

FREMTIDENS KRAV TIL PSYKOLOGER I PPR



DANSK
PSYKOLOG
FORENING

KL



København:
Stockholmsgade 27
2100 København Ø

Aarhus:
Åboulevarden 31, 2. sal,
8000 Aarhus C

Telefon: 35 26 99 55
E-mail: dp@dp.dk

KL

Fremtidens krav til psykologer i PPR

© KL
1. udgave, 1. oplag 2018

Produktion: KL's Trykkeri
Design: e-Types
Foto: Colourbox

KL
Weidekampsgade 10
2300 København S
Tlf. 3370 3370
kl@kl.dk
www.kl.dk
 [@kommunerne](https://twitter.com/kommunerne)
 facebook.com/kommunerne

Produktionsnr. 830337
ISBN 978-87-93668-35-5
ISBN 978-87-93668-36-2-pdf

INDHOLD

01 / Forståelse af hele barnet i dets mange kontekster.....	6
02 / PPR psykologen som konsulent.	
"Hosting Wicked Problems": At være vært for vilde problemer	13
03 / Udredning og udvikling.....	19
04 / Tidlig indsats og inkluderende processer	28
05 / PPR Psykologen som tværfaglig brobygger?	35
06 / Psykologens grunduddannelse som fundament for PPR-arbejdet.....	41
07 / Innovationskultur, opfindsomhed og kreativitet i PPR	47
08 / Psykologiske perspektiver og godt konsulenthåndværk.....	52



FORORD

PPR i udvikling

KL og Dansk Psykolog Forening indgik ved OK15 en aftale om et projekt om fremtidens krav til psykologer i PPR. Projektet skal inspirere kommuner til at udvikle psykologernes opgavevaretagelse i PPR og samarbejdet på inklusionsområdet i forhold til dagtilbud og skoler.

Projektets formål er at bidrage til at udvikle tilrettelæggelse og organisering af psykologers opgaveløsning i PPR. Projektet har særligt fokus på, hvordan psykologerne i samarbejde med de øvrige fagprofessionelle i PPR bidrager til fællesskaber og læringsmiljøer for alle børn og unge. Formålet er at give konkrete eksempler og viden, som kan inspirere til at udvikle PPR.

Projektet har indsamlet viden og konkrete eksempler fra ledere, psykologer, lærere, pædagoger og samarbejdspartnere fra seks kommuner. Projektet afsluttes blandt andet med et inspirationsmateriale, der udsendes til alle landets PPR ledere i sommeren 2018. Det skal inspirere landets PPR funktioner gennem eksempler på, hvordan PPR og psykologer succesfuldt har omstillet deres rolle og opgaveløsning til den stigende inklusionsopgave. Som led i projektet inviterer KL og Dansk Psykolog Forening også landets PPR ledere til flere regionale møder i løbet af efteråret 2018. Her vil fremtidens PPR vil blive drøftet til gavn og inspiration for kommunerne.

Ny viden om fremtidens krav til psykologer i PPR

Udviklingen i PPR og de fremtidige arbejdsformer og opgaver rummer flere opmærksomhedspunkter og væsentlige tematikker. Derfor har KL og Dansk Psykolog Forening, foruden ovenstående initiativer i projektet, inviteret en række forskere på området til at bidrage med deres blik på fremtidens PPR.

Dette temahæfte indeholder derfor otte forskeres blik på temaer, der kan inspirere, udfordre og skabe refleksion blandt ledere, medarbejdere og interessenter i og hos PPR.

God læselyst!

01 / FORSTÅELSE AF HELE BARNET I DETS MANGE KONTEKSTER

Af Jørgen Lyhne

Man kan hævde, at PPR psykologens kernekompetence – måske den mest centrale – er at kunne medvirke i at frembringe det bedst mulige forståelsesgrundlag for intervention overfor ”hele barnet i dets mange kontekster”. Sagt med andre ord at kunne udrede, vurdere og på det grundlag, intervinere overfor ”hele barnet i dets mange kontekster”.

Vi kan være enige eller uenige omkring den sproglige formulering ”hele barnet”, og vi vil kunne gradbøje, hvad den mest centrale kompetence for PPR psykologen bør være i fremtiden. Umiddelbart forekommer det meningsfuldt med en faglig drøftelse – og måske lykkes med at finde konsensus omkring PPR psykologens kernekompetencer i et fremtidsscenario. I denne artikel vil jeg sætte fokus på, hvad professionelle i pædagogisk-psykologisk sammenhæng udtrykker, når de taler om ”hele barnets i dets mange kontekster”.

Hvad dækker det egentlig over, når vi taler om ”det hele barn”? Hvis det giver mening at tale om ”hele barnet”, giver det så, på tilsvarende vis, mening at tale om ”dele af et barn”? Og hvad dækker det over, når vi taler om ”konteksten” eller ”de mange kontekster”? Hvor omfattende er det, når vi sætter os for at indkredse ”barnets mange kontekster”? Inkluderer det far, mor og søskende? Ja, selvfølgelig, tænker vi, men hvad med fodboldtræneren eller fitnessinstruktøren? Artiklen vil belyse, hvad vi i pædagogisk-psykologiske sammenhænge forstår, når vi taler om ”hele barnet i dets mange kontekster”.

I artiklen ønsker jeg således at indkredse, hvad vi forstår ved et *helhedsperspektiv* og et kontekstuellet perspektiv på barnet.

Endvidere ønsker jeg at revitalisere anvendelsen af det, jeg vil kalde et *fokuseret forståelsesperspektiv*. Jeg kalder det for et *fokuseret forståelsesperspektiv*, fordi det lyder negativt at italesætte et afgrænset, ikke-helhedsorienteret eller et detaljeorienteret perspektiv. Det jeg kalder et *fokuseret forståelsesperspektiv* er udtryk for, at vi ofte har behov for at zoome ind på væsentlige delelementer i en større helhed, for dermed at få adgang til indsigt fra relevante, men fokuserede og præcist afgrænsede forståelsesperspektiver på barnet og dets kontekst. På den måde vil jeg i artiklen argumentere for vigtigheden af et kvalificeret helhedssyn, men vil samtidig fastholde betydningen af, at PPR psykologen aldrig overser de væsentlige detaljer.

Sagt med andre ord: Er det ikke en væsentlig del af PPR psykologens professionsidentitet at kunne vurdere, hvornår der er behov for at supplere helhedsperspektivet med en afgrænset og specifik udredning af et væsentligt delaspekt af barnet i dets mange kontekster? Hvis ja, så rejser det spørgsmålet: Hvordan kan PPR medvirke til, at der på et relevant og fagligt grundlag træffes beslutning om, såvel hvilket passende udsnit af konteksten, som hvilke vigtige detaljer, der skal indgå i hhv. udredning og intervention?

Sproget

”Det var noget af en hund, jeg så i dag!” Sådan fortæller vi, når vi har set en usædvanlig stor hund på vores daglige gåtur. Den sproglige vending fortæller meget om, hvad det egentlig var vi så, men den sproglige vending rummer jo en dobbeltbetydning og lader noget væsentligt være usagt. Egentlig er der to mulige scenarier for fortolkning af den sproglige vending: Det ene tager udgangspunkt i, at du (som lytter) er en person, der tager andre mennesker for pålyden-

de og tillægger konkret betydning til deres ord. Her ville du få et mentalt billede af en del af en hund (måske forenden, måske bagenden af hunden, eller måske blot de fire ben – uden krop og hoved). Det andet scenarie er, at du gennemskuer dobbeltbetydningen og netop ser for dig den usædvanligt store hund, som du fik fortalt om.

Pointen er, at selvom det sprogligt danner forståelse (i hvert tilfælde for de fleste) at tale om ”noget af en hund”, når vi mener ”en hel hund” (og endda en stor eller usædvanlig hund), så giver det IKKE mening i virkeligheden. Vi vil aldrig komme ud for at se en person være ude at luften noget af sin hund. Vi kan blot konstatere, at vores sprog og samtaleformer rummer nogle fantastiske muligheder. Det giver os fx mulighed for at tale meningsfuldt sammen – også om noget, der ikke findes.

Sprogets mangfoldighed rummer kreative muligheder for meningsdannelse. Men spørgsmålet er blot, om det er den samme mening, vi taler om. De sproglige konstruktioner ”noget af en hund” eller ”noget af et barn” fungerer i hverdagssprogets praksis. Vi baserer os på, at vi nok alle har et fælles erfaringsgrundlag og dermed forestiller os, at vi er enige om, hvad ”noget af en hund” betyder – også selvom det egentlig er noget sludder. For der findes ikke ”noget af en hund” eller ”noget af et barn”. Der findes kun hele børn – og der findes kun hele hunde.

Helhed og helhed

I den pædagogiske verden ser vi dagligt at fagfolk, forvaltninger og politikere udtrykke vigtigheden af at holde fokus på et helhedsperspektiv på barnet. Findes der i grunden en eneste kommune i Danmark, der formulerer en børn- og ungepolitik, som ikke lægger vægt på helhedsperspektivet?



I det professionelle sprogbrug har vi behov for en præcis terminologi. Her er det min pointe, at de sproglige vendinger "hele barnet", "helhedssyn" eller "helhedsperspektiv" rummer en alt for stor sproglig og betydningsmæssig usikkerhed. Uden at ville fornærme nogen, vil jeg kalde det for politikersprog. Det er ikke sådan, at politikersproget er mangelfuldt. Det rummer mange spændende og kreative muligheder, men vi stiller andre krav til det pædagogisk-psykologisk fagsprog. Hvilke krav stiller vi til en beskrivelse af "hele barnet"? Præcis hvilke egenskaber i barnets sociale fremtræden og indre liv er relevante at inddrage?

Helhed i intelligensforståelsen

Siden Binetprøvens fremkomst i 1905 har det været en klassisk disciplin for den traditionelle skolepsykolog af foretage intelligensbestemning. Hvilke metoder gør os i stand til at beskrive og vurdere "hele intelligensen". Fik vi med Howard Gardners teori om de syv intelligenser i 1982 en mere helhedsorienteret forståelse af intelligens, som fænomen end det, som g-faktorteoriene

udtrykte? Ja, vil vi vel hævde, men var Gardners teori en fuldgældig og endelig teori, der omfattede hele menneskets intelligens? Nej, og det gav han selv klart udtryk for. J.P. Guilford antog eksistensen af flere end 120 faktorer til indkredsning af intelligens. Kom vi tættere på helheden ved at øge antallet af faktorer?

På trods af at traditioner og metoder har ændret sig meget inden for de godt og vel 100 år, eksisterer disciplinen intelligensbestemning fortsat i PPR. Beregning af IQ anvendes fortsat, om end i et langt mere begrænset omfang end tidligere, som et kriterie, der indgår i visiteringsafgørelser.

Et helhedssyn defineres af Uggerhøj, som det at kunne se en umiddelbart enkel problemstilling i så stort et perspektiv som muligt og det at kunne anskue en problemstilling fra så mange vinkler som muligt (Uggerhøj, 2001). Uggerhøj peger på systemteoriernes dominans i relation til samtænkning af individ, relation og samfundsniveauerne. Dikotomien der udgøres

af det caseorienterede perspektiv overfor det samfundsorienterede perspektiv opløses og sammensmeltes i det systemiske helhedsperspektiv. De komplekse sagsområder som fx socialarbejderen og PPR medarbejderen beskæftiger sig med lader sig indfange i dette perspektiv.

I PPR Håndbogen (Nielsen, 2014) formulerer Bjarne Nielsen en forståelsesramme for indkredsning af et helhedsorienteret og kontekstuel syn: *PPR må sikre [...] at elevproblematikker og klasseproblematikker aldrig bliver vurderet ud fra kun en enkelt synsvinkel. [...] eleven må altid ses i sin samlede kontekst i såvel skole, som fritid og hjemmet. Samtidig må eleven betragtes som et aktivt handlende individ, der har klare formål for sin adfærd (Nielsen, 2014:70).*

Det udviklingsøkonomiske perspektiv

Siden den amerikanske psykolog Urie Bronfenbrenner (1979) præsenterede sit udviklingsøkonomiske idégrundlag, har det haft en central placering som en idé og en

model, der tilbyder en systematik og et sprog, der præciserede helhedsperspektivet og konteksten. Han vakte betydelig opsigt i videnskabelige kredse, da han tilbage i 1979 gjorde udviklingspsykologiske forskere verden over opmærksom på, at der var en fundamental mangel i det fremherskende videnskabelige grundlag for at forstå barnets udvikling. Han hævdede, at ca. 90% af den udviklingspsykologiske forskning, der på det tidspunkt havde bidraget til kortlægning af barnets udvikling, var indhentet i kliniske forskningslaboratorier. Han stillede derfor det helt elementære spørgsmål: Hvor er de studier, der formår at indfange barnets naturlige hverdagsliv, og hvorfor iagttager vi ikke barnet i dets naturlige omgivelser, i dets naturlige daglige aktiviteter og i den kontekst, hvor deres liv foregår? Med disse synspunkter efterlyste Bronfenbrenner en "Økologisk udviklingspsykologi".

Bronfenbrenners synspunkter satte sig tydelige spor. De brændte sig fast i bevidstheden hos mange udviklingspsykologiske fagfolk og det satte et præg på hele deres virke. Effekten var, at forskere bevægede sig uden for laboratorierne, og at professionelle begyndte at interessere sig for, hvordan viden om barnet kunne belyses ud fra en systematik, der omfattede individuelle, relationelle og kulturelle faktorer: fra hverdagslivet, i skolen, i børnehaven og i legen med kammeraterne.

Det er selvfølgelig vanskeligt præcist at datere, hvornår idéen om at anlægge et helhedssyn på barnets udvikling for første gang ser dagens lys. Men Bronfenbrenners udviklingsøkologiske perspektiv udgjorde et tydeligt vendepunkt. Den systemiske udviklingsøkologiske model har siden 1979 nærmest været standardmodellen til belysning af den kompleksitet, kulturen og summen af interaktioner, der former barnets liv – betragtet i et helhedssyn.

Bronfenbrenners model understøtter det helhedssyn, der præsenteres som centralt i socialfagligt arbejde. Udfordringen i anvendelse af Bronfenbrenners model i arbejdet med undersøgelse og evt. intervention i forhold til et barns udvikling kan ligge i at afdække, hvordan systemerne dynamisk påvirker hinanden (Rask & Jakobsen, 2012: 13).

At skærpe det professionelle blik

Det skarpe "professionelle blik" og evnen til at gøre sig de nødvendige iagttagelser, observationer, testresultater, samtaler etc. danner det typiske datagrundlag for en kompleks og helhedsorienteret vurdering af barnet.

Når du iagttager verden – og de begivenheder du er vidne til, så danner der sig indre mentale repræsentationer (billeder) af den verden, du iagttager. Disse indre mentale billeder baserer sig dels på objektive information om, hvad der rent faktisk foregår i situationen, hvad de involverede personer gør og siger etc. Når vi fordyber os i det, er vi ofte i stand til at huske store mængder af relevante detaljer om de involverede personers handlinger, interaktioner, deres påklædning etc. Vi fastholder endvidere de stemninger, der præger begivenheden i vores mentale billeder. Professionel erfaring og systematik bevirker, at vores indre mentale billeder - langt hen af vejen – er objektive og realistiske afspejlinger af "den virkelige verden". Men "det sete, afhænger af øjnene, der ser", siger man. Objektiviteten er ikke fuldstændig.

Kombinationen af åbne sanser, evnen til at fastholde og huske store mængder af detaljer, samt et formål med at observere er relevante grundkompetencer for "den gode observatør". Det er en observatør med et skærpet professionelt blik.

Udviklingsbilleder

Udviklingsbilleder er et fagligt begreb, som omhandler den professionelle (pædagog, læreren, PPR psykologen etc.) mentale billede af barnet, dets adfærd, dets verden og dets kontekst (Lyhne & Langhoff, 2017).

I den pædagogiske verden danner den professionelle indre mentale billeder af børns trivsel, læring og udvikling. Disse indre billeder af børnene viderefremmes i den pædagogiske hverdag systematisk til andre: kolleger, forældre, eksperter etc. Videreformidlingen kan fx foregå i en logbog, digitalt, ved forældresamtaler (eller skolehjemtsamtaler), ved "bekymrings-" eller visitationsmøder.

Vi kender kvaliteten i det gode og udtryksfulde foto fra en begivenhed. Det gode foto er velkomponeret, indfanger et spændende motiv, det har et velvalgt perspektiv og be-

sidder en høj grad af skarphed samt detaljerigdom. Tilsammen kvaliteter i et foto, der fortæller noget meningsfuldt, som en god historie. Den pædagogisk professionelle udviklingsbilleder bør indeholde de samme kvaliteter i form af helhedsperspektiv, skarphed, detaljerigdom etc. Gode udviklingsbilleder rummer såvel helhedsperspektiv, som en rigdom af detaljer.

Det gode *udviklingsbillede* dannes i en kontinuerlig proces, fra det første "sprøde" og intuitive indre billede af barnet, til det grundige udviklingsbillede, der baserer sig på en større mængde systematisk indhentede data, i dagtilbuddet fx indhentet gennem anvendelse af en systematisk observation ud fra Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse – 0 til 6 år (Lyhne & Langhoff, 2016), eller et af de mange øvrige materialer, der er tilgængelige på markedet. Anvendelsen af de pædagogiske observationsmaterialer danner et typisk grundlag for henvisning til PPR.

Når du som kunstner – fotograf eller maler – skaber et billede, er du bevidst om hvilket perspektiv, der vælges i fremstillingen af motivet. Du vil – som kunstner - endvidere overveje hvilke detaljer, der skal have en fremtrædende placering i billedet. Alt sammen er det professionelle valg, der fører frem til skabelsen af det færdige motiv, som besidder de egenskaber, der bedst muligt formidler kunstnerens ønskede udtryk. Kunstnerens billede transformeres til iagttageren, med de frihedsgrader for iagttageren selv at kunne tillægge yderligere betydningslag.

Tilsvarende dannes den pædagogisk professionelle udviklingsbilleder ud fra bevidste og professionelle valg af "perspektiv", balancen mellem helhedsperspektiv og detaljefokusering samt stemningsindtryk. Den professionelle udviklingsbilleder er præcise og detaljeorienterede – og fortæller historien om barnet i et kontekstuel helhedsperspektiv.

Normalitet og afvigelse

Historisk set har PPR psykologens opgaver været knyttet stærkt til testning af kognitive og intellektuelle udviklingsegenskaber hos børn og unge i skolealderen (Nielsen, 2014; Torpe, 1988). Den traditionelle – og i perioder meget udbredte - skolepsyko-

logiske testning er ligeledes beskrevet i skønlitteraturen hos fx forfatteren Peter Høeg (i bogen "De måske egnede" (Høeg, 1993)). Hos Høeg er skolepsykologens kernekompetence fremstillet i et stærkt kritisk lys, hvor det at vurdere "egnet" var en magtfaktor med betydelig indflydelse på børnenes liv. Var børnene normale eller afvigende, egnede eller uegnede til skolen, til uddannelse eller til tilværelsen? Skolepsykologens testresultater og vurderinger blev i vid udstrækning udslagsgivende i de afgørelser, der angik prædikaterne "normalitet" og "afvigelse" i børnenes udvikling.

Vurderingskriterierne knyttede sig i vid udstrækning til et paradigme, som Sommer (2017) benævner "De store teoriers paradigme". Adfærd kunne her vurderes som normal eller afvigende ud fra:

Det kognitionspsykologiske perspektiv, hvor normalitet vurderes ud fra hovedfaktoren intelligens (Normalitet = IQ 100 og afvigelse vurderet ud fra en statistisk normalitetsbegreb). Gængse testredskaber, der udspringer af dette univers, er de traditionelle IQ tests fx Binet-Simon testen, Wechslers WISC (WPPSI og WAIS).

Det adfærdspsykologiske perspektiv, hvor den observerede adfærd vurderedes ud fra fastlagte normalitetskriterier i form af god/dårlig adfærd; rigtig/forkert adfærd; hensigtsmæssig/uhensigtsmæssig adfærd, samt ud fra gældende fastsatte konventioner (så som ordensregler etc).

Det psykoanalytiske perspektiv, hvor egenskaber som afvigelser i personlighedsstruktur kunne forklare afvigelsen i relation til balancen mellem bevidste eller ubevidste motiver til handlinger, ud fra gængse moralske og/eller sociale konventioner. Her ses testning udført som fx de klassiske projektive tests (Rorschach, TAT etc.)

Som man ser nogen, sådan behandler man dem, hævder Maul (2003). Vurderingskriterier fra dette paradigme forekommer i dag rigide og primitive.

Den psykologiske videnskab forandrer sig og bevæger sig i løbet af 1970'erne væk fra disse rigide syn på børns udvikling og gradvist videre til det, Sommer (2017) benævner som den domænespecifikke periode.

I den periode udvikles et langt mere fint-masket, præcist og nuanceret grundlag for vurdering af børns udviklings- og læringsrelaterede kompetencer.

Vurderet ud fra den aktivitet der ses på markedet for udbud og anvendelse af testmaterialer, er der fortsat en stor vækst på dette område. De domænespecifikke test og vurderingsmaterialer knytter sig målet til vurderinger af kognitive egenskaber fx opmærksomhedsfunktionen eller hukommelsesfunktionen. Der ses dog – ikke mindst fra 1990'erne og frem til i dag et stigende fokus på udvikling af specialiserede testredskaber til kortlægning af de mere komplekse kognitive og socialt-kognitive kompetencer, fx selvregulering, arbejdshukommelse, mentalisering, pragmatiske sprogfunktioner.

Udbuddet af domænespecifikke udredningsmaterialer er inden for de seneste ti år udvidet til nu også at omfatte områder at barnets liv, der omhandler så komplekse forhold, som indre motivation, trivsel og oplevelsen af social forbundethed. Undervisningsministeriets lancering af Folkeskolens nationale trivselsvurdering i 2015 dokumenterer dette betydningsfulde fremskridt. De seneste forskningsrapporter, der sammenfatter trivselstendenserne blandt skolebørn, afspejler tydeligt værdifuldheden i studiet af disse komplekse faktorer (Knoop m.fl, 2016, 2017) .

Hvor den første periode ("de store teoriers periode") havde sine svagheder i relation til de fastlåste syn på børnenes adfærd og udvikling, så har denne periode sin svaghed ved at fokusere for ensidigt på detaljerne. Det er en bevægelse fra den grandiose tro på sandhedsværdien i de store teorier til det atomiserede forståelsesunivers hvor troen er, at det er tilstrækkeligt at have styr på alle detaljerne i relation til børns kompetencer.

I løbet af den domænespecifikke periode skifter skolepsykologen navn og kommer til at hedde PPR psykologen. Målgruppen ændrer sig fra at være børn i skolealderen, til nu at være børn og unge fra 0 til 18 år.

Rekrutteringen af PPR-psykologer foregik frem til starten af dette årtusinde fra Cand. pæd. psych. uddannelsen, som foregik på

Danmarks Lærerhøjskole (DLH). Der foregik gradvist et skifte op gennem 1990'erne, fra at de studerende havde læreruddannelsesbaggrund til gradvist en mere og mere ligelig fordeling mellem studerende med læreruddannelse og studerende med pædagoguddannelse som baggrund.

På baggrund af en folketingsbeslutning nedlægges Danmarks Lærerhøjskole i 2000 og Cand. pæd. psych.-uddannelsen afvikles.

Læs mere om historien angående psykologuddannelsen i Danmark og om kvalificeringsvejene til at bestride funktionen som skolepsykolog eller PPR psykolog i fx Torpe (1988) og Ehlers & Kovacs (2000).

En metateori

Dion Sommers anmelderroste analyse af udviklingsforståelsen, som den har forandret sig i de seneste mange årtier (Sommer, 2017), lægger op til at kaste et kritisk blik på, hvad der karakteriserer nutidens, og de næste årtiers grundlag for forståelsen af fænomenet udvikling. Hvilket paradigme præger PPR psykologens arbejdsgrundlag i 2017? Hvordan vil det udvikle sig i de næste årtier?

Vi har brug for en metateori, lyder Dion Sommers vurdering. En metateori kan holde sammen på elementerne. En metateori kan danne rygraden i det professionelle og tværprofessionelle samarbejde om barnet. En metateori vil kunne sikre anvendelsen af en fælles refleksiv ramme omkring hele den komplekse indsats, som ydes af PPR psykologen.

1. Den spirende bekymring. Hvad er det, der giver anledning til bekymring i den givne kontekst?
2. Den første bekymringssamtale: Hvem taler sammen, og hvilken opgave er tillagt dette led?
3. Er der et datagrundlag (i form af systematiske observationer, tests, samtaler med kolleger eller forældre)?
4. Hvordan iværksættes supplerende dataindsamling?
5. Koordinering i det tværprofessionelle samarbejde

6. Hvem vurderer data og begrundes forslag til intervention?
7. Hvem udfører en intervention, og hvem er målgruppen?
8. Evaluering af effekt og opfølgning

Ikke mindst har en metateori værdi i relation til at fastholde et fælles udgangspunkt for samarbejdet mellem de involverede faggrupper. Jeg vil hævde, at metateorien er et godt bud på at kunne fastholde et helhedsperspektiv – også uden at miste de betydningsfulde detaljer.

Metateori 1

Bronfenbrenners model er et eksempel på en metateori, der holder sammen på delelementerne og delsystemerne. Her fastholdes fokus på den helhed, der opstår som noget, der er mere end blot summen af delelementer. Bronfenbrenners system har et tydeligt fokus på konteksterne – fra de betydningsbærende relationer til den kulturelle – og globale – sammenhæng. I microsystemet er endvidere indlejret et fokus på de relevante detaljer i form af individrelaterede faktorer af væsentlig betydning for helheden. Barnets indre verden, barnets kognitive og socialt kognitive funktionsområder, samt det emotionelle og motivationelle aspekt. Kronosystemet tilføjer noget unikt ved at anskue hvert enkelt element i modellen, set i lyset af en tids- og udviklingslinje – fortid, nutid og fremtid.

Mange koncepter fra den pædagogiske og psykologiske verden har ofte kun været synlige i en relativt kort (men ofte intens) opblomstringsperiode. Trends – kaldes de ofte. Her har Bronfenbrenners model vist sig at besidde kvaliteter, der har gjort den til en meget langtidsholdbar idé. Siden dens fremkomst i 1979 har den i perioder muligvis haft en diskret, men dog aktiv placering i humanvidenskaben. I forbindelse med Thomas Nordahls (2011) lancering af konceptet LP modellen så vi i de pædagogiske miljøer, at Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model pludselig fik en ny opblomstringsperiode. I denne kontekst anvendt til at illustrere samspillet mellem betydningsfulde (og opretholdende) faktorer og delsystemer i læringsmiljøet.

Med udgangspunkt i bl.a. Bronfenbrenners økologiske udviklingspsykologi taler Månsson om en "bæredygtig" tilgang i pædagogikken: *Bæredygtig pædagogik har et økologisk perspektiv* (Månsson, 2014: 20). Bronfenbrenners helt grundlæggende forståelsesperspektiv og udviklingsøkologiske værdigrundlag er tydeligt skrevet ind i grundlaget for denne bæredygtige pædagogik (Månsson, 2012, 2014).

Metateori 2

Et andet bud på en metateori – som ses i anvendelse i flere PPR enheder landet over – er Ken Wilbers kvadrantmodel (Wilber, 1997). I dansk pædagogisk-psykologisk forskning har bl.a. Jan Tønnesvang præsenteret Ken Wilbers kvadrantmodel i en række projekter. Tønnesvang præsenterer Wilbers model, som en der understøtter den (de) professionelle i arbejdet med at indkredse de relevante fænomener i en systematik af forskellige perspektiver. De fænomener, som vi med fordel kan forstå mere klart og dybt gennem anvendelse af modellen, kan samlet set betegnes som livs- eller menneskefænomener, fx udvikling eller handlinger, som de udspiller sig individuelt, relationelt eller kulturelt.

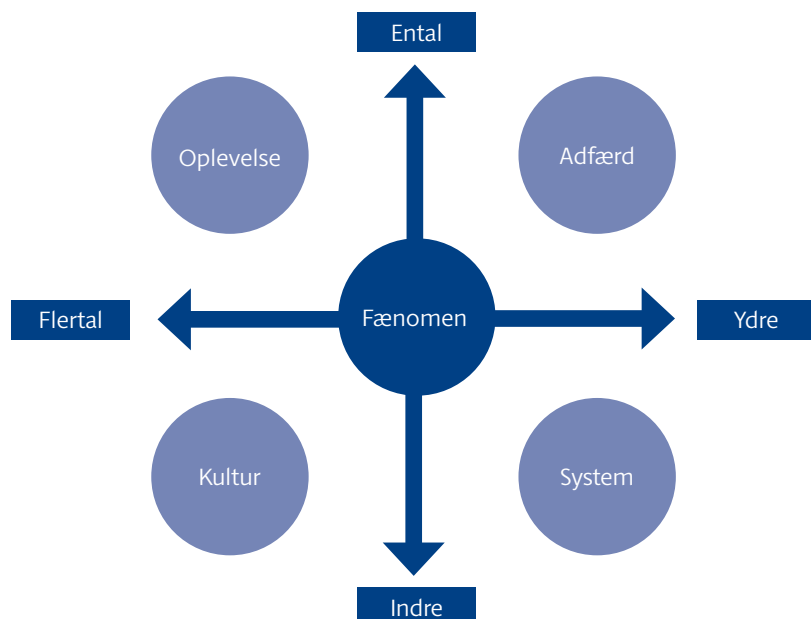
De fire perspektiver i kvadrantmodellen indfanger fire grunddimensioner, som gør sig gældende for vores liv, hvor vi dels er os selv med vores personlige oplevelser og handlinger,

og dels er sammen med andre i kulturer og systemer. (Tønnesvang m.fl., 2013: 4)

Modellens fire perspektiver, er organiseret i to akser, hvor den ene akse illustrerer bevægelsen fra et indre til et ydre perspektiv. Den anden akse illustrerer bevægelsen fra et entals og et flertalsperspektiv.

Systematikken omfatter, i kvadrantens øverste venstre hjørne, et individuelt oplevelsesperspektiv, der umiddelbart afspejler et mentalt perspektiv. I kvadrantens øverste højre hjørne illustreres et ydre – og objektivt iagttageligt adfærdsperspektiv. Nederst i venstre hjørne ses et fælles eller kollektivt indre perspektiv, repræsenteret som et kulturelt perspektiv. I nederste højre kvadrant ses endeligt det umiddelbart "synlige" perspektiv, der repræsenterer systemet med alle dets egenskaber.

Modellens anvendelsesmuligheder omfatter alle relevante led i det pædagogiskpsykologiske univers. Fænomenet, der iagttages og reflekteres i de fire kvadranters logik, kan være bekymringssamtalen mellem to kolleger (pædagoger eller lærere). Bekymringen angår fx et barns trivsel, udvikling eller læring. Og de fire perspektiver giver anledning til at kvalificere samtalen mellem de professionelle. I PPR regi, kan modellen danne udgangspunkt for konsulentens (den specialpædagogiske konsulent, logo-



pæden eller psykologen), der udnytter modellens systemiske kvaliteter i supervisionssamtalen med den pædagog eller lærer, der har efterspurgt PPR's ydelse i forbindelse med ønske om at finde den bedst mulige pædagogiske intervention angående et barn eller en familie i en udsat position. Tønnesvang & Hedegaard (2013) illustrerer anvendelsen af Wilbers model i relation til arbejdet med inklusionens forskellige facetter. Inklusionens hovedområder indplaceres i modellen og de fremhæver, at modellen kan "anvendes til overordnet organisering og systematisering af arbejdet, såvel som til vejledningsmodel for faggrupper, der arbejder med inklusionsområdet" (Tønnesvang & Hedegaard, 2013: 6).

Afrunding

Skal jeg kort sammenfatte mine ønsker til et fremtidigt PPR, så er det en organisation, der formår at iværksætte samarbejdsprocesser, der omhandler et kvalificeret metaperspektiv kombineret med den fokuserede – og fagligt begrundede – kærlighed til at belyse alle væsentlige detaljer.

Intet må overses, intet må lades i stikken. "Stå fast" på de gode traditioner – også når du fastholder det fokuserede forståelses-

perspektiv, hvor alvoren i barnets liv bliver synliggjort. Og "Vær modig" - når du stædigt fastholder troen på det optimistiske og håbefulde blik på barnets udviklingspotentialer. Kimen til denne udviklingsoptimisme synliggøres og realiseres ofte, netop når du tør fastholde det store perspektiv (Hertz, 2008; Fredrickson, 2010).

En stor del af fremtidforskningen består i at trække tråde fra fortidens erfaringsgrundlag og afveje deres kvaliteter med henblik på at indfange og belyse mulige fremtidsscenerier. I min belysning af hvordan PPR i et fremtidsscenario vil kunne lykkes bedst muligt med at styrke fokus på hele barnet i dets mange kontekster, har jeg af flere omgange søgt at forankre pointerne i relation til historikken på området. Afslutningsvis vil jeg referere til et udviklingsarbejde og en publikation, der klart medvirkede til at bringe PPR ind i det aktuelle årtusinde. Det omhandler lanceringen af AKT-konceptet, som i 2000 betød en reel nyorientering i forståelsen og interventionerne overfor børn og unge med særlige behov.

Jørn Nielsen var i 2000 en af hovedbidragsyderne bag undervisningsministeriets publikation "Adfærd, kontakt og trivsel:

synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov" (2000), der introducerede et helt nyt – og på mange måder banebrydende – koncept i den specialpædagogiske tilgang og intervention overfor børn med særlige behov. I et tilbageskuede perspektiv gør Nielsen (2011) opmærksom på, at der fortsat er liv om mening i AKT-indsatserne, men fremsætter tydeligt ønsket om, at AKT-begrebet får tydeliggjort sit faglige grundlag. Et af udviklingspotentialerne omhandler et balanceret og nuanceret syn på forståelsen af det, der er "alvorligt" i barnets liv og det, der udgør de – mere eller mindre synlige "udviklingspotentialer". Nielsen påpeger yderligere: *den mindste forståelsesenhed må aldrig være individet i kontekst og individet i mulig forandring. Det afgørende er at få beskrevet og kvalificeret de processer, der fremmer den enkeltes udvikling og samtidig styrker de udviklingssystemer og fællesskaber, børn indgår i* (Nielsen, 2011: 12-13). Det afgørende moment er, at de professionelle tør tænke og træffe beslutninger, der rækker ud over den konkrete indsats og inklusionsbestræbelse. Fokus bør stabilt være rettet mod at skabe et godt lærings- og udviklingsmiljø med plads til alle.

LITTERATUR

Adfærd, kontakt og trivsel: synspunkter på undervisningen af børn med særlige behov (2000). Kbh.: Undervisningsministeriet, Kursussektionen.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Ehlers, S. & Kovacs, K. (red., 2000): *DLH under forandring: Danmarks Lærerhøjskole 1990 – 2000*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet

Fredrickson, B. (2010). *Positivitet: kilder til vækst i livet*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Hertz S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder*. Kbh.: Akademisk Forlag.

Høeg, P. (1993). *De måske egnede*. Kbh.: Rosinante.

Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H. & Lindskov, J. M. (2017). *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen: Analyser af Den Nationale Trivselsmåling*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.

Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H. & Lindskov, J. M. (2016). *Fra kedsomhed til trivsel i skolen: teori og data fra Den Nationale Trivselsmåling*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.

Lyhne, J. & Nielsen, A. M. L. (2017). *Udviklingsbilleder*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Lyhne, J. & Nielsen, A. M. L. (2016). *Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse: 0 til 6 år*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Maul, J. (2003). Som du ser nogen behandler du dem: et filosofisk-pædagogisk perspektiv på specialpædagogikken, *Kognition & Pædagogik*, 13 (48), 19-27.

Månsson, H. (2014). *Bæredygtig pædagogik og praksisudvikling*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Månsson, H. (2012). Bæredygtig pædagogik og praksisudvikling, *Kognition & Pædagogik*, 22 (86), 8-22.

Nielsen, B. (2014). *PPR-håndbogen*, Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, J. (2011). AKT: it isn't dead but it smells funny. *Kognition & Pædagogik*, 21 (81), 16–26.

Nordahl, T. (2011). *LP-modellens vidensgrundlag: Forståelse for elevernes læring og adfærd i skolen*, Udgivet af Center for Videnbaseret Pædagogisk Praksis, Professionshøjskolen University College, Aalborg.

Rask, L. & Jakobsen, I.S. (2012). *Teoretiske perspektiver på arbejdet med ICS*, Udgivet af Socialstyrelsen.

SFI, Velfærd og Trivsel – børn og unge i Danmark, 2010 + 2014.

Sommer, D. (2017). *Udvikling: Fra udviklingspsykologi til udviklingsvidenskab*, Kbh.: Samfundslitteratur.

Torpe, H. (1988): *Aldrig løses mand af lære: Bidrag til Danmarks Lærerhøjskoles historie med hovedvægt på tiden fra 1959–1977*, Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.

Tønnesvang, J., Hedegaard, N. B., & Nygaard, S. E. (2013). *Kvadrantmodellen: En introduktion*, Aarhus, Forlaget KLIM.

Tønnesvang, J. & Hedegaard, N. B. (2013). Inklusionens facetter – et integrativt perspektiv.

Kognition & Pædagogik, 23 (89), 6-17.

Uggerhøj, L. (2001) Kan helhedssyn ligesom kartofler gå til det hele? Om helhedssyn og perspektiver i socialt arbejde. I: Harder, M. & Nissen, M. A. (red.). *Helhedssyn i socialt arbejde*, København, Akademisk Forlag.

Wilber, K. (1997). An integral theory of consciousness, *Journal of Consciousness Studies*, 4 (1), 71-92.

Om forfatteren

Jørgen Lyhne er psykolog og lektor på VIA University College, Efter- og videreuddannelsen. Har i mere end 25 år videreuddannet lærere og pædagoger, primært inden for det psykologiske og specialpædagogiske område. Var i perioden fra 1991 til 2002 ansat som underviser og lektor på Danmarks Lærerhøjskole, knyttet til Cand. pæd. psych. uddannelsen.

02 / PPR PSYKOLOGEN SOM KONSULENT

”Hosting Wicked Problems”: At være vært for vilde problemer

Af Vibe Strøier

Når man betragter de meget forskellige opgaver, som PPR psykologen håndterer, kan man med en brugbar metafor anskue psykologens konsultative tilgang som et værtskab, der giver mulighed for at samarbejde om løsninger af de komplekse udfordringer, der i denne artikel betegnes som ”Wicked Problems”.

Stillingsbetegnelsen ”konsulent” er en betegnelse, som er meget bred. En konsulent er en person, som rådgiver inden for et bestemt ekspertiseområde. Ordet konsulent stammer fra det latinske ord *consultare*, som direkte oversat betyder at diskutere, konsultere eller ”spørge om råd”.

Konsulentbetegnelsen kan overordnet set siges at leve op til det, som samfundsteoretikeren og diskursanalytikeren Ernesto Laclau har kaldt en ”flydende betegner”- et åbent begreb, som mange diskurser forsøger at give mening. En flydende betegner er et begreb, der ofte har en både positiv og negativ konnotation. Den positive konnotation af begrebet konsulent kan være, at man som klient/kunde/samarbejdspartner virkelig får hjælp til en problemstilling fra en dygtig fagperson. Den negative konnotation kunne være, at man som klient/kunde/samarbejdspartner selv skal gøre alt arbejdet, og at konsulenten ikke tilfører ny viden eller nye metoder, men lidt paradisk udtrykt blot spørger: ”Hvad synes du selv?”.

En konsulent yder konsulentbistand, giver konsultationer. De personer der modtager

konsultation har ikke et navn ligesom parret supervisor-supervisand. Den engelske betegnelse ”consultee” er for fremmed og ikke til at oversætte. Speciallæge i børnepsykiatri Mogens A. Lund (Lund, 1997) har en klassisk, kort, god og præcis definition af, hvad en konsultation er, og hvad konsulentens anliggende er: *”En konsultation er en kontraktmæssig, tidsbestemt interaktion mellem to faglige enheder i den hensigt at øge den enes (modtagerens) problemløsningskapacitet. Konsulenten skal ikke overtage ansvaret for ”behandlingen”. Modtageren er ikke forpligtiget til at overtage konsulentens opfattelse af problemstillingen. Konsulentens magt er mindre indgribende end supervisors, men ofte meget bredere dialogisk og mere organisatorisk rettet.”* (Mogens A. Lund, 1997: 195).

Givet kompleksiteten i PPR psykologens konsultative arbejde er det vigtigt for PPR, at konsulentopgaven gives en faglig pædagogisk psykologisk tyngde. Nogle konsulenter, særligt interne, har magtbeføjelser i følge af et givet fagligt ansvar. For den pædagogiske psykolog er det definitionen af dette ansvar, der giver udfordringer. At forfølge målsætningen om at forøge modtagerens problemløsningskapacitet, kræver evnen til at initiere et tillidsfuldt samarbejde mellem forskellige aktører, eller i en anderledes terminologi at kunne: ”Hoste Wicked Problems”.

At ”Hoste” betyder at være vært for. Det engelske begreb ”Host” har samme rødder som begreberne ”guest, hospitable and hospital”

”Hospitality means primarily the creation of free space where the stranger can enter and become a friend instead of an enemy.

Hospitality is not changing people, but to offer the space where change can take place”.

(Mark McKergow & Helen Bailey, 2015: 21)

PPR psykologen skal i den konsultative tilgang kunne agere som en vært, der inviterer de relevante aktører, både de andre professionelle, familier og børn, ind i en faglig kompetent, medinvolverende, medansvarliggende og lærende kontekst. Også selv om psykologen er gæst i andres territoriale kontekster, det være sig klasserummet, daginstitutionen eller andres møderum.

”Wicked problems” er problemer, der har karakter af ikke at have én forklaring eller løsning. Wicked betyder her fortryllet, kompliceret, forhekset. I denne artikel anvendes begrebet ”vilde problemer” synonymt med ”wicked problems”, selvom det måske semantisk forenkler begrebet. Et vildt problem har i modsætning til et tamt, ikke en enkel forståelse eller løsning, men er problemstillinger, der kun kan håndteres ved at involvere de berørte i en lærende og ansvarliggende kontekst.

Fra New Public Management til New Public Governance: Samskabelse og kapacitetopbygning

Et væsentligt perspektiv i den sociologiske og politologiske diskurs om offentlige virksomheder er, at offentlige organisatio-

ner, fuldstændigt som mange private virksomheder, er udfordret af omverdenens kompleksitet, der ikke kan reduceres men tværtimod må indarbejdes, både i de strategiske analyser og i de netværksbårne samarbejdsformer. Jeg vil særligt fremhæve to væsentlige begreber i forlængelse af denne diskurs, som har betydning for de fagprofessionelle i offentlig virksomhed: *Governmentality* og *Governance*.

”*Governmentality*” er betegnelsen for et magtanalytisk styringsbegreb udviklet af Michel Foucault og videreudviklet særligt af teoretikerne Nikolas Rose (1999) og Mitchell Dean (2006). Begrebet er en samlebetegnelse for en særlig type af sociologisk magtanalyse, hvor opmærksomheden rettes mod de former for magt og viden antager i bestemte institutionelle praksisser. Disse Foucaultinspirerede *governmentality*-forskere sætter fokus på den type af styring, der præger nutidens offentlige velfærdsinstitutioner, og i denne styring er myndiggørelse og empowerment af borgerne central. I overensstemmelse hermed må en

innovativ organisatorisk konsultativ praksis prioritere styringsværktøjer, der kan sikre udviklingen af kompetente og selvansvarlige borgere og professionelle i en periode, som i øvrigt samtidigt er præget af snævre økonomiske rammer. Denne kombination af økonomisk afmatning og nye indfaldsvinkler på styring er for øjeblikket det interessante bagtæppe for innovation i offentlig virksomhed.

”*Governance*” er betegnelsen for en ide om styring som en proces, der ikke har sit udsping i eller kontrolleres af en bestemt institution. *Governance* er betegnelsen for en kompleks og meget dynamisk proces, hvor komplekse former for meningsdannelse og dialoger sker i netværk. Styringsperspektivet er, at offentlige virksomheder langt hen ad vejen er udfordrede af omverdenens kompleksitet, der ikke kan reduceres, men må indarbejdes i problemløsende netværk.

I den klassiske organisationspsykologi ser man konsultation og læring som hængende tæt sammen med et samarbejde

med aktørerne. En fagprofessionel psykolog i en konsultativ position er netop ikke en person, der kan inducere forandring udefra, men må medvirke til at der udvikles viden, der både er *om* systemet og de involverede, kommer fra systemet selv, og som det centrale, er direkte anvendelige *for* systemet.

Balancen mellem tilførsel af faglig viden og indsigt, processuel professionel styring og udvikling af de involveredes handlekompetencer, udfordres konstant af dynamikken i samfundets og dermed problemernes arkitektur. Omverdenens kompleksitet har betydning for såvel ovennævnte balance, og ved i sig selv at sætte sit distinkte præg på nutidens problemstillinger.

I den politologiske debat om den offentlige virksomhed foregår der for øjeblikke en begrebsmæssig bevægelse hen imod det næste skridt i den offentlige sektors udvikling kaldet ”Samskabelse og kapacitetsopbygning” (Krogstrup, 2017). Denne bevægelse understøtter både ideologisk og me-



todemæssigt den pædagogiske psykologs konsulterende position, som den beskrives i det ovenstående. Og det har en stor betydning at være del af en strategi, som netop vægter de konsultative rum og metoder PPR psykologerne bygger op. Vi har i de foregående år alt for tydeligt set, hvor vanskeligt det kan være at arbejde med innovative metoder, for eksempel i konsultativt arbejde, hvis ikke der er en overordnet meningsfuld overordnet strategi, der bakker metodeudviklingen op.

"Styringsparadigmer er konstant under udvikling, og der kan historisk iagttages dannelse af hybrider af tidligere og nye styringsparadigmer... New Public Management har været, og er stadig, det dominerende styringsparadigme, men elementer fra New Public Governance-styringsparadigmet blander sig, og samskabelse som idé vinder i stigende grad udbredelse i den offentlige sektor, hvilket medvirker til at diktere en ny omstillingsdagsorden. Meget tyder på at samskabelse bliver en væsentlig organisationsopskrift i en New Public Governance – styringstrend".

(Hanne Kathrine Krogstrup, 2017: 13)

Lad mig kort uddybe begrebet samskabelse. Begrebet er en hybrid sammensat af tre begrebslige diskurser:

1. Begrebet co-produktion, som har vægt på at involvere borgere og skabe et ligeværdigt partnerskab, hvor borgere bidrager med deres perspektiv til produktion af velfærdsydelser.
2. Begrebet co-creation vægter borgernes inddragelse i en proces, hvor formålet er at designe ydelser.
3. Begrebet kapacitetsopbygning, som lægger vægt på, at samskabelse er mere end blot at indgå i dialog med borgere og samarbejdspartnere. På den ene side betyder kapacitetsopbygning et fokus på en fælles problemløsning. På den anden side er det vigtige, at der i disse processer foregår en kompetenceudvikling af de involverede individer, fællesskaber, team, organisationer og lokalsamfund. Og dermed øges de involveredes potentiale til at håndtere komplekse problemstillinger.

PPR psykologerne har gennem de senere år udviklet sig til selvledende vidensmedarbejdere, der arbejder som gode faglige værter for aktionslæringsforløb i andres kontekst. Det kræver evnen til at kunne samarbejde samtidig med, at man kan styre. En god metafor for denne konsultative position er det begreb flere og flere pædagogiske psykologer kalder deres konsultative virksomhed, nemlig begrebet "tværfaglig support". Tværfaglig support kræver, at PPR psykologen kan sikre en samskabende kontekst, hvor der kan ske læring på flere niveauer. Det konsultative kunstgreb ligger i at få læring til at opstå som en målrettet adfærd gennem værtskab, ledsagelse, videns tilførsel og tilvejebringelse og afskærmningen af det reflektive rum, hvori læring trives.

Mellem hierarkier og heterarkier og mellem tamme og vilde problemer

Den nutidige samfundsmæssige og organisatoriske styring i det felt de offentlige medarbejdere befinder sig i foregår som en samtidig udvikling og afbalancering mellem hierarkiske, vertikale, lodrette styringsformer og heterarkiske, horisontale vandrette styringsformer. Begrebet heterarki er et begreb, der er dukket op i organisations- og ledelsesforskningen i de senere år. Heterarkiet står i modsætning til hierarkiet. Sverri Hammer og Christian Tangkjær påpeger i deres artikel "Netværksbaseret strategi og netværksstrategier" (Hammer og Tangkjær, 2014), at hierarkiet repræsenterer en organiseringsform, der bygger på en rangordnet magtform: Det foroven har mere magt og ret end det forneden. I hierarkiet er magten asymmetrisk og relationer er styret af kontrakter. I modsætning hertil har heterarkiet ikke en rangorden som organiseringslogik, men derimod sideordnede relationer mellem organisatoriske enheder eller personer. I heterarkiet befinder ingen sig i en position over den anden, men derimod ved siden af og iblandt.

"Mange opgaver kan simpelthen ikke løses i det traditionelle hierarki, men forudsætter, at man kan arbejde på kryds og tværs i og mellem organisationer, interessenter og aktører. Det er især tilfældet, når vi står overfor vanskelige udfordringer, der kræver forandring og læring, fordi netop mangfoldighed og forskellighed er to vigtige elementer i

den heterarkiske organisering... Hvor hierarkiet bygger på en forestilling om at kunne rangordne ud fra det rigtige (...at gøre, at vide, at være osv.) er rangordenen i heterarkiet derimod at ordne efter forskellighed og kontraster".

(Hammer og Tangkjær, 2014: 398)

Hammer og Tangkjær fortsætter deres præcisering af forskellen på et hierarki og et heterarki med at slå fast, at man i hierarkiet næsten altid kan finde et sted, hvorfra man kan arbejde med styring og kontrolstrategier, fordi hierarkiet er præget af, at der er et ståsted med magt til at gennemføre. I heterarkiet er der ikke sådanne privilegerede ståsteder (Hammer og Tangkjær, 2014: 399). Her er der alene noget, der er forskelligt fra noget andet. Her er forskellige topografiske positioner, men ikke noget sted hvorfra man kan overskue og kontrollere. Organisationen er på en måde lagt ned. Her har vi det, man også benævner netværksorganiseringen. Betydningen af disse heterarkiske samarbejdsformer og kompleksiteten i at arbejde i dem ses præcis i de pædagogiske psykologers konsulentarbejde, hvor der netop er fokus på de vandrette heterarkiske samarbejdsflader. Men kompleksiteten mellem hierarkiet og heterarkiet skaber også usikkerhed hos aktørerne. De hollandske forfattere Koppenjan og Klijn udtrykker det på følgende måde:

"Furthermore, the network society is characterized by a high degree of dynamics and boundary-crossing activities, so that the existing institutional frameworks are unable to handle societal problems, that arise from this. They may even hinder effective problem solving. In addition to the nature and solutions of problems becoming more difficult to determine, the complexity of how problems are handled, is also a result of the inevitable involvement of other parties and the complexity of the involved institutional arrangements. Complex societal issues thus develop into wicked problems that are characterized by substantive, strategic and institutional uncertainty." (min understregning).

(Koppenjan and Klijn, 2004: 6)

Usikkerhed er en meget vigtig faktor, når man skal forstå komplekse problemer. Som man kan se i citatet, definerer Koppenjan

og Klijn tre forskellige former for usikkerhed, som overordnet karakteriserer disse "wicked problems": Substantiel, strategisk og institutionel usikkerhed. Jeg vil kort illustrere disse tre usikkerhedskilders betydning gennem en case.

Case: Et barn i skolen er oftere og oftere fraværende. Han går i 7. klasse og har gennem en længere periode trukket sig mere og mere tilbage. Han har aldrig haft mange kammerater, men været vellidt, fordi han er god til IT og spil. Skolen kontakter forældrene, som mener, det er skolens problem. De mener, der er dårlig stemning i klassen og påstår, at deres søn bliver mobbet. PPR involveres. De ser en ængstelig dreng med meget ængstelige forældre. Skolen ser sig nødsaget til sende en underretning til socialforvaltningen, da drengen nu slet ikke kommer i skole. Sagsbehandler involveres, den praktiserende læge involveres, drengen skal nu udredes på Børne- og Ungdomspsykiatrisk afdeling, måske skal han have en kontaktperson, forældrene er bange for, at han har en depression, mors familie har tunge depressioner i rygsækken, lærerne prøver deres bedste til at overtale drengen til at gå i skole.... Så kører rouletten. Drengen er stadig ikke i skole.... flere og flere og flere aktører involveres.

Med udgangspunkt i denne ikke usædvanlige case kan vi se de tre former for usikkerhed, som Koppenjan and Klijn peger på:

Substantiel usikkerhed: Med substantiel usikkerhed menes, at der er tvivl blandt aktørerne om, hvorvidt der overhovedet er et problem, hvad problemet består i, og hvem der bør løse det. Man er ganske simpelthen usikker på selve substansen af problemet. Lærerne peger på forældrene, forældrene peger på skolen, nogle mener, det er forældrene, der er så ængstelige, at de ikke kan få drengen i skole, andre er bekymrede for, at drengen er ved at udvikle massiv angst. Eller muligvis er det autisme, der vokser frem? Bliver han mobbet helt vildt og vil ikke tale om det?

Strategisk usikkerhed: De aktører der er involveret har hver deres eget perspektiv, som de andre aktører ikke altid kender. Hvordan vil de andre aktører handle? Man begynder at imødegå de andres strategier, enten gennem tidligere erfaringer med

dem eller på baggrund af rygter, og dermed kan man ende i nogle komplicerede magtspil. Skolen presser på i socialforvaltningen for at få ressourcer til at hente drengen derhjemme, PPR begynder at forberede at få drengen i et konceptprogram, de har hjemtaget om børn med angst, de vil egentlig helst undgå den børnepsykiatriske udredning, som de har erfaring med for ofte fastholder barnet i en art diagnostisk lammelse, forældrene begynder at afsøge feltet for privatskoler, og sådan kører rouletten videre.

Institutionel usikkerhed: De forskellige interesser kommer med hver deres institutionelle baggrund. De har forskellige relationer til barnet, med udgangspunkt i den del af den offentlige organisation de tilhører. Deres organisatoriske baglande har forskellige interesser i denne sag. De har forskellige samfundsmæssige opgaver relateret til den lovgivning de er baseret på.

Tam og Vild

Som jeg har forsøgt at illustrere med ovenstående case, er den offentlige sektor udfordret af en kompleksitet, som man ikke kan reducere, men snarere må finde måder at arbejde med. Disse komplekse og svært håndterbare problemstillinger, præget af de tre nævnte former for kontekstuel usikkerhed, udgør det, der med rette kan benævnes "wicked" problems. Begrebet "wicked" burde retteligt, jævnfør tidligere, oversættes som "ondskabsfuld", men på dansk ser man det typisk oversat som "vild" eller "kompleks". For at uddybe definitionen af "vilde problemer", vil jeg kort skitsere omridset af problemer, der ikke er "vilde". I organisationsteorien møder man nemlig både begreberne "vilde problemer" og "tamme problemer".

Med termen "tamme problemer" forstås problemer og udfordringer som er karakteriseret af følgende:

- Aktørerne samlet omkring problemløsning har generelt set en enighed omkring, at der er et problem, og hvordan man kan forstå problemet.
- Aktørerne har nogenlunde den samme opfattelse og analyse af, hvad der er årsag til problemet eller problemerne.
- Aktørerne er derfor ofte enige om, hvilke løsninger, der gives på problemet

og hvilken rolle de forskellige aktører skal spille i løsningen, og hvilke metoder der skal anvendes.

Et vildt problem derimod kan forstås som problemer, der har karakter af at være fortryllet, ondsindet, kompliceret og forhekset. At konfrontere et vildt problem er lidt som at stå med en garnnøgle, der er gået i kludder, hvor man ikke en gang kan finde én tråd at starte med. Vilde problemer er karakteriseret ved:

- Aktørerne er usikre på og uenige om, hvorvidt der overhovedet er et problem, og hvad det så er.
- Aktørerne er uenige om årsagerne til problemets tilsynekomst. De har forskellige ideer om årsager og derved også meget forskellige ideer om løsninger.
- Aktørerne er ikke enige om, for hvem det er et problem, og hvor ansvaret eller delansvaret for løsningen af problemet skal delegeres hen.
- Aktørerne er usikre på deres viden om problemet.
- Problemet går på tværs af mange vidensområder: Økonomi, psykiatri, sundhed, psykologi, pædagogik, undervisning m.fl.
- Alle aktører er gensidigt afhængige af hinanden, og man kan ikke bare skære aktører væk.

PPR psykologens opgave som vært for aktører i vilde problemer

Det fordrer en samskabelsesproces at konfrontere et "Wicked problem". Et perspektiv, der fokuserer på processen i netværker af involverede aktører, deres ageren og relative magtpositioner. Og det er netop her PPR psykologens konsultative rum, som vært for de forskellige aktører, andre fagprofessionelle og forældre, børn og unge, er efterspurgt.

Koppenjan og Klijn (2014) beskæftiger sig med den rolle "værten" skal kunne påtage sig i disse netværk. Rollen kalder de networkmanager, fordi hver enkelt af de medarbejdere, der er involveret i disse komplicerede problemer, ikke bare skal have en dybdefaglighed og forstand på deres egen institutionelle kompleksitet, men også skal kunne agere i samarbejde med borgere og medarbejdere fra andre institutionelle kom-

pleksiteter i en netværkskonstruktion. De påpeger, at rollen som network-manager indebærer at mediere og stimulere til interaktion, og ikke at indtage en magtfuld dirigerende rolle.

"Given the mutual dependencies that make it impossible for each of the involved actors to solve complex problems in isolation, the proces of problem solving is, first, an issue of interaction, where the actors with a stake in the problem must manage to coordinate their perceptions, activities and institutional arrangements... The mutual dependency of actors in dealing with wicked societal problems is a central notion in the network approach."

(Koppenjan og Klijn, 2004: 9)

Der er oftest to løsningstilgange, der appliceres på "vilde problemer": At studere problemet med henblik på forståelse, og at tæmme problemet med henblik på at gøre det håndterbart.

At studere et nyt og komplekst problem er naturligt og vigtigt, men hvis problemet er "wicked", løber gassen hurtigt ud af ballonen. Der er grænser for, hvor meget man kan lære om "vilde" problemer ved at indhente data. At studere problemet leder ofte til endeløs og konstant indsamling af yderligere data. En slags catch 22, hvor aktører ikke kan foretage handlinger, for man ved jo, at yderligere information findes. At ville tæmme problemet ved at indføre løsninger, ud fra en tilbagevendende til en hierarkisk handlekraftig platform, er en fornægtelse af problemets karakter. Uden at alle aktører har været medinddraget i et forum som er dialogisk, lærende, handlende og beslutende og som accepterer en vis processuel tid, er handlekraft i sig selv en ligegyldig manifestation.

Vilde problemer kræver en mulighedsdrevet approach. De kræver, at der tages beslutninger, delegeres opgaver, at der laves eksperimenter, pilotprojekter, lektioner og aktionslæring.

En af de teoretikere, der har brugt kræfter på at forsøge at forstå, hvordan man agerer i de vilde problemer er Horst Rittel (Conklin, 2006), en systemanalytiker, som har været optaget af at udvikle en metodologi og

struktur for, hvordan man kan udvikle relationer og social interaktion mellem aktørerne i vilde problemnetværk. Både han og Koppenjan og Klijn (2004) peger på, at det er netværksbestyrerens (værtens) opgave at igangsætte en række dialoger, der kan koordinere aktørernes forskellige tilgange, aktiviteter og institutionelle kontekster. Aktørerne må erkende deres gensidige afhængighed af hinanden.

Inspireret af de ovenstående teoretikere afrundes her med et par forslag til mulige overordnede handleanvisninger til PPR psykologen, i dennes positionen som vært for aktører i netværk, hvor vilde problemer optræder.

1. Problemets kompleksitet kan ikke forstås, før der påbegyndes en samskabelse af løsninger.

Vilde problemer, er problemer, hvor man kun kan forstå problemets tyngde og omfang ved at involvere samtlige "stakeholdere" i løsningstiltag. Forskellige aktører har forskellige holdninger til, hvad problemernes årsager er, og hvad der kan være acceptable løsninger. Derfor er en vigtig del af PPR psykologens værtsrolle hele tiden at analysere netværk, opfattelser og aktører. Ikke kun når en sag rejses, men hele tiden undervejs. Hvad ved de forskellige? Hvad handler de nu på? Er der andre aktører, der nu skal medinddrages?

2. Den organisatoriske kontekst skal inddrages.

En vigtig del af værtskabet handler om at formidle indsigt og interesse for de forskellige aktørers organisatoriske kontekst. Hvordan er de andre organiseret? Hvilke lovgivninger eksisterer de under? Hvad er deres strategiske indsatser? Aktørerne står jo som udgangspunkt på toppen af hver deres bakke, og kan ikke se det landskab, de andre ser fra deres udsigtspunkt. Og når der begyndes dialoger om at udvikle løsninger, kommer den organisatoriske nødvendighed til syne. Ellers reagerer netværket, som om det er mangel på individuel vilje, der determinerer de forskellige aktørers ageren. Værten må involvere gruppens aktører, ikke bare i de organisatoriske begrænsninger, men i høj grad også i, hvordan de forskellige organisatoriske kontekster kan være en hjælp og være med til at give rammer for gode løsninger.

3. Alle aktører har opgaver.

En vigtig dimension i disse problemløsende og lærende tiltag for PPR psykologen er at sørge for, at alle aktører har en opgave. De aktører, der ikke har en opgave i netværket, tenderer til at positionere sig på sidelinjen og blive modstandere. PPR psykologen skal sammen med aktørerne overveje, hvordan der skal differentieres i processerne i takt med progression i problemløsningen. Det at befinde sig i vilde problemer nødvendiggør procesperspektivet. Der er forskellige udfordringer i begyndelsen, midtvejs og ved afslutninger.

Ved et vildt problem er der så mange faktorer og betingelser, der optræder i en



dynamisk social kontekst, at to vilde problemer aldrig vil være identiske. Løsninger på dem vil altid være designet specielt til løsning af en unik situation. Alle aktører er derfor altid begyndere i det helt konkrete problem. Men over tid kan PPR psykologen oparbejde erfaring og visdom i et approach, der kan adressere vilde problemer. Dette indebærer oparbejdelse af rituelle rammer for medbestemmelses- og inddragelsesstrategier for både professionelle og borgere.

I den nutidige samfundsmæssige kompleksitet, er vores professionelle interaktioner ofte stærkt koreograferet gennem juridisk forvaltningsmæssige givne standpunkter, hierarkiske positioner og fagligt trykke mainstream styrkepositioner. Denne institutionelle koreografi udfordres efter min opfattelse, som jeg har antydnet i det foregående af vilde problemer. Nye og forandrede tilgange er nødvendige.

Udover løbende at forøge vores faglige viden, og forståelsen af organisatoriske dynamikker, er der måske som tidligere nævnt hjælp at hente i gæstebuddets ældgamle koreografi. PPR psykologen tager værtsrollen for som i det ovenstående skitserede at etablere det gæstfri rum, hvori gælder: *"Hospitality is not changing people, but to offer them space where change can take place"*.

LITTERATUR

Albers, Bianca og Høgh, Helle og Månsson, Hans (red.) (2015). Implementering. Fra viden til praksis på børne- og ungeområdet. Dansk Psykologisk Forlag

Lotte Bøgh Andersen m.fl. (2017). Offentlige styringsparadigmer: Konkurrence og sameksistens. Jurist og Økonomforbundets Forlag, 2017.

Camillius, John C. (2008). Strategy as a Wicked Problem. In: Harvard Business Review May 2008.

Conklin, Jeff (2006). Dialogue Mapping. Building Shared Understanding of Wicked Problems. John Wiley & Sons Ltd, UK.

Dean, M. (2006). Governmentality – Magt og styring i det moderne samfund. Forlaget Sociologi. DK.

Degnegaard, R. (2014). Co-creation – Virksomhedens nye strategiske potentiale. In: Elting, M. Og Hammer, S. In. Elting, M. og Hammer, S. (2014). *Ledelse og organisation. Forandringer og udfordringer*. 2. Udgave. Samfundslitteratur. DK.

Elting, M. og Hammer, S. (2014). *Ledelse og organisation. Forandringer og udfordringer*. 2. Udgave. Samfundslitteratur. DK.

Esmark, K., Bagge Lautsen & Åkerstrøm Andersen N. (2005). Post-strukturalistiske analysestrategier. Roskilde Universitetsforlag. DK

Hammer, S og Tangkjær, C. (2014). Netværksbaseret strategi og netværksstrategien. I Elting, M. Og Hammer, S. *Ledelse og organisation. Forandringer og udfordringer*. Samfundslitteratur. 3. Udgave. DK

Koppenjan, J. and Klijn E. (2004). Managing uncertainties in network. Routledge. UK

Krogstrup, Hanne Kathrine (red.) (2017). Samskabelse og Capacity Building. Hans Reitzels Forlag

Lund, Mogens A: Konsulentarbejde & Supervision i skole- social- og sundhedssektoren. Schønberg 1997.

Mark McKergow & Helen Bailey (2015). Leader as Host. Solution Books, Great Britain 2014

Rose, Nikolas (1999). Powers of Freedom, Reframing Political Thought, Cambridge University Press.

Om forfatteren

Vibe Strøier er erhvervspsykolog samt specialist i psykoterapi og arbejds- og organisationspsykologi. Hun har sit eget firma, som løser opgaver inden for blandt andet lederudvikling, organisationsudvikling, efter- og videreuddannelse af akademiske faggrupper, m.v. Derudover underviser hun i organisationspsykologi på både Københavns Universitet og Copenhagen Business School.



03 / UDREDNING OG UDVIKLING

Af Jørn Nielsen

Udredninger, der rækker ud over individet

PPR er ikke, hvad det har været – og det har PPR nok aldrig været. Både som funktion og organisation er PPR, som andre systemer, i bevægelse og udvikling. Interesserne bag bevægelserne er ikke entydige og medfører, at PPR udvikler sig mere og mere i retning af ikke at være en ensartet størrelse, hvilket afspejler sig i navneforandringer, organisatoriske ændringer, udvikling af opgaver og funktioner m.v. Fælles for mange af bevægelserne er, at PPR skal være i stand til at forholde sig til og bevæge sig i den kompleksitet, der kendetegner opgaverne indenfor børne- og ungeområdet. Mange af bevægelserne har endvidere det grundlag, at børn og unge udvikler sig i og gennem sociale relationer, og at livet og de vanskeligheder, der opstår, skal forstås ud fra de kontekster, de eksisterer i.

Men ikke alt bevæger sig i samme retning, hvilket også viser forskellighederne i PPR's

måde at positionere sig på. Vi ser eksempelvis på den ene side stærke bevægelser i retning af at placere PPR tæt knyttet til den pædagogiske verden, mens andre på den anden side ønsker, at PPR også skal have muligheder for at arbejde med de mere sociale og familiemæssige forhold (Nielsen, 2017; Strand, 2017; Baviskar, 2015; Implement Consulting Group for KL, 2013; Rambøll, 2013; Szulevicz, T. og Tanggaard, L., 2015).

Uanset disse forhold er udredning en central opgave for PPR. Det at undersøge en given situation for at kunne forstå denne og for at kunne medvirke til ændring af det vanskelige, nogle gange uholdbare, er en fornem opgave. Allerede her træder en central pointe frem: alle informationer og beskrivelser, der indgår i en udredning skal have en dimension, dvs. en retning og et perspektiv, hvis udredningen skal være nyttig. Der er ofte mange deltagere og resourcepersoner i et forløb omkring et barn i vanskeligheder. PPR kan med udrednings-

arbejdet være med til at give barnets invitationer et perspektiv med betydning i flere sammenhænge.

Når PPR er under forandring og udvikling må det være nærliggende at tænke, at også opgaven med at lave udredninger må få nye perspektiver. Det handler denne artikel om.

Når PPR inviteres ind i en opgave er baggrunden ofte en oplevelse af vanskeligheder, problemer og afmagt. Situationen kan synes meningsløs, fastlåst og uden perspektiv. Der er et stort ønske om hjælp til forandring, og der er et stort ønske om at forstå, "hvad der er galt", og hvordan situationen kan ændres. Man kan sige, at henvisningen til PPR er en invitation til forandring væk fra det tilsyneladende fastlåste og uønskede. PPR bliver centralt placeret i arbejdet med at skabe mening, overblik samt ideer og forslag til mulig forandring. Dette er en privilegeret position, ikke mindst i lyset af, at indsigt forpligter. Udredninger har et etisk

perspektiv, og den forståelse vi med udredningerne er med til at skabe får ofte en stor indflydelse på børns og unges liv og hverdag. Derfor bliver det vigtigt at forholde sig til, hvorledes invitationen besvares, hvad PPR går på udkig efter, på hvilken baggrund og med hvilken effekt. Nyttевærdien af en udredning skal i sidste ende måles på, om den gavner barnet, den unge og den situation, de befinder sig i. Og den skal måles på, om det ikke kun er barnet, der kan ændre sig på baggrund af udredningen. Det er alt andet lige lettere at udvikle sig, hvis andre også skal lære og forandre sig.

For at give beskrivelsen af udredningens betydning for udvikling en praktisk klangbund, vil vi undervejs i artiklen støde på Bo. Beskrivelserne er få udpluk fra en proces, der løb over et par måneder, og hvor jeg indledningsvist blev bedt om at udrede, hvorledes Bo's vanskeligheder (!) skulle forstås. Endvidere blev jeg bedt om at rådgive med ideer til, hvorledes skolen kunne arbejde med Bo i det videre undervisningsforløb. Uddragene fra eksemplet skal vise, at udredninger, det med at skabe overblik og muligheder for ny og overskridende læring, er en kompleks proces, men også en proces, der kan medvirke til at koble børn og unge til liv med muligheder. Jeg forsøger også at skildre den proces og de valg, jeg som undersøger søger at skabe og foretage ud fra et insisterende perspektiv om, at sådan skal en 14-årig ikke have det.

Bo er 14 år og opleves i skolen som en stille og tilbageholdende dreng, der dog viser et voldsomt temperament, når han stilles overfor krav. Han udviser indlæringsvanskeligheder og fungerer fagligt omkring 2. klasse. Han er kognitivt testet til at ligge lige under normalområdet på især de sproglige områder. Han har fået diagnosen ADD og er medicineret med en lav dosis. Bo tilbringer noget af sin skoletid i en særlig foranstaltning, resten af tiden i en almindelig 8. klasse. Bo beskrives som kravafvisende, inaktiv og initiativløs.

I forhold til opgaven var der et klart ønske om at udrede ham individuelt. Jeg havde samtaler med Bo og samtidig havde jeg en række samtaler med Bo sammen med hans mor og stedfar og senere sammen med hans lærere. Jeg insisterede på ikke at gøre Bo's situation til et isoleret skole- og præ-

dagogisk problem. Vi formulerede i fællesskab de spørgsmål, der fyldte i situationen, og vi formulerede sammen et klart ønske om et bedre og mere aktivt liv for Bo, ikke mindst i lyset af hans alder. Det blev klart, at disse spørgsmål ikke kunne besvares og de fremtidige ønsker kunne ikke opfyldes ved at fokusere på Bo alene. For at forstå og udvikle situationen blev vi enige om, at vi måtte lære af historien og vi måtte udvikle visioner for en anderledes fremtid.

Den første beskrivelse af Bo har et individuelt udgangspunkt, som det traditionelt ses i mange indstillinger til udredning. Spørgsmålet om, hvad der er galt, har i realiteten dækket over tilføjesen "...med barnet"? Dette fokus på at forstå individuelle vanskeligheder afspejler en både samfundsmæssig, kulturel og faglig kultur, som man også må tage stilling til (Ekeland, 2007; Hertz, 2017).

På sin vis er udgangspunktet forståeligt, da vanskelighederne ofte viser sig som individuelle fremtrædelsesformer, dvs. at det enkelte barn bærer og viser vanskelighederne. Imidlertid er der i selve det individuelle udgangspunkt en risiko for en uhensigtsmæssig reduktionisme og adskillelse af noget, som hænger uløseligt sammen. De symptomer og fremtrædelsesformer, vi arbejder med, er indlejret i sociale, kontekstuelle og relationelle sammenhænge og forbundet med livstemaer, der har udviklet sig. Med andre ord: symptomerne kan ikke forstås som snævert individuelle men mere som udtryk for noget, der findes, lever og udvikler sig relationelt.

Hvis udredningen af en situation kommer til at begrænse sig til en beskrivelse af et individuelt barn eller ung, risikerer vi derfor at havne i en blindgyde. Den skotske læge og tidligere chief medical advisor for den skotske regering Harry Burns formulerer risikoen for, at de afgørende sammenhænge ikke får tilstrækkelig opmærksomhed således: "Samfundets håndtering af børn på kanten af almindelig udvikling fejler, såfremt barnets vanskeligheder ses som individuelle og biologisk betinget" (se Nielsen et al., 2016). Genstanden for en udredning rækker ud over det enkelte individ.

Børns fremtrædelsesformer kan forstås på mange måder. Som udgangspunkt og

som en rød tråd gennem udredningsforløb finder jeg det nyttigt at betragte børns og unges vanskeligheder og fremtrædelsesformer som kommunikation. Al adfærd er kommunikation, når det høres af nogen. Samtidig betragter jeg vanskeligheder som invitationer til et anderledes liv, til udvikling (Hertz, 2008; Hertz og Nielsen, 2011). Løbende er jeg interesseret i at forstå kommunikationen og invitationerne og har for øje, at børnene og de unge hjælper os med at forstå på tilstrækkelig udviklingsfremmende vis.

En udredning har som formål at få et overblik, at komme i metaposition til de sammenhænge, vanskelighederne optræder i. Hvordan kan dette give mening, hvad giver liv til det nuværende, hvori består invitationerne? Udredningen og forsøgene på at besvare disse spørgsmål starter allerede ved henvendelsen og ved de første beskrivelser og refleksioner.

Børns udvikling finder sted i samspil med andre og i afgørende sammenhænge. Vi er hinandens årsager. Uden inddragelse af denne forståelse, vil en beskrivelse af barnets fremtrædelse være meningsløs, eller med Gregory Batesons ord: "Uden kontekst har ord og handlinger ingen mening overheadet" (Bateson, N., 2011). Hvis beskrivelser af børns og unges vanskeligheder ses udenfor kontekst, forsvinder meningen. Børn og unge vil risikere at blive beskrevet men ikke nødvendigvis forstået.

Kontekst handler om de meningsbærende sammenhænge og om de mennesker, der er med til at skabe mening. Dette er et modsvar på de samtidige tendenser, vi ser til at hæfte vanskeligheder på individer mere end på situationer. I sidste ende risikerer vi, at det der også kan forstås som social uorden bliver til individuel uorden (Hertz, 2015; Jørgensen, 2007).

En tilsvarende formulering heraf findes hos den canadiske psykiater Karl Tomm (1985), der skriver at "Mind is Social". Det mentale ses her som en samlet betegnelse for adfærdsmæssige, kognitive og emotionelle fremtrædelsesformer, der lever og udvikler sig i socialt samspil og er indlejret i et komplekst netværk af relationelle, emotionelle og sociale sammenhænge.

I forhold til udredninger implicerer forståelsen heraf som minimum to væsentlige opmærksomhedspunkter:

- Den mindste analyseenhed i en udredning må ikke være individet
- Børns og unges vanskeligheder kan forstås på mange måder, og der findes grundlæggende set ikke nogle enkle årsagsforklaringer. Problemer er ikke lokaliseret et sted, uanset om dette sted er forstået som neurologi, kognition, personlighed, skole, familie eller andet adskilt fra noget andet. Derfor vil det være for forenklet at give forrang til simple og forenklede forklaringer på komplekse problemstillinger, således som der kan være en tendens til i vores tid (Nielsen, 2017; Hertz, 2017; Ekeland, 2007). I udredningsarbejdet giver jeg forrang til adfærd forstået som kommunikation.

I udredningen af Bo blev det nødvendigt for mig at få inddraget kontekstuelle forhold for at kunne forstå meningen i den situation, der bliver beskrevet. Som det vil fremgå, kommer der nyttig information frem ved at bevæge sig i forskellige kontekster og sammenstille informationerne herfra.

Bo's forældre blev skilt, da han var 8 år. Skilsmis- sen var konfliktfyldt, og Bo trak sig ind på værelset, hvor han fik lov at blive. Bo bor i dag hos sin mor, der har fået to børn på nu hhv. 3 og 5 år med en ny mand. Der er meget lidt kontakt mellem Bo og hans far. I hjemmet tilbringer Bo det meste af sin tid på værelset. Den nye familie – undtagen Bo - er meget optaget af campinglivet, hvilket betyder, at han ofte er alene i forlængede weekender, hvor han klarer sig selv med forberedt mad og lidt penge.

Bo er gennem årene startet på forskellige fritidsaktiviteter, men de er alle stoppet efter kort tid. Både i hjemmet og i skolen har man undladt at forsøge at fastholde Bo i både aktiviteter og krav for derved at undgå konflikter. Samarbejdet mellem skole og hjem har været næsten ikke-eksisterende, men stil-tiende har der udviklet sig en forståelse af og forventninger om, at Bo har det bedst, når han ikke mødes med for store krav.

Bo fortæller, at han er sådan én, der ikke har venner. Samtidig spørger han meget til lærernes børn, deres planer for weekenderne og om hvem, lærernes børn skal være sammen med.

Jeg brugte nogle samtaler på at forstå, hvordan ovenstående har udviklet sig. Jeg blev

nysgerrig og insisterende på at forstå, hvorledes målet om at undgå konflikter blev det fælles foretrukne. Jeg stil-lede spørgsmål om effekten heraf osv. Gennem samtaler og undersøgelser af historiens betydning blev det klart, at der over årene har udviklet sig en forståelse af, nærmest som en kultur gående på, at forventningerne til hvad Bo kan præstere og håndtere skal justeres ned. Bo er derved i høj grad blevet skærmet, og hans liv er i stigende grad blevet præget af at være overladt til sig selv. De tema-er, der er knyttet til beskrivelserne af Bo, er temaer som genfindes i både skole og hjem – uden at dette i øvrigt er blevet italesat og fælles reflekteret over. Gennem den fælles udredning af historiens og temaernes betydning begyndte langsomt ideen om en anden måde at forholde sig til og involvere sig med Bo på.

Om begrebet udredning

En mere nyttig tilgang til at favne kompleksiteten i børns og unges liv fremkommer ved at se på, hvad begrebet undersøgelse og udredning egentlig dækker over. I den oprindelige, leksikale betydning indebærer det at undersøge og klarlægge en bestemt sag eller sammenhæng - at foretage en grundig, ofte videnskabelig analyse (Hertz, 2013; Nielsen, 2017). En udredning kan forstås som et struktureret forløb, der har



til formål at samle og integrere relevant information, der kan danne baggrund for forståelse af en situation og beslutninger om en planlagt indsats. For nu at skære det helt klart ud: Der er tale om en undersøgelse af sammenhænge og situationer, ikke isoleret af individer.

Denne enkle men vigtige forståelse af, hvad en udredning er, får den betydning, at en pædagogisk-psykologisk undersøgelse og vurdering skal række langt ud over beskrivelsen af individet. Den skal også indeholde mere end beskrivelser, nemlig en analyse af sammenhænge med henblik på frembringelse af nye måder at forholde sig på og nye måder at agere på i samspil med andre. Selvfølgelig af udredning som en grundig og videnskabelig analyse implicerer nogle nødvendige bevægelser:

- Fra individuel beskrivelse til forståelse af processer og sammenhænge i komplekse systemer (kybernetik). En udredning handler således også om at beskrive de dynamikker, der findes omkring en bestemt situation, herunder relationelle forhold, kontakter og samarbejde, tiltag (eller mangel på samme) og erfaringerne herfra, opståede fortællinger og positioner m.v.
- Fra et ensidigt fokus på fremtrædelsesformer til forskellige måder at forstå og erkende på (epistemologi). En given adfærd og situation kan forstås på mange forskellige måder (Gergen, 1997). Det vil ikke være muligt empirisk at fastslå hvilken måde at forstå på, der er den rigtige, og hvad endnu vigtigere er: det vil ikke være muligt empirisk at fastslå, hvilken måde at forstå på, der er den mest nyttige. Empirisk funderede beskrivelser som eksempelvis observationer, testning, rapporteringer m.v. kan altid forstås, perspektiveres og omsættes til praksis på forskellige måder. Dette betragtes almindeligvis som et problem, hvis målet er at opnå enighed og konsensus. Målet er at skabe bevægelse, hvilket fremkommer ved at producere ny, anderledes og nyttig viden samt ved en kritisk stillingtagen til tidligere måder at forstå og agere på. Videnskabens imperativ er ikke konsensus men produktion af ny viden. Uden forskelle og

forskellige måder at forstå på kan man ikke lære noget, hvilket medfører stilstand. Målet er at få skabt beskrivelser og måder at forstå på, hvor forskellene beriger og inspirerer hinanden. Selvfølgelig af forskellige måder at forstå på kan give anledning til frugtbar undren og nysgerrighed: hvordan kan det være, at nogle oplever og forstår på en måde, mens andre bemærker og tænker anderledes? Hvad kan vi lære af forskellene og om baggrunden for vores forskelligheder?

- I retning af at afdække kompleksitet og indvirkende faktorer (ætiologi) på den situation, vi selv bliver en del af, når vi begynder på at udrede. Når jeg udreder, vil jeg (uundgåeligt) begynde at forholde mig til det, jeg møder. Udredningen af de komplekse forhold har til formål at skabe viden, der kan være med til at frembringe det, vi ikke har set endnu.

Den måde vi organiserer børns og unges liv på medfører en øget kompleksitet, som i sidste ende er kontekst for det liv, vi er en del af, og som vi nogle gange finder vanskeligt. Også børns og unges liv består af et komplekst system af forbundetheder og interaktioner, der former den måde, de enkelte lever og udvikler sig på. Det at beskrive kompleksiteten for i fællesskab at kunne navigere heri kan øge de relevante aktørers muligheder for at fremme de forhold hos sig selv og hos andre, som vi finder vigtige og udviklende. Ud over at have øje for adfærd som kommunikation og invitation omfatter udredningen også en undersøgelse af de hidtidige forsøg på at løse problemet. Inddrages tidligere undersøgelser og andres observationer kræves en særlig opmærksomhed på risikoen for at komme til at arbejde indirekte og bygge ovenpå andres og tidligere måder at forstå på. Det vil i de fleste tilfælde være særdeles nyttigt på forskellig vis at komme tæt på barnet og på de afgørende sammenhænge, det lever i.

Viden og merviden

Den norske professor i socialpsykologi Tor Johan Ekeland (2011) skriver, at *"Symptombeskrivelsen i sig selv giver ikke viden og slet ikke den merviden, der vil være nødvendig for at kunne skabe udvikling og bevægelse. Den nødvendige merviden kommer i kraft af erfaringskundskab, som altid vil være noget,*

der hentes frem og udvikles gennem dialogiske processer".

Med dette udvidede fokus for udredninger bliver det klart, at målet med at undersøge sammenhænge ikke alene er at producere viden om de eksisterende problemer og fremtrædelsesformer (meget af denne form for viden findes og opleves allerede af de personer, der er tæt på praksis). Målet med en udredning er også at producere merviden.

Merviden kan her forstås som "forskelle der gør en forskel". Hermed understreges, at merviden rækker ud over det, vi vidste i forvejen. Hvis en udredning så at sige bekræfter og eventuelt på en ny måde beskriver det, vi vidste i forvejen, har den i sidste ende ikke været nyttig. Merviden rækker ud over enkle beskrivelser og rækker ud over den måde, vi hidtil har forstået et fænomen på. Merviden er således overskridende både i forhold til det, vi forstår, og ofte også i forhold til måden og præmisserne for den måde, vi forstår på.

En måde at producere merviden på er ikke at fokusere alene eller for meget på den oftest problemmættede historie. Invitationerne til udredning er ofte domineret af fortællinger om og beskrivelser af problemer og vanskeligheder. Hvis man skal "get out of the story", som den nu afdøde engelske præst og terapeut Peter Lang har formuleret det, indebærer det et blik for det, der rækker ud over problembeskrivelserne, hvilket bl.a. vil sige de kontekstuelle og meningsbærende forhold, de unikke undtagelser, de ikke opfyldte værdier og intentioner, aflejringerne fra tidligere historier m.v. Jeg har andetsteds (Nielsen, 2017) beskrevet dette som en bevægelse fra beskrivelse af kernesymptomer til kernefænomener forstået som de centrale livstemaer, narrativer, repræsentationer og forestillinger, der har udviklet sig i kraft af det levede liv og de erfaringer, barnet og den unge har gjort sig på baggrund af de givne forudsætninger. Kernefænomenerne rækker ud over symptomerne og kan være afgørende for den måde, nye erfaringer gøres. Den alvor, der udtrykkes i symptomerne og ønsket om udvikling går gennem varetagelse af kernefænomenerne i barnets liv. Kernefænomener kan ikke på samme måde som symptomer testes, registreres og kategoriseres. De kræ-

ver indlevelse, undren, refleksion og dialog. Kernefænomenerne er indlejret i det at forstå adfærd som kommunikation om det liv og de erfaringer, barnet og den unge har.

Et af formålene med at beskrive kernefænomener som en del af en nødvendig merviden er at kunne bevæge sig fra at gentage til at genbeskrive (Storch og Ziethen, 2012) De gentagende undersøgelser gør det eksplicit, som vi ofte allerede var klar over, mens de genbeskrivende undersøgelser skaber nye indsigter. Storch og Ziethen er inspireret af Dewey, der opfatter udredning og undersøgelse som en særlig proces, hvor man kan nyskabe den oprindelige opfattelse af en typisk uklar og forvirrende situation præget af afmagt til en form for bestemt og håndterbarhed. Undersøgelsen skal bidrage til, at vi kan se situationen med nye øjne og åbne for nye former for liv og samhandling. Ikke ved at give simple forklaringer og anvisninger men gennem en udvidelse af vores måde at se, opleve og forstå på. Undersøgelser kan være med til at skabe helt nye fortællinger om et barn og en ung.

I en fælles samtale mellem Bo's mor, stedfar og lærere blev det klart, at hjem og skole ikke havde kontakten hinanden ud fra forestillinger og ønsker om ikke at ville belaste hinanden. Kontakten mellem hjem og skole blev efterfølgende præget af orientering mere end af refleksion. Det blev tydeligt, at denne måde at forholde sig på var en del af et større tema, nemlig undgåelse og tynde forbindelser. Også Bo's mor og stedfar har i mange år undladt at drøfte og forholde sig til Bo's reaktioner på skilsmissem og på det, at Bo ofte ikke deltog i familieaktiviteter. Samtidig blev det klart, at en ny forståelse ville tegne et billede af et fælles ønske om at skabe mere sammenhæng og stærkere forbindelser ikke kun for Bo men for alle.

Merviden som fælles læring

Merviden bidrager også til, at vi kan begynde at forstå os selv på en ny måde. Ofte stiller jeg, som del af en udredning, spørgsmålet: hvad er det, vi skal lære, også om os selv, af den situation, vi er en del af? Hvad er det i vores forståelser og hidtidige antagelser, vi skal være parat til at ændre og udvikle? "Vi" vil her både være de konkret involverede deltagere, men dette "vi" er også en del af noget større, eksempelvis en

skoles eller en samarbejds-kulturs værdier og traditioner. Læringen fra de konkrete forløb vil kunne bruges til organisatorisk læring og udvikling, hvis den forbindes med det større fællesskab.

Det skal nævnes, at læring ikke behøver at være positiv eller være baseret på såkaldt positive erfaringer. Kommunikation og invitationerne ligger mindst lige så meget i vanskeligheder, problemer og ikke opfyldte intentioner. Læring finder sted i alle sammenhænge og skal her forstås som en måde at tage alvoren alvorligt på ved at give informationer og læring fra det alvorlige en dimension; dvs. en retning og et udviklende perspektiv.

Et eksempel herpå – fra denne artikel: Jeg indledte med at beskrive, at nogle situationer opleves fastlåste. Hvad nu, hvis jeg i stedet antog, at der ikke er noget, der er fastlåst, men at vi, alle systemer og netværk af menneskelige interaktioner, er i gang med at lære? Dette vil give helt andre muligheder: hvad er det, vi er i gang med at lære om og af hinanden i den situation, vi aktuelt er i? Hvilke spørgsmål dukker op på baggrund af den hidtidige læring? Hvad er det, vi skal studere nærmere for at kunne lære nyt? Informationer i en sådan læringsproces skal ikke være "sterile" i betydningen rensset for menneskelige reaktioner og vurderinger. Tværtimod. Alvoren skal tages alvorligt, og den vækker reaktioner hos mennesker, der er tæt på. Reaktionerne kan være kontekstuel information og indeholder samtidig ønsker om en situation, der kan blive anderledes. "Words Create Worlds", siges der. En opmærksomhed på ønskerne om bevægelse er at tage de første skridt i retning heraf.

Når PPR inviteres ind i en situation, der umiddelbart fremtræder fastlåst, er det også at træde ind i en situation, hvor sammenhængene endnu ikke er forstået på en tilstrækkelig udviklingsfremmende måde. Hvis mennesker ikke er i stand til at skabe mening og sammenhæng i det liv, der leves, produceres uhensigtsmæssig adfærd og respons. Tilsvarende vil det at kunne skabe mening og ny forståelse kunne fremme kreativitet og ny praksis.

Ideen om fælles og overskridende læring kan være særdeles nyttig, især når opgaven kan være præget af afmagt og mistrivsel, der

ofte kan føre til et ønske om foranstaltninger, kompensation, symptomregulering m.v. Ideen om, at vi er ved at lære kan være baggrund for et nyt fokus, nemlig hvorledes udviklende processer kan blive (mindst) lige så troværdige og attraktive som eksempelvis kompensation og adfærdsregulering. Den fælles og overskridende læring kan blive den afgørende forskel, der gør en forskel.

Når vi i fællesskab producerer merviden må vi have adgang til information, der rækker ud over vores normale måde at opleve, beskrive og forstå på. Vi må være åbne for nye præmisser for måden, vi forstår på. På en sådan baggrund argumenterer Ekeland (2011) for en øget bevidsthed om den faglighed, vi opererer ud fra. Han fremhæver, at traditionelle og mere essentialistiske tilgange forstår symptomer og tilstande som fænomener, der eksisterer uafhængigt og ikke forment af vores forestillinger herom. En sådan objektontologisk forståelse står overfor en subjektontologisk forståelse, hvor fænomener ikke kan eksistere uafhængigt af os. Her er fokus ikke alene på lidelsen eller problemadfærden men på den person, der lider, dvs. på individets mentale liv i de sociale kontekster. Fokus vil være på, hvad barnet og den unge søger at kommunikere til os med sin adfærd og fremtrædelse. Ligeledes vil fokus være på de grundantagelser, vi også selv og andre arbejder ud fra. En undersøgelse vil derfor også skulle omfatte de grundantagelser og forforståelser, der findes. En subjektontologisk tilgang er ifølge Ekeland den mest nyttige, når vi arbejder med mennesker.

En simpel konsekvens heraf er, at alles perspektiver er vigtige, hvorfor en stor del af en udredning handler om at komme i berøring med forskellige aktørers perspektiver enten i form af samtaler og interviews, observationer, deltagelse i aktiviteter m.v. for på nysgerrig og undrende vis at kunne begynde at forstå, hvordan det umiddelbart vanskelige kan give mening og for fælles at kunne begynde at producere svar på det, vi endnu ikke har forstået tilstrækkeligt. Når alles perspektiver er vigtige at få frem bliver det afgørende at få de stemmer frem, der har udviklingsfremmende dimensioner: hvad gør vi foretrukket?

For at kunne få multiple perspektiver frem vil det være nyttigt at arbejde i flere forskel-

lige kontekster og lade erfaringer, viden og læring fra forskellige sammenhænge møde hinanden. Informationer kan have total forskellig mening i forskellige kontekster, hvilket bidrager til læring. Eksempelvis vil et (for) snævert fokus på problemstillinger som værende overvejende pædagogiske kunne reducere muligheden for at få øje på de temaer og fænomener, der udspringer sig i en familiær kontekst (Nielsen, 2017). Hvis udredningen får et for stærkt fokus på det pædagogiske, hvordan barnet fungerer som elev, mister vi muligheden for at se, hvorledes temaer fra eksempelvis de familiemæssige forhold kan bidrage til forståelse og udvikling. Vi kommer til at bevare adskillelsen mellem det, der uløseligt hænger sammen.

Erfaring og beskrivelser er fortolket og må vende sig ud over det, der sker i den enkelte til det, der sker mellem mennesker i forhold til hinanden og i forhold til de afgørende sammenhænge, vi lever i. Derfor produceres merviden i og som reflekterende processer. Den frembringes ved at tale med og involvere mennesker i det, vi ser og er på vej til at forstå. Det bliver derfor afgørende i en udredningsproces at drøfte med og tidligt inddrage de relevante deltagere i at formulere nyttige og fælles spørgsmål som guideline for det, vi er i gang med at udvikle ny viden om

I denne artikel betragtes undersøgelser således ikke som neutrale, og undersøgeren selv ses ikke som en neutral observatør, der via sine metoder skal finde sandheden om virkeligheden. I praksis betyder dette, at merviden ikke er noget, der skabes af psykologen alene og på baggrund af hans/hendes arbejde. Samtidig skal det fremhæves, at undersøgeren via sin ekspertrolle skal bringe sin viden og forståelse i spil som noget, der kan indgå i og bidrage produktivt til den samlede forståelse.

Ved at have et multipelt perspektiv på det, vi undersøger, opnås at alle stemmer og perspektiver bringes frem og i spil. Ud over produktionen af merviden opnås også i højere grad, at deltagerne får et fælles ejerskab for den platform, der arbejdes videre ud fra. Det fælles ejerskab er afgørende for omsætningen til og i praksis af den merviden, der i fællesskab produceres.

Mange udredninger samles i en afsluttende skriftlig rapport. Også her tilstræber jeg et fælles ejerskab til både frembringelsen af og til selve indholdet. Jeg tilstræber undervejs at orientere og drøfte med de forskellige, hvilke spørgsmål og ideer der arbejdes ud fra og hvad, der skal med i det skriftlige arbejde, og jeg søger at inddrage parterne i formuleringen af læring, perspektiver og konkrete tiltag, der kan pege fremad. På denne måde er slutindholdet i en rapport sjældent ukendt for de relevante parter ved afslutningen af et udredningsforløb.

Et fælles ejerskab er en afgørende forudsætning for at udvikle processer kan finde sted. Hvor enkelt dette kan lyde, er det fælles ejerskab en udfordring, som PPR gennem flere år har stået overfor eksempelvis i forhold til anvendelsen af de traditionelle PPVér (Pædagogiske Psykologiske Vurderinger), og som næppe kan siges at være lykkedes i tilstrækkelig grad (Schaarup, Christoffersen og Kehlet, 2009; Schaarup og Kehlet, 2011).

At forstå langsomt

Traditionelle individuelle udredninger har ofte haft fokus på symptomer og fremtrædelsesformer. Dette har sin relevans, når symptomerne forstås ud fra den kontekst, der er med til at give mening til vanskelighederne. Imidlertid er det afgørende, at når vi arbejder med mentale problemstillinger (adfærd, tanker og følelser), forholder vi os ikke alene til fremtrædelsesformer. Vi forholder os også til kommunikationen og til det særligt menneskelige, det som rækker ud over symptomer og fremtrædelsesformer. Dette er karakteriseret ved en lang række forhold som eksempelvis ønsker, intentioner, værdier, motiver og emotioner. Mange vanskeligheder kan forstås som ønsker og værdier, der ikke er opfyldt, som drømme, der er frustrerede, som krav og forventninger, der ikke er opfyldte m.v. Iblandt ser vi, at vejene hertil kan findes i unikke undtagelser, der kan virke som inspiration, som ledestjerne ind i andre sammenhænge.

En dag skal Bo og nogle andre elever i den særlige foranstaltning have vikar. Der er tale om en ung studerende, der selv er meget optaget af at køre på mountainbike. Bo nægter at deltage, men det lykkes den unge vikar på insisterende vis at få Bo med på en dagstur

sammen med de øvrige elever. Efter turen er Bo tydeligt opløftet og ønsker en gentagelse.

Det var lidt tilfældigt, at jeg hørte herom. Eller var det? Dels er jeg på jagt efter unikke undtagelser, dels var Bo i en samtale med ham selv vældig opsat på at fortælle om turen. Hvad skal jeg lære heraf? Og hvordan kan denne læring smitte på andre; forældre og personale? Konkret aftalte jeg med Bo, at hans ønsker skulle indgå i min afsluttende skriftlige rapport.

Når erfaringer er fortolkede og finder sted som reflektive processer, betyder det, at der tilstræbes multiple perspektiver på problemstillingerne. Det med at bevare plads til forskellige måder at beskrive og forstå på kan indeholde og medføre tvivl, og uenighed vil kunne opstå.

Tvivel og håndtering heraf er ikke det samme som usikkerhed, og det er ikke det samme som uvidenskabelighed. Tværtimod. Tvivl og håndteringen heraf medfører, at vi konstant kan sætte spørgsmålstejn ved vore egne grundantagelser og præmisserne for vores måde at forstå på. Tvivlen kan få os til at reflektere over det, vi sætter i forgrunden og det, som vi risikerer at marginalisere.

Kreativitet opstår, når det tilsyneladende modsætningsfyldte sammenstilles (Montouri, 2005). Umiddelbart kan forskellige perspektiver fremstå som uenigheder og modsætninger, men de kan også blive transformeret til en kreativ proces, hvis vi vel at mærke accepterer muligheden for, at der findes mere end ét perspektiv, og at intet perspektiv har eneret. Derfor vil beskrivelser af undtagelser, fremhævelse af noget tilsyneladende modsætningsfyldt, unikke hændelser og undersøgelser af forbindelser mellem det, der umiddelbart ikke hænger sammen kunne være vejen til nye og kreative måder at forstå på. Sammenstillingen af det, der i første omgang ikke passer sammen kan medføre, at vi kan komme til at skifte position og derved komme til at se situationer fra andre og nye vinkler. En udredning vil på denne måde kunne give plads til forskellige måder at forstå på, og den vil åbne for betydningen af unikke hændelser som ledestjerne.

Beskrivelser af børn og unge vil ud fra denne forståelse skulle foregå efter princip-

pet om at "skynde sig langsomt", hvilket indbefatter at give tid og plads til tvivl og til ikke at skabe for hurtige konklusioner. Den norske krimnolog Nils Christie (2015) formulerer det således: *"Måske skulle vi bestræbe os på at etablere sociale systemer med et maksimum af tvivl om, hvem vi er – og hvem andre er. Genskabe os selv og andre som mysterier. Skulle psykiaterne spille nogen rolle, måtte det blive i rollen som formidlere af kompleksiteten i, hvem den anden er"* (s. 45).

En central pointe her vil være, at vi som undersøgere skal være særdeles varsomme med at lave for lukkede og absolutte konklusioner, ikke mindst i forhold til vurdering af fremtidsmulighederne. Hvis mulighederne for udvikling undervurderes, risikerer vi "at tage livet af mennesker", som Nora Bateson på dramatisk vis formulerer det (2011). Et fokus på udviklingsmuligheder og ændringspotentialer åbner for beskrivelser og forestillinger om udvikling, vi ikke har set endnu (Hertz, 2008). Lægges tvivlen, forståelsen af de kontekstuelle forholds betydning og de åbne beskrivelser sammen opnås, at udviklingspotentialerne ikke tilhører individet alene. En udredning vil for at være nyttig derfor også skulle beskrive det nødvendige samarbejde mellem og indsætter i mange arenaer.

Individuelle undersøgelser og varme data

Det vil på baggrund af denne artikel være en alvorlig misforståelse, hvis fremhævelsen af konteksters og samspils betydning medfører en afstandtagen fra eksempelvis individuel testning, individuelle samtaler og observationer. Sådanne måder at skaffe sig kvalificeret viden på kan ubetinget være hjælpsomt i forhold til at kunne beskrive eksempelvis en fremtrædelsesform og et øjeblikkeligt funktionsniveau. Gregory Bateson taler om, at når vi undersøger skifter vi mellem at zoome ind og at zoome ud. Det kan være både nyttigt og nødvendigt at zoome ind "for study purpose", for at blive kloge på specifikke forhold. Men når vi har zoomet ind, er det afgørende, at vi efterfølgende kan zoome ud for at kunne se de sammenhænge, de mindre dele er en del af. Det afgørende i forhold til eksempelvis testning er, hvorledes resultaterne herfra ses i lyset af og forbindes med de sociale forhold, relationer og livsformer, de eksisterer i på en måde, der skaber udvikling. Sker dette ikke, har vi i bedste fald beskrevet nyttesløst og i værste fald bidraget til fordomsstimulerende og derved fastholdende forståelser. Konkret betyder dette, at testresultater i sig selv ikke kan have status af endegyldige sandheder. De er beskrivelser af øjeblikkelige fremtrædelsesformer. Forståelsen, betydningen og ikke mindst an-

vendelsen af dem skal ses i forhold til den måde de indgår i en samlet vurdering på og i forhold til den måde, de kan være med til at producere ny og mere viden, og den måde, hvorpå de kan være med til at rejse nye spørgsmål og udvikle nye relationelle forholdemåder. Testning er således en del af den samlede udredning og vil tjene til at besvare nogle spørgsmål, der opstår undervejs i udredningsforløbet.

En måde at få forbundet eksempelvis individuelle og empirisk forbundet materiale med sociale forhold og relationer er ved at have opmærksomhed på varme data (Bateson, N., 2017). Varme data giver information om interrelationelle forhold i de komplekse sammenhænge, børn og unge lever i. Varme data søger at beskrive det, der foregår i de komplekse netværk af relationer, der konstituerer og er konstitueret af den vanskelighed, vi er optaget af at forstå og kan således forstås som kontekstuel og relationel information fra multiple perspektiver. De giver andre dimensioner til vores forståelse end kvantitative data (kolde data). De sidste er absolut relevante, men især når de forbindes med varme data, der kan være med til at belyse den indre mening, der optræder i et system af forbindelser. Varme data er derfor snævert bundet til spørgsmålet om, hvad vi alle lærer både



om opgaven og om os selv i forbindelse med en opgave. Varme data har betydning for alt, her forstået på den baggrund, at alt lever i samspil med andet. Uden varme data kan vi have i konklusioner og følgende handlinger, der i bedste fald ikke skaber udvikling og i værste fald skaber yderligere nyttige mønstre.

I en udredning vil opmærksomhed på varme data bl.a. indebære at have øje for egen position og for forståelse, multiple beskrivelser, mønstre paradokser, tilsyneladende modsætninger, unikke hændelser, traditioner, diskurser m.v.

Ved en efterfølgende drøftelse med deltagelse af Bo, mor og dennes mand samt personale fra skolen taler vi om, hvad vi egentlig har lært af det forløb, hvor der har været flere forskellige kontakter og udvekslinger. Der udvikles en fortælling om, at Bo i flere år har levet en tilværelse, hvor det at

kunne trække sig er blevet en dominerende måde at leve på – for flere. Jeg bringer ideen om, at Bo underpræsterer ind, og jeg leger lidt med ord og bogstaver og foreslår en ny ”diagnose”: UIAOF (uerfaren i at overkomme forhindringer). Jeg bringer samtidig ideen ind om, at Bo måske er blevet i tvivl om, hvor stor betydning han har for andre. Endelig spørger jeg, hvilke perspektiver en sådan forståelse vil give.

På denne baggrund udvikler der sig et fælles arbejde med at ”klæde hinanden på” til at kunne møde Bo med tilpas insisterende forventninger, tilbud, kontakt, oplevelser og krav med henblik på at kunne give ham erfaringer, der understøtter både hans deltagelse i verden og dennes forbundethed med ham.

At give udredninger en dimension

Hvis vi tager ting ud af kontekst for at undersøge dem (zoom ind) skal vi efterføl-

gende føre dem tilbage til kontekst (zoom ud). Vi må søge at besvare spørgsmålet om, hvorledes barnet og den unge kan lære at være i denne verden på en anden måde end den, hvor vanskeligheder og symptomer er blevet det hidtil bedst opnåelige. Vi må besvare spørgsmålet om, hvilken social praksis vi skal bestræbe os på at udvikle.

Udvikling og dermed barnets og den unges fremtid er relationel og kompleks. Man ændrer ikke på komplekse forhold ved at ændre alene på enkelte dele – eller individer. Vi skaber muligheder for bevægelse ved i fællesskab at frembringe forbindelser, forståelser og erfaringer. Når udredninger bidrager hertil tjener de et fornemt mål. De kan være med til at besvare en etisk fordring.

LITTERATUR

Bateson, N. (2011). *An Ecology of Mind*. A film. Mindjazz.

Bateson, N. (2017). *Warm Data. Contextual Research and New Forms og Information*.
<https://hackernoon.com/warm-data-9f0fcd2a828c>.

Baviskar, S. m.fl. (2015). *Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Dokumentationsprojekt. Aarhus Universitet og SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Christie, N. (2015). *Små ord om store spørgsmål*. 1. udgave, 3. oplag. Kbh.: Forlaget Mindspace.

Ekeland, T.-J. (2007). *Psykotering – en kulturkritikk. Matrix – Nordisk Tidsskrift for Psykotering* (2).

Ekeland, T.-J. (2011). *Ny kunnskap – ny praksis. Et nytt psykisk helsevern*. No 2011:1. Oslo: Nasjonalt Senter for Erfaringskompetence Innen Psykisk Helse.

Gergen, K. (1997). *Virkelighed og relationer*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder*. Kbh.: Akademisk Forlag.

Hertz, S. (2013). At invitere til en proces, der kan blive endnu mere attraktiv. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 50(6), s. 2-13. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Hertz, S. (2015). Social uorden bliver gjort til individuel uorden, i: Erlandsen m.fl. (red). *Udsatte børn og unge – En grundbog*, s.221-232. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Hertz, S. (2017). *Børn og Unge, Psykiatri og Samfund*. Kbh.: Akademisk forlag.

Hertz, S. og Nielsen, J. (2011). Fra recovery til discovery. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid* (8): 4, 334-44.

Jørgensen, P.S. (2007). Ansvarer rækker altid ud over klienten, i *Psykolog Nyt*, 7, s. 13-20. Kbh.: Dansk Psykologforening.

KL og Implement Consulting Group (2013). *Pejlemærker for fremtidens PPR*. Rapport. Kommunernes Landsforening.

Montouri, A. (2005). Gregory Bateson and the promise of transdisciplinarity, i: *Cybernetics and Human Knowing* 1-2, s. 147-158.

Nielsen, J. (2017). PPR – og svaret på børn og unge i udsatte positioner, i: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 1, 2017, s. 40-51. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, J., Hertz, S., Gundersen, L. (2016). *Tidlig indsats – men hvordan?* En rejse til Skotland og tilbage igen. Dansk Psykologforening, Magasinet.

Rambøll (2013). *Analyse af kapaciteten i de kommunale indsatser overfor mennesker med psykiske vanskeligheder*. Rapport. Kbh.: Rambøll.

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.

Szulevicz, T. og Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Storch, J. og Ziethen, M. (2012). Gentagelse vs. Genbeskrivelse. Om forholdet mellem instrumentelle og artistiske praksisser, i: *Coaching Psykologi*, 1.

Strand, H. (2017). Fremtidsrettet praksis i PPR, i *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 1, 2017, s. 87-96. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Tomm, K. (1985). Ett perspektiv på Milano-senterets systemiske tilnærming. Del 1: Oversikt over utvikling, teori og praksis. I: *Fokus på Familien*, vol. 13., s. 67-82. Oslo: Universitetsforlaget.

Om forfatteren

Jørn Nielsen er cand.pæd.psych., ph.d. og klinisk psykolog, Vejle. Han er medstifter af Metalog, (www.Metalog.dk) og har gennem mange år arbejdet med børn, unge og familier i udsatte positioner, med problemadfærd, samarbejdet mellem forskellige instanser og etablering af konstruktive netværk

04 / TIDLIG INDSATS OG INKLUDERENDE PROCESSER

Af Charlotte Ringsmose

De mindste børns opvækstbetingelser i familier og dagtilbud skaber særlige udviklingsmuligheder, der kommer til udtryk meget tidligt på alle områder af et barns udvikling (EVA, 2010; Jensen et al., 2009; Ringsmose et al., 2012) og udsathed følger tilsyneladende børnene gennem hele barndommen, skole- og uddannelsesforløbet (UVM, 2017). Den relative fordeling af børn, der har lave præstationer er ens i dagtilbud og skole. I skolen kommer det til udtryk i fagene, i diagnoser og specialundervisning. I dagtilbuddene kommer forskellene i opvækstbetingelser til udtryk i barnets kognitive og sociale udvikling og i form af psykiske vanskeligheder og forstyrrelser (Skovgaard & Landorph, 2008; Moe & Mothander, 2010). Virkninger af udsathed synes vanskelige at påvirke gennem skoleforløbet, hvorimod indsatser tidligt har større effekt (Heckman, 2006).

Tidlige indsatser kan skabe forbedrede muligheder for børn, der er udsatte. Der er positive virkninger både på kort og langt sigt på børns kognitive og sociale udvikling knyttet til kvaliteter i dagtilbuddene (se bl.a. Nielsen et al., 2009; Nielsen et al., 2013; Huntsman, 2008; Sylva et al., 2003). Kvalitet i dagtilbuddene har betydning gennem skolealderen, hvor børnene i mindre grad er udsatte, men også langt ind i voksenalderen, både for uddannelsesvalg, erhvervsvalg, præstationer og relationer (Heckmann, 2006; Sylva, 2004; Belfield, Nores, Barnett & Schweinhart, 2005). Lav kvalitet er en risikofaktor for børn, hvor opvækstbetingelser gør dem udsatte.

En del af den specialpædagogiske bistand gives til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegang, men hvor børnenes udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte.

Spørgsmålet er, om der er tilstrækkeligt fokus på de børn, PPR arbejder med i skolen, men som allerede har vanskelighederne længe før, og hvor indsatser kan skabe inkluderende muligheder for børnene.

Inklusionsforståelser har ofte udgangspunkt i børn, der enten er sat uden for fællesskabet eller som er i risiko for at blive ekskluderet. En definition af inklusion (Madsen, 2009) er, at inklusion kan ses som en proces, der skal bidrage til at minimere og eliminere de mest virksomme eksklusionsfaktorer i børn og unges liv. Den mest virksomme eksklusionsfaktor for et barn er lærings- og udviklingsmuligheden, der følger med opvækstbetingelser. Når der refereres til undersøgelser, der viser, at nogle børn er 2½ år bagud, når de begynder i skole, så er det en virksom eksklusionsmekanisme. Børn, der når til børnehaven med en score på 0,5 % ud af 100 i en sprogvurdering, er eksklusionsudsatte.

Det er ikke tilstrækkeligt, at der er skabt adgang for alle børn i dagtilbud. Tidlig indsats er afgørende for inklusion. Der skal rettes et særligt fokus på de børn, der er mest udsatte. PPR kan medvirke til at udvikle de betingelser, der skaber gode udviklingsmuligheder for børnene, og sætte særligt ind, så kvaliteten er bedst for de børn, der er udsatte i dagtilbuddene.

PPR har fokus på og kendskab til kontekstuelle forholds betydning for børns udvikling og kan være med til at sikre, at børn tilbydes de bedste udviklingsbetingelser ved at stille viden og indsatser til rådighed for familier og dagtilbud. Inklusion handler ikke kun om, at barnet oplever og føler sig som en del af fællesskabet, men også om at skabe betingelser for deltagelse, der giver barnet de bedste udviklingsbetingelser. Artiklen er rettet mod PPRs rolle i at mindske eksklusionsfaktorerne og dermed

skabe bedre muligheder for, at børn, hvor udviklingen er truet, kan være inkluderede i et udviklingsperspektiv. Formålet med artiklen er at rette opmærksomheden mod barnets udvikling i et kontinuum, hvor nogle børn har fået bedre udviklingsbetingelser end andre for at klare sig godt i mødet med skolen, og hvis de børn, der er eksklusionsudsatte, skal have gode muligheder i skolen, skal der sættes ind tidligt.

Læringsulighedens kontinuitet

En google søgning kan illustrere, hvor forskelligt PPRs opgave bliver tolket rundt om i kommunerne:

- Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, PPR, beskæftiger sig med børn og unge med særlige behov
- Pædagogisk Psykologisk Rådgivning er et tilbud, som henvender sig til børn og unge med særlige behov og deres forældre
- PPR varetager og understøtter forandringsprocesser, tidlige og forebyggende og inkluderende indsatser
- PPR - Pædagogisk Psykologisk Rådgivning hører organisatorisk under Familieafdelingen, med et tæt samarbejde med Skoleafdelingen

Forskellige organiseringer og opgavebeskrivelser, der indikerer, at PPR opgaven bliver tolket forskelligt. PPRs arbejde bliver ofte forbundet med skolen, hvilket kan komme til udtryk i organiseringen af PPR i kommunerne eller i prioriteringer af PPRs opgaver.

Dagtilbudsområdet er ofte udfordret, når det drejer sig om at få opmærksomheden, hvilket kan hænge sammen med en opfattelse af, at det er i skolen, læring finder sted. Læringsdagsordenen knyttet til dagtilbudsområdet er stadig ung, ligesom det kan være vanskeligere at få et fælles sprog for betydningen af den læring, der finder sted

i 0-6 års alderen. Et eksempel på, hvordan skolen løber med opmærksomheden kan vises gennem en mindre undersøgelse, som jeg gennemførte af presseklip i landets dagblade i en lille måned i perioden fra den 30. april til den 26. maj i 2016. I denne periode var skolen repræsenteret med 88 indlæg. I samme periode var dagtilbud repræsenteret i debatten med blot 15 indlæg. De emner, der i perioden var repræsenteret på skoleområdet, og som tilsvarende var fraværende på dagtilbudsområdet, var alle emner der er særdeles relevant at diskutere for alle børn – også de mindste. De følgende er de debatter på skoleområdet, der var fraværende i de få indlæg, der i samme periode var på dagtilbudsområdet:

Lærerrollen blev diskuteret - "den gode lærer". Hvorfor diskuterer vi ikke tilsvarende pædagogrollen og den gode pædagog?

Forældresamarbejde og forældreopbakning blev diskuteret. Forældrenes betydning for de yngste børn er indiskutabelt væsentlig for de yngre børns udvikling.

Inklusion. Fyldte på det tidspunkt rigtig meget i debatten på skoleområdet og var tilsvarende fraværende på dagtilbudsområdet.

Flygtningebørn og deres muligheder i skolen. Slet ikke diskuteret i relation til dagtilbud.

Skolebestyrelser, der beskytter skolen mod urimeligheder var et andet emne. Hvem beskytter dagtilbuddene mod urimeligheder?

De 15 indlæg på dagtilbudsområdet omhandlede normeringer.

Det er vanskeligt for alvor at dagsorden-sætte dagtilbuddene i den offentlige debat, hvor der er en tendens til at forbinde skole med læring og overse udviklingspsykologiens betydning for det, der sker i skolen.

PPR kan aktivt medvirke til at dagsorden-sætte betydningen af dagtilbud for børns læring samt hvilken betydning lav kvalitet har for udvikling. I det følgende peges på de områder, hvor børns udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, og hvor tidlige indsatser kan gøre en mærkbar forskel.

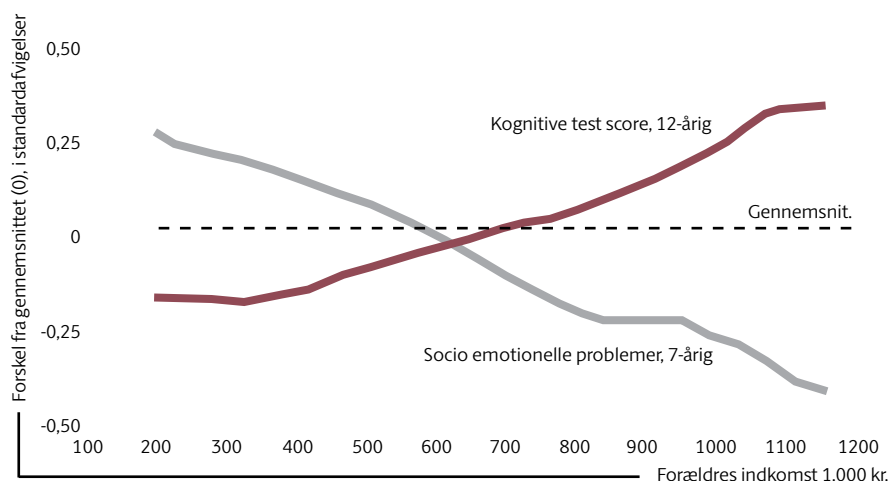
Ekskluderende opvækstbetingelser

I Danmark har strukturelle uligheder betydning for børnenes udvikling. Flere undersøgelser peger på, at der er sammenhæng mellem familiebaggrunden og alle områder af barnets udvikling (Ringsmose, 2014; Jensen, 2009; Rockwool, 2016). Denne graf fra Rockwool Fonden illustrerer den sammenhæng, vi ved fra en række undersøgelser, er til stede tidligt.

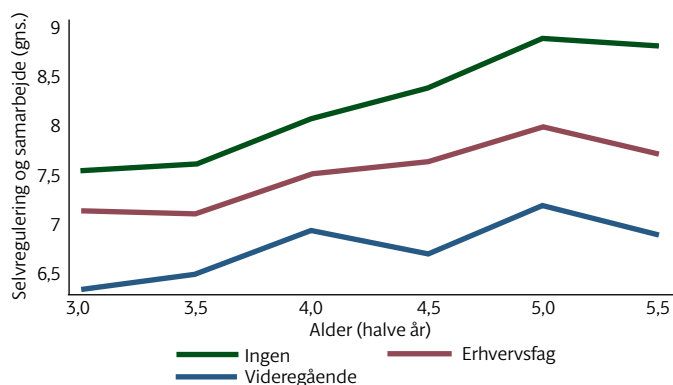
Figuren viser den kendte sammenhæng mellem familieindkomst og barnets høje eller lave kognitive score og henholdsvis mange eller få socioemotionelle vanskeligheder. Børn der vokser op i familier med høj indkomst udviser færre socioemotionelle vanskeligheder og en højere kognitiv test score. Omvendt for børn fra familier med lav indkomst. Sammenhænge der er vist i en række af undersøgelser, ligesom der er vist sammenhæng til diagnoser og senere specialundervisning. Der er større forekomst af børn fra familier med lav socioøkonomi, der bliver diagnosticeret med både ADHD og affektive forstyrrelser (Due et al., 2014).

Hovedparten – omkring 80 % af de danske børn klarer sig godt, mens ca. 20% af de danske børn er særligt eksklusionsudsatte i et udviklings- og læringsperspektiv. Udsattheden følger børnene. Her illustreret gennem graferne, der viser, at et barns relative placering forbliver den samme gennem hele uddannelsessystemet.

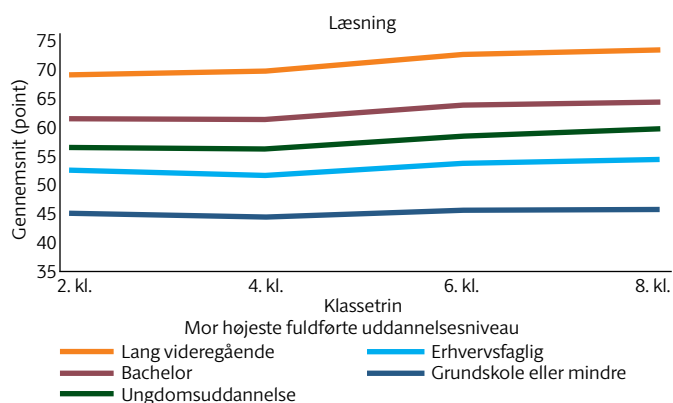
7-åriges problemer og 12-åriges kognitive testscore fordelt efter forældres gennemsnitlige indkomst



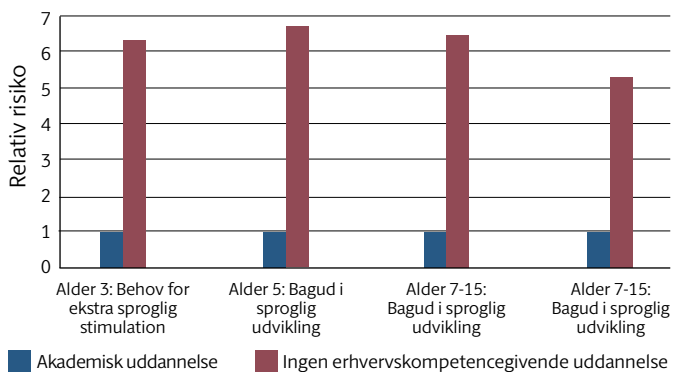
3-5 år – Vurderede færdigheder



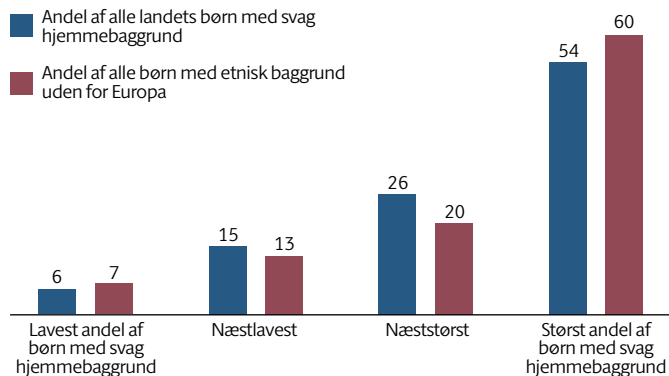
8-14 år – Testresultater, læsning



Børn af forældre uden erhvervskompetencegivende uddannelse vs akademikere



Segregering i daginstitutioner 2014 (%)



Kilde: Rosholm, 2015, Bleses et al., 2010, Højen m.fl. 2012. Undervisningsministeriet; Danmarks Statistik

Kilde: Egne analyser af registerdata i Danmarks Statistik

Der er læringsulighed i Danmark, og uligheden følger barnet, hvor opvækstvilkår kommer til udtryk i barnet på kognitive, socioemotionelle områder, i diagnoser og i adfærdsproblematikker. Det er børn, der qua deres opvækstvilkår er udsatte. Det er ikke kun familiebaggrunden, men også den strukturelle ulighed i bosætnin-

gen, der har betydning for børnenes udvikling. Boligområder har betydning for, hvordan børnene fordeles i skoler og daginstitutioner. Undersøgelsen "leger lige børn bedst" (FOA, 2015) viser, hvordan børnene fordeler sig i dagtilbud i overensstemmelse med den sociale baggrund. Den fjerdedel af daginstitutionerne, som har flest udsatte

børn, rummer over halvdelen af de udsatte børn. De samme institutioner rummer også over halvdelen af de børn, der har anden etnisk baggrund end europæisk. Samme mønster ses på skoleområdet.

De mest udsatte børn samles i vidt omfang i de samme institutioner. Børnenes ulige chancer for at klare sig godt i skolen især er påvirket af, om den daginstitution børnene gik i, havde mange børn med svag hjemmebaggrund. Det har signifikant negativ betydning for barnets skolepræstationer, om det flere år tidligere har gået i institution med mange børn med svag hjemmebaggrund.

Det betyder, at det er en særlig udfordring at skabe gode udviklingsbetingelser for børn i udsatte boligområder, og det fordrer en særlig høj kvalitet i indsatser for de børn, der vokser op, hvor udsathed er dominerende. PPR kan medvirke til at sætte fokus på dette i kommunale indsatser i udsatte boligområder og medvirke til, at strukturelle problemer ikke alene ansues som individuelle problemer, som de kommer til udtryk i barnets udvikling. Den måde problemerne opfattes på, er sammenhængende med de måder, de løses på.

Inkluderende processer i børns tidlige relationserfaringer

Blandt landene i norden har vi i Danmark flest helt små børn i dagtilbud. Norge er godt på vej til at have samme andel, som vi har i Danmark. Det er en udvikling, der er sket på kort tid og som har politisk bevågenhed (NOSOKO, 2014). I Danmark tager vi det vel nærmest for givet, at det er en del af en almindelig tidlig barndom, at selv meget små børn passes ude.

Danmark og Færøerne bruger vuggestuer/dagpleje i langt højere grad end de øvrige nordiske lande, når det gælder små børn. Især i sammenligning med Finland, der har stor succes med at skabe lighed i uddannelsessystemet, er tallene påfaldende. I Finland passer man primært de mindste børn hjemme. 83 procent af de 0-5-årige danske

Antal børn i professionel pleje	Danmark	Færøerne	Finland	Island	Norge	Sverige
<1	19%	20%	1%	6%	3%	0%
1-2	91%	88%	41%	84%	80%	71%
3-5	97%	95%	74%	96%	97%	97%
0-5	83%	81%	51%	78%	76%	75%

Kilde: NOSOKO, 2014

børn er i dagtilbud. I Finland er det kun 51 procent.

Det er PPRs kendskab til udviklingspsykologien og omgivelsernes betydning for børns udvikling, der potentielt får den allerstørste betydning, når det drejer sig om de yngste børn. Barnets udvikling har en særligt sensitiv periode frem til 18-24 måneders alderen – det såkaldte window of opportunity. I denne periode er voksnes omsorgsevne af særlig vigtighed. Barnets erfaringer med de tidlige samspil former barnets forventninger til normale samspil. De mindste børn har brug for, at den voksne omsorgsperson imødekommer og reagerer umiddelbart og hensigtsmæssigt på de signaler, barnet viser. Gennem kontakten med den voksne omsorgsgiver får barnet mulighed for at etablere fælles opmærksomhed, der har betydning for barnets sociale og kognitive udvikling i bredere forstand.

I PPR ved man godt, hvilke børn, der er i trivsel, og hvor grundlaget for et godt udviklingsforløb er lagt. Relationer er det vigtigste. Hver relation barnet indgår i, og som er rimelig stabil, vil udgøre et miniudviklingsmiljø for barnet og vil få betydning for, hvordan barnet fungerer og trives i øjeblikket, og lægge grundlaget for den videre ud-

vikling (Pianta, 1999). Det kan have meget stor betydning, at PPR har særlig opmærksomhed på de betingelser, børnene har på dette tidlige tidspunkt i deres udvikling.

Uanset om børnene er i familie eller dagtilbud, så er spørgsmålet, om der er tilsvarende tilstrækkeligt fokus på relationskvaliteterne for de udsatte børn. Mette Skovgaard Væver fra Institut for Psykologi ved Københavns Universitet forklarer om barnets behov for tryghed og for at blive set og forstået, at trygheden er livsvigtig for det lille barn og udvikles, når barnet får dækket sit følelsesmæssige behov for kontakt med nærværende voksne. Nærværende voksne giver børn helt særlige erfarings- og udviklingsmuligheder, ligesom tilknytningen til voksne frigiver barnets lyst til at være nysgerrig, udforske og lære. Børns tilknytning udvikler sig i omsorgsrelationerne, og når sensitive voksne hjælper barnet med at organisere dets følelser – både de positive og de vanskelige følelser.

I belastede boligområder er der flere børn med utryk eller desorganiseret tilknytning (Væver, 2017). Børn med utryk eller desorganiseret tilknytning sender ifølge Væver vildledende signaler, der gør det vanskeligt for omsorgspersonerne at forstå, hvad de

har brug for. De laver ballade, hører ikke efter, råber, græder, eller er vanskelige at trøste. De kan være klæbende eller klynkende, hvilket fører til, at omsorgspersonen oplever sig opgivende, irriteret, vred, truende, ligeglad eller hjælpeløs i forhold til et barns adfærd. Nogle børn "lader som om", de har det fint, selv om de har brug for omsorg og trøst – de har brug for støtte til at kunne bede om hjælp og trøst. Nogle børn søger trøst, men har svært ved at lade sig trøste. Det er børn, der har brug for støtte til leg og udforskning. Når børn fremstår modsætningsfyldte, forvirrede, skræmte, aggressive, kontrollerende, er der brug for ekstra hjælp og særlig viden. Det vigtige er, at børn har mulighed for at knytte sig til andre voksne end forældrene og dermed gennem sekundære tilknytningsfigurer får andre udviklingsmuligheder, ligesom samarbejdet med forældrene kan medvirke til forbedrede samspilsmuligheder for børnene.

Kvaliteten af børnenes samlede erfaringer i relationer og samspil har afgørende betydning udviklingen på alle områder. Pianta (2001) deler relationskvaliteten i tre kategorier præget af nærhed, konflikt eller afhængighed. Disse kvalitetsdimensioner har sammenhæng med barnets trivsel og adfærd i både dagtilbud og skole (Lisonbee et al., 2008). Konflikt og afhængighed er sammenhængende med forhøjet cortisol-niveau hos barnet i løbet af dagen i institutionen og er således stressende for barnet. Børn med det, der opleves som negativt temperament og adfærd, har en særlig høj risiko for at udvikle negative relationer til personalet (Pianta, 2001). Vi ved fra danske undersøgelser, at de børn, der i forvejen har et belastet hjemmemiljø lettere kommer i konflikter (Ploug, 2005). Børns udviklingserfaringer har betydning for barnets motivation, evne eller vilje til at gennemføre aktiviteter samt til rastløshed, til barnets evner til at knytte venskaber og indgå i lege, og om børnene er tilbøjelige til at drille og slås (Jensen et al., HPA, 2009).

Det er generelt vigtigt at have opmærksomhed på de signaler, børn giver os. Også børn, der resignerer og undgår kontakt er udviklingstruede.

Tilsyneladende er ansatte i daginstitutioner bedre i stand til gode samspil med de lidt ældre børn (Phillipsen m.fl., 1997), og

overser deres væsentlige betydning for de mindre børns udviklingsmuligheder. Det er simpelthen lettere for de professionelle at være i interaktion med de ældre børn. Studier har vist (NICHD studiet, 1996), at relationer mellem de mindre børn og personalet i mange tilfælde var for ringe. Fra Holland fandt Deynootschaub og Riksen-Welraven (2008) tilsvarende i en sammenligning af omsorgen, der blev givet til børn, når de var 15 og 23 måneder. Sammenligningen viste, at omsorgskvaliteten øges, når barnet bliver ældre. Der bliver stillet spørgsmålstegn ved, om omsorgen for de yngre børn i institutionerne er tilstrækkelig. Eksempelvis om personalet er gode til at bruge de daglige rutiner til de sensitive og udviklende samspil (Degotardi, 2010). Omsorg er ikke alene i betydningen af, om barnet får sine basale behov opfyldt, men i lige så høj grad behov for at indgå i udviklende relationer, stimulering og kontakt.

Anden forskning viser, at ansatte i børnehaver har en tendens til i højere grad at indgå i positive relationer til piger end til drenge (Hamere og Pianta, 2001; Pianta, 2001). Der er en overhyppighed af drenge, der viser vanskeligheder på psykosociale områder, og drenge er overrepræsenterede i specialundervisningen (Danmarks Statistik, 2015).

De voksne omsorgsgivere har ansvaret for at etablere gode relationer til børnene. Gode relationer bidrager til at forebygge en negativ udvikling (Hamre og Pianta, 2001). Legende samspil fremmer gode relationer (Pianta, 1999; Webster-Stratton). Samtidig viser forskningen, at når den voksne ændrer sin adfærd over for barnet, vil de ændrede handlinger påvirke barnet og føre til ændret adfærd hos barnet også (Pianta, 1999). Undersøgelser viser også, at når de voksne omtaler barnet positivt har det betydning for de andre børns relationer til det pågældende barn (Hughes, Cavell og Wilson, 2001).

PPRs rolle

Børn, der falder bagud i deres udvikling på grund af ringe kvalitet i opvækstvilkår, har en betydelig risikofaktor for langvarige vanskeligheder. Når børnene når til skolen, så har uligheden allerede determineret barnets muligheder. PPR har kendskab til udviklingspsykologien og kan følge op, hvor børns udvikling er truet, og dermed

støtte udviklingen hos de børn, der er eksklusionsudsatte. PPR kan også følge op på de betingelser, der skaber uligheden. Det vil sige, at PPR kan spille en aktiv rolle i at udvikle de betingelser i miljøerne, der skaber gode udviklingsmuligheder for børn.

Relationer er grundlag for udvikling. Der kan udpeges forklaringskæder i de udsatte børns samspilserfaringer og senere skolevanskeligheder. På en lang række områder kan uligheden påvises lige fra begyndelsen i barnets udvikling frem mod skolestarten og gennem hele uddannelsessystemet. Børns opvækstvilkår gør dem i højere grad udsatte for diagnoser, specialundervisning, for at præstere lavt i uddannelsessystemet, og for at ende i en udsat position.

Knyttet til danske forhold viser forskning, at der er udfordringer, idet daginstitutioner ikke entydigt gør en forskel for børn, hvor udviklingen er truet. Vi har ikke et klart billede af, hvordan det ser ud på landsplan, men vi ved, at hvor godt børn udvikler sig hænger overvejende sammen med forældrenes uddannelsesbaggrund (Jensen, 2009; Hansen et al., 2016).

En del af den specialpædagogiske bistand, der udgår fra PPR gives til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegang, men hvor børnenes udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte. Spørgsmålet er, om der er tilstrækkeligt fokus på de børn, PPR arbejder med i skolen, men som allerede har vanskelighederne længe før. Børn der er udsatte kan spores tidligt, og der er tilstrækkelig viden om de vanskeligheder, der følger børnene og tilstrækkelig viden til at løse dem.

PPR kan medvirke til at udvikle læringsbetingelser, der skaber gode udviklingsmuligheder for børnene, og sætte særligt ind, så kvaliteten er bedst i de mest udsatte dagtilbud. PPR kan sikre, at børn tilbydes de bedste udviklingsbetingelser ved at stille viden og indsatser til rådighed for dagtilbud og familier. PPR kan aktivt spille en rolle i at skabe forandringer i de samspil, der tilbydes børnene.

Da hovedparten af de danske børn er i dagtilbud, spiller dagtilbuddet sandsynligvis en væsentlig selvstændig rolle som henholdsvis hæmmende eller fremmende for



børnenes trivsel, læring og udvikling. Meget tyder på, at PPR har en vigtig rolle at spille i udviklingen af dagtilbudsområdet.

Selvom dagtilbuds-kvaliteter er vigtige, så er det utvivlsomt gennem familierne, den største forandring kan ske. Der er peget på (EVA, 2016), at mange forældre efterspørger mere vejledning, end de oplever at få,

blandt andet i forhold til at styrke barnets læring og skoleparathed. Det er især kortuddannede og tosprogede forældre, der efterspørger vejledning.

PPR har mulighed for at iværksætte indsatser på tværs af fagligheder. Det Strategiske Forskningsråd har peget på, at det er i krydsfelterne mellem eksisterende viden

og mødet mellem personer med forskellige fagligheder, der skabes muligheder for nytænkning, innovation og læring. Det kan være, at dagtilbud skal spille nye roller i forhold til det lokale nærmiljø og familierne. I denne forståelse er det en forudsætning for at undgå eksklusion, at barnet får gode udviklings- og læringsmuligheder tidligt.

LITTERATUR

Alhusen, J. L., Hayat, M. J., & Gross, D. (2013). A longitudinal study of maternal attachment and infant developmental outcomes. *Arch Womens Ment Health*, 16, 521-522-529. doi:DOI 10.1007/s00737-013-0357-8.

Andersen, T. K. (2012 23/1). Forebyggelse begynder på fosterstadiet. *Mandag Morgen*, 01/06 2014.

Bauchmüller, R., Gørtz, M., Würtz Rasmussen, A. (2011). Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling. Centre for Strategic Educational Research, DPU, Aarhus University.

Calmar Andersen, S., Jacobsen, M. (2012). Hovedresultater fra en eksperimentel undersøgelse af en forstærket indsats over for førskele børn med dansk som andetsprog.
<https://www.aarhus.dk/~media/Dokumenter/MBU/VI/0-6-aar/Paragraf-11-forskning/Hovedresultater-SCA-og-MJ2012-maj-2012.pdf>.

Collins, N. L., Dunkel-Schetter, C., Lobel, M., & Scrimshaw, S. C. M. (1993). Social support in pregnancy: Psychosocial correlates of birth outcomes and postpartum depression. *Journal of Personality and Social Psychology* 65 (6), 1243-1244-1258.

Danmarks Statistik (2015). Specialundervisning i Grundskolen 2014/2015. Nyt fra Danmarks Statistik Nr. 312.
<https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetPdf.spx?cid=19495>.

FOA (2015). Leger lige børn bedst. Ulighed og adskillelse i daginstitutioner og skoler. Bureau 2000.

Helweg-Larsen, K. (1999). Social arv – betydningen for graviditetsforløb, fødselsvægt og spædbarnsdødelighed. København: SFI.

Jensen, B.; A. Holm, P. Allerup & A. Kragh (2009). Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner. HPA projektet.

Lindqvist, D.W.A.; Ringsmose, C., Allerup, P. Kvaliteter i det sproglige læringsmiljø i børnehaven. I Svinth, L., & Ringsmose, C. (2012). *Læring og Udvikling i Daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.

Kovsted, J., & Jacobsen R. H. (2012). Samfundsøkonomisk potentiale ved indførelse af leksandmodellen i Danmark. Frederiksberg: CEBR.

Mathiasen, S. H., Madsen, L. B., & Eriksen, M. (2012). Tæt på en svensk kommune. Inspiration fra borås kommunes praksis på området for udsatte unge. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54:2. Aarhus N.: Krevi. Det kommunale og regionale evalueringsinstitut.

Michelsen, N. (1999). En god eller dårlig start på livet - mærket for livet af miljøet i mors mave. *Ugeskrift for læger* 36.

Murray, L. (1991), Intersubjectivity, object relations theory, and empirical evidence from mother-infant interactions. *Infant Ment. Health J.*, 12: 219–232.

Murray, L. & Trevarthen, C. 1985: Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. I T.M. Field & N.A. Fox (red): *Social perception in infants*. Norwood, NJ: Ablex.

Ordrup, H. H., & Vitus, K. (2011). *Indsatser for de udsatte 0-3 årige og deres forældre*. København: SFI.

Paarlberg, K. M., Vingerhoets, J. J. M., Passchier, J., Dekker, G. A., & Van Geijn, H. P. Psychosocial factors and pregnancy outcome. *Journal of Psychosomatic Research*, 39, 5, 563-564- 595.

Ploug, N. (2005). Social arv sammenfatning 2005. Socialforskningsinstituttet.

ROCKWOOL FONDEN, (juni 2016). Nyt fra ROCKWOOL FONDEN. SFI Campbell. Gruppebaseret forældreundervisning kan reducere småbørns følelsesmæssige og adfærdsmæssige problemer. Hvad virker? Evidens om effekter, 7.

Sivertsen, M. B. (2007). Hvordan virker indsatsen mod negativ social arv. København: SFI.

Socialstyrelsen (2014a). Klar til barn. Retrieved, 2014, Retrieved from <http://www.socialstyrelsen.dk/born-og-unge/forebyggelse-og-tidlig-indsats/klar-til-barn>.

Socialstyrelsen (2014b). Tidlig indsats - livslang effekt. Retrieved, 2014, Retrieved from <http://www.socialstyrelsen.dk/born-og-unge/aktuelt/tidlig-indsats-livslang-effekt/>.

Om forfatteren

Charlotte Ringsmose er professor mso, cand.pæd.psyk., autoriseret psykolog og ph.d. Hun forsker i betydningen af den tidlige barndom i et udviklings- og læringsperspektiv, og er forskningsprogram-leder for et forskningsprogram vedrørende læring, didaktik og innovation i dagtilbud. Derudover underviser Charlotte på master- og kandidatuddannelserne i psykologi og specialpædagogik, samt ved psykologernes specialistuddannelser.



05 / PPR PSYKOLOGEN SOM TVÆRFAGLIG BROBYGGER?

Af Jacob Storch

Indledning

Sammenhængende borgerforløb, samskabelse og tværfagligt samarbejde står højt på dagsordenen i de fleste kommuner. Dette fokus udtrykker en øget opmærksomhed på, at der er en gruppe af borgere, hvis udfordringer ikke kan afhjælpes i basisorganisationens standarder, ganske enkelt fordi kompleksiteten i de samlede udfordringer de står med ikke kan henføres til én faglighed, men derimod til en hel serie af fagligheder, der ofte går på tværs af kommunen og myndighedsområder. Denne dagsorden har sat fokus på et mere grundlæggende problem for kommunerne, nemlig det forhold, at de borgere, som har mest brug for hjælp ofte havner i årelange forløb, hvor de bliver kastebolde mellem forvaltningsom-

råder, lovgivninger og faggrupperinger, frem for i stedet at få en sammenhængende koordineret hjælp, hvor de ydelser og den støtte som bevilges understøtter skabelsen af holdbare løsninger, der engagerer og fastholder motivationen hos borgeren og dennes familie. På familieområdet er der således kommet et betydeligt fokus på tidlig koordineret indsats. Et eksempel på dette er den svenske model (Herning modellen på dansk) som viser, at en intensiv tværfaglig indsats tidligt skaber bedre og billigere indsatser på lang sigt for børnene. Et andet eksempel er et forstærket samarbejde mellem familieafdelingen, beskæftigelse og psykiatrien, som bidrager til, at der skabes løsninger, der ikke alene gavner børnene, men også gør det muligt for forældrene at lykkes, måske for første gang, med en beskæftigelsesrettet indsats.

Som konsulenter og aktionsforskere i kommunerne oplever vi denne udvikling fra første parket. Vi ser, at nok finder mange kommunale medarbejdere bevægelsen hen i mod mere sammenhæng i borgerforløbene og bedre samarbejde med borgerne, som et positivt skridt i en rigtig retning, men det er også svært, da det dels udfordrer de enkelte professioner, som skal arbejde på nye måder, og dels fordi der er indbygget en række dilemmaer og juridiske udfordringer.

I denne artikel vil jeg rette fokus på PPR psykologens rolle i denne dagsorden. Da kommunerne organiserer psykologerne på forskellige måder, kan der ikke tegnes et ensidigt billede af, hvordan udfordringerne ser ud. Udgangspunktet i mine overvejelser er baseret på egne erfaringer med PPR psy-

kologer i rammen af sammenhængende borgerforløb, interview med familiechefer og psykologer, samt data fra kortlægning af kvaliteten af den tværfaglige indsats omkring komplekse udfordringer. Omdrejningspunktet er PPR's rolle set fra tre perspektiver.

PPR som del af en tværfaglig organisation

- For det første ser jeg på de organisatoriske udfordringer, der knytter sig til arbejdet med de mest udsatte børn og deres familier. Jeg vil i artiklen introducere begrebet relationel kapacitet, der dækker over den organisatoriske evne til at finde sammen i produktive tværfaglige og organisatoriske relationer, når der er behov for det. Begrebet er udviklet på ryggen af forskningen i relationel koordinering (Gittell, 2016; Hornstrup og Madsen, 2015), der beskæftiger sig med kvaliteten og effektiviteten i løsningen af komplekse udfordringer, hvor flere professionelle er gensidigt afhængige af hinanden i bestræbelsen for at skabe resultater. Denne forskning viser en klar korrelation mellem kvaliteten af den koordinerede relation (forstået som; fælles accepterede mål, delt viden, gensidig respekt, præcis, rettidig og problemløsende kommunikation) og effektiviteten og kvaliteten af ydelsen.

PPR som aktiv medspiller i konstruering og etablering af helhedsorienterede løsninger

- For det andet vil jeg argumentere for, at PPR psykologen kan og bør spille en mere aktiv rolle i skabelsen af sammenhængende indsatser. Det kan de, fordi deres uddannelse i særlig grad besidder de forudsætninger som efterspørges i dette arbejde. Der hviler derfor en naturlig forventning fra andre professionelle om, at psykologen viser vej, faciliterer processen, har øje for sammenhænge og specifikke behov og formår at omsætte det til fælles strategier for, hvordan barnets mestring styrkes.

PPR som faglig generator

- For det tredje vil jeg argumentere for, at der i de terapeutiske metoder, så som åben dialog (Seikkulaa) og recovery (Ness et al., 2014; Ness, 2016) findes en inspiration, der i bredere forstand kan imødekomme et behov for at bevæge

sig væk fra en transaktionstænkning, der er funderet i en underskudsrelation (Gergen, 1994) mellem borgeren og den offentlige professionelle og over i en samarbejdstænkning, hvor løsninger er noget, man er sammen om at skabe. Denne bevægelse refereres også som en faciliterende kompetence, en kompetence som psykologerne har særlige forudsætninger for at bidrage med, og dermed træde ind i rollen som brobygger mellem faggrupper og borgerne.

Når organisationens kompleksitet møder borgernes kompleksitet

Lad os starte i praksis og se udfordringen gennem en case:

PPR psykologen kaldes ind til en daginstitution, da der er store udfordringer med et lille barn på under to år. Barnet græder det meste af dagen, kaster sig bagover og slår hovedet i gulvet, tager ikke føde til sig af nævneværdig karakter. Forældrene kan ikke få barnet til at sove om aftenen, hvorfor barnet kommer træt i vuggestue, nogen gange er det faldet i søvn i bilen. Barnet har ofte beskidt og slidt tøj på. Pædagogerne er rådvilde og ser et barn i mistrivsel, som ikke udvikler sig alderssvarende eller knytter normale legerelationer til de andre børn i vuggestuen.

Forældrene er samarbejdsvillige og har resourcer, men synes det er svært at have et barn og få tiden til at slå til. Moderen går i sprogskole og faren har job som løsarbejder (tjener vist sorte penge ved siden af). Sprogskolen rapporterer om uregelmæssigt fremmøde, ligesom flere møder i børneha-ven aflyses eller forældrene udebliver.

Psykologen snakker med sundhedsplejersken, som intensiverer hjemmebesøg og der sendes en underretning afsted. Der bliver lavet nogle alderssvarende undersøgelser af barnet, der viser, at det er bagefter den alderssvarende udvikling.

Socialforvaltningen besøger familien og vurderer, at der er god og normal kontakt mellem barn og moderen, og at der er forældreevne. Socialforvaltningen ser ingen grund til at foretage sig yderligere og er parate til at lukke sagen. Dette meddeles ikke psykologen.

Vuggestuen og psykologen følger fortsat barnet og ser med bekymring, at barnet

fortsat ikke udvikler sig. Der bevilges ekstra timer til dagtilbuddet, så der kan være en voksen tilknyttet barnet det meste af dagen. Der er meget bekymring. Yderligere to underretninger fremsendes og der arbejdes på, at der findes en specialplads til barnet, der bedre kan imødekomme barnets og familiens behov. Der ses fortsat ingen forandring i barnets trivsel og udvikling, og der opbygges en frustration i organisationen. På et netværksmøde 10 måneder senere udrulles familiens case, og partnerne får belyst de mange indsatser, men også den manglende kommunikation frem og tilbage mellem de professionelle, hvorfor der er vokset en intern frustration imellem afdelingerne over sagens forløb og kompleksitet. Barnet er nu 2,5 år, og der er fortsat ingen afklaring om barnet og indsatsen overfor familien.

Ser vi isoleret på hver enkelt faggruppe, så gør de hver især det, der forventes af dem, men samtidig bliver det også tydeligt, at ingen lykkes, hverken psykologen, pædagogen, sundhedsplejersken, familien og slet ikke barnet. Familiens situation bringer dem i kontakt med et bredt udsnit af kommunen, og de har, ligesom de forskellige professionelle, svært ved at skabe et overblik og sammenhæng i de forskellige indsatser, der sættes i værk. Oven i dette er der en yderligere kompleksitet, da moderen ikke er dansk, og derfor ikke kender systemet. Det kom til udtryk i det forhold, at udeblivelser fra møder i dagtilbuddet skyldtes, at hun af jobcenteret var blevet gjort opmærksom på, at hun ville blive trukket i dagpenge, hvis hun ikke mødte op i sprogskolen, hvilket familien ikke havde råd til.

De mange professionelle ser ind på familien med afsæt i hver deres professionelle kunnen og opgave, men ingen ser hele familien. Hvis der fra starten var anlagt et flerfagligt samarbejde om og med familien, kunne der være skabt en helhedsindsats, hvor jobcenteret, socialforvaltningen, psykologen, hjemmeplejen og vuggestuen sammen med familien kunne have anlagt en indsats, der både så på barnets behov, familiens hverdag derhjemme og sprogskolen, så de enkelte afdelinger kunne koordinere samarbejdet, så ikke bare familien, men også de forskellige professionelle bedre kunne se deres rolle og bidrag ind i det fælles.

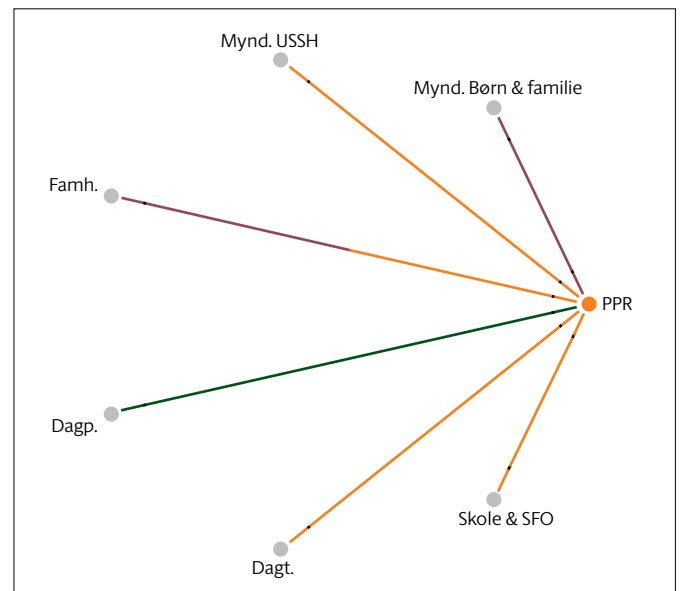
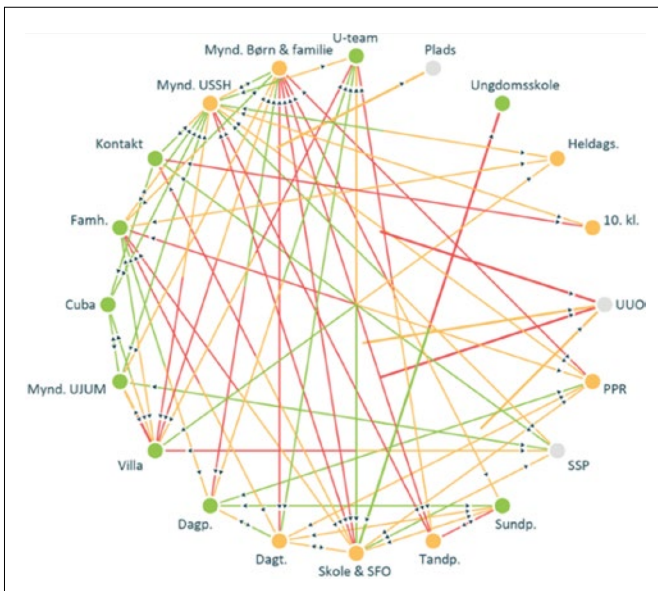


En konstatering fra vores arbejde med opbygning af den organisatoriske kapacitet til at skabe og indgå i tværfaglige organisatoriske netværk, når opgaverne kalder på det, er, at kommunerne ikke har et overblik over, hvem der indgår i de mere komplekse udfordringer. En konsekvens heraf bliver derfor, at samarbejdet aldrig kommer til at fungere, da ingen ser helheden og dermed sikrer, at alle relevante aktører inviteres ind i et samarbejdsrum på tværs af organisationen.

Første skridt er derfor at skabe dette overblik. Til dette arbejde har vi videreudviklet

modellerne fra relationel koordinering (Storch & Hornstrup, in press), så de afspejler den kommunale virkelighed. Vores arbejde har vist, at vi må ændre fokus fra koordinering af den kendte konkrete opgave til et fokus på kapaciteten til at indgå i forpligtende samarbejder, når behovet opstår, hvorfor vi taler om relationel kapacitet. Første spørgsmål er således, hvem der er involveret og dernæst, hvem har samarbejde med hvem i det netværk, der tegnes op. Et netværk for børne- & familieområdet i en undersøgt kommune ser således ud:

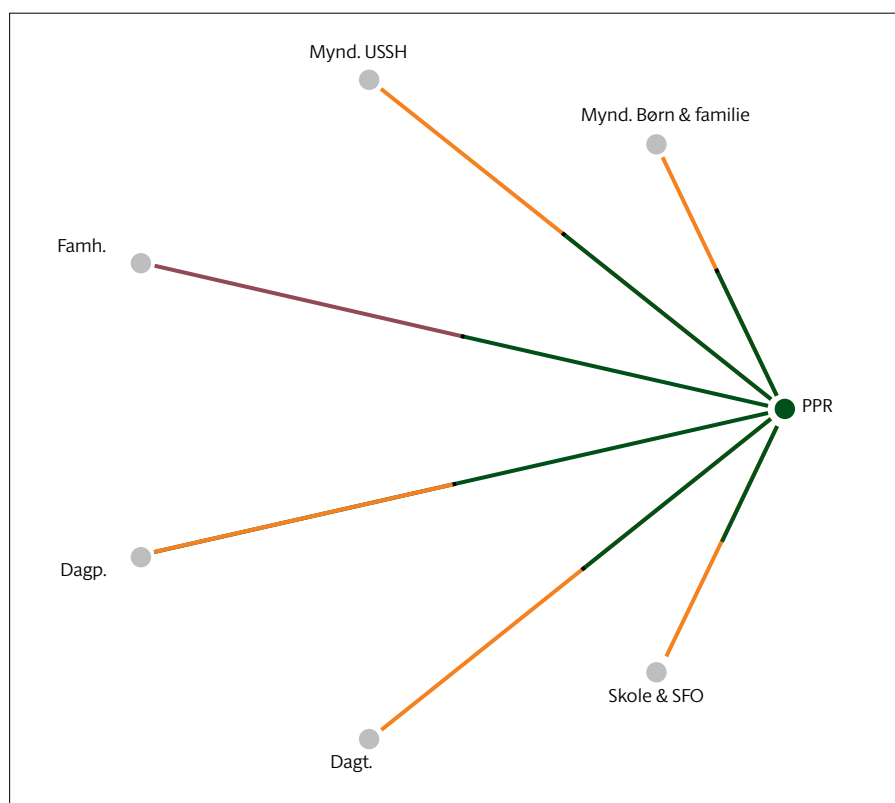
Det vi ser er, at der er mange samarbejdsrelationer. Pilene viser, hvem der har forbindelse til hvem i organisationen. De grønne pile udtrykker oplevelsen af et godt samarbejde, en orange pil en middel oplevelse og en rød pil en oplevelse af et dårligt samarbejde. Når vi foretager analysen, så spørger vi altid til, hvordan relationen opleves begge veje, hvorfor det ofte findes, at den ene faggrupper oplever samarbejdet som godt (grøn), mens den anden oplever samarbejdet som dårligt (rød). Går vi skridtet mere ned i detaljen og fokuserer på PPR og denne afdelings relation til netværket af samarbejdspartnere ser billedet således ud:



Billedet viser PPR i den pågældende kommune, der såvel internt i egen afdeling såvel som ud i relationen til andre afdelinger har en række udfordringer. Samarbejdet internt (den orange prik ved PPR) opleves som gennemsnitligt, hvilket kan være ok, hvis man løser simple rutinemæssige opgaver. Men da PPR arbejdet altid foregår i et netværk af komplekse samarbejdsrelationer, er dette ikke heldigt, da det interne samarbejde virker direkte ind på den enkelte medarbejders oplevelse af at lykkes med sin faglighed. Dette er en central erkendelse, eftersom ingen faglighed kan lykkes alene, men alene i et aktivt produktivt samarbejde med andre faggrupper og borgerne.

Ser vi på relationerne til de andre afdelinger ses et billede af et netværk, hvor PPR til sine væsentligste samarbejdsrelationer (Skole & SFO, Familiehuset, Myndighederne Børn & Familie og USSH) enten oplever at have et dårligt eller middel godt samarbejde. Det er alene i samarbejdet med dagplejen, at samarbejdet opleves som gensidigt produktivt. Et centralt spørgsmål for alle afdelinger og professioner at stille sig selv er: 'Hvem er det afgørende, set fra borgerens perspektiv, at vi har et stærkt samarbejde med?'

Følger vi forskningen i relationel kapacitet, betyder det billede, vi ser ovenfor, at kvaliteten af det tværfaglige samarbejde virker direkte negativt ind i evnen til at skabe en helhedsorienteret løsning af høj kvalitet og dermed effektivt, forstået som mængden af anvendte timer over tid samt betydningen i borgerens liv. Det gælder både for PPRs bidrag ind i helheden, såvel som helhedens evne til at skabe løsninger på komplekse udfordringer. En væsentlig problematik vi ser i vores analyser og arbejde er, at mange ikke finder samarbejdet med andre faggrupper som værende relevant, hvilket udgør en problemstilling i sig selv. Vi ser det som et udtryk for en alt for indad skuende organisations- og ledelsespraksis. Fokus er således mere på egne opgaver, faglige relationer og målsætninger, frem for fælles opgaver og helhedsorienterede målsætninger, der afspejler borgernes ønsker og behov. I den konkrete kommune kommer dette til udtryk på følgende måde, når vi spørger til, om samarbejdet med andre enheder er relevant:



Vi ser i netværksanalysen, at PPR selv oplever samarbejdet, såvel internt i egen afdeling som i relationen til andre afdelinger, som vigtig. Modsat oplever ingen af de andre samarbejdet med PPR som vigtigt, men i stedet som middel eller slet ikke vigtigt. Det betyder, at de centrale samarbejdspartnere som PPR er afhængige af ikke som udgangspunkt vil engagere sig og opsøge PPR i det omfang, som det er nødvendigt for at skabe det nødvendige samarbejde og finde de rigtige løsninger med og for borgerne. Ikke så få gange støder vi på skoler, der betragter PPR som nogen, der kan bestilles udredninger og undersøgelser hos – altså en henvisningstænkning. Når psykologen kaldes ud, så har skolen ofte allerede besluttet, hvad de tænker er den optimale indsats, og vel at mærke en indsats, hvor PPR tager sig af problemet 'med barnet'. Vi ser i vores analyser dette udtryk i store forskelligheder mellem skolernes deltagelse i de fælles løsninger, hvor nogle skoler er positive og andre helt afvisende for et samarbejde. Det udgør et problem for såvel PPR som for borgerne, der må leve med konsekvenserne af en manglende koordinering og en manglende tilbøjelighed til at finde nye løsninger på de udfordringer, som findes. Psykologen spiller her en afgørende rolle i fastholdelse af en insisterende intervention, der tager afsæt i visionen om en sammenhængende indsats koordineret på tværs af organisatoriske afgrænsninger.

Der findes ingen komplekse familier
Som en opsummering af det foreløbige, så er det centralt at afvikle myten om de komplekse familier og i stedet adressere den organisatoriske kompleksitet, for gør organisationen ikke det, bliver den til borgernes kompleksitet. Et udtryk vi næsten uden undtagelse møder, i alle de kommuner vi kommer ud i, er idéen om, at borgere er komplekse. Lad mig aflive denne idé; borgere er ikke komplekse; de lever i bedste fald liv, hvori der opleves en mængde af udfordringer, der i væsentlig grad overstiger, det vi forbinder med 'normale' borgere. Den kompleksitet, der refereres til, er ikke blot borgerens kompleksitet, men i lige så høj grad den professionelle oplevelse af egen magtesløshed ved ikke at kunne hjælpe borgeren med dennes udfordringer, fordi disse overskrider de handlerum, der afgrænser den professionelle virksomhed. Når borgere eller familier har en stor berø-

ringsflade til den offentlige sektor, så betyder det også, at mange af de løsninger, som systemets repræsentanter prøver at skabe ikke komplimenterer borgerens kompleks af udfordringer. Det kan føre til borgernes afvisning af den professionelle, blot med den kompleksitet, at borgeren ikke som udgangspunkt kan vælge sine kommunale kontakter til og fra – den magt ligger alene hos systemets repræsentanter. Problematikken er således, at den professionelle alene inviteres til at agere i afgrænsede domæner, fremfor i pragmatiske helheder. Pragmatiske helheder forstået som de helheder, der er meningsfulde for borgeren og dennes familie og som samtidigt kan indfanges af en samarbejdende helhed af professionelle. I det følgende skal vi se på, hvad der kan gøres, og hvilken rolle PPR psykologen kan spille heri.

PPR psykologen som tværfaglig brobygger? En rolle som savnes i de fleste kommuner, når vi taler om komplekse faglige som organisatoriske udfordringer, er den koordinerende og brobyggende. Det er ofte uklart, hvem der tager et ansvar for at sikre en helhed i sagsarbejdet og sikrer, at de nødvendige faglige oversættelser sker på tværs af faggrænserne, så der skabes et koordineret hele, hvor de enkelte gør hinanden gode. En sådan rolle kunne PPR psykologen med fordel se sig selv ind i. Men er psykologen parat til at agere konsultativt ind i det organisatoriske? (Davidson, 2014). I de fleste af de sammenhænge hvor psykologen indgår, udgør de den længst uddannede i det faglige hierarki, hvilket betyder, at andre ser deres viden og bidrag som centralt i samspillet. Men det er ikke den generelle oplevelse, at psykologen selv er klar over dette eller forstår betydningen heraf. Realiteten er i overvejende grad, at det psykologen siger har højere værdi end det eksempelvis læreren eller pædagogen siger. Forældre til børn vil være mere tilbøjelige til at tage psykologens vurderinger og undersøgelser alvorligt end pædagogens. Det er derfor vigtigt, at psykologerne vedkender sig sine faglige kvalifikationer og spiller en mere aktiv rolle i forhold til at skabe et samarbejdende hele. En familiechef udtrykker sine faglige forventninger til fremtidens PPR og psykologen således:

- PPR skal intervenere mere og være aktive aktører i den plan, der skabes for barnet og familien

- PPR skal hjælpe til at stoppe problemer, før de vokser sig store
- PPR skal kunne give råd og vejledning til de andre faggrupper
- PPR skal kunne sidemandsoplære lærere, pædagoger og familiebehandlere
- PPR skal være mere aktive i at dele deres værktøjer og viden med andre dele af kommunen

Det betyder, at psykologerne skal være åbne for at gentænke deres rolle, så deres psykologfaglighed bringes i spil på måder, der løfter andre faggruppers mestringskompetencer til at håndtere de udfordringer, der opstår med og omkring børn. Konkret kunne det være at følge med ud i klassekalet og sammen med læreren hjælpe til, at de i dette rum skaber den praksis, der gør det muligt at håndtere udfordringer i hverdagskonteksterne. Det kunne også være konkret rådgivning af andre faggrupper i, hvordan man håndterer særlige udfordringer med eksempelvis stressede og urolige børn. Det kan være oversættelse af, hvad diagnoser og testresultater betyder for praksis i klassen eller i dagtilbuddet, så disse giver mening.

Familiechefen peger på, at hun gerne ser PPR psykologen komme endnu mere ud og ser barnet og familien i konteksten af daglige praksisser, og på den måde overskrider egne vaner og præferencer. Begrebet om den psykologiske alliance med 'klienten' skal udfordres og udvides, så alliancen gælder hele systemet og familien. Psykologens kompetencer til at se problemstillinger i et helhedsperspektiv skal gøres tilgængelig i forhold til helheden, hvorfor der er også brug for, at psykologen bringer relationerne ud af børne- og ungeområdet og ind som en del af fokus for den samlede indsats. Børn med mange udfordringer er også ofte børn, hvis forældre har udfordringer og dermed kontakter ind i kommunens andre afdelinger. Forældrenes udfordringer kan være mange og det lader sig ikke generalisere. Et eksempel kan være forældre på dagpenge, der stresses af aktivering eller andre psykiske udfordringer. Det er derfor afgørende at se udfordringerne i konteksten af familiens samlede udfordringer og ressourcer og dermed bygge broer til eksempelvis arbejdsmarked og socialpsykiatrien. Med en koordineret indsats på tværs af organisationen skabes nye handlemuligheder og et

andet udgangspunkt for at se problemstillinger i konteksten af en helhed. Vi har set eksempler på, at der bliver bevilliget yderligere støtte til familier i forbindelse med, at forældre sendes i aktivering, eftersom børnenes trivsel og evne til at lykkes ind i den indsats, der er tilrettelagt er afhængig af, at forældrene kan mestre deres udfordringer og for mange er overgangen fra passiv forsørgelse til aktivering en stor belastning, der kan betyde, at skrøbelige familierutiner falder sammen, hvis der ikke er det nødvendige overskud. Når rutinerne falder sammen, har det en direkte negativ virkning ind i børnenes trivsel og mestrings i skolen og dagtilbud. Psykologen kan med sin viden og erfaringer være en afgørende medspiller i forhold til at etablere disse løsninger på tværs af faglige grænser.

Familiechefen ser, at en styrkelse af PPR's rolle ind i det tværfaglige felt vil bidrage til at skabe lokale interventioner og forebyggende løsninger, hvilket kan antages, at det i flere sager bliver overflødig at inddrage socialforvaltningen. Det har betydning økonomisk i forhold til færre underretninger, mindre sagsbehandling og billigere forebyggende indsatser. Men først og fremmest har det betydning for familierne, hvis udfordringer løses i et fællesskab i en almindelig hverdag og de undgår dermed den klientgørelse, der ligger i at blive "en sag i systemet".

Hvorfor skal psykologen træde ind i en ny rolle?

Mange af de færdigheder som skal mestres i forhold til at agere som faglig brobygger, agere mere faciliterende og skabe helhedsorienterede indsatser er færdigheder, der henter inspiration fra primært psykologfaglige kontekster. Psykologen har derfor en særlig forudsætning for at bringe disse i spil og forstå disse. Det nye består således ikke i, at psykologen skal lære en masse nye metoder og tilgange, men derimod bruge de færdigheder de besidder ind i tværfaglige sammenhænge i samarbejdet med kollegaer. Det kræver, at der arbejdes mere kreativt og fleksibelt med oversættelse af metoder og praksisser til den virkelighed, der findes i kommunerne.

Aktuelt pågår der en række forsøg støttet af Socialstyrelsen, hvor man oversætter behandlingsmetoden Åben Dialog ind i

kommunalt arbejde i dansk sammenhæng. Metoden bygger på en dialogisk netværkspraksis, hvor borgerne er med til at udpege, hvem de tænker er vigtige at invitere med til møder, så de mennesker, som borgeren mener udgør en del af løsningen, tager del i en samlet samtale. Udover professionelle kan dette også være familie, venner og i nogle tilfælde egen læge. Metoden har med succes været anvendt til behandling af psykisk syge, men der er ikke noget metodisk, der hindrer at lignende praksisser kunne finde sted indenfor normalområdet også, måske det vil være endnu nemmere her? Hvad om børn og deres familier kunne invitere ind til netværksmøder faciliteret af

PPR psykologen i stedet for at arbejde med barnet alene?

Det kunne også være andre Recoverybaserede praksisser, hvor børn og familier mødes med andre børn og familier, der har oplevet tilsvarende problemstillinger som den aktuelle for et barn. Mødet kunne faciliteres af psykologen, der på den måde bringer nogle nye metoder til samskabelse i spil, og dermed bidrager til at øge de samlede ressourcer, der arbejdes med i en kommune.

Det centrale budskab er, at der er brug for PPR psykologer, der bringer sig selv og

deres faglighed i spil, hvor de gør andre gode og bidrager til at løfte kvaliteten af helhedens indsats. Der er ikke brug for en PPR psykolog, der graver sig dybere ned i specialiserede praksisser uden samtidig at udvikle en øget evne til at bringe den specialiserede viden i spil i samspillet med andre. Værdien af den psykologfaglige indsats rækker udover relationen mellem psykolog og barn og familie. Den virker ind i klasserummet, ud i venskabsrelationer og gennem forældrenes medejerskab til de løsninger, der skabes.

LITTERATUR

Davidson, L. Ph.D. (2014) Dare Psychologists Become Change Agents?, *Self & Society*, 41: 2, 8-12.

Gergen, K. (1994) *Virkelighed og relationer* Dansk Psykologisk Forlag.

Gittel, J. H. (2016) *Relationers betydning for høj effektivitet*, Dansk Psykologisk Forlag.

Hornstrup, C. & Madsen, M.P. (2015) *Ledelse af relationel koordinering*, Turbine Forlag.

Ness, O., Borg, M., & Davidson, L. (2014). Facilitators and barriers in dual recovery? A literature review of first-person perspectives. *Advances in Dual Diagnosis*, 7(3), 107-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/ADD-02-2014-0007>.

Ness, O. (2016). De små ting: om relasjonell etikk og samarbeid i psykisk helse- og rusarbeid. In B. Karlsson (ed.), *Det går for sakte... i arbeidet med psykisk helse og rus* (pp. 58-73). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Storch, J. & Hornstrup, C. (2018 in press) *Relationel Kapacitet – sammenhengende borgerforløb med relationel koordinering 2.0*.

Om forfatteren

Jacob Storch er administrerende direktør, stifter og managing partner hos konsulentvirksomheden 'joint action'. Han arbejder med en bred vifte af opgaver inden for ledelse og organisation i form af for eksempel topledersparring og implementering af store forandringsprocesser. Derudover er Jacob ekstern forsker ved Aarhus Universitet med speciale i procesfaglighed.

06 / PSYKOLOGENS GRUNDUDDANNELSE SOM FUNDAMENT FOR PPR-ARBEJDET

Af Thomas Szulevicz

Indledning

Jeg var en gang til et foredrag med en karrierekonsulent, som på baggrund af en dimittendundersøgelse blandt dimitterede universitetsstuderende kunne konkludere, at de studerende generelt meldte tilbage, at de havde en oplevelse af at mangle praksis-

nær viden og kompetencer, som var mere omsættelige og brugbare i forhold til praksis. På den baggrund anbefalede karrierekonsulenten, at vi i vores universitetsundervisning kunne overveje at drosle lidt ned på den teoretiske og metodiske undervisning til gengæld for et skærpet fokus på, at vores færdiguddannede kandidater skulle være i besiddelse af mere professions- og prak-

sisrelevant viden. Jeg har vanskeligt ved at forestille mig en anbefaling, som jeg kunne være mere uenig i.

Og netop denne uenighed vil jeg udfolde i denne artikel, som handler om sammenhængen mellem uddannelse af psykologer til PPR, og om hvordan vi som uddannelsesinstitution arbejder med at forberede vores



studerende til at være klar til at løfte opgaven som PPR-psykologer.

Den uddannelsesmæssige baggrund

PPR-psykologer uddannes i dag fra de danske psykologuddannelser på henholdsvis Aarhus, Aalborg, København og Syddansk Universitet. Jeg tror vist ikke, at det er helt forkert, hvis jeg skriver, at arbejdet i PPR traditionelt ikke har været det mest eftertragtede og prestigøse blandt hovedparten af nyuddannede psykologer. Her har mange i stedet haft ambitioner om karrierer som kliniske psykologer med egen praksis eller i psykiatrien eller som erhvervspsykologer. Men heldigvis oplever jeg, at denne udvikling er ved at vende. Min klare fornemmelse er, at psykologistuderende i stigende grad aktivt tilvælger pædagogisk psykologi på kandidatuddannelserne, og at mange psykologistuderende har en ansættelse i PPR som deres ønskejob. Og det kan jeg godt forstå. Jeg plejer altid at sige til mine studerende, at den pædagogiske psykologi er den mest spændende del af psykologi-en, fordi den trækker på alle dele af psykologien samt pædagogikken. I mine øjne er det også den mest spændende del af psykologien, fordi den bredt set retter sig imod børns udviklings-, dannelses-, tilblivelses- og læringsprocesser, og fordi den hermed udspiller sig i et interessant spændingsfelt mellem børnenes egne livsverdener samt den både lokale og overordnede, samfundsmæssige kontekst, som børnenes liv foregår inden for. Men psykologarbejdet i PPR er samtidig også krævende, fordi det stiller krav om psykologfaglige kompetencer på både individ-, gruppe- og organisationsniveau.

Generelt er vi på psykologuddannelserne privilegerede ved at have nogle meget dygtige og motiverede studerende, som har psykologi som deres absolutte drømmestudie, men universitetssektoren gennemgår i disse år nogle ret betydelige forandringer. Som andre offentlige instanser er vi omfattet af omprioriteringsbidrag, hvor vi løbende skal skære ned på vores omkostninger. Herudover har vi over de seneste år været vidner til, at gennemsnitsalderen på vores studerende er faldet, og at gennemsnitsalderen på vores studerende således aldrig har været lavere. Fremdriftsreformen har samtidig ført til, at vores studerende i gennemsnit gennemfører deres uddan-

nelse hurtigere, hvilket resulterer i, at vores færdiguddannede kandidater i mange tilfælde er omkring 25 år. Det betyder også, at mange nyuddannede psykologer starter deres PPR-karriere i en relativt ung alder.

Hvis vi vender tilbage til karrierekonsulenten, som jeg nævnte i indledningen, og opfordringen til at drosle ned på den teoretiske og metodiske del af vores universitetsundervisning, er det vigtigt at pointere, at jeg bestemt er enig i, at vi som uddannelsesinstitution naturligvis skal have et meget skarpt øje for, hvilket professionelt virke vores studerende skal varetage, når de er færdige med deres uddannelse. Jeg er naturligvis heller ikke uenig med karrierekonsulenten i, at det er meningsfuldt, at vi i vores uddannelse aktivt arbejder med den praksis, som vores studerende senere skal ud at være en del af. Det mener jeg er et helt centralt pædagogisk princip. Men jeg er meget uenig i, at vi som universitet skal drosle ned for vores teoretiske og metodiske undervisning. Denne undervisning ser jeg nemlig som hele grundpillen i vores kandidaters psykologfaglighed og som noget, vi dermed skal værne om. Jeg er samtidig også ret overbevist om, at havde man spurgt de selv samme dimittender ti år senere om, hvad de havde taget med sig fra deres universitetsuddannelse, ja, så ville de pege på nogle generelle fagspecifikke kompetencer og på analytiske færdigheder og kompetencer til at forstå og analysere komplekse problemstillinger.

Jeg underviser selv på psykologuddannelsen på Aalborg Universitet, hvor bacheloruddannelsen er almenpsykologisk med fokus på de psykologiske grunddiscipliner. På en række punkter minder vores bacheloruddannelse om de øvrige psykologibacheloruddannelser i Danmark ved at have undervisningsmoduler i social-, personligheds-, kognitions-, udviklingspsykologi, biologisk psykologi, arbejds- og organisationspsykologi, klinisk psykologi, psykiatri, psykologisk videnskabsteori osv. Men vi adskiller os også ved at have mere projekt- og problemorienterede forløb, hvor de studerende med udgangspunkt i en problemstilling i grunddisciplinerne selvstændigt skriver projektopgaver.

Kandidatuddannelsen er anvendelsesorienteret og består af en række obligatoriske

fag på de forskellige semestre som eksempelvis psykologisk interventionsmetode, psykologisk testning, den psykologiske profession, videregående forskningsmetoder samt forskellige valgfag. Herudover er kandidatuddannelsen struktureret omkring en række professionsprogrammer, som løber på 7., 8. og 9. semester, hvor de studerende får mulighed for at fordybe sig inden for et eller flere af psykologiens professionsfelter, før de studerende afslutningsvist skriver speciale på 10. semester. Jeg har selv været med til at tilrettelægge vores professionsprogram i pædagogisk psykologi (Pædagogisk Psykologi i Socialt Arbejde (PPSA)), som orienterer sig imod det pædagogisk-psykologiske arbejdsfelt.

Vi samarbejder med forskellige kommuner og institutioner – herunder en række PPR-kontorer, hvor de studerende som en integreret del af deres uddannelsesforløb får et caseforløb, hvor de kobles op på en psykolog, som de skal samarbejde med om et typisk sagsforløb i PPR-regi.

Herudover er de studerende i praktik, ligesom de følger seminarer, deltager i workshops og forelæsninger, som alle retter sig imod det pædagogisk-psykologiske arbejdsfelt. Vi har eksempelvis workshops om konsultativ praksis, observationspraksis og testning. Herudover undervises de studerende i forskellige både grundlæggende og mere aktuelle fænomener af relevans for det pædagogisk-psykologiske felt. Blandt disse fænomener kan eksempelvis nævnes etnicitet i uddannelse, betydningen af evidensbaseret praksis, inklusion, mobning, resiliens/robusthed, synlig læring osv. Endelig plejer vi at tilrettelægge en bootcamp à en uges varighed, hvor de studerende i samarbejde med studerende fra andre professionsprogrammer arbejder på en konkret case, som vi har indhentet hos en af vores samarbejdspartnere. De studerende har eksempelvis arbejdet på at fremme medborgerskab i en socialt udsat bydel, de har arbejdet med kommunikation i sundhedssektoren osv.

Grundtanken i professionsprogramstrukturen er, at de studerende over tid får mulighed for at fordybe sig i et psykologisk professionsfelt, og at deres læring bl.a. struktureres omkring arbejdet med konkrete og praksisrelaterede problemstillinger

inden for det givne professionsfelt. De studerende får supervision og seminarundervisning, som understøtter dem i arbejdet med de konkrete problemstillinger. Styrken bag professionsprogramstrukturen er, at der foregår en frugtbar og gensidigt berigende integration mellem forskning, teori og praksis, hvor forskning og teori opleves mere levende og dynamisk, og hvor praksis også kan udfordres, beriges og nuanceres af de teoretiske og forskningsmæssige erkendelser. Herudover har vi som uddannelsesinstitution stor glæde af de 'realitetstjeks' og 'frontlinjeberejninger' fra de omgivende PPR-kontorer og øvrige samarbejdspartnere, som vores studerende vender tilbage med fra deres møde med den pædagogisk-psykologiske virkelighed. Hermed holdes vi som forskere og undervisere også velorienterede om den PPR-praksis, som vores studerende er en del af, ligesom vores studerende selvsagt får et godt indblik i, hvad PPR-arbejdet indebærer.

På mange måder mener jeg således, at professionsprogramstrukturen er en god måde at lave kandidatuddannelse i psykologi på, fordi vi både har en stærk teoretisk og forskningsmæssig forankring, samtidig med at vi hele tiden arbejder med konkrete og praksisrelaterede psykologfaglige problemstillinger. Det betyder, at vores færdiguddannede kandidater har en stærk teoretisk og forskningsbaseret psykologfaglighed, og at de i deres uddannelsesforløb samtidig også har relativt stor erfaring med at afprøve deres psykologfaglighed i praksis.

Mere kritisk kan det omvendt indvendes, at det er en ressourcetung måde at lave kandidatuddannelse på, da de studerende undervises på relativt små hold, hvor der foregår mange forskellige faglige aktiviteter. På mange måder er det imidlertid også en stor styrke, at de studerende følger et program over tre semestre, da de hermed får mulighed for at fordybe sig i det pågældende professionsfelt, og at de hermed også får mulighed for at udvikle en vis professionsfaglig identitetsfølelse. Mere kritisk kan igen det indvendes, at der omvendt er risiko for, at de studerende overspecialiserer sig, og at de hermed ikke i tilstrækkelig grad får de generelle psykologfaglige kompetencer på plads. Som tidligere nævnt skal man som PPR-psykolog have indsigt i en lang række psykologfaglige domæner

som eksempelvis neuropsykologi, udviklingspsykologi, kognitionspsykologi, socialpsykologi, organisationspsykologi osv. Af samme grund er vi også opmærksomme på at give vores studerende et så bredt funderet psykologfagligt udgangspunkt som muligt, hvilket vi bl.a. sikrer ved, at de studerende er forpligtede på at følge undervisning på et andet professionsprogram end det, de er optaget på, og at der herudover på kandidaten, som allerede beskrevet, er en lang række obligatoriske fag, som ligger ud over professionsprogrammerne, ligesom specialet heller ikke er bundet til et bestemt professionsprogram.

Som en sidste potentiel indvending imod professionsprogramstrukturen vil jeg nævne, at der er en potentiel risiko for 'practicisme', hvor de studerendes læring i for høj grad orienteres imod en umiddelbar håndtering af de konkrete problemstillinger, som de arbejder med, og hvor deres konkrete praksis ikke i tilstrækkelig grad generaliseres og spejles analytisk og teoretisk. Og her er vi i virkeligheden tilbage ved karrierekonsulentens anbefaling om, at vi på universiteterne skal drosle lidt ned for den teoretiske og metodiske undervisning til gengæld for øget praksisorientering. Men gør vi det, bliver vi netop et praktikistisk universitet. Det er fint at lave praksisnær undervisning, men undervisningen skal have en stærk teoretisk og forskningsmæssig forankring, hvor de studerende tilegner sig nogle almene, analytiske kompetencer og en bredt funderet psykologfaglighed. Men når denne vekselvirkning lykkes, og når energien, dynamikken og realiteterne fra den psykologfaglige praksis bringes i spil med den teori- og forskningsbaserede undervisning, mener jeg i virkeligheden, at vi har en rigtig god opskrift på et stærkt uddannelsesmæssigt fundament for PPR-arbejdet.

Psykologfaglighed i PPR

En tilbagevendende uddannelsesmæssig udfordring er, at vi uddanner kandidater til et evigt skiftende arbejdsmarked, hvor der konstant stilles nye typer af krav, og hvis vi vender tilbage til diskussionerne om faglighed, har lige netop psykologfaglighed været et af de mest omdiskuterede forhold i PPR i de næste seneste år. For hvad er egentlig psykologfaglighed, og hvilken relevans har psykologfagligheden i den hastigt skiftende omverden, som PPR rådgiver ind i?

Til at svare på det spørgsmål vil jeg komme med to forskellige citater. Det første citat stammer fra rapporten 'Kommunernes omstilling til øget inklusion', hvor PPR's indsats i forbindelse med overgangen til mere inkluderende skoler blev analyseret. Det næste citat stammer fra Bjarne Niensens 'PPR-håndbogen'.

"PPR spiller en væsentlig rolle i inklusionsbestræbelserne, og flere skolechefer og PPR-ledere udtrykker, at der synes at være et klart behov for anderledes kompetencer i bemanningen end de traditionelt psykologiske. Man efterspørger på skolerne personer, der har en didaktisk vinkel i deres rådgivning."

(Baviskar et al., 2013, s. 8).

"Risikoen for, at andre dygtige faggrupper erstatter psykologen, vil være betydelig. Det vil være fagligt uheldigt, eftersom psykologuddannelsen er den eneste faglige uddannelse, der giver et grundlag for at vurdere enkeltelever i deres samlede kontekst såvel i klassen som på skolen som organisation. Psykologer har en uddannelse, der giver mulighed for at agere på såvel individ- som gruppe- og organisationsniveau. På skoleområdet er det lærerne og i sidste ende skolelederen, der i praksis kommer til at vurdere og afgøre værdien af psykologernes arbejde."

(Nielsen, 2014, s. 97).

Citaterne er interessante, fordi de refererer til nogle af de centrale diskussioner, vi har set på PPR-feltet inden for de seneste år, hvor psykologer på den ene side opfattes som helt centrale aktører, ift. de faglige problemstillinger PPR står i, men hvor der på den anden side ligeledes stilles spørgsmålstegn ved relevansen af psykologernes kompetencer.

Citaterne er også meget interessante fra en uddannelsesmæssig betragtning, hvor jeg fuldt ud kan tilslutte mig Bjarne Niensens overvejelser vedrørende psykologuddannelsen, som giver faglig ekspertise til at agere og intervenere på både individ-, gruppe- og organisationsniveau på en ganske unik måde.

Herudover er det fra en uddannelsesmæssig betragtning også meget interessant, at

der udtrykkes et klart behov for anderledes kompetencer end de traditionelt psykologiske i bemandingen af PPR. PPR er Dansk Psykologforenings største arbejdsgiver, og det vækker naturligvis en vis bekymring, hvis psykologer i fremtidens PPR ikke længere vil være så efterspurgt, men det vækker også grund til at forholde sig kritisk til, hvad der rent faktisk ligger i udsagnet om, at der efterspørges anderledes kompetencer end de traditionelt psykologfaglige. I første omgang kan det selvfølgelig diskuteres, om udviklingen overhovedet vil gå i den retning, men under alle omstændigheder rejser det nogle spændende spørgsmål – ikke mindst i forhold til forståelsen af psykologfaglighed.

At der efterspørges mere didaktisk sparring fra psykologerne i PPR afspejler givetvis, at PPR-psykologer generelt ikke har haft tilstrækkelig pædagogisk-didaktisk indsigt,

eller at de ikke har været dygtige nok til at relatere deres rådgivning til den pædagogiske kontekst. Men det kan samtidig også være udtryk for, at vi i de seneste år på et overordnet samfundsmæssigt niveau har været vidner til nogle generelle bevægelser i forståelserne af profession og faglighed. Som udtryk for disse bevægelser beskriver bl.a. Højholt (2013), at der kan skelnes mellem en såkaldt *statisk/essentialistisk* professionsforståelse overfor en dynamisk. I en statisk professionsforståelse kan en professions kernerolle, kerneviden og kernekompetencer relativt klart defineres. Man leder med andre ord efter essensen af en given profession, og de centrale spørgsmål bliver her:

- Hvilken profession tilhører jeg?
- Hvilken profession tilhører vi?
- Hvordan forstår vi vores profession (professionskulturen)?

- Hvilken betydning har vores selvforståelse som profession for vores samarbejde med andre (Ibid.: 90; se også Szulevicz, 2016)?

Overfor det essentialistiske professionssyn beskriver Højholt et dynamisk ditto, som indebærer et fokus på den professionelle relation til sine omgivelser. Her er professionen i konstant bevægelse, og der foregår løbende opgaveglidninger og forhandlinger mellem professionerne imellem. Faglige og professionelle praksisser er dynamiske, og bevægelser i omgivelserne kan også føre til forandringer omkring professionerne. Et godt eksempel herpå er den seneste folkeskolereform, hvor pædagoger fik anderledes opgaver i folkeskolen, men der kunne også peges på den såkaldte inklusionslovgivning fra 2012 med ændringen af specialundervisningsbegrebet, som også ændrede på rammerne for PPR-medarbejderes virke.



Med den dynamiske professionsforståelse bliver professionsidentitet og faglighed mere plastiske størrelser, som tager form, farve og indhold af omgivelserne, og centrale spørgsmål bliver i denne sammenhæng:

- Hvordan fører øget samarbejde mellem professionerne til, at aktører direkte og indirekte deltager i forhandlinger om, hvor professionen skal bevæge sig hen?
- Hvad skal/bør kendetegnes som de professionelle kundskabsbase?

Det er helt oplagt, at vi i nutidens samfund og på nutidens arbejdsmarked er nødt til at være dynamiske i vores professionsforståelse, men flere har mere kritisk også peget på, at vi med fremvæksten af konkurrencestaten har været med til at indføre et professionsideal, som også har nogle negative sider. Eksempelvis peger Pedersen (2011) på, at vi i stigende grad vil se, hvordan professionerne smelter sammen, og at traditionelle faggrænser og uddannelsesgrænser nedbrydes. Faglige medarbejdere på tværs af professionerne får den samme type opgave, nemlig at yde service og omsorg med det formål at skabe de bedste rammer for virksomhedernes konkurrencedygtighed. Sådanne krav kalder på medarbejdere, som ikke er låst fast i statiske professionsopfattelser. Vi skal altså ikke have pædagoger, som ikke kan påtage sig systematiserede undervisningsopgaver, og vi skal ikke have psykologer, som er for fastlåste i hvilke opgaver de kan løfte og udføre.

På mange måder kan de seneste års udvikling siges at være et opgør med fagbureaukratiet, som er blevet afløst af økonomiske nødvendigheder, standarder og styringsmodeller krydret med jævnlige politiske kurskift. Uddannelsesmæssigt rejser de forskellige bevægelser omkring professionerne en række meget interessante spørgsmål: For hvordan klæder vi vores kandidater på til at varetage et psykologjob bedst muligt, og hvilken psykologfaglighed ønsker vi at videreformidle som uddannelsesinstitution? Der er naturligvis langt fra entydige svar på disse spørgsmål. Men på mange måder tror jeg, at det bedste svar findes ved, at vi fortsat sikrer os, at vi på universiteterne leverer forskningsbaseret undervisning, som har rod i nogle stærke forskningsmiljøer – og herunder også nogle forskningsmiljøer,

som laver forskning, der retter sig imod PPR's virke. Herudover tror jeg både, at det handler om, at vi som universitetsuddannelser følger med, men at vi også står fast. Vi skal naturligvis følge med i den professionsfaglige udvikling (ligesom vi også selv er med til at præge den) og sikre os, at vores kandidater kommer ud med nogle efterspurgte og tidssvarende kompetencer. Men jeg mener bestemt også, at vores kandidaters tidssvarende kompetencer sikres ved, at vi står fast på vores grundlæggende universitetspædagogiske dyder, som handler om, at vores kandidater er i besiddelse af en stor teoretisk, metodisk, kritisk og analytisk faglig ballast.

Fremtidens psykologuddannelse

Lene Tanggaard og jeg udgav i 2015 bogen 'Pædagogisk-psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion'. I bogen analyserer vi både fortidens og nutidens PPR-arbejde, ligesom vi forsøger at komme med nogle forsigtige bud på fremtidens PPR. Og netop denne fremtid skal vi, som ovenfor nævnt, naturligvis også forholde os til uddannelsesmæssigt.

Vores grundpræmis i bogen er, at godt professionelt arbejde grundlæggende handler om at kunne omsætte sin viden, kompetencer og færdigheder i det konkrete møde med en konkret opgave. PPR-psykologer skal derfor have en stærk psykologfaglig ballast, som de kan anvende pragmatisk og kreativt. Psykologfaglighed handler ikke kun om anvendelse og mestring af bestemte metoder, men snarere om evnen til formativt at kunne omsætte fagligheden til gavn for andre mennesker. Det betyder også, at vores kandidater har gode analytiske færdigheder, iagttagelseskompetencer, nysgerrighed, sans for kritisk tænkning, samarbejdsevner, fornemmelse for, hvordan faglig viden omsættes, psykologfaglig dannelse og bredt udsyn (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

I bogen (Szulevicz & Tanggaard, 2015: 261-64) opstiller vi ligeledes en række indsatsområder og fokuspunkter for fremtidens PPR-arbejde. Jeg har nedenfor oversat nogle af disse indsatsområder til 'uddannelsesfokuspunkter', da jeg også mener, at de er relevante at holde sig for øje i forhold til psykologers grunduddannelse og ansættelse i PPR:

1. **Udvikling af en analytisk og pragmatisk tilgang til psykologarbejdet.** Psykologers professionelle indsats skal metodisk og teoretisk set være velfunderet, men samtidig lægge op til en mangfoldig tilgang til arbejdet, hvor evnen til formativt at identificere problemer og muligheder i et psykologisk perspektiv udgør kernen i godt psykologarbejde.
2. **Udvikling af PPR som vidensorganisation.** PPR skal være kommunernes pædagogiske flagskibe, som både konsulterer, rådgiver og agerer sparringspartner for PPR's brugere, samtidigt med at PPR også skal sætte en pædagogisk dagsorden, være forskningsformidlende, være vidensproducerende og generelt være med til at udstikke linjerne for kommunernes pædagogiske tænkning og praksis – eksempelvis gennem efter- og videreuddannelse af kommunens øvrige faggrupper. Psykologer kommer fra en forskningsbaseret uddannelse med erfaringer fra at arbejde analytisk med forskellige problemstillinger, og de kan således oplagt være med til at udvikle PPR som organisation.
3. **PPR-psykologer skal kunne indgå i de pædagogiske maskinrum.** Uddannelsesmæssigt skal vi uddanne vores psykologer, så de kan indgå i det pædagogiske hverdagsliv, og hvor den psykologfaglige betjening både tager udgangspunkt i og bliver relevant for pædagogisk praksis.
4. **PPR kan og skal udgøre en kritisk stemme i debatten om børn og unges psykologiske velbefindende.** Inden for de seneste år har der været en betydelig vækst i antallet af børn diagnosticeret med ADHD, autismespektrumforstyrrelser og andre adfærdsdiagnoser. PPR-medarbejdere skal naturligvis anerkende, at visse børn kan befinde sig i tilstande, som er de facto forstyrrende, og hvor diagnoser og medicinsk behandling kan være påkrævet. Men psykologer skal også udgøre en kritisk modvægt til psykiatriseringstendenserne og insistere på nødvendigheden af en afbalanceret, kontekstsensitiv og psykosocial forståelse

af børn i forskellige typer af vanskelige situationer.

5. **Udvikling af PPR's psykologfaglige kompetenceområder.** Mange PPR-kontorer markerer sig aktuelt i forhold til varetagelsen af forskellige psykologfaglige opgaver. Eksempelvis profiterer mange børn af samtaleforløb med psykologer, ligesom flere PPR-kontorer arbejder med angstbehandlingsprogrammer. På tilsvarende vis kan PPR deltage aktivt i forbindelse med sorg- og kriseindsatser på dagtilbud og i skoler, ligesom PPR-psykologer med fordel kan udvikle specialistkompetencer i forhold til neuropsykologiske undersøgelser og specialstudier på børne- og familieområdet, og i forhold til denne type opgaver kan PPR's psykologer helt oplagt spille en meget central rolle.

6. **Yderligere opprioritering af småbørnsområdet.** PPR spiller en central rolle i forhold til indsatsen på småbørnsområdet og i forhold til tidlige og foregribende indsatser, hvilket naturligvis også skal afspejle sig i uddannelsen af psykologer.

7. **PPR skal blive endnu dygtigere til arbejdet med ledelses- og organisationsudvikling.** Mange PPR-psykologer har med deres faglige profil gode forudsætninger for at indgå i organisationsudviklingsprojekter med dagtilbud og skoler, og denne del af PPR-arbejdet kan med fordel udvikles, hvilket med fordel også kan medtænkes i uddannelsen af psykologer.

8. **Fortsættelse af det tværfaglige arbejde.** PPR er en tværfaglig organisation. Derfor er en væsentlig kompetence

for pædagogiske psykologer evnen til godt samarbejde med andre faggrupper både på eksternt og internt organisatorisk niveau.

Listen er naturligvis hverken komplet eller absolut, men snarere tænkt som inspirationspunkter til, hvilke uddannelsesmæssige overvejelser, der som supplement til de eksisterende, kan være vigtige at holde sig for øje i uddannelsen af psykologer til PPR. I den sammenhæng er det også vigtigt at holde sig for øje, at psykologuddannelsen formelt kvalificerer til titlen psykolog og hermed en psykologstilling i PPR, men at en stor del af den faglige udvikling som psykolog foregår, når man som færdiguddannet indtræder på arbejdsmarkedet.

LITTERATUR

Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. & Tetler, S. (2013). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet.

Højholt, A. (2013). *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, B. (2014). *PPR-Håndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag. København.

Pedersen, O.K. (2011). Professionernes rolle i skabelsen af fremtidens velfærd. I B. Hørdam, J. Lauritsen, & N. Lubanski (red.). *Profession og teknologi. Vidensbaseret, udvikling og anvendt forskning i praksis*. København: Professionshøjskolernes Rektorkollegium.

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Om forfatteren

Thomas Szulevicz er uddannet cand.psych. og Ph.d. Til daglig er han lektor ved Aalborg Universitet, hvor han blandt andet underviser i pædagogisk psykologi, samt underviser i pædagogisk-psykologisk praksis med særligt fokus på PPR. Derudover beskæftiger han sig med en lang række emner såsom læring, marginalisering, PPRs konsultative praksis, inklusion, specialpædagogisk praksis, klasseledelse, undervisningsforstyrrende uro, m.v.



07 / INNOVATIONSKULTUR, OPFINDSOMHED OG KREATIVITET I PPR

Af Lene Tanggaard

"Altså, innovation, det er sådan et fint ord. Opfindsomhed, det er sådan et lidt jysk ord. Det svarer sgu lidt til det samme. Selvom du sidder med nogle problemstillinger, så ser du på: Jamen, hvordan kan du løse det med det, du har i din værktøjskasse. Måske skal du ud og låne noget fra en anden værktøjskasse? Ud at snakke med nogle andre folk, eller sådan noget".

Flere af mine forskningsprojekter gennem tiden har handlet om, hvordan man skaber innovationskulturer i virksomheder og or-

ganisationer. Som indikeret med det indledende citat, så bliver opfindsomhed af en af vores deltagere i et af forskningsprojekterne anvendt som et 'jysk' alternativ til innovationsbegrebet – at være opfindsom er at lade sig inspirere af egen 'værktøjskasse' eller at gå på jagt i andres, når nye problemer skal håndteres eller løses.

Min forskning og de udviklingsaktiviteter, jeg er involveret i, foregår i både private og offentlige organisationer. Selvom der er store forskelle på den overordnede retning og organisationsformater i eksempelvis politisk styrede, børsnoterede eller familie- og fondsejede virksomheder, så

handler min forskning om at finde frem til de mulige fællesnævnerne, der er for innovationskultur i praksis. Det gælder, hvad enten dette er i privat eller offentligt regi. To meget vigtige fællesnævner er i den forbindelse, at det er mennesker, der skaber forandringer, uanset branche eller domæne, og at ledelse er af afgørende betydning for at skabe innovationskultur. Denne ledelse har forskelligt afsæt og muligheder i forskellige brancher og organisationsformater, men sansen for og fornemmelsen af, hvad nyskabelse kræver, udgør fælles krav til innovationsledelse. Det er i denne forstand ledelse, der skaber de overordnede betingelser for den arbejdskultur, der

skal til for at ændre de dele af PPR, som måtte være relevante at ændre.

Jeg vil i denne artikel tage et særligt afsæt i min forskning inden for pædagogisk-psykologisk rådgivning i kommunerne, men jeg vil, som i det ovennævnte, tillade mig at trække tråde til andre områder af min forskning med fokus på kreativitet, opfindsomhed og innovation. I særligt fokus er, hvordan man kan fremme en innovationskultur i og omkring PPR.

Begreber – en kort afklaring

At være opfindsom, kreativ og innovativ er at kunne finde nye, værdifulde og passende løsninger og veje at gå, når de eksisterende ikke fungerer mere (Tanggaard, 2014a; 2014b). Der kan være tale om nye løsninger og nye tilgange på både individ- og organisationsniveau, og det er i den konkrete kontekst, at man må vurdere, om den pågældende tilgang er ny, passende og værdifuld. Opfindsomhed handler om problemidentifikation og det at finde på, og kreativitet handler om at skabe noget nyt og værdifuldt. Begge dele; altså den initiale opfindsomhed og den følgende kreativitet, er forudsætningen for, at der opstår innovation forstået som det nye, det nyttige og det nyttiggjorte i en given sammenhæng. Det gælder hvad enten innovation forstås som resulterende i nye kompetencer, nye processer, nye strategier eller nye produkter (Wegener, 2017). I alle tilfælde er opfindsomhed og kreativitet en forudsætning for dette, fordi det er afgørende, at medarbejderne i en organisation oplever at kunne tænke med, tænke nyt og anderledes, og at deres ideer bliver hørt og kvalificeret af en lyttende og opmærksom ledelse (Tanggaard, 2016).

(Innovations)kultur består af normer, rutiner, vaner og reificerede praksisser (belønnings- og dokumentationssystemer for eksempel), der definerer, hvordan man typisk går til værks, når man arbejder opfindsomt (Hasse, 2015). En opfindsom innovationskultur handler således om de praksisser og handlemåder, der karakteriserer kulturen på virksomheden i dagligdagen og som er medbestemmende for, hvilken slags innovation, der er i spil. Vores forskning viser,

at størrelse, traditioner og historie ser ud til at have stor betydning for opfindsomhed og innovationskapacitet, og at det i en stor organisation ofte handler om at få agilitet, fleksibilitet og lokalt råderum til at gå hånd i hånd med kravene til systematik, dokumentation og regelfølge. Hvor den store organisation har 'muskler' og kapacitet til en vis risikovillighed, investering i forskning og udvikling og det lange seje træk, så har den lille virksomhed ofte en fordel i form af nærhed til ledelse, beslutningstagere, medfølgende agilitet og tæt kontakt til borgere/kunder og aftagere. Der hersker således domænespecifikke betingelser, forudsætninger og krav til innovation, hvilket megen af den internationale forskning på feltet også dokumenterer (Tanggaard & Juelsbo, 2015). Dette gælder selvsagt også i PPR, hvor størrelse, geografisk placering og traditioner for og ressourcer til at arbejde med udvikling naturligvis spiller en rolle for, hvor meget fokus der vil være på innovation.

I det følgende vil jeg tage afsæt i et konkret forskningsprojekt i PPR, som jeg er involveret i, og som giver mulighed for at nærstudere betingelser for innovation.

Innovationskultur i pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR)

Jeg har i øjeblikket den fornøjelse at følge et konkret projekt i PPR i Aarhus Kommune. Som sparringspartner på evalueringen af et projekt, der hedder Nest, nærstuderer jeg et specifikt sæt af betingelser for nyskabelse i PPR. Projektet har været i gang i siden 2015, og det er et inklusionsprojekt for børn i folkeskolen; både børn uden diagnoser og børn der lever med varierende symptomer inden for autismespektrummet. I august 2016 begyndte de første børn i børnehaveklassen på Katrinebjergskolen. Der var tale om 16 børn, hvoraf fire børn havde en specifikt autismsdiagnose. I skrivende stund i november 2017 er der fire børnehaveklasser på Katrinebjergskolen, hvoraf to af disse er Nest-klasser.

PPR indtager i forbindelse med projektet en meget praksisnær, udviklende og rådgivende funktion i relation til skoleudvikling. Jeg er rådgiver og sparringspartner for PPR i projektet, og flere af mine studerende har

i alt fire 9. semester og specialeprojekter fulgt projektet og interviewet ledere, lærere, pædagoger, forældre og naturligvis de involverede PPR-medarbejdere.

Vores undersøgelser gennem de sidste to år viser, at der er nogle særlige aspekter af Nest-projektet, der peger på grundbetingelser for innovation i PPR.

Det konkrete projekt – inspiration og omfattende lokal fortolkning

Nest-projektet og dets principper er oprindeligt udviklet i New York¹. Da Aarhus Kommune for nogle år siden ønskede at fokusere specifikt på inklusion, valgte man at lade sig inspirere af de erfaringer, som man havde gjort sig med Nest-projektet i New York. Her er det tilsyneladende lykkes at lave undervisning på måder, hvor børn med særlige udfordringer bliver inkluderet i den almindelige undervisning via en strukturerende pædagogisk praksis, et filosofisk grundlag byggende på et bestemt børnesyn og en organisation, der er skræddersyet til at få Nest-programmet til at fungere².

Hovedprincippet bag Nest-programmet er, at børn er mere ens, end de er forskellige, og at alle børn har brug for god undervisning. Et bonmot for projektet er, at "Hvis børn ikke lærer på den måde, vi underviser dem, så må vi undervise på en måde, så de lærer".

Nest bygger således på en filosofi om børn og om børn med særlige behov, den forudsætter et system og en organisation, der kan håndtere programmet og så følger nogle undervisningsprincipper, som må forvaltes lokalt. Der er derfor ikke tale om en implementering af et eksisterende program, men om en omfattende tilpasning til og fortolkning af programmet i relation til dansk og Aarhusiansk skolepraksis. Dette sidste aspekt er et helt afgørende parameter for, at projektet overhovedet kan lykkes i Danmark.

Skoleudvikling oversat

De lærere og pædagoger, vi har interviewet i forbindelse med de fire empiriske projekter, fortæller netop, at de oplever stor arbejds glæde i projektet, og at de over-

1) <http://steinhardt.nyu.edu/asdnest/>

2) <https://www.aarhus.dk/nest>

ordnede principper netop kan sætte en ramme, der giver frihed til at undervise på de måder, der giver mening i de konkrete tilfælde.

Det betyder, at man i alle tilfælde i skolen må forholde sig reflektivt til den pædagogiske praksis. Det gælder ikke alene, når man arbejder med inklusion af børn med særlige deltagerforudsætninger, men i det hele taget. Nest er et engelsk udtryk og betyder direkte oversat 'en rede'. Sådan skal pædagogikken i Nest-projektet også fortolkes. Nest tilbyder en ramme inden for den enkelte skole, som lærere og pædagoger kan forme og fortolke den konkrete praksis ud fra.

Nest er og skal derfor forstås som et skoleudviklingsprojekt. Ambitionen er gennem specialpædagogisk viden og praksis at styrke og udvikle den almene pædagogik. På mange måder kan Nest betragtes som et minilaboratorium for udvikling af skolen som praksis. Vi kan i den forbindelse konstatere, at der er nogle særlige karakteristika, der ser ud til at være virksomme i Nest-programmet.

Den allervigtigste er, at der på Katrinebjergskolen, hvor Nest-projektet er blevet udviklet i dansk sammenhæng, er tale om en skoleledelse, der stiller sig i front for en vedvarende bestræbelse på at udvikle egen skole. Der er satset massivt på efteruddannelse af lærere og pædagoger, og PPR fungerer som rådgivende samskaber af de forskellige aktiviteter involveret i Nest. Vi har at gøre med forældre, der aktivt vælger, bakker op om og støtter de pædagogiske aktiviteter i skolen. Det er noget af det, vi ved også virker, når det handler om at udvikle skolens praksis.

De almene perspektiver i Nest-projektet er efter min opfattelse enormt vigtige og aktuelle. Nest-projektet, som vi har fulgt det indtil videre gennem nu fire empiriske projekter og det rådgivende arbejde omkring disse, viser, at det faglige løft og tilliden til folkeskolen gør en forskel. Det gør en tydelig forskel for de lærere og pædagoger. Det er ikke det samme som, at alt er uproblematisk. Der er og har været svære perioder

for lærere og pædagoger, tilvænnning til ny praksis er altid udfordrende, og intet kommer af sig selv, men lærerne og pædagogerne oplever, at PPR er tæt på og kan hjælpe på nye måder. Både i kraft af praksisnærhed, men også fordi det er muligt at arbejde i fredstid. Som en af de interviewede medarbejdere fra PPR udtrykker det, da han bliver spurgt om det forebyggende arbejde i Nest:

"Det er rigtigt positivt frem for, at vi kommer ind, når der er noget, der bliver svært. Det er tit der, vi har vores funktion [...] skal vi ud at udrede igen, skal vi ud at vejlede om ting, vi kan gøre anderledes. Men vi kommer som regel ind, når tingene er svært. Her får vi lov til at komme ind i fredstid, vil jeg kalde det"

Lærerne og pædagogerne fortæller tilsvarende, at praksisnærheden fra PPRs side gør en forskel:

"Hvis jeg skal have supervision omkring noget jamen, så ved jeg, at han faktisk reelt set godt ved, hvordan min hverdag er. Han har ikke bare været inde og observere én gang, også nogle måneder efter én gang mere, han ER der jo. Og han hører hele tiden til teammødet, HVOR vi er henne lige nu, hvad er det, der fylder, hvad går rigtigt godt, og hvad kunne gå bedre, ikk? Så HELT klart. Det med at være deltagende i et teammøde, og så at han ER bare fysisk til stede her på skolen."

De involverede professionelle medarbejdere er således over en kam meget positive, når vi interviewer dem. Trygfondens børneforskningscenter er involveret i projektet og følger de enkelte børns udvikling³. Det er naturligvis helt afgørende, at arbejdet i sidste ende gør en forskel for børnene, om end det kan være svært at finde de helt præcise mål for dette på nuværende tidspunkt. Effekterne af skolepraksis er ganske komplekse, omfattende og vidt forgrenede med andre dele af børnenes liv. Det gælder selvsagt for alle børn, og vi kommer aldrig til at vide, hvad der ville være sket, hvis børnene ikke havde været involveret i Nest. Vores forskning i projektet koncentrerer sig om lærerne og pædagogernes oplevelser

af at være med i projektet, og de peger på, at den klare rammestruktur omkring Nest med specifikke pædagogiske principper, men med frihed til at reflektere over egen pædagogisk praksis giver anledning til oplevelser af øget arbejdsglæde. Det er selvfølgelig umuligt at pege på, hvad der specifikt er årsag til dette; eksempelvis er projektet jo også nyt og interessant, hvilket kan være en del af forklaringen på den øgede arbejdsglæde, men en plausibel fortolkning er, at det giver frihed at arbejde inden for en ramme, der samtidig giver lov til lokal fortolkning og indflydelse. Lad os se mere generelt på Nest som et eksempel på et PPR i udvikling.

Nest som eksempel på et PPR i udvikling

Det særligt interessante i denne sammenhæng er, at PPR er gået i front med ovenstående projekt med en ambition om at komme tættere på udvikling af skolens praksis. Det er efter min opfattelse kæmpe innovative potentialer i denne udviklingsorienterede tilgang, som tillige kan legitimere PPR på ny vis.

PPR synes nemlig i øjeblikket udfordret fra flere kanter. Inklusionsbestrebelse, ændret lovgivning og nye interventionsmetoder har sat spørgsmålstegn ved PPRs historisk konstituerede psykomriske og individorienterede profil (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Der er i flere sammenhænge (Baviskar et al., 2013) blevet givet udtryk for, at der i PPRs arbejde er behov for anderledes kompetencer i takt med, at opgaverne ændrer sig. Der kan derfor efter min opfattelse betyde, at der skal udvikles praksisformer, som adskiller sig fra eller supplerer og udvikler den eksisterende og traditionelle faglighed i PPR.

I Nest-projektet, som vi har fulgt det, indtager PPR en mere formativ, udviklingsorienteret og proaktiv rolle end det ofte ses. Det spiller sammen med en tydelig ledelsesmæssig opbakning både på overordnet kommunalt niveau, på skoleniveau og i PPR. Denne opbakning resulterer i midler til udvikling og forskning og i følgende oplevelser af, at lærere og pædagoger har rum til faglig udvikling, der ideelt set vil smitte på hele skolen og i det fremtidige arbejde.

3) Trygfondens børneforskningscenter er involveret i projektet og følger de enkelte børn med øje for effektmål i relation til tilsvarende børn i andre klasser.



Lad os se på nogle overordnede begrundelser for, at dette er vigtigt.

Den offentlige sektor under pres

Overordnet set er de fleste i dag enige om, at kreativitet, opfindsomhed og innovation er vigtig for økonomisk og social vækst, og på forskellig vis for livskvalitet som sådan (Shapiro, Haahr, Bayer & Boekholt, 2007). Den offentlige sektor er generelt set præget af øgede og stadigt mere komplicerede krav til opgaveløsningen, nogle gange refereret til som tredobbelte og simultane ændringer: 1) Ændret befolkningssammensætning; etnisk og aldersmæssigt, 2) dyr teknologi og 3) øgede brugerforventninger til ydelserne. Disse simultane ændringer viser sig også i PPR-regi, og der har undervejs gennem PPRs historie været ganske mange innovative skift både i relation til opgavetyper og interventionsformer. Det gælder eksempelvis skiftet fra at være fokuseret primært på individuel udredning til at inddrage mere systemiske arbejdsformer inspireret af blandt andet familieterapi til i stigende grad at gøre brug af arbejdsformer kendt fra organisations- og ledelsespsykologi som sparring, konsultation, coaching og strategisk udviklingsarbejde, som det ses i Nest-projektet.

På mange måder har arbejdsopgaverne i PPR bredt sig, de er blevet mere komplekse og omfattende og ikke mindst også tværfaglige. Når en psykolog i dag bringer sin psykologiske faglighed i spil i forbindelse med eksempelvis netværksmøder med

familier i vanskeligheder sker det ofte i et koordineret samspil med andre ekspertfaggrupper som socialrådgivere, sundhedsplejersker, konsulenter, AKT-rådgivere, skoleledere, lærere, pædagoger og ikke mindst familierne selv (Tanggaard & Blæhr, 2012). Nest-projektet viser dog, at innovation i PPR kan handle om meget mere end blot mødeformater og samarbejdskonstellationer. Der er flere simultane innovationselementer i spil.

De fleste offentlige organisationer, der strategisk sætter fokus på innovation i disse år, skelner da også mellem en række forskellige typer af innovation (Wegener, 2017):

- **Nye markeder og forretningsområder:** Velfærdsdistribution
- **Serviceinnovation:** Serviceforbedringer i mødet med borgeren og udvikling af nye services
- **Brugerinvolvering:** Lytte til borgerens behov
- **Samfundsrelevans:** Være med til at løse samfundsmæssige behov inden for velfærdsområdet
- **Ny teknologi:** Vi inkluderer de bedste hjerner og den seneste teknologi
- **Samarbejde og videndeling:** Vi skal bruge hinanden til at blive endnu bedre og gøre en forskel

I Nest projektet udvikles således en ny pædagogisk praksis, den involverede skoler er i forandring og flere kommuner er på vej til at lade sig inspirere, nye former for

samarbejde mellem lærere og pædagoger, mellem PPR og skolen og mellem forældre og skolen er i udvikling, ligesom forskellige forskningsinstitutioner er koblet på projektet. Det er ikke kun harmonisk, men et langt og sejt træk over flere år, hvor samarbejdet skal finde sin form.

Meget markant kan man vel hævde, at oplevelsen af, om PPRs ydelser er relevante og hjælpsomme for de borgere, der på forskellig vis har brug for hjælp, vil afhænge af, om man lykkes med at innovere på netop disse forskellige parametre – ved at fremvise nye eksempler på samarbejde og vidensdeling, samfundsrelevans, brugerinvolvering, inddragelse af nye opgaver og ved innovation af selve den indsats, der allerede udbydes. En række undersøgelser af både privat og offentlig innovation (Zhou & Hoever, 2014) viser i den sammenhæng, at nøglen i relation til at lykkes med innovation på disse forskellige områder i særlig grad afhænger af to ting:

- 1) Evnen til at engagere alle aktører i såkaldt communityinnovation
- 2) Organisationens evne til at balancere mellem frihed og kontrol

Dels drejer det sig om at give medarbejdere og brugerne/borgerne frihed til at bruge tid på at udvikle egne ideer. I eksempelvis udvalgte dele af arbejdstiden eller i forbindelse med særlige events eller innovationshubs (Hamel, 2009). Samarbejde og steder hvor man kan samarbejde på tværs mel-

lem afdelinger, borgere og professionelle etc. øger chancerne for dette. Morris (2009) fremhæver, at det virker at have steder, hvor samarbejde kan faciliteres. Nøgleordet er i den forbindelse motivation, og dernæst at være i stand til at lede en transformation af idéer, der går fra totalt anarki til kontrol. Som udviklingsdirektøren i den danske koncern Rockwoll udtaler i forbindelse med et interview om innovation: "Det handler om så lidt ledelse som muligt. Hvis tingene giver mening, så følger medarbejderne med. Vi bruger tid på at formulere problemerne, der sætter rammerne for vores kreative medarbejdere. Kreative mennesker brænder for at komme med løsninger. På den ene side giver vi los, på den anden side skal vi være skarpe på, hvad forretningen har brug for." Innovationsledelse handler således om at kunne sætte fri på de rigtige steder og tidspunkter og modsat om at

kunne kontrollere og dokumentere, hvor det er relevant (Børsen, d. 16. april 2014: 8-9). Selvom eksemplet her er hentet fra en privat virksomhed, er de samme parametre for ledelse fremhævet i flere undersøgelser også af innovation i det offentlige (Elmholdt, Keller og Tanggaard, 2013).

Så hvad bør PPR gøre?

Der er meget, man kan gribe fat i, når vi ser på PPR. Måske er det metoderne, der skal ændres? Måske skal der bruges mere tid på observation og mindre tid på samtaler? Måske er der brug for en opprioritering af det didaktiske – det klassiske pædagogiske? Måske skal der investeres i nye former for grænsekrydsninger, brugerinddragelse, børneperspektiver og tværfaglighed?

Et er sikkert: PPR lever stadig (om end kommunerne visse steder lægger PPR-

funktionerne ind under andre områder og bruger andre navne). Den pædagogisk-psykologiske praksis i bred forstand synes mere vital end nogensinde, men opgaver og udfordringer er i forandring. Og PPR er måske vidne til en midtvejskrise, men kriser er som bekendt nøglen til udvikling eller kæmpe muligheder, hvis de gribes rigtigt. Det er mit ydmyge håb med denne artikel, at den viden vi har om opfindsomhed og rammer for kreativitet og innovation i det offentlige kan være til inspiration, og at de forskellige former for innovation kan guide nye former for praksisser i PPR, der enten udvikler det nye eller vender tilbage og afvikler mod noget bedre. Succeskriteriet for dette er naturligvis, om det er til gavn for de borgere, der har brug for den viden, indsigt og de kompetencer, som PPR kan bidrage med.

LITTERATUR

Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. & Tetler, S. (2013) *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet.

Elmholdt, C., Keller, H., Tanggaard, L. (2013). *Ledelsespsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hamel, G. (2012). *Hvad tæller nu?* København: Gyldendal Business

Hasse, C. (2015). *An anthropology of learning: on nested frictions in cultural ecologies*. Springer.

Nielsen, B. (2014). *PPR-Håndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag. København.

Shapiro, H., Haahr, J. H., Bayer, I., & Boekholt, P. (2007). *Background Paper on Innovation and Education*: Danish Technological Institute and Technopolis for the European Commission, DG Education & Culture in the context of a planned Green Paper on innovation.

Strøier, V. (2012). Hvad er meningen? PPR i Rites de Passage. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 49. Årgang (05), 316-328.

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Psykologisk pædagogisk praksis- mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Blæhr, M. (2012). Bare rolig – udredningerne ender i skabet. Refleksioner over mangeårig psykologpraksis og et aktuelt skoleudviklingsprojekt. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*, Vol. 49, nr. 1, 35-43

Tanggaard, L. & Dahl, K. (2013). Det konsultative – tilbage til rødderne. *Psykologisk pædagogisk tidsskrift*. Vol. 50, nr. 2, 58-67

Tanggaard, L. (2014a). *Fooling around: Creative learning pathways*. Charlotte: Information Age Publishers.

Tanggaard, L. (2014b). *Opfindsomhed*. København: Gyldendal.

Tanggaard, L. (2016). *FAQ – Kreativitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Zhou, J. & Hoever, I.J. (2014). Research on workplace creativity: A review and redirection. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 2014. 1:333-59

Wegener, C. (2017). *FAQ – Innovation*. København: Hans Reitzels forlag.

Om forfatteren

Lene Tanggaard er uddannet cand.psych., Ph.d. Hun er professor ved Institut for Kommunikation og Psykologi på Aalborg Universitet, hvor hun blandt andet beskæftiger sig med pædagogisk psykologi, kvalitative metodiske tilgange, organisationspsykologi og læring i arbejdslivet. Derudover underviser hun på både bachelor-, kandidat-, og Ph.d.-niveau.

08 / PSYKOLOGISKE PERSPEKTIVER OG GODT KONSULENTHÅNDVÆRK

Af Dorte Nissen

Hvad har de professionelle samarbejdspartnere brug for fra psykologen?

PPR-psykologens rolle - og PPR i det hele taget - er under forandring. Det er de fleste vist enige om. Fra kommune til kommune varierer måden at navigere i forandringsprocessen ganske meget. Når jeg kommer rundt for at undervise og supervisere i PPR, bliver jeg hver gang mødt af forskellige ideer om, hvad en psykolog gør og ikke gør, må eller ikke må. Her taler vi med forældrene, her hører vi barnets stemme, her er en pædagogisk psykologisk vurdering (PPV) et større skriftligt arbejde, der lægger beslag på en stor del af arbejdstiden, eller her svinger omfanget meget. Det varierer, hvordan 'det konsultative arbejde' organiseres, om alle 'sager' starter med dialogmøder, osv.

Fra at være en vurderende instans i forhold til specialundervisning er psykologens rolle nu i højere grad at varetage inklusionsunderstøttende tiltag. Det er der jo flere faggrupper, der gør. Psykologens opgave er i den forbindelse at bidrage med psykologiske perspektiver, forståelser og handlemuligheder ind i det pædagogiske miljø.

Det lyder på en måde enkelt men så alligevel: Psykologiske perspektiver spænder over store områder, så *hvilke vidensområder* er der brug for, psykologen bidrager med i en pædagogisk verden – og *hvordan* gør hun det bedst, så de mennesker, det handler om - børn, forældre og de professionelle samarbejdspartnere - får gavn af psykologens viden og input? Vi tænker nemlig tit, at bare man er fagligt kompetent, så vil man vide, hvordan man skal bidrage med sin psykologiske faglighed ind i den pæagogi-

ske praksis. Men at understøtte andres arbejde på gavnlige måder er ret så kompleks en opgave.

Psykologen som konsulent

Jeg ser psykologens rolle i skole- og daginstitutionsområdet som at være psykologisk konsulent. Konsulentordet er jo i tæt familie på 'at arbejde konsultativt', men 'det konsultative' er over de seneste årtier kommet til at betyde noget fast og relativt snævert – som regel et samarbejde med de voksne - og af og til i nogle ganske faste mødeformer.

At være konsulent kan betyde ufatteligt mange ting, men et fællestræk er, at man bidrager med noget fra egen faglighed, der understøtter andre i deres praksis. Hvis målet er at kunne hjælpe andre fagfolk til at finde en vej, tage nye skridt, håndtere en vanskelig situation etc., så kræver det ikke kun, at konsulenten er fagligt/teoretisk stærk. Det kræver også en række konsulentfærdigheder (Westmark m.fl., 2012), som gør det muligt hele tiden at overveje: Arbejder vi her sammen på relevante måder i forhold til den konkrete opgave? Muliggør vores samarbejds måder det, der var hensigten? Skal vi justere processen og på hvilken måde? Skal vi stille opgaven på en anden måde?

For den psykologiske konsulent kunne det i hverdagen betyde: Hvem skal involveres i dette arbejde og i hvilken rækkefølge? Skal jeg tale med de professionelle alene? Vil observation i klassen eller evt. en test kunne bringe noget nyt til netop denne udfordring? Er der et højt konfliktniveau mellem nogle af parterne, og hvad betyder det, vi først og fremmest skal gøre? Der er brug for et bredt repertoire og en pragmatisk og kreativ tilgang.

Hvad efterspørger de professionelle samarbejdspartnere?

Øget decentralisering – mere ud på skoler og i daginstitutioner

I de senere år har psykologerne de fleste steder været mere på skolerne, mens tiden i daginstitutionerne, så vidt jeg ved, ikke er ændret af betydning. Der er et stærkt ønske om, at psykologerne er en større og mere synlig del af hverdagen, og at de har et indgående kendskab til og en forståelse af de pædagogiske opgaver, udfordringer og muligheder. For at kunne bidrage relevant i hverdagen er der uden tvivl brug for tæt og nærmest dagligt samarbejde mellem lærere, pædagoger, ledelse og psykologer.

At knytte psykologen meget tæt til skolen og institutionen har dog også bivirkninger. I konsulentverdenen skelner man mellem interne og eksterne konsulentpositioner: Den interne konsulent er part af den langsigtede udvikling og har godt lokalt kendskab som kan udnyttes i opgavehåndteringen, men bliver let filtret ind i den lokale tænkning og kan få svært ved at tilføre nyt. Den eksterne position har modsatte fordele: Ved ikke at være for tæt part af dagligdagen og de ting, der tages for givet, kan man stille nysgerrige spørgsmål, der åbner mulighed for refleksion og nye perspektiver, bidrage med perspektiver fra andre vinkler, etc.

Hvis psykologfagligheden skal bevare sin mulighed for at tilføre noget andet eller nyt, må psykologen ikke blive suget helt ind i den pædagogiske verden. Psykologen må samtidigt beholde forbindelsen til kommunens andre psykologer, således at det er muligt at få ideer fra andre psykologer til håndtering af hverdagens dilemmaer, justering af samarbejdsprocesser og i det hele taget psykologfagligt input.



For vedvarende at kunne bidrage til det pædagogiske arbejde bør den psykologiske konsulent derfor ikke enten være intern eller ekstern, men spændet mellem de to positioner må hele tiden holdes i live.

Supervision og rådgivning omkring inklusion KLS undersøgelse (2013) efterlader et indtryk af et skolevæsen, der er klar på en inklusionsdagsorden, og PPR-psykologer, der halter bagefter og måske mere er optaget af det enkelte barns vanskeligheder og af test/udredning.

Samtidigt, når jeg underviser og superviser rundt omkring i forskellige kommuner, så møder jeg PPR-psykologer, som ofte synes, de bliver bedt om at teste barnet eller observere og bare bekræfte det, lærerne allerede har talt sig frem til. De synes, de sidder fast i bestemte forventninger. Selvom der er kommet nyt lovgrundlag med

fokus på inklusion, oplever psykologerne, at deres vurdering af børn med henblik på visitation til særlige tilbud til stadighed bliver meget efterspurgt.

Det kan selvfølgelig være, fordi en særlig gruppe psykologer søger mig og inpraxis, men det kan også være udtryk for modsatrettede bevægelser.

Der er et lovgrundlag, der peger på inklusion. Skoleledelse og forvaltning sætter rammer og strukturer (LP-modellen, PALS, etc.), der understøtter inklusion og relationel forståelse. Man kunne tænke og håbe, at det er et spørgsmål om uddannelse og tid, før det slår igennem. Som jeg ser det, er det forespørgsler, der alligevel vil dukke op i problemsituationer, og som skal håndteres i hvert tilfælde.

Når der opstår problemer

Der er simpelthen et eller andet helt galt med hende – hun er helt lukket inde i sig selv. Jeg tror, der er noget autistisk.

Selvom lærere, pædagoger og ledere er uddannet til at se børn og voksne i relationer og kontekster, er den slags forståelser ikke så fremherskende i hverdagens måder at tænke og tale på, så de har et noget skrøbeligt liv, når de kommer under pres.

Læreren og pædagogen har ansvar for at skabe samarbejde med børn i grupper i forhold til læring og leg. Arbejdet med børnegrupper er komplekst. Der foregår mangt og meget, der skal hele tiden forhandles indbyrdes relationer børnene imellem, relationer til de voksne og til det at lære osv. Man kan som lærer eller pædagog komme til at stå i situationer, der fremstår forvirrende, kaotiske og måske voldsomme, og der kan blive trukket hårde veksler på fær-

digheder i at skabe mål, retning og handlemuligheder – og fremfor alt forstå, hvad der foregår. Mens det hele står på, vil der være børn, der 'stikker ud' – mere eller mindre tydeligt.

Som regel, når mennesker er forvirrede og i klemme i vores del af verden, så udpeger vi individer som problemet: Hvad er der med ham? Hvorfor opfører han sig så mærkværdigt? Hvorfor følger hun ikke med i det faglige? Kan hun ikke – eller vil hun ikke? Komplexitetsblikket viger ganske ofte for forståelser, der gør 'den anden' – barnet, forældrene eller samarbejdspartneren - til den forkerte. Inden for kommunikationsteori taler man om, at vi begynder at se den anden som (engelsk udtale!) 'mad' eller 'bad'.

Når individ-tænkningen slår til, kan der selvfølgelig bagved lure en tvivl om, at det er én selv som fagperson, der ikke slår til. Den tvivl bliver sjældent sagt højt, og skulle den blive det, står kolleger og måske ledelse klar til - i ønsket om at booste mod og selvtillid - at slå tvivlen ned: Du er god nok, du gør det godt! Ansatser til faglig selvrefleksion kan let forsvinde.

Tilbage står barnet: Det MÅ være ham eller hende, der skal forandres/forandre sig. I pressede situationer glider det relationelle, kontekstuelle blik let væk. Forståelsen af barnet som problemet stivner.

Som psykolog må du jo finde ud af, hvad der er galt med ham, så han kan få det rigtige tilbud

Ud fra den forståelse er det nærliggende at opfordre psykologen til at udrede, hvad der er galt med barnet og hvorfor? Hvad er årsagen til den adfærd, man som fagperson oplever?

Det kan kalde på forskellige ønsker og ideer til tiltag: Barnet bør have et andet (og bedre?) skoletilbud, barnet skal udredes – af psykologen eller evt. i børnepsykiatrien, socialrådgiveren bør inddrages og sætte familiebehandling i gang, psykologen skal fixe barnet eller forældrene.

Det er ikke en fejl ved den enkelte fagperson - vi må tværtimod forvente, at sådanne forståelser ofte vil være indgangen. At se andre som 'mad' eller 'bad' er ikke i sig

selv et problem – det er bare et tegn på, at fagpersonen pt. er kørt fast. Men det er et problem, hvis det blik fastholdes, hvis det ikke forandres eller udvides med andre perspektiver.

At bidrage til nye perspektiver

At have adgang til refleksion og til forskellige perspektiver på en kompleks problematik, gør det lettere at handle fleksibelt og kreativt i situationen. En kerneopgave for psykologen er at bidrage til, at man sammen kan puste nye ideer og nyt liv ind i tanke og handling. Som nævnt er der både et fokus på *hvilke vidensområder*, men endnu mere på *hvordan* – dvs. *hvilke konsulentfærdigheder*, der er brug for.

Mange af de vidensområder, psykologer erhverver sig gennem uddannelsen i dag, er centrale og brugbare. Jeg vil her bare nævne to områder, som psykologer – og andre fagfolk - på børneområdet bør kunne færdes hjemmevant i, men som har mindre fodfæste i praksis end man kunne ønske sig.

Sociale processer i børns fællesskaber

Altså, det er bedst Sofia er med i den anden gruppe – hun passer ligesom ikke rigtigt ind i vores...

I alle børnegrupper foregår der hele tiden komplicerede sociale processer, hvor forskellige spørgsmål forhandles: *Hvad er vi sammen om? Hvad gør vi her? Hvem må være med og på hvilken måde?* Alle børn arbejder vedvarende med deres relationer til andre i gruppen.

Nogle gange giver det en åben og 'nem' kultur, der har let ved at integrere nye og let ved at håndtere forskelligheder. Sådanne kulturer giver som regel gode muligheder for at lære og udvikle sig. I andre grupper kan det føles som om, at man må bruge alle sine kræfter på at bevise, at man har ret til at være med, og man må hele tiden passe på ikke at være den næste, der ryger ud. Angsten for at blive socialt ekskluderet kan komme til at fylde meget. De sociale processer kan komme på afveje, og vi kalder det mobning (Kofoed og Søndergaard, 2009).

For de professionelle kan det være vanskeligt at følge med i alt det, der foregår, men de voksnes måder at sætte rammer for processerne og deres måder at tale om

samspelet er af afgørende betydning (Rabøl Hansen, 2013). Det er en vigtig opgave for bl.a. psykologen at støtte pædagoger og lærere i arbejdet med trivsel i børnegruppen. Der er brug for psykologer, der er parate til sammen med pædagoger og lærere at interessere sig for dynamikker i børnenes fællesskaber og at bringe socialpsykologiske aspekter ind i det pædagogiske arbejde. Både i det forebyggende, foregribende og direkte intervenserende arbejde kan psykologen bidrage med ideer og overvejelser, facilitere at man sammen overvejer, om igangværende indsatser har positive effekter eller nærmest kommer til at reproducere de forståelser og hierarkier, der er i spil (Kaplan Jørgensen, 2016).

Barnet, de andre børn og udviklingsopgaven

Jeg gider ikke lave det her, det er så fucked!
Det er ganske ofte forældrene, der først indgår i ligningen, når børn viser tegn på at være i vanskeligheder. Det kan komme til at betyde, at vi overser børnenes sociale fællesskaber og den betydning, de har for de enkelte børns muligheder for at lære og i det hele taget udvikle sig. Børn, der 'stikker ud'/reagerer kraftigt, kan ind imellem være det synlige udtryk for vanskeligheder i børnefællesskabet.

Børn orienterer sig efter, hvordan de andre forholder sig. Børn er i det hele taget meget mere rettet mod andre børn, end vi almindeligvis tager højde for i pædagogik og psykologi. Hvis vi skal forstå børnenes måder at handle, når de skal indgå i leg og udfordringer i skole og daginstitution, så må vi også inddrage børnenes indbyrdes samspil (Højholt, 2011).

Vi må interessere os for, hvad barnet prøver at gøre. Hvem og hvad er hun optaget af. Det nytter ikke at give urolige Kristoffer høreboffer på, hvis han er meget optaget af at få en plads i børnegruppen. Det er ingen hjælp for Aisha at få udfordrende opgaver, hvis de andre ikke må opdage, at hun synes, opgaverne er for vanskelige.

Psykologen kan bidrage til at udvikle forståelser for, hvad der særligt 'driver' barnets handlinger – på hvilken måde barnets færden er relevant i egen optik. Og det kan igen medvirke til ideer til, hvilke veje man kan gå for at engagere barnet i samarbejdet

om aktiviteter og udfordringer i klassen eller i børnegruppen. Psykologen kan også bidrage til udvikling ved at lave 'trekantsamtaler' med barnet og den relevante lærer eller pædagog. Her kan man arbejde sammen om, hvordan det går for begge parter at samarbejde om hverdagen i klassen (Printz, 2013).

Supervision, rådgivning og sparring

Tilbage til dilemmaerne omkring hvordan psykologen kan tilbyde sin faglige viden på relevante måder ind i den pædagogiske hverdag. Behovet for konsulentfærdigheder viser sig på mange niveauer:

Hvem har et problem? Og kan det løses?

Det er altså barnet, der har et problem – ikke mig, der skal i terapi!

En af vanskelighederne ved noget af 'det konsultative arbejde' er, at fokus flyttes fra barnet til fagpersonens udfordringer med at gøre noget relevant i situationen. Hvis pres og følelser af afmagt skubber en grundlæggende relationel tankegang til side til fordel for en individ-tankegang, kan læreren eller pædagogen komme til at kæmpe for at beholde blikket på barnet.

Vi har prøvet alt – nu må du tage over...

Når vi forstår det, vi bokser med som 'problemer', er det nærliggende at lede efter nogen, der skal løse dem. I afmægtigheds-situationer kan ansvaret for 'løsning' let komme til at ligge hos psykologen. Psykologen må have færdigheder i at facilitere samarbejdspositioner, hvor alle samarbejder, hvor hun kan være med, være sparringspartner og bidrage, men uden at overtage ansvaret.

Det er også vigtigt sammen at finde et sprog, der går mindre på 'løsning' og mere på 'håndtering': Mange af de vanskeligheder, som børn (og vi andre!) bokser med, forsvinder ikke. Det er vanskeligheder, som børn over tid lærer at håndtere, minimere eller leve konstruktivt sammen med. Det betyder et fokus på, at vi sammen skal reducere de forhold, der gør det værre (mængden af skældud, mængden af for svære opgaver, manglen på relevante udfordringer), at vi skal se på omstændighederne (pædagogikken, børnegruppen, klasserummet, samarbejdet), og/eller vi skal understøtte barnets færdigheder i at håndtere sine vanskeligheder på en rele-

vant måde. Hvordan kan vi bedst hjælpe dette barn/denne børnegruppe til at fungere bedre?

Beskrivelsen af problemet er magtfuld

Vi har simpelthen prøvet alt. Men det er helt tydeligt, at han hver eneste dag har brug for at starte en konflikt.

Problembeskrivelser er tit blottet for modsætninger og undtagelser og fremstår som helt igennem uhåndterbare, og det kan 'suge' den mindre erfarne psykolog ind: Nå, det er sådan, det er! Samtidigt kan psykologen opleve læreren/pædagogens modstand mod overhovedet at overveje andre forståelser, og han ved også, at et godt samarbejde med de professionelle er det allervigtigste. Han kan altså selv komme til at blive fanget af fremlæggelsens enstrenghed, så også for ham kan andre forståelser blive svære at få øje på, hvis han ikke træner sig i at holde en nysgerrig distance til beskrivelsen.

Samarbejdspartnerne har altså brug for, at psykologen på den ene side ikke selv bliver suget ind i den eksisterende problembeskrivelse, men på den anden side heller ikke stiller sig så uforstående overfor måden at se tingene på, så det giver anledning til en moralsk forargelse. Psykologen skal kunne møde tankerne som udtryk for den foreløbige løsningsmodel men også med færdigheder til ikke at blive grebet af den umiddelbare fortælling og til sammen at kunne udvikle flere mulige veje at gå.

Det er lettest at arbejde med forståelser, der ikke er for stivnede, men endnu har en vis åbenhed og nysgerrighed med sig. Nogle steder er proceduren, at fagpersonerne sammen skal starte med at lave en skriftlig beskrivelse før henvendelsen til psykologen. Selve processen med at tale sammen og skrive ned vil som regel bidrage til at stivne forståelsen, og man må overveje, om det er en hensigtsmæssig start på et samarbejde, der handler om at samskabe nye forståelser.

Nye ideer tæt på praksis

Lærere og pædagoger skal handle hele tiden. Samværet med børnegrupper kræver overblik, nærvær, hurtig handling og en nogenlunde velfungerende automatpilot. Samtidigt fordrer god pædagogisk praksis, at man ind imellem reflekterer over, hvad

man gør, hvorfor man gør det, og om effekten passer til intentionerne med arbejdet med barnet/børnene (Winslade, 2002).

Den daglige drift og det konstante handle- og opmærksomhedspres kan især i vanskelige situationer og børnegrupper let skabe følelser af afmagt og retningsløshed. For at understøtte en solid oplevelse af egen faglighed har lærere og pædagoger ofte brug for med andres blik at blive mindet om/få øje på, hvad de allerede kan og gør, og på de små, men vigtige, professionelle overvejelser, der ind imellem let kan blive glemt i travlheden.

Netop fordi pædagoger og lærere er afhængige af 'automatpiloten', er det ofte vigtigt, at refleksioner, sparring og overvejelser er relativt tæt på daglig praksis. De ideer man sammen kommer frem til, skulle gerne kunne bruges ret ligetil – også i nogenlunde pressede situationer.

Nye overvejelser eller indsamling af information

For at kunne komme tæt på den daglige praksis er der brug for, at psykologen kan lytte, spørge ind, folde ud og bidrage til forbindelser mellem det, der sker i situationer og de faglige intentioner. Det er på ingen måde gjort med at spørge: *Hvad har I allerede gjort, der virker? Eller Er der situationer, hvor han ikke gør det?* I situationer hvor følelser af afmagt er overvældende, er det meget svært at få øje på handlinger, der har virket, eller på undtagelser fra det belastende mønster, etc.

Derfor har samarbejdspartnerne brug for, at psykologen har solide færdigheder indenfor det, jeg vil kalde 'forandringsinterviewet' – i modsætning til 'det informationsindsamlende interview' (Westmark, m.fl. 2012).

Når vi indhenter informationer, er hensigten som oftest at gøre den spørgende klogere: *Fortæl mig hvordan I gør, så danner jeg mig et billede og kommer med nogle råd.* Det er en almindelig antagelse, at gode råd, værktøjer og redskaber er noget, som psykologen efter at have hørt lidt til sagen nemt kan hive op af hatten.

Men brugbare redskaber og værktøjer skal samskabes mellem psykologen og dem,

der skal bruge dem (Nissen, 2015). Og her har 'forandringsinterviewet' meget mere at tilbyde, idet der her er fokus på at få den adspurgte til at tænke med, overveje og også selv få nye ideer. Det er en interviewform, som henter sine lytte- og spørgeformer fra bl.a. supervision, coaching og terapi. Her hjælper man den anden med at gentænke situationen, sætte elementer sammen på nye måder, overveje hvad man tager for givet, eksperimentere med nye ideer, etc.

Det forhindrer ikke, at psykologen tilbyder sin viden og sine ideer i forhold til et barn, til en børnegruppe, til et forældresamarbejde eller ... Der er brug for, at psykologen kan facilitere samtaler, der veksler mellem at tage udgangspunkt i lærerens eller pædagogens tanker og ideer, men samtidigt tilbyder andre ideer og forståelser undervejs, således at nye perspektiver kan udvikles. Og nye perspektiver er helt centrale, for at der kan opstå nye ideer og handlemuligheder, som passer til den konkrete situation og udfordring.

Observation

Du siger nok, at Markus faktisk var med noget af timen – men det var nok også bare, fordi du var til stede.

Det er tit et ønske, at psykologen kigger med – i klassen og i børnegruppen. Forespørgslen kan være drevet af en nysgerrighed og forsøg på at blive klarere på noget, der er svært at forstå. Og observation kan netop også bidrage til nye opdagelser og nye perspektiver, hvis vi kan hjælpe os selv og hinanden til at få øje på noget nyt. Men der er forskellige vanskeligheder.

I almindelighed i hverdagen arbejder vi jo ud fra ideen om, at vi ser verden og situationen, som den er. Og hvis vi er flere, der ser noget forskelligt, må én af os tage fejl. Observation kan lokke med ideen om, at en kompetent fagperson (og psykologer kan jo som bekendt nærmest se tværs igennem mennesker) kan se, hvad det virkelig handler om. Psykologen kan altså ind imellem uforvarende lande i en dommerposition. Teamets forskellige medlemmer ser forskelligt på vanskelighederne, og tilbagemeldingen efter observationen kan komme til at eskalere uenigheder.

Når psykologen bliver bedt om at observere, er det heller ikke altid udtryk for nys-

gerrighed fra fagpersonernes side. De kan have ideer om, at de selv har set, hvad der er værd at se, og at en observation har til formål at bekræfte det, de allerede tænker - f.eks. som en blåstempling i forhold til ekstra ressourcer omkring barnet. I de situationer må lærerne og pædagogerne forvente, at psykologen har set det samme som dem. Og hvis psykologen har set noget andet, kan der opstå små kampe om, hvem der har set rigtigt. Det er et dårligt udgangspunkt for nye ideer og videre arbejde.

Uanset de forskellige baggrunde for ønsket om observation er der brug for, at psykologen ikke bare kaster sig ind i opgaven, men sammen med de involverede bruger lidt tid på at udfolde ønsket om observation: *Hvad observationen skal bidrage til? Hvad håber de, psykologen kan se, som de ikke allerede selv har lagt mærke til? Hvorfor ville det være godt at se noget nyt?*

Psykologen må også allerede her forbedre samarbejdet efter observationen og bidrage til, at forskellige observationer kan berige hinanden i stedet for at bekræfte hinanden: *Vi vil formodentligt se noget forskelligt – hvordan skal vi bruge det? Og Hvilke nye detaljer vil de selv holde øje med undervejs? – således at ikke kun psykologen, men alle fagpersoner, har observationsopgaver og dermed nye blikke at tilføje til det videre arbejde efter observationsperioden.*

Man må også samoverveje, hvad fokus er i observationen? En del pædagogisk observation går ud fra kategorier, der let kan komme til at bekræfte det, man allerede ved. Psykologen må have færdigheder i observation med forskelligt fokus, f.eks. at kigge med barnets blik ud i det sociale fællesskab og undersøge barnets forholdemåder i strukturerede og ustrukturerede situationer (Højholt & Kousholt, 2012).

Udvikling af praksisideer til pædagogikken

Lærere og pædagoger har ind imellem brug for at få hjælp til at udvikle specifikke pædagogiske værktøjer til en konkret situation, og det er derfor nærliggende at ønske sig, at psykologer også har stor viden inden for pædagogik. Som pædagogisk psykolog er der brug for at holde sig orienteret.

Samtidigt er det pædagogiske og didaktiske felt et område under kraftig udvikling, og det forekommer uhensigtsmæssigt, at psykologen lægger for stor en del af sit fokus uden for eget fagområde. Derimod vil det være hensigtsmæssigt at have et tæt samarbejde med relevante pædagogiske konsulenter om specifikke opgaver.

Ideer til daglig praksis kan altså opstå på mange måder. Et vigtigt stykke arbejde er sammen at se på, hvordan og hvornår nye handleideer skal afprøves i praksis, og hvilke udfordringer der kan opstå. Nye ideer er meget skrøbelige, når hverdagen kalder og vores vaner tager over. Alt for ofte glider nye tiltag ud, fordi forskellen til dagligdagen er for stor. Derfor skal der gøres en indsats for at fundere nye ideer i den almindelige praksis og give dem de bedste betingelser med på vejen. Den proces skal psykologen facilitere.

Lærernes og pædagogernes refleksion over egen praksis

Gør jeg egentlig det, jeg tror, jeg gør? Og hvordan kunne det blive bedre?

En del pædagoger og lærere er optaget af at udvikle deres egen pædagogiske praksis i forhold til et barn, en børnegruppe eller i det hele taget. Og psykologen eller andre af de pædagogiske konsulenter i feltet kan få forespørgsler om at kigge med i undervisnings- og samspilssituationer med fokus på fagpersonens ageren. Der foregår meget spændende udviklingsarbejde på det felt, bl.a. arbejde med video-feedback (Printz & Juul Andersen, 2017).

Samarbejde omkring barnet

Der er som regel samarbejde mellem skole/daginstitution og forældre både før og efter PPR-psykologen kommer ind i billedet, og af og til er det kun de parter, der arbejder videre sammen. I andre komplekse sager udgør antallet af relevante samarbejdspartnere nærmest hærskarer. Nogle samarbejdsforløb er af kortere karakter, andre kommer til at fortsætte gennem hele barnets daginstitution- og skoleliv.

Uanset varigheden er et godt samarbejde mellem forældre og daginstitution/skole alfa og omega. Børn trives dårligere, når de voksne omkring dem er i konflikt – ikke at de tænker noget forskelligt, men at de er i konflikt.

Samarbejds møder omkring et barn er derfor et meget vigtigt forum. Mere end alt andet er det et forum, hvor vi kan understøtte lydhørhed og respekt og modvirke mudderkastning og konflikt. Men samarbejds møder er ikke enkle – her kan man tale om komprimeret kompleksitet.

Vi skaber ofte samarbejds- og mødeformer, der arbejder med at finde frem til én version – at finde ud af hvad 'det rigtige' er, hvad 'der bør gøres'. Også her slår det igennem, at vi ikke synes, 'der kan være to meninger om den sag'. Det er ikke ualmindeligt, at de professionelle synes, at de ved bedst – altså at forældrene skal godtage deres version. Det er heller ikke ualmindeligt, at forældrene selv (i hvert fald udadtil) synes, de professionelle ved bedre, selvom der i de senere år nok er kommet flere forældre, der kæmper for deres egen version i stedet for de professionelle. Mødeledelse kan blive vanskeligt, og det kan være fristende for lederen at sætte sig igennem. Effekten kan blive, at nogens stemmer bliver lukket ned, at samarbejdet bliver en pseudoforestilling, eller at konflikter eskaleres.

Men vi må gå ud fra, at de forskellige parter omkring et barn har – og skal have – meget forskellige perspektiver på barnet, på dets udfordringer, på hvad der bør gøres, og hvem der bør gøre det. Vi ser noget forskelligt – alene i kraft af vores positioner, ansvar og faglighed vil vi kaste forskellige blikke på situationen og skabe forskellige forståelser. Det er ikke en fejl ved samarbejdet, det er et grundvilkår – og det kan vendes til en fordel.

Der er brug for at udvikle samarbejdsformer, der kan håndtere mange forskellige versioner, at arbejde med mødeledelse hvor alles stemmer inddrages i respekt for den position, hver især bringer ind, og der er brug for at tale sammen, så der kan være flere forståelser ved siden af hinanden. Der vil ofte være brug for en høj grad af processtyring, for at dialog ikke bliver til heftige debatter eller skænderier. I møder, hvor konflikt lurer, er mødeformer med interviewrunder en brugbar vej at gå (Nissen, 2009). Det er også nødvendigt at finde måder at gå videre sammen, selvom parterne ikke er enige i hinandens konklusioner. I det hele taget må der arbejdes med mødeformer, der, på trods af forskellige

synspunkter, giver dårlige vilkår for åben konflikt.

Der er situationer, hvor skole- eller daginstitutionsleder sidder bedst for bordenden, men fordi der ofte er et tydeligt mandat og bestemte dagsordener, der er forbundet med lederrollen, kan der omvendt være en række situationer, hvor det er mere hensigtsmæssigt, at en anden – som f.eks. psykologen – er mødefacilitator. Psykologen har som regel relativt få 'aktier' i bestemte beslutninger og vil have gode interviewfærdigheder. Sammen må lederen og psykologens aftale, hvordan det kan foregå.

Af og til vil der være brug for et forberedende arbejde: Nogle forældre har haft dårlige erfaringer med 'systemet' og går ikke let ind i et samarbejde. Nogle lærere og pædagoger er grebet af afmagt i et omfang, der gør det svært for dem at deltage konstruktivt i et møde. For at parterne sammen kan bidrage konstruktivt og/eller få berørt vanskelige emner på en relevant måde, vil der være brug for, at f.eks. psykologen taler med dem på forhånd.

Først tager de en runde med hver deres synspunkter, og så kigger de alle på mig og spørger 'hvad siger så psykologen?'

Også ved møder med mindre konflikt kan der være brug for psykologens interview af deltagerne. Hvis det er tanken, at psykologen skal bidrage med ideer og perspektiver, der er relevante for de tilstedeværende, er hun nødt til at kunne komme til at interviewe for at få tilstrækkeligt med eksempler og for at kunne skabe bevægelse.

Barnets perspektiv i samarbejdet

De børn, det hele drejer sig om, kan indimellem blive nærmest udeladt af ligningen. Det kan være helt forbløffende, hvor lidt deres stemme fylder. Barnet bliver et objekt, som andre er i gang med at gøre noget ved. Bl.a. i ønsket om ikke at læsse et umuligt ansvar for forandring over på barnet, glider blikket over på de voksne – som måske oven i købet bliver engageret i uens forståelser af situationen og vanskeligt samarbejde. Hvordan barnet ser på situationen, og hvad barnet synes, det bokser med og navigerer efter, kan let forsvinde.

Afhængigt af alder, problematik og samarbejds-konstellationerne er der tit meget

vundet ved at inddrage barnet i arbejdet (bl.a. Lentz, 2015). Børn har ideer om, hvad de bokser med, ideer om det der foregår omkring dem, og de navigerer derefter. Det er brugbart at tale med barnet (psykologen eller en anden relevant fagperson) og bidrage til, at barnets stemme kommer i spil på møder og i samarbejdet i det hele taget.

Samarbejde med forældre

Der burde jo komme en familiekonsulent hjem i den familie. Hvis der kom styr på tingene, ville Ida være til at have i undervisningen.

I vores kultur er børnene i høj grad forældrenes ansvar. Så når der er bøvl omkring et barn, kastes blikket mod dem. Forældrene forventes at tage ansvar for deres børns færden også i situationer, hvor de ikke selv er til stede og som regel også ved meget lidt om, hvad der foregår. Dette kraftige forældreblik, som vi alle lever i, kan let bidrage til fornemmelser af skyldfølelser og afmagt, og det kan få nogle forældre til at gå i kamp og forsøge at få lagt ansvar og skyld andre steder som f.eks. hos skolens eller daginstitutionens personale.

Denne kamp om skyld og ansvar er ikke specielt produktiv. Det er mere interessant, hvad vi hver især – også forældrene – kan gøre for at hjælpe barnet videre.

Men ligesom lærere og pædagoger kan have brug for en sparringspartner eller 'supervision' om deres andel af opgaven, så kan også forældre have brug for nogen at tale med om deres del af opgaven. Det er ikke en egentlig behandlingsopgave, men sparring med/rådgivning af forældre. En oplagt opgave for psykologer.

Lærernes og pædagogernes samarbejde om deres opgave

Lærere og pædagoger kan lige som alle andre teams løbe ind i samarbejdsproblemer. U hensigtsmæssig håndtering af forskellighed i teamet kan bidrage til, at magtkampe og konflikt kommer til at ulme. Psykologen skal også her kunne arbejde sammen med teams på måder, der hjælper til at forskellige synspunkter og forholdsmåder kan leve side om side og ikke direkte eskalere konflikt.

Ansvar for et mere direkte arbejde med en fastlåst konflikt vil som regel være en del af

personaleledelsen, men her kan psykologen af og til være en hjælpsom medspiller.

Samarbejde med ledelse

Ja, det kan godt være, der er truffet en beslutning, men det er jo helt absurd - han ville have meget bedre af et andet tilbud. Det her er spild af tid.

PPR-psykologen skal som intern konsulent bidrage til den kommunale udgave af inklusion og brug af specialtilbud. At skulle insistere på at samarbejde omkring et barn med lærere, der fastholder ideer om eksklusion eller lign., kræver ledelsesmæssig opbakning og tæt samarbejde. Der er teams og stuer, hvor konflikter står i vejen for relevant dagligt arbejde, og hvor der er brug for ledelsens opmærksomhed. Men psykologen kan stå i vanskelige dilemmaer: Jo mere psykologen er kollega, jo vanske-

ligere er det for psykologen at skulle gå til ledelsen.

Mit indtryk er, at man nogle steder under vurderer de dilemmaer, der er forbundet med samarbejdet mellem ledelse og PPR-psykologer. Et godt samarbejde mellem ledelse og psykolog er værd at arbejde for. Psykologen må sammen med ledelsen udvikle et blik for, hvad der er ledelsesmæssige opgaver, og hvad der er psykologopgaver. Der er brug for lokalt at udvikle samarbejdsformer, der kan håndtere, når vanskeligheder opstår.

Videre frem

De professionelle samarbejdspartnere kan have brug for mangt og meget fra psykologer. Man kunne pege på en række andre emner, der relevant kunne have været med

i artiklen her. Jeg har f.eks. ikke forholdt mig til testning og udredning i det hele taget, eller til PPR's rolle i de visitationsprocedurer, som fylder vældigt meget i nogle kommuner. Det vil også være relevant.

Jeg har derimod ønsket at påpege nogle vidensområder, og i særdeleshed en række færdigheder, som jeg ser, der er brug for i hverdagens praksis i skoler og daginstitutioner, og som jeg ikke synes, PPR-psykologer (over en bred kam!) er tilstrækkeligt rustede til at gå ind i. Mange psykologer udvikler over tid gode og brugbare veje at gå, men der er brug for en mere målrettet træning og et fokus på konsulentpositionens håndværk, således at den enkelte psykolog har mere fast grund at stå på i et område med mange og modsatrettede forventninger.

LITTERATUR

Højholt, C. (red.) (2011): *Børn i vanskeligheder*. Dansk Psykologisk Forlag

Højholt, C. & Kousholt, D. (2012): Om at observere sociale fællesskaber. *Deltagerobservation*. Hans Reitzels Forlag.

Kaplan Jørgensen, S. (2016): *Mobning og interventioner*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet

Kommunernes Landsforening (KL) (2013): *Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning*. Implement Consulting Group

Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (red) (2009): *Mobning - Sociale processer på afveje*. Hans Reitzels Forlag

Lentz, J. (2015): Inddragelse af barnets stemme og udvikling og netværksmøder og læringsfællesskaber. *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift 4*. Dansk Psykologisk Forlag

Nissen, D. (2015): Rådgivning - proces og praksis. *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift 4*. Dansk Psykologisk Forlag

Nissen, D. (2009): Samarbejds møder som konsultativ praksisform. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 5*. Dansk Psykologisk Forlag.

Printz, C. (2013): At fortælle sammen – trekantssamtaler med børn og unge. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift 4*. Dansk Psykologisk Forlag.

Printz, C. og Juul Andersen, M. (2017): At bringe hverdagen ind i konsultativ praksis. *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift 5/6*. Dansk Psykologisk Forlag.

Rabøl Hansen, H. (2013): Jeg kan ikke se det. i Kofoed & Søndergaard (red): *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels Forlag.

Szulevics, T. & Tanggaard, L. (2015): *Pædagogisk- psykologisk praksis*. Hans Reitzels Forlag

Westmark, T. m.fl. (2012): *Konsulent - men hvordan?* Akademisk Forlag.

Winslade, J. (2002). Fortælling af professionel identitet. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*.

Om forfatteren

Dorte Nissen er cand.pæd.psych.aut. Hun er specialist og supervisor i børnepsykologi samt arbejds- og organisationspsykologi. Dorte har tidligere arbejdet som folkeskolelærer samt været leder af PPR. Til daglig arbejder hun blandt andet med supervision af personalegrupper, der beskæftiger sig med børn, unge og familier. Hun er desuden meget optaget af det tværprofessionelle samarbejde, og hvordan dette kan faciliteres.



København:
Stockholmsgade 27
2100 København Ø

Aarhus:
Åboulevarden 31, 2. sal,
8000 Aarhus C

Telefon: 35 26 99 55
E-mail: dp@dp.dk

KL

Fremtidens krav til psykologer i PPR

KL
Weidekampsgade 10
2300 København S
Tlf. 3370 3370
kl@kl.dk
www.kl.dk
 [@kommunerne](https://twitter.com/kommunerne)
 facebook.com/kommunerne

Produktionsnr. 830337
ISBN 978-87-93668-35-5
ISBN 978-87-93668-36-2-pdf