlingen kan i forbindelse med studieforbøb – som nævnt – betragtes som en slags kompendium, hvor de enkelte artikler kan læses i forbindelse med f.eks. Diplomuddannelserne i Specialpædagogik og i Psykologi.

*Karen Kyndrup*

## **Lidcombe programmet**

Lone Cordes Felby: *Lær om Lidcombe programmet. Behandling af børnestammer – en introduktion*. 54 sider, 97,50 kr. Specialpædagogisk forlag, 2006.

Lidcombe Programmet er en behandlingsform til småbørn i alderen 3-6 år, som stammer.

Metoden er udviklet i Australien, hvor den har været praktiseret de sidste 15 år. Metoden har spredt sig til New Zealand, England, Canada og USA. De seneste år praktiseres metoden nu også i bl.a., Norge, Sverige og Danmark.

Dette lille hæfte skrevet af den talehørelærer Lone Cordes Felby, som først

introducerede metoden i Danmark. Hun skriver i indledningen, at bogen henvender sig til forældre, daginstitutionspersonale, studerende, talepædagoger, logopæder og andre, som har behov for et udvidet kendskab til Lidcombe Programmet.

Bogen giver først et kort indblik i den forskningsmæssige viden, vi i dag har om stammen med særlig vægt på de teorier og forskning relateret til Lidcombe Programmets effekt og indvirkning.

Derefter redegøres for Lidcombe Programmets metodik. I Lidcombe Programmet ser man forældrene som de bedste behandlere. Programmet bygger på forældrenes daglige observationer og strukturerede aktiviteter med barnet. Det er gennem disse daglige vurderinger og tiltag at barnets stammen følges og behandles.

Afslutningsvis giver Lone Cordes Felby svar på mange af de spørgsmål, som forældre og fagfolk kan stille i forbindelse med Lidcombe Programmet.

Jeg gennemgik i foråret 2004 »Lidcombe Programme instruktørkursus«, og på den baggrund er det min vurdering, at denne lille bog er en god introduktion til programmet især for fagfolk som talehørelærere og andre professionelle, der kommer i forbindelse med børn, der stammer. Hvad angår dens anvendelse som forældreinformation, bør den kun være en del af et informationsmateriale for særligt interesserede forældre. Foldere og andre mere kortfattede informationsmaterialer bør derfor også udarbejdes.

Det mest anvendte stammebehandlingstilbud i Danmark i dag er stadig gruppeundervisning, hvor der arbejdes med accept og stammemåde.

Denne lille bog giver et godt indblik i metoden og kan forhåbentlig give flere

tale-hørelærere lyst til at søge et instruktørkursus, så Lidcombe Programmet efterhånden kan blive en integreret del af de stammebehandlingstilbud, vi har i Danmark.

Afslutningsvis vil jeg ligesom Lone Cordes Felby understrege, at bogen ikke er en brugsanvisning for talepædagoger, der gerne vil praktisere Lidcombe Programmet, men en fyldig orientering.

*Merete Lange*  
Tale-hørelærer, PPR SV  
Københavns Kommune

## »Appetitvækker«



I sidste nummer af PPR: 4/2006 har prof. Niels Egelund analyseret sammenhængen mellem skolestørrelsen og elevernes resultater på PISA's matematiktest. Som forfatteren påpeger i manchetten til artiklen, har sammenhængen mellem elevfærdigheder og skolestørrelser i mange år været i fokus, og netop i disse år fremhæves betydningen af at få be-lyst forholdene yderligere, fordi man i Danmark er ved at indskrænke antallet af kommuner. Det, frygter mange, betyder nedlæggelser af især mindre skoler. Hvis politiske beslutningstagere rundt om i landet ganske 'råt' accepterer konklusionerne i Niels Egelunds analyser, har de sammen med evt. politiske argu-menter for nedlæggelser af små skoler nu *også* fået et godt, analytisk begrundet argument for at skille sig af med små skoler. Eller har de?

I næste nummer af PPR vil jeg gå tæt på præmisserne for at benytte resulta-terne fra denne og lignende analyser som grundlag for beslutninger om store eller små skoler er mest 'effektive' som ramme for elevernes faglige præstationer.

Umiddelbart falder det ikke-politiske øje på

- at der er tale om nogle bestemte PISA elevresultater, specielt inden for ét fag: Matematik
- at der findes en ny metaanalyse fra 2004 af ca. 130 rapporter om sammenhængen mellem 'elevpræstation' og

skolestørrelse, studeret på *samme* tek-niske præmisser som i PISA. Denne analyse efterlader ikke læseren med sikker fornemmelse af, om store eller små skoler er mest effektive som ram-mer for elevpræstationer.

- at en statistisk analyse, der baseres på en model styret af: Socioøkonomisk baggrund, køn, tosprogethed og sko-lestørrelsen og som *kun* kan forklare 6.6% af den samlede variation i data, ikke er meget værd. Endnu svagere står man specifikt i forhold til at bruge artiklen til at nedlægges små skoler med, når man læser, at langt den overvejende del, 5.3% af disse 6.63% skyldes elevernes socioøkono-miske baggrund. Altså forhold, der *in-tet* har med skolen at gøre! Kun 0.5% 'forklaringsgrad' tilskrives hovedva-riablen 'skolestørrelse'.
- at det i forbindelse med en ekstrem lav forklaringsgrad ikke nytter at hæfte sig ved, at nogle 'betaer' (mål for effekt af hver af de variable, som indgår som forklarende variable) er signifikante eller ej som det sker i Niels Egelunds artikel, for som den gamle vise siger: »Hvo kan plukke ro-ser, hvor ingen roser gro«; altså hvem kan teste hypoteser om betaer, når der ingen beta'er er?

Peter Allerup/DPU 20.09.06