

Indhold



PPR i beredskab

<i>Forord: PPR i beredskab</i>	311
<i>Vibe Strøier: Hvad er meningen? PPR i Rites de Passage</i>	316
<i>Benedicte Schilling: Justering af PPR psykologernes supervisionsydelser i en tid med inklusion</i>	329
<i>Jørn Nielsen: Udredning i kontekst</i>	349
Abstracts	360

Tidsskriftet "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s Review-panel

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

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-
logi, Norge

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Poul Nissen, Ph.D. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Anegen Trillingsgaard, cand. psych., adj.
professor v Aarhus Universitet.

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

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Fotografik: Palle Johansen

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

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

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

Forord

PPR i beredskab

Med bidrag af Vibe Strøier, Benedicte Schilling & Jørn Nielsen

Introduktion til dette temanummer

Der sker i disse år store forandringer i præmisserne for PPRs virke, organisation, opgaver, roller og funktioner i den kommunale sektor. Ændringerne har stor sammenhæng med de politiske og samfundsmæssige fornyelser, som er sket og fortsat pågår i Danmark i dette årti. Et af de politisk udmeldte ønsker fra den store del af folketingets partier er, at PPR fremover får som formål at være en kerneinstitution i sikringen af en øget inklusion af børn med såkaldte særlige vanskeligheder i de normale daginstitutioner og skoler fremfor de sidste årtiers stærke tendens til at ekskludere sådanne børn fra det store fællesskab.

De tre forfattere til dette temanummer arbejder som eksterne konsulenter med hver deres speciale men alle med en fundamental systemisk tilgang sammen med PPR, som led i denne proces. Vi tre har længe talt sammen om og er blevet opfordret til, at det kunne være på sin plads, at vi – set fra vores særlige eksterne position – i fællesskab fremkom med nogle overvejelser og beskrivelser af de tendenser, udfordringer, dilemmaer, muligheder og ideer til konkrete strategier og veje at

bevæge sig fremover, som vi ser for PPR i forhold til de nye vilkår. Dette ønske har vi nu efterkommet i form af tre artikler i dette temanummer, hvor vi reflekterer fra henholdsvis et organisationspsykologisk, supervisorisk og børnepsykologisk perspektiv på de temaer, som vi hver især har fået øje på og har lyst til at reflektere over på baggrund af det vi oplever og ser ledere og medarbejdere være nysgerrige på, når vi arbejder med PPR.

I første artikel beskriver og reflekterer organisationskonsulent cand. psych. Vibe Strøier over, hvad hun benævner som en *Rites du Passage* tilstand, som et grundvilkår for PPRs virke i øjeblikket. Det er betegnelsen for den fase, hvor institutionen PPR som helhed er i transformation fra det gamle *samtidigt* med, at man i overgangen skal bygge det nye op. PPRs Rites du Passage kan, set fra en narrativ performanceperspektiv, ses som kendetegnet ved, at der er mange stridende synspunkter og stemmer (såkaldt polyfoni) i og udenfor PPR om, hvilken vej PPR skal gå, på hvilket ideologisk grundlag og på hvilken måde, der skal praktiseres. Disse polyfoniske synspunkter snor sig rundt om hinanden i indbyrdes interaktion i

kommunerne over hele landet for øjeblikket. Fra en eksistentiel identitetsbeskrivelse kan PPRs situation beskrives som værende i en "flydende fase": En tilstand, der metaforisk favner nutidens forandringer, som i de fleste kommuner er kendetegnet ved, at de forskellige ideologier, der fremføres omkring PPRs fremtidige virke som inklusionens arkitekter og fortropper, marcherer hurtigere end, man kan nå at få skabt et bæredygtigt fundament præget af rutiner og vaner for ledere og medarbejdere at kunne planlægge sit virke i PPR institutionen.

Vibe Strøier bruger begrebet *Govern-mentality* fra den poststrukturalistiske terminologi til at beskrive den særlige kombination af henholdsvis styringsmetoder og dannelse som PPR står for i samarbejdet med både professionelle samarbejdsparter og familier som procesansvarlige for at implementere de politiske ønsker. Ud fra begrebet "meningsskabende processer", inspireret af konstruktivistiske og symbolfortolkende organisationsteorier, præsenteres i artiklen en række pointer om tendenserne i PPRs forsøg på "sensemaking", som de afspejles i PPRs selvfortællinger, strategiske processer og valg i den turbulente overgangsperiode.

Vibe Strøier beskriver og reflekterer over institutionen PPRs udfordringer på det organisatoriske og ledelsesmæssigt niveau, hvor udfordringen især beskrives at være forholdet/balancen mellem den centraliserede styring og den fagbureaukratiske diskurs. De nye krav til ledelsen i PPR i, hvad Vibe Strøier omtaler som, den *liminale* fase, som PPR gennemgår i disse år, medfører, at man kan identificere og fokuse-

re på de organisatoriske områder, der især tilbyder mulighed for involvering på alle niveauer: af medarbejderne, samarbejdspartnerne, forældrene og børnene.

Tendensen beskrives som et ledelsesmæssigt fokus på at assistere mennesker i at kunne "styre styringen" i form af at kunne uddelegere ansvar og administrere relevant videnstilførsel. Det er derfor nogle nye lederprofiler, der kendetegner PPR i dag, hvor vægten er på at være i besiddelse af processuelle styringskompetencer. I tråd med tidens generelle fokus på empowerment-orienterede processuelle udviklingsværktøjer, skal PPRs virke så at sige ende op i, at lære alle brugerne af PPRs service at styre sig selv. Det forudsætter læring af nye kompetencer for PPRs medarbejdere, som skal formidle disse selv-styringskompetencer ud i systemet for lærere, pædagoger, forældre og børnene selv. Vibe Strøier reflekterer ved hjælp af bl.a. ideer fra Karl Weick over forudsætningerne for, at organisationer kan engagere medarbejdere, ledere og samarbejdspartner til at medvirke aktivt og konstruktiv i denne proces.

Supervisor og klinisk børnefamiliepsykolog cand. psych. Benedicte Schilling beskriver og reflekterer i sin artikel over de udfordringer disse ændrede organisatoriske, kontekstuelle og politiske krav til PPRs virke, indebærer for PPRs konsultative og specifikt supervisoriske ydelser til lærere og institutionspersonale. Hvilke forudsætninger medfører dette i forhold til hvilke konkrete færdigheder og positioner, det er vigtigt, at man som medarbejder og leder i PPR har og kan viderefor-

midle til daginstitutionernes og skolerne pædagoger og lærere som de kan tilegne sig i udførelsen af sin profession – og igen videreformidle til brugerne af daginstitutioner og skoler: Forældrene og børnene?

Benedicte Schilling argumenter for, at den ændrede politik på børneområdet indebærer et behov for en justering i den måde, som PPR superviserer de nære samarbejdspartner på, således, at supervisionen kan få en konkret professionsudviklende effekt i overensstemmelse med det ændrede politiske fokusfelt. Benedicte Schilling definerer supervision som specifikt professionsudviklende læringsredskab og argumenterer for, hvordan en edukativ supervisionsform – i tråd med det selvstyringsfokus som beskrives i Vibe Strøiers artikel – er et velegnet design for at understøtte den enkelte fagperson selvstændige evne til at kunne mestre opgaverne, og opmuntre til, at den enkelte får udfoldet sit potentiale fuldt ud, så de politiske, strategiske, ledelsesbestemte mål og opgaver kan løses med selvsikkerhed, konsekvens og kontinuitet. En edukativ supervisionsform indebærer, at supervisors funktion i højere grad bliver at kunne indtage en understøttende position overfor lærerne og pædagogerne, hvor der indirekte eller direkte sikres, at de får den viden, der skal til for, at de kan håndtere de elever, som med inklusionen skal blive i klassen eller i daginstitutionen. Der er her tale om en ændret form for ekspertrolle for PPR psykologen i deres supervisionsarbejde, tilpasset de flydende vilkår, som i disse år er et vilkår for PPRs virke.

Benedicte Schilling beskriver, hvordan de offentlige ledere i stigende omfang er opmærksomme på, at supervision med fordel ses som en *integreret* del af arbejdspladsens organisatoriske og sociokulturelle trivsels-, lærings-, og udviklingskontekst, som et redskab til at socialisere, kultivere og vurdere den enkelte professionsudøver på de felter, som markerer professionens identitet og berettigelse som med i opgaveløsningen omkring børn med særlige vanskeligheder. Skolelederne vil gerne udvikle deres personale, og med inklusionskravene er det blevet et højprioriteret område at sikre, at denne kvalificering kan finde sted effektivt og forholdsvis hurtig tidsmæssigt.

I en verden af inklusion er det politisk meldt ud, at nogle handleformer og tænkeformer hos faggrupperne er mere rigtige end andre. Med inklusion som kontekstsættende for vurdering af professionelles indsats, er der sat en moralsk og politisk, strategisk bestemt kontekst for, hvornår fagpersonen så at sige gør det godt nok og hvornår ikke: arbejdsgange og pædagogiske procedurer som medfører inklusion og forhindrer eksklusion af børn i en skoleklasse eller daginstitution er at regne for bedre pædagogisk praksis end de metoder og handlevalg, som medfører eksklusion af børnene. Den konsulterende metode som PPR i de senere år har praktiseret i udpræget grad understøtter holdningen om metodefrihed for lærere og pædagoger. Når metodefriheden i disse år udfordres af den strategiske detailstyring af pædagogikken og undervisningen fra politisk og ledelsesmæssig side, kan for meget konsultation komme i modsætning til, at lærere/

pædagoger forventes at professionsudvikle sig på en bestemt måde i en bestemt retning. Benedicte Schilling argumenterer for, hvordan en mere supervisorisk tilgang fremfor en konsultativ giver mulighed for at sikre/legitimere et lærings- og direkte opkvalificerende fokus i arbejdet samt mulighed for at sikre evaluering og opfølgning på, om den læring politikere, lederne og superviseren selv forventer at få i sin supervision også finder sted.

Der argumenteres for, at hvis børn der udviser bekymrende adfærd fremover inkluderes i højere grad i skoler og daginstitutioner indebærer det en langt mere systemisk tilgang til opgaven supervision ydet af PPR end man tidligere har praktiseret. Der skal medtænkes hvilke specifikke færdigheder og tilgange lærere og pædagoger nødvendigvis skal have for at kunne mestre inklusionen f.eks. en langt større fokus på forældresamarbejde, netværksarbejde og samarbejde internt kollegialt.

Klinisk psykolog, Ph.D. Jørn Nielsen tager her – i forlængelse af Benedicte Schillings beskrivelser – i sin artikel fat på en af PPRs kerneydelser, udredningen af børn, som i tråd med udviklingen, bør løses i en forandret positionering af PPR og i PPRs konsultative samspil med samarbejdsparterne i inklusionsarbejdet. Disse udredninger har traditionelt stået stærkt som baggrund for etablering af foranstaltninger og for rådgivning/vejledning af samarbejdsparter, forældre og børnene selv og har traditionelt placeret PPR-psykologen i en ekspertrolle.

Jørn Nielsen beskriver og reflekterer over behovet for en ændring i positio-

neringen fra PPR psykologens side i arbejdet med udredninger bl.a. ved hjælp af justeringer i den såkaldte *foretrukne faglighed*, der traditionelt er knyttet til “børn med særlige behov”. Denne faglighed vægter et perspektiv på barnet som *individ-uden-kontekst* og har ikke medført stor succes som inklusions-skabende, men har tværtimod været udpræget eksklusionsskabende. For at udredningen kan skabe grundlag for inklusion af barnet forudsættes en ændret positionering både til selve forståelsen af den rolle, som udredninger fremover skal spille i PPRs virke, samt den funktion, som udredninger skal have: At barnet forstås i kontekst og, at vi i omtalen af udvikling af barnet også som del af en ny, inkluderende praksis, må tale om udvikling for os selv som fagpersoner, og konkret må undersøge hvilke nye, endnu ikke set og udførte praksisformer man i PPR institutionen kan iværksætte for at virke inklusions-fremmende.

Jørn Nielsen reflekterer over tvivlen som et modigt grundvilkår som vi i en inklusionstid bør trække mere tydeligt frem i PPRs sociale og socialpædagogiske arbejde og, at tvivlen bør stå i komplementært samspil med den nye faglighed i fremtiden og dens – med PPRs nye forudsætninger – nu forpassede drøm om, at man som PPR psykolog kan vide, være sikker samt kan agere med anvisninger og handleplaner i den gammelkendte rolle som ekspert.

For at kunne agere konstruktivt i praksis stilles der nye forventninger om udredning som en samskabt proces med et krav til viden, hvordan vi tænker om viden, hvordan vi opnår viden og hvad vi skal opnå viden om som

fundament for fremtidens virke i PPR. Jørn Nielsen argumenterer for, at der er behov for en PPR institution, hvor man bliver dygtig til i en tæt koordinering og samskaben med samarbejdspartnerne at kunne håndtere og koordinere tvivl og usikkerhed, således at der lettere vil kunne etableres et nødvendigt arbejdsfællesskab, et fælles ejerskab blandt alle aktører til barnets

problemstilling og en fælles dialogisk baseret produktion af de forståelsesformer og den fælles handleplan, der muliggør bevægelse og udvikling for barnet og for alle i barnets nære kontekst.

*Benedicte Schilling, Vibe Strøier
og Jørn Nielsen
Januar 2012*

Hvad er meningen? PPR i Rites de Passage



Polyfoni, Governmentality og Big Society

Jeg har i mange år haft det privilegium at arbejde for pædagogiske psykologiske rådgivninger i forskellige kommuner. Mine opgaver er mangeartede: Konsulent – uddannelse af de fagprofessionelle grupper i PPR, organisationsudvikling og sparring med PPR-ledere, PPR's kobling til dets netværk af samarbejdspartnere og endelig PPR's rolle i inklusionsprocesser i skoler og dagsinstitutioner. I det følgende vil jeg præsentere et lille udpluk af de organisationspsykologiske teorier og betragtninger, der lader til at give mening for PPR i denne overgangstid for både ledere, medarbejdere og samarbejdspartnere.

Af Vibe Strøier

Rites de Passage

I givne epoker i organisationers liv kan man opleve, at organisationer bringes på glat is med hensyn til hvad "meningen" er med deres samarbejde med andre, opgaveløsning, ja næsten deres eksistens. I offentlig virksomhed optræder den slags søgen efter "mening" oftest i perioder med både lovgivningsmæssige, økonomiske, organisatoriske og ideologiske forandringer. En sådan periode er kendetegnet af større opbrud i tænkning og rammer end bare almindelige glidende konstante forandringer.

Begrebet "Rites de Passage" (på dansk "overgangsrite") blev lanceret første gang af en den franske antropolog Arnold van Gennep i 1909. Det stammer fra en religionsvidenskabelig og etnografisk ritualmodel, der benyttes ved analyse af overgangsritualer,

der faciliterer overgangen fra en tilstand til en anden. Rites de Passage indeholder tre faser:

1. Separation og adskillelse fra det gamle liv
2. Overgangen/liminal fase mellem de to livssituationer
3. Genindtrædelse/absorption i samfundet i en ny rolle.

Hvor man i de ældre organisationskulturer kunne skelne skarpt mellem de tre faser ses i de moderne organisationer en tendens til samtidighed i faserne. Man skilles fra det gamle, samtidig med at man er i en overgang og bygger det nye op. Denne "Rites de Passage" tilstand kan både ses som angstfyldt men også som en mulighed for at re – analysere og re – fortælle organisationen og dens ydelser.

Det er min påstand, at PPR befinder sig i en sådan periode. Der er opbrud i forhold til lovgivningen, i forhold til ydelser til samarbejdspartnerne, i forhold til økonomiske styremodeller, i forhold til fagprofessionelle bastioner, i forhold til samarbejdsformer med borgere, i forhold til PPR's måde at arbejde på, i forhold til ideologierne der omgiver PPR, i forhold til ledelse af PPR, i forhold til tvivl om hvilke faggrupper der skal være i PPR og endelig en eksistentiel lurende angst for (eller håb om) hvorvidt PPR som enhed kommer til at beholde sin form, struktur og fagligheder eller om vi vil se andre måder at organisere faglighederne på.

I det følgende vil jeg belyse denne "Rites de Passage" – ud fra følgende perspektiver:

- En beskrivelse af nogle af de mange stridende synspunkter og stemmer i og udenfor PPR, der snor sig rundt om hinanden i indbyrdes interaktion i kommunerne for øjeblikket. Disse synspunkter og stemmer belyses ved hjælp af begreberne "**Polyfoni**" og "**Skyggetider**" hentet fra den narrative performance teori.
- Et fokus på begrebet "**Det Flydende**" som en eksistentiel betingelse i denne fase. Det flydende er et begreb der metaforisk favner nutidens forandringer, som i de fleste kommuner er kendetegnet ved, at ideologierne marcherer hurtigere end der er bæredygtighed. Det betyder, at PPR arbejder med sin egen forandring samtidig med at de er med til at skabe rammer og indhold for skoler og daginstitutioner, der selv er i forandring.
- En diskussion af de ideologier der har præget PPR gennem de seneste mange år, og som blandt andet har en betydning for PPR's rolle som inklusionens arkitekter og fortropper. Denne særlige rolle belyses ud fra begrebet "**Governmentality**" som er et begreb fra en poststrukturalistisk terminologi som er nyttigt i forståelsen af den særlige kombination af styringsmetoder og dannelse som PPR har stået for i samarbejdet med både professionelle og familier og børn.
- En afrunding via inddragelse af et forhåbentlig fremadrettet perspektiv nemlig en introduktion af de seneste engelske politologiske teoridannelser om "**Big Society**" som peger fremad med fokus på udvikling af samarbejde på tværs.

Polyfoni og Skyggetider

Det narrative perspektiv i organisationstænkning jeg introducerer i dette afsnit fokuserer på hvordan menings-skabelse sker gennem fortællinger. I den såkaldte narrative performative tilgang (Czarniawska 1997)(Borum og Reff Pedersen 2008) er fokus på de mange forskellige fortællinger der dukker op i overgangsfaser i organisationer, deres indbyrdes interaktion og på selve indholdet af fortællingerne. I denne tradition vægtes, hvorledes samfundsmæssige fortællinger påvirker lokale fortællinger, og omvendt hvordan lokale kontekstuelle organiseringsforhold kan påvirke fortællingerne. Fokus

er altså ikke på “fortællerne” men på “fortællingerne”

De aktuelle fortællinger om PPR, er i høj grad påvirket af både de lidt større samfundsmæssige fortællinger men i høj grad også af lokale forhold. Det er ikke muligt for øjeblikket at stratificere og klassificere fortællingerne om PPR' fremtid i kategorier som “skoleledernes synspunkter”, PPR lederes synspunkter, medarbejderne i PPR'synspunkt, lærernes synspunkt, pædagogernes synspunkt, forældrenes synspunkter.

Den russiske sprogforsker Bakhtin (Bakhtin 1981) (Dentith 1995) benævner dette virvar af modstridende og interagerende stemmer på givne historiske tidspunkter for en polyfoni.

Begrebet polyfoni kommer fra græsk og betyder “mange stemmer”. I en polyfonisk tilgang er der ikke nogen stemmer, der er forhånds tildelt en privilegeret status. Der er med dette begreb som sagt ikke fokus på fortællerne, men på fortællingerne og deres indbyrdes interaktion. I en polyfoni kan der sagtens eksistere modstridende, ikke-sammenhængende fortællinger på

De fortællinger der fremkommer om PPR's fremtid er i høj grad polyfone. Som konsulent oplever jeg hvordan de mange fortællinger om PPR snor sig rundt om hinanden:

PPR bør nedlægges og ressourcerne lægges ud til de enkelte skoler

PPR skal være en art børnerådgivning udelukkende med psykologer med dybdefaglig ekspertise om børns udvikl

PPR skal bevares og styrkes som en vidensorganisation med medarbejd

Områdeledelserne for skoler, daginstitutioner, PPR og Socialforvaltninger bør indgå i konsortie lignende ledelsesteam

PPR skal fortsætte som de har gjort

PPR' medarbejdere bør være processtyrere og udviklere

PPR skal teste børn noget mere og blive dygtigere til at diagnosticere

Den enkelte skole skal have sit eget specialistteam

Vi vil se dele af de kliniske fagligheder fra PPR integreret i børnesundhedshuse med børnepsykiatere

PPR skal teste børn noget mere og blive dygtigere til at diagnosticere.

samme tid. Inspireret af Bakhtin kan vi se organisationer som fortællingerne mange typer af polyfone interaktionsformer, der interagerer og fremtræder.

Den tyske filosof Heidegger (Stroier 2011) benytter et begreb som giver god mening i øjeblikkets polyfone periode, nemlig begrebet "kastethed". Vi mennesker kastes ind i tilværelsen med valg vi ikke selv har indflydelse på, det Heidegger benævner fakticiteten. PPR er for øjeblikket kastet i en situation, de ikke selv har bestemt nemlig ændring af lovgivning og inklusionsprocesserne. Kastetheden har ikke noget at gøre med om man er enig eller ej, men om selve den situation PPR er i. Der er meget store forskellige på, hvordan vi som mennesker håndterer vores kastethed. Vi kan leve i "ond tro" som filosofen Sartre benævner det valg, man kan foretage sig ved ikke at vælge. Eller vi kan udforske hvor vores valgmuligheder og frihed ligger i vores kastethed. Finde vores frihed indenfor den fakticitet der er til stede. Der er stor forskel på PPR's ageren for øjeblikket, Nogle råber yes med armene i vejret og melder ud at nu kan de ende-

lig komme til at arbejde med alle de tiltag som på en måde har stået i skyggen af skal opgaverne: Uddannelse af medarbejdere i skoler og daginstitutioner til inklusion med fælles udvikling af nye spændende metoder, andre udvikler sig mere og mere i retning af at være en "offentlig – privat konsulentorganisation", nogle lever i frygten for at skoleledere selv vil ansætte deres egne PPR fagprofessionelle, andre kigger mere klinisk mod et evt. samarbejde med Børnepsykiatri om en oprettelse af kliniske udredende og støttende enheder i kommunerne osv.

Et vigtigt begreb fra den narrative tradition er de såkaldte skyggetidsbegreber: "Foreshadowing" og "Sideshadowing" (Borum og Reff Pedersen 2008 s. 99 Jeg har valgt at beholde den engelske terminologi).

Den narrative performance tradition lægger vægt på at se tid som et åbent begreb. Det er via vores forskellige opfattelser at vi kan skabe lukninger af tiden (Borum og Reff Pedersen (2008 s. 98) Fortid, nutid og fremtid er forskellige tider der har forskellige grader af åbenhed. Den største grad af bundethed eksisterer mellem fortid og nutid. Forti-

Tidsopfattelser	Foreshadowing	Sideshadowing
Definition	Fortalt fremtid sender tegn tilbage til nutiden via en bagudrettet kausalitet	Det mulige, der kunne have fundet sted, men ikke gjorde det. Invitation til andre muligheder i den åbne tid
Konsekvens	Nutid er en forberedelse til en hypotetisk fremtid. Nutidens valg er betinget af fremtidens forventninger. Hvis fremtiden er fortalt skabes en snæver nutid uden mange råderum	Stiller hele tiden spørgsmål til, hvad der også kunne være sket Selv fortællinger hvad der også kunne være sket er med til at ændre vores opfattelse af hvad der er sket

Kilde: Borum og Reff Pedersen 2008 s. 100

den er for de fleste af os den mest bundne tid mens fremtiden er åben og nutiden repræsenterer øjeblikkets muligheder.

Foreshadowing er fortællinger om fremtiden, der rummer en bagudrettet kausalitet, hvormed nutiden bliver en forberedelse til en hypotetisk fremtid. Disse fortællinger, ofte formet som visioner og håndfaste strategier, skal man være opmærksom på kan være fortællinger der kan begrænse organisationernes udvikling i en periode hvor tiden faktisk er mere åben. Ud fra denne betragtning skal PPR i denne periode passe på med at skrue sig selv frem, (og fast) i en al for håndfast vision, men langt snarere arbejde med mindre innovationsprojekter i fællesskab med PPR's samarbejdspartnere.

For øjeblikket befinder PPR sig i en sådan mulig tid, da PPRs tidligere langt mere faste og lovbundne kontekst vakler og dermed også skaber rum for mange flere fortællinger, fortællinger der knytter sig til skyggetidsbegrebet ”Sideshadowing”. Sideshadowing synliggør det mulige, der kunne have fundet sted, men ikke gjorde det og som kan inspirere til at vi undersøger disse muligheder. I stedet for at kaste en skygge fra fremtiden kastes en skygge fra siden og genskaber dermed mulighedernes mangfoldighed.

Det er med dette udgangspunkt både ledere og medarbejders rolle at hjælpe PPR til at fastholde åbenheden og at undgå for fastlåste strategier. Det er min oplevelse, at PPR mange steder manøvrer strategisk dygtigt med en åben fremtid, der muliggør en række eksperimenter og dialoger om ”Sideshadows”. Der tillades og understøttes,

mange eksperimenter med forskellige typer af ydelser og forskellige typer af processer. Medarbejdere i PPR er blevet roligere og det har stoppet en ufrugtbar fastholdelse af differentiering i ”kan” og ”skal” ydelser. I stedet holdes fremtiden åben ved at man ledelsesmæssigt og kollegialt bakker mange forskellige initiativer op. Tiden holdes åben for små eksperimenter som ikke alle behøver at deltage i. Derved undgår man i denne periode af Rites de Passage at blive alt for optaget af at ville lave en ”fælles” strategi og dermed kommer til at afskære de innovative muligheder og kræfter som en opbrudsperiode som denne rummer.

Det flydende

I offentlig virksomhed er en af de ledelsesmæssige udfordringer forholdet mellem den centraliserede styring og fagbureaukратиernes diskurs. I en lang periode har forandringerne været centralt styrede og forankrede. I en kultur som den offentlige hvor involvering og innovation næsten har været sidestillet og hvor en organisation som PPR består af veluddannede videns – medarbejdere tyder alt på, at alt for centralt styrede strategiprocesser gennemført over en længere periode har en negativ effekt, ikke kun på motivation, følgeskab og medejerskab, men også efterfølgende på effektivitet. Dette medfører krav til lederskabet i PPR og deres samarbejdspartnere om at kunne identificere og fokusere på de organisatoriske områder, der især tilbyder muligheder for involvering.

Derfor er mindre projekter hvor der eksperimenteres med forskellige arbejdsmodeller med en stærk medarbej-

derstyring utrolig vigtig i denne periode.

De konjunkturbestemte, ideologiske og strukturelle vilkår sætter i øjeblikket både udfordrende og til tider vanskelige betingelser i denne fase i PPRs historie hvad angår en fornuftigt tilrettelagt bevægelse fra det gamle til det nye. Selvom mange professionelle tilslutter sig de nye bærende ideologier om for eksempel et mere konsultativt perspektiv og inklusion er der et stort arbejde med at opbygge en organisatorisk bæredygtighed for de nye initiativer både i PPR, men også i de organisationer PPR betjener. Ideologierne marcherer hurtigere end der er organisatorisk bæredygtighed i form af de rigtige fysiske rammer, kompetenceudvikling, lederskab og brugerinvolvering.

Der er mange eksempler på dette. I daginstitutioner og skoler foregår der inklusion af børn der tidligere fik særbehandling i døgninstitutioner, specialskoler og specialforanstaltninger. I dag er de i skolerne, hvilket de fleste professionelle godt kan støtte ideologisk, mens de oplever kravet om inklusion som et reelt problem i hverdagen, da den organisatoriske bæredygtighed for at inklusionen kan blive en succes, ikke helt er etableret. Et andet eksempel er, at man lukker døgnanbringelsessteder ned for at bygge nye typer af modeller op, som er gode i deres intention, men som ikke er helt grydeklare endnu. I denne overgang imellem det gamle og det nye, der er på vej, arbejdes der hårdt med denne samtidighed af lukning, slukning og nyskabelse. Det er en stor taktisk og strategisk udfordring.

En af de teoretikere, der skarpest analyserer denne bevægelse er den engelsk-polske sociolog Zygmunt Bauman. (Bauman 2000, 2005 og 2006). Bauman har i halvtreds år skrevet kritiske essays om det moderne samfund. Han er gennem hele sit forfatter-skab optaget af at se samfundet som et "opholdssted" for det moderne menneske og undersøger i sine bøger samfundets udviklingstendenser for at give borgerne større mulighed for at forstå deres vilkår i øjeblikket. Hans på en gang kritiske og sarkastiske stil er forbundet med hans mission om at blive ved at sætte spørgsmålstegn ved den menneskelige samfundsskabte virkelighed. På den måde kan hans omfattende forfatterskab læses som en advarsel om, at vi aldrig må lade teorier "forstene".

"Det 'flydende liv' og den 'flydende modernitet' er intimt forbundet. 'Den flydende tilværelse' er den slags liv, der tenderer mod at blive levet i et flydende moderne samfund. 'Det flydende moderne' er et samfund, hvor medlemmernes livs og handlingsbetingelser forandrer sig hurtigere end man kan nå at konsolidere sig i vaner og rutiner. Tilværelsens og samfundets flydende kvalitet fodrer og nærer hinanden. Hverken det flydende samfund eller det flydende liv kan fastholde sin form eller blive på en kurs gennem længere tid. Kort sagt: Det flydende liv er et skrøbeligt liv, der leves under betingelser præget af usikkerhed. Den mest akutte og stædige bekymring, der jager sådan et liv, er frygten for, at man kan blive opdaget mens man tager sig en lur, for at man ikke kan følge med i begivenhedsforløb, der bevæger sig lynhurtigt, for at man bli-

ver efterladt, for at man overser sidste salgsdag, for at ingen længere begærer det, man har at tilbyde, for at man først ser, at man skulle have valgt en anden retning, når det er for sent. .” (Bauman 2005: 1-3; egen oversættelse).

En central pointe i det ovenstående citat af Bauman er, at betingelserne for de forandringer vi er del af, “ændrer sig hurtigere, end vi kan nå at konsolidere os i nye vaner og rutiner”.

Denne lille sætning vækker utroligt gehør i offentlige organisationer, hvad enten det er hos pædagogerne i vuggestuen, lærerne på skolerne eller hos medarbejderne i PPR. De fleste ledere og medarbejdere får med det samme mange associationer til den virkelighed, de befinder sig i, når de præsenteres for citatet. Baumans pointe er, at når forandringer i vores tid har den særlige karakter, at betingelserne under hvilke vi agerer, ændrer sig hurtigere end man kan nå at konsolidere sig i rammer og rutiner, må vi vænne os til at leve i det flydende. Denne pointe er meget vigtig at holde sig for øje som leder.

Den store udfordring for PPR i en længere periode er, at PPR som organisation selv står i en stor forandring samtidig med at medarbejdere skal agere i skoler og daginstitutioner som er i kæmpe forandringer: Fusioner, sammenlægninger, inklusion og ideologiske og pædagogisk nytænkning.

Det betyder, at der bliver meget fokus på medarbejderes evne til at kunne befinde sig på mange abstraktionsniveauer på samme tid og håndtere en høj grad af kompleksitet. Denne udfordring benævner jeg “styring af styring”. I organisationers og lederes

hverdagspraksis kommer det flydende moderne til udtryk på en række områder, som får indflydelse på, hvordan vi tænker udvikling. Ledelse har således ændret karakter. Offentlige ledere skal stadig sætte rammer, men de skal i høj grad også uddelegere ansvar og administrere relevant videnstilførsel. Det er derfor nogle helt nye lederprofiler, der kendetegner offentlig ledelse i dag. Et af kendetegnene ved den nye lederprofil er processuelle styringskompetencer. Og kendetegnende for medarbejdere i PPR er, at de også skal være i besiddelse af processuelle styringskompetencer: At kunne styre styring.

Governmentality

I den offentlige sektor har der igennem en længere periode været meget kig på de styringsmæssige, økonomiske og rationelle aspekter. Det har flyttet diskursen fra meningsfuldhed til styringsrationaler. Derfor opleves et fokus på organisationernes mission som meget livgivende. Hvad er den bredere samfundsmæssige mening med, at vi er her? Dette spørgsmål kobler sig på det stadig stigende behov for at finde sammenhængskraft i organisationer, der hele tiden undergår store forandringer.

Styringen af ressourcerne, værdierne, medarbejderne og økonomien udgør en mere og mere kompleks lederopgave i det offentlige, og ansvaret for og opgaven med den dertil hørende kompleksitet trænger længere og længere ud i ledelsessystemerne. New Public Management, som har domineret den offentlige praksis i en årrække har fokuseret på styring og styringsredskaber. Mange af styringsværktøjerne rummer forskellige retninger og logik-

ker. I dag fungerer ledere således som bestyrere af alle disse forskellige styringsværktøjer: Akkreditering, benchmarking, lean, fastsættelse og udvikling af standarder og patientbehandlingspakker, samt de mere empowermentorierede processuelle udviklingsværktøjer, der skal lære borgerne, brugerne og patienterne at styre sig selv.

Yderst interessante i denne forbindelse er den stadigt stigende kompleksitet i PPR's opgaver med vægtning af såvel videnstilførsel, decideret uddannelse af andre faggrupper og kompetenceudvikling af forældre og børn. Det, der forlades i denne epoke, er den gamle ide om specialisten. I dag er der stadig tale om høj grad af specialviden i PPR men den formidles i hvert fald som udgangspunkt i en bredere velovervejet involveringsproces med deltagelse af både forældre, børn og andre fagpersoner.

En interessant og vigtig tæknning når man skal manøvrere i forståelsen af denne kompleksitet er Governmentalityteoretikere. Helt overordnet betyder Governmentality styring af styringen (Dean 2008; Rose 1998;1999; 2009; Viladsen 2004). Governmentalityteoretikere kan bredt set benævnes som poststrukturalister med et specifikt fokus på diskurser om styring. Deres tænkning har stor nutidig betydning og relevans for en forståelse af styringsideologier i den offentlige sektor. Den mest prominente teoretiker, og en vigtig ophavsmænd til denne diskurs, er Michel Foucault (Foucault 1975; Dean 2008; Heede 2004; Rose 1998, 1999, 2009). Hos Foucault knytter begrebet Governmentality an til en særlig analyse af

forholdet mellem viden og magt i det moderne samfund. Governmentality betegner således de særlige mentaliteter, kundskaber, styringsmekanismer og produktion af sandheder, som er en bærende del af vores velfærdssamfund.

Et væsentligt fællestræk i de poststrukturalistiske tilgange, som interesserer os her, er, vægtningen af, at erkendelse er kontekstafhængig. Erkendelse er ikke en proces, hvor man undersøger, hvordan tingene i sandhed eller virkeligt hænger sammen eller forholder sig.

Undersøgte begivenheder anskues snarere som aktiviteter, der bliver mulige indenfor en sammenhæng, som ikke kan blotlægges fuldstændigt. Erkendelse og tænkning er selv med til at definere deres kontekst. Poststrukturalismen rummer således et analysestrategisk niveau, der omhandler formningen og konditioneringen af det blik, der synliggør det sociale tilbliven som videnskabelig genstand. Iagttagelsens tilrettelæggelse belyser både iagttageren og genstanden, der iagttages.

En Governmentality forståelse opfatter styringsmodeller som bestemte former for magt, der forklarer, afgrænser, beslutter, retfærdiggør, medskaber, normaliserer og patologiserer det felt de bruges i forhold til.

Afledt af Governmentalitytænkningen betegner Governmentality-studier en særlig type af magtanalyser, som er inspireret af den sene Foucault (Foucault 1982).

Foucault påpeger, at styring altid rummer en indstilling til eller opfattelse af det objekt, der skal styres, og at styring generelt må forstås som *struktureringen af det mulige handlefelt for*

andre. Styringen er en praksis, som i det moderne vestlige samfund viser sig ved at *lære mennesket at styre sig selv*. Iflg. Den neoliberalistiske ideologi (som er fundamentet for New Public Management) har igennem mange år efterhånden stået for dette styringsrationale. Denne ide om, at det moderne individ skal styre sig selv afspejles i fx i den danske velfærdspolitik, og den har i de senere år yderligere betydet forandringer i forhold til, hvordan de professionelle arbejder. Den pædagogiske psykolog skal nu ikke længere kun give barnet en diagnose, men skal samarbejde med skole og forældre, så de kan udvikle fælles styringstaktikker og teknikker for, hvordan barnet kan lære at styre sig selv, så det bedre kan leve op til den nye verden af selvstændighed, hvor det er friheden, der er styringen og ikke tvangen. Kravet til nutidig velfærdspraksis om at bidrage til styring af frie agents selvstyring repræsenterer en udfordring, som PPR i høj grad har været frontløber for at løfte.

Dean (2008) definerer Governmentality ved hjælp af ordet "Conduct" som er den engelske oversættelse af det franske begreb for styring, "conduire". Både på engelsk og fransk har dette begreb en dobbelt betydning. Conduct bruges både om det at føre, dirigere og guide, men også i betydningen *to conduct oneself*, at opføre sig på en bestemt måde, altså det man med et moderne ord kalder selvledelse. Styring er altså også en moralsk aktivitet, fordi den søger at indvirke på, hvordan såvel de styrede som de styrende leder sig selv. Styring bliver et moralsk anliggende, fordi man via specifikke for-

mer for viden fremhæver, hvad der er en god og passende adfærd. Styring i de moderne neoliberale velfærdsstater bliver således et spørgsmål om at lægge rammer frem, hvori denne selvstyring kan foregå: Det som jeg også ovenfor betegnede som styring af styring. Styring som styring af styring kræver, at den styrede er en fri aktør. Dean påpeger, at de styrede er frie og dermed også i stand til at handle på måder, der ikke er forudset. At styre betyder dermed at strukturere feltet for mulige handlinger. Styring omhandler ikke bare magt og autoritetsrelationer, men også spørgsmålet om identitet og selv. Styring er en kunst og en aktivitet, som kræver fantasi, klogskab, dygtighed og knowhow.

I en længere periode har PPR s medarbejdere være trænet i hvad jeg benævner som procesteknologier (konsultativt arbejde) det vil sige kompetencer i at drive samtale – processer særligt inspireret af konstruktionistisk og narrativ tænkning.

På en lang række områder har introduktionen og træningen af medarbejdere i denne tænkning været meget meningsfuld og givende i forhold til arbejdet med at involvere og motivere barnet, forældre og de professionelle omkring barnet: lærere, pædagoger.

Bagsiden af denne tænkning har været, at den med sit stærke fokus på spørgeteknikker (særligt den narrative tænkning har en hel Encyklopædi til rådighed) let kan komme til at virke instrumentel og sandelig ikke videns-tilførende. Det smukke formål at "empower" eller – (agent) – gøre både de professionelle og barnet og familien kan nogle gange af familie og samar-

bejdspartnere føles som en magtposition PPR medarbejderen sætter sig i med sine bedrevidende på forhånd givne og udviklede spørgsmål. PPR medarbejderen har i en lang periode nemlig stået i den klemme, at vedkommende ofte mod lærernes og pædagogens vilje skulle "anerkende" dem (læs manipulere dem) til at beholde barnet i klassen eller institutionen. Det barn som lærere og pædagoger oftest havde forsøgt alt muligt med i en periode for så endelig at kaste håndklædet i ringen og tilkalde PPR som så forsøgte med lys og lygte at finde situationer hvor de gik bedre mens lærerne eller pædagogerne trak den anden vej.

Samtidig stod PPR medarbejderen i en situation hvor vedkommende havde magt til at trække barnet væk. Denne magt er ændret med den nye lovgivning. Dette kombineret med at børnene skal inkluderes og skoleledere ikke har noget valg giver en stor frihed til PPR.

Et vigtigt udviklingsfelt for PPR ligger derfor i en videre – udvikling af medarbejdernes evne til at kunne involvere og delegere og at kunne iscenesætte og styre kombinationen af videns tilførsel, involveringsprocesser og udvikling på en langt mere planlagt, involverende og kreativ måde end tidligere. Og samtidig at have tid til at udvikle nye meningsfyldte ydelser til samarbejdspartnere i det skoler og daginstitutioner gradvist selv skal håndtere det, der typisk tidligere var psykologens arbejde.

Big Society: Whole systems go!

Jeg vil afslutningsvist perspektivere artiklen ved at inddrage en række interessante betragtninger om de udfor-

dringer, der er i offentlig virksomhed, som PPR er en markant aktør i.

Benington og Jean Hartley fra National School of Government, Sunningdale Institute (Benington og Hartley 2009) beskæftiger sig med hvordan man skal udvikle lederuddannelser i offentlig virksomhed. På baggrund af en række analyser og artikler med fokus på den nutidige kontekst for lederuddannelser har de en række betragtninger om udviklingen i offentlig virksomhed, som jeg synes er spændende for PPR. Metaforerne og den stærke vægtning af den interrelationelle sammenhæng er fremtrædende fra de mere klassiske systemiske tankesæt.

I 1980erne, 90erne og 2000 har vi i offentlig virksomhed set en gennemførelse af en række neoliberale ideer. Denne tænkning er ofte benævnt "New Public Management" og har fokus på en effektivisering, standardisering og markeds – gørelse af offentlig virksomhed.

Benington og Hartley peger på, at den næste epoke i offentlig virksomhed kalder på en række nye overenskomster, samarbejdsformer mellem stat, civilsamfund og de private aktører. Der er ikke længere et "inde" hvor de professionelle agerer og et "udenfor" hvor civilsamfundet og borgere og de private agerer. Vi er alle inde: Derfor metaforen Big Society. Vi vil i deres optik komme til at opleve samarbejdsformer mellem civilsamfundet borgerne, de frivillige, de private markedsdrevne og det offentlige på måder, der allerede nu er begyndt at dukke op.

Lad mig citere nogle af de to forskeres interessante perspektiver og anbefalinger:

“Many leading-edge public organisations are already pioneering new approaches along the following lines:

- Public authorities increasingly see their role as to help develop their citizens and communities as well as to deliver services – community development as well as service delivery
- This requires them to look downwards to the grassroots level, and outwards to other partner organisations, not just upwards to national government, and inwards to their internal organisation
- Refusing to collude with the fantasy that the public authority and its leadership can, on its own, solve the complex crosscutting problems facing communities.
- Challenging the public to move beyond blaming and scapegoating and to take its share of responsibility for resolving problems and finding innovative solutions.”
- (The Kings Fund Commission on Leadership and Management in the NHS 2011)

Benington og Hartley skelner mellem to typer af problemer i offentlig virksomhed: “Tame” og “Wicked”. De tamme problemer er der hvor der er rimelig konsensus om både forklaringer og løsninger, men de “komplekse – forheksede” er problemer som der ikke er konsensus om forklaringerne på og ej heller konsensus om løsninger men hvor alle aktører i forhold til problemet er nødt til at træde frem og være med.

Disse “wicked” problemer er PPR i høj grad i gang med i sin tænkning, hvor man i forhold til et barn er nødt til at involvere både de professionelle og civilsamfundet forældre og andre aktører.

Med hensyn til inklusion (ofte et “wicked” problem) kommer man ingen vegne uden at involvere forældrene i klasserne (civilsamfundet) i samarbejde med de professionelle.

Der er en række nye private virksomheder på vej med offentlige serviceydelser, I mange kommuner er der en vækst og man ser også offentlige ansatte med bivirksomhed hos private aktører der servicerer offentlig virksomhed.

Kombineret med denne del af civilsamfundet vil vi også være nødt til at invitere frivillige med til løsning af kommende arbejdsopgaver hvis der skal opretholdes et nogenlunde fundament for velfærd.

Så der er nok at tage fat på for PPR.

Afslutning: Fra codymagnyl til velkommen sparringspartner, specialist og rådgiver

PPR medarbejderen har igennem det konsultative arbejde i en længere periode stået som medkonstruktør af inklusions tænkning. Man kan med et nutidigt blik betragte denne opgave som havende været dobbelttydig: På en gang visionær men også præmatur i en periode, hvor der ikke var den nødvendige lovgivningsmæssige, økonomiske og ideologisk ”Sense of Urgency” (fakticitet og nødvendighed) for tænkning og praksissen om inklusion. Dette har derfor ofte været en vanskelig po-

sition for PPR, fordi dem der konsulterede PPR ønskede en eksklusion og ikke som PPR at muliggøre en inklusion. Samtidig opbyggede mange medarbejdere dog de nødvendige muskler i denne periode til at klare denne dobbelte rolle.

Men nu er tiden moden.

Det giver store muligheder for at PPR medarbejderen kan blive en yderst **velkommen gæst** og ikke en **codymagnyl** der i en periode dulmer symptomet. Når PPR træder til er det i dag som en velkommen sparringspartner, specialist eller rådgiver i den ramme af fakticitet som skoler og daginstitutioner er i.

Det kræver en videreudvikling af de kompetencer PPR medarbejderne står med:

Og her ses rigtig gode takter mange steder:

- Videreudvikling af dialogiske modeller der medvirker til at PPR udvikler sig mere og mere som en rådgivnings, videns- og konsulentorganisation i et tæt samarbejde med samarbejdspartnerne.
- Fokus på at PPR som rådgivnings, videns- og konsulentorganisation på en gang skal svare på samarbejdspartneres ønsker og forespørgsler, og samtidig som en professionel konsulentorganisation give svar der demonstrerer både indholdsviden og processtyringskompetencer.
- Udvikling af PPR medarbejdernes evne til at kunne være i en høj grad af kompleksitet ved at arbejde med videreudvikling af modeller, hvor man udvikler systemet samtidig med at man udvikler også udvikler det enkelte barn og børnefællesskaberne.
- PPR som netværksbestyrere mellem forskellige systemer og forskellige fagligheder.
- Udvikling af innovative metoder til organisationsudvikling.
- Videre -udvikling af konsultative metoder til involvering af både forældre og professionelle.
- Udvikling af specialist kompetencer relateret til børns udvikling.

Denne tid giver således mulighed for PPR medarbejdere for at videreudvikle sig som medarbejdere, der agerer på mange niveauer med meget forskelligartet viden der spænder fra viden om børns udvikling helt fra viden om børns udvikling til viden om organisationsformer der muliggør inklusion.

Litteraturliste

- Andersen, Åkerstrøm & Thygesen, Niels
Thyge 2007: Styring af styringsværktøjer. i Greve(red) Offentlig ledelse og styring. Jurist og Økonomernes Forlag
- Borum, Finn og Reff Pedersen, Anne: Fusioner, ledelse og fortællinger
- Burr, Vivien. (1995). Social Construction. Routledge
- Bauman, Zygmunt. (2005). Liquid Life. Polity Press
- Bauman, Zygmunt. (2006). Liquid Fear. Polity Press
- Benington, John & Hartley, Jean(2009) : "Whole systems go! National School of Government Sunningdale institute
- Czarniawska, Barbara. (1997). Narrating the Organization. The University of Chicago Press.
- Dentith, Simon (1995): Bakhtinian thought. Routledge
- Esmark, Kim, Laustsen, Carsten Bagge og Andersen, Niels Åkerstrøm. (2005)Post-

- strukturalistiske analysestrategier. Roskilde Universitetsforlag
- Fly Steensen, Elmer. (2008). Virksomheders strategiprocesser og præstationer: Top – down styring skader effektiviteten. *Ledelse & Erhvervsøkonomi*. 72. årgang nr. 1/marts 2008
- Foucault, Michel. (1975). Overvågning og straf. Rhodos Radius
- Foucault, Michel. (1982). The subject of Power. *Critical Inquiry* 8. University of Chicago
- Foucault, Michel. (2006). Ordene og tingene. Det Lille forlag. Frederiksberg
- Greve, Carsten (red): Offentlig ledelse og styring. Jurist og Økonomforbundets Forlag 2007
- Hartley, Jean & Benington, John: Recent trends in leadership. Thinking and action in the public and voluntary service
- Melander, Preben (red): Det fortrængte offentlige lederskab. Jurist og økonomforbundets forlag 2008
- Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, vol. 3.2011
Tema: Inklusions- og eksklusionsprocesser i sociale sammenhænge
- Rose, Nikolas. (1998) *Inventing Our Selves, Psychology, Power and Personhood*, Cambridge University Press
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom, Reframing Political Thought*, Cambridge University Press
- Strøier, Vibe (2011) *Konsulentens Grønspættebog*. Dansk Psykologisk Forlag
- Tsoukas, Haridimos & Chia, Robert. (2002). On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. *Organization Science*. Vol.13, No.5.: 567 – 582
- Van Wart, Montgomery (2008) *Leadership in Public Organisations* Armonk New England
- Weick, Karl: (1995): *Sensemaking in Organizations*. Sage. Thousand Oakes. CA
- Weick, Karl E and Frances Westley (1996) *Organizational Learning: Affirming an Oxymoron* Fra: *Handbook of Organization* Clegg, Hardy & Nord: Sage Publications London

Udfordringer af PPR psykologernes supervisionsydelser i en tid med inklusion



Inklusion og supervision

Hvilke udfordringer indebærer det for PPRs supervision af lærere og institutionspersonale, at der i større omfang skal implementeres en politisk bestemt inklusion af de børn, som man tidligere i stort omfang har haft mulighed for at ekskludere fra skoler og daginstitutioner? Hvilke forudsætninger medfører dette i forhold til hvilke færdigheder og positioner, det er vigtigt, at man som professionsgrupper har og kan indtage i udførelsen af sin profession? Indebærer det en skærpet opmærksomhed i supervision af personalet? Indebærer det andre opgaver for supervisor af personalet?

Jeg vil i det følgende argumentere for, at den ændrede politik på børneområdet indebærer et behov for en justering i den måde, som man superviserer disse faggrupper på, således at supervisionen kan få en konkret professionsudviklende effekt målrettet det ændrede politiske fokusfelt. Hvorfor er det vigtigt at yde supervision fra PPRs side til lærere og pædagoger? Hvad er god nok pædagogisk praksis, som supervisor skal være med til at inspirere til udfoldelse, og hvad er pædagogisk praksis, som ikke kan vurderes som tilstrækkelig og som supervisor derfor skal være med til at skabe forandring i? Hvilken form for supervision lægger det op til, at der skal ydes fra PPR til lærerne og institutionspersonalet?

Af Benedicte Schilling

Supervision som redskab til målrettet professionsudvikling

Jeg har tidligere defineret supervision som følger:

Supervision er en intervention med henblik på læring som indgår i mange professioners arbejdsrutiner. Det overordnede formål med supervision er at sikre en kvalificeret professionsudvikling og -udøvelse for den supervisand, som modtager og som sammen

med supervisor er aktør i supervisionen

(Schilling et al, 2010).

Når vi har at gøre med PPRs arbejdsområde, så kan man sige, at det der kendetegner de faggrupper, som PPR yder service overfor er, at de beskæftiger sig med serviceopgaver overfor ansatte i skoler, daginstitutioner, særskoleordninger, dagpleje og tilgrænsende offentlige tilbud til børn og deres familier. Det som kendetegner disse fag-

grupper er, at den enkelte professionsudøver (medarbejder) arbejder med betydeligt større autonomi end mange andre faggrupper.

1) lærerne arbejder alene i klasse-lokalet og forventes i høj grad selv at tilrettelægge undervisning på individuelt niveau til sine elever. Pædagogerne forventes at kunne arbejde med meget lav normering og ofte meget alene for at yde pædagogisk service til børn i grupper ifølge individuelt tilrettelagte udviklingsplaner og mål. Flere og flere steder er antallet af uddannede pædagoger stærkt begrænset, hvor den uddannede pædagog skal samarbejde med enten helt uddannede kolleger eller kolleger med meget korte pædagogiske uddannelser bag sig f.eks. årskursus. Dette stiller krav om, at supervisionen tager en edukativ form ved at understøtte den enkeltes selvstændige evne til at kunne mestre opgaverne og at den enkelte får udfoldet sit potentiale fuldt ud så de politisk, strategisk, ledelsesbestemte mål og opgaver kan løses med sikkerhed, konsekvens og kontinuitet

2) faggrupperne som PPR service-rer skal i høj grad kunne foretage faglige vurderinger og træffe valg, som har konsekvenser for børnenes psykiske og udviklingsmæssige trivsel. Sådanne vurderinger og valg skal træffes ofte i en situation, hvor man arbejder alene og ikke har mulighed for at

konsultere andre, før man træffer sit valg og vurderer en situation.

3) sådanne professionelle vurderinger og valg skal træffes under betingelser og i situationer, som ofte er forandrende, bevægelige og nye. Læreren og pædagogerne har selv ansvaret for at handle hensigtsmæssigt "ude i marken" og er nødt til at opøve en form for uafhængighed af altid at have kolleger, pædagogiske konsulenter, PPR eller ledere i nærheden, som kan fortælle hvad man skal/bør gøre i situationen.

Kendetegnede for disse faggrupper professionsudøvelse er med andre ord, at de forventes at opøve en specialiseret og **selvstændig** professionskompetence for at kunne udføre sine daglige arbejdsopgaver på en kvalificeret og effektiv måde. Det er disse faggrupper, som der er et ønske om, skal modtage supervision fra PPR, sådan at man forventer, at inklusionspolitikken kan gennemføres i praksis.

Der er en slags underforstået *moralisk* kontraktlig forventning fra borgere og lovgiverne om, at de offentlige ansatte faggrupper er i stand til at regulere sig selv kvalitets- og udviklingsmæssigt og ved interne sanktionssystemer kan sikre, at kun fagpersoner, som opfylder de af professionen kompetencemæssige minimumsstandarder og etiske normer for professionsudøvelse m.v. har lov til at blive en del af professionen og til at praktisere i området (Se f.eks. Lærereforeningens Etiske regler samt Pædagogernes etiske regler). Til gengæld for samfundets tillid får

faggrupperne en form for faglig status. Jo mere tillid offentligheden har til, at en profession kan regulere sig selv, des mere opbakning får professionen fra borgerne til at udfolde sig som aktør f.eks. i velfærdssamfundets kerneydelser. Jo bedre lærerne og pædagogerne er til at justere egen faglighed indefra og f.eks. ved hjælp af at være læringsparat og vise evne til at kunne udvikle og flytte sig hen mod mere hensigtsmæssig/ønsket professionsudøvelse i supervision des større status og tillid får faggruppen af "den offentlige mening".

Supervision er her et redskab til målrettet at socialisere, kultivere og vurdere den enkelte professionsudøver på de psykologisk centrale felter som markerer professionens identitet, etik, værdier, normer, tænkning, følelse, omgangsformer, beslutningsprocesser i dennes konkrete handlinger og interventioner i samspillet med borgerne. Endvidere vurderes i supervision, hvilke serviceopgaver den enkelte professionsudøver er parat til at blive betroet set fra professionens egen synsvinkel.

De offentlige ledere er i stigende omfang opmærksomme på, at supervision med fordel er en *integreret* del af arbejdspladsens organisatoriske og socio-kulturelle trivsels-, lærings-, og udviklingskontekst. I det kommunale område, betragtes supervision stadig oftere som en af mange *investeringer*, hvor både lederes og medarbejderes *læring-for-livet* og i hvert fald gennem hele karrieren i organisationen, er et særligt kendetegn. Supervision har i det offentlige område fået en *signalværdi*, som kommunikerer et budskab om

1. Interesse for at *sikre kompetenceudvikling* og trivsel hos medarbejderne: Vi gør noget for at sikre et godt psykisk arbejdsmiljø, idet vi tager hånd om vores medarbejdere og deres individuelle behov. Vi er dynamiske og ser os selv som i konstant progression, forandring.
2. Optagethed af *kvalitetssikring*. Der er langt mere fokus på samspillet med borgerne/brugerne af den offentlige service end tidligere. Brugertilfredshed, gode historier om ens serviceniveau både hos den enkelte borger men også generelt blandt politikerne, meningsdannere, massemedier samt det pres som reelt kan ydes fra brugergrupperne via Facebook m.v., er en faktor, som ingen kommune i dag kan overhøre.
3. Udgangspunkt i *risk-management*-filosofien som stadig mere styrer det offentlige områdes ledelsesmæssige strategier og prioriteringer. At man havner på forsiden af Ekstra Bladet eller på en Facebook-klageside med en kedelig historie om fejl fra medarbejdernes side, som kan give anledning til politisk bevågenhed, er noget kommunerne gør alt for at undgå. Supervision ses her som et middel til at minimere klager og mulige juridiske krav.

Samtidig er der også en bred erkendelse blandt lederne om, at supervision ikke kan få den ønskede effekt, hvis ikke det almene arbejdsmiljø, det psy-

ko-kulturelle klima på arbejdspladsen, er af en sådan karakter, at læring og dermed udbytte af supervision kan finde sted. Derfor er lederne opmærksomme på, at supervision skal understøttes af en almen anerkendende, dialogisk, åben, fortrolig og medinddragende virksomhedskultur.

Skolelederne vil gerne udvikle deres personale, og med inklusionskravene er det blevet et højprioriteret område at sikre, at denne kvalificering kan finde sted effektivt og forholdsvis hurtig tidsmæssigt. AKT-lærer strukturen er et eksempel på denne udvikling og erkendelsen af behovet for specialisering af medarbejdere til at kunne tilgodese kravene om en højere service i arbejdet med de børn, som volder specifikke faglige og psykologiske problemer for de enkelte ansatte i skolerne og institutionerne. Det spørgsmål som skolelederne og politikerne fremover formentlig vil stille sig selv er, hvorvidt de kan få den nødvendige service til at skabe netop dette fra PPR eller om de alternativt i fremtiden skal ud på det private marked og finde denne service?

Almen definition af supervision for PPRs psykologer

Der er mange udgaver af, hvad supervision er for en størrelse i psykologernes praksisfelt. Det er min holdning, at danske psykologer med held forsøger at koble sig på de meget præcise forståelser som matcher de internationalt anerkendte definitioner, sådan at vi klart kan afgrænse supervisionsydelse fra f.eks. de konsultative ydelser, som gives i PPR. Skal PPRs supervisionsydelser matche de internationalt anerkendte kriterier indebærer det, at

læringskonteksten supervision kendetegnes ved følgende praktiser:

- ☑ At der i supervision altid er evaluerende og opfølgende opgaver for supervisor både i forhold til supervisanden selv og i forhold til den/de mennesker, som supervisanden udfører opgaver i samspil med
- ☑ At supervision (i modsætning til de mere konsultative ydelser) foregår over en given tid og mere end en enkel gang. Dette er centralt, fordi det indebærer, at man i supervision kan følge en supervisands læringsproces over en tidsperiode og over en periode arbejde målrettet hen imod at opnå præcist, definerede læringsmål. Samtidigt sker der i supervision om re-positionering af både supervisor og supervisand hen over tiden, efterhånden som supervisanden udvikler sig og får behov for supervision fra en anden position end den der var behov for i begyndelsen af forløbet og så at sige en ændret relationsdannelse mellem supervisor og supervisand.
- ☑ I supervision fokuseres specifikt på læring og kompetenceudvikling i forhold til supervisandens særlige professionsområde. Supervisor er opmærksom på, at læreren har behov for at blive stærk og sikker i sin lærerfaglighed, pædagogen i sin pædagogfaglighed, hvilket indebærer en bevidsthed om, at der superviseres forskelligt i forhold til de enkelte faggrupper med hensyn til valg af metode, stil, mål og

læringsform. I supervision matcher supervisor supervisandens professionsområdes særkender. Dette er en forskel fra den konsultative praksis, hvor supervisor ofte arbejder efter den samme metode i sine konsultationer til meget forskellige konsulanter.

- ☑ I supervision er supervisors fokusfelt altid triadisk, idet det involverer fokus og ansvar fra supervisors side på både supervisand samt det/de mennesker, som supervisanden udfører opgaver i samspil med og de samspil som findes mellem supervisanden og dennes klienter samt samspillet mellem supervisor og supervisanden selv.
- ☑ Supervisor har en særlig dørvogterfunktion i forhold til at afgøre, hvorvidt en person kan tildeles beføjelser eller betragtes som et validt medlem af den profession som han tilhører/aspirerer til. Det er supervisors ansvar at reagere på professionens vegne, hvis personen ikke lever op til minimumskravene. Dette er en unik kontrolfunktion ved supervisors opgave som ikke findes i andre læringskontekster f.eks. i den konsultative kontekst.

Med andre ord gælder det, at 1) supervisor altid har til opgave at foretage evaluering (kontrolfunktion), at 2) evaluering aldrig alene overlades til supervisanden, at 3) supervisor har en position som mere vidende om krav, normer og etik, tænkning, metoder og tilgang i den pågældende profession end supervisanden samt 4) at hensig-

ten med supervision er at påvirke supervisanden med det mål at skabe professionsudvikling hos vedkommende. Med denne definition af supervision for PPRs psykologer, kan de to centrale formål og fokusfelter med supervision i det psykologiske professionsfelt nu identificeres.

- ☑ at socialisere, kultivere og skabe professionel udvikling (professionsudvikling) dvs. et støttende og (ud)dannende formål for den enkelte professionsudøver uanset faggruppe. Her er fokus på supervisanden (socialisering, kultivering og professions udvikling)
- ☑ at sikre velfærd og trivsel for dem, som er brugere af den service, som professionsudøveren/faggruppen tilbyder bl.a. ved varetagelse af evaluerings- og opfølgingsopgaver. Her er fokus på supervisandens brugere d.v.s. børnene, forældrene, familierne og netværket/systemet omkring barnet (sikre velfærd og trivsel)

Supervisors vægtning af formål og fokus afhænger bl.a. af konteksten for supervisionen, den kontrakt, som forhandles for supervisionen samt supervisandens erfaring og kompetence. Supervisorer man mere uerfarne, fagligt eller personligt usikre, dem som har oplevet situationer, hvor de føler sig utilstrækkelige eller på anden måde novicer blandt lærere og pædagoger, vil supervisor typisk betone de mere undervisningsmæssige og professionsudviklende aspekter i sin supervision og bære et meget stort ansvar, hvad jeg kalder en mere *edukativ* supervisionsform. En supervisor der arbejder

med en meget sikker, erfaren lærer eller pædagog som har sine metoder, redskaber og viden godt på plads til brug i den konkrete praksisudøvelse vil man betone, hvordan supervisanden omsætter supervisionen i forhold til sine konkrete faglige opgaver og nedtone kontrolaspekterne. Trods forskellig betoning er der dog grænser for hvor store frihedsgrader supervisor har, hvis interventionen stadig må kunne betragtes som supervision, da man altid har et ansvar som supervisor for at påtage sig et niveau af kontrolfunktion.

Hawkins og Shohet (2002, s. 50-52) beskriver tre formål og funktioner for supervision ydet af psykologer, som her er tilpasset beskrivelsen af lærernes og pædagogernes arbejdsfelt:

Formative funktioner: At (ud) danne og oplære i professionen, herunder i klientforståelse af her børn og deres forældre, forståelsen af sig selv og egne reaktioner som pædagogisk redskab, forståelse af interaktionsdynamikker mellem sig selv og børnene, samt interventionsbevidsthed. Indimellem må supervisor i denne funktion rehabilitere den erfarne supervisand, som har behov for ekstra opmærksomhed til at genfinde professionskompetencer som kan være tabt (f.eks. Frick, McCartney & Lazarus, 1995) f.eks. fordi man ikke føler sig i stand til at takle et barn efter egne forventninger, befinder sig i konfliktsituationer, voldelige sammenstød og måske føler sig afmægtig eller usikker på, om ens pædagogiske

og lærerfaglige kvalifikationer konkret kan anvendes i samspillet med et barn som f.eks. har fået stillet en psykiatrisk diagnose.

Normative funktioner: At sikre børnenes velfærd og trivsel. Dette er nødvendigt ikke blot pga. eventuel manglede træning eller usikker kompetence, men også fordi supervisanden i sit pædagogiske arbejde bruger sig selv som redskab, hvorved hendes arbejde dermed påvirkes af hendes egen psykologi, blinde pletter, vaner, holdninger og fordomme.

Støttende og stimulerende funktioner: At give supervisanden et rum, hvor hun kan bearbejde og delvist lægge de påvirkninger bag sig, som brugen af sig selv som pædagogisk værktøj medfører, bl.a. for at forebygge udbrændthed og følelsesmæssig overophedning.

Supervisor har således som kerneydelse at løfte et ansvar i forhold til offentlighedens og professionsfeltets forventninger og at sikre, at supervisanden udvikler konkrete professionskompetencer, sådan at hun kan opfylde de forventninger, som der er for hendes faglige arbejde fra henholdsvis politisk side og fra borgernes side generelt og specifikt det enkelte barn og hendes forældres side. Derfor skal supervisor tage udgangspunkt i medtænkning af den til enhver tid kontekst, som læreren og pædagogen skal agere fagligt i, fordi supervisanden så at sige kun kan

regnes som så kvalificeret som hun er i stand til at tænke og handle i overensstemmelse med de ønsker der til enhver tid er til hendes professionsudførelse. Hun vurderes som kun så dygtig så at sige som resultaterne af hendes arbejde indikerer.

I dette tilfælde vil en supervisand blive målt på, hvorvidt hun fremover som lærer og pædagog kan sikre at der i stedet for eksklusion af omkring 5 % af en børneårgang fra den almindelige klasseundervisning i folkeskolen kan være med til, at det kun er 2 % af børnene som må ekskluderes til andre specialforanstaltninger i deres folkeskoletid. Supervisors indsats måles ligeledes på, hvorvidt resultatet af hendes arbejde med superviserne kan afspejles i den form for resultater. Man er således ikke bedre end sine resultater, som igen hele tiden vurderes forskelligt i de forskellige kontekster, som man navigerer i gennem f.eks. sin karriere som lærer. Noget man blev belønnet og anerkendt for i sin pædagogiske praksis for 5 år siden, bliver man måske 5 år efter kritiseret for og set som ikke god-nok i, hvis man ikke er i stand til at ændre sin praksis hen imod det nye, som til enhver tid er politisk anerkendt og ses som aktuel *good-praxis*. Derfor er det supervisors mål, at superviseren opnår så meget professionel sikkerhed og kompetence, at hun kan fungere selvstændigt, navigere i en konstant forandrende professionskontekst, til stadighed videreudvikle sine kompetencer, udvikle faglig og etisk refleksion som kan assistere til at finde frem til, hvordan nye politisk beskrevne krav til udførelse af lærer og pædagoggerningen kan implementeres

i den eksisterende faglighed for at sikre at kunne levere de resultater for børnenes udvikling og trivsel, som det kræves. Hertil kræves også udvikling af en nuanceret faglig og etisk refleksion.

Hvad er god nok pædagogisk praksis?

I en verden af inklusion er det politisk meldt ud, at nogle handleformer og tænkeformer hos faggrupperne er mere rigtige end andre. Dette er en afløsning af en model, der ellers har haft stor indflydelse i bl.a. tænkningen om professionsudvikling og supervision i gennem de seneste tiår, nemlig at det er faggrupperne selv, der som individer har skullet udvikle refleksion over egen praksis, således at man selv har kunnet nå frem til, hvilken form for professionsudøvelse/handlinger der konkret har været bedst passende i en given kontekst, en såkaldt metodefrihed. Med inklusion som kontekstsættende for vurdering af professionelles indsats er der sat en moralsk og politisk, strategisk bestemt kontekst for, hvornår fagpersonen så at sige gør det godt nok og hvornår ikke: arbejds gange og pædagogiske procedurer som medfører inklusion og forhindrer eksklusion af børn i en skoleklasse eller daginstitution er at regne for bedre pædagogisk praksis end de metoder og handlevælg, som medfører eksklusion af børnene.

Specifik definition af en edukativ supervision fra PPR psykologerne til det lærerfaglige og pædagogiske professionsområde

Al supervision handler om læring. Men i den **edukative supervision** betones de individuelt støttende, faciliterende, undervisnings- og læringsmæssige formål med supervision. Man kan sige, at denne supervisionsform er velegnet til lærere og pædagoger, fordi den matcher den professionelle opgave disse to professioner har i deres daglige virke: at udvikle, stimulere, støtte og lære børn holistisk om sig selv og deres omverden og give dem konkrete værktøjer i form af viden og metoder til at kunne håndtere og problemløse, tage stilling til (reflektere) situationer, som skal stimuleres professionelt, så de kan klare sig i et demokratisk samfund. Edukativ supervision har udgangspunkt i en holdning om, at professionsfaglighed er noget, som udvikler sig d.v.s. har en udviklingsorienteret tilgang. Der er også lighedspunkter mellem supervisionsformen og professionerne ved, at læring forstås som en udviklingsproces (cirkulær eller lineær), og at der lægges vægt på at vurdere, hvor den enkelte "elev" befinder sig udviklingsmæssigt (tilbagemelding, evaluering og opfølgning), at supervisionen tilrettelægges i en form der præcis møder supervisanden, hvor denne befinder sig, og at opgaven er at assistere supervisanden til at videreudvikle sig holistisk: som fagperson, med sine redskaber og metoder, sin viden indenfor sit fag og sin forståelse af de børn, der arbejdes med.

Den har et fagprofessionelt perspektiv som øverste kontekst for psykologernes arbejde med supervisanden.

Den edukative supervision har mange former, men et meget benyttet redskab er brug af observation af supervisandens konkrete praksis enten ved, at supervisor direkte observerer mens selv er til stede i klasselokalet eller i daginstitutionen eller ved brug af videooptagelser, da supervisor er optaget af at arbejde ud fra materiale om supervisandens praksis (hvordan gør hun konkret med børnene?) som udgangspunkt for supervisionen – snarere end at forlade sig på fortællinger fra supervisanden om sit virke og de refleksioner, som kommer fra et sådant noget uigennemskueligt, subjektivt valgt materiale.

Det primære formål med dette fokus på læring i supervision er for lærerne og pædagogernes professionsområde målet om at få børnene i trivsel og udvikling samt at de konkret lærer det, som de skal, så de kan gennemgå en personlig, social, faglig udvikling til at blive parate til at træde ind som gode samfundsborgere. Evnen til at få skabt relationer, omsorg, empati m.v. for børn og herigennem gøre børnene motiverede til at nysgerrige på at komme i udvikling og trivsel samt evnen til at opfange og pædagogisk justere, hvis dette ikke er tilfældet ses som kernefunktioner i lærernes og pædagogernes fagkvalifikationer (Danmarks Lærerforening, 2010 & Socialpædagogisk Landsforbund, 2010). Supervision måles dermed ikke alene på, hvordan den enkelte supervisand udfolder og udvikler sig fagligt i mestring af sin profession, men også på, hvorvidt og med hvil-

ken kvalitet hun *omsætter* det tilegnede i supervisionen i konkrete resultater i forhold til den lærerfaglige eller pædagogiske opgave, som vedkommende skal løse.

Den edukative supervision og tilgang står komplementært til en mere klinisk/behandlingsmæssig tilgang til forståelsen af udvikling. Udvikling er noget som skal støttes ved læring af redskaber, teknikker og kompetencer. Manglende udvikling skyldes ikke tilstedeværelsen af en potentiel patologi i superviseren, som så kræver behandling eller udvikling af reflekterende færdigheder for at kunne frigøres/udfoldes, men kræver, at superviseren konkret sættes i og modtager læring. Udgangspunktet i den edukative supervisionsform er, at superviseren sagtens kan reflektere over sit virke, men simpelthen mangler noget i sin personlige positionering og redskabskasse til at kunne kvalificere sit professionelle virke. En klinisk, behandlingsorienteret forståelse af læring i supervision hænger her overfor tæt sammen med en bestemt magtforståelse, hvor supervisor er den sunde, vidende (og reflekterende) og superviseren den usunde. I en edukativ supervision placeres supervisor som den støttende person, der har til opgave at oplære den ikke-vidende elev med potentialer, som det er "lærerens" ansvar at sikre udfoldes i konkrete handlekompetencer.

Men der er et andet parallellt/grammatiske kendetegn ved den edukative supervision som er værd at bemærke og som komplementerer tidens trend med strategisk, politisk styring af lærernes og pædagogernes metodevalg

som afløser af den tidligere liberalisme og frihed i det offentlige områdes professionsudøvelse. Noget (bestemt) skal læres. Det kan f.eks. være en særlig metode, teknik, et redskab, et bestemt program, som superviseren skal have med i sin fremtidige redskabskasse, så mulighederne for at kunne arbejde i klasselokalet forøges og superviseren får både valgmuligheder og muligheder for at vurdere, hvilket redskab der præcist skal til i en bestemt situation med en elev. Det kan være læring af et særligt pædagogisk program, som en umotiveret elev i klassen skal igennem ved lærerens hjælp, således at eleven bliver motiveret. Eller en samtale med særligt strukturerende indhold som den ukoncentrerede elev skal igennem således, at han lærer at koncentrere sig. Med andre ord, at der er et curriculum, som superviseren/eleven skal igennem med bevidsthed om, at når programmet er gennemgået, vil der være sket en bestemt forandring/læring hos eleven. Den edukative supervision vil typisk også være baseret i en på forhånd aftalt plan for, hvad der skal læres, hvorfor, hvordan læringen måles og en metode for, hvorledes dette skal læres.

I den edukative supervision er det præsentationen og udvisningen (og den subjektive fortælling) om noget som er i fokus fremfor at det er evnen til refleksion som opmuntres. Det skyldes, at man ikke forventes at bruge sig selv som terapeutisk redskab for f.eks. at være en god lærer eller pædagog, men at man i disse professionsområder i høj grad får succes, hvis man er i stand til at indtage en sikker position i relation til børnene, har den nødvendige viden,

redskaber og metoder til at kunne løse sin opgave. Det indebærer dog ikke, at man ikke skal kunne reflektere for at være en dygtig lærer eller pædagog. Naturligvis skal man kunne tænke over effekten af egen praksis og kunne gennemskue sammenhænge mellem, hvad man selv bringer ind i rummet til barnet og hvad barnet bringer ind m.v. Desuden skal superviseren være dygtig til at reflektere over et metodevalg, indtagelse af en given position i undervisningen eller på stuen eller til et særligt tilrettelagt, pædagogisk program for børnene, når han først har lært at anvende det.

En edukativ supervisionsform indebærer, at supervisors funktion i højere grad bliver at kunne indtage en støttende underviser-position overfor lærerne og pædagerne, hvor der indirekte eller direkte sikres at de får den viden, der skal til for, at de kan håndtere de elever, som skal blive i klassen eller i daginstitutionen. Det er vanskeligt og udfordrende, fordi lærere notorisk ikke bryder sig om at blive placeret i den komplementære rolle hertil, nemlig elevrollen. Det er en udfordring for psykologen som supervisor at skulle indtage en underviser/edukativ rolle overfor lærerne, som ikke ønsker den form for positionering.

Det må derfor forventes, at især lærerne vil yde en del modstand, når psykologerne fra PPR går i gang med opgaven som supervisor fremover. Andre opmærksomhedsfelter for den edukative supervision kan være, at fagpersonen simpelthen ikke er god til at være i læring/til at lære eller ikke har den attitude, holdning og færdigheder, som skal til for at kunne bstride de krav,

der er i vedkommendes jobbeskrivelse. Her er målet at opkvalificere disse færdigheder, hvor man opmuntrer til refleksion og udforskning af jobbet, som superviseren beskriver. Sådan at superviseren kan forstå børnene/forældrene bedre, bliver mere bevidst om egne reaktioner og responser til børn/forældre, reflektere over indhold og processen i arbejdet med børnene/forældrene, forstå dynamikkerne i hvordan hun og børnene/forældrene samspiller og hvad dette kan skabe, undersøger pædagogiske interventionsmetoder og konsekvenserne af disse interventioner i forhold til de mål, som superviseren har med interventionsvalg, udfordrer arbejdsmåder som superviseren evt. har haft af lignende art tidligere og som kan inspirere de konkrete situationer, som superviseren arbejder med nu.

Alle disse nye krav til supervisor indebærer, at der også skal ses på en justering af den supervision som PPR psykologerne får, således at de kan uddannes korrekt til at kunne varetage en mere edukativ supervision. Det indebærer f.eks. at kunne afgrænse sin ekspertise, således at den enkelte psykolog ikke skal opleve at kunne multitaske i alle de opgaver, som de nye opgaver indebærer, men at man får opbygget en fælles team-ekspertise i den enkelte PPR således at psykologerne samlet set kan yde det nødvendige.

Hvad skal lærerne kvalificeres bl.a. via supervision til at kunne for at sikre inklusion?

Lærere og pædagerer i de danske skoler og institutioner har pr. tradition et generelt højt fagligt niveau. Det har

været sådan, at ansatte i disse sektorer altid har været veluddannede fra seminarer og lærerhøjskoler, det som nu kaldes metropolskolerne. Denne forudsætning er ved at ændre sig i disse år og det får betydning for den form for supervision, som lærere og pædagoger har behov for. Når man har at gøre med grundlæggende veluddannede, velintegrerede professionsudøvere, så har de oftest en fin fornemmelse af personlig-faglig integration, fine evner til refleksion over egen praksis, evne til at forandre og justere sig løbende, når opgaverne påkalder sig det samt evne til at opsøge relevant ny viden, som der er behov for til at kunne løse opgaverne på et fortsat højt fagligt niveau. Med andre ord er der basis for her at arbejde meget konsulterende med lærerne og pædagogerne, hvor man i konsultationen i høj grad tager udgangspunkt i, at den som søger konsultationen selv kan definere eget behov for læring, kan beskrive de dilemmaer, som man befinder sig i og selv har potentialer til at finde frem til en løsning på problemerne. Den konsulterende metode understøtter også holdningen om metodefrihed for lærere og pædagoger. Når metodefriheden udfordres af den strategiske detailstyring af pædagogikken og undervisningen fra politisk og ledelsesmæssig side kan for meget konsultation komme i modsætning til, at lærere/pædagoger forventes at professionsudvikle sig på en bestemt måde i en bestemt retning.

En mere supervisorisk tilgang fremfor en konsultativ giver mulighed for at sikre/legitimere en lærings- og direkte opkvalificerende fokus i arbejdet samt mulighed for at sikre evaluering

og opfølgning på, om den læring politikere, lederne og supervisanden selv forventer at få i sin supervision også finder sted eller om supervisor skal justere i sin tilgang og form, således at supervisanden får det konkret med sig fra supervision, som hun kan forvente og forventes at få, så hun kan løse de nye opgaver som en inkluderende politik forudsætter, at hun kan.

Det er PPR psykologernes opgave at vurdere, hvilken form for supervision, der skal til for at målet for lærerens eller pædagogens læring kan opnås: en form med mere vægt på den edukative tilgang og læring eller på den kliniske, reflekterende tilgang og læring? Og dermed også forventningen at supervision kontraheres med ledelsen og ikke alene direkte med supervisorerne selv.

Hvis PPR psykologernes supervision fremover skal have været med til at understøtte det politiske og pædagogiske ønske om at skabe mere inklusion for elever i skoler og daginstitutioner, hvad er det så for fokusfelter, læringen i supervision kan have? Lad mig give nogle bud på, hvilken læring, der kan være behov for i og med de nye politiske, strategiske forventninger til lærernes og pædagogernes indsats i forhold til børnene.

Det synes, at der er 5 færdigheder, som den inklusionsramte lærer og pædagog skal opkvalificeres til at kunne mestre bl.a. i kraft af den supervision, som han skal modtage fra PPRs psykologer:

1. Lærerne og pædagogerne skal kunne undervise og stimulere de børn, der nu engang går i deres klasse eller

er på deres stue i daginstitutionen.

Der er med inklusionstanken et skærpet fokus på, hvilken opgave lærerne og pædagogerne fremover skal kunne løse i henholdsvis skoler og daginstitutioner. Lærerens og pædagogernes opgave er at lære børn det, som de har behov for at lære I følge en individuel tilrettelagt læringsplan: Pædagogerne i daginstitutionerne skal på mange måder gøre det, som epistemologen Gregory Bateson har omtalt som "at lære at lære", altså forberede børnene på at kunne lære, når de kommer i folkeskole: Respektere lærerautoriteten, sidde stille, modtage kollektive instruktioner, kunne udsætte behov i en gruppe/klassekontekst, være motiverede m.v. Læreren skal sidenhen sikre, at børnene får den viden og læring, som der er politisk forventning om. Det gælder læring som kan udvikle barnet personligt, socialt, kulturelt og fagligt så det bliver klar til at begå sig sidenhen som en velintegreret samfundsborger med de færdigheder som skal til for at kunne uddanne sig videre og kunne leve i et demokratisk samfund. I den politiske diskurs i forbindelse med inklusionskravet er der en skærpet betoning af, at lærerne underviser børnene så de opnår de basale faglige kvalifikationer i folkeskolens grundfag på et niveau som tilfredsstillende bl.a. PISA-undersøgelser m.v. Lærerne forventes at bruge mere

tid på at være lærere, og mindre tid på at påtage sig andre opgaver som f.eks. at agere psykolog, socialpædagog eller terapeut for barnet. Tendensen til, at lærerne har skullet agere i multiroller, som har domineret de seneste ti års folkeskolelærer identitetsudvikling, er ikke længere det som man politisk ønsker skal fortsætte. Nu skal lærerne undervise og sikre at børnene lærer, således at danske børn igen kan blande sig i eliten, når der laves PISA-målinger.

2. Lærerne skal kunne udvikle og fastholde en læringskultur i klasselokalet.

Der er en forventning om, at lærerne og pædagogerne kan skabe og sikre, at der findes en almen læringskultur i klasselokalet og på stuen i daginstitutionen. Det betones, at den dygtige lærer/pædagog er en lærer/pædagog, som har færdigheder i klassestyring, gruppestyring d.v.s. lederegenskaber (*management*) med en børnegruppe som kan have vidt forskellige behov, befinde sig på vidt forskellige udviklings- og læringsniveauer og repræsentere vidt forskellige kulturelle, opdragelsesmæssige baggrunde med betydning for, hvorledes børnene positionerer sig til læreren/pædagogen som leder. Det er en udfordring at få et klasselokale/børnegruppe til at fungere, når der er urolige børn, børn som har meget individuelle behov for støtte fra læreren m.v. og der skal tages

hensyn til og stimuleres pædagogisk og fagligt i samspil med alle elever/børn, stærke såvel som de svage. Derfor skal læreren/pædagogen udvikle edukative færdigheder, som skal til for at kunne mestre denne opgave overfor alle typer elever, børn med vidt forskellige behov.

Opgaven for læreren/pædagogen er, at læreren har ekspertise i at styre/mestre klasselokalet/børnegruppen. Det handler om at få skabt en læringskultur, så eleverne kan komme i læring, så de kan få lært det, som det forventes, at de lærer i deres skoletid. Der skal sammen med supervisor og skoleledelsen samt evt. forældrene fastsættes nogle klare kriterier for, hvornår man ved, at der er udviklet en læringskultur i en klasse, således at læreren har noget at rette sig efter og vurdere sin faglighed og succes i forhold til. Det gode spørgsmål for supervision er: Hvilke færdigheder hos læreren skal frembringes og bruges til at skabe dette? I supervision skal vi sammen med ledelsen, forældre og naturligvis lærerne selv definere netop disse forhold og herefter skabe en proces, hvor lærerne stimuleres og undervises i alt det, som de skal bruge, for at få succes med denne opgave. Det kan være konkrete praktiske færdigheder, metodekendskab, reflekterende færdigheder, strukturfærdigheder, ledelsesfærdigheder, almen og særpædagogiske færdigheder. Lad mig nævne nogle eksempler på,

hvad sådanne færdigheder også kan være, som der fokuseres på konkret i supervision: evnen til at strukturere og sætte grænser på en pædagogisk hensigtsmæssig måde.

Styring af klasselokalet og skabelse af læringskultur handler bl.a. også om undervisningsformen og den sociale struktur som denne medskaber. At kunne skabe grundlag for undervisning hænger f.eks. sammen med muligheden for at skabe grænser for ALLE børns adfærd og samspilsformer, således at denne ikke forstyrrer undervisningen men er med til at understøtte et godt læringsmiljø for alle. Disse grænser understøttes og skabes af, at der etableres støttende strukturer for alle slags børn. Disse systemer støttes/forhandles med politikere, skoleledelsen og med forældrene, hvor alle arbejder sammen om at udvikle strategier, så disse strukturer kan gennemføres for at sikre, at læringskulturer kan opstå. Der skal nås til enighed om, hvad der er acceptabel adfærd og hvilke konsekvenser der skal være af en given forstyrrende adfærd, således at børnene kender grænserne for deres udfoldelse, og at der ad den vej skabes grundlag for udvikling af en læringskultur i klasselokalet. Det gælder om, at læreren kan skabe en fysisk struktur i klasselokalet der understøtter læringsstrukturer. Disse strukturer diskuteres og metoder til at implementerer dem og reflektere

over deres effekt i forhold til at skabe og vedligeholde læringskultur i klasselokalet er i fokus for supervision.

For at skabe og vedligeholde en god læringskultur og styring af klasselokalet/børnegruppen forudsættes også gode sociale færdigheder hos læreren/pædagogen, således at der kan etableres gode relationer til alle eleverne i klassen – også de elever, som umiddelbart er mere krævende. Ofte fortæller elever, som henvises til specialundersøgelser, at de sagtens kan identificere en god lærer, som de har haft, og som de respekterede. For eleverne er den gode lærer bl.a. den, som formår at indtage en mere komplementær position til eleverne, især når der er udfordringer i klasselokalet. Eleverne nævner ofte, at de har mest respekt for de lærere, som kan anvende humor i samspillet med eleverne. Den lærer som eleverne føler sig forstået og mødt af f.eks. til en snak om ikke-faglige ting i barnets liv, eller fællesskabet om et humoristisk indslag i timen, er ofte også den lærer, som de vanskelige elever har mest respekt for, når der skal sættes grænser og kræves koncentration om den faglige undervisning. Så man kan spørge, om det at kunne bruge humor i undervisningen eller ej er et tema, som kan vendes i supervision som et af emnerne, når der skal oprustes i færdigheder som handler om klassestyring? Eller lærerens evne til at få klassen til

at arbejde sammen om at standse uønsket adfærd hos enkelt-eleverne, så en u hensigtsmæssig situation ikke udvikler sig.

En anden kompetence kunne være at kigge på lærerens sociale kompetencer og evne til kreativt at udfolde disse kompetencer i krævende nye situationer med eleverne, sådan at læreren ikke mister styringen over klasselokalet og eleverne tager magten? Her vil man i supervision f.eks. kigge nærmere på om lærerne i deres stil og social kompetence kan sikre gode relationer til børnene, som en pædagogisk forudsætning for at skabe læringskultur. Lærerens evne til at være konsistent og konsekvent og f.eks. ikke uddele tomme trusler i klasselokalet men at gennemføre, hvad han siger, vil ske givet en bestemt adfærd fra et eller flere børn, sådan at problemer med børnene ikke eskalerer.

En tredje kompetencer man kan kigge på i supervision kan være lærerens for forståelse af og evne til at indtage en autoritær, disciplinerende rolle i klassen og f.eks. også ende i position som “den onde voksne” i børnenes øjne. Hvordan læreren balancerer disciplin, humor, management, konsekvens i klasselokalet, så der skabes en læringskultur baseret på retfærdighed og troværdighed.

3. Lærere og pædagoger skal kunne erkende og arbejde med og i systemer af ledelse,

kolleger, forældre, eksterne samarbejdsparter

Inklusionsønskerne medfører, at lærerne/pædagogerne i endnu større omfang end hidtil får behov for at udvikle kvalifikationer til at arbejde i og med systemer af ledelse, kolleger, forældre og eksterne samarbejdsparter, som de agerer i. Uden stærkt og konsekvent forældreinddragelse vil en inklusion af et barn, som den professionelle har opgaver i forhold til, ikke kunne lykkes. Den gode lærer og pædagog kan fremover ikke bare arbejde isoleret med og i forhold til barnet, men må strategisk arbejde med barnet og sig selv i en større ramme. Man kan forvente, at dette også bliver et fokusfelt for PPR psykologernes supervision af lærere og pædagoger fremover. Supervisionen skal dels understøtte lærer og pædagogers evne til at arbejde alene i klasselokalet og på stuen med børnene, men skal også forberede dem på at kunne inddrage og samarbejde med kolleger om de vanskelige børn, således at lærerne og pædagogerne i fællesskab kan få aktiveret deres tilsammen mange kompetencer, kreativitet og professionelle færdigheder, kan tale sammen og udveksle erfaringer, sådan at inklusion af børnene kan sikres fremfor ekskluderende mekanismer. Det indebærer færdigheder i at kunne hjælpe den kollega, som aktuelt har problemer med et barn, er ved at brænde ud eller give op, at kunne støtte hinan-

den ved aktiv tilrettelæggelse af barnets dag i skole og daginstitution, inddrage ledelse og andre ressourcepersoner fra det professionelle netværk samt inddrage barnets forældre og øvrige netværk som led i at finde løsninger på problemerne.

4. Lærer- og pædagogfokuseret læring og opkvalificering. Her handler det om i supervision at være med til generelt og specifikt at efteruddanne og opkvalificere lærere og pædagoger individuelt og kollektivt.

Mange lærere og pædagoger er desværre blevet forsømt i deres grunduddannelse i de seneste tiår. Der er skåret voldsomt ned på undervisningen af de kommende lærere og pædagoger – og det spiller ind i lærernes og pædagogernes grundlæggende viden, kompetencer og metodiske redskabskasse. Her er supervision med en tydelig edukativ positionering en mulighed. Supervisor påtager sig her i samarbejde med ledelsen og lærerne typisk deciderede undervisningsmæssige opgaver som led i supervisionsforløbet med det sigte konkret at opkvalificere lærernes og pædagogernes basale faglighed og den særfaglighed, som de har behov for i forhold til de krav, som børnene de har opgaver i forhold til, stiller. Opgaven er så at sige at tilrettelægge forløb, der kan kompensere for den manglende faglige viden fra en punkteret

forløb på uddannelsesstederne. Der er pædagoger, som aldrig har haft udviklingspsykologi og lærere, som aldrig er blevet undervist i gruppedynamik eller klasseledelse, og så skal det jo gå galt. Har man ikke redskaber til at kunne varetage de basale opgaver er tendensen, at man projicerer problemerne ud på børnene og oplever, at det også er børnene, der er besværlige, underlige, udenfor pædagogisk rækkevidde, hvor tanken om eksklusion af det mærkelige barn herefter synes nærliggende og rimelig.

Af nye krav til lærere og pædagoger er også kravet om at kunne arbejde evidens-baseret d.v.s. kunne følge en af de pædagogiske metoder, som er anerkendt som metoder, der når de følges vil give bestemte resultater for børnene. I både skoler og daginstitutioner vælter det i disse år ind med pædagogiske programmer som er anerkendte som evidens-baserede. De er typisk edukative i deres natur og handler f.eks. om, at pædagogen ved at bruge programmet slavisk i forhold til et barn med koncentrationsproblemer, kan få barnet til at koncentrere sig bedre. Disse programmer har typisk også en tydelig forældreinddragelse og forældre edukation som omdrejningspunkt. Af naturlige årsager er lærere og pædagoger ikke klædt på til at kunne bruge disse meget strukturerede, konkrete programmer og slet ikke, når der hele tiden kommer nye sådanne

på markedet for stimulation, udvikling af og undervisning af børn i disse år, så her er et behov for konstant opdatering. I supervision understøtter supervisor implementeringen af sådanne programmer i lærerens og pædagogens faglige virke og er med til at vurdere effekten målbart på barnets trivsel og udvikling af brugen af en sådan metode.

Der er også de individuelle, personlige faktorer, som også spiller ind og har indflydelse på, hvordan inklusionen kan implementeres i skoler og daginstitutionerne. Det handler om lærerens og pædagogens personlighed: Personlige egenskaber, identitet, integritet som professionsudøver (faglig sikkerhed og konsistens), udstråling, stil, sociale kompetence, kommunikative redskaber, tilgang til børn, moral kodex, etik, holdninger som kommer i spil i de konkrete situationer med børnene i dagligdagen ikke mindst, når børnene udfordrer læreren eller pædagogen ved deres adfærd og interaktion. Ofte oplever vi, at det er de samme lærere som har problemer med flere af de børn, som de underviser, mens andre lærere stort set aldrig oplever problemer ofte med de samme elever. Det er velkendt, at situationen ofte er, at når man kigger hen over en skole og det samlede lærerkollegium, så viser det sig, at det ofte er visse lærere som i stort omfang er brugere af PPRs service og hvis klasser ikke fungerer og børn ud-

viser problemadfærd. Samtidigt er det ofte situationen, at nogle lærere, som har timer med de samme elever, ikke oplever nogle problemer med de samme børn, som andre lærere oplever som pædagogisk helt udenfor rækkevisse. Det handler om at børn opfører sig forskelligt i forskellige sammenhænge og i samspil med forskellige lærere, men også at lærerne aktualiserer noget forskelligt i deres samspil med det enkelte barn.

Nogle lærere og pædagoger synes så at sige at have en personlig stil som medfører mange konflikter og problemfyldte relationer til børnene, mens andre på en eller anden måde får barnet med og får barnets bedste sider frem. Nogle lærere synes naturligt gode til at skabe læringskultur og kunne under-vise selv de mest umotiverede og ukoncentrerede børn. I supervision er der rum til at arbejde målrettet med den enkelte lærer eller pædagog som pædagogisk værktøj og justering af den enkelte lærers/pædagogs stil og social kompetence i samspil med et konkret barn. Supervision er altid individuelt rettet til den enkelte supervisand. Det kan være tidskrævende og bekosteligt, så derfor er individuel supervision i en gruppekontekst, hvor kollegerne typisk positioneres som reflekterende team, også blevet meget populært for PPRs psykologer.

Der skal f.eks. arbejdes med den enkelte lærers/pædagogs personlige, kommunikative og sociale færdigheder. Det er nødvendigt at arbejde med individet som læreren er og finde frem til, hvilke forhold i lærerens/pædagogens personlighed, moral, professionsforståelse, forståelse af børn, børns adfærd, udvikling m.v. der former lærerens/pædagogens professionsudøvelse, således at der kan arbejdes med en justering af disse forforståelser, hvis det er nødvendigt for, at lærerne/pædagogerne kan positionere sig mere hensigtsmæssigt til børnene og undgå eskalerende konflikter, som kan resultere i eksklusion af børn. Der ligger her en grundlæggende systemisk forståelse af, at ingen børn er et problem alene, men at barnet opfattes som et problem af nogen (læreren/pædagogen) og at den adfærd barnet har tolkes som problemfyldt af nogen (læreren/pædagogen) og at der således etablerer sig et problemdeterminerende system omkring et barn med en given adfærd.

For at opnå succesfuld inklusion og skabe læringskultur f.eks. i klasselokalet skal læreren som person kunne udtrykke sig på en så interessant måde i sit valg af emner og måder at gribe fagene an på, i sig selv og i det, som de gør i klasselokalet, at også de "vanskelige" drenge synes, at læreren og det hun gør, er mere interessante end kammeraten, der tager sin fars underbukser på ho-

vedet og får alle sine kammerater til at grine og dermed held med at forstyrre undervisningen. Spørger man børnene, også de urolige som henvises til PPR og f.eks. til børnepsykiatrisk udredning, så kan de fleste børn sagtens svare på følgende spørgsmål:

- *Er der en lærer du særlig godt kan li?*
- Ja, Erik.
- *Hvad kan du lide ved ham?*
- Han er sjov og han er retfærdig, det er ikke kun mig, der altid får skylden . Derfor kan jeg godt lide at være i skolen, når jeg skal have ham – og sidder mere stille, end når jeg har de andre lærere.

Nogle lærere og pædagoger ved ikke, hvordan man skaber den form for dynamik med de mere krævende, sårbare, skæve elever og disse lærere og pædagoger gør typisk ting, som barnet ikke kan relatere sig til. Det bliver underligt, virker uretfærdigt og børnene reagerer ved at arbejde imod læreren og pædagogen. Her er der behov for fokusfelt på bevidstgørelse hos læreren og pædagogen af, hvilken virkelighed de selv er med til at skabe i deres samspil med barnet, hvordan de kan være med til at få andre sider af barnets potentiale frem ved at ændre egen stil og position, sådan at en problemorienteret dynamik med barnet kan justeres bevidst strategisk af læreren og pædagogen som ændrer deres tilgang og stil til barnet.

5. Elevfokuseret læring og opkvalificering, at kunne håndtere og løse specifikke situationer, dilemmaer, udfordringer og vanskeligheder, som lærer og pædagog oplever konkret med enkelte elever eller elever i identificerede grupper.

Med inklusion stilles der også store krav til, at lærerne og pædagogerne kan gennemskue og forstå det enkelte barn, dets muligheder og begrænsninger og behov, sådan at barnets potentialer kan identificeres og udfoldes mest muligt ved hjælp fra den professionelle voksne. Her får supervisionen karakter af en form for *to-do coaching*. Supervisor fra PPR skal her være behjælpelig med at foretage en klinisk vurdering af barnet og herefter konkret vejlede læreren og pædagogen i, hvordan, barnet bedst håndteres. Men ikke alene det: også rådgivning og vejledning samt evt. direkte undervisning i, hvordan barnets forældre og øvrige samarbejdspartner bedst takles, sådan at inklusionsmålet for barnet i klassen eller i daginstitutionen kan opnås. Med inklusion vil lærere og pædagoger have behov for at få langt mere viden og især flere praktiske færdigheder i at kunne håndtere de børn, som er i klassen eller daginstitutionen, og som ikke kan flyttes nogen andre steder hen d.v.s. edukativ supervision. Der er behov for opkvalificering af færdigheder i

forhold til enkeltbørn og grupper af børn; færdigheder som direkte kan omsættes inde i klasselokalet eller på stuen i daginstitutionen. Psykologerne i PPR har den udviklingspsykologiske og kliniske ekspertise til at kunne oplære lærerne/pædagogerne i at få disse færdigheder, som ret beset ikke hidtil har været basis færdigheder for den almindeligt lærer- eller pædagoguddannede, men er blevet anset for at høre under området særfaglighed.

Hvilke justeringer kræver det hos PPR psykologerne at kunne sikre den nye/skærpede service til lærere og pædagoger i og med inklusionskravet?

PPR psykologerne forventes at skulle ændre deres tilbud om supervision for at kunne matche de politiske, strategiske ledelsesmæssigt bestemte krav og behov med en inkluderende børnepolitik på skole og daginstitutionsområdet. Det indebærer, at en del af de konsultative opgaver afløses af supervisionsopgaver som opfylder de kriterier, som er opsat i denne artikel for supervision generelt og for den edukative supervision specifikt. Det indebærer en ompositionering bl.a. i forhold til magtforholdet, ansvarsforholdet og retten til at bestemme indholdet i supervisionen fra det, som overvejende er det konsultative tilbud i dag fra PPR til skoler og daginstitutioner. Det indebærer, at psykologerne påtager sig en langt mere ledende rolle, når der aftales supervision. At psykologerne og PPRs ledelse samarbejder tydeligt på 3 niveauer:

- Ledelsesniveauet (skoleledelse, daginstitutionsledelse, pædagogisk konsulent, PPRs egen ledelse)
- Lærer/pædagog personaleniveauet (den enkelte supervisand og supervisorer i grupper)
- Forældreniveauet (individuelle børns forældre samt f.eks. Forældrebestyrelser)

således at supervisionsarbejdet kan kobles direkte ind i, hvad lederne af daginstitutioner og skoler har af ønsker og mål for professionsudviklingen af deres ansatte, således at de påkrævede opgaver og politiske ønsker om inklusion reelt kan tilgodeses, fordi de nødvendige faglige og personlige kvalifikationer er til stede hos personalet, som skal praktisere denne politik. Det indebærer, at PPR psykologerne skal arbejde om at opbygge tillidsfulde relationer ikke alene til lærerne og pædagogerne, men også til skole- og daginstitutionsledelserne rundt omkring i kommunen. Det bliver tydeligt, at PPR psykologernes servicetilbud er baseret i en politisk styret kontekst, som man skal kunne fungere i og arbejde konstruktivt med mange samarbejdsparter om. Det vil også være på sin plads at introducere en form for evaluering af, hvorvidt PPRs service i form af supervision konkret medvirker til, at inklusionen implementeres i skoler og daginstitutioner – f.eks. ved at måle om tidligere op imod 20 % henvisninger af en børneårgang til PPR som resultat af forløbet går ned hen imod de 5 % henvisninger af børn, som PPR systemet

og psykologernes normeringer fundamentalt er designet til.

Litteraturliste

Bernard, Janine M. & Rodney K. Goodyear (2009)

Fundamentals of Clinical Supervision
USA: Pearson

Jacobsen, Claus Haugaard & Karen Vibeke Mortensen (2007):

Supervision af psykoterapi: Teori og praksis
Akademisk Forlag

Jørgensen, Eric Friis (1990):

Supervision af andre faggrupper
Psykolog Nyt, nr. 9, 1990

Rønnestad, Michael Helge & Sissel Reichelt (eds.) (1999):

PsykoterapiVeiledning
Tano Axhehougs forlag 1999

Schilling, Benedicte; Claus Haugaard Jacobsen & Jan Nielsen

Supervision og de 3 K'er
Psykolog Nyt, nr. 4, 2010

Etisk værdigrundlag for socialpædagoger

Socialpædagogernes Landsforbund, november 2010

Professionsideal for Danmarks Lærerforening

Folkeskolen, nummer 44, 2002

Udredning i kontekst



Udredninger – i vor tid

Udredning af problemstillinger knyttet til børn har traditionelt været en kerneydelse for PPR, og udredningerne har stået stærkt som baggrund for etablering af foranstaltninger og for rådgivning/vejledning. Udredningerne har ligeledes spillet en helt central rolle i den udvikling, der gennem en årrække har ført til placering af mange børn i special- og socialpædagogiske foranstaltninger. Udredningerne har således været stærkt medvirkende til en situation med stigende segregering.

Af Jørn Nielsen

Inklusion er sat på dagsordenen i vores tid. Dette sker på baggrund af en række komplekse forhold af både faglig, kulturel, politisk og økonomisk karakter. Inklusion har været på dagsordenen i efterhånden en årrække. Der er satset stort – og samtidig må man sige, at der har været tale om en begrænset succes (Nielsen, 2011). Vi lever således i en tid, hvor segregering, marginalisering og polarisering stadig kendetegner store dele af børne- og ungeområdet – lige som det kendetegner andre dele af livet.

Når inklusion er på dagsordenen rejser det spørgsmålet om hvilken rolle udredninger skal spille og på hvilken baggrund de skal udføres fremover? I det følgende argumenteres for en nytænkning af udredningsbegrebet og for dets anvendelse i en praksis, der bygger på en foretrukken faglighed og som fremmer både individets udvikling og tilknytning til bæredygtige fællesskaber. Udredninger skal give mening og

livskraft og være en måde, hvorpå ændringsmuligheder anvises. De skal indgå i et samarbejde om at skabe bedre trivsel og derved bruges i en udviklingssammenhæng. Udredning vil på denne måde række ud over beskrivelser af individet til at omfatte spørgsmålet om, hvorledes de omgivende systemer sammen med barnet kan lære af udredningen og udvikle sig på baggrund heraf?

Det sidste perspektiv er måske det mest vidtrækkende for enhver individuel undersøgelse.

Foretrukken faglighed

PPR's udredninger er traditionelt udført på baggrund af oplevede vanskeligheder og oftest på baggrund af en foretrukken faglighed, der har forsøgt at besvare spørgsmålene: hvorledes skal vi forstå de vanskeligheder, vi oplever med barnet, og hvad stiller vi op med dem? Selve denne indgang har

placeret PPR-psykologen i en traditionel ekspertrolle. Den bygger samtidig på en foretrukket faglighed, på bestemte faglige konstruktioner.

Undersøgelserne har traditionelt været knyttet til begrebet ”børn med særlige behov” eller ”særlige problemer”. Selve begrebet lægger op til og bygger på en individuel forståelse af, at vanskelighederne skal findes i barnet, som iboende og essentielle vanskeligheder. Barnets situation skal forstås ud fra deficits, ud fra mangeltilstande, der skal kompenseres for. Selve denne forståelse af, at problemer(ne) eksisterer i sig selv – uafhængigt af de afgørende kontekster får iblandt karakter af sandheder og lægger op til kategoriseringer og kompenserende tilgange, hvorved der opstår en risiko for, at forestillingerne om udviklingsmuligheder afmonteres (Hertz og Nielsen, 2011). Den foretrukne faglighed får som følge heraf en ekskluderende konsekvens, idet der så let peges på kompenserende, specialpædagogiske foranstaltninger som forslag.

Når denne forståelse har fyldt meget og haft så relativ stor indflydelse på udredninger og på disses anvendelse hænger det sammen med flere og komplekse forhold. Her ønsker jeg at pege på, at den individuelle og essentielle forståelse bl.a. kan ses som udtryk for en (individuel) psykologisering af pædagogikken (Nielsen, K., 2011). Individualpsykologiens fokus på det enkelte individs udvikling har sneget sig ind i pædagogikken på en måde, så pædagogikkens primære mål har været at udvikle det enkelte barns indlæringsmæssige, adfærdsmæssige, kreative og personlige kompetencer. Målet for den

psykologiserede pædagogik har været elevens selvrealisering.

Dette har haft indflydelse på pædagogisk personales forventninger til PPR's udredninger af netop det enkelte barn, og det har været medskabere af en praksis, der har fremmet netop disse forventninger. Man kan hævde, at andre dele af psykologien end det individorienterede har fået mindre opmærksomhed, her tænker jeg bl.a. på socialpsykologien, organisationspsykologien, antropologisk psykologi m.v. Discipliner, som alle ser individuelle fremtrædelsesformer i kontekst. PPR har været under indflydelse af udviklingen og har været dele af den.

Den (individuelle) psykologisering af pædagogikken har ikke udviklet sig i et tomrum. Den er også fremkommet i en kontekst præget af kultur og dominerende faglighed. I vores postmoderne tid ser vi stærke kræfter i retning af en kulturel individualisering og i retning af en individuel og patologiorienteret faglig problemforståelse (se bl.a. Ekeland (2006, 2007), Brinkmann, 2010, Nielsen, K. (2011) Jørgensen og Nielsen (2010)).

Denne dominerende kulturelle og faglige diskurs har alvorlige konsekvenser, idet den indebærer en risiko for, at både barnet og centrale personer med betydning for udviklingen som f.eks. lærere og forældre ikke i tilstrækkelig retter opmærksomheden på deres afgørende muligheder for udvikling. Eksempelvis ses, at en kategorial og diagnostisk tænkning medfører en risiko for, at man lettere kan slippe uden om det med, at nogen måske kunne begynde at gøre noget andet end hidtil (Hansen, 2011, Hertz, 2010).

Tendensen er beskrevet bl.a. i en svensk undersøgelse (Hörne og Säljö, 2003), hvor professionelles refleksioner ved konferencer om børn med problematisk adfærd tillægger den konkrete kontekst for barnets adfærd mindre betydning. Adfærden forstås primært som et resultat af noget i eleven. Dette noget ses overvejende som en individuel, ofte organisk deficit, mens sociale og kontekstuelle forholds betydning ikke betragtes som vigtige og rigtige problemer. Problemer med børnenes adfærd forstået som individuelle vanskeligheder med læreprocesser og tilpasning, ikke som noget der kan have med skolens organisering og undervisning at gøre. Endelig ses i undersøgelsen, at der ikke lægges særlig vægt på betydningen af samarbejdet mellem skole og hjem og på forholdet mellem de forskellige opdragelses- og socialiseringsformer.

Skal udredninger have et mere udviklingsorienteret perspektiv også som mulighed for at barnet kan opleve at indgå i bæredygtigt fællesskab med andre må en anden foretrukket faglighed være grundlag for arbejdet.

Et barn *besidder* ikke mere eller mindre kompetencer eller egenskaber. Det *agerer* mere eller mindre kompetent i forhold til noget og i forhold til nogen i bestemte sammenhænge. Fokus må derfor lægges på processer i barnets samspil med andre, der skaber muligheder for udvikling, læring og trivsel.

En udviklingsorienteret forståelse fremhæver, at ingen tilstande er statiske. Udvikling er altid mulig, og udviklingen afhænger af kvaliteten af samspillet med omgivelserne. Dette gælder

enhver tilstand uanset hvad problemhistorien indeholder. Sociale vanskeligheder, funktionelle vanskeligheder, neurologiske problemstillinger mv. indeholder altid muligheder, som vi endnu kun kender som "uanede" (Hertz, 2008), men som vi i fællesskab kan være med til at udvikle.

Ethvert fænomen – og ethvert problem – eksisterer altid i kontekst. Konteksten giver mening til problemet. Et barns udvikling kan kun forstås i den sammenhæng, det lever i/den sociale kontekst, det vokser op i, og børns trivsel afhænger af samspillet mellem individ, familie og øvrig kontekst. Derfor kan den mindste analyseenhed aldrig være individet. Derfor er det ikke relevant alene at se på problemet og på dets indvirkning på omgivelserne men at udvide fokus til at omfatte omgivelsernes svar på og samspil med individ, problemer og fremtrædelsesformer i det hele taget.

Denne opfattelse bygger på en biopsyko-social forståelse baseret på moderne neurologi, moderne udviklings- og tilknytningsteori samt forskning om virksomme og udviklende forhold. En sådan forskning, her meget komprimeret omtalt, giver forståelsen af, at udvikling altid er mulig, at udvikling og trivsel finder sted i kontekst, at trivsel og udviklingsmulighederne er afhængig af samspillet mellem individ og kontekst, og at omgivelsernes kompetencer afhænger af deres egne omstændigheder.

En mere kontekstuel og konstruktivistisk opfattelse bygger på, at barnet med sine fremtrædelsesformer har intentioner, ønsker og værdier, der på baggrund af en række forhold ikke er

lykkedes at opnå. Ved at undersøge, hvorledes barnet gerne vil/kan forstås på sine bedste intentioner og endnu ikke udviklede muligheder, ved samskabt at italesætte dets endnu ikke tilgodesete værdier og ved fælles at beskrive hvilke kontekster, der bedst muligt vil kunne fremme dette, bliver enhver bevægelse i retning heraf en udviklende erfaring.

Udredninger baseret på en sådan forståelse skaber udviklende og uanede perspektiver. Ikke mindst for barnets identitet, her forstået ikke som et individuelt anliggende men som et fænomen, der udvikles i kraft af samspillet med andre og som en måde at orientere sig i tilværelsen på (Taylor, 1989).

Børn i vanskelige situationer har ofte mange fortællinger knyttet til sig, til adfærden, til dominerende fremtrædelsesformer og til betydningsfulde sammenhænge. Disse fortællinger og beretninger bliver identitetsskabende for barnet – og for de mennesker, som beretter. De er ikke alene knyttet til individet, de er også udtryk for den tradition, kultur og diskurs, der er dominerende i miljøet omkring barnet. Ved at blive opmærksom og bevidst om beretningerne kan udredningen af et enkelt barn også blive en udredning af og bevidstgørelse i de afgørende kontekster og miljøer, eksempelvis barnets familie og skole/institutioner.

Udredningen skal også have som sigte, at barnet selv får lyst til, mod og tro på, at ændring er mulig. Derfor må barnets stemme og barnets perspektiv spille en afgørende rolle i udredningen, der således ikke alene bliver “om”-menneskelig men også “med”-menneskelig. Spørgsmål om barnets intentio-

ner, dets motivation, dets ønsker om måder at blive forstået på, dets strategier til opnåelse heraf, barnets oplevelser af interaktionelle forhold, dets oplevelser af de hidtidige forsøg på hjælp m.v. bliver styrende for udredningen.

Jeg skrev, at en udredning skal give mening og livskraft og være en måde, hvorpå ændringsmuligheder anvises. Dette skal tages meget konkret. Barnets uanede muligheder for udvikling ligger ofte hengemt, og det vil ofte være afgørende at få beskrevet, hvilke særlige omstændigheder, der skal etableres for at få øje på og udvikle det hengemte. Her skal det fremhæves, at disse særlige omstændigheder meget vel kan være processer skabt sammen med og i kraft af børnenes aktive deltagelse. Hvis dette ikke indtænkes, vil mange interventioner få karakter af “indirekte arbejde”, hvor voksne skal gøre noget “ved” barnet. Beskrivelser og udviklede forståelser af barnets aktive og samskabte del bidrager til et fælles ejerskab for både voksne og børn/unge.

Historien som baggrund for forandringer må trækkes ind i udredningen. Hvilke tidligere skriftlige og verbale informationer findes, på hvilket grundlag er de dannet, hvilken effekt har de haft, hvad lærer vi af dem, hvad inviterer de tidligere invitationer til, hvilke forståelsesformer trænger til at blive udviklet? Historien og de tidligere erfaringer ses her ikke som sandheder eller som prædiktioner men som informationer, der inviterer til at der bliver taget vare på det, som der endnu ikke er set tilstrækkeligt af. Transparens herom er afgørende.

Herved bliver udredningen også en

mulighed for at forstå og udvikle forhold, der rækker langt ud over det enkelte individ, hvilket indeholder udvidende og generative potentialer. Pointen bliver, at skal vi tale om udvikling for barnet, må vi som en del af en udredende og inkluderende praksis også tale om udvikling for os selv, vi må undersøge hvilke nye, endnu ikke sete og udførte praksisformer vi kan etablere.

Dette perspektiv rækker langt ud over det traditionelle og individuelle perspektiv med fokus på problembeskrivelser og følgende foranstaltningsforslag, der har været grundlag for PPR's arbejde gennem mange år.

Udredning og intervention som invitationer

Udredning og intervention betragtes i denne artikel som uadskillelige fænomener, som komplementære begreber. Det er ikke muligt at undersøge uden samtidig at intervenere, og man kan ikke intervenere uden samtidig at beskrive, at danne sig billeder og forståelsesformer af det felt, man som undersøger er inviteret ind i. Henvisningen i sig selv ses således som starten på en ændrings- og udviklingsproces: at udrede er at intervenere er at udrede.

Selv om fænomenerne således er komplementære skal de også have opmærksomhed hver for sig: udredningen kan give anledning til nye forståelsesformer og derved for nye samspilsmønstre. Og ændrede samværsformer kan også være med til at udvikle nye billeder og forståelsesformer. Udredning og ændring påvirker således hinanden og skaber også hinandens fremtid. Evnen til at kunne ændre sig på baggrund af foretrukne forståelser har stor progno-

stisk betydning. Dette tager tid, og derfor kan udredninger i mange tilfælde med fordel strækkes over tilstrækkelig tid til at man se, hvordan og hvorledes nye forståelser og foki kan omsættes i praksis og i etableringen af udviklende hverdagserfaringer.

Bl.a. derfor er det relevant at forstå problemer og fremtrædelsesformer som invitationer til omgivelserne. Ved at forstå problemer som invitationer indføres et relationelt sprogbrug som er mere udvidende og inddragende set i forhold til individuelle beskrivelser af vanskeligheder, deficits og mangler. Spørgsmålet, som ligger til grund for en udredning baseret på denne forståelse hedder: hvad inviterer barnet og dets problemstilling os til?

Helt overordnet er det afgørende indledningsvist og løbende gennem processen at stille sig selv og andre relevante aktører: invitation til hvad? Herved bygges på, at invitationen kan have knyttet et multivers af forventninger, foretrukne forståelsesformer, ønsker m.v. til sig. Disse indeholder store mængder information, hvis koordinering får afgørende og potent betydning for det videre forløb.

Tvivl og samskabt sikkerhed

Ønsket om udredning finder oftest sted på baggrund af oplevet tvivl, afmagt, bekymring o.l. I tvivlen og afmagten ligger mange ubesvarede spørgsmål, hvis svar indeholder udviklende perspektiver, såfremt der tages vare på dem. Udredning som procesarbejde har derfor et afgørende element med at tage vare på den eksisterende tvivl.

I socialt og specialpædagogik arbejde er tvivl ofte et grundvilkår (Börjeson

og Håkansson, 1998) . Når tvivlen fylder, opstår ofte en vidensdrøm, en drøm om at nogen, såkaldte eksperter (PPR, børne- ungdomspsykiatrien mfl.) kan afgøre tvivlen ved at give de endegyldige svar og ved at give virksomme anvisninger. Denne vidensdrøm er en illusion (ibid.). Eksperter kan ikke afgøre tvivlen, eksperter og ekspertise kan ikke fortælle, hvad der skal gøres. Eksperter og ekspertundersøgelser kan være med til at kvalificere vores refleksioner og kvalificere grundlaget for de beslutninger, der skal træffes.

Denne helt fundamentale forståelse bygger på en hermeneutisk forståelse af, at der ikke findes viden i form af bøger, forskning, manualer eller andet – der findes kun viden når vi læser bøger, diskuterer hvad forskningsresultater betyder for os i vores kontekst og i fællesskab benytter os af vores og andres bedste erfaringer.

Det skal tilføjes, at hermeneutikken også siger, at der ikke findes viden uden bøger. Derved understreges, at vi har brug for både eksperter, ekspertise, forskning, underbygget erfaring m.v.

Vi kan afgjort få nyttig viden fra tests, observationer, interviews m.v. Men individuelle undersøgelsesinstrumenter skal underordnes de afgørende spørgsmål og underordnes det fælles og det samskabte perspektiv om udvikling af det, vi endnu ikke har set tilstrækkeligt af. Det afgørende er, hvorledes vi – dvs. de involverede aktører – tilegner os viden og udvikler vores forståelse og praksis på baggrund af test og andre undersøgelsesinstrumenter. Mange psykologiske tests er baseret på forståelser af deficits og mangler, men

den viden der ligger heri kan anvendes i et udviklingsorienteret perspektiv og som grundlag for en fælles forståelse af, hvad vanskelighederne inviterer til at få udviklet.

Derved opnås, at generaliseret viden i form af referenceprogrammer, forskningsresultater m.v. (global viden) og konkret opnået viden i form af tests, observationer og traditionelle undersøgelsesmetoder har deres klare berettigelse sammen med såkaldte ekspertudsagn – men alene som udsagn, der kan udfordre, kvalificere og perspektivere den lokale viden, der ligger i de afgørende kontekster for problemstillingen. Det er i disse sammenhænge, den foretrukne faglighed skal udvikles, det er i disse sammenhænge, de udviklende hverdags erfaringer skal etableres.

I vores tid efterspørges sikker viden, og eksperter hidkaldes i stort omfang for at fortælle os om gode måder at leve på og sikre måder at håndtere dette og hint på. Usikkerhed og tvivl efterspørges ikke (Brinkmann, 2011). Overfor denne fremherskende diskurs er det på sin plads at fremhæve, at tvivlen ikke er uvidenskabelig. Tvivlen er grundlag for at dvæle i og koordinere forskellige forståelsesformer, for at lære af forskelle, for at udforske vore erfaringer, for at koordinere forskellige tiltag og for at kunne være fælles om den usikkerhed, der ligger til grund for ønsket om udredning. Tvivl kan være med til i fællesskab at få stillet de rette spørgsmål, de spørgsmål som perspektiverer problemstillingerne og peger frem mod fælles, udviklende tiltag. Tvivlen kan føre til, at vi med Wittgensteins udtryk kan “look at places, you normally don’t look” (1953), og tvivlen

kan være med til at pege hen mod det, vi endnu ikke har set, men som vi i fællesskab ønsker at udvikle.

Varetagelsen af tvivlen som grundvilkår og som grundlag for fælles refleksioner peger frem mod "tvivlens etik" (Brinkmann, 2011) som et helt centralt element både tidligt og undervejs i et udredningsforløb.

Ved at håndtere og koordinere tvivl og usikkerhed vil der dels lettere kunne etableres et nødvendigt arbejdsfællesskab, et fælles ejerskab til problemstillingen og fælles produktion af de forståelsesformer og forestillinger, der muliggør bevægelse og udvikling. Alle aktørerne omkring en problemstilling er en del af det fælles større. En forståelse af de indbyrdes relationer, en udveksling af både tvivl, afmagt, drømme og håb er grundlag for det fælles ejerskab og for den fælles produktion af den viden, der peger frem mod udvikling.

Inkongruens

Tvivl, bekymring og afmagt er således ofte en del af den eksisterende kontekst ved begyndelsen af en udredning. I denne kontekst findes meget betydningsbærende mening og beskrivelser af inkongruens, her forstået dels som en forskel mellem den oplevede praksis og de foretrukne ønsker og dels som eksistensen af tilsyneladende modsætninger:

Mennesker kun har problemer, fordi noget er vigtigt men ikke opfyldt. Slagordet er her, at bag ethvert problem ligger en frustreret drøm – ved at forbinde sig til drømmen skabes mulighed for bevægelse hen i mod den og dermed for forandring.

I enhver problemmættet fortællinger ligger en modfortælling, der viser noget andet. Denne giver sig ofte udtryk som en sjælden undtagelse, som en nuance, som et mislykket forsøg, som noget, der findes i en anden sammenhæng. Problemhistorien og dens undtagelse kan ligesom problemet og dets frustrerede drøm se ud som modsætninger, nærmest som paradokser. Men kan vi undersøge og skabe forbindelse mellem de tilsyneladende modsætningsfyldte træder afgørende forskelle frem – forskelle, der kan være kongevejen til læring og til udvikling af det, vi endnu ikke har set nok af.

Ved i fællesskab at beskrive og udfolde inkongruensen gives der mulighed for aktørerne til at forbinde sig med det, der er vigtigt og ønskeligt. Herved får udredningen på et tidligt tidspunkt et perspektiv for det videre arbejde og for den ønskede udvikling. Et fælles ejerskab til i dialog at afklare inkongruensen er med til at alle aktører får et ejerskab til problemstillingen og delagtighed i forhold til indsatsen.

Afklaringen af inkongruensen fordrer at undersøgeren har en form for dobbelt lytning: at være opmærksom både på beskrivelsen af problemstillingen og på de foretrukne ønsker for praksis og samværsformer. Dette gælder ikke mindst i de tilfælde, hvor problemstillingerne indeholder fremtrædelsesformer, der er tilsyneladende modsætningsfyldte: i mange situationer vil den problemmættede historie være den dominerende og den mest fremtrædende. De positive undtagelser, de kun vagt, næsten uanede og ofte ubemærkede alternative situationer og fremtrædelsesformer vil være

svage men indeholder samtidig vigtig information for etablering af de kontekster, der rummer muligheder for udvikling. Således er udredning langt fra alene et spørgsmål om udredning af vanskeligheder og deficits men i langt højere grad også et spørgsmål om udredning af ændringspotentialer; de ændringspotentialer der ligger i vores blik for det hidtil uanede.

Udredning som samskabt proces

Det observerede afhænger af observatørens perspektiv og forforståelser. Enhver undersøgelse indeholder derfor en undersøgelse af alles, også ens egne grundantagelser og forforståelser. Det bliver derfor og meningsgivende at være nysgerrig efter, hvorfor nogle aktører vælger at fremhæve bestemte forståelsesformer og sider, mens andre vælger at lægge vægt på noget helt andet. Udvælgelsen og de fremhævede observationer afhænger af observatørernes perspektiv og forforståelser. Ved at få disse fremhævet og ved at få skabt forbindelser mellem dem kommer mange forskellige nuancer både om barnet men også om aktørernes position frem; nuancer der kan bruges til at styrke det fælles ejerskab og agenthed for forandring.

Forforståelserne og grundantagelserne er afgørende for de involverede parters syn på og gensvar på de oplevede problemstillinger, de er med at til positionere deltagerne. De giver derfor afgørende viden om den dominerende tænkning og relateringsform i barnets afgørende kontekster.

Hvis forforståelserne og grundantagelserne er præget af individuelle, problemmættede beskrivelser uden øje for

invitationer og udviklingsmuligheder er der øget risiko for oplevelsen af fastlåsende, selvopfyldende profetier. Omvendt kan også en stærk tro på betydningen af en fælles indsats være med til at danne det endnu ikke sete.

Dette gælder både i forhold til de dominerende antagelser om det konkrete barn og om den konkrete situation – og det gælder i forhold til de dominerende faglige antagelser og de dominerende selvforståelser. Opmærksomheden herpå er central, ikke mindst på baggrund af en viden om, at individuelle og deficiitorienterede forståelsesformer ofte ses udbredt i mere segregerede specialtilbud og som grundlag for visitation til disse (Fisker, 2010, Hertz og Nielsen, 2011).

Ethvert fænomen kan forstås på et uendeligt antal måder. Grundlaget for at forstå en given adfærd er ikke empirisk men findes i et netværk af fortolkninger. Det er problematisk at forstå en given adfærd ud fra kun én forståelse (Gergen, 1997). Med disse grundantagelser lægger selve udredningsprocessen op til en arbejdsform, hvor meningen samskabes blandt de deltagende aktører frem for at blive afdækket af en hidkaldt ekspert.

Ved at få nuancerne frem, opnås en synergieffekt, således at de forskellige beskrivelser får karakteren af, at "helheden er mere end summen af delene".

Ved at meningen samskabes opnås i højere grad end ved det traditionelle udredningsarbejde at aktørerne opnår et fælles ejerskab til forståelsen og til forandringen. Opnås denne forståelse ikke, er der risiko for at fokus bevares på individet, og at der opleves modstand og modvilje mod de forslag til

forandring, en traditionel undersøgelse ofte ender ud med (ref). En sådan modvilje er ikke et udtryk for personlige bias hos aktørerne men et udtryk for en manglende agenthed, et manglende fælles ejerskab (Schaarup, Kehlet og Christoffersen, 2009, Schaarup og Kehlet, 2011).

Det fælles ejerskab etableres bedst på baggrund af en fælles nysgerrighed: Hvordan forstår vi denne situation? Hvordan forstår vi os selv i denne situation? Hvad inviterer den til? Hvilke kontekster skaber de bedste muligheder for udvikling? Hvad vil de første og de fælles skridt i denne retning bestå af?

På denne måde vil den fælles nysgerrighed og den fælles agenthed understøtte den fælles indsats – hvilket er helt afgørende for at indsatsen skal kunne være virkningsfuld.

En praktisk konsekvens heraf er, at et eventuelt skriftligt slutprodukt ikke må indeholde ukendt materiale for aktørerne: de har selv gennem processen været med til at samskabe de bærende forståelsesformer og de udviklende kontekster.

Antropologisk nysgerrighed

For i fællesskab at kunne udvikle forståelsesformer, sprog og begreber der peger i retning af bevægelse og udvikling er det en fordel for undersøgelsen, at den er præget af en tilgang med antropologisk nysgerrighed. Det vil bl.a. sige at “skynde sig langsomt”; ikke at forstå for hurtigt. I fællesskab at undersøge, udfolde og dekonstruere de betydningsbærende begivenheder, sproglige fortællinger, afgørende relationer mv. og hele tiden være på udkig

efter de forståelsesformer, der kan være med til at gøre en forskel.

Der er oftest knyttet mange centrale ord og begreber til barnet, til problemstillingen – og til de deltagende aktører. Begreber er ikke neutrale. De bygger på foretrukne forestillinger, og de indeholder forestillinger om det fremtidige. En dekonstruktion heraf omsat til fælles og konkret sprog kan sige meget om de temaer, der trænger sig på for at kunne få øget opmærksomhed. Den fælles undersøgelse, hvor man i fællesskab “forundres uden at forarges” er her meget produktiv.

I undersøgelsen må undersøgeren og de medvirkende aktører have et særligt øje for det, der ikke er set endnu. For det, som måske knap nok anes, som ikke har et empirisk grundlag endnu – men som udspringer af inkongruensen og bygger på de gode hensigter, de bærende værdier og den fælles indsats. Genstanden for en undersøgelse er derfor ikke alene barnet, ikke alene barnet i de eksisterende kontekster men også barnet i de kontekster, der er “not-yet-seen”. En sådan forståelse bygger på, at undersøgeren har øje for det vikarierende håb, der altid ligger i en vanskelig problemstilling, og dermed lægger sig tæt op af Vygotskys formulering: “We’re always in the process of becoming”. Et sådant fokus kan give værdifuld læring om problemet men også om den praksis, der er og er på vej til at blive skabt omkring barnet.

Problemer i kontekst

Når vi inviteres til at undersøge og forholde os til en formuleret problemstilling vil det oftest være relevant både at

forstå problemstillingen ud fra et multivers af perspektiver – men også at forstå den ud fra spørgsmålet om, hvad omgivelsernes svar på problemstillingen er: hvorledes har reaktionerne på problemstillingen været, hvorledes er denne forsøgt afhjulpet/løst, hvilke erfaringer er gjort, hvad er ikke forsøgt endnu, hvad kan med fordel afprøves? Ud fra sådanne spørgsmål bliver udredning snævert koblet sammen med udvikling af nye tiltag, der kan fremmes. Fokus udvides fra individet til individ i kontekst, fra individuelle egenskaber og deficits til hvilke sammenhænge der fremmer og udvikler hvilke fremtrædelsesformer.

Børns problemer fremstår ofte som komplekse og mangeartede. Og bag fremtrædelsesformerne kan der ligge mange forskellige, afgørende sammenhænge. Enhver udredning er derfor oftest også en udredning af en kompleksitet, der til tider kan virke ganske uoverskuelig. Udredninger må derfor hjælpe aktørerne til at kunne være i og håndtere kompleksiteten.

Vi lever i en tid, hvor der kan være en tendens til, at komplekse mentale, sociale og menneskelige forhold søges reduceret til simple årsagsforklaringer og snævre sammenhænge (Ekeland, (2006, 2007), Brinkmann, (2010)). Et eksempel er den tendens til at biologien (neurologien) bliver gjort til “major science”, således at mentale fænomener bliver forstået som produkter/funktioner af neurologiske processer. Et andet eksempel er, når komplekse adfærdsmæssige og sociale problemstillinger forstås som individuel patologi, dvs. som et resultat af individuelle deficits og konstitutionelle forhold (ref).

Og et sidste eksempel er, når komplekse forhold forstås som noget, der alene hører til i bestemte sammenhænge, f. eks. alene som pædagogiske eller alene som familiemæssige forhold. En sådan adskilthed medfører en reduktion (reduction) og adskillelse (disjunction), hvor afgørende meningsskabende sammenhænge tabes, og hvor der senere ikke fås øje på afgørende samskabte ressourcer.

For udredningen betyder dette, at en udredning konstant må have for øje at beskrive ting også i deres kompleksitet og med henblik på at skabe en sammenhængende forståelse. De enkle forklaringer spiller fallit, hvor umiddelbart tiltrækkende de ellers kan synes. Sårbarhed, risikofaktorer, aktuelle fremtrædelsesformer, vanskeligheder og truede udviklingsmuligheder skal ses og beskrives i deres kompleksitet – men med et perspektiv. Et perspektiv om, at udvikling er mulig og afhængig af de afgørende relationer og kontekster. Et perspektiv om at vanskeligheder og fremtrædelsesformer kan ses som de bedst mulige strategier, der har kunnet udvikles under givne vilkår. Et perspektiv om at etablere en bevidsthed om, at en fælles indsats, der bygger på de bedste intentioner er grundlaget for at etablere de nødvendige, udviklende hverdagserfaringer, hvis udviklingen skal vendes til det bedre.

Som konsekvens heraf følger, at den mindste analyseenhed aldrig må være individet men altid individet i kontekst. Alt eksisterer i kontekst og kan ikke ses uafhængigt af denne kontekst. Alt er på denne måde del af noget, der er større, og hvis et individ skal lykkes er der tale om et fælles anliggende.

Vi er i kraft af hinanden, og de enkelte fremtrædelsesformer afhænger af samspillet betydning. Udredning heraf har et udviklende og et inkluderende perspektiv.

Referencer

- Börjeson, B. og Håkansson, H. (1998). *Truede børn; socialt arbejde ved anbringelse af børn udenfor hjemmet*, København: Socialpædagogisk bibliotek
- Brinkmann, S. (2011). Tvivlens etik, i: *Psykolog Nyt*, nr 14, s. 15. Kbh: Dansk Psykolog Forening
- Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Kap. 1. Århus: Klim.
- Ekeland, T.-J. (2006). Biologi som ideologi. I: *Vardøger*, 30, s. 65-85. Trondheim
- Ekeland, T.-J. (2007). Psykoterapi – ein kulturkritikk. I: *Matrix. Nordisk Tidsskrift for Psykoterapi*, 2, s. 101-21. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Fisker, T.B. (2010). Inklusion og interaktion, i: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 5, 2010, s. 357-372. Kbh.: Skolepsykologi
- Gergen, K.J. *Virkelighed og relationer*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Hansen, J. H. (2011). Barrierer for inklusion i den pædagogiske praksis, i: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 3, s. 249-257. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag)
- Hertz, S. (2008) *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder*. København, Akademisk Forlag.
- Hertz, S. (2010). ADHD – selve diagnosen forstyrrer vores nysgerrighed. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 4., s. 67-86. Kbh.: Skolepsykologi.
- Hertz, S. og Nielsen, J. (2011). Fra recovery til discovery – børns og unges udvikling som et fælles anliggende. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*.nr. 4., s. 334-344. Oslo: Universitetsforlaget
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hörne, E. og Säljö, R. (2003). "There is something about Julia": Symptoms, Categories and the Process of involving Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A case study, I: *Journal of Language, Identity and Education*, 3 (1), s. 1-24.
- Nielsen, J. (2011). Inklusion og eksklusion – en kulturel og faglig kritik med udviklende perspektiver, i: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 3, s. 277-288. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag)
- Nielsen, K. (2011). Den psykologiserede pædagogik og specialpædagogikken, i: *Specialpædagogik – Teori og praksis*, s. 207-222. Aarhus: KVAN.
- Nielsen, K. og Jørgensen, C.R. (2010). Patologisering af uro? I: Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. kap. 9. Århus: Klim.
- Schaarup, T. og Kehlet, K. , og Christoffersen, M.H. (2009). Den Pædagogisk Psykologiske Vurdering, i: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 5, s. 349-364. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag)
- Schaarup, T. og Kehlet, K. (2011). Den Pædagogisk Psykologiske Vurdering i en inklusionstid, i: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 3, s. 233-244. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag
- Wittgenstein, L (1953/1971). *Filosofiske undersøgelser*. København: Munksgaards forlag.

Strøier, Vibe (Psychologist, supervisor). **What is the Point? School Psychology in Rites de Passage.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* ----- . School psychology is viewed in the light of the "The Rites de Passage" (van Gennep, 1909). It contains three stages: separation from the former life, transgression to a new stage, re-entry into a new role in society. Drawing on a.o. Bennington & Hartley the author presents this advice to educational psychologists: behave experimentally; do not compete with school heads about specific types of psychological know-how, but view psychologists as consultants with specific skills; do not rely solely on consumer wishes, but be in the front line; be open towards cooperation with others than schools and day care institutions; become a knowledge center with connection to universities. – *Vibe Strøier*

Schilling, Benedicte (Director of Schilling CTS Ltd. in Norwich, England). **Demands of Educational Psychologists. Supervision in a Time of Inclusion.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* ----- What are the demands of educational psychologists' supervision of teachers in a time when fewer children are being excluded from schools and day care institutions? Should they be more attentive? Does it imply other functions? Teachers should master these functions: teach and stimulate all their pupils; develop and sustain a learning culture in the classroom; acknowledge and cooperate with systems of leadership, colleagues, parents etc.; supervision should update and qualify teachers individually and collectively. – *Bjørn Glæsel*

Nielsen, Jørn (Psychologist). **Appraisals in Contexts – In Our Time.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* ----- Psychological appraisals of the problems of children are at the center of educational psychology, and have played a central role when establishing provisions for children as well as for guidance and counseling. At the same time appraisals have been used as arguments for the placement of many children in special education and other provisions. It is recommended that children's problems should be examined from a multiverse of perspectives, including earlier provisions and their effects. The focus of appraisals should no longer be the single child, but the child in context. – *Bjørn Glæsel*

Præsentation af forfatterne:

Vibe Strøier, specialist og supervisor godkendt i Psykoterapi og Arbejds- og Organisationspsykologi. Arbejder med organisationsudvikling, lederudvikling og professionsuddannelser. Arbejder med særligt focus på efteruddannelse af psykologer. Har adskillige artikeludgivelser bag sig og udgav i 2012 bogen: “Konsulentens Grønspættebog” Dansk Psykologisk Forlag der sætter focus på strategisk og processult konsulentarbejde. Er partner i www.tnsop.dk, der gennem flere år har samarbejdet med professor Ernesto Spinelli om videreuddannelse af psykologer indenfor en eksistentiel psykologisk ramme. Er partner i www.wbs-organisationspsykologer.dk der beskæftiger sig med efteruddannelse af psykologer indenfor organisation, ledelse og konsulentarbejde.

Benedicte Schilling, er uddannet cand. psych. fra Københavns Universitet og med efterfølgende Ph.D. studier ved København og Oxford Universitet i nogle år Hun har sit eget trænings- og konsulentfirma Schilling CTS Ltd. i Norwich/England. Her beskæftiger hun sig især med konsultation, supervisions-, professionsudviklings- og træningsopgaver for ledere og ansatte professionelle i sundheds-, psykiatri-, social- og skoleområdet i både England og Skandinavien. Benedicte Schilling er specialist og supervisor i børnefamiliepsykologi og er certificeret systemisk familiebehandler. Hun har udgivet bøger og en række artikler indenfor områderne supervision samt om børn og unges vilkår. Udgav bl.a. i 2005 bogen “Systemisk supervisionsmetodik” på Dansk Psykologisk Forlag og udkom senest i 2012 med et kapitel om “Management og supervision” i bogen “Systemisk ledelse – teori og praksis” udgivet på Samfundslitteratur. Hun har i de seneste mange år arbejdet med supervision for bl.a. psykologer på et bredere niveau, hvor hendes kurser er godkendt som del af specialistuddannelsen for medlemmer af Dansk Psykologforening. Tog i 2008 initiativ til dannelse af Psykologfagligt selskab for supervision i Dansk Psykologforening, som hun siden har været formand for.

Jørn Nielsen, klinisk psykolog, ph.d., Vejle, er privatpraktiserende psykolog og har gennem mange år arbejdet med børn, unge og familier med i udsatte positioner. Han skrevet artikler og bøger om foretrukne forståelser af problemadfærd og fremtrædelsesformer, om samarbejdet mellem forskellige instanser og om etablering af konstruktive netværk. I 2004 udgav han bogen *Problemadfærd – børns og unges udfordringer til fællesskabet* (Hans Reitzels forlag). I 2005 redigerede han sammen med Søren Hertz et temanummer af tidsskriftet *Psykologisk Pædagogisk rådgivning*: “*Oplevelse af Sammenhæng – et fælles ansvar*” (nummer 5-6). Han er en del af PsykCentrum, der gennem flere år har arbejdet med udvikling af psykiatriske og psykologiske perspektiver (se www.psykcentrum.dk). Jørn Nielsen træffes på JN@kliniskpsyk.dk eller JN@PsykCentrum.dk