

# **PPR og den etniske minoritetslev - en overset udfordring?**



Sofie Friis Christiansen  
10. semester psykologi



10. semester  
Kandidatspeciale

**PPR og den etniske minoritets elev -  
en overset udfordring?**

Antal tegn: 190.433

Antal normalsider: 79

Vejleder: Thomas Szulevicz

D.31/5 - 2012

Af:

---

Sofie Friis Christiansen

## Abstract

Throughout my entire life, including 6 years of studying psychology at the University of Aalborg, I have had very limited encounters with ethnic minorities in Denmark. Moving to Copenhagen a year ago, and realizing that 30 % of the pupils in the schools here are ethnic minorities made me wonder if my professional university background had prepared me well enough for working with these children. I started to investigate the matter, and quickly discovered that I was not the only one without specific knowledge about the psychological work with minorities. While there is internationally a comprehensive focus on and research into ethnic aspects of psychology, there is a lack of focus on this subject in Denmark (Obiadi, 2009). This study is therefore to some degree groundbreaking in Denmark, in being one of very few investigations into how school psychologists deal with ethnic minority students in their consultations (Ovesen, 2010). I view this thesis as a wakeup call to the school psychologists in Denmark and to PPR, the organization in which all school psychologists work, and as a contribution to a debate which hopefully will receive more attention in the future. Both the empirical aspects and theoretical discussions will be concentrated around the main question: *Which challenges does the PPR psychologist experience in consultations concerning ethnic minority pupils and is PPR professionally and organizationally capable of overcoming these?*

The empirical basis of this thesis consists of three observations of consultations concerning ethnic minority pupils, and follow up interviews with the three school psychologists. All the psychologists work in Copenhagen, where there are many ethnic minority pupils, and where they train specifically in the consultative method, which is quite new in Denmark. The analysis shows that the psychologists and teachers pay a lot of attention to cultural differences in the consultation, which they experience in terms of differing norms and views on child development and in the difficult cooperation with ethnic minority parents. The focus on culture is problematic since it can become too dominating, and remove focus from other important themes for the child, and hereby lead to wrong or delayed interventions. In connection to this, the interviews and observations also show, that the psychologists primarily focus on culture in their minds, but don't actually talk about them during the consultations. This is either due to the fact that they feel that cultural differences are taboo and a very sen-

sitive subject, or it is due to a conscious strategy in which a focus on the child and the child's needs are preferred to create a positive and productive dialogue. Either of these strategies seem to facilitate the long term development that is the goal within the consultative method. In addition to this, it is discussed how the overall neutrality and passivity that dominates PPR in relation to working with ethnic minorities leads to PPR being overlooked when new initiatives are set into place concerning these pupils. The passivity can on the other hand reflect conformity to the norms and values of the majority in the society, whereby PPR represents a monocultural institution in a multicultural society. When the teachers and psychologists experience resistance from the ethnic minority parents, it can be due to the very fact, that PPR does not show any sign of understanding and incorporating alternative perspectives on the children, which excludes the parents from the important processes in their children's lives. There seems to be a need for expanding the psychologists' knowledge about how to work with ethnic minorities and minimizing ethnocentric tendencies amongst themselves and the teachers they work with, which could be introduced in the consultative training that already exists in the organization. But why does this development not take place, when it seems so obviously necessary? There are many answers to that question, one being that it is not only in PPR, but in the Danish society in general and amongst politicians that Denmark as a multicultural society is ignored. Therefore it seems important to focus on some of the preconditions that are currently maintaining the status quo in order to create development.

# Indholdsfortegnelse

1.	”Wake up call” til PPR.....	1
1.1.	Problemformulering .....	3
1.2.	Læsevejledning.....	4
1.3.	Begrebsafklaring .....	5
2.	Den flerkulturelle virkelighed.....	7
2.1.	Uddannelsespolitik og integration.....	9
2.1.1.	Samarbejdsproblemer.....	11
2.1.2.	Minoritet versus majoritet.....	13
3.	PPR psykologens arbejdsmetode og faglighed .....	14
3.1.	Faglighedsparadokset .....	15
3.1.1.	Dialogmodellen .....	16
3.1.2.	Multikulturel kompetence .....	17
4.	”Det er deres kultur...” .....	19
4.1.	Forskellige opfattelser af kultur .....	19
5.	Metodiske refleksioner.....	23
5.1.	Det multiple casestudie .....	24
5.1.1.	Observation .....	24
5.1.2.	Interview .....	25
5.2.	Etiske dilemmaer .....	26
5.2.1.	Den dag informeret samtykke blev en udfordring .....	27
5.3.	Meningskondensering som analysetilgang.....	28
5.4.	Undersøgelsens kvalitet.....	29
5.5.	Situering af undersøgelsen .....	31
5.5.1.	PPR, Københavns Kommune.....	31
5.5.2.	Den konsultative psykolog og skolenetværksmødet.....	32

5.5.3.	Den konsultative psykolog og børnehavenetværksmødet.....	34
5.5.4.	Den konsultative psykolog og målfokuseringsmødet .....	35
6.	Analyse.....	36
6.1.	Kulturbegrebet – et tveægget sværd .....	37
6.1.1.	Hvornår er man ”bare en dreng”? .....	37
6.1.2.	Det udfordrende forældresamarbejde.....	39
6.1.3.	Kulturbegrebets fordele og ulemper.....	42
6.1.4.	Opsamling .....	43
6.2.	Håndteringsstrategier.....	44
6.2.1.	Den tabubelagte dialog.....	44
6.2.2.	Barnets behov i fokus.....	47
6.2.3.	Opsamling .....	51
7.	Diskussion.....	53
7.1.	Kulturfælden.....	54
7.2.	Det passive PPR?.....	56
7.3.	Et monokulturelt PPR? .....	60
7.3.1.	Forældrenes (naturlige?) modstand.....	61
7.3.2.	Opsamling .....	65
7.4.	Psykologernes her og nu løsning.....	66
7.5.	Behovet for alternative strategier og viden .....	70
7.6.	Forandringsforudsætninger .....	74
8.	Konklusion .....	77
8.1.	Udfordringerne .....	77
8.2.	PPRs håndtering af udfordringerne .....	79
9.	Alternative forandringsforudsætninger og et konkret forslag.....	81
9.1.	Konkret forslag til PPR København .....	82
10.	Referenceliste.....	84

# 1. "Wake up call" til PPR

I det lille vestjyske samfund hvor jeg voksede op, var det tætteste jeg kom på etniske minoriteter de to elever i min klasse, der var adopterede fra henholdsvis Ungarn og Korea som spæde. Lignende elevsammensætningsmønstre gjorde sig gældende for de skoler jeg gik på til og med 10.klasse. Da jeg herefter startede på gymnasiet i Holstebro, fik jeg for første gang en klassekammerat, der havde en etnisk anderledes kulturel baggrund end jeg selv. Ahlam var muslim, bar tørklæde og deltog ikke i de årlige julefrokoster, fordi hun ikke drak alkohol. Et faktum vi aldrig overvejede at ændre – fordi sådan er julefrokoster jo! Jeg gik i klasse med Ahlam i tre år, uden nogensinde at lære hende at kende. Efter gymnasiet begyndte jeg på psykologiuddannelsen på Aalborg Universitet. Her mødte jeg endnu engang lignende elevsammensætning, og oplevede endnu engang at mine kulturelle horisonter ikke blev udvidet eller udfordret betydeligt i forhold til elever med anden etnisk baggrund. I forbindelse med et projekt omhandlende den konsultative PPR psykologs legitimitet fik jeg dog pludseligt et "wake-up call", da jeg observerede en konsultation mellem en psykolog og en lærer, der tilfældigvis omhandlede en etnisk minoritetselev. Psykologen konstaterede her på et tidspunkt om eleven: "*at hans adfærd og kontakt er vanskelig og at han har kulturelle vanskeligheder*". Efter 20 år i diverse skoler og uddannelse heraf 5 på psykologstudiet, stod jeg pludseligt overfor en "**kulturel vanskelighed**", og indså at mit kendskab til kultur, til etniske minoritetsborgere i Danmark og til 30 % af eleverne i Københavns Kommunes folkeskoler, som jeg drømmer om at betjene gennem PPR, var forsvindende lille.

Denne selverkendelse affødte en nysgerrighed om, hvorvidt det er nødvendigt at vide noget om kultur og etniske minoriteter for at arbejde med disse, og jeg undrede mig over, hvorfor man fra studiets side ikke havde diskuteret denne problemstilling. På baggrund af denne undren begyndte jeg derfor at udforske emnet, hvilket førte mig til Maria S. Ovesen, der i titlen til sin artikel stiller et for mig yderst aktuelt spørgsmål: "*Integration i folkeskolen – hvor er PPR?*" (Ovesen, 2010, p.500). Hun pointerer videre at, "*set i lyset af, at mange lærere rapporterer om udfordringer i samarbejdet med tosprogede familier, må det formodes at mange psykologer oplever lignende udfordringer*". Et er at psykologerne muligvis står overfor visse udfordringer i



arbejdet, – det ville jo være mærkeligt andet! Noget helt andet er det dog at Ovesen derudover beskriver, hvordan psykologerne er overladt til sig selv i forsøget på at håndtere disse, hvilket for mig er problematisk (ibid.). I forlængelse heraf understøtter Milan Obaidi, hvori det problematiske består:

*”Der mangler fokus på psykologisk behandling til personer af multi-etnisk oprindelse og andre, som tilhører minoriteten i samfundet. Det gælder både på uddannelserne til psykolog og i den praktiske psykologering”* (Obaidi, 2009, p.9).

Ovesen og Obaidi tydeliggør altså begge, i overensstemmelse med min fornemmelse, at der er behov for en diskussion af psykologens udfordringer i arbejdet med børn og unge med anden etnisk baggrund. Mit ønske med dette speciale er derfor, at bidrage til en debat omkring etniske minoritetsbørn, som er højaktuel i medierne og på den politiske dagsorden, men endnu ikke i PPR regi (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.205).

Mere specifikt vil undersøgelsen tage sit udgangspunkt i den konsultative metode, der til dags dato er indført i mange danske PPR afdelinger, deriblandt PPR i Københavns Kommune, hvor nærværende undersøgelse finder sted. Formålet er ikke at diskutere metodens legitimitet og plads i PPR, som det gøres andetsteds (Schou, 2006, Petersen, 2006, Mortensen, Gundersen & Petersen, 2006), men i stedet at diskutere hvordan anvendelsen af en relativ ny metode, i forhold til en voksende gruppe af etniske minoritets elever udspiller sig, og hvilke udfordringer der er forbundet hermed. Der er behov for, at vi bevæger os væk fra en *”formodning om at psykologerne oplever lignende udfordring”* (Ovesen, 2010, p.500) til en reel undersøgelse og be- eller afkræftning af dette. I forlængelse heraf skal det diskuteres, hvordan danske psykologer er stillet i forhold til kulturelle problematikker, og hvorvidt etnicitet bør være et organiseringsprincip for psykologien. Et konkret eksempel på debattens uundgåelighed og vigtighed ses i den beskrivelse statens *”Tosprogs-Taskforce”* giver af PPRs rolle i arbejdet med tosprogede elever:

*”Der findes ingen testmaterialer, der kun er beregnet til tosprogede børn. Derfor er PPR nødt til at anvende de eksisterende test, som kan give både sproglige og kulturelle problemer.”* (www.tosprogstaskforce.dk)

At PPRs rolle i arbejdet med disse elever ikke ses som udviklende og faciliterende men i stedet som problematisk grundet et begrænset testmateriale, tydeliggør for mig, at ikke kun jeg trængte til et ”wake-up call” – det samme gør PPR. Det er i den forbindelse interessant at Keith i forordet til sin bog om ”Cross-Cultural Psychology” understreger behovet for en multikulturel psykologi i et multikulturelt samfund, og videre beskriver at han drømmer om en dag, hvor multikulturel psykologi ikke er et separat domæne, men i stedet bliver en naturlig del af psykologens bevidsthed, metoder og tilgang til studiet og arbejdet med menneskelig adfærd, da vi først på dette tidspunkt *”truly will have a psychology of all people”* (Keith, 2011, preface).

Der synes altså internationalt at være tegn på en udvikling, hvor multikulturelle kompetencer fremhæves, en udvikling der ikke i samme grad ses i Danmark. Hvis der skal ske en ændring af den nuværende tilstand, og mit personlige behov for mere viden skal tilfredsstilles, er det afgørende at indgå i en kritisk refleksion over, hvorfor vi ikke fokuserer på etniske minoritets elever, og hvordan det muligvis kunne gøres på en måde, der ikke bidrager til stigmatiserende og fremmedgørende processer. Jeg ønsker derfor at afrunde denne indledning med et gennemgående mantra for dette speciale:

*”Refleksion er vigtigt for de der vil skabe forandring, hvorimod undgåelsen af refleksion støtter status quo”.* (Staubæs, 2004, p.355).

## 1.1. Problemformulering

På baggrund af ovenstående ønsker jeg at udforske den konsultative metode og de udfordringer psykologen møder i arbejdet med elever med anden etnisk baggrund. Dette gøres med udgangspunkt i tre cases, hvormed netop psykologernes oplevelser og erfaringer står klart frem, og danner grundlag for en diskussion af behovet for mere viden. Diskussionerne og refleksionerne vil have nedenstående problemformulering som omdrejningspunkt:

*Hvilke udfordringer oplever PPR psykologen i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever og er PPR fagligt og organisatorisk i stand til at overkomme disse?*

## 1.2. Læsevejledning

**2.kapitel, Den flerkulturelle virkelighed:** Dette kapitel har til formål at give et billede af det flerkulturelle Danmark, både overordnet og mere specifikt med henblik på folkeskolen. En af grundene til at det er relevant at vide, hvordan psykologen håndterer sager med etniske minoritets elever er, at der rent kvantitativt er mange af disse elever og at de ifølge nogle udgør en særlig udfordring i folkeskolen (Holmen, 2006, p.207, Oversen, 2010, p.500, Andersen, 2001, p.447). Videre belyses hvordan den nuværende uddannelsespolitik kan føre til samarbejdsproblemer med etniske minoritetsforældre, og er udtryk for magtforholdet mellem minoritet og majoritet (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.23).

**3.kapitel, PPR psykologens arbejdsmetode og faglighed:** I specialets tredje kapitel flyttes fokus for en kort stund til udviklingen i PPR, der har ført til brugen af den konsultative metode (Strand, 2005). Da PPR psykologen skal kunne håndtere alle folkeskolens elever, deriblandt også etniske minoriteter, er det videre interessant at se på forskellige opfattelser af hvilke kompetencer psykologen skal besidde for at agere sikkert i forhold til disse. To forskellige perspektiver på dette præsenteres derfor; henholdsvis dialogmodellen (Ovesen, 2010) og ideen om en multikulturel kompetence (Obaidi, 2009).

**4.kapitel, ”Det er deres kultur...”** Kulturbegrebet anvendes ofte i forbindelse med etniske minoriteter, og forskellige opfattelser af dets betydning, kan have forskellige konsekvenser i praksis hvorfor begrebet kort beskrives og diskuteres i kapitel 4. ”Kultur” er interessant fordi forældre, lærere, pædagoger og psykologer kan anvende begrebet på forskellig vis og det diskuteres eksempelvis om bl.a. etniske minoritets elever og forældre kan ses som repræsentanter for bestemte kulturelle værdier og normer, eller om en mere kontekstuel forståelse bør anvendes (Skytte, 2007).

**5. kapitel, Metodiske refleksioner:** I specialets 5. kapitel beskrives forskellige metodiske refleksioner og metodens kvaliteter og begrænsninger. Derudover introduceres den anvendte meningskondensering og de etiske overvejelser der opstod i forbindelse med undersøgelsen. Afslutningsvist situeres undersøgelsen og dens deltagere gennem en kort præsentation.

**6.kapitel, Analyse:** I overensstemmelse med problemformuleringens to spørgsmål er analysen overordnet inddelt i to. Første tema; ”Kulturbegrebet – et tveægget sværd” og de dertilhørende tre undertemaer belyser de udfordringer psykologerne møder i

konsultationer vedrørende etniske minoritets elever. Herefter flyttes fokus til psykologernes håndtering af disse udfordringer, hvilket analyseres i temaet ”Håndteringsstrategier” og de to medfølgende undertemaer. Afslutningsvist opridses de centrale problemstillinger.

**7. kapitel, Diskussion:** I diskussionen samles trådene fra de seks hidtidige kapitler, og med udgangspunkt i strukturen fra analysen, tages de centrale problemstillinger under behandling. Det diskuteres blandt andet hvorfor kulturbegrebet fylder så meget for psykologer og lærere, og hvordan PPRs neutrale positionering i forhold til arbejdet med etniske minoriteter har konsekvenser for det enkelte barn, den enkelte psykolog og mere overordnet for PPRs rolle. Derudover berøres de forudsætninger der har medindflydelse på status quo.

**8.kapitel, Konklusion:** I dette kapitel opridses undersøgelsens bidrag til debatten omkring det psykologiske arbejde med etniske minoriteter. Med udgangspunkt i problemformuleringen reflekteres over de udfordringer psykologerne står overfor i konsultationerne og hvorvidt PPR organisatorisk og fagligt er i stand til at overkomme disse.

**9.kapitel, Perspektivering:** I specialets afsluttende kapitel berøres nogle problemstillinger, det kunne være interessant at se nærmere på i fremtiden. Det overvejes blandt andet hvilke alternative forandringsforudsætninger der har indflydelse på udviklingen i PPR, og helt konkret hvordan man i PPR kunne inddrage den multikulturelle psykologi.

### 1.3. Begrebsafklaring

Da faglige diskussioner omkring etniske minoriteter generelt præges af en tendens til ukritisk at anvende foretrukne benævnelser uden nærmere refleksion og stillingtagen til konsekvenserne heraf (Kofod, 2011, p.44), synes det vigtigt at tage afstand fra dette ved en begrebsmæssig afklaring og afgræsning inden specialets første kapitel påbegyndes.

Først og fremmest er eleverne der fokuseres på her, **etniske minoritets elever** (Mørch, Skytte, 1997, p.143, Bie, 2007, p.5). Disse er ikke privilegerede i de offentlige institutioner når det gælder produktionen og reproduktionen af deres kollektive

identitet, på samme måde som majoriteten, idet det sprog, den kultur, religion og etnicitet, der produceres og reproduceres her, først og fremmest tilgodeser majoriteten (Skytte, 2007, p.14). Det skal i den forbindelse understreges at begreber som 'etniske minoritetsborgere', 'tosprogede', 'etniske unge', 'efterkommere', og 'indvandrere' vil forekomme, men kun hvis det er en gengivelse af empiri eller teoretiske aspekter. Uanset begreb, skal det fremhæves at der på ingen måde er tale om en homogen gruppe eller en essentialistisk opfattelse (Skytte, 2007, p.13, Ovesen, 2010, p.500). Det er etisk afgørende, at begreberne ikke får en stigmatiserende betydning, men i stedet ses som del af et yderst nuanceret og komplekst felt, hvorom der søges indsigt og forståelse.

Den psykologiske arbejdsmetode, der i nærværende afhandling er i fokus, er **konsultation** i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). Konsultation forstås i denne sammenhæng som faglig sparring til personalet i dagsinstitutioner og på skoler i anonymiserede eller konkrete sager, hvor ansvaret for det videre forløb ligger hos den rådssøgende i konsultationen. Konsultationen kan afhængig af kontrakten indeholde råd, vejledning, undervisning og supervision (Thykjær, 2008, p.419).

Som nævnt i indledningen, ses **kultur** og kulturforskelle ofte som forklaringen på visse etniske minoritetsbørns handlinger i danske institutioner (Bundgaard & Gulløv, 2008, p. 29). Denne essentialistiske anvendelse af begrebet er udtryk for en bestemt forståelse af kultur, og denne og andre anvendelser og forståelser vil senere diskuteres yderligere (kapitel 4). Indledningsvist skal det her afklares hvilken forståelse af kultur der henvises til, når begrebet anvendes i nærværende opgave. Kultur forstås som et processuelt og dynamisk koncept, som indebærer de praksisformer, og den meningssætning der karakteriserer en institutionaliseret og fælles livsmåde for en gruppe mennesker, fx i skolen eller i familien. Det er menneskets samværs måder og handlinger i verden i et fællesskab og er derfor ikke statisk og konstant (Eriksen, 2001, p.95, Eriksen, 2008, p.11, Hedegaard, Frost & Larsen, 2004, p.13).

## 2. Den flerkulturelle virkelighed

Med årene har Danmark gennemgået en udvikling, når man ser på befolkningens sammensætning og fordeling hvilket har medført at vi i dag taler om den ”flerkulturelle virkelighed” (Moldenhawer, 2001, p.63, Bregengaard, 2001) eller den ”flerkulturelle udfordring” (Simonsen, 2001, p.449). Denne udvikling har medført en ny elevsammensætning i den danske folkeskole, hvor vi i dag har en gruppe etniske minoritets elever (Andersen, 2001, p. 448). En af grundene til, at det er interessant at vide, hvordan psykologen håndterer disse sager og om de stiller andre krav til psykologens faglighed er derfor, at der rent kvantitativt er mange og at en stor del af disse elever modtager specialpædagogiske tilbud (Ovesen, 2010). Nedenfor vil udviklingen kort ridses op, for at ende ud i en beskrivelse af den nuværende tilstand i folkeskolen i forhold til etniske minoritets elever. Derudover diskuteres, hvorvidt den danske uddannelsespolitik kan ses som havende et medansvar for etniske minoritets elevers udfordringer i folkeskolen og for at vanskeliggøre skole-hjem samarbejdet (Kristjánsdóttir & Timm, 2007).

Udviklingen der har ført til status quo i Danmark startede i midten af 1960’erne, da datidens mangel på arbejdskraft i Danmark medførte at mænd fra Jugoslavien, Tyrkiet og Pakistan rejste til landet (Simonsen, 2001, p. 453, Skytte, 2007, p.11). Arbejdskraftsindvandringen blev standset af den daværende regering i 1973, og herefter har indvandring kun været mulig gennem familiesammenføring eller asyl (ibid). Reglerne for familiesammenføring er blevet skærpet voldsomt de sidste 20 år og hvad angår asyl, så modtager Danmark i dag 500 kvoteflygtninge om året fra de hårdest ramte flygtningelejre, udvalgt på baggrund af deres ”integrationspotentiale” (Skytte, 2007, p. 32). En anden flygtningegruppe, kaldet spontanflygtninge, er selv rejst til Danmark og søger asyl ved ankomsten (ibid, p.33). Udviklingen har betydet, at fra at udgøre 1,9 % af den danske befolkning i 1980, udgjorde udlændinge i 2007 5,1 % af samme (Skytte, 2007, p.11). Mange af de oprindelige indvandrere har i dag halv-voksne børn, der har levet hele eller næsten hele deres liv i Danmark (Eriksen & Sørheim, 2003, p.19). Det skal understreges, at der indenfor minoritetsgrupper kan være store forskelle på synspunkter og værdier, hvorfor det er vigtigt ikke at forstå disse som homogene (ibid, p.131, jf. kapitel 4). Fremhæves eksempelvis den mus-

limske minoritet, er disse efterkommere i 2. og 3. generation fra Tyrkiet, Pakistan og Nordafrika eller flygtninge fra Iran, Palæstina, Libanon, Jordan, Irak, Somalia, Afghanistan og Balkan, hvormed diversiteten synes tydeliggjort (Ihle, 2007, p.46).

Ændringen i befolkningssammensætningen skaber selvfølgelig også ændringer i folkeskolen, hvor 10 % af eleverne i dag er etniske minoriteter (Moldenhawer, 2001, p.63, Ovesen, 2010, p.500), og i Københavns Kommune, hvor nærværende undersøgelse finder sted, gælder dette 30,5 % af eleverne (Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration, 2010). Rent lovgivningsmæssigt er det PPR's opgave at støtte folkeskolen, og Ministeriet for børn og undervisning understreger dette således:

*”PPR har blandt andet en forpligtelse til at fungere som folkeskolens interne, kritiske rådgivning i forhold til undervisningen og indsatsen for elever med særlige behov. Derfor skal PPR anvende sin faglige ekspertise både til at arbejde for udvikling af en rummelig og hensyntagende skole for alle, og til at sikre elever med alvorlige skolevanskeligheder og handicap den mest kvalificerede undervisning.”* (Ministeriet for børn og undervisning, 2001).

Det er derfor vigtigt, at PPR også har den faglige ekspertise i forhold til de 10 % etniske minoritets elever, som går i folkeskolen for at kunne leve op til det ovenstående krav. Der synes dog at være indikationer på, at de etniske minoritets elever udgør en speciel udfordring for folkeskolen og for PPR, da de gennemsnitligt har dårligere skoleresultater end deres klassekammerater, er overrepræsenteret i specialundervisningsforanstaltninger (Holmen, 2006, p.207, Ovesen, 2010, p.500, Andersen, 2001, p.447) og skole-hjem samarbejdet med forældrene er vanskeligt (Ovesen, 2010, p.500). PISA undersøgelsen fra 2000 viser eksempelvis at 10,5 % af de dansksprogede elever modtog specialundervisning af og til, mens dette gjaldt 25,2 % af de tosprogede elever (Egelund, 2001, p. 57). Videre ses det i PISA Etnisk 2005, at 54 % af de deltagende elever med anden etnisk og ikke-vestlig baggrund ikke har en funktionel læsekompetence. Til sammenligning gjaldt dette 18 % af de danske elever (Egelund & Tranæs, 2008, p.33). I den forbindelse skal det understreges, at pigerne generelt klarer sig bedre i folkeskolen end drengene, hvilket også gør sig gældende for de etniske minoritets elever, for hvem pigernes beståelsesprocent er 95 % og tæt på beståelsesprocenten blandt drenge med dansk oprindelse (96,2%) (Ministeriet for

flygtninge, indvandrere og integration, 2010, p.50). Det er vigtigt at understrege, at hvorvidt de etniske minoritets elever udgør en speciel udfordring for PPR er noget af det, der udforskes i dette speciale, da der endnu ikke foreligger specifikke danske undersøgelser af dette.

Når de etniske minoritets elever overrepræsenteret i specialundervisningsforanstaltninger holdes op mod KL's udspil fra 2010, der kaldes "*Nysyn på folkeskolen*" begynder udfordringen for PPR at stå tydeligere frem. KL fremhæver, at kommunernes udgifter til specialundervisning steg med 18 % fra 2007 til 2009 (KL, 2010, p.12), og at målet fremover er øget inklusion af elever med særlige behov, og ordret pointeres det med henblik på fremtiden at: "*PPR bidrager aktivt til, at langt flere elever inkluderes i den almene undervisning*" (ibid, p.13). Man må antage, at en del af disse udgifter må tildeles de etniske minoritets elever specialundervisning og videre konkludere, at hvis PPR skal bidrage aktivt til at inkludere flere elever i den almene undervisning, må denne gruppe være af særlig interesse. I den forbindelse diskuterer blandt andre Kristjánsdóttir & Timm hvordan uddannelsessystemets opbygning har medført, at etniske minoritets elever får mindre ud af skolen end elever med majoritetsbaggrund (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.15). Dette diskuteres yderligere i nedenstående afsnit omkring den danske integrationspolitik indflydelse på uddannelsessystemet.

## 2.1. Uddannelsespolitik og integration

Oprindeligt havde man fra politisk side forestillet sig at de tidligere omtalte arbejdsmigranter ville rejse tilbage til deres hjemland efter et kortere ophold i Danmark (Simonsen, 2001, p. 454). Derfor har man haft en tendens til at se på vanskeligheder med etniske minoriteter i skolen som et overgangsfænomen (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.23). For enkelte arbejdsmigranter var det også tilfældet, men et klart flertal blev dog boende i Danmark (Simonsen, 2001, p. 454). Da der udover arbejdsmigranterne, som tidligere nævnt også begyndte at komme flygtninge til landet, blev det tydeligt at det danske samfund måtte reagere på den nye virkelighed, hvorfor begrebet *integration* blev introduceret (Simonsen, 2001, p. 454). Eriksen & Sørheim beskriver denne udvikling:



*”Senfirserne og nittenhalvfemserne vil måske gå ind i historien som de år, hvor den danske ”urbefolkning” opdagede, at der fandtes ikke-danske minoriteter i deres land og indså, at de ville fortsætte med at være her.” (Eriksen & Sørheim, 2003, p.19).*

I den sammenhæng er det interessant, at Kristjánsdóttir & Timm mener, at politikere og uddannelsesansvarlige har fornægtet den sproglige og kulturelle mangfoldighed i dagens Danmark, hvilket blandt andet viser sig ved at dansk sprogethed fastholdes som norm i folkeskolen (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.23). I forlængelse heraf understreges, at man fra politisk side har haft en tendens til fejlagtig og misvisende brug af begrebet integration (ibid.). Frem for at tale om integration som en gensidig tilpasning eller forening mellem etniske grupper og personer i et givent samfund, er begrebet i politisk og uddannelsesmæssig sammenhæng blevet forstået som enshed:

*”Uanset hvem eleverne i folkeskolen er, skal de kun tale dansk, mere dansk og atter dansk. Vi påstår, at dette krav medfører, at der ikke føres uddannelsespolitik i skolen, men integrationspolitik, hvor integration kun forstås som assimilation eller enshed.” (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.46)*

I forlængelse heraf er det interessant at skolen ifølge Bourdieus uddannelsessociologi afspejler sproget, normerne og værdierne hos den veluddannede middelklasse (Esmark, 2006, p. 113). Han understreger videre, at skolen definerer sig selv som en meritokratisk institution, der vurderer eleverne på baggrund af individuelle præstationer og dermed lader deres ulige forudsætninger for at indgå i skolekulturen ude af betragtning. Overført til de etniske minoritetslevers situation kan man altså diskutere om folkeskolens danske enshedsnorm, der ikke tager hensyn til forskellige kulturelle forudsætninger, skaber en chanceulighed (Ibid, p.78). Pointen er, at mens skolens kultur ses som en naturlig viderebygning af den kultur nogle elever har initieret hjemmefra, kræver den muligvis for andre en kulturel omskoling og er en stor udfordring. Man kan diskutere om elevernes varierende kulturelle kapital medfører, at flere etniske minoritetslever klarer sig dårligere i folkeskolen og oftere modtager specialundervisning end de etniske majoritetslever. Det betyder, at etnicitet bliver en faktor, der spiller ind, når de unge skal videre i uddannelsessystemet, og i sidste ende bliver afgørende i forhold til hvilke jobs, der bliver tilgængelige – hvormed

uddannelsespolitikken får stor betydning for integrationen til det danske samfund (Kristjánisdóttir & Timm, 2007, p.15). Skolen bliver på den måde en central samfundsintegrerende institution (Gilliam, 2009, p.15)

### 2.1.1. Samarbejdsproblemer

Tendensen til at fokusere på monokulturel undervisning og assimilation i skolerne resulterer ikke kun i faglige udfordringer for eleverne, men også i udfordringer i samarbejdet med forældrene. Trier & Aisinger understreger dette:

*”Skole-hjem-samarbejde med tosprogede forældre er mere udfordrende end andet forældresamarbejde. Det er meldingen fra næsten syv ud af ti lærere i en ny undersøgelse foretaget af Scharling Research for Folkeskolen. Og otte ud af ti oplever problemer i samarbejdet.”* (Trier & Aisinger, 2009, p. 1).

Disse samarbejdsproblemer kan skyldes mange ting, blandt andet at der ses en tendens blandt nogle lærere til at betragte tosprogede elever pr. definition som problembørn (Kristjánisdóttir & Timm, 2007, p.35). En anden del af forklaringen er ifølge Adnan Agacnoglu, som selv er tosproget lærer i folkeskolen, at nogle forældre direkte og bevidst modarbejder skolen, fordi de er bange for, at deres børn bliver for danske i adfærd og værdier (Adnan Agacnoglu, 2006, p.197). En frygt der jo synes velbegrundet, hvis man ser tilbage på uddannelsespolitikken på området. Det er vigtigt for de etniske minoritetsforældre, at de får lov til at opdrage deres børn med referencer til forskellige kulturer og ikke kun den danske. Dette understreges i Timm & Kristjánisdóttirs interview med en etnisk minoritets mor:

*”Selv når vi har boet her i 50 år, så er vi stadigvæk tyrkere. Jeg bor her, jeg føler mig integreret, og jeg flytter ikke hjem – Danmark er mit land, men vi er tyrkere. Vi tager stadigvæk på ferie og er dernede og har stadigvæk noget familie, noget kultur. Det kan godt være, at noget af det kommer længere og længere væk, men vi bevarer det mest basale. Vores identitet omkring vores kultur, omkring vores tro, omkring vores egne. (...) Det er meget vigtigt at markere, og vi skal indordne os til begge dele, så vi tager noget fra begge dele.”* (Timm & Kristjánisdóttir, 2011, p.86).

Forældrenes ønske om at bevare eksempelvis tyrkiske kulturelle aspekter i Danmark og lærernes oplevelse af modstand medfører ifølge Kristjánsdóttir & Timm en tendens til at forældre til tosprogede børn og unge gøres til ansvarlige for den dårlige integration (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.53). Her skal det igen understreges, at forældre til etniske minoritets elever ikke udgør en homogen gruppe, men har meget forskellige erfaringer med skolen og prioriterer forskellige elementer i børneopdragelsen (Agacnoglu, 2006, p.198, Tireli, 2010, p.104).

For barnet eller den unge kan værdikonflikterne mellem skole og hjem bidrage til, at den unge føler sig udenfor og anderledes (Hedegaard, 2003, p.36), og mindst hvert tredje barn, der går i muslimsk fri eller privatskole, følte sig ikke accepteret i folkeskolen ([www.dr.dk](http://www.dr.dk)). En reaktion på disse værdikonflikter og kravet om assimilation er, at flere og flere etniske minoritetsforældre netop vælger, at deres børn skal gå i fri- eller privatskoler, hvor især de muslimske friskoler har oplevet et boom ([www.dr.dk](http://www.dr.dk), 2012). En anden mulig grund til denne udvikling er, at etniske minoritetsforældre fremhæver ”Respekt for voksne” som den tredje vigtigste opdragelsesværdi for dem, og i forlængelse heraf understreger at der i skoler og institutioner er en mangel på denne respekt (Tireli, 2010, p.109). Den såkaldte integrationsplan i folkeskolen, der umiddelbart fokuserer på at få etniske minoriteter til at ligne danskere så meget som muligt, eller som Kristjánsdóttir & Timm udtrykker det: ”*Det handler om at danisere minoritets elever*” (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p. 14), synes altså umiddelbart at medføre faglige udfordringer for eleverne og samarbejds mæssige udfordringer i forhold til de etniske minoritetsforældre, som den konsultative psykolog kan møde i sit arbejde.

Opsummerende viser ovenstående afsnit, at folkeskolens elevsammensætning er flerkulturel, mens uddannelsespolitikken fortsat er monokulturel, hvilket muligvis er en af grundene til, at en stor andel af de etniske minoritets elever modtager specialundervisning (Holmen, 2006, p.207), og at flere og flere etniske minoritetsforældre tager deres børn ud af folkeskolen. Det er virkeligheden den konsultative PPR psykolog møder ude i praksis, og målet er gennem projektet at blive klogere på, hvordan denne virkelighed og de udfordringer den indebærer, håndteres af psykologen og hvilke krav den stiller til psykologens faglighed. Et aspekt det muligvis kunne være relevant for den praktiserende PPR psykolog at have indsigt i, og som under alle om-

stændigheder er relevant for at afdække de udfordringer etniske minoritets elever står overfor, er hvad det vil sige at være minoritet, hvorfor det beskrives nedenfor.

### 2.1.2. Minoritet versus majoritet

Med udgangspunkt i Timm & Kristjánsdóttir (2011) kan vi tale om en uddannelses og integrationspolitik, der bærer præg af et krav om assimilation til majoritetsbefolkningens sprog og kulturforståelse. Det er derfor relevant kort at diskutere, hvad begreberne og kategorierne ”minoritet” og ”majoritet” indebærer, og hvilken betydning det har om man tilhører enten den ene eller anden gruppe. Begrebet etnisk minoritet har både en kvantitativ og kvalitativ betydning. Det refererer til de elever, der etnisk har en anden baggrund end det numeriske flertal i Danmark. Derudover har det også mere kvalitativ betydning, da minoriteten ofte har mindre status og magt end majoritetsgruppen. At blive tilskrevet et gruppetilhørsforhold, som jeg gør med begrebet etniskminoritets elev, dækker altså ikke over et erfaret fællesskab eller en homogen gruppe, men over en analytisk betoning af et magtforhold (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.42). Forskellen på minoritet og majoritet er afhængig af, hvem der har magten til at definere og fastlægge normalen og unormalen i eksempelvis folkeskolen (Timm & Kristjánsdóttir, 2011, p.6.) I den forbindelse er Bourdieus uddannelsessociologi igen interessant, da man kan tale om, at majoriteten gennem en kapitalstærk position besidder ”symbolsk kapital” og dermed har autoritet og legitimitet til at definere virkeligheden og kategorisere og navngive andre, eksempelvis minoriteter (Gillam, 2009, p.31, Esmark, 2006, p. 94). Der er tale om ’minoriseringsprocesser’, hvor nogle minoritetsgrupper<sup>1</sup> identificeres med sproglige, kulturelle eller sociale karakteristika, der opfattes som upassende, uønskede eller utidssvarende i skolen og samfundet. Denne kategorisering kan føre til identificering, hvormed børn, der eksempelvis af lærerne i skolen omtales som tosprogede, udvikler en fornemmelse af at være en gruppe, selvom de ikke indledningsvist opfattede sig selv som del af en sådan (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.38, Gillam, 2009, p.30).

<sup>1</sup> Etnicitet er blot en af flere minoritetsgrupper. Af andre kan blandt andet også køn, race, religion, seksualitet og socioøkonomiske status nævnes (Hansen, Pepitone-Arreola-Rockwell, & Greene, 2000, p.2).

Majoritetsbefolkningen udøver altså per definition en magt i samfundets institutioner, som det eksempelvis ses i relation til folkeskolen (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.82). Det er derfor interessant at se på, om den konsultative psykolog udviser forståelse for minoritets og majoritetsforhold, og derudover for at folkeskolen som institution bærer præg af majoritetsbefolkningens magtudøvelse. For at opnå integration er det vigtigt at både minoritets og majoritetsbefolkningen indgår i forhandlingen, af hvordan det at være dansk bliver noget alle kan identificere sig med.

Med henblik på at håndtere de krav der stilles fra politisk side om inklusion, har PPR gennemgået et paradigmeskifte (Strand, 2005) og blikket vendes nu mod netop PPR, for at se på hvordan nye arbejdsmetoder stiller psykologen i forhold til problematikker vedrørende etniske minoritets elever.

### 3. PPR psykologens arbejdsmetode og faglighed

Som nævnt tidligere, hviler der i dag et anderledes forventningspres på PPR end det tidligere var tilfældet (KL, 2010). Der er fra politisk side fokus på den inkluderende folkeskole og PPRs medansvar i dette, hvilket er medkonstituerende for bevægelsen mod den konsultative metode i PPR (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 374). Den inkluderende vision har netop medført en udvikling af praksisformer i PPR, der skal hjælpe til at bevare børn i den almindelige folkeskole, modsat et fokus på det enkelte barns problemer og specialpædagogiske løsninger, som tidligere dominerede (Strand, 2005). I forlængelse heraf ønskes det, at PPR ikke kun arbejder med udredninger af det enkelte barn men også deltager i opkvalificeringen af andre professionelle omkring børnene, for derigennem at nedbringe antallet af anbringelser og det stigende arbejdspress på psykologen (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 374). Nedenfor præciseres denne ændring i opgaver og fokus ved et citat fra Skolens Rejsehold:

*”Opgaverne for pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR) skal prioriteres anderledes. Der vil fortsat være en visitations- og en vejledningsopgave i forhold til forældre, men hovedopgaven skal fremover bestå i,*

*at en skolepsykolog indgår fast i skolernes ressourcecentre og fungerer som konsulent i forhold til skolens ledere og lærere i arbejdet med børn med særlige behov samt udsatte børn.” (Fremtidens Folkeskole, 2010, p. 25)*

Udfordringen i forbindelse med denne konsultative rolle og de etniske minoritets elever er, hvorvidt og hvordan psykologen agerer i praksis, når denne møder lærere, der mangler viden og uddannelse omkring flerkulturel undervisning (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.34). Ifølge Strand er der tale om et paradigmeskifte fra den traditionelle autoritative ekspertrolle, og til et mere relationelt og ressourceorienteret perspektiv (Strand, 2005, p. 695, Lundholm & Germansen, 2006, p. 399) med grundlag i en systemisk og socialkonstruktionistisk forståelse (Strand, 2005, p. 695, 700). Psykologen beskæftiger sig derfor stigende grad med relationer og er i løbende dialog med forældre, lærere, pædagoger og elever om faglig udvikling, undervisning og samspil, mens den direkte kontakt med indstillede elever til testning og udredning bliver nedtonet (Hansen, 2006, p. 184). Det er i den forbindelse interessant hvilke krav konsultationer vedrørende etniske minoritets elever stiller til psykologens faglighed. Nedenfor ses i forlængelse heraf to forskellige perspektiver på dette, nemlig teorien om multikulturel kompetence overfor selvpsykologien og dialogmodellen.

### 3.1. Faglighedsparadokset

Der findes ikke et entydigt svar på hvordan psykologen rent fagligt skal håndtere minoritetsproblematikker, tværtimod synes der at eksisterer meget forskellige holdninger til dette. Det paradoksale er, at man i Danmark både politisk og forskningsmæssigt er meget forsigtig i forhold til at tale specifikt om udfordringer vedrørende etniske minoritetsborgere, af frygt for at bidrage til stigmatisering, stereotyper og dikotomien mellem ”os” og ”dem” ( ”...for en undersøgelse af unge med indvandrebaggrund er også med til at fremmedgøre de unge ...” (Hedegaard, 2003, p.18), ”...jeg ’sejler i klippefyldt farvand’, når jeg skriver en bog om etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde.(...) Bare det at skrive om etniske minoritetsborgere kan jo fungere som en kategorisering, der kan bidrage til en forståelse af, at ’der altså også

er noget særligt ved dem' (Skytte, 2007, p.25). Arenas påtaler direkte dette som "Den akademiske tavshed" (Arenas, 1997, p.20).

Et konkret eksempel på denne tavshed eller tendens til at være konfliktky ses i forbindelse med anvendelsen af begrebet "tosprogede børn". Det interessante ved denne benævnelse er, at der ifølge flere (Kofoed, 2011, p. 47, Karrebæk, 2006, p.10, Mørch, 2001, p.225) er en tendens til blot at anvende dette begreb, fordi det dominerer den politiske og offentlige debat og for at undgå en vanskelig diskussion og krævende overvejelser. Det ses eksempelvis i Ovesens artikel, hvor hun direkte erklærer, at hun vil benytte betegnelsen "tosprogede", da hun ikke ønsker at gå ind i en diskussion af begreber, men blot vil anvende den mest almindelige (Ovesen, 2010, p.500). Dette på trods af, at begrebet er uigennemskueligt og udelukkende henleder opmærksomheden på sproget, som godt nok er centralt, men samtidigt legitimerer en udelukkelse af andre væsentlige aspekter (Kofoed, 2011, Karrebæk, 2006, p.10). Modsat denne tendens til tavshed eller berøringsangst, har man i USA inddraget faget "Cultural and Individual Diversity" som obligatorisk på den psykologiske kandidatuddannelsen, hvor fokus er på kulturelle, etniske og racemæssige forhold i tillæg til individuel forskellighed (Obaidi, 2009, p.8). Her eksisterer en høj grad af selvfølghed omkring behovet for et specifikt psykologisk fokus på minoriteter: "We need multicultural psychology because, quite simply, the United States is a multicultural society" (Mio, Barker & Tumaming, 2006, p.12). Med tanke på at Danmark også er flerkulturelt (om end ikke i samme grad som USA), synes det paradoksalt, at der er så stor forskel på hvordan man forstår og diskuterer etniske minoriteter i forhold til det psykologiske arbejde. Forskellen på hvordan man "går til" psykologisk arbejde med etniske minoriteter viser sig også i praksis, hvor den danske dialogmodel blot er afprøvet blandt enkelte PPR psykologer og har et vestligt psykologiske udgangspunkt, modsat den amerikanske tilgang hvor en specifik kulturelle kompetence ses som afgørende. Begge disse perspektiver beskrives kort nedenfor.

### 3.1.1. Dialogmodellen

Et nyere tiltag lavet i Odense PPR i samarbejde med Aarhus Universitet, fokuserer på PPR psykologens rolle i forhold til integration i folkeskolen (Ovesen, 2010, Eriksen, 2008). Udgangspunktet for tiltaget er dialogmodellen, som er udviklet af Hanne Eriksen med teoretiske rødder i Jan Tønnesvangs teori om Selvet Som Rettethed

(Eriksen, 2008, p.12). Formålet med modellen er, at udvikle samarbejdet mellem lærere/pædagoger og forældre om den enkelte etniske minoritets elev (ibid, p.13). Kort fortalt er den grundlæggende antagelse, at mennesket kommer til verden med en række udviklingsbehov, der skal mødes af omgivelserne, hvis en sund udvikling skal finde sted (Ovesen, 2010, p.502, Eriksen, 2008, p.15). Disse udviklingsbehov fører til en motivationel rettethed, som gør sig gældende for alle mennesker men varierer i indhold og struktur alt efter det enkelte individs sociokulturelle betingelser (Ibid). Modellen fokuserer altså på universelle træk ved mennesket, og samtidigt på unikke betingelser. Ud fra dette udgangspunkt er det centralt, hvordan forskelle i forældres og læreres krav til barnets udvikling stiller forskellige krav til dets motivationsudvikling, og via fire grundspørgsmål er målet at tydeliggøre at både forældre og lærere spiller en vigtig rolle for barnet. Med barnet som samtalens fælles tredje, forsøges det med modellen at skabe ligeværdighed blandt de voksne, og tydeliggøre forskelle i krav og hermed skabe et fælles dialogisk udgangspunkt (Eriksen, 2008, p.15).

Med sit helhedsfokus på barnet, intentionen om et ligeværdighedsforhold mellem de voksne omkring barnet og konkrete udformning af udforskende og faciliterende spørgsmål, skal modellen ifølge Eriksen ses som en del af udviklingen af det konsultative arbejde (Eriksen, 2008, p.18). Dialogmodellen er udviklet med henblik på at fungere som konkret værktøj i konsultationen. I modsætning hertil præsenteres nedenfor en mere generel og overordnet tilgang til psykologens faglighed i arbejdet med etniske minoriteter.

### **3.1.2. Multikulturel kompetence**

Alternativt til dialogmodellen, hvor der fokuseres på at man gennem de faciliterende spørgsmål får indsigt i forskellige krav til barnet, hersker der, især i Amerikansk psykologisk regi, en udbredt forestilling om, at psykologen skal besidde en multikulturel kompetence for overhovedet at kunne indgå i arbejdet med minoriteter. Obiadi understøtter i den forbindelse at:

*”Man er kulturelt kompetent, når man er i besiddelse af kulturel viden og færdigheder om en bestemt kultur med henblik på at levere en effektiv intervention til medlemmer af denne gruppe (Obiadi, 2009, p.9)”.*



Hvad det mere konkret indebærer at besidde en multikulturel kompetence er fortsat til debat, men eksempelvis Hansen et al (2000, p.2) når frem til 12 praksisrelevante kompetencer. Heraf kan nævnes bevidsthed om hvordan bl.a. egen kulturel arv og etnisk identitet påvirker personlige værdier, forestillinger og fordomme relateret til identificeringen af andre grupper, viden om kulturspecifikke diagnoser, viden om familiestrukturer og kønsroller i forskellige grupper, osv. Modsat tankegangen bag dialogmodellen er det centralt for denne tilgang, at den traditionelle, vestlige inspirerede psykologi ikke findes tilstrækkelig og effektiv i det psykologiske arbejde med minoriteter (Hansen et al, 2000, p.652). I forlængelse heraf er en af kompetencerne ifølge Hansen et al. også en viden omkring, hvordan psykologiske teorier og den psykologiske praksis er indlejret i og et resultat af den historiske og samfundsmæssige udvikling (ibid). Videre understreges det, at man antager, at der er et dialektisk forhold mellem at forstå mennesker som individer og som repræsentanter for den gruppe de identificerer sig med. Da antallet af klienter der tilhører en (etnisk) minoritet er støt stigende, er det ifølge Hanset et al.(2000) ikke en mulighed for psykologen blot at viderehenvise de klienter, denne ikke er kulturelt sammenlignelig med, hvorfor det er afgørende at psykologen må påtage sig ansvaret for at kunne yde disse klienter en god service, hvilket sker ved at tilegne sig multikulturelle kompetencer.

Opsummerende ses altså to forskellige tilgange til psykologens arbejde med etniske minoriteter, der især adskiller sig ved synet på hvilken viden psykologen skal besidde for at kunne anses som kompetent. På den ene side ses videns indsigt i de forskellige minoritetsgrupper som værende fuldstændigt urealistisk og en forsvarsmekanisme mod at arbejde med patientgruppen (Gottlieb, 2003, p.63), og på den anden side understreges vigtigheden af at besidde en individuel og kulturel kompetence som indebærer uddannelse inden for forskning, assesment, og psykologisk praksis i at håndtere en person, som tilhører en minoritet (Obiadi, 2009, p.9). Der huserer altså meget forskellige syn på, hvordan man som psykolog skal gebærde sig på feltet, og eftersom netop den konsultative PPR psykolog møder mange etniske minoriteter i arbejdet, er det interessant at se på, om de psykologer, der deltager i nærværende undersøgelse, kan ses som havende en kulturel kompetence eller/og arbejder ud fra den vestligt inspirerede dialogmodel.

Uanset hvilken opfattelse man har af kravene til psykologens faglighed, synes kultur at være et uundgåeligt begreb at diskutere, når diskussionen falder på etniske minoriteter. Hvorfor det er tilfældet forklares nedenfor.

## 4. "Det er deres kultur..."

*... lød det igen og igen, når ansatte eller forældre skulle forklare hverdagens gevordigheder i børnehaven" (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.29)*

Som ovenstående citat indikerer, ses der i dag en tendens til at benytte kultur og kulturforskelle som en forklaring på diverse problematikker og uoverensstemmelser i arbejdet med etniske minoriteter, mens mange andre potentielle "årsager" ikke tages op til overvejelse (Eriksen & Sørheim, 2003, p.37). Dette er dog ikke nødvendigvis udtryk for en bevidst kategorisering, men kan derimod være udtryk for et forsøg på ikke at diskriminere klienten, ved at søge forståelse for den livsform klienten har. Berliner udtrykker tydeligt problematikken: *"En god intention er på den måde udsprunget af frygten for at fejlbehandle på grund af "kultur-blindhed". Med derved kommer man nogle gange til at se for meget 'kultur'" (Berliner, 1997, p.27)*. Der ses dog også eksempler på, at "kulturforklaringen" giver en form for professionelt wild-card, da et kulturelt betinget problem i en vis grad ses som uforståeligt (Hertz, 1993, p.14). Videre er det interessant at se på, hvor denne tendens stammer fra og på hvilke konsekvenser forskellige anvendelser og opfattelser af kultur kan have.

### 4.1. Forskellige opfattelser af kultur

Der synes at være tre forskellige perspektiver på kultur nemlig det evolutionistiske, det relativistiske og det kontekstuelle og ifølge Skytte tillægges mennesker forskellige kulturelle markører alt efter hvilken opfattelse af kultur og identitet, der dominerer (Skytte, 2007, p.19). Indenfor den evolutionære forståelse opfattes kultur som en samfundsmæssig og kulturel fremadskridende udvikling, hvorunder man ofte antager, at udviklingen er længst fremme i vesteuropæiske og nordamerikanske lande (ibid., p.20). En konsekvens af dette bliver i arbejdet med etniske minoriteter, at man

ser det som en vigtig opgave at udfri børn og forældre fra laverestående kulturers syn på børneopdragelse og familieliv, – altså lærer dem om danske værdier og normer (Skytte, 2007, p.21). Et eksempel på denne tankegang ses ifølge Kristjánsdóttir & Timm i den danske uddannelsespolitik:

*”Med andre ord var regeringens forklaring på, at det hidtil var gået så dårligt med uddannelse af de tosprogede børn og unge, at de ikke tidligt nok var hjulpet af med de mangler, som de havde, sammenlignet med etniske danske. (...) Udgangspunktet i regeringens integrationsplan var en implicit norm om enshed i forhold til danskhed” ( Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.51).*

Alternativt til denne forståelse af kultur findes den kulturellevistiske, som fokuserer på, at forskellige kulturer skal forstås på deres egne præmisser, og at der findes mange ligeværdige løsninger på livets grundlæggende problemer (Skytte, 2007, p.21, Eriksen & Sørheim, 2003, p.53). Kulturer ses som afgrænsede, lukkede universer med et sæt af værdier og traditioner, som mere eller mindre statisk videreføres fra generation til generation, og det enkelte individ betragtes som gennemsnitlig repræsentant for kulturen. Forestillingen om disse fastsatte værdier og normer kan ifølge Tireli kaldes ”kulturelle fikseringspunkter” (Tireli, 2010, p.96). Denne tankegang kan medføre, at kulturbegrebet bliver en spændetrøje, der fastholder individer, og som i det sociale arbejde kan medvirke til at man egenskabsforklarer etniske minoriteters handlinger. At egenskabsforklare vil sige, at man forklarer individets handlinger, med henvisning til den kultur denne ses som repræsentant for, og i samme ombering glemmer at se mere helhedsorienteret på individets sociale situation – som det ses i det indledende citat (Skytte, 2007, p.22, Bundgaard & Gulløv, 2008, p.31). I den forbindelse er det interessant at fremhæve Tirelis undersøgelse af etniske minoritetsforældres opdragelsesværdier. Denne viser at forældrene ikke ukritisk reproducerer værdier og mål over generationer men i stedet fremhæver værdier, som de føler er vigtige i dag, hvilket ifølge Tireli går imod overbevisningen, der dominerer den offentlige diskurs (Tireli, 2010, p.111). Skytte taler i den forbindelse om, at den etnocentriske fordom underbygger den relativistiske tankegang, da den netop indebærer, at vi situationsforklarer adfærd hos mennesker, vi sammenligner os med, mens vi egenskabsforklarer adfærd hos mennesker, vi ikke sammenligner os med. Videre pointerer hun, at hvis eksempelvis socialarbejderen har dette faglige udgangspunkt,

så nedsætter denne forventningen til muligheden for gennem arbejdet at bidrage til ligestillingen (Skytte, 2007, p.23), hvilket overført til psykologens forventninger i konsultationen klart er problematisk.

Modsat de ovenstående forståelser af kultur, som ifølge Hansen sammenfattende repræsenterer ”det traditionelle kulturbegreb”, findes den kontekstuelle kulturopfattelse eller ifølge Hansen ”det moderne kulturbegreb” (Hansen, 2009, p.175). Heri opfattes karakteristiske træk ved etniske grupper som træk produceret under specifikke historiske, sociale og politiske omstændigheder (Ibid, p.23). Særlige træk er betinget af den specifikke situation, og etniske grupper og grænser defineres indefra af de grupper, som er involveret i de givne etniske relationer. Det er altså op til de involverede grupper om der fokuseres på sprog, hudfarve, religion osv, og ikke op til de mest karakteristiske eller oprindelige træk. Grænserne mellem forskellige grupper er socialt konstruerede, og etnicitet er en relation mellem grupper, ikke en egenskab ved en gruppe (Skytte, 2007, p.23).

*”Når der er tale om mennesker, der selv eller hvis familie er kommet til Danmark som indvandrere eller flygtninge, vil man med en kontekstuel kulturopfattelse være opmærksom på, at en stor del af det, der opleves som ’specifikke kulturtræk’, er udviklet og til stadighed udvikles i samspillet med de konkrete lokale samfund, som de enkelte borgere indgår i” (Skytte, 2007, p.24).*

Det er derfor vigtigt at holde sig for øje, at menneskers handlinger ikke er dikteret af kulturelle regler, men at vi hele tiden tolker på andres handlinger og reagerer i forhold til dem. Vi påvirkes altså af normer, vi er vokset op med, men også af de normer vi møder i de andre grupper, vi agerer indenfor (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.34). Der kan altså være ting, der er genkendelige ved os over tid, men ikke ting der er uforanderlige. Det vigtigste i forbindelse med disse forskelle er at huske på, at folk fra forskellige kulturer har flere ligheder til fælles, end forskelle der ”adskiller” dem (Keith, 2011, p.12). Undersøgelser viser faktisk, at der er flere ligheder mellem eksempelvis de værdier tosprogede og danske mødre fokuserer på i forbindelse med børneopdragelse end forskelle (Tireli, 2010, p.105). Både forskelle og ligheder er dynamiske og relationelle, og man kan ikke se et individ ene og alene som repræsentant for en specifik kultur men som opvokset under visse sociokulturelle rammer, der

har betydning for dets adfærd. Det gælder i lige så høj grad for dem af os, der er født af danske forældre som for dem, der er født af udenlandske (Eriksen & Sørheim, 2003, p.46).

Opsummerende er kulturbegrebet interessant i forhold til konsultation i PPR regi, da man her kan forestille sig, at psykologen netop af og til møder udsagnet ”*Det er deres kultur*” og muligvis også selv har en (mere eller mindre bevidst) relativistisk eller evolutionistisk opfattelse af kultur. Om man som lærer, pædagog, psykolog eller forældre opfatter andres handlinger som forårsaget af en statisk egenskab ved dem, eller som en reaktion på en specifik situation og de normer man selv repræsenterer og opstiller, har stor betydning for, hvordan man mener eventuelle udfordringer og problemer skal løses (og om de overhovedet kan løses!). Man nærmer sig her en teoretisk kulturel parallel til den videnskabsteoretiske forskel på konsultation og den traditionelle tilgang indenfor PPR – hvor også et relationelt og kontekstuel perspektiv står overfor en mere statisk og individorienteret forståelse af problemer ”i” det enkelte barn (Strand, 2005). Hvorvidt man fokuserer på kultur i konsultationen, og hvordan man eventuelt gør det, synes derfor yderst relevant og interessant at se nærmere på i den senere diskussion. Inden da rettes fokus nu mod de metodiske refleksioner der udgør fundamentet for senere analyse.

## 5. Metodiske refleksioner

Fokus rettes nu mod de metodiske overvejelser, der danner grundlaget for projektets empiriske analyse. Et af de vigtigste mål i forbindelse med denne afhandling er gennem en kvalitativ udforskning at få og videreformidle en indsigt og viden omkring et område, som jeg selv (og forhåbentligt andre) senere kan drage nytte af i det konsultative arbejde i PPR. Jeg forsøger dermed at leve op til et ambitiøst mål:

*”Det kan lyde ambitiøst, men gode interviewprojekter har det, man kan kalde pragmatisk og kommunikativ validitet – de er gyldige, fordi de lærer os noget om menneskers livsverden, og fordi de påvirker teoriudvikling og vores tænkning og handlen inden for bestemte områder”*(Tanggaard & Brinkmann, 2010, p.34).

For at kunne tilføje ny viden har det været afgørende med et dybdegående forarbejde for at opnå indsigt i den nuværende situation. Dette kan ses som en risiko ved undersøgelsen, da casestudiet som metode generelt er blevet kritiseret for at have tendens til blot at bekræfte forskerens forudfattede meninger (Flyvbjerg, 2010, p. 478). Denne tendens til verifikation fremhæves dog af Flyvbjerg (2010, p. 479) som et generelt fænomen, alle forskere må forholde sig til, og som jeg er bevidst omkring. Jeg betragter dog også den viden, jeg på forhånd besidder, som en fordel for undersøgelsens kvalitet, da der kan argumenteres for, at viden om et felt er en forudsætning for kvalitet i den efterfølgende undersøgelse (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 37).

Videre skal det understreges, at der primært findes tilgængeligt materiale omkring den konsultative metode, mens det psykologiske arbejde med etniske minoriteter i dansk regi ikke er blevet tildelt megen forskningsmæssig opmærksomhed (Ovesen, 2010) og ej heller er noget, jeg har personlig erfaring med. Den eksplorerende og udforskende tilgang vil derfor dominere analyser og diskussioner, og med dette kapitel ønsker jeg at skabe en gennemsigtighed omkring de metodiske refleksioner og beslutninger, for derigennem at give læseren mulighed for selv at vurdere undersøgelsens eventuelle mangler og potentialer.

## 5.1. Det multiple casestudie

På grund af det relativt begrænsede fokus, der hidtidigt har været på PPR psykologens arbejde med etniske minoriteter, har denne afhandling som nævnt et eksplorativt fokus, hvor ”hvordan” og ”hvorfor” spørgsmålene spiller en central rolle. Dette udgangspunkt gør netop casestudiet yderst velegnet som forskningsstrategi (Yin, 2009, p.9), da man her undersøger et naturligt fænomen i dets naturlige sammenhæng og i dette tilfælde giver en dybdegående forståelse for, hvordan PPR psykologerne arbejder konsultativt med etniske minoritets elever, og hvilke interaktionsmønstre der opstår mellem deltagerne i konsultationen. At undersøge casen med forskellige undersøgelsesredskaber gør det samtidigt muligt at sammenligne refleksioner omkring konsultationen med den reelle praksis, en fordel der understreges i nedenstående:

*”Ofte er det en god idé at kombinere interviewforskning med andre undersøgelsesmetoder, fx feltarbejde, der kan give et skarpere blik for, hvad mennesker rent faktisk **gør** (i modsætning til interviews, hvor folk jo primært **fortæller om, hvad de gør**).” (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 33)*

Specifikt er der her tale om den variant af casestudiet, der ifølge Yin kaldes et multipelt case studie (Yin, p.19) med tre cases. Jeg har valgt at belyse det multiple case-studie gennem indsamling af information om PPR i Københavns Kommune, tre observationer af konsultationer og tre kvalitative interviews med de observerede psykologer. Nedenfor beskrives grundlaget for observation og interview.

### 5.1.1. Observation

For at få indblik i den rolle psykologen indtager som konsulent og de interaktionsmønstre, der udspiller sig mellem lærere, pædagoger, forældre, børn og psykologer, har jeg observeret tre forskellige konsultationer vedrørende etniske minoritets elever. Fordelen ved at foretage observationer er, at man får lov til at se hvordan folk handler og interagerer i konsultationen, man får et indblik i de positioneringer deltagerne indtager, en fornemmelse af stemningen i rummet og af de usagte ting, der udtrykkes i kropssproget (Raudaskoski, 2010, p.82). Jeg valgte at lave en åbenlys observation, hvor alle deltagere var opmærksomme på min tilstedeværelse og formålet hermed.

Da mit fokus var psykologens håndtering af sagerne og ikke at lave intervenserende aktionsforskning, var aktiv deltagelse i mødet ikke relevant, da dette ville ændre hele mødestrukturen, og dermed gøre validiteten af den efterfølgende analyse begrænset (Nielsen & Nielsen, 2010, p.120). Jeg var derfor som forsker relativt distanceret til feltet, og kontakten med informanterne var kortvarig og formel. Jeg er dog stadig opmærksom på, at min tilstedeværelse kan have påvirket processen og deltagernes udsagn (Lundholm & Germansen, 2006, p. 401), men eftersom antallet af deltagere til møderne var forholdsvist stort i forvejen (se afsnit 5.5), synes det umiddelbart ikke at gøre den store forskel, at der sad en ekstra person og lyttede med.

I forbindelse med observation er det centralt at overveje den efterfølgende dokumentation for senere at kunne udføre en grundig analyse af det observerede (Bryman, 2004). Jeg har i den forbindelse udarbejdet en observationsguide med fokuspunkter (Bilag B), som jeg har været opmærksom på i løbet af mødet for ikke at blive overvældet af mængderne af information, og samtidigt huske helheden og alle aspekterne. Umiddelbart efter mødet har jeg renskrevet mine feltnoterne så fyldestgørende som muligt, så der ikke opstår uklarheder i forbindelse med analysen (Bryman, 2004, p. 307, bilag G, H, I). Efter observationerne interviewede jeg de deltagende psykologer, hvilket beskrives nedenfor.

### 5.1.2. Interview

Jeg gennemførte tre semistrukturerede interviews med psykologerne efter observationerne, hvor interviewet forløb som en interaktion mellem forskeren og informanten. Interviewet er en aktiv proces, hvor den interviewede og interviewereren producerer viden gennem deres relation og interviewviden er derfor sproglig, narrativ, kontekstuel og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 34). En klar fordel ved interviewet er, at jeg derigennem får muligheden for at forstå betydningen af de centrale temaer i interviewpersoners livsverden, og registrere og tolke meningen med det, der siges og gøres i relationen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 47). Interviewene tenderer efter min overbevisning til at være eliteinterviews. Ikke i den forstand at informanterne er ledere eller eksperter, der beklæder magtfulde stillinger (ibid, p.167), men i forhold til at psykologerne til en vis grad er konsultative eksperter med en konsultativ efteruddannelse, som er vant til at diskutere metoden. Derudover har to af de tre psykologer enten stort personligt eller fagligt kendskab til etniske minoriteter, og



man kan derfor diskutere, om de besidder en multikulturel kompetence, hvilket stiller visse krav til mit kendskab til emnet og muliggjorde at interviewene til tider blev kritisk diskuterende. Overordnet tog alle interviews udgangspunkt i psykologens refleksioner omkring den konsultative praksis og arbejdet med etniske minoritetslever. Herunder var dog også flere undertemaer, som alle har fungeret som overordnet struktur for interviewguiden (Bilag A). Anvendelse af interviewguide er en imødekommelse af den mulige kritik af at lade forudindtagede ideer, som eksempelvis ubevidst ledende spørgsmål, influerer på resultaterne (Kvale, 2006, p. 231). Dette har dog negativ betydning for undersøgelsen reliabilitet, men opvejes af muligheden for kreativitet og variabilitet i interviewet og muligheden for at følge nyopståede ideer til dørs (Kvale & Brinkmann, 2009, p.272).

I forbindelse med interviews og observationer opstod nogle etiske udfordringer som beskrives nedenfor.

## 5.2. Etiske dilemmaer

Det er ikke uden grund at andre forskere betegner et særskilt fokus på etniske minoriteter som *klippefyldt farvand* (Skytte, 2007), og det er vigtigt at reflektere over hvilket bidrag, jeg yder til debatten ved denne undersøgelse. Rent etisk er der en risiko forbundet med at bevæge sig ind på et område, der er domineret af fordomme, stereotyper, og stigmatisering, og det er vigtigt for mig at understrege at formålet med denne opgave ikke er at fremme ”andetgørelsen” (Hedegaard, 2003, p.18). I stedet vil jeg med Søren Hertz’ ord forsøge at ”gøre det uforståelige mere forståeligt”, da jeg mener at vi som psykologer har et etisk ansvar for at gebærde os i ”klippefyldt farvand” (Hertz, 1993, p.14). Helt konkret vil dette gøres ved en konstant selvrefleksion og kritisk stillingtagen til de diskussioner og analyser, der præsenteres, og med en dyb respekt for de mennesker jeg møder i forbindelse med afhandlingen, som netop viser, hvor nuanceret feltet er. At undersøgelsen efterspørges i praksis af eksempelvis den PPR afdeling, jeg samarbejder med omkring specialets empiriske dele, i forskningsmæssige sammenhænge (Eriksen & Sørheim, 2005, Ovesen, 2010, Obiadi, 2009) og af mig selv personligt, understreger dog at behovet for netop flere undersøgelser af denne art er tiltrængt. Videre skal det understreges, at der i opgaven ikke fokuseres på én enkelt etnisk minoritetsgruppe men mere overordnet på etniske mi-

noritetslever, hvilket mindsker risikoen for at stigmatisere enkelte grupper. Grundlaget for denne beslutning er blandt andet, at PPR psykologen i praksis netop vil møde børn, der udover at repræsentere dem selv som individer også repræsenterer forskellige etniske minoritetsgrupper og ikke blot én gruppe. Mere konkret løb jeg i forbindelse med observationerne ind i nogle etiske udfordringer, der for mig tydeliggjorde områdets kompleksitet. Disse beskrives nedenfor.

### **5.2.1. Den dag informeret samtykke blev en udfordring**

I forbindelse med planlægningen af observationerne diskuterede jeg og psykologerne, der skulle observeres, hvordan de etniske minoritetsforældre, som skulle deltage på møderne, skulle afgive informeret samtykke, og hvorvidt de skulle underskrive en samtykkeerklæring. I bund og grund er formålet med samtykkeerklæringen at informere deltagerne om undersøgelsens overordnede formål og sikre sig, at de er klar over, at de til enhver tid kan trække sig (Kvale & Brinkmann, 2009, p.89). I den forbindelse har jeg ved tidligere projekter udarbejdet en skriftlig samtykkeerklæring, hvorefter jeg selv og deltagerne i undersøgelsen har underskrevet. Pludseligt blev det dog meget tydeligt at: *”regler, retningslinjer og principper ikke bør anvendes mekanisk, for der er altid situationelle faktorer, der bestemmer, hvornår og hvordan de er moralsk relevante”* (Kvale & Brinkmann, 2009, p.89).

Efter flere overvejelser fandt vi frem til at jeg i stedet for en skriftlig samtykkeerklæring, skulle benytte en mundtligt. En af de primære årsager var, at nogle af forældrene ikke læser eller taler dansk, hvorfor en samtykkeerklæring blot ville skabe forvirring og frustration over at skulle underskrive noget, de muligvis hverken helt eller halvt forstod. Det virkede derimod bedre, at psykologen til mødet præsenterede mig og forklarede, at jeg var der for at se på hvordan denne arbejdede, og at hvis de ikke ønskede min tilstedeværelse var det helt ok. Dermed blev det sikret, at forældrene forstod, hvorfor jeg var der og kunne stille afklarende spørgsmål via psykologen eller lærerne. Man kunne i den forbindelse indvende, at anvendelsen af en tolk kunne have været fordelagtigt, men da jeg ikke på forhånd vidste, om der ville være en sådan, og om behovet var til stede, synes dette yderst praktisk besværligt og min tilstedeværelse ville i højere grad end ønsket være blevet bemærket og have haft indflydelse på mødets forløb. Videre blev også alle deltagere garanteret anonymitet til mødet gen-

nem psykologen, og alle oplysninger, der kunne angive hvem deltagerne var, er som følge heraf anonymiserede, ved at skoler, psykologer, forældre, børn, lærere osv. i specialet omtales ved andre navne. Psykologerne underskrev dog ved den efterfølgende interviewsession samtykkeerklæringer, da deres interviews blev optaget og transskriberet til brug i analysen. Efter transskriberingen af interview og observationsnoter lavede jeg en meningskondensering af materialet, som er beskrevet nedenfor.

### 5.3. Meningskondensering som analysetilgang

Jeg har i tidligere projekter brugt et fænomenologisk analyseinstrument i forbindelse med arbejdet med kvalitative data. Vanskeligheden opstår for mig i, at man i visse fænomenologiske perspektiver (eks. IPA) skal forestilles rent objektivt at kunne beskrive virkeligheden ved at sætte sine forforståelser i parentes (Kvale & Brinkmann, 2009). Løbende med arbejdet med dette projekt, har jeg dog fået en indsigt i, at manglende selverkendelse og kritisk stillingtagen til normer og selvfølgeligheder kan have store konsekvenser. Jeg ønsker derfor ikke at forsøge at ligge min forståelsesposition bag mig, men i stedet løbende være kritisk reflekterende omkring, dens indflydelse på diskussionerne i undersøgelsen. Med hermeneutisk inspiration vil jeg forsøge at se ud over her og nu i interviewsituationen og være opmærksom på, hvordan den kontekstuelle fortolkningshorisont er betinget af historie og tradition (Kvale & Brinkmann, 2009, p.69). Det afgørende er i den forbindelse hvad Kvale & Brinkmann omtaler som hermenutikkens 6.princip:

*”Et sjette princip er, at en fortolkning af en tekst **ikke er forudsætningsløs**. Fortolkeren kan ikke ”hoppe uden for” den forståelsestradition, han eller hun lever i. Fortolkeren af en tekst kan imidlertid forsøge at explicitere sine forudsætninger og forsøge at blive bevidst om, hvordan bestemte formuleringer af et spørgsmål til en tekst allerede bestemmer, hvilke former for svar der er mulige” (Kvale & Brinkmann, 2009, p.233).*

Når det er sagt, er det også et faktum, at hermeneutik ikke umiddelbart er et konkret analyse redskab men i stedet et videnskabsteoretisk perspektiv, man kan følge i sit arbejde. Jeg arbejder derfor med de hermeneutiske principper in mente, men anvender specifikt en femtrins meningskondensering på de transskriberede interviews og observationsnoter (Kvale, 1997, p.190).

Først gennemlæses hele interviewet for at få en fornemmelse af helheden, hvorefter de naturlige betydningsenheder bestemmes, sådan som interviewpersonerne udtrykker dem. Herefter læses interviewpersonens svar så fordomsfrit som muligt, og udsagnene tematiseres ud fra interviewpersonens forståelse af det. Det fjerde trin er at stille spørgsmål til betydningsenhederne ud fra undersøgelses specifikke problemformulering. Det femte og sidste trin består i at knytte de væsentligste temaer i interviewet sammen som en helhed i et deskriptivt udsagn. Meningskondenseringen ender derfor ud med en sammenfatning af de udtrykte betydninger, hvad angår psykologens konsultative arbejde med etniske minoriteter (Kvale, 1997, pp. 192-194). De deskriptive udsagn bliver herefter gennemlæst adskillelige gange med henblik på at søge efter interessant mønstre og sammenhænge, hvilket i dette tilfælde førte til to overtemaer og fem undertemaer som præsenteres i analysen (kapitel 6). Inden da diskuteres undersøgelsens kvalitet nedenfor.

## 5.4. Undersøgelsens kvalitet

Generelt for denne afhandling er en opfattelse af viden som værende socialt og historisk kontekstualiseret (Kvalie & Brinkmann, 2009, p.288), og man kan derfor ikke tale om at ”indsamle” empiri, men om at være medskaber af empiri. Kritikken af casestudiets mangel på generel kontekstuaafhængig teoretiske viden (Flyvbjerg, 2010, pp. 466-468) bliver som resultat af den sociale vidensforståelse uinteressant, da målet netop er at skabe og anerkende konkret og kontekstbundet viden. Hvad angår undersøgelsens eksterne validitet, altså resultaternes gyldighed udenfor casestudiet, skal flere aspekter tages med i overvejelserne. De deltagende psykologer er fra min side tilfældigt udvalgt forstået på den måde, at jeg ikke selv har udvalgt enkelte psykologer og observeret disse fordi de repræsenterede noget typisk eller ekstremt. Jeg valgte dog en PPR afdeling fra Københavns Kommune, fordi her netop er en stor andel

etniske minoritets elever, hvilket i en mere overordnet optik gør at de enkelte psykologer repræsenterer noget ekstremt. Videre har psykologerne frivilligt meldt sig til undersøgelsen hvilket kan betyde, at de føler meget stærkt for området og derfor er mere motiverede og ikke kan ses som repræsentative for andre PPR psykologer. Undersøgelsen er derfor ikke statistisk generaliserbar (Kvale & Brinkmann, 2009, p.289). Fokuseres derimod på den analytiske generaliserbarhed, der har udgangspunkt i en velovervejede bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne fra én undersøgelse kan være vejledende for andre situationer (ibid.), ses generaliserbare aspekter. I den forbindelse skal det igen tages med i overvejelserne at psykologerne, der deltager i denne undersøgelse, alle arbejder for PPR i Københavns Kommune, og da antallet af etniske minoritets elever her er væsentligt større end i flertallet af de danske kommuner (Hornbek, 2009, p.9), er disse psykologer mere vant til arbejdet med minoriteter, end det vil være tilfældet for mange andre. Resultaterne kan derfor til en vis grad generaliseres til blandt andet Odense Kommune, Ishøj Kommune (og 8 andre kommuner i Storkøbenhavn), og Aarhus Kommune, men kun med forbehold til andre PPR afdelinger i andre danske kommuner med langt færre etniske minoritets elever (ibid.). Videre skal det dog også understreges, at selv i kommuner med lignende elevsammensætning kan der ses store variationer i arbejdsmetoderne fra psykolog til psykolog. Dette har eksempelvis Tanggaard konkluderet på baggrund af en kvalitativ undersøgelse af konsultative PPR psykologers arbejdsgang:

*”De interviewede psykologer fastholder, at de ofte udvikler deres egen måde at gøre tingene på. Kulturen på selve arbejdspladsen beskrives ofte som anarkistisk, hvor psykologerne gør stort set, hvad der passer dem fagligt set.”*

(Tanggaard, 2006, p. 395)

Som ovenstående citat implicerer så mindsker denne arbejdskultur sandsynligheden for, at analysen kan være vejledende for, hvad der vil ske i en anden lignende situation. Da det tilgængelige materiale omkring emnet og lignende undersøgelser i Danmark er begrænset, medtages undersøgelser og teori fra blandt andet England og USA omkring PPR psykologernes arbejde med etniske minoriteter (bl.a. Obiadi, 2009 & Hansen, N.D., Pepitone-Arreola-Rockwell, F. og Greene, A.F, 2000) for at sammenholde mønstre og temaer fra analysen med disse. Denne diskussion af ligheder og forskelle vil danne rammen for den analytiske generaliserbarhed. For også at

give læseren en mulighed for at forholde sig til pålideligheden og troværdigheden af analysen, gives nedenfor en introduktion til undersøgelsen og de deltagende psykologer.

## 5.5. Situering af undersøgelsen

Med inspiration fra Tanggaard & Brinkmann (2010) ønsker jeg nedenfor at situere undersøgelsen og dens deltagere. At situere deltagerne vil sige, at jeg kort beskriver konteksten for interviews og observationer og deltagerne selv, for dermed at opnå den gennemsigtighed læseren har brug for, for at kunne vurdere undersøgelsens relevans og kvalitet (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p.492). Derfor følger kort lidt baggrundsinformation om Københavns Kommune og den pågældende PPR afdeling. Derudover vil de tre psykologer og de tre forskellige møder kort introduceres.

### 5.5.1. PPR, Københavns Kommune

Fokus for undersøgelsen er hvordan psykologen i praksis arbejder med etniske minoriteter, for at se på om man som psykolog bør have forståelse for specielle forhold i arbejdet med minoriteter. I den forbindelse var en PPR afdeling fra Københavns Kommune interessant af flere årsager. For det første har Københavns Kommune den største andel elever med anden etnisk herkomst med et gennemsnit på 31,1 % af eleverne (Hornbek, 2009, p.9). I mine observationsnoter fra mødet med Jakob noterede jeg følgende udtalelse, der bekræfter dette: *”Alle elever i klassen er etniske minoritets elever. Det tænker man ikke på, på skolen. Sådan er det jo bare”* (Bilag H, ll. 19-20). Jakobs udtalelse understreger, at han som psykolog samarbejder med skoler, der har en høj andel etniske minoritets elever, og derfor også har mange erfaringer med konsultationer vedrørende disse. For det andet gennemfører alle PPR psykologer i Københavns Kommune en 2-årig efteruddannelse i konsultation (Lentz, 2005, p.53), hvorfor de er bekendte med metoden. Nina beskriver efteruddannelsen således:

*”I: Det, efteruddannelse forløb, kan du sådan kort ridse op hvordan det, hvad det består af og hvor langt det er og?”*

*N: Ja, øh. Man er af sted over en periode hvor man tager af sted på internat sådan to dage af gangen og så er der noget opfølgning hvor man har nogle*

*dage med Dorthe Nissen og hun, det er meget praktiskoplagt, det er træning i interviewteknikker, træning i den narrative tilgang, træning i ja, træning i at beholde nysgerrigheden omkring et barn, selv der hvor det er rigtigt svært, træning i at få de positive historier frem, træning i at få forskellige historier frem. Øhm, det er i hvert fald det jeg har fået ud af det kan man sige.” (Bilag F, ll.427-437).*

De andre psykologer fremstår rent fagligt som værende enige i ovenstående narrative og systemiske tilgang til konsultation, om end Susanne endnu ikke har gennemført forløbet (Bilag D, ll. 56, Bilag E, ll. 251). Opsummerende kan det altså konkluderes at PPR psykologer i Københavns Kommune arbejder konsultativt og har sager med etniske minoritets elever, hvormed de væsentligste faktorer for undersøgelsens fokus er afdækket. Jeg kontaktede derfor en af PPR afdelingerne i kommunen, hvori jeg beskrev formålet med mit speciale og mit ønske om at samarbejde med en PPR afdeling for at sikre projektets praksisrelevans. De vendte tilbage med en meget positiv udmelding, og inviterede mig til et møde på afdelingen. Til mødet fik jeg indtryk af, at de var meget interesserede i et samarbejde med henblik på efterfølgende at få en tilbagemelding omkring min undersøgelse på afdelingen, da de ikke selv vidste ret meget om denne klientgruppe. Vi aftalte derfor, at de ville tale med psykologgruppen om, hvem der ønskede at deltage i min undersøgelse og var villige til at lade mig observere et møde og efterfølgende interviewe dem. Dette medførte, at jeg fik kontakt oplysninger på 5 forskellige psykologer, hvoraf jeg observerede tre af disse møder og efterfølgende interviewede dem. Nedenfor beskrives disse tre møder og psykologerne.

### **5.5.2. Den konsultative psykolog og skolenetværksmødet**

Nina blev færdiguddannet psykolog for 1,5 år siden og blev, mens hun skrev speciale, ansat i PPR afdelingen, hvor hun stadig arbejder. Som nævnt ovenfor har hun gennemført den konsultative efteruddannelse, som hun selv omtaler som ”uddannelse i narrativ praksis” (Bilag F, ll. 406). I nedenstående citat beskriver Nina hendes faglige tilgang og forklarer, hvordan hendes personlige historier medvirker til, at hun føler sig rustet til arbejdet med etniske minoritets elever:

*I: Føler du, at du sådan gennem din uddannelse og også de par år du så har været i PPR er fagligt rustet til etniske minoritets elever og de problematikker?*

*N: Jeg står<sup>2</sup> det er jo måske 70 % af dem jeg møder her på skolen altså. Så der har jeg virkelig fået trænet en masse, men der hvor vi bruger det narrative også i mødet med de etniske minoriteter det er ligesom at følge spor og være nysgerrig et spor men så fortsætte med at være nysgerrig og så ikke stoppe der og så lige tage den en tand længere og øh, og mange gange har man jo en tendens til at stoppe efter første spor for så danner man sig sine indtryk og indre billeder men de passer jo bare ikke altid fordi folk har en forskellig, altså folk kommer fra forskellige, øhm virkeligheder, så vær nysgerrig på det hele tiden.*

*I: hvor meget tror du at det har givet dig at du selv er etnisk minoritet eller har været eller?*

*N: Jeg tror det har givet mig rigtigt meget fordi jeg har jo også altid selv gået i to kulturer altså hvor vi gik i en dansk skole og kom hjem til mit hjem hvor der var en anden kultur, så jeg er simpelthen multi selv. Og nysgerrig også på den måde, ik? Og har en stor accept af forskellighed.” (Bilag F, ll.717-737).*

Selve mødet, der varede 1,5 time, var et såkaldt netværksmøde. Det foregik en fredag eftermiddag på en skole i København og omhandlede en pige fra specialklassen på skolen. Ved mødet deltog begge forældre, to lærere fra skolen, en pædagog og leder fra specialfritidshjemmet, psykologen Nina og jeg selv som observant. Derudover troede Nina at også skolelederen og en tolk ville deltage, men førstnævnte havde et andet møde og sidstnævnte havde lærerne vurderet, der ikke var behov for (Bilag I). Dette viste sig at være en korrekt vurdering og forældrene talte og forstod rigtigt fint dansk, og var generelt meget velformulerede (Bilag I, ll.69-73) og jeg fik gennem min første observation med egne øjne og øre forståelse for, at man ikke kan generalisere om etniske minoritetsforældre.

<sup>2</sup> Et ”/” i citaterne er udtryk for at informanten afbryder sig selv og omformulerer sin sætning.



### 5.5.3. Den konsultative psykolog og børnehavenetværksmødet

Susanne blev færdiguddannet for et år siden og har siden da arbejdet i nærværende PPR afdeling. Hun er den eneste af de tre psykologer, der endnu ikke har taget den konsultative efteruddannelse, men regner med at gøre det i løbet af 2012. Inden ansættelsen i PPR har hun taget en bachelor i psykologi på Roskilde Universitet, hvor hun fik interessen for social psykologiske og social konstruktionistiske perspektiver (Bilag D, ll. 20). Hun valgte derefter at læse videre på Københavns Universitet, hvor hun på overbygningen fokuserede på social, udviklings og integrationspsykologi. I nedenstående citat beskriver hun sine refleksioner omkring sprogbrugen om etniske minoritetslever:

*”Jeg synes det er svært, eller det er sådan forvirrende, mere end noget andet. Jeg ved ikke helt om jeg har så mange følelser i det på den måde, men jeg synes det er svært at finde ud af det og det er svært at vide hvornår er man politisk korrekt og hvornår er man ikke politisk korrekt, så det kan være sådan nogle overvejelser jeg har nogle gange og tænker også at jeg taler mere om en anden kultur end noget andet når jeg er derude. Altså, det er tit det vi støder ind i synes jeg. Altså det er min erfaring.” (Bilag D, ll.83-97).*

Jeg havde indledningsvist aftalt med Susanne, at jeg skulle observere et andet møde, men da sagen efter hendes mening var for problemmættet, aftalte vi, at jeg i stedet skulle observere dette møde. Mødet var sat i værk som resultat af en indstilling og var derfor blot et indledende netværksmøde, som foregik i en børnehaven. Deltagerne ved mødet var mor, moster, 3 pædagoger fra børnehaven, en talehørekonsulent, Susanne og jeg som observatør. Mit indtryk af mødet var, at der var en god kemi mellem de deltagende og at alle fik ordet. Jeg har noteret følgende:

*”Mor og pædagog taler sammen frem og tilbage og mor bryder på et tidspunkt ind da pædagogen taler, for at uddybe og fortælle en lille historie om pigen. Hun virker meget tryk ved personalet og situationen.” (Bilag G, ll. 34).*

Stemningen var generelt afslappet og behageligt og mødet varede en time.

#### 5.5.4. Den konsultative psykolog og målfokuseringsmødet

Jakob var den eneste af de tre psykologer, der inden mødet ringede og talte med mig om, hvordan det skulle forløbe, og vi aftalte at mødes 45 minutter inden mødets start, så jeg kunne blive introduceret til sagen og til hans arbejdstilgang. Han blev færdiguddannet i 2004 og har arbejdet 5 år i nærværende PPR afdeling. Jakob har rent fagligt selv interesseret sig for integrationsproblematikken, hvilket også ses i nedenstående citat, hvor han reflekterer omkring sprogbrugen om etniske minoriteter:

*”Øhm. Jeg er helt forskånet for at bruge det, fordi der er næsten, der er jo rigtig mange. Øh. Jamen jeg ved sårme ikke hvad jeg skal sige. Men altså i dagligdagen der taler vi ikke så meget, der hører vi bare, hvis barnet hedder Hasan eller sådan noget, så ved man at det, at det er med en anden baggrund, (...) Så det er faktisk ikke, det er en af de underlige ting ved at være her, det er at der ikke, der er faktisk ikke så meget snak om det og vi har / det kan også rigtig være en, der er nogen der ser det som en kæmpe svaghed altså at vi ikke tager så meget stilling til det der kulturelle niveau, det gør vi simpelthen ikke, men jeg, hvis jeg / når jeg gør det, så er det med udgangspunkt i hvilket land kommer de fra, hvilken tradition, hvilken kultur er der indenfor familien, altså hvordan er de sammen, hvad plejer de at gøre og, øhm, men jeg synes også andre gør det på den måde. Vi taler ikke så meget om, nå men det er også den kultur eller, eller, sådan på den måde.” (Bilag E, ll. 182)*

Mødet foregik i et slags formningslokale på skolen og var en såkaldt målfokuserings-samtale med udgangspunkt i Malborough metoden. Metoden har et systemisk udgangspunkt og fokuserer på at inddrage alle de systemer, der er væsentlige for barnet i arbejdet. Formålet med mødet var, at lave konkrete mål som lærerne kunne score på, og som kan omhandle forældre, lærere og barnet selv (Bilag H, ll. 10). Til mødet deltog 4 lærere fra skolen, en referent, mor, barn, Jakob og jeg selv som observatør.

På baggrund af ovenstående situering bevæger vi os nu over i en præsentation af analysen.

## 6. Analyse

Formålet med dette afsnit er at etablere det empiriske fundament for de videre diskussioner af, hvilke udfordringer psykologen møder i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever, og om PPR fagligt og organisatorisk kan overkomme disse. På grundlag af den tidligere beskrevne meningskondensering præsenteres de relevante og centrale temaer med fyldige citater med henblik på at arbejde tæt på data. Herigennem får læseren mulighed for at vurdere fortolkningens belæg og følge den analytiske logik. Som et naturligt led i analyseprocessen er visse temaer ikke præsenteret her, blandt andet et tema omhandlende anvendelsen af tolk i konsultationen. Overordnet er psykologerne enige om at det påvirker flowet i konsultationen når der deltager en tolk, men understreger også at tolkens tilstedeværelse i visse tilfælde er uundværlig. Der deltog dog ingen tolke i de observerede møder og udfordringen omkring tolke var ej heller dominerende i interviewene hvorfor dette tema ikke uddybes yderligere.

Analysen er overordnet struktureret i to temaer, hvoraf det første primært belyser det indledende spørgsmål i problemformuleringen omkring *"Hvilke udfordringer PPR psykologen oplever i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever?"*, og det andet primært belyser det afsluttende spørgsmål: *"hvorvidt PPR fagligt og organisatorisk er i stand til at overkomme disse"*. Temaerne er; "Kulturbegrebet – et tveægget sværd" og "Håndteringsstrategier", hvilke præsenteres i nævnte rækkefølge med dertilhørende undertemaer nedenfor. Disse vil herefter danne grundlaget for den efterfølgende diskussion. Det er vigtigt at understrege at intentionen med nedenstående analyse ikke er at sige "sådan er etniske minoritets elever, etniske minoritetsforældre, lærere eller pædagoger". Intentionen er snarere at belyse hvordan psykologerne oplever det konsultative samarbejde med disse, for senere at kunne diskutere implikationerne af disse oplevelser.

## 6.1. Kulturbegrebet – et tveægget sværd

Allerede på et tidligt stadie i analysen blev det tydeligt at forskellige opfattelser og anvendelser af begrebet ”kultur” fylder meget for psykologerne, om end jeg bevidst ikke spørger ind til det i interviewene (jf. interviewguide, bilag A). Temaet indledes derfor med at illustrere hvorledes psykologerne i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever føler de står over for kvalitativt anderledes syn på børn og børneopdragelse end i konsultationer vedrørende etniske majoritets elever i undertemaet ”Hvornår er man ”bare en dreng”? I forlængelse heraf belyses det, til tider, udfordrende forældresamarbejde med de etniske minoritetsforældre, som både for psykologer og lærere kan være vanskeligt at håndtere. I begge disse temaer er en fælles nævner den hyppige reference til kulturforskelle. I undertemaet ”Kulturbegrebets fordele og ulemper” analyseres mulige forklaringsrammer på dette kulturfokus.

### 6.1.1. Hvornår er man ”bare en dreng”?

Indledningsvist skal det understreges at psykologerne i flere tilfælde fremhæver, at de ikke generelt oplever en forskel på konsultationer vedrørende etniske minoritets elever og etniske majoritets elever. Samme indtryk giver de tre observerede konsultationer, hvor der ikke virker til at være specifikke kulturelle udfordringer på spil (Bilag G, H & I). På trods af dette giver psykologerne i interviewene dog flere eksempler på sager, hvor de netop oplever store kulturelle forskelle. Nedenfor beskriver Susanne eksempelvis en sag hvor hun i konsultationen stod overfor et forældrepar der havde en ganske anden forståelse af deres drengs adfærd, end den hun og pædagogerne havde:

*” Det er et somalisk forældrepar hvor / hvor at de har en dreng som har haft det så svært. Altså han har, hvis jeg skal sige en lille smule om det, han har været helt vildt udfreagerende (...) men udover det, så er der det her med at faren havde et/ både mor og far havde den tanke at det vokser han fra, han er bare en dreng / i den her sag har jeg tænkt det som en kæmpe kulturforskel (...) Og der har jeg ku mærke med mig selv at det har været svært ligesom at vide, altså hvordan skal vi gribe det an og hvor meget skal vi ligesom skubbe dem til / altså presse vores nedover dem og samtidigt bare tænke at den her*

*dreng har det bare så svært, vi bliver nødt til at gøre noget drastisk (...)Men det tænker jeg i hvert fald, for mig har det været et eksempel på at kulturen eller etniciteten har spillet ind, måske sammen med noget andet (...)*

*I: Når du så siger at vi presser "vores" nedover. Hvad er "vores"?*

*S: Jamen netop når de siger en dreng er en dreng jo, hvordan kan jeg så vide om det er okay at være sådan i Somalia for eksempel?(...) Og hvor jeg selvfølgelig tænker i min fornuft, det er jo bare ikke i orden, det skal ikke være sådan, det går ud over de andre børn og samtidigt tænker jeg også bare at måske er det bare svært for dem at forstå for det er vores kultur, vores kultur siger når man er i børnehave så er det sådan." (Bilag D, ll.512-572).*

Susanne beskriver hvordan hun har erfaringer med at skulle samarbejde med et forældrepar, der efter hendes mening har en ganske anderledes opfattelse af børneopdragelse og hvornår en dreng "bare er en dreng". Hun oplever at hun selv og pædagogerne har vanskeligt ved at håndtere denne forskel, og forklarer det med, at der er en stor kulturforskel, men pointerer samtidigt også at hun absolut ikke ved det med sikkerhed og derfor ikke ved hvordan hun skal gribe det an. Susanne fokuserer i eksemplet meget på kultur, faktisk så meget, at det er vanskeligt for hende at se andre mulige forklaringer på drenges adfærd. Kultur bliver dermed en dominerende faktor, der medfører at Susannes faglige psykologiske baggrund synes at svigte hende, i det hun pludseligt sår tvivl om hvorvidt hendes opfattelse af normativ adfærd og udvikling for et barn også gør sig gældende for et somalisk barn, og hun får ikke fokuseret på og konkretiseret "det andet der måske spiller ind" for barnet. I lighed med Susanne beskriver også Nina at hun af og til møder andre normer omkring børn i arbejdet med etniske minoriteter og at børns vanskeligheder omtales mere markant og definitivt end hun ønsker det:

*"Ja, altså nu specialklasserækken har mange etniske børn, øh og jeg synes ordbrugene omkring vanskelighederne har været meget markant. Altså de spørger tit, "er mit barn handicappet?" Altså de har meget brug for denne her, at man siger at deres barn er normalt og de bliver jo helt skræmte hvis man siger jamen der er nogle vanskeligheder med koncentration. "Mener du det er handicappet?" altså de skelner meget mellem normal og handicappet som sådan en stor fed streg øhm, hvor de har behov for at man udtrykker sig 100 % tydeligt på det ene og det andet ik (...)Den her normalitet, altså de er*

*så bange for at familien finder ud af at deres barn går i en specialklasserække. Der ligger så mange sociale normer og i forhold til om man har et barn der er normalt eller ikke normalt. (Bilag F, ll.274-314).*

I sig selv er det meget interessant, at Nina med en vis selvfølgelighed konstaterer at der er mange såkaldt etniske børn i specialklasserækken, da det rejser nogle spørgsmål omkring visitationsprocessen i forbindelse med specialundervisning og om vi ser en tendens til en monokulturelt præget folkeskole, der ekskluderer en større andel etniske minoritets elever end majoritets elever. Det er vigtigt, at de børn der går i specialklasserækken har nogle faglige eller sociale udfordringer, der går udover eventuelle to-sprogs vanskeligheder, hvilket stiller visse krav til PPRs visitationsproces og testmateriale, der muligvis pt. ikke er up to date. Videre forklarer Nina, at hun oplever at forældrenes normer i forhold til børn og i forhold til at skulle have hjælp adskiller sig fra de etniske majoritetsforældres, hvilket er en stor udfordring, da det bliver vanskeligt at finde fælles fodfæste i processen. Det er ifølge Susanne et *"kæmpe stort dilemma"* (Bilag D, ll. 484-511). Opsamlende viser temaet altså at psykologerne oplever kulturforskelle i konsultationerne, som til tider kan være så store, at de er vanskelige at overkomme. Et specifikt område, der i høj grad synes præget og udfordret af disse kulturforskelle, er forældresamarbejdet, hvilket belyses nedenfor.

### **6.1.2. Det udfordrende forældresamarbejde**

Ovenfor belyste jeg psykologernes oplevelser af kulturforskelle i deres arbejde. Et specifikt område synes dog især præget af forskellige normer, nemlig samarbejdet mellem psykologer, lærere og forældre. Eksempelvis synes anderledes interne roller mellem mor og far at gøre sig gældende, hvilket kan forsinke den konsultative proces. Nina fremhæver i den forbindelse at de udfordrende konsultationer for hende til tider har båret præg af at fædrene ikke deltager aktivt i børnenes liv:

*"Altså der hvor jeg kan mærke at det bliver rigtigt udfordrende, det er / dels har det været i nogle sager vanskeligt at få fædrene indover. Og deltage aktivt. Øh, hvor mor måske går hjem og er primær sådan i forhold til børnene og far arbejder rigtigt meget. Øh. Og så få forklaret, "det er rigtigt vigtigt I*

*begge to er her” øh, for nogle gange når vi har nøjes med at definere indsats og det kun er mor, og far i virkeligheden har autoriteten og ik erkender at der er noget vi skal arbejde med, så falder det også hurtigt til jorden.” (Bilag F, ll.506-519).*

Nina oplever altså at det kan være vanskeligere at få far til at indse at barnet har behov for ekstra støtte, og at hvis denne indsigt og erkendelse ikke finder sted, så er der en stor risiko for at der ikke skabes den ønskede forandring eller udvikling for barnet. Det findes selvfølgelig også eksempler på etniske majoritetsselevers fædre der ikke er til stede i konsultationen, og modsat så deltog både far og mor i Ninas konsultation, og begge var yderst aktive (Bilag F). Eftersom psykologerne dog specifikt fremhæver det som en mere udbredt problemstilling blandt de etniske minoritetsforældre, synes det relevant at fremhæve og diskutere. I forbindelse med mine observationer deltog fædrene ikke i 2 ud af de 3 møder, blandt andet på grund af at møderne tidsmæssigt var placeret midt på arbejdsdagen (Bilag H, ll.55). Rent lavpraktisk kunne det være interessant at undersøge hvorvidt en flytning af mødet fra skole til hjem, eller fra tidligt på dagen til sidste på eftermiddagen, eventuelt kunne mindske dette fravær. Det er klart at man ikke kan vide om det reelt ville gøre en forskel, men mødernes nuværende placering kan tolkes som et udtryk for at samarbejdet udspiller sig på lærernes og psykologens præmisser, og ikke på forældrenes hvorfor en justering af dette muligvis ville udtrykke lighed og velvillighed fra skolens side.

I forbindelse med Ninas møde, hvor forældrene som nævnt var meget engagerede, bemærkede jeg efter mødets officielle afslutning og da forældrene havde forladt mødet at psykologen og lærerne kort talte sammen og lærerne gav udtryk for en lettelse over forældrenes reaktion på, at pigen muligvis skulle gå på en anden skole. De havde tydeligvis frygtet eller forventet at forældrene ville yde modstand mod dette forslag. Personligt fandt jeg ikke at budskabet omkring pigens mulige skoleskifte var blevet udtrykt ret tydeligt til mødet, og tror heller ikke entydigt at forældrene fik fornemmelsen af dette. Mere interessant er dog lærernes frygt for eller forventning om at møde modstand fra de etniske minoritetsforældrene i konsultationen, hvilket generelt synes at udgøre en stor del af psykologernes udfordring i disse konsultationer, da det påvirker de overordnede rammer for mødet. For Jakob synes dette aspekt endda at udgøre den største udfordring, da han understreger at han er nødt til at tage ud-

gangspunkt i lærernes oplevelse når han skal facilitere en udvikling til konsultationen, selvom dette betyder at han skal arbejde med nogle problemstillinger han ikke selv oplever er tilstede. Dermed indikerer han, at hvorvidt han selv oplever om der er en kulturforskel eller ej ikke er væsentligt, det væsentlige er derimod, at hvis lærerne føler der er en sådan, så er det de rammer han har at arbejde indenfor og det udgangspunkt han må forholde sig til:

*”Jeg har også siddet med lærer som, ja men der er jo forskel, for eksempel er der det der med at vi har også sendt det der med hjem til jer, hvorfor har I ikke svaret på det og så taler lærerne sådan lidt rigtigt stort og tydeligt fordi de er etniske forældre (...) eller, altså hvor de på forhånd er vrede fordi de tænker at de der indvandrere de er skide ligeglade med skolen og, øh, de forstår ikke noget og de gider ikke være med og de vil hellere ik integrere sig og så har de allerede bygget / så det er jo en kæmpe forskel, så skal man jo ind og intervenere på det.*

*I: Men det er jo på en eller anden måde i højere grad en forskel i forældrene/ eller hvad hedder det, lærernes samarbejde med forældrene, ik?*

*J: Hmm. Jamen det påvirker på den måde at mit samarbejde er jo også lærernes samarbejde.” (Bilag E, ll. 380-421).*

I lighed med Jakob ovenfor, så understreger alle psykologerne at lærerne og pædagogerne oplever at samarbejdet med etniske minoritetsforældre er en udfordring, hvilket efterfølgende udgør en udfordring for psykologerne i konsultationerne. Uanset om psykologerne selv føler der er en kulturforskel i mødet eller ej, så sidder de overfor nogle lærere der mener den er der, og dermed er dette psykologens faglige udgangspunkt, hvilket Jakob pointerer ved at sige at lærerens samarbejde er psykologens samarbejde. Psykologen fanges dermed i et fagligt dilemma hvis denne forsøger at undgå at fokusere på kultur og etnocentriske fordomme, men i konsultationen sidder overfor lærere og pædagoger der fremhæver netop dette. En vigtig pointe er at konsultationen ikke blot rammesættes af psykologen, men i ligeså høj grad af de lærere og forældre der deltager.

I begge ovenstående temaer, har fokus været på de forskelle psykologerne oplever i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever. Generelt for begge temaer er at kulturbegrebet synes at gå igen, og at psykologerne og lærerne i flere tilfælde refere-



rer til kultur når de skal forklare de oplevede forskelle. Hvorfor dette er tilfældet belyses nedenfor.

### 6.1.3. Kulturbegrebets fordele og ulemper

Som nævnt ovenfor anvender psykologerne af og til kulturforskelle som forklaringer på de udfordringer de møder i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever. Fordelen ved at anvende kulturbegrebet er ifølge psykologerne, at det er et brugbart redskab ved mange typer sager og problematikker, og dermed ikke umiddelbart medfører en marginaliseringsrisici (Bilag D, ll. 63-97). Den hyppige reference til kultur skyldes ønsket om at være politisk korrekt, men samtidigt også en mangel på begrebsmæssige alternativer:

*”Jeg synes det er svært, eller det er sådan forvirrende, mere end noget andet. Jeg ved ikke helt om jeg har så mange følelser i det på den måde, men jeg synes det er svært at finde ud af det og det er svært at vide hvornår er man politisk korrekt og hvornår er man ikke politisk korrekt, så det kan være sådan nogle overvejelser jeg har nogle gange og tænker også at jeg taler mere om en anden kultur end noget andet når jeg er derude.” (Bilag D, ll. 63-97)*

For Susanne er det altså vanskeligt at regne ud hvordan hun må omtale etniske minoritets elever, og hendes fokus på kultur synes derfor at tage form som en slags neutralitetspolitik. Mere billedligt vækker det psykologiske arbejde med etniske minoriteter associationer til en form for ”jorden er giftig”, hvor man som psykolog skal træde meget varsomt, og hvor kulturbegrebet er et tiltrængt ”helle”. Det synes dog problematisk at anvende en kulturel forklaringsramme fordi den er mest neutral og ufarlig, og ikke fordi det er den man føler er mest dækkende for den problemstilling man sidder overfor. I den forbindelse understreger Jakob, at et fokus på kultur eller etnicitet medfører en risiko for, at man glemmer at fokusere på barnets behov, men i stedet begrænser ens fokus til at omhandle forestillinger om familiens kultur eller etniske tilhørsforhold, hvorfor anvendelsen af kulturbegrebet ikke entydigt er positivt eller negativt. Jakob forklarer nedenfor, at han derfor er meget påpasselig med hvornår og hvordan disse begreber anvendes. Denne påpasselighed viser sig også ved at han

bliver meget vævende i hans svar, om end jeg med henblik på læsevenligheden har forsøgt at mindske dette:

*” (...) men jeg er meget sådan, jeg er meget (griner) ja hvad skal man sige. Jeg har været meget engageret i det og, så jeg springer op hvis jeg synes det bliver for / hvis man tillægger det der / reducerer forskellige problemer til at handle om, nå men det er også bare fordi de er muslimer eller, så er jeg meget hurtig til at blive personlig engageret i det (...) jeg synes ikke at der er lige tilgang til hjælpemulighederne, altså at indvandrere de får, altså de kommer i modtageklasser, de får noget ekstra dansk undervisning, men de får ikke så tit / tit kan man se en masse børn som sku ha specialtilbud i forhold til deres udvikling, men de får så ligesom en lightudgave som handler om sprog, og det er sådan gennemgående at derfor kan det være rigtigt farligt med det der etniske fokus fordi man ikke får set rundt om hvad behovet er” (Bilag E, ll. 174-192).*

Ifølge Jakob kan et fokus på kultur eller etnicitet have den konsekvens at man glemmer at se på barnets behov, og man løber med Berliners ord ”en risiko for at se for meget kultur” (Berliner, 1997, p.27). Ved at relatere til det neutrale og altomfavnende kulturbegreb, risikerer man altså at overse barnets reelle behov og problemstillinger og de gode intentioner om at være politisk korrekt og neutral medfører en potentiel risiko for, at man ikke får blik for de processer der egentligt bør arbejdes med i konsultationen.

#### **6.1.4. Opsamling**

De ovenstående tre temaer belyser alle på forskellig vis hvordan psykologernes oplevelse af kulturforskelle præger og dominerer deres beskrivelser af arbejdet med etniske minoritets elever og forældre. Det står centralt, at psykologerne i visse tilfælde har vanskeligt ved at skabe perspektiver udover kulturen, og dermed risikerer at se for meget kultur, og ikke får konkretiseret andre mulige problematikker. Videre ses det hvordan dette fokus på kultur, er affødt af et ønske om at være neutral og ikke stigmatiserende i arbejdet. Et specifikt område hvor disse udfordringer synes at være udtalte, er i forhold til de etniske minoritetsforældre som kan have alternative interne roller end hvad lærere og psykologer er vant til, og derudover har en anderledes sprogbrug og opfattelse af det, at have et barn med særlige behov.

Temaet ”Kulturbegrebet – et tveægget sværd”, har dermed understreget tilstedeværelsen af visse specifikke problemstillinger i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever med omdrejningspunkt i kulturbegrebet. I nedenstående tema rettes fokus mod de forskellige strategier psykologerne anvender i praksis, når de skal forsøge at overkomme disse udfordringer.

## 6.2. Håndteringsstrategier

Ovenstående tema har på forskellig vis beskrevet nogle problemstillinger, som psykologen kan stå overfor i det konsultative møde med etniske minoritets elever og forældre. Nedenfor vil fokuseres på, hvordan psykologerne håndterer disse udfordringer. Eksempelvis belyses hvordan det store fokus på kultur, kun dominerer i psykologernes tanker og teorier omkring arbejdet, mens det i praksis er tabubelagt at tale om. Det er dog ikke kun psykologerne der giver udtryk for tabuer, de beskriver også at forældrene præges af tabuer, når det gælder omtalen af deres børns særlige behov. Disse problemstillinger berøres i undertemaet ”Den tabubelagte dialog”. Videre belyses psykologernes individuelt udviklede strategi, hvor de gennem et fokus på barnet, formår at arbejde udenom tabuer, kulturforskelle og konflikter og skabe en god dialog. Dette belyses i undertemaet ”Barnets behov i fokus”.

### 6.2.1. Den tabubelagte dialog

Når fokus rettes mod observationerne eller psykologernes beskrivelse af deres ageren i praksis gør de alle meget ud af, at de arbejder på samme måde, som i alle andre konsultationer og ikke tænker over, om de skal til møde vedrørende etniske minoritets elever eller majoritets elever. Det interessante er, at kultur altså primært synes at fylde meget for psykologerne i tankerne, men ikke direkte præger praksis, hvor ønsket om at bevare en neutral rolle muligvis bliver så udtalt at det fører til en kulturelberøringsangst (Bilag G, H, I). For Susanne præges konsultationerne med etniske minoriteter af, at hun ikke har vished over hvad der skyldes noget kulturelt og hvad der skyldes andre ting, hvilket bremser hende i processen og vanskeliggør dialogen med forældrene (Bilag D, ll. 683-707). Det aspekt der i nogle sager fylder mest i

psykologens refleksioner, er altså det eneste der ikke italesættes, hvilket på sin vis kan være fornuftigt, og primært synes problematisk, fordi det for psykologerne opleves sådan. Nedenfor forklarer Susanne hvordan italesættelsen af netop kulturelle aspekter er direkte tabubelagt, både for hende selv og for pædagogerne:

*”Jeg tænker der ligger en masse tabuemner i forhold til det og jeg tænker at pædagogerne har en masse tanker og ideer om hvad der har med / eller i det hele taget ik, øhm, men hvis der er et barn i vanskeligheder og de tænker deres vanskeligheder måske hænger sammen med at familien er anden etnisk herkomst at de så tænker / jeg tænker de har en masse hypoteser og teorier om, og jeg tænker det er noget de snakker meget om indbyrdes, men ja. Jeg tænker du har ret i at der er en masse tabu forbundet med det og det bliver ikke italesat fordi man ikke ved hvornår må jeg sige noget, hvornår må jeg have en tanke om det, hvornår kan jeg tillade mig at sige / eller spørge til om det har noget med ens kultur at gøre. Det tænker jeg absolut. (...) men jeg tænker ja, det er må være en eller anden angst for at italesætte det”. (Bilag D, ll.624-657).*

De oplevede kulturelle eller normmæssige forskelle debatteres altså med kollegerne, men italesættes ikke til det konsultative møde. Dette synes at skabe vanskelige præmisser for skabelsen af et fælles udgangspunkt for den videre konsultative proces, da psykologer og læreres hypoteser muligvis aldrig be- eller afkræftes. Det interessante er dog også at Susanne beskriver at tabuet ligger hos hende selv og pædagogerne – *de* har angsten for at italesætte disse kulturforskelle, ikke forældrene. Rent fagligt synes der at være en kulturel berøringsangst måske på grund af en frygt for at møde modstand.

Modsat dette beskriver Nina nedenfor, hvordan hun oplever at også forældrene kan præges af tabuer når talen falder på deres barns særlige behov. I eksemplet belyser hun oplevelsen af dette, når hun fortæller om forskellen på at fortælle etniske majoritetsforældre at deres barn skal i en specialklasse modsat oplevelsen af at fortælle det samme til etniske minoritetsforældre:

*”Det er ligesom om at, altså det kan også være udfordrende, men det er ikke så tabubelagt. Altså. Øhm, det er ikke så tabubelagt på samme måde. Der er*

*jo altid en del i den der erkendelsesfase at man har et barn der har nogle særlige udfordringer, men bare sådan noget som når vi sidder til tilbagemøder og snakker om, øh, ja. Altså det gennemsnitlige område for et eller andet. Der synes jeg det er svært at italesætte at barnet ligger udenfor det hos minoritets. Ja. (...)mit indtryk er, at når jeg siger til minoritetsforældrene der at "jeg tænker vi skal udrede på Bispebjerg", så er der meget stor modstand mod det, hvor at jeg synes danske forældre ofte beder om det. Altså. Og når ofte, altså jeg henviser jo aldrig uden at forældrene er med i processen og sådan noget, men arbejder så på ligesom at få en eller anden erkendelse af det, så der går jo noget tid. Og jeg tænker nogle af børnene går der for lang tid". (Bilag F, ll. 315-354).*

Nina oplever altså at det at italesætte en eventuel placering af et barn i en specialklasse eller at henvise til børnepsykiatrisk udredning er vanskeligere når hun skal samarbejde med etniske minoritetsforældre, og oplever modsat at etniske majoritetsforældre ligefrem kan efterspørge udredningen. Dette er jo i sig selv meget interessant, da det understreger at det er en normativ antagelse at alle forældre pr. automatik takker ja til alle hjælpetilbud og yderligere undersøgelser, frem for at forsøge at løse problemerne på alternativ vis. Derudover er også forudsætningerne henholdsvis etniske minoritets og majoritetsforældre betragter specialforanstaltninger ud fra interessante. Min hypotese er i den forbindelse, at forestillingen om hvad det eksempelvis indebærer at gå i en specialklasse og hvad det betyder at få en diagnose har betydning for hvor velvilligt man følger psykologens råd og ønsker at yde en indsats. Da en andel af de etniske minoritetsforældre givetvis har erfaringer med andre typer skoler og behandlinger, synes uddybende beskrivelser og forklaringer at være altafgørende for en eventuel interventions succes. En anden interessant problematik der står frem i Ninas udtalelse er, at den længere erkendelsesproces der til tider kan indfinde sig hos etniske minoritetsforældre kan medføre at der går for lang tid før børnene bliver udredt eller får de specialtilbud de ifølge psykologen har brug for. Denne konsekvens synes generelt at gå igen, når konsultationerne præges af tabuer, uanset om det er psykologernes eller forældrenes, da det skaber forsinkelse og muligvis forrykker fokus. I et forsøg på at undgå disse negative konsekvenser, har to af psykologerne udviklet en alternativ strategi til den tabubelagte, nemlig fokus på barnet frem for på kulturforskelle hvilket beskrives nedenfor.

## 6.2.2. Barnets behov i fokus

Fokus for det overordnede tema ”Håndteringsstrategier” er at se på hvordan psykologerne håndterer de kulturforskelle de møder i konsultationen. Ovenfor konstateredes det, at det ikke altid lykkedes psykologerne at håndtere disse på tilfredsstillende vis og at konsultationerne præges af forskellige tabuer, men som dette tema skal understrege giver de også eksempler på sager hvor det på trods af kulturforskelle lykkedes at få igangsat en positiv dialog og derigennem løse udfordringerne. Nøgleordene for disse succeser er nysgerrighed frem for berøringsangst og et udgangspunkt i barnet frem for i eventuelle kulturforskelle. Nina giver nedenfor et konkret eksempel på dette, og forklarer hvordan hun i praksis er nysgerrig på barnet og familiens hverdag:

*” jeg nævnte lige kort det her med at man på skolen havde nogle bekymringer omkring et barn der fortalte at for eksempel det havde fødselsdag og fik ik nogen gaver og altså, hvor det skabte nogle undringer hos læreren og lidt sådan over i omsorgssvigt tankegangen fordi, ”ej, får man ikke en gave på sin fødselsdag” og så videre og så videre og drengen havde heller ik noget at dele ud på selve sin fødselsdag og sådan nogle ting, så vi holdte så netværksmøde, for lige, også at møde familien og få hilst på hinanden og lærerne synes ikke de havde fået skabt så god kontakt, øhm, familien var ikke kommet til nogle forældremøder og sådan noget og da vi så sad til det her netværksmøde og jeg spurgte nysgerrigt ind til, ”jamen hvordan holder man fødselsdag hos jer?” Og så de sagde at de havde inviteret fætre og kusiner til at spise og sådan noget og ”nå men får man gaver hos jer?”, ”nej det gør man ikke, og vi gør noget andet i stedet for, vi”/ altså de beskrev sådan en helt anden kultur omkring det her fødselsdag, hvor man bare kunne se at folk omkring barnet som havde den her bekymring, ligesom stille og roligt sank skulderne i forhold til deres bekymringsgrad fordi de fik en forklaring på, hvorfor der ikke var en gave.(...) Så jeg synes der kom sådan nogle, altså common sense ting på plads (griner), øh som blev løst bare ved at tale om det, lidt.”. (Bilag F, ll. 448-485).*

Det interessante ved ovenstående citat er både måden hvorpå Nina håndterer situationen, men også det indblik eksemplet giver i hvor høj en grad af normativitet de pro-

fessionelle omkring de etniske minoritets elever og familier kan være præget af. Jakob fremhæver samme tendens da han forklarer at han af og til møder lærere der ”på forhånd er vrede fordi de tænker at de der indvandrere de er skide ligeglade med skolen” (Bilag E, ll. 380-421). Psykologerne (og forældrene!) møder altså i konsultationerne disse forudindtagede opfattelser af de etniske minoritetsforældre, og det synes tydeligt at det er problematisk med henblik på at etablere et bæredygtigt samarbejde. Mere overordnet kunne det tyde på at lærerne og pædagogerne mangler en grundlæggende indsigt i og forståelse af forskellighed og arbejdet med etniske minoriteter. I Ninas eksempel ovenfor bliver konsultationen det element, der forebygger at en ”fjer bliver til fem høns” eller mere præcist at en udebleven fødselsdagsgave bliver til omsorgssvigt, da det igennem den nysgerrige dialog viser sig at familien har en helt anden tradition i forbindelse med fejringen af fødselsdagen end den lærerne i dette tilfælde var vant til. Ved at stille mere konkrete spørgsmål til hvordan man fejrer fødselsdag i familien, får Nina etableret en fælles forståelsesramme mellem lærere og forældre. På samme måde viser også observationsnoterne at Nina med lethed meget umiddelbart spørger ind til familiens traditioner, vaner og sprogbrug i hjemmet (Bilag I, ll. 59-63). Dermed får hun meget tidligt i processen af eller bekræftet de eventuelle hypoteser hun selv eller lærerne måtte sidde med, hvilket netop ikke lykkedes i den tabubelagte dialog der tidligere blev belyst. Et konkret aspekt ved de observerede møder går igen og muliggør denne positive dialog, nemlig at psykologerne lader forældrene starte mødet ud med at fortælle om deres barn og hvordan det går derhjemme, hvorefter lærerne får samme mulighed. Dermed opstiller psykologen nogle rammer hvorunder deltagerne kan reflektere over barnets hverdag, både i skolen og i hjemmet. Denne form benytter alle psykologerne til mødet og det medfører, at de andre mødedeltagere får et naturligt indblik i familiens liv (Bilag G, ll. 14, Bilag I, ll. 59, Bilag H, ll. 83). Dette aspekt synes at være afgørende for konsultationens overordnet succes, da det netop er her, det eksempelvis lykkedes Nina at få afkræftet kulturelle hypoteser, mens dette for Susanne synes tabubelagt. Det medfører to meget forskellige grundlag at arbejde videre på; et hvor lærerne roligt sænker skulderne, og et hvor lærerne fortsat er bekymrede.

Som nævnt i temaet om den tabubelagte dialog møder psykologerne også mere udfordrende konsultationer hvor den nysgerrige og udforskende tilgang ikke synes tilstrækkelig. I disse tilfælde er en fælles strategi at fokusere på barnet og dets behov,

og derved bevæge fokus væk fra evt. kulturelle forskelle. Umiddelbart har denne strategi visse lighedstræk med den tidligere omtalte tabubelagte strategi, da begge medfører at kulturforskelle ikke omtales, men det afgørende er i den forbindelse at her, anvendes det som en bevidst, velreflekteret faglig ageren, hvor psykologen vælger at fokusere på andre aspekter i konsultationen for at skabe en bæredygtig dialog. Jakob beskriver denne strategi nedenfor:

*” Jeg prøver at få trukket barnet ind, så er barnet tilstede når han ser at forældrene får præsenteret hvordan gør vi her i skolen og alle hører det samtidigt (...). Men her er det noget med at aktivere netværk, skabe fælles mening og mål og retning og ønske og drømme for de her børn og det er noget med at ku, ku møde hinanden, øhm og så bliver det / også at ku møde hinanden på tværs af at man har forskellige kulturer og forskellige forståelser af hvad skolen er. Og min, min strategi er så, jamen vi har ikke fællesforståelse af alle de her ting, vi behøver kun en fælles optagethed og opmærksomhed på det her barn og en fællesforståelse af hvem er det her barn og hvordan er det for barnet at gå i skole og hvordan kan vi hjælpe for at det bliver godt og hele tiden bare folde den der / og det gør også at man ikke behøver at være så normativ på det og sige øh, når man går i skole så skal man sådan og sådan og når man er lærer så skal man gøre sådan og sådan og når man går udenom alle / mange af normerne, så går man også udenom de forestillinger og normer der ligger i kulturen og så slipper man måske for de her / alle de her konflikter om hvad der er det rigtige. (Bilag E, ll. 599-628).*

Han berører derved en meget central problemstilling i diskussionen af PPR's tilgang til konsultationer af etniske minoritets elever, nemlig om det er muligt for PPR at have etnicitet eller kultur som organiseringsprincip uden at dette vanskeliggør den gode dialog i konsultationen ved at føre til tabubelagte diskussioner. Ifølge Jakob skal man tage udgangspunkt i det enkelte barn, da man dermed undgår konfrontationer mellem forskellige normative holdninger og opfattelser af kulturforskelle, en strategi som også Nina anvender i konsultationen (Bilag F, ll.355-375). Det synes dog også at rejse nogle spørgsmål omkring den konsultative metodes legitimitet, hvis PPR psykologen for at undgå tabubelagte dialoger udelukkede fokuserer på barnet, da det kan give indtryk af at problemet dermed også placeres i barnet og fjernes fra konteksten, i modsætning til målsætningen med konsultation. Det synes altså rele-



vant at overveje om det ikke bør være muligt for PPR at italesætte eventuelle kulturforskelle på en måde som ikke fremprovokerer tabuer og ej heller fokuserer udelukkende på barnet. I forlængelse heraf forklarer Nina dog også at hendes råd til kollegerne netop er, at de ikke må være berøringsangste selvom de oplever modstand fra forældrene og møder tabuer som det sås tidligere:

*” Nej jeg tænker bare at det, mit budskab mange gange når jeg snakker med kollegaer det er at man ikke skal være berøringsangst fordi jeg tænker at der er mange børn der måske ik er blevet henvist til udredning fordi man ikke tør gå ind og presse lidt på og så, ja. Så stopper processen på en eller anden måde, øh så man skal ik være så berøringsangst fordi der kommer lidt modstand i starten fordi der en anden forventning til , uh, det er farligt og hvad er nu det men ligesom gå ind i det og få en dialog omkring det.” (Bilag F, ll. 754-766).*

Nina tydeliggør ovenfor vigtigheden af, at man som psykolog netop ikke lader sig påvirke af eventuelle tabuer eller modstand fra forældrene, da det i sidste ende kan gå ind og få negative følger for det enkelte barn. Det er derimod vigtigt at man, på trods af at dialogen er vanskelig, ikke lader sig skræmme, men at man i stedet går ind i dialogen med forældrene om hvad barnet har brug for, for at sikre sig at barnet henvises til de rigtige instanser. Det er dog også interessant at overveje hvorfor psykologerne oplever denne modstand, og om idealet i konsultationen kunne være en dialog der undgik denne, og i stedet havde et mere fælles udgangspunkt. Det virker problematisk at både lærere og psykologer arbejder ud fra visse normative antagelser om, hvad forældre ønsker for deres børn, og hvordan man bedst hjælper børn når de har det svært. De procedurer der i dag anvendes i PPR og i folkeskolen med henblik på videre udredning eller overflytning til specialklasser er muligvis så selvfølgelige og indgroede at det opleves som en voldsom udfordring frem for en oplagt mulighed for at tage automatikken op til revision, hvis forældrene ønsker alternative tilbud. Man kan overveje hvorvidt det kun er forældrene der yder modstand, eller om også PPR systemet yder modstand mod alternative perspektiver.

Et interessant aspekt i forhold til ovenstående strategier og metoder er, at Susanne som den eneste af de tre psykologer fortæller at hun ville ønske hun havde mere vi-

den omkring hvordan hun fagligt skal håndtere kulturforskelle (Bilag D, ll.812-845). Det er i den forbindelse værd at notere, at hun er den eneste af de tre der ikke enten selv er etnisk minoritet, eller rent fagligt har interesseret sig specifikt for arbejdet med minoriteter og hun er derfor ikke præget af samme grad af naturlighed og selvfølghed i arbejdet med etniske minoriteter, men finder at det er et komplekst psykologisk felt at agere i. Data peger altså her på et interessant paradoks; for at kunne skabe en fælles alliance mellem de deltagende parter til konsultationen, og undgå at blive blændet af kulturelle forskelle og normer, kræves muligvis netop viden omkring kultur og minoriteter.

### 6.2.3. Opsamling

Mens kulturbegrebet dominerer de interne dialoger med kolleger og interviews med mig, italesættes de ikke i praksis. Fraværet af italesættelsen kan enten skyldes, at psykologer, lærere og pædagoger føler det er et tabubelagt emne, der kan åbne op for uhåndterbar modstand og konflikter. Modsat kan det også skyldes en bevidst strategi om ikke at fokusere på disse forskelle, men i stedet inddrage barnet og fokuserer på dets behov, for derigennem at skabe en alliance med forældrene. I andre tilfælde lykkes det dog også gennem ligefremhed og nysgerrighed at berøre de eventuelt tabebelagte emner på en uproblematisk måde. Der synes at være en tendens til, at når psykologerne ikke fokuserer på de eventuelle kulturelle forskelle, er konsultationerne mere succesfulde, hvilket er nemmeste for de to psykologer der har mest erfaring med arbejdet og har specifik viden omkring etniske minoriteter. På den anden side er det dog vanskeligt for Susanne og de lærere der mangler denne indsigt og derfor farves af forudindtagede opfattelser.

Jeg vil nu opsummere de væsentligste fund og problemstillinger fra analysen, som den efterfølgende diskussion vil tage sit udgangspunkt i.

- Psykologerne oplever af og til at stå overfor kulturforskelle i konsultationerne vedrørende etniske minoritets elever, der udgør en stor faglig udfordring og medfører en tvivl omkring ”hvornår man bare er en dreng”.
- I visse sager oplever psykologen ikke selv kulturforskellen, men møder lærere/pædagoger med forudindtagede, normative opfattelser af etniske mino-

ritetselever og forældre, hvilket påvirker etableringen af en god samarbejdsrelation, og rammerne hvorunder konsultationen finder sted.

- Et af de primære områder hvor psykologer og lærere oplever disse forskelle, er i samarbejdet med de etniske minoritetsforældre, som i visse tilfælde har alternative normer omkring deres indbyrdes roller, børneopdragelse og børns vanskeligheder.
- Fælles for ovenstående pointer er, at kultur ofte anvendes som forklaringsoptik. Dette er umiddelbart praktisk da kulturbegrebet er neutralt og har en bred anvendelighed. Det medfører dog også en risiko for at "se for meget" kultur, og dermed overse barnets reelle behov.
- I praksis er kultur dog tabubelagt, hvilket medfører at psykolog og lærere ikke altid får be- eller afkræftet deres hypoteser, hvilket kan forsinke interventionsprocessen.
- En anden strategi er, bevidst at undgå italesætten af kulturforskelle, men i stedet at fokusere på barnets behov, nysgerrighed og umiddelbarhed hvilket ses både i observationer og interviews og skaber en positiv dialog. Dette synes dog at medføre en risiko for at placere problemet *i* barnet, frem for i konteksten.
- Det synes afgørende for konsultationernes succes, at der ikke fokuseres på kultur, hvilket dog er vanskeligt for den psykolog der ikke har personligt eller fagligt kendskab til arbejdet med etniske minoriteter.

## 7. Diskussion

Med udgangspunkt i analysen og de her fremlagte problemstillinger vil de forskellige udfordringer og strategier der synes at vise sig i forbindelse med PPRs håndtering af arbejdet med etniske minoriteter nu blive diskuteret. Diskussionen består overordnet af to dele, der hver behandler tre problemstillinger. Del 1 knytter sig primært til den første del af problemformuleringen, nemlig *hvilke udfordringer PPR psykologen oplever i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever*. 2. del af diskussionen bevæger sig efterfølgende mod en belysning af det andet spørgsmål i problemformuleringen, nemlig *hvorvidt PPR fagligt og organisatorisk er i stand til at overkomme disse udfordringer*.

I første del af diskussionen vil den såkaldte kulturfælde blive behandlet, hvor det ses hvordan kultur fylder meget – nogle gange for meget - for psykologerne og lærerne når de arbejder med de etniske minoritets elever. Herefter diskuteres hvorvidt en af forklaringerne på det store kulturfokus er, at PPR anvender en passiv neutralitetspolitik i arbejdet med etniske minoriteter og i forlængelse heraf, om denne neutralitet kan ses som tegn på et monokulturelt PPR, og om forældrenes modstand i konsultationen, er en modstand mod netop denne monokulturelle forståelse. Fælles for disse problemstillinger er en risiko for at de etniske minoritets elever fejlvurderes og enten tilbydes en forsinket, eller decideret forkert hjælp, hvilket udgør en udfordring for PPR. På dette grundlag rettes fokus herefter mod anden del af diskussionen. Her diskuteres indledningsvist hvordan psykologerne pt. løser de udfordringer de står overfor ved at udvikle individuelle strategier der på kort sigt er effektive. På længere sigt synes der at vise sig et behov for at udvide psykologernes multikulturelle faglige ballast, hvis målet i overensstemmelse med den konsultative metode skal være langsigtet udvikling og en bæredygtig håndtering af udfordringerne. Dette fører diskussionen til et mere overordnet niveau, hvor behovet for en multikulturel psykologisk profession i Danmark overvejes, og videre hvilke samfundsmæssige forudsætninger en sådan udvikling kræver.

## 7.1. Kulturfælden

Indledningsvist skal det understreges at konsekvensen af at anvende en kulturforklaring fortsat er afhængig af, hvordan man forstår kulturbegrebet (kapitel 4). I den forbindelse belyste jeg tidligere den evolutionistiske, den relativistiske og den moderne kulturforståelse, og alt efter hvilken af disse opfattelser af kultur og identitet man besidder, tillægger man mennesker forskellige kulturelle markører (Skytte, 2007, p.19). Kulturforståelsen der anvendes er afgørende da det enten kan medføre forventninger om kompleksitet og nuancer, eller om homogenitet, sammenhæng og kontinuitet. På trods af at kulturelle forklaringer kan pege på noget rigtigt, ses en tendens anvendelse af evolutionistiske eller relativistiske kulturforståelser hvilke rummer flere problemer end de løser, da de medfører at vi tænker og fortolker i fastsatte kategorier, værdier og normer der lægger sig hindrende i vejen for mere nuancerede forståelser af folks handlinger (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.202, afsnit 4.1). Jakob giver et fint eksempel på dette:

*”Jamen et eksempel det er jo det der med at hvis det nu er romaer, så kommer de ikke i skole og så siger man det er deres kultur, de har en modstandskultur at de ikke vil integreres og så ser man overhovedet ikke at der måske er vold eller alkohol i familien. Så reducerer man bare ned til en ting ik?” (Bilag E, ll. 196-201).*

I citatet ses det hvordan kulturbegrebet anvendes som en social kategorisering og forklaring på specifikke forhold, hvormed familiens interne relationer og den overordnede kontekst, som jo står helt centralt i den konsultative metode, fortøner sig (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.202, Strand, 2005). Det er netop også hvad Jakob henviser til i analysen i undertemaet ”Kulturbegrebets fordele og ulemper” (p.48), da han sidestiller et fokus på kultur med en risiko for at egenskabsforklare de etniske minoritets elevs handlinger (Skytte, 2007, p.22, Bundgaard & Gulløv, 2008, p.31). Han går hermed ud fra at den dominerende opfattelse af kultur ofte vil være orienteret i retning af den relativistiske eller evolutionistiske. Pointen er, at man dermed risikerer at se *for meget* kultur og for mange kulturelle fikseringspunkter og dermed overse andre centrale problemstillinger; heri ligger den såkaldte kulturfælde (Berliner, 1997, Hertz, 1993). I observationerne synes ingen af psykologerne at falde i kul-

turfælden, men vendes fokus derimod mod interviewene, hvori psykologernes *refleksioner* omkring arbejdet med etniske minoritets elever belyses, synes dette billede at nuanceres (afsnit 6.1.1). Her fortæller Susanne eksempelvis om en sag hvor hun oplevede ”en kæmpe kulturforskel”, som gjorde at hun og pædagogerne var usikre på hvordan de skulle håndtere både barn og forældre (Bilag D, ll. 512) og de synes altså til dels at ”falde i fælden” og blive blændet af kultur. Dermed har analysen præsenteret os for et fagligt kulturdilemma, eller en ”kulturfælde”, som fremhæver en risiko for at ”se for meget kultur”. Modsat synes der dog også at være en risiko for at blive ”kulturblinde” og ikke have blik for visse relevante kulturelle aspekter (Berliner, 1997, Hertz, 1993). Det vil derfor diskuteres her, hvilke konsekvenser det kan have hvis psykologen eller de andre professionelle omkring barnet falder i denne såkaldte kulturfælde.

Det afgørende i forhold til arbejdet med de etniske minoritets elever er, at når de professionelle har et relativistisk kulturelt udgangspunkt, og dermed risikerer at anvende egenskabsforklaringer, så nedsættes forventningerne til hvilken udvikling de kan skabe gennem deres arbejde (Skytte, 2007, p.19). Årsagen til at jeg siger *når* de har dette udgangspunkt er, at psykologerne i analysen netop beskriver at de ofte møder disse forestillinger i konsultationer med lærere og pædagoger, og, som beskrevet ovenfor, også selv oplever dem, hvilket rent fagligt muligvis nedsætter deres forventninger til den udviklingsproces de etniske minoritets elever kan gennemføre. En af de store udfordringer i den forbindelse er ifølge Søren Hertz hvordan de kulturelt betingede problematikker gøres forståelige:

*”Ofte er det for behandleren svært at finde ud af, i hvilket omfang problemerne skyldes psykiske, fysiske, sociale eller kulturelle forhold. Det ”letteste” kan ofte være at erklære problemet for kulturelt betinget og dermed næsten uforståeligt. Udfordringen for behandleren kunne ligge i at få gjort det uforståelige forståeligt” (Hertz, 1993, p.14).*

Det skal dog understreges, at psykologerne anvender kulturbegrebet meget forskelligt og nogle gange meget nuanceret, og eksempelvis taler om kulturen indenfor en enkelt familie og kulturforskelle indenfor små geografisk afgrænsede områder i overensstemmelse med det moderne kulturbegreb (afsnit 4.1). En del af udfordringen ved kulturbegrebet er derfor også, at man ikke på forhånd kan vide, hvilken kultur-

forståelse en given person har, når denne referere til begrebet. At tale om kultur synes derfor, uanset forståelse, risikabelt, da man aldrig ved hvad modtageren (være det lærere, forældre eller andre) associerer med ”kultur” og man løber derfor en risiko for at tale forbi hinanden og skabe misforståelse frem for forståelse. Det er præcist hvad Jakob frygter, og grunden til at han helt undgår kulturbegrebet, da han dermed ikke løber risikoen for kulturel reduktionisme, hvilket dog også medfører en risiko for at ”se for lidt kultur” på grund af denne kulturelle berøringsangst. Det vigtigste i forbindelse med diskussionen af kulturforskelle er at huske på, at folk fra forskellige kulturer har flere ligheder til fælles end forskelle der ”adskiller” dem (Keith, 2011, p.12, Tireli, 2010, p.105). Men hvordan sikrer man sig at psykologer, lærere og pædagoger netop kender til denne vigtige pointe og ikke i deres arbejde ”hopper i kulturfælden” og anvender etnocentriske fordomme, og hvorfor ses der en tendens til dette? En af forklaringerne på at kultur indirekte fylder meget, kan være at PPR har indtaget en passiv og neutral rolle i arbejdet med etniske minoriteter, hvor der netop ikke fokuseres direkte på kultur, hvilket ifølge Staunæs kan medføre en ”kulturel-boomerang-effekt” (Staunæs, 2004, p.309). Dette diskuteres videre nedenfor.

## 7.2. Det passive PPR?

Ovesen kommer i indledningen til sin artikel omkring PPR’s bidrag til skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever med følgende udmelding:

*”Hvad der derimod ikke synes fornuftigt er, at PPR’s betydning i denne sammenhæng nærmest er blevet ladt fuldstændig ude af betragtning, både i forhold til de initiativer der iværksættes på skolerne, samt den hidtidige forskning.” (Ovesen, 2010, p.500).*

Videre forklarer hun, at PPR per definition er en central aktør i skole-hjem samarbejdet og at dette naturligvis også gør sig gældende i forhold til de etniske minoritetsforældre. For mig synes Ovesens udtalelse og forståelse af PPRs rolle i forhold til etniske minoriteter at overse to helt centrale problemstillinger. For det første indikerer hun med formuleringen ”ladt ude af betragtning”, at ansvaret for den manglende inddragelse af PPR på mystisk vis hviler på andre centrale aktører, frem for at fokusere på hvordan PPR har påført sig selv denne ”plads på bænken”. Dernæst fremhæ-

ver hun at PPR *naturligvis* er en central aktør i skole-hjem samarbejdet med etniske minoritetsforældre, hvilket endnu engang synes at være en ignorering af det faktum at PPR psykologerne ikke har nogen specifik viden omkring arbejdet med etniske minoriteter og at også psykologerne finder forældresamarbejdet vanskeligt (afsnit 6.1.2). Det fremstår derfor ikke som en selvfølgelighed at PPR spiller en central rolle for optimeringen af dette samarbejde. Sidstnævnte problemstilling vil blive diskuteret yderligere i et efterfølgende afsnit. Her bliver i stedet den første problemstilling behandlet, nemlig hvorfor PPR overses som sparringspartner når der skal igangsættes nye initiativer omkring etniske minoritets elever i folkeskolen (Ovesen, 2010). Det vil i den forbindelse blive overvejet hvorvidt PPRs manglende stillingtagen til de etniske minoritets elever kan ses som en mulig forklaring.

I analysen så vi hvordan den hyppige reference til kultur skyldtes både en tvivl om hvad der er politisk korrekt eller ukorrekt at sige når man taler om etniske minoriteter, men også fordi ”kultur” virkede som et værdineutralt begrebsvalg i mangel af bedre (afsnit 6.1.3). Psykologerne understregede derudover alle, at de ikke tænkte over hvem der skulle deltage til konsultationen og ej heller ændrede deres arbejds metode, men fokuserede på, at gå til alle opgaver på samme måde. At de understreger dette kan tolkes på to måder. For det første som en fremhævelse af, at psykologerne ikke har stereotype opfattelser af de etniske minoritets elever og derfor heller ikke bidrager til en eventuel stigmatisering af disse i konsultationen (Skytte, 2007, p.17). Psykologernes noget neutrale udmelding kan dog også ses som resultatet af en overordnet passivitet i PPR på området og en tilpasning til de dominerende forståelser på feltet (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.180). Sven Mørch beskriver nedenfor dette som en overordnet tendens når det drejer sig om etniske minoriteter:

*”Indvandrerspørgsmålet er politisk så vanskeligt at nærme sig, at mange foretrækker at holde sig helt væk og i stedet overlade sagen til de meninger, som fremkommer i den offentlige debat, hvor de forskellige fordomme og ønsketænkninger kan luftes frit” (Mørch, 2001, p.226).*

Mere specifikt i forhold til PPRs rolle pointerer også Ovesen at der ikke foreligger publicerede undersøgelser af PPR’s indflydelse på skole-hjem samarbejdet med etniske minoritetsforældre (Ovesen, 2010, p.500), og udover netop hendes undersøgelse



omkring dialogmodellens anvendelse (Ovesen, 2010, Eriksen, 2008) har jeg ikke kendskab til andre danske undersøgelser der går i dybden med PPR og arbejdet med etniske minoriteter. Til sammenligning er der med henblik på håndteringen af etniske minoritets elever i folkeskolen udgivet op til flere bøger og adskillelige artikler (bl.a. Bundgaard & Gulløv, 2008, Kristjánsdóttir & Timm, 2007, Timm & Kristjánsdóttir, 2011, Gillam, 2009, Hedegaard, Frost & Larsen, 2004, Staunæs, 2004). Konsekvensen af denne manglende stillingtagen til de etniske minoritets elever synes af analysen og den tidligere diskussion af kulturfælden tydelig, da det her blev understreget at ved at relatere til det neutrale og altomfavnende kulturbegreb, risikerer man at overse barnets reelle behov og problemstillinger og de gode intentioner om at være politisk korrekt medfører en potentiel risiko for at man ikke får blik for de processer der egentligt bør arbejdes med i konsultationen (afsnit 6.1.3). Når det fra ledelsens side indirekte er besluttet, at man ikke tildeler arbejdet med etniske minoriteter nogen speciel opmærksomhed, kan det medføre at psykologerne bliver berøringsangste af frygt for at træde ud af neutraliteten og derfor fokuserer på kultur. Denne frygt kan ifølge Nina medføre at børnene ikke modtager den rigtige støtte:

*”Jeg tror der er mange etniske børn der ikke bliver henvist til det rigtige altså, fordi at når forældrene stiller modstand mod at få kigget på nogle ting så trækker vi os måske også lidt mere, men det er jo bare en / sådan en tanke jeg har” (Bilag F, ll. 754-766).*

Det er i den forbindelse interessant at Staunæs i sin undersøgelse af to folkeskole skolekulturer, konstaterede at den skole der havde besluttet sig for at være multietnisk frem for multikulturel og dermed ikke se etnisk mangfoldighed som et privilegium, havde større vanskeligheder med netop de etniske minoritets elever (Staunæs, 2004, p.340). Hun understreger i den forbindelse at: *”Det etniske aspekt er som en boomerang, man får lige tilbage igen, når man forsøger at kaste den fra sig.”* (Staunæs, 2004, p.309). Umiddelbart synes der i analysen at være tegn på, at etnicitet er et større problem for Susanne der ikke på forhånd havde indgående kendskab til arbejdet med netop etniske minoriteter, end det var tilfældet for Nina og Jakob, hvilket bekræfter Staunæs’ påstand. Man kan altså diskutere hvorvidt den indirekte politiske nedtoning af arbejdet med etniske minoriteter i PPR, medfører en betoning af samme i praksis hvilket forklarer at psykologen uden viden omkring kultur, fokuserer mere

på netop dette (Ibid, p.345). Videre kan det også diskuteres hvorvidt PPR's manglende stillingtagen til disse elever og de problemstillinger folkeskolen står overfor, medfører at de automatisk ikke tages med i overvejelserne, når der tænkes i løsninger og interventioner indenfor området (Ovesen, 2010). Ministeriet for børn og undervisning har eksempelvis igangsat projektet "Tosprogs-Taskforce", der fokuserer på at indsamle gode erfaringer med undervisningen af tosprogede elever i grundskolen. På projektets hjemmeside beskrives PPR's rolle således:

*" Pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR) er det sted, hvor skoler naturligt henvender sig med deres problemstillinger af pædagogisk og psykologisk art. Det er også her, en specialundervisningsindsats bliver sat i gang. Erfaringen viser, at der i nogle kommuner er en underrepræsentation af tosprogede elever i specialundervisning. Andre steder er der en overrepræsentation. Dette kan være et udtryk for usikkerhed i visitationen af tosprogede elever til specialundervisning. (...) Visitationen kan være svær, blandt andet fordi de testmaterialer, PPR bruger til at afdække elevers specialpædagogiske behov, ikke er beregnet til tosprogede børn. (...) Der findes ingen testmaterialer, der kun er beregnet til tosprogede børn. Derfor er PPR nødt til at anvende de eksisterende test, som kan give både sproglige og kulturelle problemer." (Ministeriet for børn og undervisning.)*

I stedet for at tildeles, eller rettere *påtage* sig, en aktiv, engageret rolle i arbejdet omkring etniske minoritetslevers skolegang, ses nærmere en problematisering af, at PPR per definition er den institution man kontakter ved pædagogiske og psykologiske problemer, da disse *er nødt til* at anvende tests der ikke er målrettet netop denne elevgruppe. Hermed synes det understreget at PPR til en vis grad har sig selv at takke for "pladsen på bænken" når vigtige debatter tages vedrørende etniske minoritetslevers skolegang.

Opsummerende kan man altså diskutere hvorvidt PPR's manglende stillingtagen til gruppen af etniske minoritetslever i folkeskolen, hos de enkelte PPR psykologer kan medføre en berøringsangst og overdreven fokus på kulturelle aspekter; den kulturelle boomerang der fører til kulturfælden (Staunæs, 2004, p.309). Konsekvensen af dette kan for den enkelte minoritets elev være at de reelle behov og problemstillinger overses, og der dermed igangsættes interventioner med forkert fokus. På ledelsesmæssigt

og politisk plan kan man diskutere om PPR's passivitet, har medført at PPR ikke længere medtænkes som en reel faglig sparringspartner for folkeskolen, men i stedet ses som en institution der anvender monokulturelle testmaterialer, og dermed i sig selv udgør en yderligere udfordring for en vellykket integration og inklusion af de etniske minoritets elever. Hvorvidt PPR, i lighed med folkeskolen, er en monokulturel institution diskuteres yderligere nedenfor.

### 7.3. Et monokulturelt PPR?

Ovenfor behandlede jeg konsekvensen af, at PPR ikke aktivt har taget stilling til arbejdet med etniske minoritets elever. Det kan dog diskuteres om den manglende stillingtagen til de etniske minoritets elever reelt er udtryk for en neutralitetspolitik, eller om man med henvisning til Bourdieus uddannelsessociologi kan argumentere for at PPR, i lighed med folkeskolen, er en institution der i kraft af sin legitime autoritet arbejder med et kulturelt udgangspunkt i majoritetsgruppens normer (Esmark, 2006, p. 80). Man kan altså diskutere om der ved ikke at tage stilling til kulturelle eller etniske forskelle, ligger en skjult og ubevidst beslutning om at være monokulturel og støtte op om majoritetskulturen, hvorved både skolen og PPR afspejler det omgivende samfunds objektive magtforhold (Nielsen, 1996, p.142). Derudover synes den tætte relation mellem netop folkeskolen og PPR at kunne tyde på, at en overensstemmelse mellem disse to institutioners norm- og værdigrundlag absolut er sandsynligt (ibid). I forlængelse af denne påstand understreger Bundgaard & Gulløv at der ikke findes neutrale, tekniske instrumenter, da disse altid rummer et kompleks af sociale praktikker, der involverer distinkte kulturelle læsninger, og handlinger (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.190), hvilket man må antage også gør sig gældende for PPRs testværktøjer og udredninger. Når PPR derfor indirekte på ledelses niveau og gennem psykologerne i praksis mere direkte understreger, at de ikke fokuserer på hvem de arbejder med og hvilken kulturel baggrund disse har, kan man overveje om dette er udtryk for at PPR ubevidst legitimerer majoritetskulturen og dermed misken- der de eksisterende magtforhold mellem majoritets og minoritetsgrupper (Esmark, 2006, p.81). Den passive strategi PPR har lagt for dagen kan altså ses som et valg om at følge majoritetskulturens normer og forståelser, og man kan diskutere om PPR i forlængelse af folkeskolen har en tendens til at være monokulturel (se afsnit 2.1). I den sammenhæng belyste jeg tidligere, med henvisning til Kristjánsdóttír & Timm, at

politikere og uddannelsesansvarlige har fornægtet den sproglige og kulturelle mangfoldighed i dagens Danmark (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.23). En påstand kunne i den forbindelse være, at en sådan fornægtelse og et mere eller mindre indirekte fokus på assimilation til ”danskhed” (ibid) medfører, at der hersker mange implicite forventninger og normer i folkeskolen og PPR, hvilket ifølge Bundgaard & Gulløv kan have en mere ekskluderende end inkluderende indflydelse på arbejdet, da ikke alle har samme forudsætninger for at forstå og agere i forhold til disse normer (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.197). Det synes afgørende at ikke blot folkeskolen, men også PPR i fremtiden indgår i en udvikling hvor de, ”*afspejler den mangfoldighed af sprog og kulturer der faktisk er tilstede i skolen*” (Kristjánsdóttir & Timm, 2011, p.7), og dermed skaber en konsekvent lighed blandt eleverne (Moldenhawer, 2001, p.64). En konsekvent lighed vil, i modsætning til reel lighed (som lige nu dominerer folkeskolen og PPR), sige at indsatsen tilpasses den enkelte elevs forudsætninger. En tilgang der præger folkeskolens formål i princippet om undervisningsdifferentiering, men status er dog pt. at hverken folkeskolen eller PPR synes at afspejle denne mangfoldighed, et faktum der kan have indflydelse på samarbejdet med etniske minoritetsforældre, hvilket diskuteres nedenfor (ibid.).

### 7.3.1. Forældrenes (naturlige?) modstand

Som nævnt i analysen så synes en af psykologens store udfordringer i konsultationen at være lærernes frygt for eller forventning om at møde modstand fra de etniske minoritetsforældre til møderne. I forlængelse heraf viste også Trier & Aisingers undersøgelse at syv ud af ti lærere finder skole-hjem-samarbejde med tosprogede forældre mere udfordrende end andet forældresamarbejde. (Trier & Aisinger, 2009, p. 1), og Jakob forklarede i den forbindelse at han af og til mødte lærere der allerede på forhånd havde dømt forældrene:

*”Jeg har også siddet med lærer som, ja men der er jo forskel, for eksempel er der det der med at vi har også sendt det der med hjem til jer, hvorfor har I ikke svaret på det og så taler lærerne sådan lidt rigtigt stort og tydeligt fordi de er etniske forældre (...) eller, altså hvor de på forhånd er vrede fordi de tænker at de der indvandrere de er skide ligeglade med skolen og, øh, de forstår*

*ikke noget og de gider ikke være med og de vil heller ik integrere sig” (Bilag E, ll. 380-421).*

Lærerne har altså ikke blot en tendens til at betragte de tosprogede elever som pr. definition værende problembørn (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.35), men antager også at deres forældre allerede i udgangspunktet udgør en udfordring, og forventes at yde modstand mod de foreslåede foranstaltninger. Det synes relevant at reflektere over hvorvidt lærerne dermed bærer præg af den relativistiske kulturforståelse og etnocentriske fordom, når de på forhånd har konkluderet at indvandrere per definition er *”skide ligeglade med skolen”* (Skytte, 2007). Det vil senere diskuteres hvordan PPR kan forholde sig til disse fordomme fra lærerne, som de af og til vil møde på skoler med en stor andel etniske minoritets elever (Agacanoglu, 2006, p.192). Videre skal det her understreges at psykologerne også selv giver udtryk for at møde modstand fra de etniske minoritetsforældre i konsultationen, hvilket ses i analysen og også fremhæves i Ovesens undersøgelse (Ovesen, 2010, p.504, se afsnit 6.1.2). I den forbindelse synes Bundgaard & Gulløvs undersøgelse af den pædagogiske praksis i to dagsinstitutioner med multietnisk sammensætning af børn at kunne bidrage med et interessant perspektiv. Undersøgelsen viser hvordan de etniske minoritetsforældres modstand mod at underskrive en omfattende sprogvurdering af deres børn, kan ses som en symbolsk kamp om retten til at definere børn og deres problemer og *”– en kamp om, hvem der har ansvaret for at håndtere børns problemer og den legitime ret til at opdrage dem”* (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.188). En sådan forklaring giver jo et ganske andet indtryk af de etniske minoritetsforældre, end at de er ligeglade med skolen. Det er også centralt, at når man taler om hvorvidt en elev skal tilbydes diverse specialforanstaltninger, gøres dette på baggrund af en vurdering af, at denne enkelte elev ligger udenfor *”den gennemsnitlige skoleelevs”* adfærd og kunnen. Hertz beskriver dette rammende:

*”Hvilke børn, der bliver henvist og hvilke, der ikke gør, handler i sidste ende om de involveredes opfattelse af normalitet samt deres forventninger til den instans, de henviser barnet til”* (Hertz, 1993, p.10).

I forlængelse heraf kan man diskutere om psykologen fungerer som repræsentant for majoritetsgruppen i Danmark og dermed besidder en symbolmagt og rettighed til at

definere, hvordan verden ser ud, som forældrene ikke i samme grad har (Eriksen & Sørheim, 2003, p.101). Det er altså muligvis ikke alle de involveredes opfattelser af normalitet der tages hensyn til, men udelukkende psykologens og lærernes, hvorfor forældrene passificeres i vurderingen af deres eget barn (Bundgaard & Gulløv, 2008, p. 185). Keith pointerer i forlængelse heraf at et af de primære bidrag fra forskningen i cross-cultural psychology er konstateringen af, at man i alle samfund og kulturer ønsker at børn vokser op og bliver kompetente voksne, men at opfattelsen af hvad det vil sige at være kompetent og hvordan man bliver det kan variere meget (Keith, 2011, p.99). Man vil altså møde forskellige opfattelser af, hvordan børn skal udvikle sig, og hvordan denne udvikling skal foregå, men henviserens stemme vil veje tungest på vægtskålen. Hermed synes det også tydeliggjort, hvordan tilskrivningen til et gruppetilhørsforhold, som det gøres med begrebet etniskminoritets elev, ikke dækker over et erfaret fællesskab eller en homogen gruppe, men er en analytisk betoning af et magtforhold, hvor majoriteten har magten til at fastlægge normalt versus unormalt (se afsnit 2.1.2).

Det synes i forlængelse af dette vigtigt at forældrenes stemmer, der ofte adskiller sig fra de meningsdannere der kommer til orde i offentligheden, høres og anvendes som en kilde til inspiration med henblik på fremtidig udvikling (Kristjánsdóttir & Timm, 2011, p.5). Problemet er som nævnt i analysen (se afsnit 6.2.1) at psykologerne finder at kultur, børns specialbehov og evt. modstand fra forældre er tabubelagt, og derfor helst skal undgås hvis man ønsker en god dialog. Dette er ikke kun tilfældet for de psykologer der deltager i nærværende undersøgelse og Ovesen forklarer blandt andet i forbindelse med sin undersøgelse samme tendens:

*” Vi interviewede desværre ikke nogen forældre om deres oplevelser med dialogmodellen. Dels erfarede vi, at det er vanskeligt og tidskrævende at få denne gruppe i tale – blandt andet fordi problemstillingerne omkring deres børns skolegang er et følsomt emne.” (Ovesen,2010, p.506).*

Psykologerne tager altså ikke de vigtige dialoger med forældrene, fordi der er tale om følsomme og muligvis tabubelagte emner, hvilket for mig virker irrationelt. I modsætning til at se forældrenes modstand som noget der skal bekæmpes eller undgås, kunne man alternativt gå aktivt ind i en dialog om hvorfor deres børns skolegang

er et følsomt emne og reflektere over nogle af de normative opfattelser der i en vis udstrækning dominerer ikke blot folkeskolen, men også PPR. Dermed ville man muligvis kunne forebygge konflikter og tabubelagte dialoger, og gå et skridt i retningen af et PPR der afspejler det multikulturelle samfund. Forklaringen på hvorfor dialogen er tabubelagt i en sådan grad, skal selvfølgelig ikke søges i den enkelte psykolog, men skyldes mere grundlæggende nogle forandringsforudsætningers manglende tilstedeværelse. Dette uddybes senere.

Bundgaard & Gulløv forklarer videre, at forældrene i deres undersøgelse følte sig afmægtige i forhold til at deltage i en sproglig udredningsproces de ikke følte sig ordentligt informeret om, og ikke havde nogen indflydelse på (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.187). Det synes mig absolut sandsynligt at samme afmægtighed kan gøre sig gældende for de forældre der deltager i konsultationer og her informeres om, at deres barn eksempelvis skal til yderligere udredning på en børnepsykiatrisk afdeling (se afsnit 6.1.2). I analysen belystes også vigtigheden af at se på hvilke forudsætninger etniske minoritetsforældre betragter specialforanstaltninger ud fra, da deres forestillinger om hvad det eksempelvis indebærer at gå i en specialklasse har betydning for hvor velvilligt de følger psykologens råd (Mio, Barker & Tumaming, 2006, p.241, afsnit 6.1.2). Der er fra folkeskolen allerede fokus på orientering omkring skolens forventninger til forældrene, styrket forældreinddragelse osv. (Tim & Kristjánsdóttir, 2011, p. 5), men jeg er endnu ikke stødt på lignende initiativer i forhold til forældrenes samarbejde med PPR. Det skal dog i den sammenhæng også understreges at ved at fokusere på bedre orientering af forældrene, ligger igen en implicit accept af de nuværende normer og tilgange, hvormed man ikke forholder sig til, hvorvidt den kritik forældrene har, rent faktisk er legitim og bør tages op til overvejelse (ibid).

Denne problemstilling rejser spørgsmål om hvorvidt modstanden ikke udelukkende ligger hos forældrene, men om også PPR systemet og dets processer har tendens til at være konservative og uforanderlige. Frem for at opfatte forældrenes kritiske perspektiv på det at have et barn der går i en specialklasse eller får en diagnose som en kulturel udfordring, kunne man tage en mere overordnet debat omkring de stigmatiserende konsekvenser af en diagnose, af overflytning til specialklasse (Lundby, 2009, p.280, Svendsen, 2010, p.60), af de bagvedliggende henvisningsprocedurer der ifølge TaskForce ikke er tilpasset de tosproglige elever og af hvordan ”normalitetsdiskursen” synes at indsnævres hvorfor flere børn ”falder udenfor” og

diagnosticeres (Nielsen, 2003, p.696). Frem for at benytte kultur som en kærkommen bortforklaring på en absolut relevant kritik, kunne PPR aktivt gå ind i en dialog med forældrene og indgå i en refleksion over hvilke aspekter PPR kunne forbedre eller forandre med hensigt på ikke blot forbedret forældresamarbejde, men forbedret arbejde med etniske minoritets elever generelt. Derudover synes de etniske majoritetsforældres direkte søgen efter diagnoser, som analysen belyste, at sige mere om en tendens blandt majoritetsforældre og nogle overordnede patologiseringstendenser, som der bør rettes en kritisk opmærksomhed mod, end om de etniske minoritetsforældres modstand. I stedet for at medfølge social skam ses diagnosen for nogle etniske majoritetsforældre som en ret til at lide på legitim vis og giver en lettelse og forløsning samt fritager for ansvar (Nielsen & Jørgensen, 2010, p.182; Ekeland, 2007, p.115). Målet skal selvfølgelig ikke være at man skal opleve social skam hvis man stilles en diagnose, som Nina forklarede var tilfældet for nogle etniske minoritetsforældre (afsnit 6.1.1), der bør i stedet fokuserer på at finde en gylden middelvej, hvor også de langsigtede stigmatiserende konsekvenser tages med i overvejelserne.

### 7.3.2. Opsamling

Opsamlende kan man diskutere hvordan de ovenstående problematikker, er endnu et eksempel på at de konflikter man møder i arbejdet med etniske minoriteter ses som kulturforskelle, mens mange andre potentielle ”årsager” ikke tages op til overvejelse, hvorved vigtige debatter ikke tages op til diskussion (Eriksen & Sørheim, 2003, p.37). Det synes også understreget at PPRs neutrale og passive rolle i forhold til denne gruppe af elever, kan udgøre vanskelige arbejdsforhold for den praktiserende PPR psykolog der eksempelvis kan blive berøringsangst i konsultationerne, og mere overordnet kan passiviteten medføre at PPR ikke inddrages i nye initiativer på området. PPRs passivitet kan tolkes som et udtryk for en stiltiende accept af de dominerende diskurser og en monokulturel forståelse, hvilket i sidste ende kan være en af årsagerne til forældrenes modstand. Følelsen af afmagt i den pædagogiske interaktion mellem lærere, børn og forældre medfører at PPR inddrages og denne ekspertinddragelse viderefører følelser af afmagt blandt forældrene, hvorfor nogle af disse som reaktion herpå sætter deres barn i en friskolen (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.199, afsnit 2.1.1) Vender vi tilbage til spørgsmålet, der stilles i problemformuleringen omkring hvilke udfordringer psykologen møder i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever, synes ovenstående problemstillinger alle på forskellige vis at berøre dette.



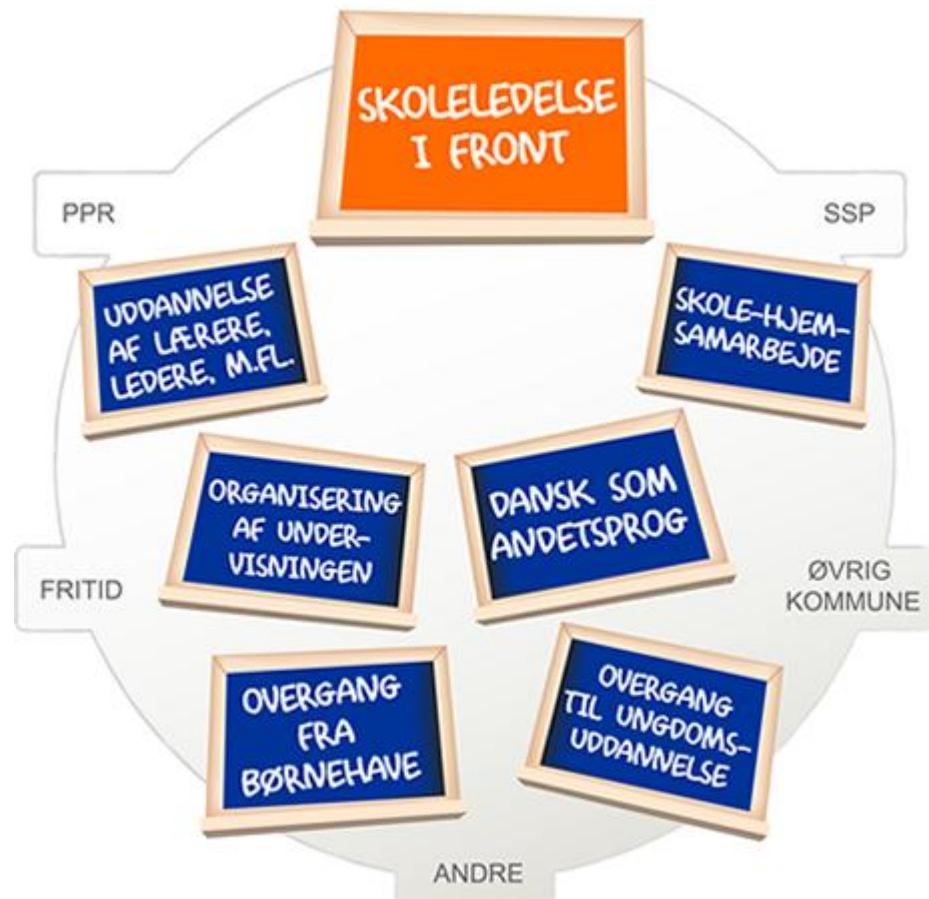
På den baggrund bevæger vi os over i anden del af diskussion og retter fokus mod det andet spørgsmål i problemformuleringen, nemlig *hvorvidt PPR fagligt og organisatorisk er i stand til at overkomme disse udfordringer?*

## 7.4. Psykologernes her og nu løsning

Som belyst i analyseafsnittet ”Barnets behov i fokus”, så har Nina og Jakob, uafhængigt af hinanden, udviklet en metode der for dem fungerer positivt i nogle af de udfordrende konsultationer vedrørende etniske minoritets elever; nemlig en fremhævelse af barnets behov. Analysen viste videre, at Nina og Jakob hverken i interviews eller observationer falder i den såkaldte ”kulturfælde” i samme grad som Susanne og man kan diskutere om forskellen mellem de tre psykologer skyldes at de to førstnævnte har bredere kendskab til arbejdet med etniske minoriteter og derfor besidder en vis multikulturel kompetence (afsnit 3.1.2). Nina selv er etnisk minoritet hvilket hun føler, har betydet meget for hendes tilgang til disse elever (afsnit 5.5.2), og Jakob har rent fagligt af flere omgange interesseret sig specifikt for etniske minoriteter, hvilket klart mærkes i interviewet, hvor han på meget nuanceret vis diskuterer det konsultative arbejde med disse. Derudover har de begge arbejdet længere tid i PPR end Susanne, hvilket i sig selv kan medføre en mindre tendens til etnocentrisme, i overensstemmelse med den såkaldte ”kontakt hypotese” (Keith, 2011, p.28). Hypotesen går på, at jo mere kontakt man har med eksempelvis etniske minoriteter, jo mindre anspændt bliver arbejdet med disse. Hypotesen understøttes dog ikke 100 % rent forskningsmæssigt, hvor det blandt andet diskuteres at flere tillægsfaktorer også skal være til stede før den bekræftes (ibid). Uanset dette, kan man dog sammenlagt tale om at Jakob og Nina til en vis grad besidder en multikulturel kompetence; en bevidsthed om egne kulturelle værdier og bias, og en forståelse af klientens livssyn (Mio, Barker & Tumaming, 2006, p.281). Denne bevidsthed har ført dem til udviklingen af selvstændige metoder hvor de gennem et fokus på barnet og de voksnes aktier i barnets liv skaber en positiv dialog og undgår tabubelagte emner, hvilket netop stemmer overens med det tredje centrale aspekt af den multikulturelle kompetence; udviklingen af kulturelt passende interventionsstrategier og teknikker (ibid.).

Denne interventionsstrategi har visse paralleller til Eriksens dialogmodel (afsnit 3.1.1), med hvilken målet netop er at gøre barnet til samtalens fælles tredje og her-

igennem skabe ligeværdighed blandt de voksne, og samtidigt tydeliggøre forskelle i krav og skabe et fælles dialogisk udgangspunkt (Eriksen, 2008, p.15). Det indledende mål med dialogmodellen var, at den skulle fungere som læreredskab og anvendes i de løbende skole-hjem samtaler. Efter afprøvning i praksis gav lærerne udtryk for en stor skepsis overfor dette, hvorfor målsætningen blev ændret til at dialogmodellen i stedet skulle fungere som psykologens konsultative redskab (Ovesen, 2010, p.508). Til dette formål synes modellen til dels at være anvendelig, da den gav forældrene en positiv oplevelse af at være betydningsfulde, mens strukturen syntes at skabe tryghed (Ibid, p.506). Vender vi tilbage til Susannes erfaringer i konsultationen, er der ingen tvivl om at hun kunne have gavn af en model der netop kunne hjælpe hende til at fastholde et fokus på barnet og fremhæve forældre og lærere som vigtige for barnet, når hun står overfor såkaldte ”store kulturforskelle”, om end det ifølge Ovesen kræver en del træning før dialogmodellen kan anvendes fleksibelt og naturligt i samtalerne (Ovesen, 2010, p.506). Umiddelbart synes dialogmodellen og dermed Jakob og Ninas strategi at have visse positive konsekvenser, som tryghed, fokus og struktur i den enkelte konsultation. Det problematiske opstår, hvis vi i stedet anlægger et mere langsigtet faciliterende perspektiv og bevæger os udover den enkelte konsultation. Jeg konstaterede i den forbindelse tidligere at udviklingen i PPR, fra den mere traditionelle, individorienterede tilgang, til den nuværende konsultative og mere kontekstuelle tilgang medførte at psykologen i højere grad er i løbende dialog med forældre, lærere, pædagoger og elever om faglig udvikling, undervisning og samspil (kapitel 3). Det står helt centralt at psykologen skal deltage i opkvalificeringen af andre professionelle omkring børnene, for derigennem at nedbringe antallet af anbringelser og det stigende arbejdspress på psykologen (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 374). Nedenstående model er taget fra den tidligere omtalte tosprogs-taskforce’s hjemmeside, og er en illustration af hvordan man politisk og strategisk ønsker at skabe denne udvikling og have en rød tråd i arbejdet med etniske minoritets elever. Læg især mærke til PPR’s rolle.



Figur fra Ministeriet for børn og undervisning (<http://www.tosprogstaskforce.dk>.)

Som det ses i figuren så tildeles PPR en central rolle i uddannelsen af lærere, ledere m.fl. når det diskuteres hvordan der skabes en rød tråd i arbejdet med etniske minoritets elever. Behovet for uddannelse eller nuancering viste sig i analysen ved at psykologerne i visse sager ikke selv oplevede en kulturforskel, men mødte lærere med forudindtagede, normative opfattelser af etniske minoritetsbørn og forældre (afsnit 6.1.2). Skytte understreger videre at behovet for mere viden omkring arbejdet med etniske minoriteter også gør sig gældende indenfor socialt arbejde. Hun konkluderer, at der er brug for undervisning der afspejler variationen i det danske samfund, og forklarer videre at:

*”Hele denne kulturelle kompleksitet må socialarbejderen trænes i at være bevidst om og kunne medtænke i sin særlige kulturelle kontekst. Ellers vil socialarbejderen ikke være i stand til at analysere mødet uden store fejlkilder, der oftest vil bevirke, at klienten kommer til at fremstå som en lidet kompetent person” (Skytte, 2007, p.249).*

I forlængelse heraf er det interessant, at Ovesen mener at denne opkvalificering af psykologerne, kan tage udgangspunkt i dialogmodellen (Ovesen, 2010, p.501), i hvilket tilfælde man skulle mene at også Jakob og Ninas metode skulle være tilstrækkelig. Det store spørgsmål er i den forbindelse, om psykologerne rent faktisk kan udfylde denne rolle og træne lærere og pædagoger i kulturel kompleksitet, hvis de som Susanne umiddelbart ingen multikulturel kompetence har, eller som Nina og Jakob har udviklet en metode der minder om dialogmodellen, når de møder lærere der mangler viden og uddannelse omkring flerkulturel undervisning (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p.34)? Dette mener jeg er yderst diskuterbart da jeg finder det tvivlsomt at lærerne eller pædagogerne, ved at deltage i et møde hvor dialogmodellen eller lign. strategi anvendes, tilegner sig en indsigt og viden som de kan anvende mere generelt i samarbejdet med andre etniske minoritetsforældre eller elever. At Ovesen beskriver hvordan psykologerne i hendes undersøgelse, forventede at dialogmodellen kunne skabe større ligestilling, samt et fremadrettet fokus på eleverne, styrke det konsultative arbejde i PPR og give **forældrene** en forståelse for deres barns udviklingsbestrebelse og deres egen andel heri, synes for mig blot at understrege at fokus ikke er på lærernes, pædagogernes, eller såmænd psykologernes langsigtede udvikling (Ovesen, 2010, p.505). Fokus er derimod på forældrenes indsigt og forståelse, hvilket giver associationer til den evolutionære kulturforståelse, hvor man opfatter personer fra andre kulturer som laverestående, og ser det som en central opgave at udfri dem fra deres syn på børneopdragelse og familieliv, og i stedet lære dem om danske værdier og normer (se afsnit 2.1). Psykologerne nævner ikke, at de **selv** eller **lærerne** skal have indsigt i andre forhold, som eksempelvis alternative forståelser af barnets udvikling eller bevidsthed om egne særlige kulturelle bias, hvilket netop havde været en understregning af ligestilling og en omfavnelser af den konsultative opfattelse af tilstedeværelsen af flere sandheder omkring barnet (Strand, 2005) og kunne have generel, fremsigtet betydning for arbejdet med andre etniske minoritets elever. De nævner ikke dette, fordi målet med modellen er at sige noget om det enkelte barns udviklingsbehov (Tønnesvang & Ovesen, p.5), og ikke at give indsigt i hvad det vil sige at være minoritets elev i folkeskolen, eller hvordan forældrenes modstand mod samarbejdet, kan skyldes at de ikke reelt har en stemme i diskussionerne. Modellen har altså muligvis en øjeblikkelig ”lindrende” effekt i konsultationen, men min påstand er, at den ikke bidrager til en længerevarende udvikling af deltagerens multikulturelle kompetencer, da der som nævnt dels ikke er det nødven-

dige fokus på de specifikke problemstillinger, samtidig med at psykologerne ikke har den nødvendige viden og kompetence til at facilitere en sådan udvikling. Sidst, men ikke mindst, skal det også understreges at Susanne, der ikke umiddelbart besidder en multikulturel kompetence, ikke når frem til at anvende denne metode i sit arbejde, men derimod har et ønske om mere viden om etniske minoriteter og føler hun fagligt møder store dilemmaer i sit arbejde med disse (se afsnit 6.2.2). Det synes i den forbindelse relevant at understrege at der i de forskellige PPR afdelinger rundt omkring i Danmark muligvis sidder mange PPR psykologer, der som Susanne ikke har mange erfaringer med arbejdet med etniske minoriteter grundet elevsammensætning i skolerne, og at disse muligvis oplever samme udfordringer som Susanne.

På baggrund af ovenstående er det beskrevet, at to af de tre psykologer har formået at udvikle deres egne strategier i arbejdet med etniske minoritets elever. Problemet er dog for det første at en af de tre, ikke når frem til samme strategi og derudover at strategien rent konsultativt er brugbar på kortsigt, men ikke synes at have potentiale til at skabe de ønskede langsigtede resultater. Det kan på baggrund af ovenstående sluttes at der er behov for en anderledes, mere overordnet strategi i PPR, som psykologerne kan anvende i disse konsultationer. Dette behov beskrives og diskuteres konkret nedenfor.

## **7.5. Behovet for alternative strategier og viden**

Ønsker man at fokusere på en mere langsigtet udvikling, stiller det anderledes krav til psykologens faglige ballast og til rammerne hvorunder en sådan udvikling og læring kan finde sted. Det er derfor vigtigt at fremhæve, at hvis det skal være muligt for psykologerne, at videreuddanne lærerne og pædagogerne, kræver det først og fremmest et fokus på psykologernes viden. Jeg vil i den forbindelse brede diskussionen en smule ud og indlede med at henvise til de etiske principper for nordiske psykologer, hvori der stilles følgende krav:

*”Psykologen er opmærksom på individuelle, rollemæssige og kulturelle uligheder baseret på funktionsniveau, køn, seksuel orientering, etnisk og national oprindelse og tilknytning, alder, religion, sprog og socioøkonomisk status og på de begrænsninger, der ligger i egne kulturelle, klasse-mæssige og kønsmæssige forudsætninger.” (Regelsæt, 2010-2012, p.33)*

Videre beskrives det i de etiske principper hvordan psykologien og psykologprofessionen befinder sig i en kontinuerlig udviklingsproces i et samfund i forandring, hvor der derfor løbende opstår nye problemstillinger. Samme konkluderedes også tidligere i afsnittet omkring det flerkulturelle samfund (kapitel 2). I den forbindelse findes der talrige eksempler på hvordan kulturen influerer på det psykiske liv (Miller, 2006a, p.462, Mio, Barker & Tumambin, 2006, Tanake-Matsumi, 2011, Arenas, 1997), og Obiadi forklarer blandt andet at kultur spiller en væsentlig rolle for, hvordan man fortolker og forstår en psykisk lidelse, og at det, der i én kultur anses som symptomatisk for sygdom, i andre kulturer muligvis betragtes som normalt (Obiadi, 2009, p. 8). På samme måde forklarer også Gurung, at forståelse af kulturens rolle når man diskuterer mental sundhed er altafgørende for at stille korrekte diagnoser og igangsætte korrekte interventioner. Helt konkret nævner han flere specifikke forstyrrelser der varierer i forhold til kulturen, disse er blandt andet *”eating disorders, mood disorders, anxiety disorders, post-traumatic stress disorder, and psychotic disorders”* (Gurung, 2011, p. 270). I dansk psykologisk regi har blandt andre Carsten René Jørgensen diskuteret udviklingen i den vestlige verden som medførende til forekomsten af borderline-lidelsen (Jørgensen, 2006, p.125), og Arenas italesat hvordan det psykoterapeutiske arbejde med flygtninge kræver udvikling af særlige teoretiske modeller og metoder (Arenas, 1997, p.22). Som nævnt tidligere (se afsnit 3.1.2), har man i USA taget konsekvensen af denne kulturelle indflydelse og har indført faget *”Cultural and Individual Diversity”* som obligatorisk på den psykologiske kandidatuddannelse (Obiadi, 2009, p.7). Mio, Barker & Tumambing beskriver nedenfor nogle helt centrale aspekter i dette faglige fokus:

*”A major premise of multicultural psychology is that all behavior occurs in a cultural context. Therefore, mental health is influenced by culture. We can see the effect of culture on mental health in many ways, including the types of symptoms experienced, the manner in which those symptoms are expressed,*

*and the meaning those symptoms have for the individual, his or her family, and his or her community. Culture influences how clients cope with their troubles, whether or not they seek help, and from whom. Culture also plays a role in the causation of mental disorders, their prevalence, and their treatment.” (Mio, Barker & Tumaming, 2006, p.241).*

Det er i den forbindelse opsigtsvækkende at Obiadi understreger, at han i løbet af sit psykologistudie på både Århus og Aalborg Universitet aldrig er blevet undervist i arbejdet med (etniske) minoriteter, og videre fremhæver det problematiske ” *i at universiteterne i et multietnisk samfund under rivende udvikling ikke interesserer sig for kulturel og individuel forskellighedskompetence, idet man risikerer at bagatellisere de udfordringer, som kan opstå, når man arbejder med minoriteter.*” (Obaidi, 2009, p.10). Hvad årsagen til det faglige fokus på universiteterne er, diskuteres senere, men her vil fokus i første omgang igen rettes mod de etniske principper, da der hermed opstår et interessant dilemma. Heri understreges det nemlig at psykologen skal være bevidst om egne begrænsninger, viden og kvalifikationer (Regelsæt, 2010-2012p. 31). En bevidsthed der skal medføre, at psykologen kun påtager sig opgaver, som denne er kvalificeret til at løse:

*”Psykologen tilstræber bevidsthed om sine faglige og menneskelige stærke og svage sider, således at han realistisk kan vurdere, med hvilken kompetence han kan påtage sig opgaver. Psykologen påtager sig kun de opgaver, tilbyder kun de ydelser og bruger kun de metoder, han er kvalificeret til i kraft af uddannelse, træning og erfaring.” (Regelsæt, 2010-2012, p.33).*

Opsummerende vil det altså sige at psykologen ifølge de etiske principper skal være opmærksom på både klientens og egne etniske og kulturelle forudsætninger i sit arbejde (i overensstemmelse med den tidligere omtalte multikulturelle kompetence, afsnit 3.1.2), og at psykologen kun må påtage sig de opgaver denne er uddannet og kvalificeret til. Med tanke på at jeg netop har givet talrige eksempler på, hvor stor betydning kulturen kan have for det psykologiske arbejde, synes det derfor diskuterbart om en dansk psykolog, uddannet på et dansk universitet uden specifikt fagligt fokus på arbejdet med etniske minoriteter eller kulturel diversitet, har mulighed for at leve op til de etiske principper om at påtage sig opgaver denne er kvalificeret til, når

han/hun påtager sig opgaver med etniske minoriteter. Videre kan det altså diskuteres om Susanne, der direkte efterspørger mere viden om området, ifølge de etiske principper, burde gå til hendes leder og sige at hun ikke er rustet til sagerne med etniske minoritets elever? Tanake-Matsumis nedenstående ønske synes under alle omstændigheder ikke opfyldt i dansk psykologisk regi:

*”Cultural competencies should be generic to all forms of counseling and therapy, and encompass awareness, knowledge, and skills contributing to the practice of psychotherapy and counseling” (Tanake-Matsumi, 2011, p. 281)*

Som nævnt indledningsvist til dette afsnit, er det afgørende at psykologen tilegner sig en individuel og kulturel viden, for at kunne arbejde langsigtet i konsultationen. Erhvervelsen af denne indebærer ifølge Obiadi uddannelse inden for forskning, udredning og psykologisk praksis i at håndtere en person, som tilhører en minoritet (Obiadi, 2009, p.10). Det vigtigste formål med en sådan uddannelse er, at lærere og psykologer får de redskaber og den multikulturelle viden det kræver at diskutere de oplevede forskelle og udfordringer på reflekteret og nuanceret vis, frem for ud fra på forhånd fastlagte gruppekonstruktioner (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.204).

Opsamlende er det ovenstående vigtigt med henblik på at genetablere en tillid til at PPR og den enkelte PPR psykolog har en faglig ballast og viden, der kan danne udgangspunktet for faciliterende konsultationer vedrørende etniske minoritets elever, og muligvis på længere sigt medføre at konsultation ses som et integrationsredskab. Derudover selvfølgelig også for at få genetableret en psykologisk profession der lever op til de etiske principper, der nu engang definerer det legitime psykologiske arbejde. I sig selv synes den konsultative metode at have et stort potentiale i den forbindelse, da der netop er fokus på mange sandheder, helhedsperspektiver og åben dialog (Strand, 2005). Det virker dog som om at denne åbenhed ikke gælder for alle de elever PPR beskæftiger sig med, og i højere grad gør sig gældende i teorien end i praksis. Blikket vil derfor nu rettes mod hvorfor dette er tilfældet. Hvorfor PPR psykologen til tider falder i kulturfælden? Hvorfor lærerne og pædagogerne til tider er etnocentriske? Hvorfor kulturforskelle er tabubelagte? Hvorfor PPR fremstår neutralt og passivt? Hvorfor de danske universiteter ikke underviser i multikulturalisme? Hvorfor psykologien i Danmark er monokulturel? Svarene på disse spørgsmål, synes



alle til dels at kunne findes i nogle grundlæggende forudsætnings tilstand, som lige nu er medvirkende til at opretholde status quo.

## 7.6. Forandringsforudsætninger

Set i retrospektiv synes den ovenstående diskussion til tider at bære præg af en tendens til et individualiseret fokus, hvor den enkelte lærer eller psykolog kan komme til at fremstå som bærende en stor del af ansvaret for den nuværende tilstand. Det er derfor afgørende at understrege, først og fremmest, at PPR som organisation synes præget af monokulturalisme, passivitet og neutralitet, hvad angår arbejdet med etniske minoriteter, og at ansvaret derfor ikke ligger hos den enkelte psykolog. Det synes dog relevant at tage diskussion et skridt videre og se på hvilke forudsætninger der skal være tilstede for at PPR som organisation skal kunne foretage ændringer. Pointen her er ikke at diskutere disse temaer til ende, men i stedet at gøre opmærksom på hvordan politiske prioriteringer, strategier og fokus i sidste ende kan have indflydelse på den enkelte psykologs ageren i praksis.

Jeg ønsker at indlede denne diskussion med en yderst interessant påstand fra Kristjánsdóttir & Timm:

*”Blandt lærere, skoleledere, politikere og i medierne søges forklaringer på etniske minoritetslevers dårlige skoleresultater ofte hos eleverne og deres familier. I denne bog dokumenteres, hvordan uddannelsespolitikken gennem de sidste 30 år har skabt rammer for undervisning af tosprogede elever, der stiller etniske minoritetslever ringere i skolen, og dermed skaber grundlaget for de dårlige skoleresultater. Der er tale om bevidste politiske valg, der skal forsikre befolkningen om, at Danmark ikke bliver et flersproget og multietnisk samfund. Konsekvensen er strukturel diskrimination med store menneskelige og samfundsmæssige omkostninger til følge.” (Kristjánsdóttir & Timm, 2007, p. 15).*

I folkeskolen viser de menneskelige omkostninger sig blandt andet ved at de etniske minoritetslever har faglige udfordringer, og i PPR viser de sig ved forsinkede/forkerte indsatser og et vanskeligt forældresamarbejde. Forklaringen på dette er altså ifølge Kristjánsdóttir & Timm at ikke blot folkeskolen er monokulturel (se af-

snit X), at PPR er monokulturel (se side X), og at begge benægter at Danmark i dag er et multikulturelt samfund; rent faktisk kan man på helt overordnet, politisk niveau tale om en benægtelse af at Danmark i dag er et multikulturelt samfund (ibid., p.23). Hvis tendensen til monokulturalisme skal ændres, synes det altså afgørende at der også på politisk niveau tages stilling til de udfordringer og problemstillinger fornægtelsen af den kulturelle mangfoldighed medfører, da det er på dette niveau prioriteringer af økonomiske ressourcer foretages, og man gennem lovmæssige stramninger/lettelser kan påvirke praksis ude i de enkelte PPR afdelinger og skoler. Det er dog vigtigt at understrege, at dette fokus ikke nødvendigvis behøver at være top-down, altså at beslutningen tages på politisk niveau om at opprioritere arbejdet med etniske minoritets elever, og først herefter kan få indflydelse på lærere, pædagoger og psykologers arbejde. Derimod synes det relevant at gå ind og tage en bottom-up tilgang til arbejdet, hvilket kræver at psykologien, i overensstemmelse med eksempelvis den kritiske psykolog Ian Parker (2007) vedkender sig at den er med til at opretholde status quo i samfundet, og kun gennem en italesættelse af tabuer og et kritisk fokus på de udfordringer den står over for kan påvirke beslutningsprocesser på højre niveau. Det politiske niveau består jo ikke af fagspecialister på det børnepædagogiske og psykologiske område, og reagerer derfor netop på informationer og oplysninger fra faggrupper, medier eller andre. Der foregår altså en vekselvirkning og gensidig påvirkning, men kun i tilfældet af handling i stedet for passivitet. Det synes i den forbindelse relevant at vende tilbage til indledningen på specialet med henvisning til Dorte Staunæs der pointerer at:

*”Refleksion er vigtigt for de der vil skabe forandring, hvorimod undgåelsen af refleksion støtter status quo”.* (Staunæs, 2004, p.355)

Ønsker PPR at skabe forandring, synes fundamentet at udgøres af refleksion og kritisk stillingtagen. En proces jeg med dette speciale håber at medvirke til at igangsætte. Som indikeret med ovenstående afsnit er dette dog ikke nogen kort og klart udspecificeret proces. Tværtimod skal der trækkes tråde til nogle af de politiske forudsætninger der danner PPRs lovmæssige grundlag og legitimitet, hvis PPR skal udvikle sig fra at være en monokulturel organisation til en multikulturel. Det er vigtigt, at man fra politisk side gøres opmærksom på behovet for forandring, og at PPR konstant forholder sig kritisk i forhold til de faktorer der influerer på det faglige fokus.

Styrings- og forandringsprocesser i det offentlige udgør i sig selv grundlag for adskillige spændende diskussioner, men formålet her, er blot at opridse nogle enkelte påstande, der kan være en del af forklaringen på, hvorfor status quo i PPR ser ud som den gør. På baggrund af de ovenstående problemstillinger og diskussioner, vil jeg i det næste kapitel gå ind og drage nogle konklusioner omkring den konsultative PPR psykologs arbejde med etniske minoritetslever.

## 8. Konklusion

Jeg indledte dette speciale med et ønske om at yde et bidrag til eller påbegynde en debat af det psykologiske arbejde med etniske minoriteter. Mere specifikt med henblik på det konsultative arbejde med disse, da feltet synes præget af formodninger og hypoteser, men kun i begrænset omfang er udforsket empirisk (Obaidi, 2009, p.9, Ovesen, 2010, p.500). Formålet med dette afsnit er derfor, at opridse de centrale problemstillinger og fund, der til sammen udgør dette bidrag – eller det såkaldte wake-up call - i håbet om, at mine refleksioner kan bidrage til en udvikling af status quo i PPR.

Eftersom alle analyser, diskussioner og konklusioner tager deres udgangspunkt i den skabte empiri, synes det vigtigt at understrege, at denne undersøgelse rent metodisk har sine begrænsninger. Disse er tidligere diskuteret i afsnittet omkring metodens kvalitet (afsnit 5.4), men det skal blot pointeres, at fund fra tre observationer og interviews naturligvis kun i begrænset omfang kan generaliseres til andre PPR afdelinger og psykologer. Ikke desto mindre kan det empiriske grundlag åbne op for spændende problemstillinger og refleksioner, som man kunne udforske nærmere fremover. Refleksionerne vil tage udgangspunkt i problemformuleringen, der fungerer som primus motor for nærværende undersøgelse og lyder som følger: *Hvilke udfordringer oplever PPR psykologen i konsultationer vedrørende etniske minoritetselever og er PPR fagligt og organisatorisk i stand til at overkomme disse?*

### 8.1. Udfordringerne

I dette afsnit vil de væsentligste pointer fra analysens og diskussionens første del præsenteres, hvilke primært forbindes med det først stillede spørgsmål i problemformuleringen.

- Psykologerne møder udfordringer i konsultationer vedrørende etniske minoritetselever, der adskiller sig kvalitativt fra udfordringer vedrørende etniske majoritetselever. Disse udfordringer centrerer omkring kulturbegrebet og oplevede kulturforskelle, både for psykologerne selv og i høj grad også for lærere og pædagoger.

- På trods af at kulturelle forklaringer kan være delvist rigtige, synes de negative konsekvenser der forbindes med begrebet at opveje værdien af denne ”sandhed”. Der ses nemlig en tendens til at anvende evolutionistiske eller relativistiske kulturforståelser og dermed tænke i fastsatte kategorier, værdier og normer, der forhindrer mere nuancerede forståelser af de etniske minoritetslevers og forældres handlinger og samtidigt nedsætter forventningerne om udvikling; heraf kulturfælden (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.202).
- Den hyppige reference til kultur skyldes en tvivl om, hvad der er politisk korrekt eller ukorrekt at sige, når man taler om etniske minoriteter, og at ”kultur” betragtes som værdineutralt begreb, der ikke bidrager til stigmatisering af etniske minoriteter (Afsnit 6.1.3). Den neutrale tilgang kan ses som resultatet af en overordnet passivitet i PPR på området, der medfører en implicit betoning af kultur i praksis, hvorfor psykologen med mindst viden om kultur og etniske minoritetslever netop fremhæver dette tema mest; der kan tales om en kulturel boomerang effekt (Staubæs, 2004, p.309).
- På ledelsesmæssig og politisk plan har passiviteten muligvis medført at PPR ikke længere vurderes som en institution, der organisatorisk og fagligt kan overkomme udfordringerne vedrørende etniske minoritetslever og fungere som sparringspartner for folkeskolen.
- Den manglende stillingtagen til de etniske minoritetslever kan ses som en skjult og ubevidst beslutning om at være monokulturel og støtte op om majoritetskulturen, hvilket muligvis medfører at der hersker mange implicite forventninger og normer i folkeskolen og PPR, der har en ekskluderende indflydelse på arbejdet med etniske minoritetslever.
- Psykologen fungerer som repræsentant for majoritetsgruppen i Danmark og besidder dermed en symbolmagt og rettighed til at definere, hvordan verden ser ud, som forældrene ikke har (Eriksen & Sørheim, 2003, p.101). Forældrenes modstand, som oplevedes som en udfordring i konsultationen, kan derfor betragtes som en modstand mod den passive minoritetsrolle forældrene tildeles i processerne omkring deres børn.

Sammenlagt tydeliggør de ovenstående pointer hvilke udfordringer den konsultative psykolog kan møde i konsultationer vedrørende etniske minoritetslever, og hvordan disse ofte forklares som resultat af kulturforskelle. Det store fokus på kultur er det

paradoksale resultatet af en neutral positionering og et monokulturelt PPR, hvilket i sig selv kan være med til at skabe flere udfordringer som eksempelvis forældrenes modstand. Nedenfor konkluderes på hvorvidt PPR fagligt og organisatorisk kan overkomme disse udfordringer.

## 8.2. PPRs håndtering af udfordringerne

Fokus rettes nu mod den anden del af analysen og diskussionen, og de centrale problemstillinger undersøgelsen har påvist i forbindelse med PPRs faglige og organisatoriske håndtering af ovenstående udfordringer.

- Analysen vidste at Nina og Jakob uafhængigt af hinanden har udviklet lignende strategier, som de anvender i de udfordrende konsultationer vedrørende etniske minoritetsbørn. Denne strategi synes at have visse paralleller til Eriksens dialogmodel (afsnit 3.1.1), og har umiddelbart visse positive konsekvenser, som tryghed, fokus og struktur i den enkelte konsultation.
- Anlægges et mere langsigtet faciliterende perspektiv, hvor fokus er på løbende dialog med forældre, lærere, pædagoger og elever om faglig udvikling, undervisning og samspil bliver strategiens anvendelighed problematisk (afsnit 7.4). Det findes tvivlsomt at lærerne eller pædagogerne, ved at deltage i et møde hvor dialogmodellen anvendes, tilegner sig en indsigt og viden, som de kan anvende mere generelt i samarbejdet med andre etniske minoritetsforældre eller elever. Ligeledes tilegner psykologerne sig heller ikke alternative forståelser af barnets udvikling eller bevidsthed om egne særlige kulturelle bias. Modellen har altså en øjeblikkelig ”lindrende” effekt i konsultationen, men bidrager ikke til en længerevarende udvikling af deltagernes multikulturelle kompetencer.
- Ifølge de etiske principper skal psykologen være opmærksom på både klientens og egne etniske og kulturelle forudsætninger i sit arbejde (i overensstemmelse med den tidligere omtalte multikulturelle kompetence, afsnit 3.1.2), og må kun påtage sig de opgaver, denne er uddannet og kvalificeret til. Det synes diskuterbart om en dansk psykolog, uddannet fra et dansk universitet, uden specifikt fagligt fokus på arbejdet med etniske minoriteter eller kulturel diversitet, har mulighed for at leve op til dette, og PPR synes derfor ikke at kunne overkomme udfordringerne rent fagligt.

- For at leve op til de etiske krav og kunne håndtere de udfordringer, der er til stede i nogle af konsultationerne vedrørende etniske minoritets elever, er det afgørende at psykologen tilegner sig en individuel og kulturel viden og øger sin multikulturelle kompetence. Målet er, at lærere og psykologer får de redskaber og den viden, det kræver at diskutere de oplevede forskelle og udfordringer på reflekteret og nuanceret vis.
- Hvis PPR skal udvikle sig fra at være monokulturel til at være multikulturel skal visse forudsætninger tages med i overvejelserne, da politiske prioriteringer og strategier har stor indflydelse på det faglige fokus. Processen behøver dog ikke være top-down, men kan i stedet være bottom-up. Dette ville kræve at PPR aktivt indgik i en kritisk italesættelse af tabuer og udfordringer i praksis for dermed at influere på beslutningsprocesser på højere niveau.

Undersøgelsen viser altså, at PPR psykologerne oplever nogle kvalitativt anderledes udfordringer i konsultationer vedrørende etniske minoritets elever. Eftersom PPR generelt har indtaget en passiv rolle i forhold til disse elever, står psykologerne alene i forsøget på at løse udfordringerne. Det medfører et stort fokus på kulturelle forklaringer, med dertilhørende risiko for at overse barnets reelle udfordringer og for udviklingen af individuelle løsningsstrategier. De individuelle løsningsstrategier har på kort sigt en lindrende og formidlende effekt, men det problematiseres hvorvidt de på længere sigt kan facilitere den ønskede udvikling. PPR synes fagligt og organisatorisk ikke at kunne overkomme de udfordringer, psykologerne står overfor i praksis, hvilket har ført til, at PPR til tider direkte undlades i debatten i folkeskolen. Ønsker PPR at ændre på dette forhold, synes fundamentet at udgøres af refleksion og kritisk stillingtagen. En proces jeg med dette speciale håber at være medvirkende til at igangsætte.

## 9. Alternative forandringsforudsætninger og et konkret forslag

Afslutningsvist i diskussionen berørtes tilstedeværelsen af de politiske forudsætninger der skal påvirkes, i håbet om at skabe udvikling i PPR. I forlængelse heraf ønsker jeg kort at berøre andre mulige forandringsforudsætninger, det kunne være interessant at se nærmere på i fremtiden.

Et aspekt man kunne reflektere over, er hvorvidt paradigmeskiftet i PPR og det deraf følgende tab af ekspertrolle (Lentz, 2010, p.401, Strand, 2005) og fokus på konsulentens neutrale, udforskende rolle (Nielsen, 1996, p.138) har medført at PPR mere grundlæggende har indtaget en politisk neutrale rolle, og som konsekvens deraf ikke længere ”tør” indtage ekspertrollen og ytre en mening omkring et sårbart og tabubelagt emne? Som Lentz pointerer er det vigtigt at finde den rette balance mellem at være ekspert og processtyrer (Lentz, 2010, p.401), og jeg finder det altså diskuterbart om der lige nu er tendens til en procesorienteret overvægt i denne balance, hvilket kunne være interessant at inddrage i fremtidige overvejelser omkring de grundlæggende forandringsforudsætninger i PPR. En anden interessant påstand, er hvorvidt relationen mellem PPR og folkeskolen er usund med henblik på at bevare den kritiske psykologiske refleksion i PPR. Folkeskolen er jo lovmæssigt en af PPRs største klienter, og det er absolut afgørende for PPRs overlevelse, at folkeskolen føler at PPR har en vare de kan bruge. Denne hypotese har i løbet af specialeprocessen sneget sig ind på mig, eksempelvis på baggrund af citater som det nedenstående:

*”PPR har sine rødder, traditioner og ofte organisatoriske tilhørsforhold i folkeskolen. Dette medfører, at PPR-medarbejderen både af lærere/pædagoger og af forældre vil blive opfattet som tilknyttet skolen og dermed allieret med dennes interesser og holdninger”*(Nielsen, 1996, p.142).

Man kan overveje hvor stor betydning dette tilhørsforhold har for PPRs evne til reelt at forholde sig kritisk til den uddannelsespolitik folkeskolen fører og helt konkret overfor de lærere de møder, når de, som Jakob forklarede i analysen, tydeligt føler de står overfor fordomsfulde og etnocentriske lærere. Udover de ovenstående alternative



forudsætningsperspektiver, finder jeg det også interessant mere konkret at overveje hvilke implikationer en højere inddragelse af multikulturelle aspekter kunne have for PPR i København hvilket uddybes nedenfor.

## 9.1. Konkret forslag til PPR København

Som nævnt i diskussion, skulle universiteterne helt optimalt indføre multikulturel undervisning. Rettes fokus dog mod den PPR afdeling der undersøges i nærværende undersøgelse og de herved ansatte psykologer, kunne man på helt konkret plan overveje at indføre et multikulturelt modul i tillæg til de tre konsultative som udgør den konsultative efteruddannelse for alle PPR psykologer i kommunen (Lentz, 2010, p.398). Eftersom den konsultative efteruddannelse netop er bygget op omkring en tæt kobling mellem teori og praksis, og fokuserer på de modsætninger og det krydspres psykologen møder i arbejdet, synes det et ideelt forum for dialoger og diskussioner af multikulturelle udfordringer og dermed en opbygning af psykologernes multikulturelle kompetencer. Jette Lentz understreger også at netop PPR har et særligt ansvar for at udvikle paradigmer og kategorier, der understøtter det konkrete arbejde med lærere og pædagogers beskrivelser af og erfaringer med børn der opleves som vanskelige og at det i den forbindelse er vigtigt ikke at anvende abstrakte og universelle begreber. Da netop en andel af de etniske minoritets elever og forældre synes at udgøre en udfordring for lærerne og pædagoger, synes det oplagt for PPR at fokusere på at skabe praksisnære kategorier og begreber for denne gruppe børn (Lentz, 2010, p.397). Fundamentet for at rette fokus mod de, i psykologisk regi, oversete etniske minoritets elever, synes altså her at være tilstede.

Helt specifikt kunne et naturligt sted at lægge et indledningsvist fokus i en sådan undervisning, være med henblik på en minimering af de etnocentriske fordomme der til tider synes at præge både psykologer, lærere og pædagoger. En amerikansk undersøgelse viser i den forbindelse at psykologistuderende der modtog cross-cultural undervisning i væsentligt mindre grad udviste etnocentriske fordomme, end de der modtog almindelig undervisning (Keith, 2011, p.27). Keith konkluderer blandt andet at: ”*exposure to the content of material of cross-cultural psychology may have the capacity to aid in overcoming ethnocentrism*”(Keith, 2011, p.27), hvilket jo i sig selv er et godt argument. Et blik henover indholdsfortegnelsen i Keiths grundbog i cross-

cultural psykologi, giver en god fornemmelse af, hvad denne undervisning lidt mere uddybende kunne indeholde. Her fremhæves blandt andet temaer som etnocentrisme, cross-cultural forskning, barnets udvikling på tværs af kulturer, kønsroller i forskellige kulturer, kulturelle påvirkninger opfattelser af helbred, kulturelt sensitive testredskaber, osv. (Keith, 2011). I forlængelse heraf skal det også understreges at jeg i nærværende speciale udelukkende har fokuseret på PPRs håndtering af etniske minoritets elever. Ethnicitet er dog blot en af flere minoritetsgrupper, og af andre kan eksempelvis køn, race, religion, seksualitet og socioøkonomiske status nævnes (Hansen, Pepitone-Arreola-Rockwell, & Greene, 2000, p.2). Det kunne i forlængelse heraf være interessant at undersøge hvorvidt PPR ved andre minoritetsgrupper også oplever store faglige udfordringer, som det ses ved de etniske minoritets elever. I forlængelse af diskussionen omkring PPRs monokulturelle status, kunne man altså overveje hvorvidt PPR, ikke kun repræsenterer majoritetskulturen i forhold til etniske minoriteter, men mere overordnet i forhold til adskillige minoritetsgrupper i samfundet. Man kan i forlængelse heraf endnu engang henvise til den tætte relation mellem skolen og PPR (Nielsen, 1996, p.142) og inddrage Bourdieus uddannelsessociologi, da skolen – og dermed muligvis også PPR - ifølge Bourdieu afspejler majoriteten (Esmark, 2006, p. 113). Dermed overses ikke blot etniske minoritets elever men også elever fra andre minoritetsgrupper forudsætninger for at indgå i uddannelsessystemet. I overensstemmelse med dette forklarer psykologerne i interviewet også, at de kulturelle udfordringer de af og til står overfor og har vanskeligt ved at håndtere i konsultationen ikke blot viser sig i arbejdet med etniske minoriteter, men eksempelvis også ved familier med lavere socioøkonomiske status, hvilket også var en af de primære grunde til at psykologerne fandt ”kulturbegrebet” nyttigt – da det også kunne anvendes i forbindelse med disse elever. Der ses derfor tegn på, at ikke kun de etniske minoriteter udgør en udfordring, men derimod mere generelt minoritets elever og disses familier. Dette er dog blot en hypotese, som det kunne være interessant at se nærmere på.

## 10. Referenceliste

Referenceliste er inddelt i tre. Første del referer til gammelt pensum, anden del til nyt pensum og tredje til hjemmesider.

### Gammelt pensum:

- Kvale, S. (2006). *Interview: Introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag. (pp.17-27, 49-86, 186-205,225-246) svarende til 87 sider.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *InterView: Introduktion til et håndværk* (2.udg.). København: Hans Reitzels Forlag. (pp.17-198) svarende til 183 sider.
- Hundeide, K. (2008). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Akademisk Forlag: København. (pp.85-107) svarende til 22 sider.
- Lundby, G. (2009). Fortællinger om foretrukket identitet – Narrativt perspektiv på intervention. . I: K. Bro, O. Løw og J. Svanholt (red.). *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*. Dansk Psykologisk Forlag. (pp. 279-313) svarende til 34 sider.
- Nielsen, K. & Jørgensen, C.R. (2010). Patologisering af uro? I: S. Brinkmann (red.). *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. Århus: Klim. (pp. 179-205) svarende til 26 sider.
- Schou, T.L. (2006). Et casestudie af konflikter i samarbejdet omkring et barn. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Vol.43, No 5. (pp. 429-443) svarende til 14 sider.
- Strand, H. (2005). Nye tanker- og praksisformer I PPR-arbejdet. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Vol42, No 5-6. (pp. 695-710) svarende til 15 sider.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet - samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, s. & Tanggaard, L. (red.). *Håndbog om de kvalitative metoder*. København. Hans Reitzels Forlag. (pp.29-53) svarende til 24 sider.
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Vol.43 No 5. (pp. 373-380) svarende til 7 sider.

Yin, R.K. (2009): *"Case Study Research – Design and Methods"* 4. Edition, California, Sage Publications. Hele bogen svarende til 192 sider.

**Nyt pensum:**

Agacanoglu, A. (2006). Forældresamarbejde. I: *"Tosprogede børn i det danske samfund"*, red. Karrebæk, M.S. København: Hans Reitzels forlag (pp. 191-204) svarende til 15 sider.

Arenas, Julio G. (1997): "Indledning" . I: *"Interkulturel psykologi"*, red. Arenas, J.G. København, Hans Reitzels forlag. (pp. 13-27) svarende til 14 sider.

Berliner, P. (1997). Kultur – Adskillelse eller dialog. I: *"Interkulturel psykologi"*, red. Arenas, J.G., København, Hans Reitzels forlag. (pp. 27-40) svarende til 13 sider.

Berliner, P. Refby, H.J og Hakesberg, S. (2005): *At fare vild – sammen. Introduktion til Community Psykologi* København, Frydenlund. (pp. 17-56) svarende til 39 sider.

Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab – minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag. (pp. 9-206) svarende til 197 sider.

Egelund, N. & Tranæs, T. (2008). *"PISA Etnisk 2005"*. Rockwool Fondens Forskningsenhed og Syddansk Universitetsforlag, Odense (pp.9-158) svarende til 149 sider.

Ekeland, T.J. (2007). "Psykoterapi – ein kulturkritikk" i *Matrix*, 24.årg, nr.2. (pp. 101-121) svarende til 20 sider.

Eriksen, T. H. og Sørheim T.A. (2005): *"Kulturforskelle. Kulturmøder i praksis"* 2. udg. Forlaget Munksgaard. (pp.1-339) svarende til 338 sider.

Esmark, K. (2006): Bourdieus uddannelsessociologi. I: *"Pierre Bourdieu, en introduktion"*, red. Prieur, A. & Sestoft, C. København: Hans Reitzels forlag. (pp.71-114) svarende til 44 sider.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). *Håndbog om de kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag. (pp.463-489) svarende til 26 sider.

Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus: Århus Universitetsforlag. (pp.11-448) svarende til 437 sider.

- Gottlieb, A. (2003). Mødet mellem psykiatrien og den psykisk syge. I: *"Veje til mangfoldighed"*, red. Jessen, T. & Khanna, E. København: Frydenlund. (pp.62-72) svarende til 10 sider.
- Gurung, R.A.R. (2011): "Cultural Influences on Health". I: *"Cross-Cultural Psychology"*, red. Keith, D.K. United Kingdom: Wiley-Blackwell (pp. 259-274) svarende til 15 sider.
- Haaber, I.A. (2007). *"Magt, Medborgerskab og Muslimske Friskoler i Danmark"*. ASC-Grafisk, Københavns Humanistiske Fakultet. København. (p.6-74) svarende til 68 sider
- Hammer, O. og Toft, C. (1995): *"Det flerkulturelle Danmark"*. Nordisk kulturinstitut: Kulturens politik nr. 16. Forlaget Klim, Aarhus N. (pp. 16-58) svarende til 42 sider.
- Hansen, G. F. (2009). Kulturmøder i pædagogisk arbejde. In Sørensen, M. (Ed.), *Dansk, kultur og kommunikation* (2. ed.). København: Akademisk Forlag. (pp. 173-200) svarende til 27 sider.
- Hansen, N.D., Pepitone-Arreola-Rockwell, F. og Greene, A.F (2000): "Multicultural Competence: Criteria and Case examples". In: *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 31 No. 6. (pp. 652-660) svarende til 8 sider.
- Hedegaard, M. (2003): *At blive fremmed i Danmark"*. (1.udg.). Klim.
- Hedegaard, M., Frost, S. & Larsen, I. (2004): *"Krigsramte børn i eksil"* (1.udg.). Århus: Forlaget Klim. (pp.9-163) svarende til 154 sider.
- Hertz, S. (1993). *"Behandling på tværs"*. København: Dansk Psykologisk Forlag. (pp.5-148) svarende til 143 sider.
- Hitchcock, J.H., Sarkar, S., Nastasi, B.K., Burkholder, G., Varjas, K. & Jayasena, A. (2006). "Validating Culture – and Gender-Specific Constructs: A Mixed-Method Approach to Advance Assessments Procedures in Cross-Cultural Settings" In: *Multicultural Issues in School Psychology*, eds. Nastasi, B.K., United States of America: The Haworth Press, Inc. (pp. 13-35) svarende til 22 sider.
- Holmen, A. (2006): "Pædagogisk Praksis". I: *"Tosprogede børn i det danske samfund"*, red. Karrebæk, M.S. København: Hans Reitzels forlag (pp.204-234) svarende til 30 sider.

- Jessen, E. & Khanna, E. (2003): *"Veje til mangfoldighed – Interkulturel forståelse, behandling og udredning af etniske minoriteter"*. København, Frydenlund. Hele bogen svarende til 96 s.
- Jørgensen, K.R. (2006): *"Personlighedsforstyrrelse"*. København: Akademisk forlag. (pp. 122-193) svarende til 71 sider.
- Karrebæk, M.S. (2006): "Tosprogede børn i det danske samfund". I: *"Tosprogede børn i det danske samfund"*, red. Karrebæk, M.S. København: Hans Reitzels forlag (pp.9-19) svarende til 10 sider.
- Keith, K.D. (2011): "Introduction to Cross-Cultural Psychology",. I: *"Cross-Cultural Psychology"*, red. Keith, K.D. England: Blackwell Publishing. (Pp.3-20) svarende til 17 sider.
- Kristjánsdóttir, B. & Timm, L. (2007). *Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne. (pp.9-269) svarende til 260 sider.
- Mio, J.S., Barker-Hackett, L. og Tumaming, J (2006): *"Multicultural Psychology: Understanding our diverse communities"*. McGrawHill companies. Hele bogen svarende til 288 s.
- Moldenhawer, B. (2011): "Etniske fællesskaber". I: Jensen, E. & Brinkmann, S. (red.) *"Fællesskab i skolen"*, Akademisk Forlag, København. (p.105-129) svarende til 24 sider.
- Moldenhawer, B. (2001): "Det flerkulturelle samfund – den flerkulturelle skole?". I: *Kvan: et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen"*. Vol.21, nr. 59. (pp. 63-77) svarende til 14 sider.
- Mortensen, H.S., Gundersen, L. & Pedersen, S.M. (2006). Den privatpraktiserende PPR psykolog. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Vol.43, No. 5. (pp. 415-429) svarende til 14 sider.
- Mørch, S. (2001). "Social identitet og integration hos etniske unge". I: *"Psyke og logos"*. Vol. 22, nr.1. (pp. 224-243) svarende til 19 sider.
- Nielsen, J. (2003). "PPR i en omstillingstid" i *PPR* nr.6 (pp. 692-711) svarende til 19 sider.
- Nielsen, J. (1996). "Konsultativ metode" i *Psykologisk pædagogisk rådgivning*. Årg.33, nr.2 (pp.134-143) svarende til 9 sider.

- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (2010). Aktionsforskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). *Håndbog om de kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag. (pp. 97-121) svarende til 24 sider.
- Obiadi, M. (2009): "*Klienten Kulturelt Forstået*". PsykologNyt 15, 63. årgang. Dansk Psykologisk Forlag. (pp. 8-15) svarende til 7 sider.
- Parker, I.(2007). *Revolution in psychology, alienation to Emancipation* (1.ed). London: Pluto Press. (pp.9-74).
- Petersen, P. (2006). Evaluering af koordineringskonferencen. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Vol. 43. No. 5. (pp. 485- 498) svarende til 13 sider.
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). *Håndbog om de kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag. (pp.81-97) svarende til 15 sider.
- Skytte, M. (2007): "*Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde*", 3.udgave, København. Hans Reitzels Forlag. (p.5-253) svarende til 248 sider.
- Staunæs, D. (2000). Hvorfor hænger de tykisk-kurdiske drenge ud ved bænkene langs skolemuren? *Unge pædagoger*, No 6, (pp. 1-18) svarende til 18 sider.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. 1.udgave. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur. (pp. 7-357) svarende til 350 sider.
- Svendsen, L. (2010). Patologisering og stigmatisering. I: Brinkmann, S. (red.). *Det diagnosticerede liv*. Forlaget Klim. (pp. 32-58) svarende til 26 sider.
- Tanaka-Matsumi, J. (2011). "Culture and Psychotherapy". I: "*Cross-Cultural Psychology*", red. Keith, D.K. United Kingdom: Wiley-Blackwell. (pp. 274-292) svarende til 18 sider.
- Tanggaard, L. (2006). Konsultation i teori og praksis. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Vol.43 No 5, (pp.380-399) svarende til 19 sider.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010b). Kvalitet i kvalitative studier. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.), *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag. (pp. 489-499) svarende til 10 sider.
- Timm, L. & Kristjánsdóttir, B. S. (2011). *Uhørte stemmer. Sproglige minoritetsforældre og samarbejde med skolen*. Århus: Via Systime. (pp.5-178) svarende til 173 sider.

**Hjemmesider:**

- Bork, M. (2003). "Tosprogede børn med massive faglige vanskeligheder - hvordan kvalificerer vi arbejdet?" I: *Ufe Tema; En rummelig skole*. Hentet ned d.10/2, 2012. [http://www.ufe.dk/ufe\\_tema\\_2003\\_13.php](http://www.ufe.dk/ufe_tema_2003_13.php), 3 sider
- Dr.dk (2012). "Nydanskere vælger privatskoler". Udgivet d. 31/1, 2012. Hentet ned d.10/2, 2012.  
<http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2012/01/31/061036.htm>, svarende til 1 side.
- Emerek, R. (2003). *Integration – eller inklusion? Den danske diskussion om integration*. Aalborg: AMID. [http://www.amid.dk/pub/papers/AMID\\_31-2003\\_Emerек.pdf](http://www.amid.dk/pub/papers/AMID_31-2003_Emerек.pdf) (Pp. 1-15) svarende til 14 sider.
- Ministeriet for børn og undervisning. "Kommunal Strategi". Hentet ned d.4/5, 2012.  
<http://www.tosprogstaskforce.dk/sitecore/content/Tstf/Indsatsomraader/Kommunal%20strategi.aspx>
- Ministeriet for børn og undervisning (2001). <http://pub.uvm.dk/2001/ppr/2.htm> .
- Ministeriet for Flygtninge, indvandrere og integration (2010). "Tal og fakta om integration". Hentet ned d.1/4, 2012.  
([www.nyidanmark.dk/NR/ronlyres/B15D7142-1B3F-4C40-B245-47C12F6D7A5F/0/tal\\_fakta\\_sep\\_2010.pdf](http://www.nyidanmark.dk/NR/ronlyres/B15D7142-1B3F-4C40-B245-47C12F6D7A5F/0/tal_fakta_sep_2010.pdf))
- Regelsæt 2010-2012: Etniske principper for nordiske psykologer.  
[http://www.psykologeridanmark.dk/Psykologens%20arbejde/Lovgivning/~media/Dansk%20Psykolog%20Forening/Filer\\_dp/Faelles%20filer/Publikationer/Om%20foreningen/Etniske%20principper%20for%20nordiske%20psykologer%202010%202012.ashx](http://www.psykologeridanmark.dk/Psykologens%20arbejde/Lovgivning/~media/Dansk%20Psykolog%20Forening/Filer_dp/Faelles%20filer/Publikationer/Om%20foreningen/Etniske%20principper%20for%20nordiske%20psykologer%202010%202012.ashx) (pp.1-17) svarende til 16 sider.
- Tønnesvang, J. & Ovesen, M.S.: "Dialogbaseret integration: Projekt i teoribaseret praksisudvikling med sigte på at fremme integrationsprocesser i skole og dagtilbud". Nedtaget d.1/4, 2012.  
[http://pure.au.dk/portal/files/18503940/Dialogbaseret\\_integration\\_-\\_projekt\\_i\\_teoribaseret\\_praksisudvikling\\_med\\_sigte\\_p\\_at\\_fremme\\_integrationsprocesser\\_i\\_skole\\_og\\_dagtilbud.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/18503940/Dialogbaseret_integration_-_projekt_i_teoribaseret_praksisudvikling_med_sigte_p_at_fremme_integrationsprocesser_i_skole_og_dagtilbud.pdf) (pp.1-28) svarende til 27 sider.