

The page features three large, light blue, 3D-rendered spheres. Two are positioned in the upper right quadrant, with thin blue lines extending from their centers towards the top left and bottom left corners. A third, larger sphere is in the bottom right corner, partially cut off by the edge of the page.

Den konsultative arbejdsform i PPR-regi

En undersøgelse af PPR-psykologens oplevelse og håndtering af udfordringer knyttet til forståelsen og anvendelsen af den konsultative arbejdsform i PPR-regi

Aalborg Universitet, Kandidatspeciale, Psykologi, 10. semester
Vejleder: Thomas Borchmann

Antal tegn: 236.924

Svarende til antal normalsider: 98,7

Bettina Flemling Ørts Ringgaard, studie-nr.: 20134280

Frederik Bendsen Mortensen, studie-nr.: 20134276

31-05-2018

Abstract

The aim of this thesis is to investigate how Danish school psychologists experience challenges in relation to the use and understanding of the consultative form of work in PPR and furthermore their attempt to deal with these challenges.

To investigate this field of subject both analytical and empirical methods were used. The analytical method consists of the directed qualitative content analysis. This method requires that former papers and studies serve as guidance for the empirical method as well as the later analysis. Through this we identified and defined specific challenges in relation to consultative form of work and some associated key aspect as well. The four identified challenges are 1) *diffuse expectations to the role of the psychologist*, 2) *lack of uniformity and distinctiveness of the process consultative approach*, 3) *managing relationships and conflicting positions* and lastly 4) *professional insufficiency and the position of isolation*. These were later turned into themes to guide the semi-structured interviews, which were the empirical method of the thesis. The empirical foundation consists of three interviews of three different Danish school psychologists. The three psychologists work in different parts of Denmark, but all have experience with the consultative form of work. The three interviews were aimed against how the psychologists experience and deal with the aforementioned challenges. The subsequent analysis showed that all psychologists experience and dealt with the four challenges, but it also helped us identify that there were some diversity between the psychologists through their statements.

The first challenge seems to be expressed by the desire from the people collaborating with the psychologist to receive expert explanations and their demand for solutions. This is experienced as dilemmatic by the psychologists and they try to deal with it by either maintaining while explaining their professional position or maintaining their professional position but partially accommodate the desires or lastly accommodate the demands.

We found that the second challenge is experienced by the lack of a professional starting point to the application of the consultative form of work. The challenge was dealt

with either by creating one's own professional style by trial and error, develop a common style in the PPR-department or assume someone else's style.

The third challenge seems to be experienced in two different ways. First it is experienced through the demand for more local presence on schools or other institutions. Secondly it is experienced through the idea of the psychologist as being a colleague or a subordinate. The challenge is dealt with either by being more present or being less present or seeking support from colleagues.

The psychologists point to two experiences in relation to the forth challenge. The first one is the experience of professional insufficiency and the second one is the experience of professional isolation. By seeking support from ones colleagues or trying to develop one's own field of knowledge the psychologists try to deal with the challenge.

Many of the mentioned findings confirm the results from former studies or papers. The new discoveries may be the richly described causes that seem to be an indication of the challenges. The findings point in direction of the challenges being experienced and dealt with in many different ways. Furthermore the challenges are experienced both by newly educated employees as well as employees with more experience. Therefore the consultative form of work in PPR still has its place in the practical work, but more investigation is needed to asses the identified challenges and to describe the ongoing development of the consultative form of work in this setting.

Indhold

1	REDEGØRELSE FOR SPECIALET.....	7
1.1	SPECIALETS GENSTANDSFELT OG PROBLEMFORMULERING	7
1.2	SPECIALETS MOTIVERING	8
1.3	SPECIALETS FREMGANGSMÅDE	9
1.4	SPECIALETS VIDENSKABSTEORETISKE UDGANGSPUNKT.....	10
1.4.1	<i>Ontologisk realisme</i>	11
1.4.2	<i>Epistemologisk relativisme</i>	12
1.4.3	<i>Metodologisk rationalisme</i>	13
1.4.4	<i>Specialets videnskabsteoretiske position</i>	14
1.5	OPSUMMERING	15
2	OM PPR, KONSULTATIV ARBEJDSFORM OG UDFORDRINGER HERVED	16
2.1	PPR: BAGGRUND OG UDVIKLING SAMT ÆNDRINGER I PPR-PSYKOLOGENS ROLLE.....	16
2.1.1	<i>PPR frem til år 2000</i>	17
2.1.2	<i>PPR og PPR-psykologen i 2018</i>	19
2.1.2.1	PPR og PPR-psykologens arbejdsopgaver	20
2.1.2.2	PPR's overordnede strategi og psykologens arbejdstilgange	21
2.1.2.3	Opsummering	24
2.2	DEN KONSULTATIVE ARBEJDSFORM	25
2.2.1	<i>Forståelser af den konsultative arbejdsform – Hansson (1995) og Hansen (2002)</i>	25
2.2.1.1	Hanssons forståelse af den konsultative arbejdsform.....	26
2.2.1.2	Hansens forståelse af den konsultative arbejdsform.....	28
2.2.2	<i>Brugernes forventninger til PPR-psykologen og den konsultative arbejdsform</i>	29
2.2.3	<i>Paradigmeskiftet i PPR</i>	32
2.2.3.1	Salamanca-erklæringen, retningslinjer og paradigmeskift i PPR.....	32
2.2.3.2	Inklusionslovgivning og folkeskolereform.....	35
2.2.4	<i>PPR-psykologens fagidentitets betydning for den konsultative arbejdsform</i>	37
2.3	IDENTIFIKATION AF UDFORDRINGER KNYTTET TIL DEN KONSULTATIVE ARBEJDSFORM I PPR-REGI	38
2.3.1	<i>Udfordring 1: Diffuse forventninger til psykologrollen</i>	39
2.3.1.1	Nøgleaspekter og opsummering af udfordring 1	42
2.3.2	<i>Udfordring 2: Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang</i> 43	
2.3.2.1	Nøgleaspekter ved og opsummering af udfordring 2	45
2.3.3	<i>Udfordring 3: Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker</i>	46
2.3.3.1	Nøgleaspekter ved og opsummering af udfordring 3	49
2.3.4	<i>Udfordring 4: Faglig utilstrækkelighed og den isolerede positioner</i>	50
2.3.4.1	Nøgleaspekter ved og opsummering af udfordring 4	52
2.4	OPSUMMERING PÅ KAPITEL 2	53

3	METODE	53
3.1	DATAINDSAMLING.....	54
3.1.1	Kvalitativ metode	54
3.1.2	Det semistrukturerede interview	54
3.1.3	Vignetmetoden.....	56
3.1.4	Procedure i forbindelse med afholdelse af det semistrukturerede interview.....	58
3.1.5	Interviewguide.....	61
3.2	INFORMANTER OG REKRUTTERING	63
3.2.1	Valg af informanter og sampling	64
3.2.2	Præsentation af informanter	64
3.2.3	Præsentation af PPR-afdelinger	65
3.3	ANALYSEMETODE.....	66
3.3.1	Den teoriinformerende kvalitative indholdsanalyse	67
3.3.2	Procedure for transskribering og den teoriinformerende kvalitative indholdsanalyse....	68
3.4	ETISKE OVERVEJELSER	70
4	ANALYSE	73
4.1	TEMA 1: FORSTÅELSE OG ANVENDELSE AF DEN KONSULTATIVE ARBEJDSFORM	74
4.1.1	Hvordan forstår psykologen den konsultative arbejdsform?	75
4.1.1.1	Facilitering – til forskel fra ekspertrolle	75
4.1.1.2	Systemisk tilgang.....	76
4.1.1.3	Øvrige træk.....	77
4.1.2	I hvilke sammenhænge anvender psykologen den konsultative arbejdsform?.....	77
4.1.3	Opsummering på tema 1: Forståelse og anvendelse af den konsultative arbejdsform ..	78
4.2	TEMA 2: UDFORDRING 1 – DIFFUSE FORVENTNINGER TIL PSYKOLOGROLLEN.....	79
4.2.1	Manifestation	80
4.2.2	Oplevelse.....	83
4.2.3	Håndtering	84
4.2.4	Opsummering på tema 2: Udfordring 1 – Diffuse forventninger til psykologrollen	85
4.3	TEMA 3: UDFORDRING 2 – MANGLENDE UNIFORMITET OG ENTYDIGHED I DEN PROCESKONSULTERENDE TILGANG.....	86
4.3.1	Oplevelse.....	87
4.3.2	Håndtering	88
4.3.3	Opsummering på tema 3: Udfordring 2 – Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang.....	89
4.4	TEMA 4: UDFORDRING 3 – HÅNDTERING AF RELATIONER OG KONFLIKTENDE POSITIONSØNSKER	90
4.4.1	Oplevelse.....	91
4.4.2	Håndtering	92

4.4.3	Opsummering af tema 4: Udfordring 3 – Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker	93
4.5	TEMA 5: UDFORDRING 4 – FAGLIG UTILSTRÆKKELIGHED OG DEN ISOLEREDE POSITION	94
4.5.1	Oplevelse.....	95
4.5.2	Håndtering	96
4.5.3	Opsummering af tema 5: Udfordring 4 – Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position	97
4.6	TEMA 6: ØVRIGE UDFORDRINGER VED DEN KONSULTATIVE ARBEJDSFORM.....	98
4.6.1	Samarbejdsvanskeligheder generelt	99
4.6.2	Opsummering af tema 6: Øvrige udfordringer ved det konsultative arbejde	100
4.7	SAMLET ANALYSEOPSUMMERING	101
5	DISKUSSION.....	104
5.1	DISKUSSION AF SPECIALETS FUND	104
5.2	FORSTÅELSER AF DEN KONSULTATIVE ARBEJDSFORM.....	104
5.2.1	Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende arbejdsform.....	105
5.2.2	Diffuse forventninger til psykologrollen	105
5.2.3	Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker	107
5.2.4	Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position	107
5.3	KVALITETSKRITERIER FOR KVALITATIV FORSKNING OG SPECIALETS EFTERLEVELSE HERAF	108
5.4	IMPLIKATIONER FOR FREMTIDIGE UNDERSØGELSER OG PRAKSIS	113
5.4.1	Implikationer i forbindelse med fremtidige undersøgelser.....	113
5.4.2	Implikationer for praksis.....	114
6	KONKLUSION.....	117
7	LITTERATURFORTEGNELSE.....	121
8	REFERENCELISTE.....	126

Bilagliste

Bilag nr. 1.....	Vignetter
Bilag nr. 2.....	Samtykkeerklæring
Bilag nr. 3.....	Interviewguide
Bilag nr. 4.....	Analyseskema 1 (Tema 1)
Bilag nr. 5.....	Analyseskema 2 (Tema 2, udfordring 1)
Bilag nr. 6.....	Analyseskema 3 (Tema 3, udfordring 2)
Bilag nr. 7.....	Analyseskema 4 (Tema 4, udfordring 3)

Bilag nr. 8.....	Analyseskema 5 (Tema 5, udfordring 4)
Bilag nr. 9.....	Analyseskema 6 (Tema 6)
Bilag nr. 10.....	Transskription 1 (Helene)
Bilag nr. 11.....	Transskription 2 (Mia)
Bilag nr. 12.....	Transskription 3 (Ulla)

(Alle bilag er vedlagt på USB)

1 Redegørelse for specialet

I dette kapitel vil vi først introducere specialets genstandsfelt og den dertilhørende problemformulering. Hernæst redegøres der for genstandsfeltets relevans, og vi vil belyse, hvordan undersøgelsen af genstandsfeltet gribes an. Endeligt redegøres der også for specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt og vores anvendelse heraf.

1.1 Specialets genstandsfelt og problemformulering

Med dette speciale vil vi rette vores fokus mod psykologens anvendelse og forståelse af den konsultative arbejdsform i PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning). Konkret vil vi med specialet beskæftige os med PPR-psykologens oplevelse af udfordringer, der knytter sig til den konsultative arbejdsform, samt håndtering af disse. Dette gøres med afsæt i følgende problemformulering:

Hvordan oplever psykologen de udfordringer, der er knyttet til anvendelsen og forståelsen af den konsultative arbejdsform i PPR-regi, og hvorledes søges disse udfordringer håndteret?

Den konsultative arbejdsform har siden 1990'erne været en del af PPR's ydelser (Szulevicz & Tanggaard, 2015). Der har gennem en årrække eksisteret forskellige definitioner og forståelser af denne arbejdsform (Hansen, 2002; Strand, 2005; Tanggaard & Dahl, 2013), ligesom den empirisk er undersøgt flere gange (Tanggaard & Elmholdt, 2006; Szulevicz & Tanggaard, 2015). I indeværende speciale forstås den konsultative arbejdsform ud fra, at psykologen skal indtage en mere forebyggende og kontekstforstående position i forbindelse med det pædagogisk-psykologiske arbejde (Strand, 2003, p. 735). Det betyder, at psykologen skal agere faciliterende og have en udviklingsorienteret tankegang til det pædagogisk-psykologiske arbejde, hvor samarbejdet med de relevante aktører er central. Psykologen anvender relevante teoretiske udgangspunkter, forståelser og værktøjer i mødet med de pædagogisk psykologiske problemstillinger, som denne stilles overfor (Dahl & Juhl, 2009, p. 16).

På baggrund af problemformuleringen er sigtet med specialet at få en bedre forståelse af PPR-psykologen og dennes brug af den konsultative arbejdsform. Denne tilgang er baseret på, at vi hermed favner såvel den oplevelsesmæssige dimension af det at arbejde konsultativt, som de konkrete handlinger og håndteringer, psykologen anvender i praksis og i mødet med udfordringerne.

1.2 Specialets motivering

Interessen for at undersøge dette genstandsfelt er funderet i både personlige og faglige forhold. På det personlige plan er genstandsfeltet og problemformuleringen en måde at kombinere vores interesse for det psykologiske konsultative arbejde med et af de områder, som vi har stiftet bekendtskab med qua vores professionsretning. Gennem professionsretningen har vi beskæftiget os med pædagogisk psykologi i socialt arbejde (PPSA), hvorigennem vi har erhvervet kendskab til PPR-området.

På et mere fagligt plan er genstandsfeltet ligeledes interessant at undersøge grundet flere forhold. Til trods for, at den konsultative arbejdsform i PPR har en del år på bagen qua sit indtog i slutningen af 1990'erne/starten af 00'erne, så er arbejdsformen stadig genstand for empiriske undersøgelser (Hansen, 2002b; Tanggaard & Elmholt, 2006; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Endvidere er det ikke kun i dansk sammenhæng, at den konsultative arbejdsform anvendes inden for det skolepsykologiske område. Der ses ligeledes en faglig interesse for området også i internationale sammenhænge (Dennis, 2004; Farrell, 2009; Ahtola & Niemi, 2013). Et andet interessant forhold er de betragtninger af PPR og skoleområdet gennem de seneste 4-6 år, som tyder på, at den konsultative arbejdsform – og dermed også udfordringer og håndteringen heraf – bliver reaktualiseret i kraft af den nylige skolereform, den nylige inklusionslov fra 2012 og de generelle forandringer i den offentlige sektor og dermed PPR (Strøier, 2015). Et tredje fagligt forhold ses ved Henning Strands (2003) karakterisering af det, han betegner som et paradigmeskifte i PPR, hvor den konsultative arbejdsform i PPR får større betydning. Dette paradigmeskifte medfører, at PPR-psykologen går fra en traditionel ekspertposition til en mere relationelt inspireret konsulentposition (Strand, 2003, p. 734). Selvom paradigmeskiftet siges at være foregået for år tilbage, er specialets genstandsfelt stadig interessant. Grunden hertil er bl.a. den nævnte reaktualisering af arbejdsformen. Herudover spekuleres der i, hvor-

vidt PPR-psykologen skal indtage den traditionelle ekspertposition også ved anvendelse af den konsultative arbejdsform (Tanggaard, 2015, p. 75; Tanggaard & Dahl, 2013, p. 66f).

Også ud fra et mere professionsfagligt perspektiv er genstandsfeltet interessant. Det er det i kraft af en række faglige diskussioner om, hvorvidt psykologen og dennes kompetencer stadig er tidssvarende i forhold til PPR-regi (Szulewicz, 2013, p. 465; Tanggaard, 2015, p. 71). Der er endvidere udarbejdet en stor mængde teoretisk og empirisk funderet materiale om emnet, som vores undersøgelse kan understøtte eller komme med nye perspektiver på. Vi er af den overbevisning, at det interessante ved dette speciale er, at vi ikke kun ønsker at kortlægge oplevelsen af udfordringer knyttet til den konsultative arbejdsform, men ligeledes ønsker indsigt i det komplekse spændingsfelt, der opstår, når psykologen skal håndtere disse.

1.3 Specialets fremgangsmåde

For at undersøge genstandsfeltet har vi både valgt at se på teori, tidligere studier og fagligrelevant materiale samt valgt at foretage en empirisk undersøgelse. I det nedstående afsnit præsenteres specialets kapitler samt deres formål for at anskueliggøre vores fremgangsmåde.

Kapitel 2 i indeværende speciale har til formål at etablere et fagligt funderet grundlag (herunder teori, empiriske undersøgelser, rapporter, diskussioner, artikler mm.), der kan anvendes i forbindelse med identifikationen af udfordringer. Dette gøres gennem: 1) en redegørelse for PPR og de forandringer, der præger PPR samt psykologens rolle og position, 2) en redegørelse for den konsultative arbejdsform og tilhørende relevante aspekter og 3) en identifikation af de udfordringer, der knytter sig til den konsultative arbejdsform i PPR-regi, samt mulige nøgleaspekter.

I kapitel 3 behandles de metodiske overvejelser og refleksioner omkring undersøgelsen af psykologens oplevelser og håndteringer. Kapitel 3 danner således det metodiske grundlag for den empiriske undersøgelse af PPR-psykologerne, som har erfaring med anvendelsen af den konsultative arbejdsform, for at forstå, hvordan de oplever og håndterer udfordringerne. Vi vælger at anvende det kvalitative semistrukturerede

interview og vignetmetoden, hvor vi med udgangspunkt i problemformuleringen og de identificerede udfordringer vil indgå i en aktiv dialog med de udvalgte informanter.

Herefter vil vi i kapitel 4 analysere interviewene ved brug af teoriinformeret kvalitativ indholdsanalyse, hvor vi anvender de identificerede udfordringer som styrende temaer og belyser oplevelser og handlinger forbundet hertil.

I kapitel 5 vil vi diskutere analysens fund. Dette gøres ved at diskutere vores fund op imod det faglige grundlag fra kapitel 2. Efterfølgende kommer en metodediskussion, hvor vi behandler 4 kvalitetskriterier. Herefter diskuteres fundenes mulige implikationer for fremtidige undersøgelser og praksis.

Specialet afsluttes med en konklusion i kapitel 6, hvor problemformuleringen søges besvaret.

1.4 Specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt

Dette afsnit vil først præsentere specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt: kritisk realisme. Hernæst belyses specialets anvendelse heraf samt relevante aspekter ved denne tilgang. Begrundelsen for valg og anvendelse af tilgang præsenteres sidst i afsnittet.

Specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt tager afsæt i teori og fagligt relevant materiale, som det er formuleret af Roy Bhaskar (2008), Berth Danermark et al. (1997) og Andrew Sayer (1992) og Peter Wad (2012).

Kritisk realisme som videnskabsteoretisk retning er grundlagt af den engelske filosof Roy Bhaskar i løbet af 1970'erne (Wad, 2012, p. 376). Bhaskars intention var at formulere en generel videnskabsteori, som han definerede som *den transcendentale realisme*, samt en mere specifik samfundsvidenskabelig videnskabsteori defineret som *den kritiske naturalisme*. Tilsammen går de under betegnelsen *kritisk realisme* (Wad, 2012, p. 376). Kritisk realisme er karakteriseret ved tre elementer, som vil blive gennemgået i de følgende afsnit: *ontologisk realisme* (jf. afsnit 1.4.1), *episte-*

mologisk relativisme (jf. afsnit 1.4.2) og *metodologisk rationalisme* (jf. afsnit 1.4.3) (ibid., p. 381; Collier, 1994).

1.4.1 Ontologisk realisme

Ontologien er læren om det værende, hvilket vil sige de grundlæggende antagelser, der er om verden. Disse varierer fra videnskabsteoretisk position til videnskabsteoretisk position, men sigtet med disse antagelser er det samme: at forklare den virkelighed, mennesket befinder sig i og er omgivet af (Jacobsen et al., 2012, p. 21).

Den kritiske realisme har en ontologisk realistisk antagelse om verden og virkeligheden: at der findes en virkelighed uafhængig af menneskets egen subjektive erfaringsverden (Wad, 2012, p. 380f). Dermed er der en afstandtagen fra, at erkendelsen af verden kun findes i menneskets egen subjektive oplevelse af denne eller i kraft af de begreber og definitioner, der anvendes til at beskrive virkeligheden.

Den ontologiske realisme er kendetegnet ved at være *differentieret*, *domæniseret* og *stratificeret* (Wad, 2012, p. 383). At virkeligheden er differentieret og domæniseret betyder, at verden er opdelt i tre forskellige ontologiske lag: *det reale domæne*, *det aktuelle domæne* og *det empiriske domæne* (ibid.). Disse tre domæner er afhængige af og forudsætter hinanden. Det betyder, at det reale domæne både omfatter oplevede begivenheder, faktuelle eksisterende forhold samt dybereliggende kræfter, som fremkalder disse. Det aktuelle domæne indeholder de oplevede begivenheder samt de eksisterende forhold, der skabes gennem de dybereliggende kræfter, der ikke kan observeres. Det empiriske domæne indeholder udelukkende de oplevede og empiriske forhold, der forekommer som konsekvens af menneskets oplevelser, erfaringer og fortolkninger.

Mellem disse nævnte domæner peges der på at være en ontologisk kløft. Det vil sige, at der sker noget imellem det reale domæne (de generative kræfter, der igangsætter hændelser), det aktuelle domæne (de hændelser, der forekommer) og det empiriske domæne (det, der opleves af mennesket). Kløften opstår, fordi der hele tiden forekommer hændelser, som ikke kan opleves grundet manglende tilstedeværelse fra mennesket (Danermark et al., 1997, p. 30f). Det er i denne kløft, det videnskabelige

arbejde bliver interessant, da det videnskabelige arbejde bliver en måde at identificere sammenhænge mellem de forskellige domæner og dermed tilnærme sig virkeligheden.

Ud over disse kræfter, deres faktuelle effekter og de empiriske spor, så er verden ydermere stratificeret i fysiske forhold, biologiske organismer (planter og dyr) samt rationelle væsener (mennesket) (Wad, 2012, p. 384; Bhaskar, 2008; Hartvig, 2007). Disse har alle forskellige bagvedliggende kræfter, hvilket medfører, at de skal forstås i et reciprokt forhold, hvor de kan påvirke hinanden gensidigt (ibid.).

1.4.2 Epistemologisk relativisme

Epistemologien er læren om viden, dvs. antagelser om, hvad viden er, samt hvordan viden erkendes og opstår (Jacobsen et al., 2012, p. 21). I kritisk realisme arbejdes der ud fra to grundlæggende principper. Det ene er, at virkeligheden altid er mere end det, der erfares og erkendes af mennesket, grundet de ikke-observerbare dybereliggende kræfter. Det medfører, at den erkendelse og dermed viden, som mennesket har om verden, er relativ og kan forandres og nuanceres (Wad, 2012, p. 386f). Det andet princip er, at menneskets erkendelse og viden er afhængig af de begreber, der anvendes. Grunden hertil er, at den menneskelige erkendelse er påvirket af de begreber, teorier og definitioner, der anvendes om det, der erfares. Den menneskelige erkendelse er dog ikke determineret af begreber eller virkeligheden, kun påvirket af dem (ibid.).

Der er tre centrale forhold, som har betydning for de ovenstående principper og dermed for den epistemologiske relativisme (ibid.). Det første forhold betegnes ved, at viden og erkendelse er *fallibilistisk* (Bhaskar, 2008, p. 197f). Med dette menes, at den viden, som mennesket har om verden, ikke er sikker, da den ikke entydigt kan begrundes med empirisk evidens (Wad, 2012, p. 386). Grunden hertil er, at empirisk viden aldrig kan indbefatte både det aktuelle og reale domæne, hvormed viden i realiteten kan være fejlbar eller midlertidig.

Det næste forhold er, at viden er *anti-fundamentalistisk* (ibid.). Det betyder, at viden anses som begrebsafhængig, men ikke som begrebsbestemt. Med andre ord afvises

det, at viden, som er empirisk funderet, er determineret af de sproglige konstruktioner og begreber, der anvendes til at formulere og beskrive den. Viden og teori kommunikerer sprogligt og er derfor delvis influeret af sproget, men sproget determinerer ikke, hvad man konkret oplever og erfarer (Wad, 2012, p. 386; Danermark et al., 1997, p. 35).

Det tredje forhold er, at den epistemologiske relativisme netop er *relativistisk*. Det er den i den forstand, at den anerkender det fallibilistiske og anti-fundamentalistiske (Wad, 2012, p. 387; Bhaskar, 2008, p. 249f).

Viden og erkendelse er dermed delvis determineret af det begrebssprog, der anvendes, og den sammenhæng, som viden frembringes i. Sammenhæng forstås her som både den specifikke kontekst, hvori viden genereres, og i lige så høj grad den historiske periode, som mennesket befinder sig i. Konsekvensen heraf er, at viden altid kan erstattes eller nuanceres, hvormed det aldrig er muligt at finde frem til en endegyldig sandhed om virkeligheden.

1.4.3 Metodologisk rationalisme

Det tredje element i kritisk realisme, som har relevans for indeværende speciale, er, hvorledes verden og dets fænomener kan undersøges og udforskes, og hvordan fundene efterfølgende skal behandles (Wad, 2012, p. 389). Overordnet set afviser den kritiske realisme at tilhøre en specifik metodetradition som den kvantitative eller kvalitative metode. Det afgørende for valget af den specifikke metode er, hvorledes metodevalget afstemmes efter det fænomen, der skal undersøges (ibid., p.404).

Endvidere peges der i kritisk realisme på gavnigheden af abstraktionstilgangen. Denne forstås som en undersøgers evne til at anvende en reflektiv analytisk tilgang for at forklare sammenhængen fra et konkret fænomen til en abstrakt teori og tilbage igen (Wad, 2012, p. 400; Sayer, 1992, p. 140). Med andre ord er det evnen til reflektivt at se såvel helheden som delene af et fænomen. Igennem abstraktionstilgangen søges det at differentiere mellem nødvendige og ikke-nødvendige sammenhænge i og omkring et fænomen, hvormed der afsøges kreative forklarende relationer mellem empiriske forhold og mulige teoretiske forklaringer herpå. (Wad, 2012, p. 401; Say-

er, 1992). Abstraktionstilgangen er dermed gavnlig at have i mente, når en undersøgelsestilgang vælges, og når undersøgelsens materiale/empiri analyseres.

1.4.4 Specialets videnskabsteoretiske position

Først og fremmest anerkendes der i specialet en objektiv virkelighed, der eksisterer uafhængigt af menneskets bevidsthed. Det betyder, at de medvirkende PPR-psykologers udfordringer, der knytter sig til deres praksis, opfattes som værende reelle udfordringer og ikke kun diskurser, der skaber en bestemt forståelse af PPR. Dermed anerkendes den dualisme mellem mennesket og strukturer, hvor disse ses som to forskellige størrelser med hver deres karakteristika, der dog påvirker hinanden gensidigt. De sociale strukturer går dermed forud for PPR-psykologen, men psykologen kan reproducere eller transformere disse strukturer gennem handlinger. Psykologerne har altså evnen til at ændre de strukturer, som er medbestemmende for psykologens handlingsrum i forhold til de udfordringer, håndteringer og ændringer, der belyses i næste kapitel (jf. kapitel 2).

Hertil kommer, at den domæniserede virkelighedsforståelse stemmer overens med specialets genstandsfelt og problemformulering. Det skyldes, at psykologens oplevelser af udfordringer og håndteringen heraf kan belyses gennem forskellige videnskabelige metoder og dermed befinder sig på det empiriske og aktuelle domæne. Vi har dermed mulighed for at undersøge psykologens erfaringer, oplevelser og håndteringsstrategier, hvormed der skabes en højere grad af empirisk viden omkring genstandsfeltet. Imidlertid er det ikke muligt at studere dette ned til mindste detalje, da den foranderlige virkelighedsopfattelse. Derfor vil en del af genstandsfeltet være skjult for os – og derfor er det af stor betydning, at vi får så righoldige beskrivelser af psykologernes handlinger, holdninger og håndteringer som muligt for at afdække så mest muligt af genstandsfeltet. Det betyder, at specialets genstandsfelt befinder sig på et mikro-orienteret niveau. Hermed menes, at specialet beskæftiger sig med en mindre gruppering af individer samt deres tanker og handlinger i specifik kontekst.

Rettes blikket mod den viden og de erkendelser, som vi læner os opad, accepteres det, at viden om psykologens tanker og handlinger er kontekstbundne og afhængige af de omkringliggende sociale strukturer. Viden er dermed delvist betinget af den

sociale sammenhæng, som den fremstilles i. Dog retter viden og erkendelse sig mod reelle og virkelige forhold i verden. Den viden, der frembringes via disse erkendelser, anses ikke som den endegyldige sandhed, men som et bidrag til eksisterende viden på området. Heraf har eksempelvis det fagligt funderede grundlag, som vi i kapitel 2 vil præsentere, stor betydning, da den muliggør en begrebsliggørelse af de udfordringer, som vi empirisk vil undersøge, og ydermere er meningsskabende i den efterfølgende analyse af den empiriske data. Derfor bidrager fagligt materiale og empiriske undersøgelser til både en identificering og definering af de konkrete udfordringer, men er også guidende i senere analyse (jf. kapitel 4) og diskussion (jf. kapitel 5).

I overensstemmelse med rationalet om, at metodevalg afstemmes i forhold til det undersøgte fænomen, vil indeværende speciale anvende det kvalitative semistrukturerede interview med yderligere inddragelse af vignetmetoden. Med inddragelsen af vignetmetoden bliver det muligt at have en mere praksisnær vinkel på psykologens tanker og handlinger i relation til de udfordringer, der optræder i PPR-regi.

Det sidste punkt, vi vil nævne her, er specialets analysemetode (jf. afsnit 3.3): den teoriinformerende kvalitative indholdsanalyse. Vi har valgt denne metode, fordi den gør os i stand til på forhånd at begrebsliggøre de udfordringer, vi finder mest relevante med udgangspunkt i abstraktionstilgangen og relevant fagligt materiale. Udfordringerne er altså ikke kun opstået på baggrund af fagligt materiale og empiriske undersøgelser, men ligeledes på baggrund af vores analytiske refleksion. Herudover er formålet med den teoriinformerende kvalitative indholdsanalyse at validere, udvide eller nuancere den teoretiske ramme. Dette vil vi vende tilbage til i vores diskussion (jf. kapitel 5).

1.5 Opsummering

I dette kapitel har vi redegjort for vores problemformulering, hvad specialets genstandsfelt er, hvorfor dette er interessant, hvorledes det ønskes undersøgt, samt den videnskabsteoretiske position, hvorfra genstandsfeltet betragtes og forstås. Vi vil nu rette blikket mod kapitel 2 og det faglige grundlag for specialet.

2 Om PPR, konsultativ arbejdsform og udfordringer herved

I dette kapitel og de hertil hørende afsnit vil specialets faglige funderede grundlag blive præsenteret. Første del beskriver den historiske baggrund og udviklingen inden for PPR samt PPR-psykologens rolle heri (jf. afsnit 2.1). Kapitlets anden del belyser mere specifikt den konsultative arbejdsform og relevante aspekter heraf (jf. afsnit 2.2), mens tredje og afsluttende del retter sig mod udfordringer knyttet til den konsultative praksis (jf. afsnit 2.3).

2.1 PPR: baggrund og udvikling samt ændringer i PPR-psykologens rolle

Kapitlets første afsnit gennemgår PPR's historiske udvikling fra 1930'erne og frem til årtusindskiftet med henblik på at bidrage til forståelse for den udvikling, som har præget PPR indtil da (jf. afsnit 2.1.1). Det faglige materiale, der primært anvendes hertil, er beskrivelser af historiske tendenser, som de har udviklet sig i en dansk kontekst (Szulevicz, 2013; Nielsen & Tanggaard, 2011; Farrell, 2009). Det efterfølgende afsnit berører nogle af de politiske tiltag og samfundsændringer, der er sket fra årtusindeskiftet og frem (jf. afsnit 2.1.2). Disse tiltag og ændringer, heriblandt Salamanca-erklæringen og Inklusionsloven, er af væsentlig betydning for at forstå det paradigmeskift, der har medført den mere forebyggende og konsultative tilgang, som PPR har i dag (Strand, 2003, p. 734; Szulevicz & Tanggaard, 2015). Afsnit 2.1.2 har således til formål at skabe en forståelse for, hvorfor ændringer i PPR's organisering og arbejdsområde er forekommet, og hvilken betydning disse har haft. Sidste afsnit i kapitlets første del tegner et billede af, hvordan PPR som organisation ser ud i dag, ligesom psykologens arbejdsrolle og position løbende vil blive behandlet i afsnittet (jf. afsnit 2.1.3).

Overordnet set trækker denne del af kapitlet på en blanding af både teoretisk og empirisk funderet litteratur og undersøgelser. Litteraturen bygger specielt på artikler publiceret i de tidsskrifter, der specifikt behandler pædagogisk psykologi i en dansk

sammenhæng (Hansen, 2002b; Szulevicz, 2013; Møller, 2015). Der anvendes i kombination med denne litteratur også empiriske undersøgelser, som har undersøgt ændringer i PPR, psykologernes arbejdsopgaver og skolepsykologien såvel nationalt som internationalt (Tanggaard & Elmholdt, 2006; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Dyson, 1999; Farrell, 2009).

2.1.1 PPR frem til år 2000

For at forstå PPR, som vi kender den i dag, vil vi se tilbage på PPR's udvikling i relation til den generelle udvikling inden for det danske skoleområde. Afsnittet har til formål at illustrere, hvordan forandringer og udvikling i den pædagogisk-psykologiske praksis altid har været et grundvilkår.

I 1934 blev den første skolepsykolog ansat på Frederiksberg, og fra denne spæde begyndelse blomstrede den skolepsykologiske rådgivning op gennem 1930'erne og 1940'erne. Det betød en udbredelse af den danske skolepsykologiske rådgivning til resten af Danmark, og der blev i stigende grad ansat flere og flere skolepsykologer i de danske amter og større byer. Datidens skolepsykologiske rådgivning varetog mange af de samme opgaver, som vi i dag kan genkende i PPR, herunder arbejdet med børn med læse- og indlæringsvanskeligheder, børn med lav eller meget høj begavelse samt børn med skolemodenheds- og adfærdsproblemer (Nielsen og Tanggaard, 2011; Szulevicz, 2013, p. 463).

En af de tidlige forandringer, som fik afgørende betydning for skolepsykologisk rådgivning, kom, da Skoletilsynsloven¹ blev revideret i 1949. Revideringen medførte, at den skolepsykologiske undersøgelse blev gjort obligatorisk i forbindelse med elevers henvisning til specialundervisning. Der skulle dermed foreligge en skolepsykologisk undersøgelse af de børn og unge, der blev henvist til de specialpædagogiske tilbud. Den skolepsykologiske undersøgelse af barnet bestod eksempelvis i anvendelsen af Alfred Binets (1857-1911) intelligensmålingstest², en af de tidligste intelligens tests inden for skolepsykologien (Szulevicz, 2013, p. 463). Der gik mindre end 10 år, før

¹

http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Skole_og_SFO/folkeskolen

² <http://www.dk.iqtester.eu/artikler-om-iq/historien-om-intelligens-maling.html>

den skolepsykologiske rådgivning igen blev ramt af betydningsfulde ændringer. Det skete med Folkeskolelovens³ indtog i 1958. Med denne blev mellemskolen afskaffet, og der skete en ligestilling af land- og by skolerne. Fra da af omfattede folkeskolen nu en 7- eller 8-årig hovedskolegang, der kunne suppleres med 8. eller 9. klasse eller en 3-årig realafdeling. Folkeskolen bevægede sig altså tydeligvis i en mere boglig og teoretisk retning i denne periode. Og i den skolepsykologiske rådgivning gav forandringerne anledning til en mere nuanceret stillingtagen til at imødekomme elever, som udviste læse- og indlæringsvanskeligheder (Szulevicz, 2013, p. 463).

Forandringerne gav anledning til, at anvendelsen af Binets intelligenstag i stigende grad blev anset for utilstrækkelig, da den ikke formåede at opfylde de stigende krav i forhold til arbejdet med og støtte af et stadigt stigende antal af specialelever. Forandringerne betød også, at der i løbet af 1960'erne skete en større og større afstandtagen til den psykometriske form for intelligenstagning af børn. Disse ændringer skete bl.a. i kølvandet på kognitions- og udviklingspsykologiens indtog og stigende popularitet. Denne nye bølge af psykologi inkluderede også Jean Piagets⁴ (1896-1980) intelligensopfattelse. Modsat tidligere forståelser af intelligens blev intelligens nu set i et udviklingsorienteret perspektiv og ikke i et psykometrisk. I den danske skolepsykologi blev reaktionen en opblomstring af en praktisk pædagogisk psykologi, der tog afstand fra intelligenstagens psykometriske måling, eftersom Piagets forståelse af barnets udvikling var svær at omsætte i forhold til denne type test (Szulevicz, 2013, p. 464f). I stedet blev andre tests en del af den danske skolepsykologiske praksis, eksempelvis forekom der en dansk standardisering af Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), hvor de praktiske anvendelsesmuligheder var i centrum (ibid.).

I løbet af 1970'erne blev den skolepsykologiske praksis ligeledes ramt af ændringer: Nu skulle de skolepsykologiske afdelinger etableres på tværfagligt basis, hvilket betød, at talepædagoger, kliniske psykologer mv. arbejdede side om side. Dette var også tiden, hvor nye teorier og perspektiver begyndte at vinde indpas rundt om på de skolepsykologiske afdelinger. Her er blandt andet den systemiske teori og forståelse interessant. Ophavsmændene til de systemiske forståelser blev især kædet sammen

³ <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

⁴ http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologer/Jean_Piaget

med Gregory Bateson (1904-1980), der stod i spidsen for Palo-Alto-gruppen⁵. Denne gruppe rettede opmærksomheden mod den forståelsesmulighed, at forandringspotentialet ville være større, hvis det skolepsykologiske arbejde rettede sig mod elevens familie og nære omgangskreds – de skulle inkluderes i det skolepsykologiske arbejde og forstås som system frem for udelukkende at se på elevens isolerede problemstillinger. Disse erkendelser gav anledning til, at der på flere skolepsykologiske kontorer kom fokus på det systemiske og dermed på de relationelle og kontekstuelle faktorer, der kunne anvendes for at imødekomme og arbejde med de systemer, som barnet var en del af (Szulewicz, 2013, p. 465). Det betød samtidig, at der skete en grundlæggende ændring i den skolepsykologiske rådgivnings orientering, som tidligere havde været fastlåst i et individfokuseret perspektiv. I stedet blev barnet nu forstået som aktør med egne erfaringer i samspil med omverdenen. Barnets problemstillinger blev ikke længere anset som udelukkende iboende i barnet, men kunne ligeledes ansues som del af det system og den sociale kontekst, som barnet indgik i (Ringsmose, 2015, p. 8).

Trods skiftet i den skolepsykologiske orientering, der nu rettede sig mere mod den relationelle og kontekstuelle problemforståelse, forekom der alligevel en stigning i antallet af elever, der blev henvist til specialområdet. Denne stigning fortsatte op gennem 1980'erne og 1990'erne, hvor elever blev henstillet til forskellige former for specialundervisning. Dermed var der en generel efterspørgsel på mere specialundervisning fra skolerne og institutionerne, hvilket affødte indførelsen af mere forebyggende og konsultative tilgange i PPR som forsøg på at dæmme op for den nævnte stigning (Farrell, 2009, p. 177).

2.1.2 PPR og PPR-psykologen i 2018

I de foregående afsnit har vi set på den historiske udvikling og de ændringer, der har præget PPR, for dernæst at inddrage de politiske betingelser, som har betydning for at forstå PPR's position. I forlængelse heraf vil vi tegne et muligt billede af, hvad der karakteriserer PPR som organisation anno 2018 samt psykologens rolle og praksis.

⁵ http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/kommunikation

Billedet, der gives af PPR, er selvfølgelig en tilnærmelse, da der er store kommunale forskelle mellem de forskellige PPR-afdelinger.

2.1.2.1 PPR og PPR-psykologens arbejdsopgaver

Der er krav til alle landets 98 kommuner om at kunne yde pædagogisk-psykologisk rådgivning (Nielsen, 2015, p. 16). Dette er bekendtgjort via lov i folkeskoleloven. PPR, eller noget tilsvarende, er dermed et kommunalt organ, som skal udøve bistand til børn og unge op til 18 år samt relevante aktører (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 20).

Bistanden kan være alt fra rådgivning af personer, der har betydning for elevens udvikling, personlig assistance eller planlægning af specielle aktiviteter (PPR-Lovgivning, 2015, p. 1). Bistanden retter sig ikke kun mod folkeskoleområdet, men ligeledes mod børn og unge, der befinder sig i dagtilbud og anbringelse, private skoler og børn, der endnu ikke er begyndt i skole (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 21). Hertil kommer, at PPR har en legitim ret til at udtale sig om de enkelte skolars undervisning og kvaliteten heraf, altså en form for didaktisk og faglig sparring omkring eksempelvis lærerens undervisning. Traditionelt set har psykologerne haft stor betydning for PPR og har således udgjort den største faggruppe, samtidig med at PPR er Dansk Psykologforenings største arbejdsplads med 1.200 psykologer ansat (Tanggaard, 2015, p. 71).

Selvom det er nogle år siden udgivelsen, så antages Hansens (2002a) betragtninger i forhold til psykologens arbejdsopgaver stadig adækvate i dag. Heri peges der på, at psykologen både skal varetage undersøgende, udredende, og rådgivende positioner, hvilket giver en blanding af administrative, konsultative og klientrelaterede arbejdsopgaver (p. 8). Ikke nok med, at psykologen varetager en så bred vifte af forskelligartede opgaver, inklusionsloven også pålagt psykologen flere arbejdsopgaver. Szulevicz & Tanggaard (2015) peger på, at PPR-psykologen også skal agere ”inklusionsarkitekt”, hvis primære opgave er at hjælpe med at designe inkluderende læringsmiljøer (p. 34). I kraft af dette har de konsultative arbejdsopgaver og den konsultative arbejdsform inden for PPR fået en reaktualisering, da den konsultative arbejdsform

ofte bliver betragtet som den bedst egnede arbejdsform i forhold til at facilitere inklusion (Szulevicz & Tangaard, 2015, p. 34).

På trods af, at PPR har sine forudsætninger i folkeskoleloven, er der i stigende grad store forskelle mellem kommunernes organisering af PPR. Kommunerne får større og større råderum i forhold til indretning og bemanning af deres eget PPR-system (ibid.). Forskellene kommer til syne på flere parametre. Bemandingen kan bl.a. både være monofaglig eller organiseret tværfagligt med faggrupper placeret i egne enheder. Der er også forskelle i den fysiske placering, hvorfra PPR-medarbejderne arbejder. Flere og flere sidder på kontorer ude på skolerne og institutionerne og bruger dermed mindre tid på de centralt placerede kontorer i forvaltningerne (ibid., p. 22f).

Kommunerne har altså frihed til hyppigt at ændre i PPR's organisatoriske placering og deraf opgaveportefølje (Strand, 2015, p. 35).

2.1.2.2 PPR's overordnede strategi og psykologens arbejdstilgange

På trods af kommunale forskelle antages der stadig at være en overordnet strategi, som går på tværs af alle PPR-afdelinger. Der opereres i PPR ud fra en såkaldt *to-bensstrategi*, hvor det ene ben omfatter indsatsen over for børn og unge med betydelige vanskeligheder, og det andet indsatsen over for grupper, institutioner og organisationer (Tangaard & Elmholdt, 2006, p. 375).

Det første ben omfatter de indgribende indsatser mod det enkelte barn, hvor det andet ben modsat retter sig mod de forebyggende og foregribende indsatser. Det vil med andre ord sige, at psykologerne kan arbejde ud fra en testorienteret tilgang eller en konsultativ tilgang, der som oftest er vidt forskellige måder at arbejde på. Ydermere forventes psykologen at varetage administrative arbejdsopgaver (ibid.; Szulevicz & Tangaard, 2015, p. 66f).

Disse to tilgange vil blive belyst i nedstående, da disse anses for at være de primære tilgange til det praktiske psykologarbejde i PPR. *Den testorienterede tilgang* hviler på en realistisk videnskabsteoretisk forståelse, hvor psykologen skal forstås som en

ekspert, der objektivt kan bedømme og finde frem til essensen af problemet, der eksisterer i barnet, for derefter at verificere eller falsificere disse gennem psykologiske tests eller iagttagelser (Strand, 2005, p. 696f; Hansen, 2002b, p. 29).

Den konsultative tilgang bygger derimod på en mere udviklingsorienteret forståelse, hvor psykologen forstås som en *konsulent*, der skal hjælpe brugerne af PPR forstået som konsultanden med at finde frem til de rigtige løsninger på dennes udfordringer via facilitering. Ved den konsultative tilgang anvendes der ikke psykologiske tests, men i stedet spørgeteknikker og forskellige teoretiske perspektiver, der kan nuancere eller skabe alternative forklaringer på en problemstilling. Det er de kontekstuelle forhold, der er det primære interesseområde, når den konsultative tilgang anvendes (Strand, 2005, p. 700), og det er også netop fokuset på de kontekstuelle forhold, der er en af de mest iøjnefaldende forskelle mellem de to tilgange – altså at fokus nu med den konsultative tilgang er på barnet i sin relationelle kontekst (ibid., p. 702).

Nielsen (2005) peger på, at de to tilgange lægger op til to vidt forskellige positioner og dermed krav til psykologen (p. 575). Han mener, at den testorienterede tilgang lægger op til, at psykologen indtager positionen som specialist, hvilket kræver, at psykologen har opnået en særlig faglig ballast, som gør ham/hende i stand til at udrede, intervenere og vurdere, hvad der skal til for at løse en pågældende problemstilling (ibid.). Modsat mener han, at den konsultative position lægger op til, at psykologen, skal frigøre sig fra nævnte specialist-rolle (ibid., p. 576). Det stiller krav til, at psykologen både har et bredt kendskab til konsultative værktøjer og faglitteratur og samtidig agerer sparringspartner over for skole og forældre. Kravene stammer fra udgangspunktet om, at ansvaret for barnet og barnets udvikling skal være hos de aktører der har størst potentiale for at foretage de nødvendige ændringer. Det kræver, at psykologen formår at lytte til og engagere mange forskellige aktører, der i fællesskab skal gennemføre de nødvendige tiltag.

I kraft af ovenstående er det muligt at pege på en række grundantagelser, der adskiller den testorienterede og den konsultative tilgang fra hinanden:

De overordnede grundantagelser i *den testorienterede tilgang* er (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 40; Hansen, 2002b, p. 32):

- Der arbejdes ud fra en lineær kausalitetsopfattelse, som indebærer, at psykologen har mulighed for at finde tilbage til en årsag til en begivenhed.
- Det primære fokus er på det enkelte individ, hvilket medfører en marginalisering af de kontekstuelle forhold.
- Udgangspunktet er en problemfokuseret tænkning, hvor der først findes frem til barnets vanskeligheder og derefter sker en indgriben i forhold til disse.
- Der er ligeledes tale om en kompensatorisk pædagogisk praksis, hvor støtten retter sig mod de områder, hvor eleven er udfordret.
- Der ligger implicit en forståelse af viden som værende universel gyldig, objektiv og sand.
- I forlængelse heraf er der en forståelse af virkeligheden som objektiv og neutral, hvilket vil sige, at den eksisterer uafhængigt af observatøren, der betragter verden.

De overordnede grundantagelser i *den konsultative tilgang* er (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 40; Hansen, 2002b, p. 32):

- Der arbejdes ud fra en cirkulær opfattelse, der indebærer, at psykologen ser på sammenhænge i de relationer og mønstre, der er omkring en problematik.
- Fokus er på de kontekstuelle forhold.
- Frem for at have en problemfokuseret tænkning rettes energien mod de resourcer, der knytter sig til barnet og dets miljø.
- I stedet for den kompensatoriske praksis er der her en udviklende praksis, hvor det søges at øge elevens egen autonomi og mulighed for udvikling.
- Der er en forståelse af viden som værende kontekstafhængig og skabt gennem sproget mellem de aktører, der i fællesskab anvender sproget som en medierende kraft til at skabe virkeligheden.
- Virkeligheden er ikke objektiv og neutral, og det er ikke muligt at betragte verden uden selv at påvirke den.

Med udgangspunkt i ovenstående er det dermed ikke sagt, at disse to tilgange er styrende for forståelsen af psykologens position i PPR. Uddybende peger flere nemlig

på, at der i takt med de ændrede arbejdsopgaver for PPR-psykologen er behov for anderledes kompetencer i PPR. Arbejdsopgaverne er i stigende grad blevet mere komplekse, omfattende og tværfaglige (Tanggaard, 2015, p. 72), og det betyder for psykologen, at denne i højere grad ikke skal forstå sig selv ud fra en eller to tilgange, men i stedet se sig selv som en ”analytisk forandringsagent”, der indtager andre positioner end den testorienterede og konsultative (ibid., p. 73).

Det tyder altså på, at nutidens og fremtidens PPR-psykologer fortsat skal være proaktive og selv være en del af definitionen af deres egne arbejdsopgaver. Det kræver af psykologerne, at de er i stand til at arbejde langt mere formativt og udviklingsorienteret, bl.a. ved brug af hele deres psykologfaglige repertoire (Tanggaard, 2015, p. 74). Ved den rette brug af disse kompetencer bliver psykologen netop i stand til at vise og proaktivt anvende, at virkeligheden kan beskrives, analyseres og forandres (ibid.). Dette stemmer fint overens med Bryan Burnhams (2013) beskrivelse af den pædagogiske psykolog som *bricoleur* (altnuligmand) (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 135).

2.1.2.3 Opsummering

Der tegner sig et billede af, at PPR er præget af forandringer. Flere peger endda på, at PPR grundet paradigmeskiftet og ændringer til stadighed befinder sig i en brydnings-tid (Szulevicz & Tanggaard, 2015 p. 22f). Denne brydningstid medfører en række nye krav til PPR og PPR-psykologen, men den medfører også tiltag fra PPR’s egen side. Flere af kravene stammer fra inklusionsloven fra 2012, hvormed der kom et nyt specialundervisningsbegreb, som lægger op til, at færre elever skal udskilles fra den almene undervisning (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 24). Dertil kommer der i stigende grad forventninger om, at PPR anlægger en mere konsultativ og formativ tilgang til arbejdet (Tanggaard, 2015, p. 74).

Der er imidlertid store kommunale forskelle på, hvordan de forskellige PPR-afdelinger arbejder konsultativt, og hvor langt de er kommet i arbejdet med at agere sparringspartnere i stedet for eksperter (Szulevicz, 2013, p. 467). Ikke nok med, at PPR befinder sig i en periode med store ændringer, så er brugerne af PPR ligeledes præget af massive ændringer, da de ligeledes påvirkes af lovmæssige og politiske

tiltag. Alt dette får også betydning for psykologarbejdet i PPR, der anses som komplekst og ofte præget af modstridende arbejdsopgaver – og kræver en stærk faglighed og identitet (Hansen, 2002a, p. 7). Psykologarbejdet går i retning af, at en større og større del af PPR-psykologens arbejdsopgaver retter sig mod løsningen og håndteringen af opgaver, hvor psykologen skal formå at iscenesætte de deltagende aktører, fx skoleledere og lærere. Det er altså klart, at hvis kompleksiteten af problemer stiger og forandres, så bliver psykologer også nødt til at nytænke sig selv og deres kompetencer (Strøier, 2015, p. 106).

Med udgangspunkt i ovenstående er det muligt at argumentere for, at den konsultative arbejdsform i PPR stadig er relevant og værd at undersøge. Derfor vil vi nu vende blikket mod den konsultative arbejdsform og de udfordringer, der knytter sig hertil. Dette for at identificere, hvilke udfordringer der teoretisk og empirisk er mest aktuelle, og dernæst undersøge oplevelsen og håndteringen af disse.

2.2 Den konsultative arbejdsform

Vi vil nu se nærmere på den konsultative arbejdsform i PPR-regi og bl.a. belyse *den konsultative forståelse* (jf. afsnit 2.2.1) i følge Hansson (1995) og Hansen (2002), *brugernes forventninger* (jf. afsnit 2.2.2) og *psykologens fagidentitet* (jf. afsnit 2.2.3).

2.2.1 Forståelser af den konsultative arbejdsform – Hansson (1995) og Hansen (2002)

I dette afsnit vil vi præsentere og arbejde med den teoretiske forståelse af den konsultative arbejdsform ved hjælp af Ulla Hansson (1995) og Ken Vagn Hansen (2002), da deres arbejde vedrører psykologens konsultative arbejde med lærere, pædagoger og ledere i den danske folkeskole.

Vores valg af netop disse to teoretikere bunder i, at de bliver flittigt brugt i forskellige PPR-tidsskrifter, samt at deres tilgang til den konsultative arbejdsform i PPR indeholder en del forskelligheder og nuancer. Disse forskelle kan ligeledes tænkes at have betydning for udfaldet og brugen af det konsultative arbejde i PPR.

2.2.1.1 Hanssons forståelse af den konsultative arbejdsform

Den konsultative arbejdsform lægger ifølge Hansson op til at støtte relevante aktører rundt om barnet i at drage nytte af egne ressourcer og viden. Hansson foreslår, at vi anskuer aktørerne som *samarbejdspartnere* i den psykologiske konsultation i stedet for at tage ansvaret og opgaverne fra dem (Tanggaard, 2006, p. 384). Med dette forslag må vi antage, at Hansson mener, at den konsultative arbejdsform er afhængig af en ligeværdig relation mellem psykolog og samarbejdspartnere. Og eftersom psykologens samarbejdspartnere kan variere, skal psykologen i takt med skiftende samarbejdspartnere ændre sit fokus. Psykologens fokus kan heraf ligge på skolelederen, barnet, læreren m.m., og psykologen skal hele tiden have for øje, hvis behov og hvem der skal tages udgangspunkt i (Hansson, 1995, p. 30f).

Yderligere er det vigtigt at påpege, at Hanssons forståelse af den konsultative arbejdsform i PPR hviler på opfattelsen af konsultation som *et møde mellem to professionelle*, der refereres til som hhv. ”konsulenten” og ”konsultanden” (ibid., p. 25). Her er det essentielt, at der er tale om et ligeværdigt relationelt forhold. Psykologen indtager altså ikke en magtposition, men indgår i stedet i en ligeværdig relation med eksempelvis en skolelærer, hvor læreren selv er ansvarlig for løsningen af et givent problem (ibid., p. 26). Hansson ser dermed konsultation som en metode, hvor psykologen positionerer sig som en samarbejdspartner og dermed kommer ud over den oprindelige forståelse af psykologen som behandler og ekspert (Tanggaard, 2006, p. 384). Det faktum, at vi ikke bør se skolepsykologen som behandler, er adækvat med de grundprincipper, der er fastlagt for det pædagogisk-psykologiske arbejde i PPR. Et af principperne omhandler, at skolen ikke skal ses som en behandlingsinstitution, men som et sted hvor barnet kan hente færdigheder og viden – altså udvikle sig fagligt i eget tempo under gode forhold (Hansson, 1995, p. 21f).

Hansson har hentet inspiration til sin forståelse af den konsultative arbejdsform fra Gerald Caplans (1970) begreb om *Mental Health Consultation* (Caplan iflg. Tanggaard, 2006, p. 384). Ifølge Caplan bør konsultation forstås som en *kommunikationsproces* mellem faggrupper, altså en interaktionsproces mellem to professionelle. Kommunikationsprocessen har til formål, at udvide samarbejdspartnerens kompetenceområde samtidig med, at samarbejdspartneren bibeholder ansvaret for det fortsatte

arbejde med problemstillingen. Psykologen forventes at tilføre viden og har ansvar for at hjælpe samarbejdspartneren på vej (Caplan iflg. Mendoza, 1993, p. 629).

Hanssons generelle forståelse af konsultativt arbejde i PPR har også betydning for samarbejdsforholdet mellem skolen og psykologen. Psykologen opfattes nemlig som en del af skolens miljø (Hansson, 1995, p. 29f), og hertil understreger Hansson, at psykologen i den konsultative rolle skal have samme mål som den organisation, der arbejdes i.

Hansson påpeger, at det konsultative arbejde rummer en stor mængde frihed under ansvar, hvilket kræver, at psykologen er bevidst om sin rolle som ligeværdig aktør, da udvikling af konsultanden kræver, at man ikke overtager ansvaret (Hansson, 1995, p. 18). Ligeledes er det vigtigt, at psykologen i henhold til konsulentrollen er *klar* og allerede ved den første konsultation får afgrænset mødets rammer samt får indsigt i konsultandens forventninger (ibid., p. 36). I forbindelse med konsultationen opstiller Hansson to mål som rettesnor for et succesfuldt samarbejde: Det ene mål beskrives som *mentalhygiejnisk* og omhandler eleven. Essensen heri består af, at eleven kommer af med sine problemer eller får hjælp hertil. Det andet mål er et *uddannelsesmål*, der berører læreren. Her påtales det, at læreren skal blive bedre rustet til at klare de vanskeligheder, der opstår i forbindelse med dennes arbejde (ibid., p. 27).

Ligeledes foreslår Hansson, at det skolepsykologiske arbejde kan forstås ud fra en systemisk vinkel. Dette begrundes hun med, at eleven eller læreren kan betragtes som dele i et system. Systemer kan også indeholde elevens familie, skolen eller klasselokalet. En fordel ved at betragte eleven som en del af et system synes at være, at der dermed tages afstand fra tidligere tiders forståelse af ”problembørn”, hvor elevens problemer blev anset for værende iboende og som en del af selve eleven. Med den systemiske tilgang antages det ikke, at eleven i sig selv er problemet. I stedet kan problematikken findes, forklares og bearbejdes via det omliggende system (Hansson, 1995, p. 39f). Dette giver anledning til, at den pågældende lærer aktivt kan deltage i arbejdet omkring barnets problemer med støtte via psykologens konsultative arbejde (ibid.).

2.2.1.2 Hansens forståelse af den konsultative arbejdsform

Vi vil nu vende blikket mod Hansens (2002) forståelse af PPR-psykologens konsultative arbejdsform.

Hansen mener overordnet, at udvikling har medført, at PPR's arbejde har mere forebyggende og foregribende karakter end tidligere. Udviklingen kommer til udtryk ved den øgede efterspørgsel på mere rådgivning, supervision og konsultation fra PPR-psykologen. Dette omtaler Hansen ligeledes som et paradigmeskift i PPR's arbejdsgang – hvor psykologen tidligere blev opfattet som servicerende og autoritativ, er forventningerne nu af mere faciliterende og udviklingsorienteret karakter (Hansen, 2002a, p. 9f).

Hansen bruger betegnelsen ”klient” til at repræsentere både enkeltindivider (barnet, læreren, forældre), grupper (familie og lærerteamet) samt organisationen (skolen, institutionen eller en hel gruppe af institutioner). Betegnelsen klient dækker over den ene part i den professionelle relation, hvor den anden part i denne forbindelse skal forstås som psykologen (Hansen, 2002b, p. 11). Dette adskiller sig fra Hanssons forståelse af brugeren som samarbejdspartner.

Hansen påpeger, at PPR-psykologen ved anvendelse af den konsultative arbejdsform ikke skal fungere som ekspert qua distanceringen fra den traditionelle ekspertposition af psykologen som den fagperson, der fjerner ”problembørn” fra klasserne. I dag er folkeskolen blevet ”rummelig”, og fokus er ikke længere at se problemet som iboende i barnet og dermed fjerne eleven fra klassen. I stedet ses problematikken som skabt i systemet og skal løses i systemet, hvilket kræver, at eleven bliver i klassen og er en aktiv del af løsningen (ibid., p. 14f). Hansen finder inspiration til sine perspektiver hos systemteorien og organisationsteori på systemisk grundlag, der begge bidrager med en grundlæggende indsigt i relationens og systemets funktionsmåder. Hansen understreger ligeledes, at den konsultative arbejdsform fordrer, at psykologen respekterer klientens ansvarlighed for sit eget liv (ibid.). Respekten for ansvarligheden for klienten, er også beskrevet hos Hansson som værende af yderste vigtighed. Ligeledes italesatte Hansson også gavnligheden af at se på systemet i forhold til arbejdet i PPR.

Hansen skelner også mellem forskellige måder at udøve den konsultative arbejdsform på. Det ses i form af påpegningen af, at der eksisterer både autoritative og faciliterende måder at arbejde konsultativt på. Hansen forstår den autoritative konsultative arbejdsform med udgangspunkt i, at psykologen indtager en form for ekspertposition, hvorfra psykologen har en klar holdning til en given problematik og kan intervenere konkret i forhold til den pågældende klient. Psykologen, der anvender en mere faciliterende konsultativ arbejdsform, forsøger derimod at øge klientens autonomi og udvikle dennes kompetencer til løsningen af egne og fremtidige problemer (Hansen, 2002b, p. 34f).

Ud fra ovenstående argumenteres der for, at den autoritative konsultative psykolog forstår sine handlinger ud fra en *lineær problemforståelse*, som karakteriseres ved primært at arbejde med symptomlættelse. Ser vi på den faciliterende psykolog, indtages der i stedet en procesposition, som bygger på en *cirkulær problemforståelse*. Grundlæggende for den cirkulære problemforståelse er, at den er karakteriseret ved at arbejde hen imod en øget selvudvikling og autonomi hos klienten (Hansen, 2002b, p. 26, p. 32; Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 375).

Igen ses der forskelle mellem Hansen og Hansson. Hansen adskiller sig fra Hansson ved brug af ord som ”ekspert” og ”autoritativ”, der giver associationer til et ikke-ligeværdigt relationelt forhold mellem klient og psykolog. Dette så vi modsat hos Hansson, der tidligere beskrev konsultationen, eksempelvis mellem psykolog og lærer, som værende ligeværdigt.

Jf. ovenstående kan den konsultative arbejdsform altså både forstås og anvendes på forskellig vis.

2.2.2 Brugernes forventninger til PPR-psykologen og den konsultative arbejdsform

Hvis vi tager udgangspunkt i PPR’s overgang til den konsultative arbejdsform, finder vi det interessant at belyse, hvordan brugerne af PPR har modtaget dette skift. Brugernes forventninger til PPR afspejles også i forventningerne til den enkelte PPR-

psykolog. Med brugerne mener vi de individer, grupper og organisationer, der benytter sig af PPR's ydelser.

I følge Carstensen (2009) har skiftet i PPR's arbejdsmetoder ikke kun haft betydning for dens medarbejdere, men også for brugerne. Det skyldes, at nutidens PPR hovedsageligt fordrer at arbejde forebyggende og faciliterende ved hjælp af den konsultative arbejdsform. Skiftet i praksis og arbejdsformer påvirker bl.a. PPR-brugerne i den forstand, at der i den konsultative tilgang lægges vægt på, at løsningen af problematikker delvist betragtes som værende brugerens eget ansvar. Det faktum, at brugeren selv bærer dette ansvar, medfører, at brugeren selv skal arbejde aktivt for at opnå en løsning på den givne problemstilling (jf. afsnit 2.2.1.1). PPR-psykologen støtter dermed brugeren gennem det konsultative arbejde, men *ansvaret* for løsningen påhviler brugeren selv (Carstensen, 2009, p. 105). Da brugeren nu selv er ansvarliggjort for identifikationen af mulige løsninger og udvælgelsen heraf, inddrages han/hun automatisk og aktivt i processen. Sigtet hermed er, at psykologen ved hjælp af den konsultative arbejdsform skal opkvalificere brugerens kompetencer, så denne selv kan løse fremtidige lignende problemstillinger (Lundholm & Germansen, 2006, p. 401). Denne form for konsultativt arbejde er også kendt som proceskonsultation. Under denne definition er konsulenten ikke nødvendigvis ekspert på indholdet, men på designet og skabelsen af en læringsproces (Dahl & Juhl, 2014, p. 132).

Den proceskonsulterende tilgang kan imidlertid være udfordrende at gennemføre i praksis, da brugerne ofte forventer, at psykologen indtager en *ekspertkonsultativ* rolle og præsenterer dem for en umiddelbar "her-og-nu-løsning" på deres problematikker. Faldgruben ved ekspertkonsultativ er, at brugeren ikke får mulighed for at udvikle egne kompetencer til at forstå, hvad der har skabt problematikkerne – og dermed heller ikke mulighed for at udvikle færdigheder til at håndtere lignende fremtidige situationer (ibid.). Ifølge Hansen (2002) leder dette tanker hen på en mulig ubalance mellem det, PPR tilbyder, og brugernes forventninger. Han italesætter, at PPR's brugere efterspørger disse ekspertkonsultationer, fordi både skoleledere og lærere ofte befinder sig i yderst pressede situationer. Og dette pres kan heraf forstås som en katalysator for efterspørgslen af her-og-nu-løsninger (Hansen, 2002b, p. 26f). I kølvandet på disse her-og-nu-løsninger opstår ligeledes et ønske fra brugerne om, at

psykologen indtager en ekspertrolle, da ansvaret for såvel problemstilling som løsning af denne overdrages til psykologen. Dette brugerønske bunder ofte i mangel på overskud til at indgå i en faciliterende arbejdsproces, som ofte er langvarig (Hansen, 2002b, p. 26f).

Efterspørgslen på her-og-nu-løsninger kan skabe et pres på PPR-psykologen, som kan medføre, at psykologen giver efter og giver brugerne de løsninger, der efterspørges (ibid., p. 27f). Når psykologen indtager en ekspertposition i forbindelse med det konsultative arbejde, anvender han/hun ofte også en ”sell & tell”-tilgang. Med denne tilgang forventes det af psykologen, at denne kan levere et svar på et givent spørgsmål stillet af brugeren (Tanggaard & Dahl, 2013, p. 62f; Dahl & Juhl, 2014, p. 137). Ekspertkonsultationer efterspørges ofte af brugere, da de oplever manglende tid eller faglige ressourcer. Her forventes det, at psykologen bringer sin specialviden i spil og fortæller brugeren, hvordan en given situation bør håndteres (Dahl & Juhl, 2014, p. 134). Succesraten for denne tilgang er dog meget begrænset. Brugeren afgiver nemlig sin magt over udfaldet til psykologen, som ene og alene bliver gjort ansvarlig for den rette løsning af problemet. Dette skaber et skævvredet magtforhold mellem brugeren og psykologen, hvilket kan antages at øge presset på PPR-psykologen yderligere (ibid., p. 136f).

Man kan spørge sig selv, hvorfor brugerne efterspørger ekspertkonsultationer frem for proceskonsultationer, da udbyttet af ekspertkonsultationen på sigt er ringere end ved proceskonsultationen (Farrell, 2009, p. 79). En del af forklaringen kan ligge i, at PPR-psykologen ikke findes tilgængelig, eller at brugeren oplever lange ekspeditionstider. Dette kan resultere i, at brugeren forsøger at klare sig uden psykologens hjælp. Når psykologen endelig kommer i spil, er situationen måske forværret til kritisk og tilspidset (ibid.) – og grundet den kritiske situation vil brugeren ofte efterspørge eksperthjælp og en her-og-nu-løsning. Dette hindrer den faciliterende del af den konsultative proces, da brugerens situation kan være så belastet, at han/hun ikke længere besidder det nødvendige overskud til at deltage i det proceskonsultative arbejde. Og samtidig lægger efterspørgslen på her-og-nu-løsninger et tidspres på PPR-psykologen, der forventes at identificere den korrekte løsning for brugeren med øjeblikkelig virkning (Farrell, 2009, p. 79).

Efter denne gennemgang kan vi fastslå, at den proceskonsultative tilgang kræver gensidigt samarbejde mellem PPR-psykologen og brugeren, samt at faktorer som tid og ressourcer er af stor relevans. Dette begrundes med, at vi må antage, at den proceskonsultative tilgang kræver tid, da en ønskværdig udvikling af kompetencer ikke kan forventes at ske på baggrund af én konsultation. Det er med andre ord ikke problemfrit for hverken PPR-psykolog eller PPR's bruger at favne det konsultative arbejde herunder den proceskonsultative tilgang.

2.2.3 Paradigmeskiftet i PPR

Dette afsnit argumenterer for, hvordan ændrede betingelser og ændret lovgivning med fokus på inklusion og udvikling af læringsmiljøer medførte et paradigmeskifte i PPR og ændrede de rammer og forståelser, som PPR tidligere har arbejdet ud fra. Yderligere belyses det, hvilken betydning det har for psykologen.

2.2.3.1 Salamanca-erklæringen, retningslinjer og paradigmeskift i PPR

Som det blev tydeligt i ovenstående afsnit, så har PPR siden sin begyndelse i perioder været præget af forandringer og ændrede betingelser.

Omkring årtusindeskiftet blev PPR endnu en gang mødt med krav om forandring, men denne gang blev der også krævet en generel ændring i måden at forstå børns problematikker på. Der peges på særligt to dokumenter i forbindelse med de ændrede betingelser for PPR: Salamanca-erklæringen⁶ fra 1994 og Undervisningsministeriets retningslinjer⁷ for PPR fra 2000. I kraft af den betydning, som erklæringen og retningslinjerne har spillet for PPR's bevægelse mod et mere konsultativt udgangspunkt, vil de i det følgende blive uddybet (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 373f).

⁶ <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>

⁷ <https://uvm.dk/folkeskolen>

Salamanca-erklæringen blev udformet på initiativ fra bl.a. UNESCO⁸ og førte til, at mere end 80 lande og 25 organisationer satte sig sammen for at diskutere og udfærdige principper, praksisser og politik for skoleområdet med det formål at skabe nye fælles retningslinjer for uddannelse. Erklæringen omhandler bl.a. børns rettigheder til at blive inkluderet i skolen og deres ret til lige uddannelse (Dyson, 1999, p. 36). Salamanca-erklæringen medførte store ændringer i uddannelsessystemet bl.a. pga. italesættelsen af måden, hvorpå børn med vanskeligheder skal anskues og forstås. En tilføjelse i denne sammenhæng er imidlertid, at erklæringens punkter og dens udformning fremstår en anelse uklare hvorfor den kan tolkes frit landene imellem (Dyson, 1999, p. 36f). Dog står det klart, at erklæringen lægger op til at favne børns forskelligheder ved at søge tilpasning i det enkelte barns omgivelser frem for at se på problemet som iboende i barnet. Det betyder groft sagt, at alle børn har ret til uddannelse under de samme forudsætninger, samt at de skal inkluderes i skolens fællesskab og ikke ekskluderes til specialtilbud (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 374; Dyson, 1999, p. 36f). Med Salamanca-erklæringen forventes den danske folkeskole at kunne præstere en større rummelighed i forhold til elevernes forskelligheder, da det nu opfattes som en udskillelse af elevernes mulighed for at indgå i samfundet såvel som skolen, hvis de henvises til specialundervisning. Dette smitter også af på kravene til PPR, som møder nye forventninger om en forebyggende indsats med fokus på systemet og konteksten (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 374).

Rettes blikket mod Undervisningsministeriets retningslinjer for PPR fra 2000, så støtter disse op om de ændringer, der foreslås i Salamanca-erklæringen. Retningslinjerne får betydning for PPR-psykologernes arbejdsområder, idet de bevirker, at PPR bevæger sig mod den konsultative tilgang med fokus på forebyggende arbejde og barnets omgivelser (ibid.). Dette står i kontrast til tidligere den anvendte arbejdsform, hvor psykologen fjernede barnet fra konteksten og anvendte isolerede tests for at pege på interventionsmuligheder eller flytte barnet til specialundervisning (Strand, 2003, p. 734).

⁸ <https://whc.unesco.org/>

Det er altså disse to dokumenter, Salamanca-erklæringen og Undervisningsministeriets retningslinjer, der ligger til grund for, at der tales om et paradigmeskifte i PPR. De betød, at forståelsen af PPR-psykologen som autoritær ekspert forandrede sig til en forståelse af PPR-psykologen som relationelt optaget konsulent (Hansen, 2002b, p. 34). Psykologen, der indtager positionen som ekspert i PPR, kan gennem tests og undersøgelser finde frem til årsagerne bag specifikke problematikker, som er en del af barnet. Men disse standardiserede tests medfører også, at barnet vurderes adskilt fra den kontekst, hvori problemerne opstår, og derfor kan der argumenteres for, at testen kun giver et isoleret billede af barnet i selve testsituationen (Strand, 2003, p. 102-104). Ligeledes er det også psykologen, der har det primære ansvar i forhold til vurderingen af og løsningen på barnets problematikker (ibid., p. 732f). Paradigmeskiftet medfører en afstandstagen til ovenstående position og arbejdsform til fordel for den konsultative position og arbejdsform. På det overordnede plan betyder skiftet, at psykologen ikke længere skal betragte individet som en isoleret enhed, men i stedet beskue konteksten og relationerne, som individet indgår i (ibid., p. 734). Dertil kommer, at psykologen så vidt muligt skal forsøge at arbejde med barnets udvikling og læringsmiljø for at fremme positive forandringer (Hansen, 2002b, p. 32f). Ved at arbejde med relationerne og læringsmiljøet omkring barnet er det heller ikke længere psykologen, der har ansvaret for at finde løsningen på barnets problemer. Nu skal psykologen i stedet facilitere en udviklings- og forandringsproces omkring barnet ved at indgå i en konsultativ arbejdsalliance med centrale aktører omkring barnet, eksempelvis lærere, pædagoger og forældre (Hansen, 2002b; Tanggaard, 2006, p. 382).

Opsummerende medfører paradigmeskiftet i PPR omkring år 2000 en markant ændring i de holdninger, arbejdsmetoder og antagelser, der på det givne tidspunkt er videnskabeligt anerkendte (Strand, 2005, p. 695). I PPR får det betydning i forhold til den måde, som psykologen forventes at arbejde og forholde sig til problemstillinger på – eksempelvis er psykologens nu mere systemiske orientering en væsentlig ændring i arbejdsgangen. Paradigmeskiftet sker altså grundet de nye krav til folkeskolen om større rummelighed, hvor det forventes, at indsatser omkring pædagogisk psykologiske problemstillinger skal være så forebyggende som muligt og mindre indgribende (Tanggaard & Elmholt, 2006, p. 374).

2.2.3.2 Inklusionslovgivning og folkeskolereform

Efter ændringerne omkring årtusindskiftet bliver paradigmeskiftet og den konsultative arbejdsform undersøgt flere gange (Hansen, 2002; Tanggaard & Elmholdt, 2006). Der går cirka 10 år, inden PPR endnu en gang bliver ramt af større forandringer. Denne gang i form af inklusionsloven fra 2012 (Szulevicz, 2013, p. 466). Årsagen til den nye inklusionslovgivning skal bl.a. findes i en stigning i antallet af børn, der henvises til specialområdet i perioden 2000-2011 (Baviskar et al., 2013 p. 8f; Szulevicz, 2013, p. 466). Stigningen kan forstås ud fra den neurologiske videnskabs fremmarch og de nye fremvoksende diagnoser som ADHD og forstyrrelser inden for autismespektrummet (Ratner, 2013, p. 71f). Inklusionslovgivningen får stor betydning for, hvad der betragtes som PPR's væsentligste opgave, nemlig skabelsen af et inkluderende læringsmiljø i den danske folkeskole og tilhørende institutioner (Szulevicz, 2011, p. 466). Der sker således endnu en redefinering af, hvordan PPR og folkeskolen skal forholde sig til specialundervisning og elevernes læringsmiljø – nu skal afsæt tages i inklusionslovgivningen. Inklusionsloven fra 2012 omhandler nemlig en redefinering af specialundervisningsbegrebet, som lyder, at for at en elev formelt set modtager specialundervisning, skal eleven indgå i minimum 12 timers ugentlige specialektioner (ibid.). Yderligere medfører lovgivningen, at PPR ikke længere nødvendigvis skal involveres, hvis en elev modtager færre end 9 timers specialundervisning (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 24).

Men forandringerne i PPR stopper ikke med inklusionslovgivningen. Paradigmeskiftet i PPR og den konsultative arbejdsform får endnu en dimension i kraft af et nyt tiltag, der ændrer betingelserne for PPR. Tiltaget sker i 2013 med aftale om Folkeskolereformen⁹, hvis fokuspunkter bl.a. omhandler mere tid til faglig fordybelse og lektiehjælp. Med andre ord skal den danske folkeskole nu udfordre alle elever, så de kan opnå deres fulde potentiale. Ligeledes skal betydningen af den enkelte elevs sociale baggrund mindskes i forhold til opnåelsen af faglige resultater, og slutteligt skal der sættes fokus på styrkelse af trivsel og tillid via respekt for professionel viden og praksis (Nielsen, 2015, p. 6; Ringsmose, 2015, p. 12f). Betydningen, som disse tiltag

⁹ http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62379/cf_202/Klik_her_for_at_l-se_fakta_om_folkeskolereformen.PDF

får for PPR, er, at essensen af PPR's arbejde nu skal rette sig mod udvikling af kvaliteten i de pågældende læringsmiljøer i forhold til barnets udviklings- og læringsmuligheder (Ringsmose, 2015, p. 13). Sagt med andre ord, så skal PPR-psykologen nu i højere grad også spille en rolle i forhold til didaktisk sparring med skolerne og skal samtidig arbejde mere på det organisatoriske plan af skolerne og institutioner for at have så stor indflydelse som mulig (Strøier, 2015, p. 101f).

For at understøtte PPR i processen med at bidrage til visionen om at skabe læring for alle børn gennem øget inkluderende praksis i danske dagtilbud og skoler iværksatte KL en rapport. Heri peges der også på syv forskellige pejlemærker, som er strategiske indsatsområder for PPR's fremtidige praksis (Implement Consulting Group, 2013, p. 3f). De syv pejlemærker omhandler: 1) en fælles model for inklusionsarbejdet i dagtilbud og skoler, 2) supervision og rådgivning, 3) behovstilpassede ydelser, 4) øget decentral organisering, 5) tidlig indsats, 6) forebyggende behandlingsforløb for børn og deres familier og 7) kompetenceudvikling på tværs (ibid.). Pejlemærkerne hænger sammen på kryds og tværs, og de anses af KL som værende vigtige retningslinjer for PPR og det pædagogisk-psykologiske arbejde.

Men pejlemærkerne ændrer også betingelserne for PPR, da denne nu skal tilpasse sine opgaver og ydelser i overensstemmelse med kommunernes inklusionsindsats. Endvidere betyder pejlemærkerne, at skoleledere og lærer peger på behovet for nye fagligheder på PPR-området (Implement Consulting Group, 2013, p. 5). Behovet for nye fagligheder opstår ifølge Søren Hertz (2013) som følge af kravet om, at det ikke længere er nok, at PPR anses som et hjælpende og støttende system (ibid.). PPR skal yderligere ses som et aktivt og udviklende system i forhold til dets brugere og sig selv. Og hvis kravet om nye fagligheder i PPR relateres til psykologen, der arbejder i PPR, kræves det, at dennes faglighed nytænkes (Tanggaard, 2015, p. 72). Desuden skal PPR fungere som et udviklende system, hvilket ligeledes fordrer psykologen til at nuancere sine tanker om det pædagogiske psykologiske arbejde i skoler og institutioner. Psykologen og skolen er med andre ord ikke mere adskilt, da skolen i sig selv bliver et udviklingssystem for den enkelte bruger (Implement Consulting Group, 2013, p. 5).

2.2.4 PPR-psykologens fagidentitets betydning for den konsultative arbejdsform

Med udgangspunkt i studier af bl.a. Aston & Roberts (2006) og Tanggaard (2006) vil vi i det følgende redegøre for, hvordan psykologens fagidentitet kan have betydning for dennes anvendelse af den konsultative arbejdsform.

PPR-psykologens fagidentitet kan ifølge flere studier antages at have indflydelse på eksekveringen af den konsultative arbejdsform. Dette ser vi eksempelvis hos Ashton og Roberts (2006), der belyser, hvordan skolepsykologer udvikler deres fagidentitet i et praksisfelt – hvori der er en øget forventning til indtagelsen af en konsultativ position (p. 111f). Studiet fremhæver, at psykologen ofte sætter lighedstegn mellem sin forståelse af fagidentitet og ekspertpositionen. Ydermere peger studiet på, at skolepsykologen ikke nødvendigvis ser det konsultative arbejde som udelukkende psykologisk arbejde, da denne arbejdsform ligeledes kan udføres af andre faggrupper (ibid.). I forlængelse af dette fremhæves det, at skolepsykologerne stadig finder det vanskeligt at beskrive deres egen rolle som skolepsykologer (Stobie, 2002, iflg. Ashton & Roberts, 2006, p. 122). Konsekvensen heraf er en tilsidesættelse af deres egen forståelse og definition af den skolepsykologiske position. Tilsidesættelsen er yderligere delvist påvirket af brugernes tilfredshed med deres arbejdsindsats (Anthony, 1999, iflg. Ashton & Roberts, 2006, p. 112). Schwartz (2011) nuancerer dette perspektiv ved at argumentere for, at psykologen ofte vælger faglig referenceramme ud fra ”hvad sagen kræver”. Derfor bliver denne faglige referenceramme også udslagsgivende for psykologens selvforståelse af egen faglighed (Schwartz, 2011, p. 20).

Ifølge Tanggaards studie (2006) beskrives PPR-psykologerne som at have indtaget et autoritativt afsæt i deres forståelse af den konsultative tilgang (p. 380). På denne baggrund antages det, at den psykologiske fagidentitet rummer en del ekspertviden, og at denne ekspertrolle kan være svær at løsrive sig fra (Farrell, 2009, p. 77f; Elmholdt, 2006a, p. 453f). Tanggaard påpeger ligeledes, at man på trods af det konsultative indtog i PPR-psykologens faglighed ikke kan forvente en ensartet arbejdsform, da den gængse PPR-psykolog ofte arbejder pragmatisk – og dermed konsultativt – ud fra egen overbevisning (Tanggaard, 2006, p. 395). At psykologen bevæger sig mel-

lem teoretiske forståelser og tilgange beskrives ligeledes af Schön (2001) ved: *"Hvis den institutionelle kontekst optager en central plads i en praktiserendes rolleformulering, er han/hun opmærksom på de fænomener, som der ikke eksisterer tilfredsstillende færdiglavede teorier for. Han/hun må selv konstruere sin teori."* (p. 231).

I forlængelse af, at psykologen i følge Tanggaard (2006) opfatter sig selv som pragmatisk, og hermed bevæger sig mellem forskellige psykologiske tilgange af praktiske hensyn, så antages dette at fordre, at psykologen reflekterer over egen praksis. *Refleksion-i-handling* medfører, at psykologen reflekterer over handlingen – altså tænker tilbage på, hvad denne tidligere har gjort. Det kan ske efter forløbet eller under forløbet. Refleksion-i-handling styrer ofte handlingen i en anden retning end før refleksionen. Schön forståelse indbefatter, at en væsentlig del af refleksionen foregår som en del af handlingen og som en nødvendig del af læringen. Yderligere kan dette indirekte være med til at forme fremtidige handlinger (Schön, 2001, p. 119f). Det må dermed forstås som essentielt for PPR-psykologen, da denne forventes at manøvrerer i et til tider yderst komplekst felt (ibid.).

Ud fra ovenstående tyder det altså på, at psykologens fagidentitet samskabes af egne forståelser af, hvad det reelt vil sige at besidde rollen som psykolog, og hvad den enkelte sag kræver, samt psykologens egen faglige orientering. Dette ligger helt i tråd med PPR's arbejdsmæssige forståelse, som i en vis grad omfavner metodefriheden til den enkelte psykolog. På trods af denne antagelige forskellighed i forhold til forståelsen af psykologens fagidentitet er PPR-opgaverne dog ofte ensartede på tværs af den forskelligartede opfattelse. Det kan formentlig resultere i et "ikke-ensartet produkt" PPR-afdelingerne og kommunerne imellem.

2.3 Identifikation af udfordringer knyttet til den konsultative arbejdsform i PPR-regi

I dette afsnit vil vi i det følgende identificere og argumentere for fire relevante udfordringer, der knytter sig til den konsultative arbejdsform i PPR-regi. Udfordringerne er delvist udformet ud fra kapitel 2, men også ud fra inddragelse af nyt fagligt materiale. De fire udfordringer er defineret på følgende vis:

1. Diffuse forventninger til psykologrollen (jf. afsnit 2.3.1)
2. Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang (jf. afsnit 2.3.2)
3. Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker (jf. afsnit 2.3.3)
4. Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position (jf. afsnit 2.3.4).

De fire udfordringer vil i det følgende løbende blive introduceret og behandlet. Først vil vi belyse, hvad der kan antages at føre til udfordringen. Herefter indsnævrer vi udfordringen ved at pege på relevante aspekter af den. Som afslutning på hver udfordring vil vi opsummere udfordringerne og herunder pege på nøgleaspekter, som senere vil blive anvendt i forbindelse med specialets empiriske undersøgelse (jf. kapitel 4). Disse specifikke nøgleaspekter bliver i opsummeringerne kursiveret.

2.3.1 Udfordring 1: Diffuse forventninger til psykologrollen

Som følge af folkeskolereformen og inklusionsloven omhandler arbejdet i PPR nu i stigende grad at støtte i forhold til en højere inklusionsprocent af elever i folkeskolen. Det fører til, at PPR-psykologen skal deltage aktivt og faciliterende i det praktiske inklusionsarbejde og dermed fokusere mere på rådgivning og udvikling af kompetencer hos institutionernes medarbejdere, hvilket står i kontrast til tidligere arbejdsopgaver. Blandt andre Baviskar et al. (2014) peger på, at øget fokus på inklusion i den danske folkeskole medfører nye forventninger til PPR-psykologerne. De nye forventninger begrundes med, at der opleves en stigende efterspørgsel på psykologer, som formår at arbejde med en didaktisk vinkling i deres rådgivning (p. 9). Dertil kommer forventninger, som omhandler, at psykologerne skal arbejde med organisatorisk udvikling, hvilket kan kræve deltagelse i konsultative videreuddannelsesforløb og inddragelse af den konsultative tilgangs metodiske rammesætning (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 23 and p. 63 and p. 158). Szulevicz & Tanggaard (2015) anser ligeledes dette som et udtryk for, at sammensætningen af opgaver i PPR har ændret sig – hvilket også ændrer forventningen til den enkelte psykolog (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 9). De nye forventninger belyses også i KL's rapport (2013):

”Medarbejderne i PPR skal udvikle spidskompetencer inden for de emner, der er efterspurgt. Ved at skabe en dybere indsigt i, hvilken viden og støtte der efterspørges lokalt, forbedrer PPR egne muligheder for løbende at kunne tilpasse kompetencer” (Implement Consulting Group, 2013, p. 12).

Med ovenstående in mente er det muligt at argumentere for, at den udvikling, der er sket i PPR og det omkringliggende samfund siden årtusindeskiftet, har ført til diffuse forventninger til PPR-psykologen (jf. afsnit 2.2.1 og afsnit 2.2.2). I disse afsnit peges der netop på, at PPR siden årtusindeskiftet har gennemgået større forandringer, der medfører udvikling af og kommer til udtryk ved de to fremtrædende tilgange til det psykologiske arbejde i PPR: den psykometriske og undersøgende tilgang samt den konsultative og relations orienterede tilgang (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 37). Ifølge Nielsen (2003) omfatter dette en forventning om, at PPR kan lave indsatser over for det enkelte barn med udfordringer samt indsatser over for systemer (p. 763). Det fordrer, at psykologen kan behandle den direkte indsats i forhold til det enkelte barn, herunder individuelle psykologiske undersøgelser. Ydermere skal psykologen kunne arbejde med den forebyggende indsats, hvor der intervenseres indirekte i forhold til barnet. Ifølge Nielsen skal dette administreres af psykologen med udgangspunkt i en hensigtsmæssig balance mellem de to indsatsformer (Nielsen, 2003, p. 763f; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 37f). Men kan vi antage, at denne balance forefindes i praksis, når PPR-psykologen møder stigende forventninger fra forskellige sider om at øge brugen af den konsultative tilgang?

Dette italesættes bl.a. i KL's rapport (2013):

”Ændring i folkeskolelovens afgrænsning af specialundervisning medfører, at PPR fremadrettet skal foretage færre såkaldte pædagogisk-psykologiske vurderinger til afdækning af barnets behov for specialpædagogisk bistand eller specialundervisning” (Implement Consulting Group, 2013, p. 3).

Bak-Riemer (2011) beskriver også denne tendens i henhold til den stigende efterspørgsel og øgede forventninger til konsultativt arbejde i PPR-regi. Han påpeger, at hvis den konsultative tilgang forventes at blive anvendt som en universelstrategi uan-

set problemstillingens karakter, så kan PPR-psykologen blive presset ud i at undlade psykometriske, individuelle, pædagogisk-psykologiske vurderinger og undersøgelser. Det kan med andre ord forstås, som at psykologen kan blive sat i en position, hvor hensyn til processen vægter højest. Fraværet af undersøgelsen vil dermed ikke kunne medvirke til det nødvendige grundlag for udvælgelsen af den rette interventionstilgang, og interventionen kan i værste fald blive utilstrækkelig eller endda fejlagtig (Bak-Riemer, 2011, p. 13f; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 158f). Ifølge Szulevicz (2013) indebærer den skolepsykologiske praksis dog stadig, at psykologen opretholder den psykometriske og testorienterede tilgang, hvor de praktiske anvendelsesmuligheder er i fokus (p. 463f; jf. afsnit 2.2.1). Han påpeger dog, at testresultaterne ofte får lov at stå alene, og dette kan ses som psykologens fastholdelse af den traditionelle individorienterede og psykometriske fagidentitet (Szulevicz, 2013, p. 466f).

I kontrast hertil finder vi, at fastholdelsen af den individorienterede tilgang kritiseres af den internationale forskningslitteratur, hvori det påpeges, at PPR-psykologer, der fastholder den individorienterede tilgang, ofte er dårligere klædt på i mødet med pædagogernes og lærernes reelle hverdagsudfordringer (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 10; Ahtola & Niemi, 2014, p. 14f). Det faktum, at PPR-psykologens primære arbejdsopgaver omhandler hjælp og støtte af både lærere og pædagoger i forbindelse med inklusionsindsatser, må antages at være problematisk for alle parter, hvis PPR-psykologen ikke formår at imødekomme disse arbejdsopgaver på ordentlig vis og i stedet søger at fastholde sin traditionelle psykolog-rolle.

Flere peger på, at den traditionelle psykometriske tilgang kommer til kort over for den konsultative tilgang, og der argumenteres ligeledes ofte for, at den konsultative tilgang er den bedst egnede arbejdsform i forhold til at facilitere inklusion (Farrell, 2004, p. 16f; Baviskar et al., 2014, p. 23f; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 33f).

Begrundelsen for, at den konsultative arbejdsform er den mest egnede tilgang, belyses bl.a. ved inddragelse af Humberto Maturana & Francisco Varela (1980). De påpeger, at dikterende ekspertløsninger ikke kan forventes at skabe ønskelige forandringer, da det system, som løsningen retter sig mod, ikke selv er en aktiv del i dannelsen af løsningen (Maturana & Varela, 1980 iflg. Szulevicz & Tanggaard, 2015, p.

51). Ifølge Hansen (2002b) kan den konsultative tilgang endvidere fungere som et alternativ til den traditionelle psykologiske ekspertrolle ved at sigte efter inddragelse af systemet og facilitering af udvikling (p. 35). Det kan dog anses som problematisk, at den konsultative tilgang skal forstås som et opgør med ekspertrollen. Denne problematik bunder i PPR-brugernes forventninger til psykologen (jf. afsnit 2.1.3), herunder forventningen om her-og-nu-løsninger og ekspertbistand i mødet med større udfordringer (Hansen, 2002b, p. 26f). Brugerne forventer, at psykologen bringer sin specialviden i spil og fortæller dem, hvordan de bør håndtere en given situation (Dahl & Juhl, 2014, p. 134).

Der kan altså antages at være en i ubalance mellem PPR's forventninger til psykologrollen som værende faciliterende og konsultativ og brugernes forventninger til ekspertudredning samt ekspertkonsultationer.

2.3.1.1 Nøgleaspekter og opsummering af udfordring 1

Denne gennemgang peger på, at der kan eksistere diffuse rolleforventninger til PPR-psykologen. Det forventes, at psykologen skal kunne indtage rollen som *facilitator* i forbindelse med det konsultative arbejde, herunder yde bistand i henhold til både didaktisk vinkling i rådgivning, organisatorisk udvikling, skabe en forebyggende indsats over for det enkelte barn samt arbejde med hele systemet omkring barnet. Og ud over den *flertydige konsulentrolle*, der til tider kan forventes at fungere som en universelstrategi, forventes psykologen ligeledes at kunne indtage en *ekspertrolle*. Dette manifesterer sig i efterspørgslen på den psykometriske og individorienterede tilgang og i særdeleshed på brugernes efterspørgsel på her-og-nu-løsninger og ekspertbistand.

Opsummerende retter denne udfordring sig mod, at psykologen ofte befinder sig i situationer, hvor der er mange forskellige og til tider *uklare forventninger* til psykologen. Grunden hertil er det større fokus på samarbejde og heraf *inddragelse af flere involverede aktører*, eksempelvis skoleleder, lærere, pædagoger m.m. Hver enkelt aktør har sin egen forventning til, hvad psykologen skal bibringe, og hvornår psykologen skal indtage en specifik rolle. Ligeledes har både *psykologen selv* og den pågældende *PPR-afdeling* en forventning til psykologens faglighed og rolle. Psykolo-

gen antages dermed at opleve forskellige diffuse forventninger til egen rolle – og samtidig er det *psykologens eget ansvar* at finde balance mellem de forskellige arbejdstilgange, krav og forventninger.

2.3.2 Udfordring 2: Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang

I denne udfordring vil vi se nærmere på den proceskonsultative, herunder kompetenceudviklende, tilgangs flertydige og uklare forståelse, som den kan optræde i PPR. Dertil vil vi inddrage psykologens egen faglighed, som også spiller en vigtig rolle. Relevansen af denne udfordring stammer bl.a. fra KL's rapport (2013):

”Jeg ved ikke, hvor mange psykologer der har evnen til at levere kompetenceudvikling. Der er jo ikke ret mange PPR-psykologer, der ser sig selv i en vejlederrolle (...)” (Dyssegaard iflg. Implement Consulting Group, 2013, p. 24).

Begreber som *forebyggelse* og *konsultativt arbejde* har stadigvæk stor betydning i PPR-regi. Det skyldes ikke mindst det øgede fokus på inklusion og udvikling af læringsmiljøer (jf. afsnit 2.2). For at imødegå disse fokuspunkter beskrives det i KL's rapport fra 2013, at PPR-psykologen fremadrettet skal arbejde faciliterende og udviklende (Implement Consulting Group, 2013, p. 3f). Psykologen, der indtager en mere faciliterende konsultativ arbejdsform, forsøger at øge klientens autonomi og udvikle dennes kompetencer til løsningen af egne og fremtidige problemer (Hansen, 2002b, p. 34f). Faciliterende og udviklende praksis kan ifølge den konsultative arbejdsform ske ved hjælp af proceskonsultation (jf. afsnit 2.2.2), hvor sigtet er at medvirke til en udviklingsorienteret tankegang hos brugeren. Der er altså sket et skift i PPR-regi: Hvor psykologen traditionelt var ekspert, fungerer psykologen nu også som proceskonsulent og facilitator (jf. afsnit 2.1.1).

Proceskonsultationens modstykke, ekspertkonsultationen, anvendes stadig i PPR. Her fungerer psykologen mere som en løsningsorienteret brandslukker, hvor brugeren ikke opkvalificeres, men i stedet modtager en her-og-nu-løsning på en given problemstilling (jf. afsnit 2.2.2).

Der er altså forskellige overordnede tilgange til, hvordan psykologen skal arbejde konsultativt i PPR. Denne forskellighed antager vi også at finde hos Hansen (2002) og Hansson (1995) og deres forståelser af den konsultative arbejdsform herunder den proceskonsultative tilgang. Hansson ser ikke nødvendigvis den proceskonsultative psykolog som en, der besidder en autoritet. Hun beskriver, at den konsultative psykolog har mulighed for at fralægge sig autoriteten i det konsultative arbejde, da hun betragter dette som et ligeværdigt samarbejde mellem to professionelle – konsulenten og brugeren (Hansson, 1995, p. 26). Denne fralæggelse af autoritet står i kontrast til Hansens (2002b) forståelse af den generelle positionering, som psykologen indtager. Han italesætter, at psykologen, uanset arbejdsfelt, af omgivelserne altid vil blive anskuet som en ekspert på netop sit arbejdsområde, og at det derfor aldrig vil være muligt at fralægge sig sin autoritet (p. 26f). Den konsultative forståelse kan dermed variere i indhold og komme til udtryk som to meget forskellige måder at betragte sig selv på som fagperson.

Den samme flertydighed gør sig gældende i forhold til måden, hvorpå den proceskonsultative psykolog iagttager brugeren. Hansson (jf. afsnit 2.1.2.3) ser brugeren som en ligeværdig samarbejdspartner, hvorimod Hansen (jf. afsnit 2.1.2.4) i stedet ser brugeren som klient og samtidig ikke er afvisende for, at psykologen fungerer som autoritet og ekspert. Begge konsultative forståelser udviser dog enighed om, at brugeren bærer det fulde ansvar for løsningens udfald. Hvilken af disse to konsultative forståelser, den enkelte PPR-psykolog vælger at indtage, afhænger ifølge Germansen og Lundholm (2006) af, hvad der efterspørges af skolen, lærerne m.m., samt hvilken problemstilling der beskrives af den pågældende bruger (p. 405). Dermed er det altså ikke kun teoretiske forståelser, der kan have indflydelse på den manglende uniformitet af forståelsen af den konsultative arbejdsform. KL (2013) beskriver også vigtigheden af at *lytte* til brugerens efterspørgsel:

”Brugerne af PPR efterspørger, at PPR (...) lytter til de behov for støtte og rådgivning, som efterspørges i kommunernes institutioner” (Implement Consulting Group, 2013, p. 6).

Ydermere peger Elmholdt (2006) på, at PPR-psykologens egen teoretiske interesse og faglighed også har en betydning for forståelsen af den proceskonsultative tilgang,

herunder psykologens foretrukne arbejdsmetode. Dette påpeges i forhold til den konsultative arbejdsform, hvor det må forstås, at den konsulterende psykolog er tilbøjelig til at forstå problemstillingen som relationelt og kontekstuel betinget (Elmholdt, 2006a, p. 453f). Ud fra Elmholdts forståelse kan vi antage, at den konsulterende psykolog arbejder med relationen og konteksten, altså systemet, men også at den proceskonsultative arbejdsform er varierende psykologer imellem, alt afhængig af deres respektive interessefelt. Denne inddragelse af systemet så vi ligeledes i Hanssons (1995) og Hansens (2002) forståelse af det konsultative arbejde (jf. afsnit 2.2.1).

Ifølge Tanggaard (2006) indtager PPR-psykologer pragmatiske holdninger til arbejdet. Med dette menes der, at psykologerne ikke nødvendigvis arbejder på samme måde, selv om de alle inddrager den proceskonsultative position som en del af deres arbejdsform. Psykologerne finder så at sige deres egen måde at arbejde proceskonsultativt på (p. 395). I forhold til dette kan vi antage, at selv om kernen i den proceskonsulterende arbejdsform som udgangspunkt er den samme, indbefatter denne arbejdsform ligeledes en manglende uniformitet i henhold til, hvordan den anvendes.

2.3.2.1 Nøgleaspekter ved og opsummering af udfordring 2

På baggrund af denne gennemgang ser vi en manglende uniformitet i forhold til den proceskonsultative tilgang hos psykologen. Den proceskonsulterende psykolog forventes bl.a. at kunne arbejde med *systemet*, *forebygge*, *facilitere* og *skabe udvikling*. Der er dog forskellige teoretiske forståelser af den proceskonsulterende tilgang. Én forståelse peger på psykologen som *autoritet* og *ekspert*. Denne forståelse omhandler *ekspertkonsultationer*, hvor psykologen fungerer som en *løsningsorienteret brand-slukker*, der tilbyder brugerne en *her-og-nu løsning*. En anden forståelse af den proceskonsulterende tilgang betragter ikke psykologen som en *autoritet* eller *ekspert*, men ser i stedet brugeren som en *ligeværdig samarbejdspartner*, der selv bærer det *fulde ansvar for problemet og løsningen* heraf.

Yderligere finder vi, at det ikke kun er de forskelligartede *teoretiske forståelser*, der kan have indflydelse på den manglende uniformitet. Den manglende uniformitet kan ligeledes påvirkes af psykologens *egen teoretiske interesse og faglighed*, *omgivelsernes forståelse af psykologen som ekspert* samt *brugernes efterspørgsel på forskellige*

konsultative ydelser og deres problemstilling. Disse aspekter kan desuden forstås som værende selvopfyldende og skabende for hinanden, da de alle påvirker til yderligere flertydige forståelser af, hvad den proceskonsulterende tilgang omhandler. En måde, hvorpå psykologen søger at løse den manglende uniformitet, kan være ved at indtage en *pragmatisk holdning* til den proceskonsulterende tilgang og derigennem *finde sin egen stil.*

På baggrund af ovenstående antages den manglende uniformitet at stamme fra forskellige teoretisk funderede udgangspunkter, PPR-brugernes efterspørgsel og psykologens forståelse af egen faglighed. Udfordringen opstår dermed i kraft af de mange forskellige forståelser af, hvad det vil sige at arbejde proceskonsultativt i PPR-regi.

2.3.3 Udfordring 3: Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker

I denne udfordring vil vi se nærmere på vigtigheden og håndteringen af det relationelle arbejde hos PPR's psykologer. Dette sættes i relief til brugernes efterspørgsel på mere synlighed af PPR-psykologerne i skolerne, ligesom vi også ser nærmere på, hvordan PPR-psykologen oplever og håndterer den konfliktende position, der arbejdes ud fra i forbindelse med den konsultative arbejdsform.

Den politiske vision om rummelighed i de danske folkeskoler stiller nye krav til PPR. Ønsket om at fastholde flere børn i nærmiljøet har krævet nye praksisformer fra psykologen, herunder i særdeleshed anvendelsen af den konsultative arbejdsform. PPR's traditionelle serviceydelser i form af objektive tests og undersøgelser af barnet bliver i stigende grad opfattet som en del af problemet, når vi taler om at skabe rummelighed i folkeskolen. Dette begrundes med, at disse ydelser placerer problemet iboende i barnet og ikke ser på den kontekst, barnet befinder sig i (Tanggaard & Elmeholdt, 2006, p. 374). Dermed ikke sagt, at arbejdet i PPR fremadrettet ikke skal omhandle den direkte servicering af barnet, men den skal i særdeleshed omhandle indirekte konsultativt arbejde omkring barnet – herunder opkvalificering af relevante aktører samt program- og organisationsudvikling af forebyggende karakter (ibid.). Dette beskrives ligeledes i KL's rapport (2013):

”Inklusion af flere børn i dagtilbud og skoler står højt på den politiske dagsorden. De almene tilbud skal styrkes, så alle børn og unge er i læring, udvikling og trivsel. Omstillingen til mere inkluderende dagtilbud og skoler er en anledning til at sætte fokus på PPR, herunder den mulige ydelsesvifte og organisering i det fremadrettede arbejde med inklusion” (Dysseggard iflg. Implement Consulting Group, 2013, p. 16).

Af ovenstående kan det udledes, at PPR-psykologen i stigende grad skal arbejde med forskellige aktører omkring barnet. En konsekvens af det er, at psykologen ligeledes skal samarbejde med flere mennesker og forholde sig til flere mennesker på samme tid og på tværs af arbejdsopgaver. Det stiller krav til PPR-psykologen om at håndtere forskellige relationer og skabe balance i disse forhold vedrørende den specifikke opgave. Rasmussen (2004) ser det bl.a. som en problematik, hvis psykologen ikke formår at se muligheder for barnet ved hjælp af dets omgivelser og dermed ikke formår at arbejde med det relationelle samt med opkvalificering af netværket og miljøet omkring barnet (Rasmussen, 2004, p. 16f). Dette støttes op af Tanggaard (2006 p. 392f).

Hvorvidt psykologen reelt oplever flere samarbejdspartnere i forbindelse med de pædagogisk psykologiske opgaver, kan illustreres via Germansen og Lundholms (2006) studie, hvor de følger to PPR-psykologers arbejdsgang. Undersøgelsen inkluderer observationer af et skoleteammøde, som ud over en PPR-psykolog også inkluderer de lærere og pædagoger, der er relevante i forhold til den pågældende problematik, samt repræsentanter fra skolens ledelse og kompetencekoordinatorer. Ikke alene viser dette møde, hvor mange relationer psykologen skal balancere – Germansen og Lundholm påpeger ligeledes, at det essentielle ved mødet er, at ansvaret for problemstillingens løsning ligger hos de fremmødte lærere og pædagoger. Det forventes, at disse lærere og pædagoger ved hjælp af dette teammøde udvikler nye handlingsmuligheder for det pågældende barn, uden at PPR-psykologen møder barnet (p. 401).

Det er vigtigt, at psykologen lader lærerne og pædagogerne beholde deres ansvar for barnet, da relationen mellem psykolog, lærer og pædagog skal hvile på gensidig respekt. Og denne respekt går tabt, hvis psykologen forsøger at overtage ansvaret for problemstillingen i den konsultative proces (Caplan, 1970, p. 85f; Hansson, 1995, p.

23; Cole & Siegel, 2003, p. 9; *ibid.*, p. 407). Vigtigheden af, at relationen mellem parterne bevares intakt, skildres ligeledes af Kongsgaard (2004). Han beskriver det således: ”Ikke fordi relationen er det eneste, der virker, men ud fra antagelsen om, at relationen er, hvorigennem alle øvrige indsatser skal virke” (p. 39).

Det bliver for os mere tydeligt, at den primære grund til, at psykologen i stigende grad skal håndtere relationen, er, at den har stor betydning for, hvordan en arbejdsopgave løses. Dette begrundes yderligere med hjælp fra forskning på det terapeutiske område, hvor det belyses, at relationen mellem PPR-psykolog og relevante aktører har afgørende betydning for løsningen af en problemstilling (Kongsgaard, 2004). Her specificeres det, at den relationelle betydning er af større vigtighed for et positivt udfald end selve den metodiske tilgang (Hougaard, 2012, p. 92f; Belin, 2010, p. 23f; Thorgaard & Haga, 2007; *ibid.*, p. 40). Den nære og respektfulde relation samt vigtigheden af PPR-psykologen synlighed omtales ligeledes af Dyssegaard (2013). Hun italesætter, at PPR-psykologerne opleves fraværende pga. den manglende synlighed:

”Det er helt afgørende, at PPR er til stede og tilgængelig. I mange kommuner er det desværre sådan, at PPR-psykologerne er sådan nogle forvaltnings-psykologer, der sidder på rådhuset. Det er en fadæse uden lige, da PPR skal være ude på skolerne og være tilgængelige og synlige mere eller mindre hver eneste dag” (Dyssegaard iflg. Implement Consulting Group, 2013, p. 16).

Vi bevæger os nu over i det andet aspekt ved denne udfordring: de konfliktende positionsønsker, der kan være til psykologen. De konfliktende positionsønsker opstår som en konsekvens af efterspørgslen på mere synlighed og tilgængelighed fra PPR-psykologen. I ovenstående citat efterspørger Dyssegaard mere synlighed og tilgængelighed fra PPR-psykologen. En efterspørgsel, som er blevet fremsat af flere skoler i nyere tid (Dyssegaard iflg. Implement Consulting Group, 2013, p. 16; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 120). Farrell (2009) italesætter ligeledes problemstillingen med skolepsykologernes manglende synlighed. Han beskriver, at deres fravær eller forlængede ekspeditionstid kan have en negativ indvirkning på lærernes arbejde med barnet og fremadrettet hæmme det konsultative arbejde. Læreren kan måske befinde sig i en så tilspidset situation, at der må handles her og nu, når de endelig kommer til

den pågældende skolepsykolog (Farrell, 2009, p. 79). Denne efterspørgsel og ønsket om, at PPR-psykologen har faste dage på de skoler, de betjener, blev der i starten af 00'erne, hvor den konsultative tilgang havde sit indtog, taget afstand fra (ibid.; Hansen, 2002b, p. 29f), fordi det dermed ikke var muligt for psykologen at opretholde den professionelle distance til brugerne. Dette argumenterer Hansen (2002b) for ved at hævde, at hvis PPR-psykologerne har deres daglige gang på skolen, infiltrerer de miljøet i en sådan grad, at det bliver problematisk for dem at forholde sig komplementært og kritisk i forhold til skolens lærere og ledelse (jf. afsnit 2.2.1.2).

Ovenstående står i kontrast til nyere perspektiver på, at synlighed og relation også kan forstås som at gå hånd i hånd med PPR's arbejde Denne opfattelse bekræftes i KL's rapport (2013): "Brugerne af PPR påpeger, at samarbejdet med PPR forudsætter tillidsfulde relationer, hvilket understøttes ved øget tilgængelighed via en decentral organisering" (Implement Consulting Group, 2013, p. 6).

KL foreslår i rapporten fra 2013, at der laves mindre og centrale PPR-enheder på skolerne for at løse problemstillingen med for meget eller for lidt synlighed fra PPR's psykologer. Samtidig skulle denne løsning også imødekomme et bedre relationelt forhold mellem PPR-psykologen og skolerne (ibid.).

2.3.3.1 Nøgleaspekter ved og opsummering af udfordring 3

Her finder vi en paradoksal holdning til PPR-psykologens *synlighed*, når synligheden sættes i relief til *nærhed* og *distance* i det *relationelle forhold* mellem PPR's psykologer og brugere. Håndteringen af relationer og konfliktende positionsønsker opstår ligeledes, fordi PPR-psykologen samarbejder med forskellige aktører. Det kræver, at PPR psykologen kan indgå i mange forskellige relationer, og kravene varierer alt efter, om det gælder relationen til kollegaer, samarbejdspartnere eller ledere.

Af særlig interesse for os er PPR-psykologens relation til samarbejdspartnerne, da psykologen her yderligere skal finde en balance mellem *den personlige nærhed* og *den professionelle distance* for at kunne udføre forskellige arbejdsopgaver tilfredsstillende. Den enkelte arbejdsopgave kræver muligvis en anden synlighed eller relation mellem psykolog og aktør, end der er på nuværende tidspunkt. Dertil kommer, at

psykologen skal *legitimere*, hvorfor han/hun vælger at arbejde direkte eller indirekte med en given problemstilling. Udfordringen kompliceres yderligere af, at brugerne stiller sig *kritiske* over for de løsningsforslag, som PPR og psykologen kommer med.

2.3.4 Udfordring 4: Faglig utilstrækkelighed og den isolerede positioner

I kraft af inklusionsloven og folkeskolereformen antages der at være kommet nye og mere komplekse forventninger til PPR's medarbejdere og heraf krav om nye kompetencer. Vi vil i det følgende argumentere for, at disse forventninger og krav kan efterlade PPR-psykologen i en isoleret position og meget alene i arbejdet med komplekse arbejdsopgaver, som han/hun måske ikke oplever at have de rette kompetencer til at varetage.

At den konsultative arbejdsform fordrer en bred vifte af kompetencer, ses bl.a. ved, at PPR-psykologen både skal varetage konsultativt arbejde, skabe udvikling hos konsultanderne, tilbyde supervision og vejledning til såvel de kommunale institutioner som deres medarbejdere og i henhold til den inkluderende praksis (Implement Consulting Group, 2013, p. 3f). Samtidig påpeger Szulevicz (2013), at en række undersøgelser indikerer, at såvel undervisere som skoleledere forholder sig kritisk til den pædagogisk-psykologiske rådgivnings formåen.

Vi finder det interessant at undersøge, hvordan PPR-psykologen oplever sin position i forhold til de mange divergerende arbejdsopgaver, og hvorvidt vedkommende føler sig isoleret eller kompetent til at varetage disse. Ydermere er der opstået debat om PPR-psykologernes status og position i organisationen – og om hvorvidt de er kompetente nok til at imødekomme de nye krav og ændringer (Szulevicz, 2013, p. 465f).

Et andet forhold, som kan have indflydelse på psykologens oplevelse af faglig utilstrækkelighed og den isolerede position, er brugernes efterspørgsel på nye og flere pædagogiske og didaktiske kompetencer hos psykologerne. PPR's psykologer kan opfattes som værende uskarpe og uvidende omkring de pædagogiske aspekter i pædagogisk psykologi (Szulevicz, 2013 p. 475). Denne opfattelse suppleres af Baviskar et al. (2013):

“(…) ny rekruttering af psykologer til PPR, der ofte fungerer som første ansættelsessted i en psykologkarriere, sker derfor oftest direkte fra universiteternes psykologuddannelse, hvor pædagogisk psykologi fylder meget lidt, og de nyansattes kendskab til skolen udelukkende stammer fra deres egen skoletid” (Barviskar et al., 2013, p. 59).

Szulevicz (2013) ser det dog vigtigt at påpege, at pædagogisk psykologi på et flertal af de danske universiteter fylder lige så meget som andre psykologfaglige discipliner. Ifølge ham er det derfor en vag og uforståelig påstand, at nyuddannede psykologers kendskab til pædagogisk praksis alene baseres på deres referencerammer fra folkeskoletiden. (p. 475). Han pointerer dog, at den pædagogisk-psykologi sagtens kan kultiveres yderligere, både på universiteterne og i det konkrete PPR-arbejde (ibid., p. 475f). Yderligere betoner Tanggaard og Dahl (2013), at PPR-psykologernes faglige viden først bliver anvendelig for lærerne ved kontekstualisering og relatering til lærernes hverdagsforhold og praksis. Dette stiller krav til, at psykologerne er tætte på lærernes hverdag, samt at de besidder den nødvendige professionelle viden om pædagogik, skolekultur og didaktik (p. 58f).

Det interessante for os i denne sammenhæng er, hvordan PPR-psykologerne opnår denne professionelle viden – ud over gennem deres universitetsuddannelse. Kravet om at kommende og nuværende PPR-psykologer bør blive skarpere på pædagogiske spørgsmål og lave mere praksisnær rådgivning, stiller psykologerne i en isoleret position – for hvor, hvornår og hvordan skal PPR-psykologen udvikle disse kompetencer og søge sparring dertil?

Ud over en stigende efterspørgsel på didaktisk sparring er der ifølge Szulevicz (2013) ligeledes en reaktualisering i forhold til behovet for udvikling af PPR-psykologens konsultative kompetencer. Dette betyder, at PPR-psykologen skal videreudvikle sine konsultative kompetencer og praksisformer (ibid. 476) – hvilket afstedkommer forventninger til flere konsultative ydelser fra PPR, fx at PPR-psykologer udvikler organisationspsykologiske kompetencer på flere niveauer, da det forventes, at de kan rådgive skoleledere såvel som undervisere. PPR-psykologen forventes dermed at kunne navigere i et diffust og komplekst arbejdsfelt, som kræver

overblik og faglig forståelse på flere organisatoriske niveauer. Og det kræver, at den enkelte PPR-psykolog besidder organisationspsykologisk viden om bl.a. ledelse, teamsamarbejde, teamorganisering, gruppeprocesser, konflikthåndtering m.v. (Szu-levicz, 2013, p. 477f).

Vi antager derfor, at den konsultative arbejdsforms udvikling i PPR har afstedkommet nye og mere komplekse forventninger til psykologernes arbejdsmæssige kompetencer, og den enkelte psykolog må selv formå at skabe kobling mellem egen psykologfaglighed og konsulentrollen. Men er dette en forventning, som PPR-psykologen kan indfri – og i så fald hvordan?

Flere psykologer har udtrykt tvivl om, hvordan de kan bringe deres psykologfaglighed i spil, når det forventes, at de arbejder proceskonsultativt (Tanggaard & Dahl, 2013, p. 60-63). Denne tilgang forstås som en faciliterende og nærmest ikke-vidende position, hvor psykologen kun er ekspert på processen og ikke indholdet. Det antages dog, at der er oplagte problemer ved at være ikke-vidende i PPR-regi, da det forventes, at psykologerne besidder konkret viden om kommunernes, skolernes og de lokale forhold – både i forhold til inklusion, men også i forhold til den udviklende og faciliterende praksis. Det er derfor relevant, at der er klarhed omkring, hvordan PPR-psykologen bringer sin faglige viden i spil, samtidig med at man arbejder proceskonsultativt. Ligeledes finder vi det af stor vigtighed at belyse, hvor og hvordan PPR-psykologerne kan udvikle disse kompetencer og modtage faglig sparring.

2.3.4.1 Nøgleaspekter ved og opsummering af udfordring 4

Udfordringen: faglig utilstrækkelig og den isolerede position retter sig mod PPR-psykologens position ved anvendelse af den konsultative arbejdsform, der gennem de seneste år har været præget af nye og ændrede krav, som fordrer *udvikling af kompetencer*. Det at arbejde konsultativt betyder ikke længere kun at nuancere forståelsesrammen omkring en elev. Det forventes i højere grad, at psykologen kan agere sparingspartner, supervisor, team- og ledelsesudvikler samt udøve konflikthåndtering. Disse opgaver er enormt komplekse og kræver tid, *sparring* og *uddannelse* at kunne udføre tilfredsstillende. Vi antager på baggrund af kompleksiteten af arbejdsopgaver og kravet om nye kompetencer, at PPR psykologen kan opleve faglig utilstrække-

lighed og faglig isolation – for hvor i dette virvar af krav og mange forskellige arbejdsopgaver kan den enkelte psykolog udvikle sine kompetencer? Denne udfordring gør sig ikke kun gældende for nyuddannede psykologer, men også for de etablerede, der ligeledes udtrykker tvivl om, hvordan de kan bringe deres psykologfaglighed i spil.

2.4 Opsummering på kapitel 2

Med dette kapitel har vi haft til hensigt at præsentere specialets faglige funderede grundlag. Herunder har vi belyst den historiske baggrund og udviklinger inden for PPR samt PPR-psykologens rolle. Ligeledes har vi undersøgt den konsultative arbejdsform og relevante aspekter heraf, herunder brugernes forventninger og psykologens fagidentitet. Afslutningsvis har vi peget på fire identificerede udfordringer og tilknyttede nøgleaspekter i henhold til den konsultative arbejdsform i PPR-regi: Diffuse forventninger til psykologrollen, Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang, Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker samt Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position. Med dette på plads bevæger vi os nu videre til specialets metode kapitel.

3 Metode

I dette kapitel vil vi redegøre for specialets dataindsamlings- og analysemetode. Kapitlet består af fire hovedafsnit. Første afsnit (jf. afsnit 3.1) indeholder en redegørelse for den anvendte dataindsamlingsmetode, det kvalitative semistrukturerede interview og vignetmetoden, samt vores procedure i forbindelse med gennemførelse af disse. Andet afsnit (jf. afsnit 3.2) indeholder redegørelse for valg af informanter og en beskrivelse af de tilhørende PPR-afdelinger. Tredje afsnit (jf. afsnit 3.3) redegør for den anvendte analysemetode, den teoriinformerende kvalitative indholdsanalyse. Kapitlets fjerde og sidste afsnit (jf. afsnit 3.4) redegør for de etiske overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med planlægning og gennemførelse af vores undersøgelse.

3.1 Dataindsamling

I dette afsnit præsenteres specialets dataindsamlingsmetode. Vi lægger ud med at redegøre for, hvad der forstås ved en kvalitativ metode (jf. afsnit 3.1.1). Dernæst rettes blikket mod det kvalitative semistrukturerede interview (jf. afsnit 3.1.2). Her redegør vi for vores forståelse af denne metode og i forlængelse heraf for metodens forskrifter. Efterfølgende belyses og begrundes valget af vignetmetoden (jf. afsnit 3.1.3), ligesom vores procedure for det semistrukturerede interview og vignetmetoden (jf. afsnit 3.1.4) i forhold til undersøgelsen også behandles. Afsnittet afsluttes med en gennemgang af interviewguiden (jf. afsnit 3.1.5) og de temaer, der danner grundlag herfor.

3.1.1 Kvalitativ metode

Den kvalitative metode er en fællesbetegnelse for en række undersøgelsesmetoder, der tages i brug, når man ønsker at undersøge et genstandsfelt, som er besværligt at måle og veje. Det er således interessen for, hvordan noget gøres, opleves eller fremtræder, der er i fokus (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 13). Her søges der efter kvalitative oplysninger, der fører til en dybere forståelse af et specifikt genstandsfelt.

Relevansen af at anvende en kvalitativ metode skinner tydeligt igennem i vores problemformulering med vores ønske om at undersøge konkrete personers oplevelser og handlinger i en specifik kontekst (ibid.).

I kraft af ovenstående formål vælges det semistrukturerede interview som metode, da vi herigennem får mulighed for at undersøge PPR-psykologers oplevelser og håndtering af identificerede udfordringer knyttet til den konsultative arbejdsform.

3.1.2 Det semistrukturerede interview

Det semistrukturerede interview er en dataindsamlingsmetode inden for den kvalitative forskningstradition (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 37). Inden for det semistrukturerede interview er der mange forskellige teoretiske og metodiske udgangspunkter, som kan anlægges i forbindelse med en undersøgelse.

I indeværende speciale finder vi inspiration i Fontana og Frey og deres perspektiver på interview som dataindsamlingsmetode (1994; 2008). Det vælger vi af flere årsager. Dels er det muligt at argumentere for, at Fontana og Freys forståelse af det semistrukturerede interview stemmer overens med vores videnskabssteoretiske udgangspunkt, da de forkaster forestillingen om, at interviewet giver adgang til objektiv og sand viden. Desuden anbefaler Fontana og Frey, at interviewerens indtager en mere aktiv og refleksiv rolle, hvilket giver os mulighed for at holde interviewet fokuseret på de identificerede udfordringer, idet vi kan bringe vores egne forståelser ind i interviewet.

Det semistrukturerede interview forstås som en fokuseret dialog mellem flere aktører med et specifikt formål og struktur (Fontana & Frey, 1994, pp. 366f and 371). Der er forud for denne dialog taget stilling til både interviewets formål og struktur, som er afhængig af undersøgelsens formål (ibid.). Viden eller data genereres ved, at de forskellige aktører giver og modtager information i form af udsagn og beskrivelser, som de finder relevante. Det semistrukturerede interview foretages ofte ud fra en interviewguide, som indeholder en række spørgsmål knyttet til de temaer, der er af interesse for interviewet. Dog rummer metoden også en vis fleksibilitet, da interviewerens selv bestemmer, hvordan spørgsmålene behandles (ibid.). Ligeledes mener vi, at det semistrukturerede interview giver mulighed for at belyse emner, der ikke nødvendigvis står i interviewguiden, men som er væsentlige for belysning af interviewets formål.

Vi anvender det semistrukturerede interview med det formål at få indsigt i PPR-psykologers oplevelser og håndtering af de udfordringer, som vi argumenterer for er knyttet til den konsultative arbejdsform. Udfordringerne udgør de temaer, der vil blive undersøgt via spørgsmål i vores interviewguide. Samtidig er vi åbne for at diskutere udfordringer og emner, der ikke berøres af interviewguiden. Og øvrige relevante spørgsmål, der måtte dukke op under interviewet.

Vi anser ikke det semistrukturerede interview som en neutral og objektiv undersøgelsesmetode, hvor man genererer neutrale og objektive data gennem adgangen til sine informanternes oplevelser og beskrivelser. Vi mener, at den viden, der genereres gen-

nem det semistrukturerede interview, påvirkes af forskellige faktorer, som kan være alt fra den historiske kontekst og interviewets magtforhold til undersøgelsens formål (Fontana & Frey, 2008, p. 114f). Denne forståelse af det semistrukturerede interview får også betydning for den form for dialog, der søges tilstræbt mellem os og vores informant. Da begge parter er medskabende i forhold til viden, og ingen taler fra en neutral position, mener vi, at det vil gavne dataindsamlingen, hvis vi indgår i en kritisk og reflektiv dialog med informanten og er åbne omkring dette (Fontana & Frey, 1994, p. 371f). Vores forhåbning med den kritiske og refleksive dialog er, at begge parter engagerer sig i en mere konstruktiv dialog om de identificerede udfordringer. Da vi ikke accepterer, at en neutral position i interviewet er muligt, er det dog vigtigt at reflektere over vores betydning som interviewer for interviewets resultater og anerkende, at det ikke er muligt at anskue interviewet som en neutral interaktion mellem individer (ibid., pp. 368-370). Dette belyses nærmere i afsnit 3.4.

Opsummerende betragter vi det semistrukturerede interview som en intersubjektiv og socialt forhandlende erkendelsesproces, hvor alle deltagende aktører påvirker den viden, der i fællesskab produceres omkring den uafhængige verden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 34). Deltagerne i interviewinteraktionen forsøger gennem spørgsmål og svar at skabe og producere viden knyttet til relevante temaer. Dermed forkastes tesen om, at involverede aktører kan indtage en neutral position og frembringe objektive sande data ved interview af informanten (Fontana & Frey, 2008, p. 114f).

3.1.3 Vignetmetoden

Som supplement til det semistrukturerede interview anvender vi også vignetmetoden. I det følgende præsenteres metoden, og der redegøres for, hvorledes vi har udviklet de vignetter, der er anvendt i interviewene. Disse er vedlagt som bilag nr. 1.

Vignetmetoden er en teknik, der bl.a. kan anvendes i interviews, hvor de forsyner interviewet med fiktive scenarier. Det kan eksempelvis være en beskrivelse af en relevant situation eller en lille historie, der indeholder visse informationer, som informanten skal forholde sig til. Informanten inviteres til at reflektere, vurdere og sætte ord på de subjektive holdninger, der knytter sig til scenariet (Jenkins et al., 2010, p. 176). Metoden giver en ekstra dimension til interviewet, da informantens tanker og

handlinger relateres til en specifik fiktiv situation. Ofte følger der nogle spørgsmål eller en rammesætning med til vignetten, så der er et forståelsesgrundlag i forhold til den enkelte vignet.

I indeværende speciale er vignetterne udarbejdet i skriftlig form, som præsenteres for informanterne, så de selv har mulighed for at gennemlæse dem. Hver vignet er fiktiv, men tager udgangspunkt i de udfordringer, som er identificeret.

I forbindelse med udarbejdelsen af vignetten er der visse elementer, som er værd at forholde sig til: Hvad skal den omhandle, hvilke aktører skal optræde, hvordan skal den konstrueres, og hvad er de vigtige informationer i vignetten, som kan have størst betydning for informantens holdninger? Inden disse elementer overvejes, er det vigtigt at understrege, at de tanker og handlinger, som informanten knytter til den enkelte vignet, ikke er en direkte afspejling af, hvordan han/hun *reelt* vil opleve og handle i det beskrevne scenarie, men mere en indikation af, hvordan informanten *tror*, at han/hun vil opleve og handle (Jenkins et al., 2010, p. 179).

Udarbejdelsen af vignetter tager udgangspunkt i den faglige litteratur, der specifikt beskæftiger sig med det konsultative arbejde i PPR. Den enkelte vignet beskriver overordnet en situation, der søges at være så virkelighedsnær som muligt. Der udarbejdes i alt fire vignetter, som hver især relaterer sig til en af de fire udfordringer. Selve navngivningen og begrebsliggørelsen af disse udfordringer vil ikke fremgå af vignetten, men være implicite. Intentionen med at gøre vignetterne så virkelighedsnære og realistiske som muligt er at øge troværdigheden af informantens svar, da det antages, at der hermed er større sandsynlighed for, at informanten anvender egne erfaringer.

Vi har også overvejet, hvorvidt vignetten i realiteten handler om det, vi har til hensigt, at den skal handle om. Meningen med anvendelsen af vignetter er, at informanterne svarer ud fra samme position og i forhold til samme kontekst. Hvis dette ikke sker, kan det muligvis skyldes manglende indhold eller beskrivelser i vignetten. En mulig konsekvens, hvis dette ikke tages i betragtning, er, at informanterne forholder sig til vignetten på hver deres måde. Hermed bliver sammenligneligheden mellem de

forskellige holdninger svækket. Vi mener dog, at vi ved en aktiv rolle i selve interviewsituationen kan opveje dette forhold, da vi som interviewere har mulighed for at fastholde fokus på positionen og konteksten – det vil sige den position, som PPR-psykologen, der anvender den konsultative arbejdsform, har, og i PPR-kontekst. En anden mulig konsekvens ved en utilstrækkeligt beskrevet vignet er, at manglende beskrivelser eller indhold kan medføre en øget refleksion hos den enkelte informant, da denne selv skal udfylde ”hullerne”. Heraf kan der opstå interessante perspektiver og dialoger (Ejrnæs & Monrad, 2012, pp. 108-110).

De vignetter, vi har udviklet til anvendelse i interviewene, kategoriseres som vertikale vignetter. Den vertikale vignette er relativt lang, velbeskrevet, kontekstnær og autentisk (ibid., p. 108). Disse krav har vi forsøgt at opfylde, hvormed vi kan argumentere for, at vi har mindsket risikoen for, at informanter tolker de enkelte vignetter fra forskellige positioner. Ydermere begrænses de forskellige betydninger, en vignette kan have, ved at vi har efterstræbt at fremstille vignetterne så entydigt som muligt for informanterne (ibid., pp. 108-110).

3.1.4 Procedure i forbindelse med afholdelse af det semi-strukturerede interview

Med undersøgelsens formål om at få indsigt i PPR-psykologernes oplevelser og håndteringer af udfordringer knyttet til den konsultative arbejdsform vil vi i dette afsnit beskrive vores procedure. Vi supplerer med at behandle de overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med tilrettelæggelse af interviewsituationen, anvendte interviewteknikker samt interviewerens rolle.

Den første overvejelse, vi gør os inden afholdelse af interviewet med de medvirkende PPR-psykologer, er i forhold til de positioner, som indtages af os og informant. Eftersom vi interviewer PPR-psykologer med en lang videregående uddannelse, kan der argumenteres for, at informanterne indtager positionen som ekspert med en høj grad af specialiseret viden. Og modsat kan vi af informanterne blive opfattet som studerende, der ikke har den fjerneste ide om, hvad det vil sige at arbejde i PPR-praksis (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 167). Ved sådanne positioneringer kan der antages at opstå et asymmetrisk forhold i interviewrelationen, hvilket kan påvirke

hele interviewet. Vi forsøger derfor at imødegå denne asymmetri på forskellig vis. Blandt andet har vi fordybet os i relevant og faglig viden, der gør os i stand til at diskutere og anvende korrekt fagsprog under interviewet. Dertil kommer, at vi begge har haft praksisnære erfaringer med den konsultative arbejdsform gennem praktikforløb. Endelig præsenterer vi os ved starten af interviewet ikke som forskere eller studerende, men som ligesindede fagfæller, der har et ønske om en gensidig dialog, hvor alle parter kan stille spørgsmål og forholde sig kritisk til det sagte såvel som usagte (Fontana & Frey, 1994, p. 370). Vignetterne kan ydermere også antages at være med til at udligne asymmetrien, da der via disse bliver et fælles tredje, som vi i fællesskab kan forholde os til.

Vi har også gjort os overvejelser om, hvordan vi rammesætter interviewene på en måde, som stemmer overens med intentionen om at have en kritisk dialog omkring de identificerede udfordringer. For at imødegå dette tydeliggør vi ved interviewets begyndelse, at det er psykologens oplevelser og håndtering af udfordringer knyttet til den konsultative arbejdsform og dermed også positionen som konsultativ psykolog i PPR, der er vores genstandsfelt – og at det er det, vi gerne vil tale om. Yderligere vælger vi at indlede interviewet med at fortælle lidt baggrundsinformation om vores genstandsfelt og de udfordringer, vi vil undersøge. Det gør ved at give en beskrivelse af hver udfordring, så informanten har en ide om, hvad vi vil snakke om. Samtidig vælger vi i løbet af interviewet at dele og ekspliciterede vores forforståelse og faglige forståelser med informanterne. Dette gøres både for at opretholde refleksion og diskussion i samtalen, men også fordi vi mener, at en indsigt i vores forståelser er med til at skabe transparens, og ydermere viser respekt for de enkelte informanter (ibid., p. 367).

En tredje overvejelse retter sig mod, hvordan vignetter konkret anvendes i interviewet. Vi vælger at anvende vignetterne fleksibelt, hvilket betyder, at det er den enkelte interviewsituation, der afgør, hvorvidt og hvornår vignetten tages i brug. Som udgangspunkt vil vi gerne stille et par spørgsmål omkring det enkelte tema, inden vignetten tages i brug, da samtalen dermed allerede omhandler det specifikke tema og den specifikke udfordring.

Med ovenstående in mente kommer interviewene ideelt set til at forløbe på følgende måde: Vi introducerer os selv som kommende psykologer, der ønsker en gensidigt respektfuld, men stadig kritisk dialog. Dernæst fortæller vi om vores genstandsfelt for at rammesætte interviewet, så informanten er klar over, at vi primært er interesseret i at undersøge oplevelser af udfordringer og håndtering heraf i den konsultative arbejdsform. Inden det egentlig interview igangsættes, underskriver informanterne en samtykkeerklæring (Bilag nr. 2), og der foretages en forventningsafstemning. Herefter indledes interviewet med at spørge ind til PPR-psykologens arbejdsdag, hvorefter dialogen ledes hen på den konsultative arbejdsform og position, herunder hvad informanterne forstår, ved den konsultative arbejdsform, og hvor de anvender den. Efterfølgende inddrages de identificerede udfordringer som temaer, som er styrende for resten af interviewet. Måden, de identificerede udfordringer anvendes på, er, at interviewer starter med en kort redegørelse for, hvad den enkelte udfordring omhandler. Herefter følger en række åbne og lukkede spørgsmål, der alle relaterer sig til den enkelte udfordring.

Det er især tre forhold, der søges indsigt i gennem interviewene: Det drejer sig om manifestationen af udfordringen (hvordan udfordringen kommer til udtryk), hvordan psykologen reelt oplever udfordringen, og endelig hvordan psykologen håndterer udfordringen. Disse forhold forsøger vi at få en så nuanceret indsigt i som muligt. Hvis vi under interviewet og i forhold til en udfordring sidder med en følelse af, at informanten er usikker på, hvad vi mener, tages vignetten i brug. Den enkelte vignette er udskrevet på papir, som udleveres til informanten, der opfordres til at læse den højt. Herefter er der mulighed for at kommentere på og tage stilling til vignetten. Hensigten med denne fremgangsmåde er at gøre udfordringen mere praksisnær og lettere forståelig for informanten. De fire udfordringer/temaer gennemgås i løbet af interviewet, hvor interviewer og informanten begge er aktive aktører. Som afslutning på interviewet spørges informanten, om han/hun har yderligere kommentarer eller perspektiver. Dermed gives der mulighed for, at denne kan bidrage med supplerende information, hvis de diskuterende temaer eksempelvis viser sig ikke at være fyldestgørende i forhold til udfordringer relateret til den konsultative arbejdsform.

3.1.5 Interviewguide

Interviewguiden er udarbejdet med inspiration fra Kvale & Brinkmann (2009, p. 122f) samt de identificerede udfordringer, der har til hensigt at være medskabende til de spørgsmål, der alle anvendes til belysning af specialets problemformulering. Det er i særdeleshed de identificerede udfordringer, der udgør hovedtemaerne i interviewguiden: *Diffuse forventninger til psykologrollen, Manglende uniformitet og entydighed i den proces-konsulterende tilgang, Håndtering af relationer og konflikten-de positionsønsker* samt *Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position* (jf. afsnit 2.3). I forbindelse med udformningen af relevante spørgsmål tilhørende udfordringerne har vi ligeledes anvendt de identificerede nøgleaspekter. Ydermere mener vi, at en indsigt i psykologens arbejdsdag samt forståelse og anvendelse af den konsultative arbejdsform kan være nyttig, dette forekommer ligeså som et tema. Den konkrete interviewguide forefindes i bilag nr. 3. Nedstående gennemgang er derfor en opsummering af temaerne samt en konkretisering af, hvad vi vil spørge ind til.

Med det første tema i interviewguiden forsøger vi at opnå indsigt i de forståelser, PPR-psykologerne har af den konsultative arbejdsform. Det gælder især, hvordan de forstår den konsultative arbejdsform samt de sammenhænge, hvor den anvendes. For at gøre dialogen praksisnær tages der udgangspunkt i spørgsmålet: ”Kan du beskrive en typisk arbejdsdag for dig i PPR?”. Herefter spørges der mere specifikt ind til, hvornår de har stiftet bekendtskab med den konsultative arbejdsform, hvad de forstår ved den, og hvordan de anvender den. Temaet giver dermed mulighed for, at vi kan skabe en oversigt over, hvad der kendetegner PPR-psykologens forståelse af den konsultative arbejdsform, samt dens anvendelsesmuligheder.

Det andet tema i interviewguiden er udfordring 1: *Diffuse forventninger til psykologrollen* (jf. afsnit 2.3.1). Temaet forsøger at belyse det forhold, at PPR-psykologen ofte befinder sig i arbejdssituationer, hvor der er mange forskelligrettede forventninger til ham/hende. Det skyldes et øget fokus på tværfagligt samarbejde, hvilket involverer flere forskelligartede aktører omkring en given problemstilling, fx skoleleder, lærere og PPR-ansatte. En udfordring for PPR-psykologen i den sammenhæng kan eksempelvis være at nå til enighed med disse aktører om, hvad der forventes af ham/hende. Vi forsøger ved dette tema at få indsigt i, hvordan psykologen oplever

efterspørgslen på forskellige former for bistand og heraf forventninger til psykologrollen. Ydermere ønskes en indsigt i, hvordan udfordringen manifesterer sig, og hvordan den håndteres.

Det tredje tema er udfordring 2: *Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang* (jf. afsnit 2.3.2). Med dette tema har vi særlig interesse i at undersøge, hvad psykologen selv forstår ved at arbejde proceskonsultativt. Også de bagvedliggende faktorer, der har betydning for forståelsen, er interessante. Samtidig ønsker vi at få indblik i, hvordan den enkelte psykolog navigerer i og imellem de forskellige teoretiske forståelser af den proceskonsulterende arbejdsform, herunder om de indtager en pragmatisk tilgang, og i så fald hvad denne indbefatter. Yderligere er psykologens oplevelse og håndtering af den manglende uniformitet i PPR-regi spændende at belyse.

Det fjerde tema er udfordring 3: *Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker* (jf. afsnit 2.3.3), er todelt, men ansues som forbundet, hvorfor vi har samlet det som ét tema. Temaet omhandler på den ene side, at PPR-psykologen i stigende grad skal håndtere komplekse samarbejdsrelationer samtidigt. Grundet tilknytningen til bl.a. mange forskellige skoler og divergerende arbejdsopgaver skal PPR-psykologen indgå i mange forskellige relationer, der alle kræver noget af ham/hende. På den anden side skal PPR-psykologen finde en balance mellem den professionelle distance og den relationelle nærhed i forhold til sine brugere. Yderligere har PPR-psykologen ved den konsultative arbejdsform ofte et indirekte forhold til barnet i forbindelse med pædagogisk-psykologiske opgaver, der også kan antages at udfordre både psykologen og brugeren. PPR-psykologen møder ligeledes et øget krav om mere synlighed på de tilknyttede institutioner og skoler, som han/hun skal søge at imødegå og forholde sig til. Vi finder det derfor interessant at belyse, hvad psykologen reelt gør for at arbejde og udvikle relationen til samarbejdspartnerne, og hvordan det håndteres, når samarbejdsrelationen ikke fungerer optimalt. Dette for at opnå en grundlæggende forståelse af den enkelte psykologens oplevelse og håndtering af ovennævnte udfordring.

Med det sidste og femte tema er udfordring 4: *Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position* (jf. afsnit 2.3.4). Med dette tema finder vi det interessant at belyse PPR-psykologens oplevelse og håndtering af at befinde sig i et komplekst virvar af arbejdsopgaver, som han/hun måske ikke er klædt på til at varetage. Dertil er det interessant at undersøge, hvorvidt udfordringen er opstået som konsekvens af brugernes efterspørgsel på anderledes ydelser fra PPR. Hertil er det relevant at belyse, om faglig utilstrækkelighed og den isolerede position er opstået ved, at psykologen ikke mener at have de rette kompetencer til at løse problemstillingerne eller føler sig isoleret og overladt til sig selv i løsningen. Samt deres overvejelser omkring hvor og hvordan han/hun kan tilegne sig nye kompetencer, hvis de finder dette nødvendigt. Ydermere vil vi undersøge, om psykologen i realiteten føler sig isoleret og utilstrækkelig, når den anvender den konsultative arbejdsform.

Ovenstående temaer er blevet præsenteret på en måde, der belyser de dele af temaerne, der er interessante for vores undersøgelse. Den endelige interviewguide kan findes i bilag nr. 3. Grunden til denne afgrænsning er, at vi – som tidligere nævnt – ønsker at indgå i en refleksiv og dybdegående dialog med informanterne omkring netop disse tematikker. Vi anvender temaerne til at belyse vores problemformulering, og derfor vil vi holde dialogen fokuseret på de for vores undersøgelse mest interessante områder.

Vi skal påpege, at der optræder divergens mellem organiseringen af sekvenser af undertemaer i henhold til udformning af analysen og interviewguiden. Dette skyldes iagttagende hensyn til det naturlige samtaleforløb og fremstillingen af analysen.

3.2 Informanter og rekruttering

I det følgende afsnit gennemgås den metode, vi har anvendt i forbindelse med udvælgelse og rekruttering af informanter, samt vores overvejelser knyttet hertil. Dernæst præsenteres informanter og deres PPR-afdelinger. Disse er anonymiserede.

3.2.1 Valg af informanter og sampling

Vi har valgt ikke at stille kriterier op omkring køn, alder, arbejds erfaring eller ansættelsestid i PPR. De eneste kriterier, vi finder relevant er, at informanter skal have erfaring med den konsultative arbejdsform i PPR, være uddannet psykologer og arbejde i PPR. Dette har vi undersøgt gennem besøg på forskellige PPR-afdelingers hjemmesider inden påbegyndelse af selve informantudvælgelsen. Vi er bevidste om, at andre variabler kan have betydning for psykologernes oplevelser i henhold til brugen af den konsultative arbejdsform i PPR.

Informanterne er primært rekrutteret gennem *snowball-sampling*¹⁰. En snowball-sampling indledes ved, at der rettes henvendelse til en mindre gruppe, som fremstår relevant i forhold til undersøgelsens formål. Dette gøres på baggrund af, at der ofte vil være gode chancer for, at relevante informanter kender andre potentielle informanter, der ligeledes kan være interessante for undersøgelsen. De potentielle deltagere kan altså benyttes til at etablere kontakt med andre potentielle deltagere – som igen kan skabe kontakt til endnu flere potentielle deltagere osv. Der skabes altså en sneboldeffekt. Specialets informanter er ligeledes indhentet ved hjælp af snowball-sampling gennem LinkedIn og PPR-afdelingernes videreformidling af vores henvendelser.

3.2.2 Præsentation af informanter

Specialets informanter udgøres af tre PPR-psykologer. I den følgende præsentation er de anonymiseret med fiktivt navn. Vi præsenterer dog deres alder samt arbejds erfaring i PPR for at give et indtryk af og overblik over diversiteten af informanterne.

Informanterne er:

1. ”Helene” er 28 år og har 2 års arbejds erfaring i PPR. Hun har gennem sin uddannelse på Aalborg Universitet beskæftiget sig med pædagogisk psykologi.

¹⁰ <http://metodeguiden.au.dk/alfabetisk-oversigt/generelle-metodiske-overvejelser-og-problemstillinger/sampling-revised/snowball-sampling/>

Hun startede som nyuddannet i PPR og havde ingen foregående erfaring med at arbejde konsultativt.

2. ”Mia” er 30 år og har mindre end 1 års arbejds erfaring i PPR. Hun har gennem sin uddannelse på Aalborg Universitet beskæftiget sig med klinisk psykologi i forhold til børn og unge. Hun har tidligere arbejdet konsultativt i andre sammenhænge, men har ikke tidligere arbejdet i PPR.
3. ”Ulla” er 38 år og har 10 års erfaring i PPR. Hun har gennem sin uddannelse på Aalborg Universitet beskæftiget sig med pædagogisk psykologi. Hun startede som nyuddannet i PPR og arbejder stadig i samme afdeling, som hun startede i tilbage i 2008. Hun havde ingen tidligere erfaring med den konsultative arbejdsform, da hun startede i PPR.

Alle informanter har modtaget information om interviewets anliggende, interviewets længde på ca. 45-60 minutter samt indvilliget i at underskrive samtykkeerklæring (Bilag nr. 2).

3.2.3 Præsentation af PPR-afdelinger

I det følgende præsenteres de fællestræk, der går på tværs af de PPR-afdelinger, hvorfra vi har henvendt vores informanter. Dette gør vi for at vise, hvordan de beskæftiger sig med og forholder sig til den konsultative arbejdsform. Afdelingerne er ligesom informanterne anonymiseret i beskrivelsen.

De tre udvalgte PPR-afdelinger yder rådgivning, vejledning, supervision, faglig sparring og konsultativ bistand rettet mod børn og unge med særlige behov, familier, skoler og institutioner. Disse indsatser beskrives på afdelingernes hjemmesider som værende *forebyggende* eller af *mindre intervenerende karakter*. På afdelingernes hjemmeside præsenteres grundlaget for den konsultative arbejdsform som ”at skabe passende forstyrrelser, der medfører, at skoler og institutioner reflekterer over egen praksis uden at afgive sig ansvar.” Og videre beskrives, at dette gøres med udgangs-

punkt i at ”skabe refleksion over egen praksis og se symptomer som en invitation til omgivelserne.”. Denne refleksion skal altså gøres i forhold til lærernes, pædagogernes og andre fagpersoners faglige udvikling. Herunder skal konsultation ses som en faciliterende arbejdsform, der handler om at udvikle bevidsthed om egne kompetencer. Yderligere påpeges det i beskrivelsen, at den konsultative tilgang bygger på, at det er for smalt udelukkende at benytte et individuelt perspektiv på barnet og dets familie – og ved anvendelse af den konsultative arbejdsform arbejder der med problemstillinger i forhold til omgivelserne og ikke kun med det enkelte barn. PPR-afdelingerne lægger her op til en forståelse af, at problemerne ligeledes kan have grobund i organisationen, undervisningen eller lærernes/pædagogernes professionelle kompetence.

På baggrund af denne information kan det forventes, at PPR-psykologerne har et vist kendskab til den konsultative praksis, samt at den konsultative position er del af deres daglige professionelle virke. Det påpeges desuden i PPR-afdelingerne, at implementeringen af den konsultative praksis har til formål at nedbringe antallet af indstillinger og i stedet arbejde forebyggende på kommunernes folkeskoler og daginstitutioner. Yderligere beskrives det, at den konsultative indsats har til formål at udvikle skolerne, institutionerne og dets personale i en sådan grad, at skolerne/institutionerne bliver i stand til selv at løse en større del af elevrelaterede problemstillinger.

Afslutningsvis for dette afsnit skal det nævnes, at de valgte informanter stammer fra hvert deres PPR-afdelinger i hhv. Jylland og på Sjælland. Arbejdsstyrken på de pågældende PPR-afdelinger tæller ud over psykologer også specialpædagogiske konsulenter, socialrådgivere, talepædagoger, fysioterapeuter og ergoterapeuter. Interviewene gennemføres mellem den 19. april og 1. maj 2018.

3.3 Analysemetode

Vi anvender den teoriinformerende kvalitative indholdsanalyse som primær analysemetode i indeværende speciale. Metoden forstås og defineres med udgangspunkt i Hsieh og Shannon (2005) samt Zhang og Wildemuth (2009). Nedenstående afsnit præsenterer først en overordnet forståelse af den teoriinformerende kvalitative indholdsanalyse og argumenterer for vores valg af analysemetode. Herefter belyses vo-

res procedure i forhold til metoden, herunder transskription og analyse af interviewene.

3.3.1 Den teoriinformerede kvalitative indholdsanalyse

Den teoriinformerede kvalitative indholdsanalyse er en analysemetode, der anvendes til systematisk fortolkning af skriftligt materiale. Dette sker ved brug af kodning, som har til formål at identificere temaer eller mønstre i materialet (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278f). Formålet med at anvende denne metode er at finde frem til meningen i et materiale og herved opnå viden om og forståelse af det fænomen, der undersøges (ibid.). Denne viden og forståelse kommer i form af beskrivelser, tænkemåder og udsagn, som de formuleres af informanterne gennem deres forståelse af genstandsfeltet (Zhang & Wildemuth, 2009, p. 2). Det er dermed det unikke og subjektive, der giver mening til det, der undersøges, frem for statistisk signifikante forekomster af ord eller sætninger i skriftligt materiale (ibid.).

Ved anvendelse af den teoriinformerede kvalitative indholdsanalyse er det analytisk muligt at bearbejde empirien på forskellige måder. En mulighed er at designe en proces, hvor undersøgelsesdata/empiri kondenseres til temaer baseret på ens egen fortolkning og følgeslutninger (ibid.). En anden mulighed er at anvende tidligere teori og undersøgelser til at formulere relevante temaer, der derefter anvendes som analyseenheder. Her vil der samtidig under analysen være en åbenhed over for temaer, der udvikler sig fra empirien (ibid.).

Der peges på tre distinkte tilgange, som kan anvendes i kvalitativ indholdsanalyse: konventionel, summativ eller teoriinformeret (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1277). Valg af tilgang træffes på baggrund af formålet med ens undersøgelse. Da vi har valgt at følge den teoriinformerede kvalitative indholdsanalyse vil de øvrige tilgange ikke blive behandlet yderligere her. Begrundelsen for vores valg er, at vi med den teoriinformerede tilgang kan anvende de fagligt funderede og identificerede udfordringer som styrende temaer og kodninger for vores analyse (ibid., p. 1281). Det betyder, at udfordringerne bliver de temaer, som vi vil analysere efter. Dertil har vi lavet et tema omkring forståelsen og anvendelsen af den konsultative arbejdsform. Som allerede nævnt har vi desuden under interviewene rette spørgsmål mod disse

temaer/udfordringer, da det netop er dem, vi ønsker at undersøge (Hsieh & Shannon, 2005, p.1281). Det anbefales at belyse disse temaer først gennem åbne spørgsmål og derefter spørgsmål specifikt rettet mod dem (ibid.). Denne fremgangsmåde gør vi ligeledes brug af i vores interviews, og ydermere anvender vi de tidligere beskrevne vignetter (jf. afsnit 3.1.3).

Ud over at formålet med den kvalitative indholdsanalyse er at få indsigt i et givent genstandsfelt, kommer der en yderligere dimension på ved at vælge den teoriinformerede tilgang. Formålet med den teoriinformerede tilgang er nemlig at bekræfte, udvide og gøre eksisterende teori mere præcis (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1281).

Blikket vendes nu mod den praktiske udførelse af transskriptionen og efterfølgende analyse. Som inspiration anvender vi den fremgangsmåde, som er formuleret af Zhang og Wildemuth (2009). Dette er en trinvis fremgangsmåde, der indeholder retningslinjer for at understøtte processen.

3.3.2 Procedure for transskribering og den teoriinformerede kvalitative indholdsanalyse

Vi vil først redegøre for vores overvejelser og tilgang til transskribering. Herefter gennemgår vi, hvordan vi vil gribe vores analyse an, hvilket omfatter både overvejelser før analysen samt udvikling og anvendelse af relevante kodningskategorier.

Ifølge Zhang og Wildemuth (2009) indebærer den første metodiske fase af en analyse, at det mundtlige interview transskriberes (p. 3). Vi har gjort os nogle valg og fravalg i forhold til, hvad, hvordan og hvor meget vi vil transskribere fra vores interviews. Grundet vores problemformulering, som har fokus på psykologens beskrivelser, oplevelser og håndteringer, har vi fravalgt at udføre en detaljeret sproglig analyse af interviewene. En sådan ville kræve en fuldstændig kortlægning af de pågældende samtaler, hvilket vi ikke finder relevant i forbindelse med vores undersøgelse. Vi har ligeledes fravalgt at transskribere de observationer og lyde, vi gør os under interviewene. Her skal observationer forstås som kropssprog og mimik, mens lyde kan være eksempelvis fyldord som ”øhh” eller ”hm” samt pauser. Grunden til disse fravalg er, at vores hovedfokus er på de udsagn, beskrivelser og holdninger, der udtryk-

kes under interviewet. Derfor transskriberer vi kun det, som er nødvendigt for at få meningen frem i informanternes udsagn (Zhang & Wildemuth, 2009, p. 3). Det er netop informanternes udsagn, der er centrale, da disse skal bidrage til at identificere vores tidligere identificerede udfordringer og nøgleaspekter. Disse udfordringer og nøgleaspekter bliver nu et udtryk for analysens kodningskategorier (jf. afsnit 2.3).

Kodningskategorierne vil som tidligere nævnt overlappe hinanden på tværs af specialets fire udfordringer. De fire udfordringer bliver i analysen behandlet som temaer, og i forbindelse med analysen af de tre transskriberede interviews er vi åbne over for tilkomsten af nye interessante temaer, som vi ikke hidtil har været bekendt med. Til disse nye temaer udvikles der forskellige kategorier og underkategorier. Hvis der direkte er udtrykt andre relevante kodningskategorier i vores transskriberede interviews, kan disse også inddrages (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1277f). Temaer, kategorier og underkategorier kondenseres i et analyseskema, som derefter anvendes til at organisere vores interviews via informanternes udsagn samt skabe overblik over allerede identificerede og nytilkomne temaer, kategorier, underkategorier og kodningskategorier. Vores specifikke analyseskema fremgår senere i indeværende afsnit.

Da vi er to gruppemedlemmer i dette speciale, har vi begge foretaget kodningen på et udsnit af transskriptionerne for at teste den interne konsistens. Vi vælger herefter at kode hele vores datamateriale, hvor relevante kodningskategorier, der ikke på forhånd er defineret, bliver tilføjet. De konkrete udsagn, der anvendes som udtryk for kodningskategorierne er af varierende længde. Længden af disse udsagn spiller ingen rolle, så længe de har relevans (Zhang & Wildemuth, 2009, p. 3). Dertil kommer, at et udsagn kan tilskrives flere temaer og kategorier, hvormed det kan være overlappende. Dette betragtes ikke som problematisk, så længe udsagnet er relevant (ibid., p. 4). Hvorvidt uddragene vurderes som relevante, afhænger af deres relevans for kategorier og underkategorier. Selvom de grundlæggende temaer er udviklet på forhånd, betyder det ikke, at andre temaer eller kategorier frasorteres, hvis de dukker op i løbet af interviewet. De skal dog selvfølgelig undergå en kritisk analyse, inden de tilføjes. Det kan eksempelvis gøres ved at sammenligne de forskellige interviews for at se, om flere behandler disse nye temaer og kategorier (Zhang & Wildemuth, 2009, p.

4). Vi anser denne kodningsproces som iterativ, hvormed vi hele tiden forfiner vores analyseskema samt kategorier (Zhang & Wildemuth, 2009, p. 4).

Vi koder ud fra antagelsen om, at informanterne mener det, de siger, hvormed vi forsøger at minimere vores egen fortolkning af deres udsagn. Endvidere koder vi hver for sig for herefter at sammenligne (ibid., p.4f). Kodningen foregår ved, at relevante udsagn bliver sorteret ind under det relevante tema og den relevante kategori. Analy-
seskemaet vises i nedstående figur.

Tema:	Udsagn fra Helene:	Udsagn fra Mia:	Udsagn fra Ulla:
Tema 1: Forståelse og anvendelse af den konsultative arbejdsform.			
Hvordan forstår psykologen den konsultative arbejdsform?			
Komponenter i forståelse:			
Facilitering til forskel fra ekspertrolle			
Aspekter ved facilitering:			
Systemisk tilgang:			
Andre forbundne karakteristika:			
Hvor anvender psykologen den konsultative arbejdsform? (Belyses via indsigt i en typisk dag og arbejdsopgaver i PPR)			
Tema 2: Udfordring 1: Diffuse forventninger til psykologrollen			
Manifestation: Hvor og hvordan mener psykologen, at de diffuse forventninger til psykologrollen kommer til udtryk?			
Ønsker om ekspertudredninger/ løsninger fastholdes - Årsager:			
Oplevelse: Hvordan oplever og udtrykker psykologen de diffuse forventninger til psykologrollen?			
Som et dilemma - Dilemmakomponenter:			
Håndtering: Hvordan håndterer psykologen de diffuse forventninger til psykologrollen?			
Fastholde og forklare position			
Fastholdelse af position og delvis imødekomme			
Tilgodes efterspørgslen			
Tema 3: Udfordring 2: Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang			
Oplevelse: Tilkendegiver psykologen den manglende uniformitet og entydighed i den konsulterende tilgang? Og hvordan opleves denne?			
Manglende fællesfagligt udgangspunkt ift. den konsultative arbejdsform i PPR - Opleves som:			
Håndtering: Hvordan håndterer psykologen den manglende uniformitet og entydighed i den konsulterende tilgang?			
Anlæggelse af egen stil ved god and god			
Udvikling af fællesstil ved fælles faglige møder			
Påtager sig af andres stil ved praksislæring eller deltagelse i uddannelse			
Tema 4: Udfordring 3: Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker			
Oplevelse: Hvordan tilkendegiver psykologens oplevelser udfordringen ved håndteringen af relationer og konfliktende positionsønsker?			
Ved efterspørgslen af mere lokalt tilstedevær			
Ved fejlagtigt syn på psykolog som underordnet eller kollega			
Håndtering: Hvordan mener psykologen at denne skal håndtere relationer og konfliktende positionsønsker?			
Tilgængelighed			
Distancering			
Kollegialstøtte			
Tema 5: Udfordring 4: Faglig utilstrækkelighed og isolerede positioner			
Oplevelse: Hvordan oplever psykologen faglig utilstrækkelighed og isolerede positioner?			
Oplevelse af faglig utilstrækkelighed			
Oplevelse af faglig isolation			
Årsag:			
Håndtering: Hvordan håndterer psykologen den isolerede position?			
Kollegialsparring			
Selvstændig udvikling			

Kodningsskema, fig. 1

Efter afsluttet kodning bliver analyseskemaet gennemgået for fejl og mangler (Bilag nr. 4 til nr. 8). Vi retter nu fokus mod de etiske overvejelser.

3.4 Etiske overvejelser

I dette afsnit vil vi gennemgå de etiske overvejelser, der er opstået i forbindelse med ovennævnte metodiske gennemgang. For at rammesætte de etiske overvejelser ind-

drages Kvale og Brinkmanns (2009) 7-fasemodel (p. 119) samt de etiske overvejelser, der er relateret til samtykkeerklæring og sikringen af fortrolighed. Endvidere behandles vores rolle som interviewer i forhold til indsamlingen af empiri under interviewene og bearbejdelsen af data. Dermed ønsker vi at berøre de etiske overvejelser før, under og efter den empiriske indsamling, da vi mener, at de etiske overvejelser ikke er begrænset til den direkte interviewsituation, men er indlejret i alle faser af vores undersøgelse.

Interviewundersøgelsen kan ifølge Kvale og Brinkmann (2009) anses som et moralsk forehavende, da der knyttes moralske spørgsmål til undersøgelsens midler og mål. Informanterne påvirkes af det menneskelige samspil i interviewsituationen, samtidig med at interviewerens egen forståelse af informanternes vilkår påvirkes af den viden, interviewundersøgelsen producerer (p. 80). Udførelsen af en sådan undersøgelse skal udover producere viden også bidrage til samfundet (ibid.). Derfor bør undersøgelser både tjene menneskelige og videnskabelige interesser, da fagpersoner er forpligtet til at øge vores viden om menneskets adfærd og forståelse af os selv og andre – og til at fremme menneskets velværd ved hjælp af denne viden (APA, 1981, iflg. Kvale & Brinkmann, 2009, p. 80)

Kvale og Brinkmann skitserer følgende syv undersøgelsesfaser, hvor vi som undersøgere bør være særligt opmærksomme på mulige etiske overvejelser og problematikker (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 81):

1. Tematisering – vi søger ikke blot viden i henhold til videnskabelig værdi, men ønsker ligeledes at forbedre den menneskelige situation, vi undersøger.
2. Design – vi er etisk forpligtet til at indhente informeret samtykke og sikre fortrolighed.
3. Interviewsituationen – vi skal fremvise hensyn til informanterne i forhold til mulige konsekvenser.
4. Transskription – informanternes fortrolighed skal beskyttes, og den transskriberede tekst skal være loyal i forhold til udsagn.
5. Analyse – etiske overvejelser i forhold til, hvor dybt et interview kan og bør analyseres.
6. Verifikation – vi forpligter os på at rapportere viden, der er sikker og verificeret.

7. Rapportering – vi skal udvise fortrolighed i henhold til offentliggørelsen af interviewet, herunder påtænke de konsekvenser, rapporten kan have for de medvirkende.

Ved hjælp af disse overvejelser kan vi som undersøgere på forhånd træffe reflekterede valg, når undersøgelsen designes.

Inden empiriindsamlingens opstart vil vi udarbejde en samtykkeerklæring (Bilag nr. 2), hvor specialets formål, graden af fortrolighed samt vores forventninger til informanterne beskrives (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 89). Dette gøres for at skabe klarhed over, hvad de indvilligede informanter kan forvente sig af forløbet, herunder at de ved *informeret samtykke* indvilliger i, at den indsamlede data må benyttes i vores speciale. *Fortrolighed* for de medvirkende informanter er ligeledes et vigtigt emne at berøre, da forskning kan involvere private data. I forhold til fortrolighed har vi besluttet at anonymisere alle private informationer om vores informanter (navn, PPR-afdeling m.m.), da denne information ellers kan medvirke til at identificere dem. Dette er ligeledes gjort for at forhindre følsomme oplysninger i henhold til den enkelte PPR-psykolog eller dennes virke i at blive offentliggjort (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 91). Som forskere er det vores pligt at varetage og beskytte informanterne bedst muligt samt søge at tage forbehold for mulige konsekvenser af deres medvirken.

En anden vigtig faktor ved interviewerens rolle handler om at agere hensigtsmæssigt i forhold til informanterne. Med dette menes der, at vi ikke må forsøge at få deltagerne til at dele mere information, end de ønsker, når vi taler om deres virke eller fagperson (ibid., pp. 92-94). En måde at imødekomme dette på er at skabe en gennemsigtighed for interviewets hensigt og for såvel empiriindsamlingens som selve specialets formål. På den måde undgås det, at informanterne bliver overrasket eller føler sig fanget i deres løfte om deltagelse, idet de på forhånd har klarhed over interviewets målsætning (ibid., 94f). Vi vil dog gerne påpege, at der er en balancegang mellem distance og åbenhed, da for meget åbenhed kan skævvride forholdet mellem os som undersøgere og de medvirkendes rolle som informanter. En for høj grad af åbenhed og venskabelig tone kan for begge parter besværliggøre opretholdelsen af den korrekte balance distance og åbenhed (p. 95).

Efter at have gennemgået vores etiske overvejelser i forbindelse med indeværende speciale og den tilknyttede empiriske undersøgelse mener vi nu, at vi har opfyldt kravet om refleksion over de mest traditionelle og komplekse etiske forhold, herunder informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 86).

Dermed bestræber vi os på at bevare en opmærksomhed på disse etiske overvejelser gennem vores undersøgelse og speciale. Det betyder også, at vi arbejder i overensstemmelse med de etiske principper for nordiske psykologer (2012-2014, p. 34f).

Vi retter os nu mod kapitel 4, hvor vi vil præsentere vores analyse. Vi underbygger analysen med relevante udsagn og ser på sammenfald, modsætninger og mønstre i de tre informanternes oplevelser og håndtering af udfordringer.

4 Analyse

I dette kapitel analyseres og præsenteres de empiriske data fra de tre interviews. Analysen er opdelt i seks etaper. I første etape (afsnit 4.1) redegøres der for, hvorledes psykologerne *forstår og anvender den konsultative arbejdsform*. I anden etape (afsnit 4.2) ser vi nærmere på, hvordan psykologerne oplever og håndterer *diffuse forventninger til psykologrollen*. I tredje etape (afsnit 4.3) belyses psykologernes oplevelse og håndtering af *manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang*. I fjerde etape (afsnit 4.4) anskueliggøres psykologernes oplevelse og håndtering af *relationer og konfliktende positionsønsker*. I femte etape (afsnit 4.5) illustreres psykologernes oplevelser og håndtering af *faglig utilstrækkelighed og den isolerede position*. Og endelig i sjette etape (afsnit 4.6) ser vi nærmere på *øvrige udfordringer ved den konsultative arbejdsform*, herunder generelle samarbejds vanskeligheder.

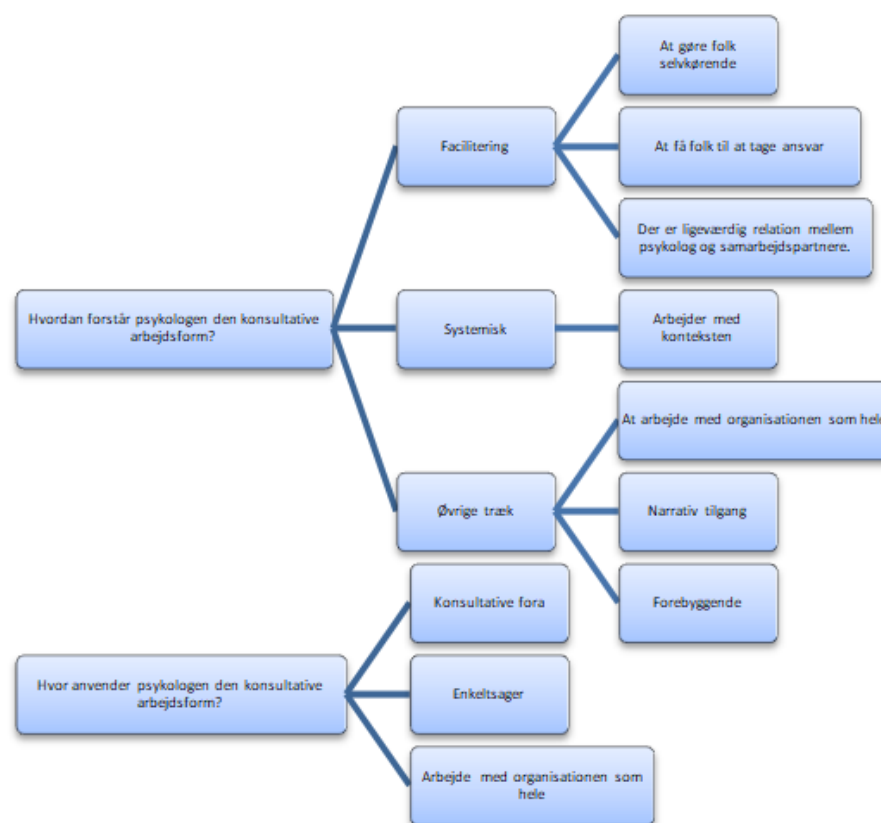
De anvendte kodningskategorier er udledt med afsæt i både teoretisk og empirisk funderet materiale. Afslutningsvis vil hvert tema udmunde i en opsummering af overordnede fund. Kapitlet afrundes med en samlet analyseopsummering (afsnit 4.7) for at skabe et overblik over analysens vigtigste fund. Som den forestående analyse

vil vise, har vi ud over de fem på forhånd identificerede temaer identificeret yderligere et tema. Analysen indeholder derfor nu seks temaer, ligesom ovenstående etapeinddeling også afslører.

De anvendte kodekategorier vil i den følgende analyse være fremhævet med kursiv. Citater fra interviewene, der bringes i teksten, er ud over i dette kapitel ligeledes at finde i bilag nr. 4-9. Endvidere er de anvendte citater nummereret således at de kan findes i de tilhørende bilag. Eksempelvis (Bilag 4 #1a) henviser til bilag 4, informant 1, citat a.

4.1 Tema 1: Forståelse og anvendelse af den konsultative arbejdsform

Dette tema omhandler informanternes forståelse og anvendelse af den konsultative arbejdsform i PPR-regi. Vi vil dels se nærmere på, hvordan psykologen forstår den konsultative arbejdsform (jf. afsnit 4.1.1), og i hvilke sammenhænge psykologen anvender den konsultative arbejdsform (jf. afsnit 4.1.2.). Opstillet i en analysematrix ser kategorierne og de her tilhørende underkategorier ud på følgende måde (jf. fig. 2). Hvordan de tre informanter placerer sig i denne figur, fremgår i bilag nr. 4.



Analysematrix 1, Fig. 2. Forståelse og anvendelse af den konsultative arbejdsform

4.1.1 Hvordan forstår psykologen den konsultative arbejdsform?

Et fællestræk for de tre informanter er, at de alle henviser til *facilitering*, når de redegør for deres forståelse af den konsultative arbejdsform. To informanter henviser desuden til en *systemisk tilgang*. Yderligere finder vi henvisninger til en række *øvrige træk* i informanternes redegørelse for deres forståelse af den konsultative arbejdsform, bl.a. at de alle forstår den i henhold til at arbejde med *organisationen som hele* og *arbejde forebyggende*. Desuden henviser en af informanterne til en *narrativ tilgang*.

4.1.1.1 Facilitering – til forskel fra ekspertrolle

Informanterne peger på forskellige aspekter ved facilitering, men italesætter alle facilitering som værende forskellig fra ekspertrollen. De tre informanter er enige om, at et aspekt ved at facilitere er at gøre *brugerne mere selvkørende*, således at de selv

bliver i stand til at varetage opgaver, som psykologen tidligere har vejledt i. Dette eksemplificeres ved udsagn fra Helene:

”(...) essensen af at arbejde konsultativt (er), at de selv kan varetage de samme opgaver, sådan så jeg ikke skal vejlede i det samme hver gang (...).” (Bilag nr. 4, citat #1a).

Endvidere peger to informanter på, at facilitering også indebærer, at *brugerne tager ansvar* for problemstillingen. Dette udtrykkes fx i følgende udsagn fra Ulla:

”For mig handler konsultativt arbejde om faciliterende processer. At gøre den, der har udfordringen, til ejeren af problemet, altså ejerskab i forhold til løsning (...).” (Bilag nr. 4, citat #3b).

To informanter udtrykker ligeledes, at facilitering indebærer en *ligeværdig relation* mellem PPR-psykologen og brugerne:

Mia: ” (...) når jeg kommer ud som psykolog, så vil jeg gerne facilitere – så vi sammen kan støtte op om problematikken og udforske den (...)” (Bilag nr. 4, citat #2b).

4.1.1.2 Systemisk tilgang

En anden fremtrædende komponent, når informanterne skal redegøre for deres forståelse af den konsultative arbejdsform, henviser til *den systemiske tilgang*. To informanter giver udtryk for, at de arbejder med *konteksten*, som barnet indgår i. Det er følgende citat blandt andet et eksempel på:

Mia: ”I PPR arbejder vi meget med tre kontekster: hjemmet, institutionen og barnet.” (Bilag nr. 4, citat #2d).

Vi kan konstatere, at to informanter henviser til aspekter ved *den systemiske tilgang*, når de redegør for deres forståelse af den konsultative arbejdsform, og de henviser konkret til det at arbejde med *konteksten*.

4.1.1.3 Øvrige træk

En række øvrige træk ved psykologernes forståelse af den konsultative arbejdsform opstod under den empiriske analyse. Det drejer sig om følgende: det at arbejde *forebyggende*, arbejde med *organisationen som hele* samt at have en *narrativ tilgang*.

Alle informanter henviser til det at *arbejde forebyggende*. Dette eksemplificeres af Helene, som udtaler:

”Ofte er der efterspørgsel på konsultativt arbejde ved forebyggelse (...).” (Bilag nr. 4, citat #1d).

Ligeledes udtrykker alle informanter, når de redegør for deres forståelse af konsultativt arbejde, at de kan *arbejde med hele organisationen*. Eksempelvis siger Mia:

”En anden side af at være konsultativ er, at jeg skal være AO-psykolog. Jeg arbejder også på organisationsplan. Det er ofte med de institutioner, der trækker meget på mig. Det er, fordi at det ikke fungerer organisatorisk (...).” (Bilag nr. 4, citat #2e)

Yderligere henviser Mia også til, at hun i forbindelse med det konsultative arbejde anvender en *narrativ tilgang*:

”Jeg har trukket på egne erfaringer fra frivilligt arbejde. Jeg er også meget lyttende – også den narrative tilgang (...). Det, jeg oplever, er, at når jeg kommer ud som psykolog, så vil jeg gerne facilitere – så vi sammen kan støtte op om problematikken og udforske den. Sådan så vi kan fortælle en anden historie, så det ikke kun er barnets problem.” (Bilag nr. 4, citat #2f).

4.1.2 I hvilke sammenhænge anvender psykologen den konsultative arbejdsform?

I deres redegørelser for, hvor de anvender den konsultative arbejdsform, udpeger informanterne tre forskellige regier eller fora: *enkeltsager*, *konsultative fora* og *arbejde med organisationen som hele*.

Der udtrykkes enighed blandt de tre informanter om, at arbejdsformen anvendes i sammenhæng med *enkeltsager*. Dette ses fx i Mias udsagn, hvor hun i forbindelse med sin redegørelse for, hvordan hun kan forholde sig, når hun drøfter en sag med en tilknyttet lærer eller pædagog, udtaler:

”Jeg vil forsøge at tale mig ind i det igennem en dialog. Det er jo dem, der er eksperter på barnet. Jeg kan godt komme med en masse gode råd, men det plejer ikke at (Bilag nr. 4, citat #2h)

To af informanterne understreger også, at den konsultative arbejdsform anvendes i sammenhæng med *konsultative fora*. Et eksempel herpå er:

Ulla: ”Vi har også faste konsultative fora rundt omkring på skoler og institutioner (...). Ved de konsultative forums, der sidder vi med et helt team.” (Bilag nr. 4, citat #3f)

Alle informanter udtrykker ligeledes, at arbejdsformen anvendes i forhold til *arbejde med organisationen som hele*. Bl.a. fortæller Ulla:

”Jeg bruger en del af mit arbejde ude i specialtilbuddene. Der har jeg en del samtaler med lederne. Det handler overordnet om udvikling af strukturer – det er rigtig spændende.” (Bilag nr. 4, citat #3h)

4.1.3 Opsummering på tema 1: Forståelse og anvendelse af den konsultative arbejdsform

Opsummerende finder vi, at de tre informanter henviser til *facilitering*, når de skal redegøre for hvad de forstår ved den konsultative arbejdsform. Facilitering har imidlertid en række forskellige dimensioner tilknyttet og bestemmes bl.a. som *at gøre brugerne mere selvkørende*. To informanter peger desuden på, at ét aspekt af at arbejde faciliterende består i at *få brugerne til at tage ansvar* for problemstillingen, og ligeledes ser to af informanterne en *ligeværdig relation* mellem dem og brugerne som en del af faciliteringen. To informanter henviser også til aspekter ved *den syste-*

miske tilgang, når de redegør for deres forståelse af den konsultative arbejdsform. De henviser således til det at arbejde med *konteksten*. Endelig henviser alle tre informanter til en række træk – ud over at være faciliterende og systemisk – når de redegør for deres forståelse af den konsultative arbejdsform, herunder at *arbejde med organisationen som hele* og at *arbejde forebyggende*.

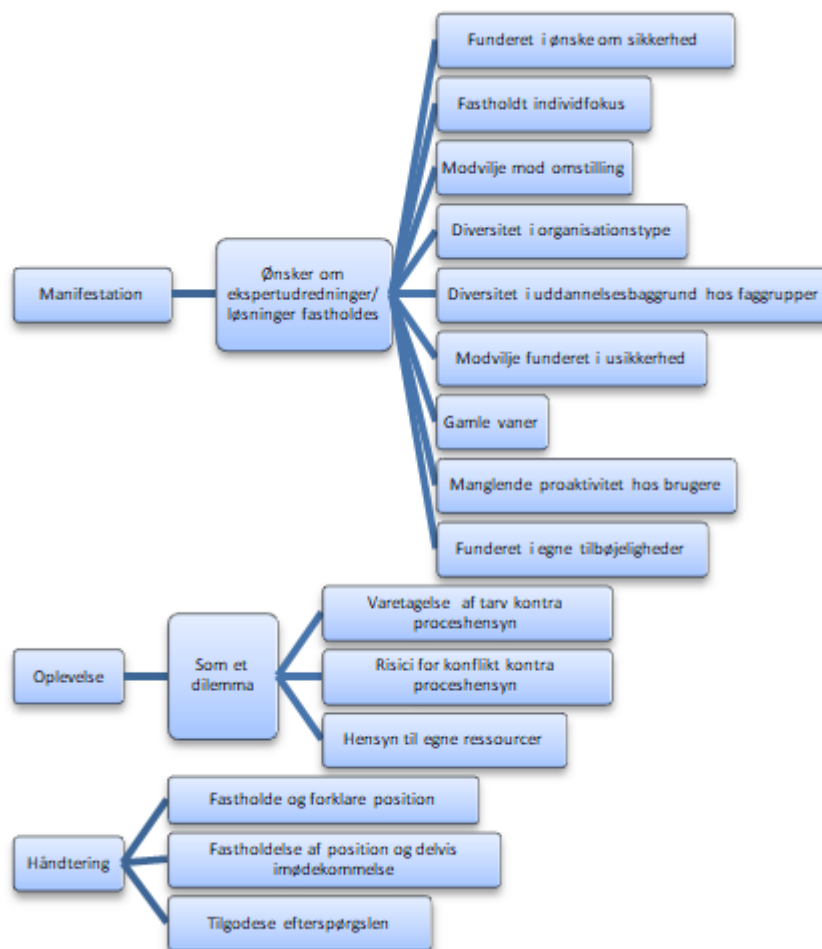
Yderligere henviser en af informanterne til *den narrative tilgang*, da hun redegør for sin forståelse af den konsultative arbejdsform.

Tilsammen understreger informanternes redegørelser og udsagn, at der både er fællestæk og forskelligheder ved deres individuelle forståelser af den konsultative arbejdsform. Sidstnævnte fund indikerer dog, at der i et vist omfang mangler en uniform og entydig forståelse for, hvad det vil sige at arbejde konsultativt i PPR-regi. Et forhold, vi vil vende tilbage til senere (jf. afsnit 5.2.1).

I forhold til deres redegørelser for, hvor de anvender den konsultative arbejdsform, udpeger informanterne tre forskellige regier eller fora: Alle informanter anvender den konsultative arbejdsform i forbindelse med *enkeltsager* og benytter sig ligeledes af denne til *arbejdet med organisationen som hele*. To informanter gør desuden brug af tilgangen i forbindelse med *konsultative fora*.

4.2 Tema 2: Udfordring 1 – Diffuse forventninger til psykologrollen

Undersøgelsens andet analysetema vedrører den første af de fire udfordringer, som er etableret på baggrund af vores gennemgang af teoretisk og empirisk funderet materiale: udfordringen, der er knyttet til *Diffuse forventninger til psykologrollen*. I det følgende ser vi først (jf. afsnit 4.2.1) nærmere på, hvordan PPR-psykologerne mener, at disse udfordringer *manifesterer sig*. Derefter (jf. afsnit 4.2.2) ser vi på, hvordan de henholdsvis *oplever* og *håndterer* udfordringen (jf. afsnit 4.2.3). Opstillet i en analysematrix ser kategorierne og de her tilhørende underkategorier ud på følgende måde (jf. fig. 3). Hvordan de tre informanter placerer sig i denne figur, fremgår i bilag nr. 5.



Analysematrix 2, Fig. 3. Manifestation, oplevelse og håndtering af diffuse forventninger til psykologrollen.

4.2.1 Manifestation

I analysen af, hvorledes PPR-psykologerne mener, at *diffuse forventninger til psykologrollen* manifesterer sig, peger de tre informanter på, at disse i særdeleshed kommer til udtryk ved brugernes ønske om *ekspertudredninger og fastholdelse af løsninger*. Ekspertudredninger forstås her som PPR-psykologens brug af test, psykologiske undersøgelser og klarlægning af den enkelte sag, oftest ud fra psykologisk funderet viden. Fastholdelse af løsninger udtrykkes ved brugernes ønske om at få præsenteret konkrete løsningsforslag eller handlingsplaner. Der er dog stor diversitet i informanternes udsagn om, hvad de opfatter som årsagerne til brugernes ønske om *ekspertudredninger*.

Én informant udtrykker, at årsagen kan være *funderet i ønsket om sikkerhed*:

Helene: ”Det kan også føles som en sikkerhed, at psykologen kommer ud og tester. Det er målbart, og man kan sige noget helt konkret. Det andet kan virke mere diffust for dem.” (Bilag nr. 5, citat #1h).

Helene henviser desuden til, at en anden årsag er, at brugerne gerne vil *fastholde individfokuset* i forhold til den enkelte sag. Deraf opstår der et ønske om udredning, hvor testen beskriver barnet.

Helene: ”(...) de ved, at vi gør det, men tit er de fanget i, at de stadig ønsker en test. Så kan du jo ”sige” noget om barnet. Den lever stadig. De vil gerne have en udredning – det helt store materiale, hvor barnet beskrives hele vejen rundt.” (Bilag nr. 5, citat #1i).

En informant påpeger ligeledes, at hun oplever en *modvilje mod omstilling* fra brugerne som mulig årsag til, at ekspertrollen stadig efterspørges. De finder det udfordrende at omlægge deres praksis:

Mia: ”Jeg oplever, at nogle institutioner har svært ved at facilitere. De vil blot have en handlingsplan at rette sig efter. Jeg prøver at fortælle dem, at vi ikke kan lave en handling, før vi kender problemet (...). Det kan personalet godt have svært ved at forstå.” (Bilag nr. 5, citat #2l).

To informanter påpeger, at *diversiteten i organisationstyper* kan være en årsag til ønsket om ekspertudredninger:

Mia: ”Jeg ved, at der er forskel på kommuner – om skolerne og institutionerne er selvkørende eller næsten hjælpeløse.” (Bilag nr. 5, citat #2m).

Ulla udtrykker, at endnu en årsag kan være *diversiteten i brugernes uddannelsesmæssige baggrund*:

”En af grundene til dette kan være den uddannelsesmæssige forskel, der er på lærere og pædagoger.” (Bilag nr. 5, citat #3j).

I forlængelse heraf peger udsagn fra Ulla i retning af, at årsagen kan være *modvilje funderet i usikkerhed* over for ændringer:

”De lærere, der har været uddannet i mange år, kommer fra en kultur, hvor de kunne lukke døren ind til klasselokalet, og så var der ikke andre, der så, hvad der foregik. De bryder sig ikke om, at vi stiller spørgsmålstejn ved, hvad de laver, for de mener, at de ved, hvad de laver.” (Bilag nr. 5, citat #3k).

To informanter udtrykker, at *gamle vaner* hos brugeren også kan lede til et vedvarende ønske om at få præsenteret en løsning. Det eksemplificerer følgende udsagn:

Helene: ”Jeg får røde knopper, når de beder om en WISC-test. Det sker ikke så ofte mere – de ved, at sådan fungerer det ikke. Mange af dem har været i gamet længe. Engang var det sådan man gjorde. Det tager tid for dem at forstå, at sådan gør vi ikke længere (...)” (Bilag nr. 5, citat #1j).

Endelig angiver to informanter, at *manglende proaktivitet hos brugeren* også kan lede til et vedvarende ønske om at få præsenteret en løsning. Dette italesættes af bl.a. Ulla:

Ulla: ”For mig at se, så er der en tendens, især på skoleområdet, at de kommer for sent med de udfordringer, de oplever. Når de kommer, så er de helt derude, hvor det er ’rød alarm, rød alarm’. I den sammenhæng er det dødfrustrerende for læreren, når psykologen så bliver ved med at sige: ’Jamen, hvad synes du selv?’. Det er ikke det, de vil have, for de er så langt ude, at der skal noget mere løsningsorienteret på bordet.” (Bilag nr. 5, citat #3n).

Afslutningsvis peger én informant på, at en årsag til at ville fastholde ekspertløsninger kan være *funderet i psykologens egne tilbøjeligheder*.

Helene: ”I forhold til at arbejde konsultativt kan det være en udfordring for nogen. Vi er meget forskellige i henhold til alder, hvor er vi uddannet, hvor har vi arbejdet inden, har man erfaring med at arbejde konsultativt osv. Det kan være en udfordring for mig at arbejde konsultativt, at jeg skal have is i maven. Man kan godt have tendens til at hoppe over i det at udrede bare for at sikre sig, at alt er, som det skal være.” (Bilag nr. 5, citat #11).

4.2.2 Oplevelse

Oplevelsen af de diffuse forventninger til psykologrollen er for de tre informanter forbundet med *dilemmaer*. De beskriver, at de tit oplever dilemmaer i situationer, hvor de skal træffe et vanskeligt valg, og peger på flere forskellige komponenter, der konstituerer disse.

To informanter udtrykker, at et dilemma ligger i, hvorvidt de skal *varetage barnets tarv kontra have processen for øje*. En informant italesætter dette således:

Ulla: ”Hvis jeg så ligger inde med svaret, de vise sten, altså hvordan de skal gøre. Der oplever jeg et dilemma, for skal jeg så blive i den konsultative rolle eller tage ekspertkasketten på? For hvis jeg bliver i konsulentrollen, så får barnet ikke den hjælp, som det har brug for. Eller skal jeg hoppe over i ekspertrollen og spørge dem, om de har overvejet at gøre det ene eller det andet?” (Bilag nr. 5, citat #3o).

Et andet dilemma omhandler *risici for konflikt kontra proceshensyn*, hvilket italesættes af to informanter, bl.a. Ulla:

”Jeg synes, konflikten opstår, når vi ikke er enige om, hvor vi befinder os. Hvis de har en forventning til, at jeg som psykolog skal levere svarene, og jeg så ikke gør det – så kan jeg godt fornemme utilfredsheden og frustrationen.” (Bilag nr. 5, citat #3p).

Et tredje dilemma omhandler *hensyn til egne ressourcer kontra andres*. To informanters udsagn peger i retning heraf. Mia udtaler:

”Der er en tendens til at skubbe ansvaret fra sig. Når de gør det og forventer, at jeg skal tage styringen, så bliver ansvaret taget fra dem. Det giver kun mere arbejde for mig. Det bliver også min skyld, hvis det ikke lykkes.” (Bilag nr. 5, citat #2q)

4.2.3 Håndtering

I analysen af, hvorledes PPR-psykologen varetager og håndterer de diffuse forventninger til psykologrollen, angiver informanterne en række forskellige strategier. To ud af tre informanter udtrykker, at de *fastholder og forklarer deres position*. Ulla udtaler:

”Hvis jeg kommer ud til en konsultativ opgave, hvor jeg fornemmer, at det ikke giver mening, så vil jeg være meget klar omkring det og forklare, at det er en anden type indsats, vi skal i gang med.” (Bilag nr. 5, citat #3q).

Yderligere peger to informanter på, at de *fastholder deres position, men delvist imødekommer brugerne*. Dette illustreres fx med Helenes udsagn:

”Jeg møder dem indimellem på halvvejen. Jeg kan give dem nogle skemaer, men har ikke det helt tunge test-batteri i gang. Jeg kan også tage ud at observere, så jeg har noget mere konkret at byde ind med og vejlede ud fra. Nogle gange er dette dog ikke nok. Hvis de stadig står i stampe, kan jeg lave en udredning. Det viser sig måske så, at den ikke var nødvendig, og jeg beder dem så igen se i en anden retning.” (Bilag nr. 5, citat #1p).

Afslutningsvis angiver to informanter, at en mulig håndtering af udfordringen er at *tilgodese efterspørgslen* fra brugerne. Dette eksemplificeres med Ullas udsagn:

”Jeg gør mit bedste for ikke at nå ud i konflikter omkring, hvilken rolle de forventer jeg skal påtage mig. Jeg forebygger. Nogle gange ender man et andet sted, end det var planen. Det gode svar ville være, at vi taler om det, men ærligt – jeg kan også blive fanget engang imellem.” (Bilag nr. 5, citat #3s)

4.2.4 Opsummering på tema 2: Udfordring 1 – Diffuse forventninger til psykologrollen

Som afslutning på analysens andet tema – og dermed den første udfordring – vil vi nu opsummere vores fund. Først vil vi opsummere på kategorien *manifestation*. Herunder ser vi, at de diffuse forventninger til psykologens rolle i særdeleshed kommer til udtryk ved brugernes ønske om *ekspertudredninger og fastholdelse af løsninger*. Vi finder dog stor diversitet i de tre informanternes udsagn samt årsagerne hertil. En peger på, at årsagen er *funderet i ønsket om sikkerhed* fra brugernes side. Den samme informant udtrykker yderligere, at årsagen ligeledes peger i retningen af, at brugerne søger *fastholdelse af individfokus*. En anden informant italesætter brugernes *modvilje mod omstilling*. Endvidere udtrykker to informanter, at årsagen kan skyldes *diversiteten i organisationstyper*, hvortil en informant peger på *diversiteten i brugernes uddannelsesmæssige baggrund* samt *modvilje funderet i usikkerhed*. To informanter betragter yderligere, at brugernes *gamle vaner og manglende proaktivitet* spiller ind.

Det bemærkes også, at en informant omtaler *egne tilbøjeligheder*. Dette indikerer en divergens mellem de tre informanternes udsagn i forhold til årsagen til de diffuse rolleforventninger til PPR-psykologen. Vi finder det yderst interessant, at hvor de alle som udgangspunkt peger mod, at årsagen skal findes hos brugerne, peger én informant (Helene) indad ved at henvise til *egne tilbøjeligheder*.

Overordnet set fremstår kategorien *oplevelser* generelt samstemmigt i forhold til de dilemmaer, informanterne fortæller om. To ud af tre informanter oplever dilemmaet *varetagelse barnets tarv kontra have processen for øje*, ligesom to informanter ligeledes oplever dilemmaet *risici for konflikt kontra proceshensyn*. Også to informanter omtaler dilemmaet *hensynet til egne ressourcer kontra andres*. Det interessante i denne kategori er, at der på trods af den generelle samstemmighed alligevel forekommer divergens til dilemmaet *hensyn til egne ressourcer kontra andres*, hvilket kun italesættes af de to nyuddannede psykologer (Helene og Mia) (jf. afsnit 3.2.2). Om dette specifikt skyldes deres status som nyuddannede, er os endnu uklart.

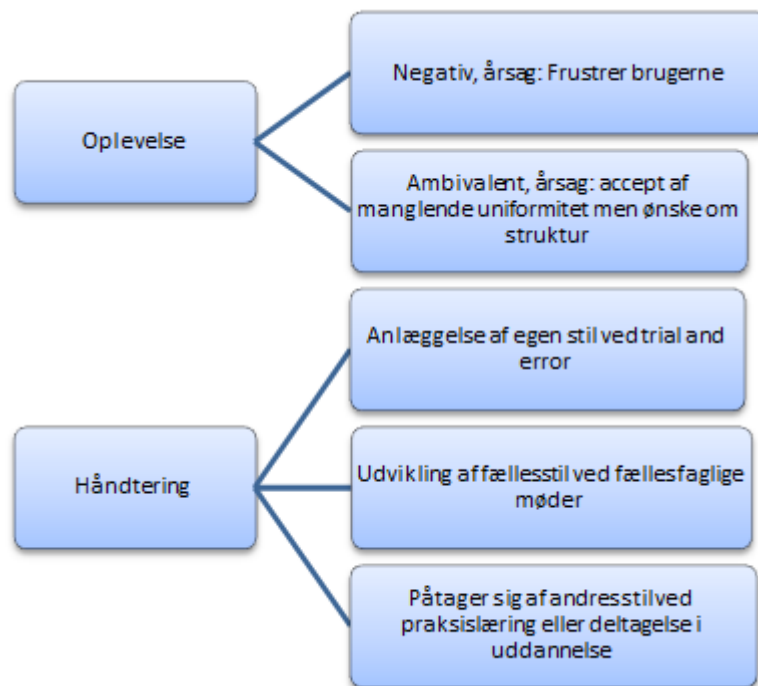
Den tredje og sidste kategori i denne forbindelse omhandler informanternes *håndtering* af udfordringen i forhold til de diffuse forventninger til PPR-psykologen. Her peger to ud af tre informanter på, at de *fastholder og forklarer deres position*, to informanter *fastholder deres position, men imødekommer delvist brugerne*, og to informanter *tilgodeser efterspørgslen*. Der ses intet mønster mellem de tre informanternes håndteringsstrategier. Det interessante i denne forbindelse er imidlertid, at de tre håndteringsstrategier er situationsbestemte og opstår i et spænd mellem at *fastholde egen position* og *tilgodese efterspørgslen*.

4.3 Tema 3: Udfordring 2 – Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang

Det tredje analysetema vedrører den anden af de fire udfordringer og er navngivet *Manglende uniformitet og entydighed til den proceskonsulterende tilgang*. I det følgende ser vi nærmere på, hvordan psykologerne *oplever* udfordringen (jf. afsnit 4.3.1), og dernæst på hvorledes de *håndterer* den (jf. afsnit 4.3.2).

Af ovenstående fremgår det, at vi ikke vil se nærmere på manifestationen af denne udfordring. Det skyldes, at det ikke har været muligt for os at identificere et klar skel mellem manifestation (hvordan udfordringen kommer til udtryk) og oplevelse (hvordan informanterne oplever udfordringen).

Opstillet i en analysematrix ser kategorierne og de her tilhørende underkategorier ud på følgende måde (jf. fig. 4). Hvordan de tre informanter placerer sig i denne figur, fremgår i bilag nr. 6.



Analysematrix 3 Fig. 4. Oplevelse og håndtering af manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang

4.3.1 Oplevelse

Oplevelsen af den *manglende uniformitet og entydighed til den proceskonsulterende tilgang* forbindes af informanterne overordnet med *manglende fællesfagligt udgangspunkt i forhold til den konsultative arbejdsform i PPR*. Hermed henvises der til, at der blandt psykologerne i PPR er et manglende fagligt udgangspunkt for, hvad det vil sige at arbejde konsultativt, herunder proceskonsultativt. De tre informanter peger på forskellige oplevelser og årsager forbundet hertil.

Udsagn fra to informanter indikerer, at det manglende fællesfaglige udgangspunkt opleves som *ambivalent*.

Helene: ”Selvom vi alle er psykologer, så er vi meget forskellige i tilgangen og langt fra enige. Det giver en forståelse af, at der ikke er et facit (...). Vi har i høj grad brug for udvikling, vi kan tage med os (i forhold til det konsultative arbejde) (...)” (Bilag nr. 6, citat #1r).

Denne ambivalens ses ligeledes i udsagn fra Ulla:

”Vi havde en lang proces med psykologgruppen for at nærme os en fælles definition omkring, hvad det vil sige at arbejde konsultativt. Det lykkedes os, i hvert fald på papir, at nå frem til noget fælles. Men jeg tror, at hvis vi går ud i praksis, vi er 12 psykologer, så tror jeg ikke, at vi arbejder konsultativt på samme måde. Nogle vil sige, at konsultation også kan omhandle rådgivning og vejledning, andre mener, at der er et stringent skel imellem det (...).”(Bilag nr. 6, citat #3t).

De to ovenstående udsagn kan indikere, at årsagen til oplevelsen af ambivalens skal findes i informanternes *accept af den manglende uniformitet, men med ønske om struktur*.

En tredje informant udtrykker sig anderledes omkring det manglende fællesfaglige udgangspunkt og kommer med en betragtning om, at denne mangel *frustrerer brugerne*. Følgende udsagn kan henvise til en *negativ* oplevelse af det manglende fællesfaglige udgangspunkt.

Mia: ”(...) jeg arbejder ikke ligesom min kollega. Det gør dem meget frustreret (brugerne) (...). For de ved ikke, hvordan jeg arbejder konsultativt i forhold til den sidste. Det syntes jeg selv er meget udfordrende. Så skal jeg selv ud som ny psykolog og definere, hvad det overhovedet vil sige at gøre, som jeg gør.” (Bilag nr. 6, citat #2t)

4.3.2 Håndtering

I analysen af, hvorledes informanterne håndterer den manglende uniformitet og entydighed til den proceskonsulterende tilgang, pointeres en række forskellige strategier. To informanter peger på, at udfordringen kan håndteres ved, at psykologen *anlægger sin egen stil ved trial and error* i forbindelse med den proceskonsulterende tilgang. Det kan bl.a. gøres ved at trække på egne erfaringer eller inkludere teoretiske tilgange for at definere sin stil. Mia eksemplificerer dette med følgende citat:

”Når man starter som ny i PPR (...), så føler jeg ikke, at jeg bliver klædt rigtigt på til opgaven, altså til at være konsulterende psykolog. Jeg føler, at jeg selv er med til at

definere min rolle som konsulent. Derfor har det taget tid at finde ud af, hvad det vil sige at være konsulent, eksempelvis i en børnehave eller på en skole. (...) ikke bliver fortalt, hvordan vi arbejder konsultativt. Vi er et meget stort kontor med 21 psykologer, og vi arbejder på 21 forskellige måder.” (Bilag nr. 6, citat #2u).

Udfordringen kan også håndteres ved at *påtage sig andres stil ved praksislæring eller ved deltagelse i uddannelse*. Dette italesættes af to informanter. En af dem er Ulla, der fortæller følgende:

”Vi har haft forskellige kurser i metode, både teoretisk og lavpraktisk i forhold til spørgeteknikker. Dette har vi haft af flere omgange med forskellige kursusholdere. Både for PPR alene, men også tværfagligt.” (Bilag nr. 6, citat #3w).

En tredje håndteringsstrategi angives af to ud af tre informanter og retter sig mod, at der internt i PPR kan udvikles en *fællesstil ved fælles faglige møder*. Dette illustreres af følgende udsagn (som også er præsenteret i foregående afsnit om PPR-psykologernes oplevelse af udfordringen):

Ulla: ”Vi havde en lang proces med psykologgruppen for at nærme os en fælles definition omkring, hvad det vil sige at arbejde konsultativt. Det lykkedes os, i hvert fald på papir, at nå frem til noget fælles. Men jeg tror, at hvis vi går ud i praksis, vi er 12 psykologer, så tror jeg ikke, at vi arbejder konsultativt på samme måde.” (Bilag nr. 6, citat #3v).

4.3.3 Opsummering på tema 3: Udfordring 2 – Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang

Afslutningsvis vil vi i forbindelse med analysens tredje tema, herunder den anden udfordring, opsummere vores fund.

Vi starter med at opsummere på kategorien *oplevelser*. Her ser vi, at manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang i særlig grad kommer til

udtryk og opleves ved *manglende fællesfagligt udgangspunkt i forhold til den konsultative arbejdsform i PPR*. Det er dog forskellige oplevelser, informanterne forbinder hertil. To ud af tre informanter udtrykker en *ambivalent* oplevelse, hvoraf årsagen kan findes i, at der er en *accept af manglende uniformitet, men ønske om struktur* i henhold til den proceskonsulterende tilgang. Herudover peger udsagn fra den tredje informant på, at det er en *negativ* oplevelse. Årsagen til den negative oplevelse skal findes i, at det *frustrerer brugerne*, da disse ikke ved, hvad de kan forvente.

Ovenstående peger i retning af en relativt smal vifte af oplevelser forbundet med den manglende uniformitet. Dette på trods af, at psykologen ofte selv bestemmer, hvordan de ønsker at anvende den proceskonsultative arbejdsform. Endvidere kan vi påpege, at informanternes oplevelse kan pege i en uhensigtsmæssig retning. Enten for dem selv eller brugerne, da informanternes oplevelser af den manglende uniformitet må opfattes som forholdsvis negativt ladet. Dette vil vi senere vende tilbage til i specialets diskussion.

Den anden kategori i dette analysetema omhandler informanternes *håndtering* af udfordringen manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang. Her ser vi, at to ud af tre informanter *anlægger egen stil ved trial and error*. En af disse informanter samt den tredje informant peger på, at de håndterer udfordringen ved at *påtage sig andres stil ved praksislæring eller ved deltagelse i uddannelse*. Endvidere udtrykker disse to også en håndteringsstrategi, der omhandler *fælles stil ved fællesfaglige møder*. Informanterne ser og anvender altså forskellige håndteringsmuligheder, men vi finder ikke et klart mønster i forhold til fundene. Vi ser et spænd mellem at følge sin egen stil og anlægge fællesstil, hvor det at påtage sig andres stil placerer sig i midten.

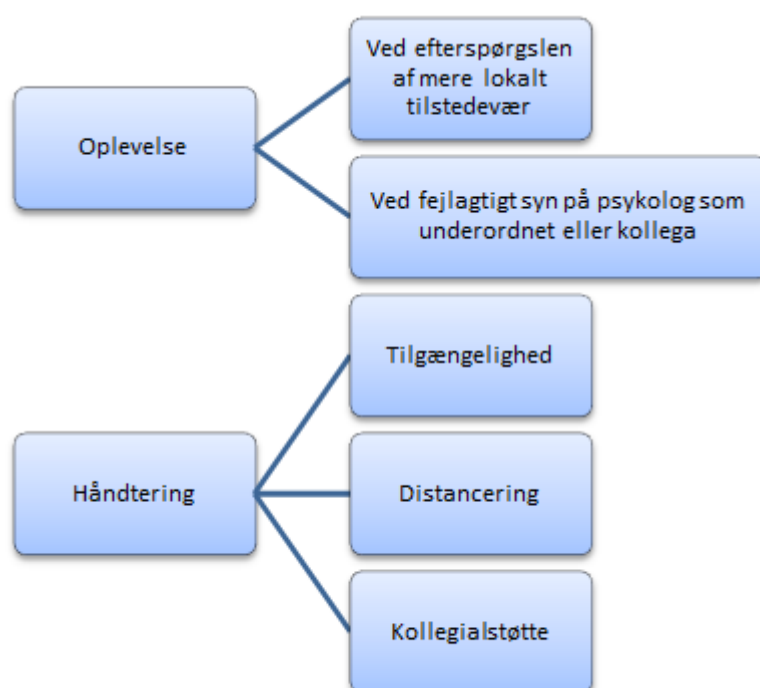
4.4 Tema 4: Udfordring 3 – Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker

Det fjerde analysetema retter sig mod den tredje af de fire udfordringer: *Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker* (jf. afsnit 4.4.1 og 4.4.2). I det følgende vil vi først se nærmere på, hvordan informanterne udtrykker deres *oplevelse* af denne

udfordring og hernæst på, hvorledes de *håndterer* den.

Vi vælger endnu en gang at analysere manifestation og oplevelse ved denne udfordring samlet under kategorien *oplevelse*. Igen skyldes det, at manifestationen ikke ekspliciteres af informanterne, hvorfor der ikke fremgår en klar forskel mellem disse kategorier.

Opstillet i en analysematrix ser kategorierne og de her tilhørende underkategorier ud på følgende måde (jf. fig. 5). Hvordan de tre informanter placerer sig i denne figur, fremgår i bilag nr. 7.



Analysematrix 4, Fig. 5. Oplevelse og håndtering af relationer og konfliktende positionønsker

4.4.1 Oplevelse

De tre informanter henviser til *håndtering af relationer og konfliktende positionønsker* på to samstemmende måder og udtrykker således i mere eller mindre grad det samme i henhold til, hvordan udfordringen opleves. Deres udsagn peger på, at der fra brugerne opleves en generel *efterspørgsel på mere lokalt tilstedevær*. Et eksempel på et sådant udsagn kommer fra Mia:

”De ønsker, at jeg er på skolen hele tiden. At jeg bare sad derude og kunne observere på et barn, når det lige var.” (Bilag nr. 7, citat #2y).

Herudover peger udsagn fra de tre informanter på en oplevelse af, at brugerne har et *fejlagtigt syn på psykologen som underordnet eller kollega*:

Mia: ”(...) de vil gerne have, at vi er kollegaer, at skolelederen opfører sig som leder over for mig – og det er hun jo ikke. Jeg har min PPR-leder. De er heller ikke mine kollegaer, de er mine samarbejdspartnere. Mine kollegaer er på PPR-kontoret (...).” (Bilag nr. 7, citat #2aa).

4.4.2 Håndtering

Udsagn fra informanterne viser en relativ samstemmighed i, hvorledes udfordringen håndteres. En interessant observation er i denne forbindelse, at den enkelte håndteringsstrategi anvendes og tilpasses i forhold til den specifikke situation.

De tre informanter udtrykker, at udfordringen kan håndteres ved at vise mere *tilgængelighed*. Det primære her er ikke at bruge flere timer om ugen på den enkelte skole, men derimod at forsøge at være så tilgængelig som muligt, når psykologen befinder sig på den enkelte skole eller institution. Dertil kan der anlægges en fleksibel tilgang, hvilket eksemplificeres af Helene:

”Jeg er tilgængelig, jeg har et kontor, de kan altid banke på min dør, jeg møder op til møderne, de må booke mig i min kalender – jeg er fleksibel.” (Bilag nr. 7, citat #1v).

Yderligere udtrykker de tre informanter, at anden håndteringsstrategi omhandler *distancering*. Denne italesættes af Mia:

”Jeg har ikke kontor på skolerne. Jeg sidder på PPR-kontoret på kommunen. Det kræver struktur, eksempelvis at jeg fortæller skolen, at jeg kun kommer ud til dem på mandag. Det er vigtigt, at jeg fortæller det, ellers hiver de mig ud hele tiden. Det kræver noget, at jeg sætter disse rammer for dem.” (Bilag nr. 7, citat #2cc).

Til sidst angiver to informanter en tredje håndteringsstrategi, som ikke omhandler tilgængelighed eller distancering. De giver derimod udtryk for, at også *kollegial støtte* er en måde at håndtere udfordringen på. Dette illustreres bl.a. med følgende udsagn fra Ulla:

”Hvis relationen halter, kan jeg tage min chef med til et forventningsafstemningsmøde (...).” (Bilag nr. 7, citat #3bb).

4.4.3 Opsummering af tema 4: Udfordring 3 – Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker

Vi vil her opsummere vores fund for fjerde analysetema, der retter sig mod udfordring 3: Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker.

Hvis vi lægger ud med kategorien *oplevelser*, ser vi her, at håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker blandt de tre informanter særligt opleves ved to forhold: brugernes *efterspørgsel af mere lokalt tilstedevær* samt brugernes *fejlagtige syn på psykologen som underordnet eller kollega*. Vores fund indikerer dette, at der er relativ samstemmighed blandt informanterne omkring oplevelsen af udfordringen. Det er værd at bemærke, at oplevelserne også retter sig mod brugerne, hvilket giver god mening, da det må formodes, at det overvejende er disse relationer, PPR-psykologen skal håndtere.

Den anden kategori i dette analysetema omhandler PPR-psykologernes *håndtering* af udfordringen. Med henvisning til udsagn og ovenstående analyse lader det til, at informanterne anvender tre forskellige håndteringsstrategier. De tre informanter angiver alle, at *tilgængelighed* eller *distancering* kan anvendes. To af informanterne angiver desuden *kollegial støtte* som en tredje håndteringsstrategi. Der er dermed relativ konsensus omkring, hvordan udfordringen blandt informanterne skal håndteres. Det er særligt interessant at bemærke, at strategierne i forhold til informanternes håndtering af udfordringen er situationsbestemte.

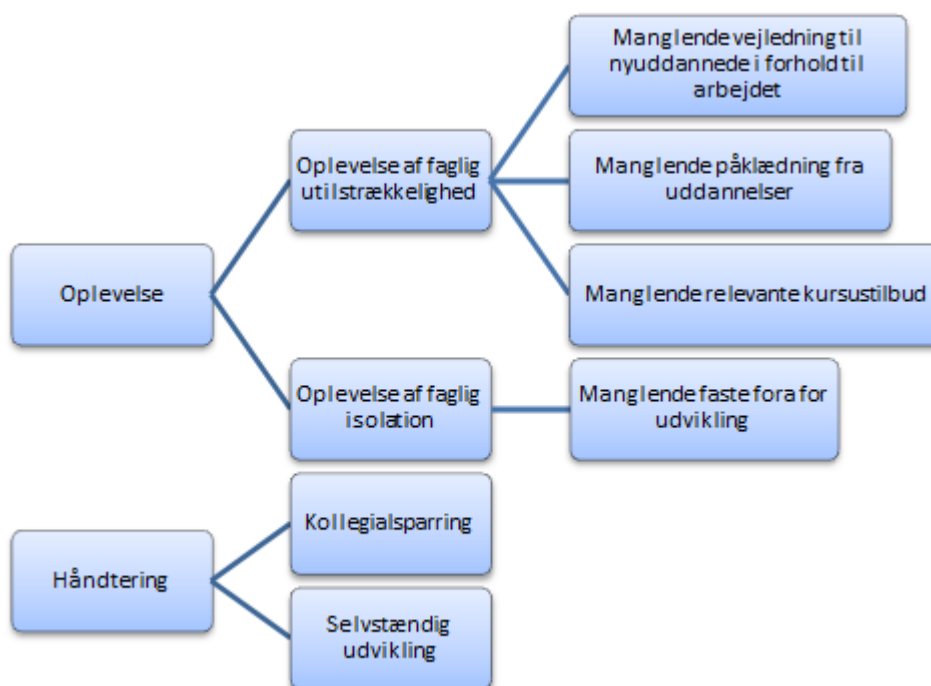
4.5 Tema 5: Udfordring 4 – Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position

Analysens femte tema vedrører den fjerde og sidste af de på forhånd definerede udfordringer: *Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position*. Ligesom de andre forhåndsdefinerede udfordringer er også denne konstrueret på baggrund af vores gennemgang af teoretisk og empirisk funderet materiale.

I det følgende ser vi således først nærmere på, hvordan psykologerne *oplever* udfordringen, og dernæst hvordan de *håndterer* den (jf. afsnit 4.5.1 og afsnit 4.5.2).

Som i de to foregående temaer finder vi heller ikke ved denne udfordring, at det er muligt at adskille manifestation og oplevelse. Kategorien *håndtering* bibeholdes som i de ovenstående temaer.

Opstillet i en analysematrix ser kategorierne og de her tilhørende underkategorier ud på følgende måde (jf. fig. 6). Hvordan de tre informanter placerer sig i denne figur, fremgår i bilag nr. 8.



Analysematrix 5, Fig. 6. Oplevelse og håndtering af faglig utilstrækkelighed og den isolerede position.

4.5.1 Oplevelse

Informanternes oplevelser af udfordringen er forbundet til henholdsvis *faglig utilstrækkelighed* og *faglig isolation*. Alle beskriver de, at de ofte oplever denne udfordring grundet en stigende kompleksitet i deres arbejdsopgaver og deraf et stigende krav til deres kompetencer. Vi finder dog diversitet i de årsager, informanterne henviser til, der kan lægge til grund for disse oplevelser.

To informanter beretter om oplevelser forbundet til *faglig utilstrækkelighed*. Det nævnes som årsag, at overgangen fra studerende til PPR-psykolog er præget af *manglende vejledning til nyuddannede i forhold til det konsultative arbejde og arbejdsform*. Dette illustreres ved følgende udsagn:

Mia: ”Mentorordningen mangler struktur. Den fortæller ikke om de forskellige typer møder, om de forskellige kasketter, jeg skal kunne påtage mig, om hvordan jeg arbejder som konsulent. Det har jeg slet ikke haft, desværre. Vi bliver bare kastet ud i det.” (Bilag nr. 8, citat #2ee).

Herudover udtrykker de to samme informanter, at en anden årsag kan findes i kraft af *manglende påklædning fra uddannelser*. Informanterne mener ikke, at universitetet har klædt dem tilpas på i forhold til den virkelighed, de møder som nyuddannede. Helene fortæller:

”Jeg havde en forventning om, at jeg var klar. Jeg var slet ikke klar til noget. Du lærer først at være psykolog, når du kommer ud i praksis. Det skal man lære at finde ro i. Du bliver ikke psykolog natten over, blot fordi du er blevet det på papir. Det er en svær proces at være i. Man kommer til kort. Man laver dumme fejl og føler ikke, at ens vejledning er brugbar sammenlignet med en, der har mere erfaring.” (Bilag nr. 8, citat #1aa).

Endvidere peger en informant på, at *manglende relevante kursustilbud* ligeledes kan være en årsag til den faglige utilstrækkelighed:

Mia: ”Jeg kunne godt tænke mig et kursus om, hvad det vil sige at være konsulent, eller blot noget litteratur om emnet. Det kunne evt. være en fast mappe på kontoret om, hvordan man er konsulent. Det ville være rart som ny psykolog, at jeg kunne læse det igennem. Så kunne jeg bedre tale med min mentor om det, hvis der var noget, jeg ikke forstod. Vi fik PPR-håndbogen. Den handler bl.a. om lovgivning, ikke hvad det vil sige at være PPR-psykolog.” (Bilag nr. 8, citat #2gg).

Det er særligt interessant at bemærke, at de to informanter, der under interviewene henviser til kategorien *faglig utilstrækkelighed*, begge er nyuddannede.

Den tredje informant udtrykker en anden oplevelse forbundet til udfordringen med et udsagn, der henviser til oplevelsen af *faglig isolation*. Informanten italesætter i form af en efterlysning på fora til udvikling af teoretisk viden til praksis. Ulla udtaler følgende:

”Jeg kunne godt ønske mig et forum, hvor vi kunne erfaringsudveksle og udvikle i forhold til konsultation. Lidt som supervision. Vi har nok fået kurser og uddannelse i det (...).” (Bilag nr. 8, citat #3dd).

Hun beretter altså, at en årsag til oplevelsen af *faglig isolation* kan være *manglende faste fora for udvikling*. Her er det værd at bemærke, at den eneste ”aktive” informant i denne kategori er den eneste informant i vores sample, som har flere års erfaring i PPR (jf. afsnit 3.2.2).

4.5.2 Håndtering

I analysen af informanternes håndtering af *faglig utilstrækkelighed* og *den isolerede position* betones to håndteringsstrategier. Blandt andet henviser de tre informanter til *kollegial sparring* som en håndteringsstrategi. Det er herunder eksemplificeret af Helene:

”Jeg har supervision en gang i ugen. Vi har også faglig sparring ud over, hvor vi kan tage sager op i forhold til udfordringer og frustrationer (...). Der må man gribe til sine kollegaer for vejledning og sparring.” (Bilag nr. 8, citat #1bb).

En anden håndteringsmåde, der angives, er *selvstændig udvikling*. To informanter fortæller, at de selvstændigt forsøger at udvikle sig for at imødegå *faglig utilstrækkelighed og den isolerede position*.

Mia: ”(...) jeg har selv fundet kurser, som jeg frivilligt deltog i via DP.” (Bilag nr. 8, citat #2jj).

Der peges altså i denne kategori på to håndteringsmåder. Således udtrykker de tre informanter, at *faglig utilstrækkelighed og den isolerede position* håndteres ved *kollegial sparring* og *selvstændig udvikling*. Det, som er særligt påfaldende og interessant ved sidstnævnte strategi, er igen, at de to informanter, der henviser hertil, er nyuddannede (jf. afsnit 3.2.2).

4.5.3 Opsummering af tema 5: Udfordring 4 – Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position

Afslutningsvis opsummeres analysens fund vedrørende det femte tema og dermed den fjerde udfordring.

Hvis vi ser på kategorien *oplevelse*, peger to informanter på *faglig utilstrækkelighed* som en oplevelse knyttet til udfordringen – her er det værd at bemærke, at begge informanter er nyuddannede. Til oplevelsen af faglig utilstrækkelighed angiver de årsager som *manglende vejledning til nyuddannede i forhold til det konsultative arbejde og arbejdsform* samt *manglende påklædning fra uddannelser*. En af dem udtrykker ligeledes *manglende relevante kursustilbud* som årsag.

Den tredje informant italesætter *faglig isolation* som en oplevelse og henviser til *manglende faste fora for udvikling* som årsag hertil. Igen er det interessant at bemærke afsenderens erfaringsgrundlag – denne tredje informant er nemlig den eneste af de tre med mangeårig PPR-erfaring.

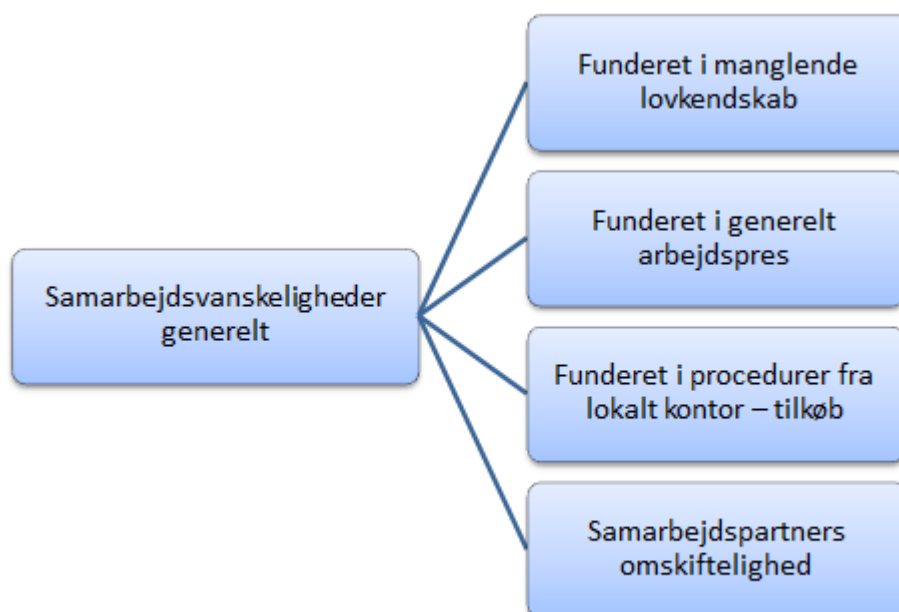
Det er altså de nyuddannede psykologer/informanter, der oplever den *faglige utilstrækkelighed* grundet manglende faglig påklædning fra universitet og PPR, mens det

er den erfarne psykolog/informant, der oplever *faglig isolation* og omtaler manglende mulighed for at udvikle sig. Dermed ser vi igen en divergens blandt informanterne i henhold deres erfaring og tid i PPR. Der tegner sig mere og mere et billede af, at det har en betydning for vores fund, at to ud af tre informanter er nyuddannede.

Den anden og sidste kategori i denne forbindelse omhandler informanternes *håndtering af faglig utilstrækkelighed og den isolerede position*. Til denne kategori peges der på to håndteringsstrategier: *kollegial sparring og selvstændig udvikling*. Der er konsensus blandt informanterne om *kollegial sparring*, men kun to informanter angiver *selvstændig udvikling*. Igen er det værd at bemærke, at disse to informanter er de to nyuddannede.

4.6 Tema 6: Øvrige udfordringer ved den konsultative arbejdsform

Ud over ovenstående analyse og beskrivelse af de fem forhåndsidentificerede temaer, så finder vi ved analysen af vores empiriske data endnu en udfordring ved den konsultative arbejdsform. Denne defineres som *samarbejdsvanskeligheder generelt* (jf. afsnit 4.6.1). Opstillet i en analysematrix ser kategorierne og de her tilhørende underkategorier ud på følgende måde (jf. fig. 7). Hvordan de tre informanter placerer sig i denne figur, fremgår i bilag nr. 9.



4.6.1 Samarbejdsvanskeligheder generelt

To informanter peger på, at *samarbejdsvanskeligheder* opstår på baggrund af det *generelle arbejdspress*, der er forbundet med at være PPR-psykolog og anvende den konsultative arbejdsform. Herunder spiller tid og ressourcer i forhold til den enkelte opgave en rolle, hvilket eksemplificeres af Helene:

”Nogle sager brænder mere end andre, der skal prioriteres. Nogle gange føler jeg mig utilstrækkelig, at jeg kun kan give 80 % i en sag pga. sagens rammer. Jeg synes, at det er svært, jeg har et arbejdspress. Det giver mig kun så og så meget tid til hver enkelt sag.” (Bilag nr. 9, citat #1dd).

En anden årsag, der kan lede til samarbejdsvanskeligheder, identificeres som *manglende lovkendskab*. Dette udtrykkes af to ud af tre informanter, og bl.a. siger Mia:

”(...) Der er jeg nød til tit at ridse reglerne op. Det må jeg simpelthen ikke uden samtykke. Der er jo lovgivning (...).” (Bilag nr. 9, citat #2nn).

Endvidere udtrykker Helene, at hendes lokale PPR-afdeling – og dermed kommune – kan være en årsag til samarbejdsvanskeligheder, idet en PPR-opgave er relativt afgrænset, hvorfor brugerne bliver nødt til at tilkøbe sig andre ydelser, hvis behovet opstår. Årsagen er dermed *funderet i proceduren ved lokalkontor*.

Helene: ”(...) det er meget afgrænset, hvad der er en PPR-opgave. Hvis vi udbød det, ville de have det. De er gode til at benytte sig af nye tiltag. I denne kommune er PPR's arbejdsopgaver meget afgrænset. Hvis de ønsker mere, er det for egen regning. Det ville kræve, at de brugte penge på organisatorisk vejledning, hvilket ville tage penge fra de elever, der kræver støtte. De efterspørger det samt supervision af lærer, men det koster dem, da det ikke er en del af ydelseskataloget.” (Bilag nr. 9, citat #1gg).

De tre informanter beskriver ligeledes alle de generelle samarbejdsvanskeligheder i forhold til *samarbejdspartners omskiftelighed*, her eksemplificeret med udsagn fra Ulla:

”Der kan være mange dagsordener på spil. Det er både internt, men også i den hierarkiske relation mellem psykologer og lærer. Der er rigtig mange ting på spil. Det spænder fra ’Åh, hvor er det dejligt, at hun kom’ til ’Hun skal fandeme ikke tro, at hun ved noget! Hun har aldrig stået i et klasselokale og undervist 25 elever, som jeg har gjort de sidste 25 år!’ Hvis man derfor ikke er skarp på sin mødestyrelse, så bliver det svært at nå frem til noget som helst.” (Bilag nr. 9, citat #3gg).

4.6.2 Opsummering af tema 6: Øvrige udfordringer ved det konsultative arbejde

Afslutningsvis opsummeres analysens fund vedførende det sjette og sidste tema, herunder den empiriske fremanalyserede kategori *samarbejdsvanskeligheder generelt*.

I forhold til *Øvrige udfordringer ved det konsultative arbejde* knyttes der forskellige årsager: *generelt arbejdspress*, *manglende lovkendskab*, *funderet i proceduren ved lokalkontor* og *samarbejdspartners omskiftelighed*.

Under analysen fandt vi, at to ud af tre informanter oplever et *generelt arbejdspress*, og det bemærkes, at disse to informanter begge er nyuddannede. De samme to informanter henviser desuden til *manglende lovkendskab* som årsag, og yderligere henviser en af dem til, at en anden årsag kan være *funderet i proceduren ved lokalkontor*. Endelig oplever alle tre informanter generelle samarbejdsvanskeligheder i forbindelse med *samarbejdspartners omskiftelighed*.

At der er forskellige årsager forbundet med generelle samarbejdsvanskeligheder er værd at belyse for fremadrettet at kunne forstå de nuancer, der er fremkommet gennem analysen. Vi ser her, at både PPR-afdelinger, arbejdsopgaverne, psykologerne og samarbejdspartnere samt den viden, de hver især har, varierer på tværs. Ligeledes ser vi, at PPR-psykologens egen erfaring kan spille en vigtig rolle i henhold til denne kategori.

4.7 Samlet analyseopsummering

Opsummerende finder vi, at de tre informanter henviser til *facilitering*, når de skal redegøre for, deres **forståelse af den konsultative arbejdsform**. Herunder at de alle søger at *gøre brugerne mere selvkørende*. To informanter peger desuden på, at de ligeledes søger at *få brugerne til at tage ansvar* for problemstillingen, og to af de tre informanter udtrykker, at de ønsker *en ligeværdig relation* mellem dem og brugerne. To informanter henviser også til den *systemiske tilgang* i forhold til deres forståelse af den konsultative arbejdsform, herunder at arbejde med *konteksten*. Endelig henviser informanterne til at *arbejde med organisationen som hele* og *at arbejde forebyggende*, og én informant henviser til den *narrative tilgang*. Der ses altså både en sammenhæng, men også en varians i informanternes forståelser. Sidstnævnte fund indikerer dog at der i et vist omfang mangler en uniform og entydig forståelse af, hvad det vil sige at arbejde konsultativt i PPR-regi. Vi finder desuden, at alle informanter **anvender den konsultative arbejdsform** i forbindelse med *enkeltsager* og til *arbejdet med organisationen som hele*, mens to informanter også gør brug af tilgangen i *konsultative fora*.

Diffuse forventninger til psykologrollen kommer i særdeleshed til udtryk ved brugernes ønske om *ekspertudredninger* og *fastholdelse af løsninger*. Vi finder dog stor diversitet i de tre informanternes udsagn samt årsagerne. En peger på, at årsagen er *funderet i ønsket om sikkerhed* fra brugernes side, og at brugerne søger *fastholdelse af individfokus*. En anden informant italesætter brugernes *modvilje mod omstilling*. Endvidere udtrykker to af tre informanter, at årsagen kan skyldes *diversiteten i organisationstyper*, hvortil en informant peger på *diversiteten i brugernes uddannelsesmæssige baggrund* samt *modvilje funderet i usikkerhed*. To informanter ser yderligere, at *gamle vaner* og *manglende proaktivitet* fra brugernes side spiller ind. Yderligere omtaler en informant *egne tilbøjeligheder* som en del af årsagen. Dette peger i retning af, at der er divergens mellem de tre informanternes udsagn i forhold til årsagen til de diffuse rolleforventninger til psykologen. Dog finder vi det yderst interessant, at hvor de alle som udgangspunkt peger ud mod brugerne i forhold til årsag, peger én informant indad. Ligeledes udtrykker to ud af tre informanter at de oplever dilemmaet *varetage barnets tarv kontra have processen for øje*, og to informanter oplever ligeledes dilemmaet *risici for konflikt kontra proceshensyn*. Også to informanter op-

lever dilemmaet *hensynet til egne ressourcer kontra andres*. Det interessante er, at der på trods af den generelle samstemmighed, alligevel forekommer divergens til dilemmaet *hensyn til egne ressourcer kontra andres*, herunder at dette kun italesættes af de to nyuddannede psykologer. To ud af tre informanter udtrykker, at de *fastholder og forklarer deres position*, to informanter at de *fastholder deres position, men delvis imødekommer brugerne*, og to informanter at de *tilgodeser efterspørgslen*. Det interessante i denne forbindelse er, at de tre håndteringsstrategier er situationsbestemte og opstår i et spænd mellem at *fastholde egen position* og *tilgodese efterspørgslen*.

Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang kommer særligt til udtryk ved *manglende fællesfagligt udgangspunkt i forhold til den konsultative arbejdsform i PPR*. To ud af tre informanter udtrykker en *ambivalent* oplevelse, hvor årsagen kan findes i, at der er en *accept af manglende uniformitet, men ønske om struktur*. Herudover peger udsagn fra den tredje informant på, at det er en *negativ* oplevelse. Årsagen til den negative oplevelse skal findes i, at den manglende uniformitet og entydighed *frustrerer brugerne*. To ud af tre informanter *anlægger egen stil ved trial and error*, og to informanter peger på, at de håndterer udfordringen ved at *påtage sig andres stil ved praksislæring eller ved deltagelse i uddannelse*. Endvidere udtrykker disse to informanter også en håndteringsstrategi, der omhandler *fælles stil ved fællesfaglige møder*. Igen ser vi et spænd mellem at følge sin egen stil og anlægge fælles stil.

Håndtering af relationer og konfliktende positionønsker belyser først oplevelsen af *efterspørgslen på mere lokalt tilstedevær*. Endvidere oplever alle informanter ligeledes et *fejlagtigt syn på psykologen som underordnet eller kollega*. Ud fra vores fund tyder det dermed på, at der er relativ enighed blandt informanterne om, hvordan udfordringen opleves. Det er værd at bemærke, at oplevelserne også retter sig mod brugerne, hvilket giver god mening, da det må formodes, at det særligt er disse relationer, PPR-psykologen skal håndtere. Yderligere gives der udtryk for tre forskellige håndteringsstrategier. De tre informanter angiver, at *tilgængelighed* eller *distancering* kan anvendes, og dertil henviser to informanter til *kollegial støtte* som en tredje håndteringsstrategi. Der er dermed relativ konsensus omkring, hvordan udfordringen

blandt informanterne skal håndteres. Det er særligt interessant at bemærke, at informanternes strategi for at håndtere udfordringen er situationsbestemt.

Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position belyser først, at undersøgelsens to nyuddannede informanter ser *faglig utilstrækkelighed* som en oplevelse knyttet til udfordringen. Hertil angiver de årsager som *manglende vejledning til nyuddannede i forhold til det konsultative arbejde og arbejdsform* samt *manglende påklædning fra uddannelser*. Den ene af disse informanter udtrykker ligeledes *manglende relevante kursustilbud* som årsag. Den tredje informant italesætter *faglig isolation* som en oplevelse, hvortil årsagen kan henvises til *manglende faste fora for udvikling*. Igen finder vi det interessant at bemærke afsenderens erfaringsgrundlag. Denne tredje informant er nemlig den eneste med mangeårig PPR-erfaring. Det er altså de nyuddannede informanter, der oplever den *faglige utilstrækkelighed* ved manglende påklædning fra universitet og PPR, mens den erfarne informant oplever *faglig isolation* og peger på manglende mulighed for at udvikle sig som årsag hertil. Dermed ses igen en divergens blandt informanterne i henhold deres erfaring og tid i PPR. De tre informanter håndterer udfordringen ved *kollegial sparring*, ligesom også *selvstændig udvikling* angives som en håndteringsstrategi. Der er konsensus blandt informanterne om den kollegiale sparring, men kun to informanter – de to nyuddannede psykologer – angiver *selvstændig udvikling*.

Øvrige udfordringer ved det konsultative arbejde belyser *samarbejdsvanskeligheder generelt*. Her finder vi, at to ud af tre informanter oplever *generelt arbejdspress* – igen er der her tale om de to informanter, som begge er nyuddannede. De samme to informanter henviser ligeledes til *manglende lovkendskab* som årsag, mens den ene af dem yderligere angiver, at en årsag også kunne være *funderet i proceduren ved lokalkontor*. Alle tre informanter oplever generelle samarbejdsvanskeligheder i forbindelse med *samarbejdspartners omskiftelighed*. Det står nu klart at både PPR-afdelingerne, arbejdsopgaverne, psykologerne og samarbejdspartnere samt den viden, de hver især arbejder udfra, varierer på tværs. Ligeledes ser vi, at psykologens egen erfaring kan spille en vigtig rolle.

Dette vil i det følgende kapital blive diskuteret og holdt op mod specialets udvalgte teori og empirisk funderet materiale (jf. afsnit 5.1).

5 Diskussion

I indeværende kapitel diskuteres specialets fund (jf. afsnit 5.1), kvalitetskriterier (jf. afsnit 5.2) og implikationer for fremtidige undersøgelser og praksis (jf. afsnit 5.3). Herunder vil vi forsøge at træde et skridt tilbage og kritisk reflektere over specialets metode, teori, undersøgelser, analysens fund, og hvad dette fremadrettet kan anvendes til.

5.1 Diskussion af specialets fund

Vi vil i dette afsnit diskutere de fund, der fremtræder i analysen, og herunder disse funds potentiale til at bekræfte, supplere eller udfordre allerede eksisterende teoretisk og empirisk materiale.

Diskussionen er inddelt i underafsnit, som hver især ser på analysens fund i forhold til oplevelse og håndtering af de udfordringer, der knytter sig til undersøgelsens fem temaer. Første del beskæftiger sig således med fund i forhold til forståelsen af den konsultative arbejdsform i PPR-regi (jf. afsnit 5.2). Næste del omhandler fundene fra analysen af manglende uniformitet og entydighed i den konsultative arbejdsform (jf. afsnit 5.2.1). Hernæst ser vi på analysens fund i forhold til oplevelse og håndtering af de diffuse forventninger til psykologrollen (jf. 5.2.2). Derefter ser vi nærmere på fundene knyttet til håndteringen af relationer og konfliktende positionsønsker (jf. afsnit 5.2.3), og til sidst gælder det temaet om faglig utilstrækkelighed og den isole-rede position (jf. afsnit 5.2.4).

5.2 Forståelser af den konsultative arbejdsform

Som vist i analysen (jf. afsnit 4.1) er der divergens mellem informanternes forståelse af, hvad det vil sige at arbejde konsultativt. Dette fund bekræftes af den og undersø-gelse, der gennemgås i kapitel 2 (jf. afsnit 2.2.1), hvor fx Hansen (2002), Hansson

(1995) og Tanggaard (2006) netop peger på, at der er divergens i forhold til forståelsen og anvendelsen af den konsultative arbejdsform.

5.2.1 Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende arbejdsform

Den manglende uniformitet og entydighed i den konsulterende arbejdsform opleves som ambivalent og negativt af informanter. De ønsker mere struktur og oplever frustrerede brugere (som en følge heraf). Denne ambivalente og negative oplevelse beskrives ikke i eksisterende undersøgelser, hvor den manglende uniformitet i hovedsagen beskrives positivt og som udtryk for pragmatiske tillempninger (Tangaard, 2006).

En delvis undtagelse herfra er dog Nissen (2015), der i tilknytning til en diskussion af elementer i den konsultative arbejdsform påpeger, at det er af yderste vigtighed, at en kernefaglighed kommer i spil, når den konsultative arbejdsform anvendes. Ellers kan det medføre, at brugeren føler sig snydt for psykologens ekspertise og omvendt: at psykologen står tilbage med en forløren fornemmelse af at have faglighed og ideer, der kunne havde været brugbare, men som ikke kommer i spil grundet forventningskravet til processen (p. 5).

Vi så dog også i analysen af håndteringsstrategier, at informanterne benytter sig af forskellige håndteringsstrategier, herunder anlægger egen stil, påtager sig andres stil og søger at udvikle en fælles stil gennem deltagelse i interne og eksterne kurser kollegial sparring. Disse håndteringsstrategier kan ud over at føre til øget faglig viden om et emne også antages at skabe bevidsthed om PPR-psykologernes egen konsultative stil. Dermed bekræfter fundene også de undersøgelser, der peger på, at pragmatiske tillempninger foregår, fx Tanggaard (2006).

5.2.2 Diffuse forventninger til psykologrollen

Under analysen (jf. afsnit 4.2) fandt vi, at de diffuse forventninger til psykologens rolle i særdeleshed kommer til udtryk ved brugernes efterspørgsel på ekspertudredninger og fastholdelse af løsninger.

Supplerende centrale fund i vores undersøgelse er, at der er stor diversitet i, hvad informanterne angiver som årsager hertil, herunder: brugernes ønske om sikkerhed, brugernes ønske om fastholdelse af individfokus, brugernes modvilje mod omstilling, diversiteten i organisationstyper, diversiteten i brugernes uddannelsesmæssige baggrund, modvilje funderet i usikkerhed, gamle vaner, brugernes manglende proaktivitet samt egne tilbøjeligheder. Nogle af disse angivne årsager kan siges at berige allerede eksisterende undersøgelsers fund. Eksempelvis kan årsagsudpegninger som det, at brugerne kan være sensitive i forhold til at blive kigget efter i kortene siges at være rigere end den noget snævre årsagsbestemmelse af modvilje som hidrørende fra kultur, sådan som denne foretages hos Elmholdt (2006b, p. 479f). Udpegningen af egne tilbøjeligheder og usikkerhed som årsag til fastholdelse af eksperterrolle tilsvarende også fund fra tidligere undersøgelser, fx Ahtola & Niemi (2014) og Tanggaard & Dahl (2013), der peger på, at flere psykologer udtrykker tvivl om, hvordan de kan bringe deres psykologfaglighed i spil, når det forventes, at de arbejder proceskonsultativt.

At informanterne oplever efterspørgslen på ekspertbistand fra brugerne som dilemmafyldt er endnu et centralt fund. De medvirkende PPR-psykologer oplever, at de står i et dilemma, når de skal vælge mellem varetagelse af tarv kontra proceshensyn, risici for konflikt kontra proceshensyn og hensyn til egne ressourcer. Et interessant fund i denne sammenhæng er, at dilemmaet vedrørende hensyn til egne ressourcer kun italesættes af de to nyuddannede psykologer, hvorfor dilemmaoplevelsen måske er forankret i en oplevet forudgående belastning af egne arbejdsressourcer. En belastning, der både kan skyldes manglende faglig påklædning eller for stort arbejdspress. Dette fund kan derfor til dels siges at bekræfte specialets inddragede undersøgelse af Baviskar (2013), der påviser manglende faglig ballast hos nyuddannede PPR-psykologer.

I forhold til håndteringsstrategier fandt vi i vores undersøgelse, at informanterne benytter sig af tre forskellige håndteringsstrategier: fastholde og forklare position, fastholdelse af position og delvis imødekommelse eller imødekommelse af efterspørgslen. De tre strategier bliver af informanterne beskrevet som noget, der anvendes situationsbestemt (uden at de specifikke situationskarakteristika kan konkretiseres). En

problematik herved er dog, at denne situationsbestemte anvendelse også kan siges at bidrage til forstærkning af de diffuse forventningssæt.

5.2.3 Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker

Analysens fund dokumenterer, at der er konfliktende positionsønsker fra brugerne (jf. afsnit 4.4.3). Disse kommer bl.a. til udtryk ved efterspørgsel på mere lokalt tilstedevær samt ved et fejlagtigt syn på psykologen som underordnet eller kollega. Dette håndteres enten ved distancering eller tilgængelighed, hvilket også understøtter anbefalinger og beskrivelser fra både Hansen (2002) og Hansson (1995).

Eksempelvis peger Hansen (2002b) på, at hvis psykologen indgår i relationen med brugeren som samarbejdspartner, og måske endda har sin daglige gang på institutionen, så ”infiltrerer” psykologen miljøet i en sådan grad, at det bliver problematisk for denne at forholde sig komplementært og kritisk i forhold til skolens lærere og ledelse (jf. afsnit 2.2.1). Dette kan som vist i analysen (jf. afsnit 4.4.1) også lede til en fejlopfattelse af PPR-psykologen som kollega eller måske endda underordnet. Et sådant syn på psykologen kan ydermere forventes at skævvride forventningerne i henhold til ansvar for identifikation af en problemløsning og går imod både Hanssons (1995) og Hansens (2002b) definition af den konsultative arbejdsform. Her fremhæves det, at det er brugeren selv, der er ansvarlig for løsningen af problemstillingen, og altså ikke psykologen. Af denne grund må det antages at være af største vigtighed, at PPR-psykologen bevarer sin objektivitet og sit øje for processen. Det er dog stadig vigtigt, at psykologen har en god relation til brugerne, da det ellers kan vanskeliggøre samarbejdet (Kongsgaard, 2004).

5.2.4 Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position

Analysens fund viser, at faglig utilstrækkelighed opleves af de to nyuddannede informanter. Hertil angiver de årsager som: manglende vejledning til nyuddannede, manglende påklædning fra uddannelser og manglende relevante kursustilbud. Disse fund bekræfter som tidligere nævnt fund fra undersøgelse af Baviskar (2013). Interessant er det også, at den erfarne informant oplever faglig isolation og angiver en

årsag hertil som manglende faste fora for udvikling. Dette fund understøttes bl.a. af Implement Consulting Group (KL) (2013, p.10). De tre informanter udtrykker alle, at deres respektive udfordring søges håndteret ved kollegial sparring, og herudover angives selvstændig udvikling ligeledes som en håndteringsstrategi.

Samlet set tegner der sig et billede af, at det som nyuddannet psykolog i PPR er svært at få adgang til den nødvendige erfaring og viden, der allerede eksisterer. Det er ikke alle PPR-afdelinger, der tilbyder et introforløb eller en mentorordning, og de steder, hvor det tilbydes, opleves tilbuddet ikke altid som værende fyldestgørende. Det stiller de nyuddannede psykologer i en position, hvor de selv bliver gjort ansvarlige for at finde deres egen stil, arbejdsmetode og dermed egen forståelse af, hvordan man arbejder konsultativt i PPR. Dette kan resultere i, at hver psykolog udvikler sin egen forståelse af praksis og dermed udelukker muligheden for at danne et praksisfællesskab, som PPR-psykologerne kan søge sparring hos– og som der ifølge vores tre informanter efterspørges. Yderligere medvirker det til, at der ikke er en fælles forudsætning for, hvad brugerne kan forvente sig af PPR, da hver enkelt psykolog har sin egen stil og dermed opfattelse af, hvordan opgaverne bør løses. Dette kan blandt brugerne skabe uvished og forskelligartede forventninger til, hvad den enkelte PPR-psykolog kan være behjælpelig med. Dette kan antages at påvirke den enkelte psykolog i mødet med brugerne, da den manglende uniformitet og entydighed ved den proceskonsulterende tilgang som tidligere vist afføder ambivalente eller negative oplevelser. Ydermere skaber der forvirring om selve PPR's rolle og de dertilhørende arbejdsformer.

5.3 Kvalitetskriterier for kvalitativ forskning og specialiets efterlevelse heraf

Der tales indenfor forskning ofte om en undersøgelses reliabilitet, validitet og generaliserbarhed, som værende et udtryk for kvaliteten af en given undersøgelse. Dette kommer af, at *reliabilitet* hentyder til, hvorvidt ens resultater er konsistente, hvis undersøgelsen foretages flere gange. *Validitet* hentyder til, hvorvidt ens resultater faktisk er et udtryk for det, som det er hensigten at være et udtryk for. *Generaliserbarhed* hentyder til, hvorvidt ens resultater kan generaliseres og sige noget om hele

den gruppe af mennesker, der er undersøgt. Disse tre parametre anvendes ofte i forhold til kvantitative undersøgelsers kvalitetskriterier, da disse stemmer godt overens med de mål og grundantagelser, der forbindes med denne forskningstradition. Men gør det samme sig gældende for kvalitative undersøgelser?

Zhang & Wildemuth (2009) argumenterer for, at disse kriterier ikke har lige så stor anvendelighed i kvalitative undersøgelser (p. 6). De foreslår anderledes, at en kvalitativ undersøgelse kan kvalitetssikres ved at se på kriterier, som de bl.a. foreslås af Lincoln & Guba (1985) herunder en undersøgelses *credibility*, *transferability*, *dependability* og *confirmability*. I indeværende speciale vælger vi at holde vores undersøgelse op mod disse fire kriterier. Udover ovenstående grund, så falder valget på disse, da der dermed skabes sammenhæng mellem vores metode, analyse og kvalitetssikring (ibid.). Vi vil herunder kort præsentere hvert af disse kvalitetskriterier, hvorefter de sættes i sammenhæng med indeværende speciale.

Credibility refererer til, hvor gyldig ens præsentation af genstandsfeltet er. Det vil altså sige troværdigheden af ens undersøgelses resultater. For at bedømme *credibility*, skal det bl.a. vurderes, hvorvidt der er sammenhæng mellem de anvendte undersøgelsesmetoder og selve formålet med ens undersøgelse. Dertil skal vores egne forståelser og tolkninger af data samt, hvordan data bliver til resultater bedømmes (ibid.). I forhold til sammenhængen og relevansen mellem vores metode og formålet med undersøgelsen, så har vi forsøgt at argumentere for, hvorfor vi mener, at det semistrukturerede interview og den efterfølgende kvalitative indholdsanalyse er adækvate til formålet med vores undersøgelse. Formålet har været at undersøge PPR-psykologens oplevelser og håndteringer af nogle specifikke udfordringer, hvilket har betydet, at vi inden for hvert tema under interviewet har forklaret, hvad vi mener med temaet, og hvorfra det stammer. Informanterne har således haft mulighed for at kommentere og dele deres tanker omkring de undersøgte temaer, hvilket forslås som en strategi til at sikre *credibility* (Zhang & Wildemuth, 2009, p. 8). Vi har desuden diskuteret vores kodningskategorier, databehandling og interviewguide med vores vejleder for at udfordre vores egne antagelser og fortolkninger af data. Dette forslås ligeledes som en strategi til at hæve *credibility*, da denne dialog kan være med til at nuancere måden, hvorpå databehandlingen forløber (ibid., p. 6). Et andet element,

der kan siges at mindske credibility, er det faktum, at vi kun har anvendt en metode til at undersøge vores genstandsfelt. Vi har kun foretaget interviews og ikke suppleret disse med eksempelvis observationer. Hvis vi ligeledes havde anvendt observationer, så kunne informanternes udsagn være suppleret i forhold til konkrete og observerede hændelser.

Det andet kriterium er *transferability*, hvilket retter sig mod, hvorvidt vores givne resultater og undersøgelse kan overføres til andre kontekster. Graden af transferability afhænger af gode beskrivelser af undersøgelsens proces og eksplicitering af relevante valg og fravalg, således andre har mulighed for at vurdere ens resultater og deres overførbarhed til andre kontekster (Zhang & Wildemuth, 2009, pp. 6 and 8). Det påpeges, at det ikke er vores egen opgave at eksplicitere, hvorvidt vores undersøgelse og resultater opfylder kravet om transferability (ibid., p. 6). Denne afgørelse skal træffes af andre relevante fagpersoner. Vi har dog stadig visse bemærkninger. I forhold til at sikre gode beskrivelser af relevante dele af undersøgelsesprocessen, så har vi løbende forsøgt at eksplicitere, hvad vi gør, hvorfor vi gør det og hvordan vi gør det. Vi har ekspliciteret vores selektionskriterier for informanter, vi har defineret relevante nøgleaspekter og præsenteret anvendt fagligt materiale i forbindelse med udformningen af udfordringer. Dertil har vi vedlagt vores interviewguide samt analyseskemaer og beskrevet proceduren for interviewforløbet for netop at skabe transparens i forhold til vores undersøgelse.

Vi finder ud fra ovenstående, at det er vigtigt at påpege, at ”*kontekster*” ikke er yderligere defineret i Zhang og Wildemuth (2009). Begrebet kontekster kan dække over mange forskellige forhold. I henhold til vores undersøgelse kan kontekst forstås som andre arbejdspladser, hvor psykologer er ansatte. Det kan også forstås, som andre undersøgelser, der ønsker at undersøge, hvorvidt udfordringerne går igen i andre arbejdsgrupper, der arbejder konsultativt. Den kontekst, som vi mener, er relevant, er de andre PPR-afdelinger og deres ansatte. I relation til disse, så tyder vores resultater og undersøgelse på, at transferability er enormt vanskeligt grundet den store diversitet, der har været i de resultater, som vi er kommet frem til. Det er således vigtigt at nævne, at transferability muligvis ikke er høj, men det har aldrig været formålet med undersøgelsen. Formålet har været at nuancere og udvide den forståelsesramme, der

knytter sig til psykologens oplevelser og håndtering af udfordringer knyttet til den konsultative arbejdsform.

Det tredje kriterium er *dependability*. Dette omhandler sammenhængen mellem interne processer og redegørelsen for de forskellige forhold inden for fænomenet, hvilket vi er ansvarlige for. Det skal forstås således, at dette retter sig mod, hvor stor betydning vi som undersøgere har for vores data og resultater. Da vi er selve instrumentet, der anvendes i forhold til at bearbejde, fortolke og analysere vores data og undersøgelse, så skal vi være klar over, hvor ansvarlige vi er for forskellige forhold inden for genstandsfeltet (Zhang & Wildemuth, 2009, pp. 6 and 8). I forhold til *dependability* har vi været meget klar fra starten om, at vi ikke anvendte en objektiv og neutral tilgang til at undersøge psykologens oplevelser og håndtering. Vi har både gennem valg og præsentation af teori og empirisk funderet materiale, udfordringer og diskussion arbejdet ud fra egen subjektiv forståelse og fortolkning, da hele grundlaget for specialet ikke anerkender, at en neutral position er mulig. Dette er bl.a. qua vores kritisk realistiske ståsted, der netop anerkender, at en neutral position aldrig er mulig. Dertil vil forståelsen af det undersøgte genstandsfelt og fænomener altid influeres af vores forforståelse og de begreber, som vi anvender om dem.

Vi accepterer dermed, at den forståelse og terminologi, der anvendes i specialet omkring både den konsultative arbejdsform samt udfordringer, delvis er afhængig af vores subjektive viden og forståelse. Dog mener vi modsat, at der også er elementer i specialet, der taler for, at vi har opfyldt kravet om *dependability*. Vores kodning samt analyse følger de regler, der er opsat af andre for at undgå en for stor grad af subjektivitet. Dertil har vi begge løbende været involveret i udviklingen af kodningsskemaet og selve kodningen, hvor vi har sammenlignet vores data for at se efter uregelmæssigheder for at udligne subjektiviteten imellem os. Dette har ligeledes præget analysen, hvor vi ligeledes løbende har sammenlignet kodningen. Hele analysen er bygget op omkring, at vi fortolker mindst muligt på informanternes udsagn, så det har været nødvendigt med disse sammenligninger. Det skal dog siges, at kodningen også har givet anledning til at identificere kategorier, som ikke var defineret på forhånd. Hvorvidt disse ville have optrådt hos andre er svært at sige. Vi mener derfor overordnet, at vores undersøgelsesmateriale og resultater er afhængig af vores egen

subjektive forståelse, men vi påpeger samtidig, hvor den forståelse kommer fra og, hvilke forhold den præges af.

Det sidste og fjerde kvalitetskriterium, som vi behandler, er *confirmability*. Dette vedrører, hvorvidt de karakteristika, der er fundet i ens undersøgelse, kan bekræftes af andre, der læser, foretager lignede undersøgelser eller laver review af vores undersøgelse (Zhang & Wildemuth, 2009, p. 6). Forholdet drejer sig dermed om, hvorvidt vores fund i realiteten er baseret på vores informanternes udsagn og ikke opstået på baggrund af vores fordomme eller forståelser. Vi har dog forsøgt at mindske den ved både at underbygge vores undersøgelse og kodningskategorier på baggrund af andet teori. Ligeledes har vi haft vores vejleder til at se på vores kodning og analyse, hvor han har haft rollen som den kritiske stemme. Det har primært været for at dobbelttjekke, at de udsagn, som vi anvender til at underbygge vores kategorier også opfattes som tilhørende den specifikke kategori. Vi har også forsøgt at skabe gennemsigthed for, hvordan udsagn knytter sig til de enkelte kategorier gennem vores analyse. Dette er ligeledes med til at sikre *confirmability*. Ovenstående diskussion har berørt de fire kvalitetskriterier, som de er formuleret af Lincoln og Guba (1985) ifølge Zhang og Wildemuth (2009). Der er således både elementer, der taler for, at vi har opfyldt disse på en tilfredsstillende måde, men noget tyder også på, at visse forhold mindsker kvaliteten af vores undersøgelse. Vores egen personlige mening i forhold til kvaliteten af undersøgelsen er ligeledes modsætningsfyldt. På den ene side, så mener vi, at vi har været transparente i forhold til vores metode, kodning og analyse. Dertil har vi fået vejledning og sparring. På den anden side er vores genstandsfelt diffust og fyldt med variationer, som afstedkommer en diversitet i oplevelser og håndteringer. Vi mener derfor ikke, at vores fund på nuværende tidspunkt kan generaliseres, men dette har aldrig været sigtet på undersøgelsen. Sigtet har været at undersøge psykologens oplevelser og håndteringer i PPR-regi og nuancere eller videreudvikle de forståelsesrammer, der allerede eksisterer omkring dette genstandsfelt. Vi mener, at vi har identificeret nogle vigtige forhold indenfor dette genstandsfelt.

5.4 Implikationer for fremtidige undersøgelser og praksis

I det følgende vil vi diskutere de overvejelser og implikationer, vores fund giver anledning til i forhold til fremtidige undersøgelser såvel som PPR-psykologens praksis.

5.4.1 Implikationer i forbindelse med fremtidige undersøgelser

Vi har tidligere nævnt, at den konsultative arbejdsform i PPR er undersøgt flere gange empirisk i en dansk sammenhæng. Dog mener vi, at det på baggrund af vores undersøgelse stadig er fagligt relevant at foretage undersøgelser af dette genstandsfelt. Grunden hertil er, at den konsultative arbejdsform stadig findes aktuel og anvendelig i PPR (Schilling, 2017, p. 9). Dette da den konsultative arbejdsform efterhånden er en velintegreret del af PPR-psykologens praksis, hvorfor mere specifikke undersøgelser rettet mod eksempelvis effekten af den konsultative arbejdsform eller brugernes oplevelse af specifikke konsultative tiltag kunne være interessante. Vi har på samme måde forsøgt at indsnævre vores undersøgelse ved at have fokus på visse udfordringer (jf. afsnit 2.3). Imidlertid kunne vi sagtens have indsnævret vores fokus endnu mere ved eventuelt blot at vælge en enkelt udfordring og undersøge denne dybdegående.

Et andet interessant aspekt for fremtidige undersøgelser retter sig mod at se endnu mere på tværs af de forskellige PPR-afdelinger i de danske kommuner. Til trods for, at vi blot har interviewet tre informanter til denne undersøgelse, har vi fundet interessante nuanceforskelle i deres udsagn. Havde vi haft mulighed for at lave en undersøgelse med 100 eller flere PPR-psykologer, kunne disse nuanceforskelle have vist sig at være endnu flere og endnu større, eller det kunne have været muligt at kategorisere dem. Til det formål ville det semistrukturerede interview og herunder vignetmetode ligesom i indeværende undersøgelse ligeledes være brugbar. Hvis informanter på tværs af kommuner bliver introduceret for de samme vignetter med samme tilhørende beskrivelser, vil der med stor sandsynlighed kunne genereres interessant og brug-

bar data. Endvidere ville en kombination mellem kvantitative og kvalitative metoder også kunne anvendes for at sikre en grundigere undersøgelse.

Et perspektiv på vores undersøgelse er at anse den som et pilotstudie til eventuelle fremtidige undersøgelser, hvor det er muligt at forbedre vores undersøgelsesmetode, herunder interviewguide, vignetter og selve interviewsituationen. Et større undersøgelsesfelt kombineret med disse metodeforbedringer vil uden tvivl føre til forbedrede data og undersøgelsesresultater omkring PPR-psykologens oplevelse af udfordringer og håndtering i forbindelse med den konsultative arbejdsform. I den forbindelse ville en forfinelse og specificering af de konkrete udfordringer samt kombination af interview og observationer være to oplagte udvidelsesmuligheder, hvis denne undersøgelse ses som en pilotering.

Med mere dybdegående viden bliver det måske muligt at pege på, hvor den konsultative arbejdsform kommer til kort, men også hvor den har sine store styrker. Herudover bliver der dannet grundlag for en større grad af erfaringsudveksling, så både erfarne og mindre erfarne PPR-psykologer kan få gavn af de undersøgelser, der foretages i deres praksisfelt.

5.4.2 Implikationer for praksis

I dette afsnit vil vi diskutere nogle af de perspektiver, som kan være interessante for PPR's praksis og herunder PPR-psykologen.

Gennem den empiriske undersøgelse står det klart, at PPR-psykologerne på hver deres måde oplever og håndterer de udfordringer, som er identificeret. Gennem interviewene peges der på en række tiltag, som er værd at overveje i forbindelse med praksis.

Som det fremgår af udsagn fra vores informanter, er to af de tre informanter nyuddannede og nyansatte i PPR-regi. Begge disse peger på den svære proces, de var igennem i overgangen fra studerende til psykolog i PPR. Herunder peges der på en række tiltag, som informanterne selv mener, kunne have støttet dem i denne overgang (Bilag nr. 8). Eksempelvis angiver en informant, at en PPR-håndbog med nogle

specifikke retningslinjer for, hvad det vil sige at arbejde konsultativt ville være gavnlig. En håndbog for PPR er allerede skrevet Nielsen (2014), men denne retter sig mere mod de administrative og lovmæssige forhold, som også er en stor del af PPR-praksis. En håndbog, der i stedet retter sig mod den konsultative arbejdsform, kan give den nyuddannede psykolog noget mere konkret at forholde sig til og måske mindske noget af den usikkerhed og det pres, som vores to nyuddannede informanter oplever (Bilag nr. 8). Dette da den nyuddannede psykolog fra start bliver gjort opmærksom på, hvad der af den pågældende PPR-afdeling bliver vægtet højt i den konsultative arbejde. Endvidere ville en sådan ”opslagsbog” betyde, at psykologen ikke skulle bruge så meget tid og energi på at definere sin egen konsultative stil, da visse aspekter heraf ville være givet på forhånd.

Et andet perspektiv, som er værd at overveje, er at gå væk fra ideen om PPR-psykologen som værende en pragmatiker, der har kompetencer inden for en række forskellige psykologiske discipliner og teorier. I stedet skal den enkelte PPR-psykolog følge og udvikle kompetencer inden for det område og de arbejdsopgaver, som denne finder mest fagligt interessante. Det kan enten være inden for områder som udredning og test, behandling og terapi eller den konsultative arbejdsform. Der ved bliver PPR-psykologerne specialister inden for hver deres område og skal tildeles arbejdsopgaver herefter. Fordelen ved et sådant tiltag er, at psykologen får tid og ressourcer til at forfine og udvikle de kompetencer, som er nødvendige for at håndtere relevante arbejdsopgaver. Dertil kommer, at en sådan specialisering af PPR-psykologerne vil kunne give mere konsistens i samarbejdet med og relationen til brugerne, da der nu skabes mere klarhed over, hvad de kan forvente af den enkelte psykolog, fordi de ved, hvad der er defineret som dennes arbejdsopgaver og spidskompetencer. Dog må vi antage, at der vil være forskellige konsekvenser forbundet hertil. Eksempelvis at en opdeling af arbejdsopgaver blandt PPR-psykologer kan føre til, at psykologen bliver mere isoleret, end det er tilfældet i dag. Endvidere kan det være mere udfordrende for andre psykologer at komme ind og overtage et sæt arbejdsopgaver, når der forekommer udskiftning blandt de ansatte. Dermed vil en specialisering af PPR-psykologer også gøre det vanskeligt og udfordrende at være nyan-sat i PPR. Ydermere kan det have konsekvenser for brugerne, da de nu skal veksle mellem flere psykologer end tidligere, idet den enkelte psykolog kun varetager én

type af arbejdsopgaver, eksempelvis testning. Samtidig gør vi os overvejelser om, hvorvidt en specialeopdeling af PPR-psykologer vil kunne skabe fragmenterede arbejdspladser, da det rent logistisk vil være yderst udfordrende at imødekomme.

Et yderligere perspektiv, der kan være til gavn for praksis, er, at der skabes rum for PPR-psykologer til at udvikle deres praksiskompetencer og træne sig selv i at omsætte teori til praksis. Ifølge vores informanter tyder det på, at sådanne fora, hvor der både kan ske erfaringsudveksling og være mulighed for praksistræning, ikke anvendes. Dette på trods af, at vores informanter alle i mere eller mindre grad peger på, at de har brug for det – både i forhold til at overkomme følelsen af faglig utilstrækkelighed, men også for at udvikle sig fagligt og dermed overkomme den faglige isolation (jf. afsnit 4.5).

Et afsluttende perspektiv, der ligeledes kan have implikationer for praksis, ses ved det faktum, at de identificerede udfordringer ofte opleves i relation til brugerne, hvor der heraf er opstået forskellige forventninger til, hvad psykologen skal, og hvad brugerne forstår ved den konsultative arbejdsform (jf. afsnit 4.2). Som vi ser det, tyder det på, at kontrakten og forventningsafstemningen blandt de forskellige aktører ofte ikke er afklaret forud for en opgave. Med dette mener vi, at der er mange forskellige agendaer på spil, når fagfolk mødes omkring en opgave, og med henvisning til informanternes udsagn (Bilag nr. 6) tyder det på, at disse ofte ikke er samstemt. I kraft af at opgaverne i PPR i stigende grad bliver mere og mere komplekse, får et fælles udgangspunkt endnu større betydning, hvorved kontrakten og forventningsafstemning bliver tilsvarende vigtigere. Det kan ydermere antages, at ved at arbejde mere specifikt med kontrakten og forventningsafstemning bliver det muligt for både PPR-psykologen og andre aktører at positionere sig på en fagligt relevant måde, som alle er enige om. Dermed opnås der ligeledes enighed om, hvad de forskellige aktører kan forvente af hinanden i forbindelse med de enkelte opgaver. Ovenstående kræver dog, at der afsættes tid og ressourcer til at nå til enighed blandt de involverede aktører i forhold til selv de simpleste opgaver. Dette er muligvis også grunden til, at sådanne tiltag ikke anvendes i praksis, da de arbejdsopgaver, som PPR-psykologen står overfor, ofte er af kritisk karakter og kræver her-og-nu-løsninger.

Hvorvidt ovenstående tiltag og perspektiver vil kunne have en reel effekt eller rent faktisk anvendes i andre PPR-afdelinger end dem, vi har undersøgt, er svært at sige noget om. Dette vil kræve yderligere og mere dybdegående undersøgelser af genstandsfeltet.

6 Konklusion

Der er i dette speciale taget afsæt i problemformuleringen *Hvordan oplever psykologen de udfordringer, der er knyttet til anvendelsen og forståelsen af den konsultative arbejdsform i PPR-regi, og hvorledes søges disse udfordringer håndteret?*

Vores ambition har været at anskueliggøre PPR-psykologens oplevelser, udfordringer og håndtering heraf ved brug og forståelse af den konsultative arbejdsform – for derigennem at bekræfte, udfordre eller supplere de forståelser, der peges på i anden teori og andre empiriske undersøgelser.

For at besvare problemformuleringen startede vi med at identificere relevant teoretisk og empirisk materiale, der beskriver PPR og de ændringer, som har præget denne institution. Dernæst belyste vi PPR-psykologen og herunder aspekter ved den konsultative arbejdsform. På denne baggrund identificerede og definerede vi fire udfordringer samt nogle aspekter i forhold til den konsultative arbejdsform:

- *Diffuse forventninger til psykologrollen*
- *Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang*
- *Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker*
- *Faglig utilstrækkelighed og den isolerede position.*

Herefter blev der foretaget en empirisk undersøgelse, hvor vi gennem tre semistrukturerede interviews undersøgte tre PPR-psykologers oplevelse og håndtering af udfordringerne. De fire udfordringer blev de styrende temaer, men samtidig tilføjede vi et femte tema, der retter sig mod psykologens forståelse af den konsultative arbejdsform og de sammenhænge, hvori den anvendes. Det empiriske data, der opstod på baggrund af disse interviews, blev analyseret ved brug af den teoriinformeret kvalitative indholdsanalyse. Og herigennem fremkom et sjette tema omhandlende generel-

le samarbejdsvanskeligheder. Gennem de seks analyseetaper fandt vi både mønstre og diversitet i informanternes beretninger.

Det første tema havde til formål at belyse PPR-psykologens forståelse af den konsultative arbejdsform og de sammenhænge, som den anvendes i. Via analysen fandt vi, at følgende træk influerer informanternes forståelse af den konsultative arbejdsform: facilitering til forskel fra ekspert, den systemiske tilgang, at arbejde forebyggende, at arbejde med organisationen som hele samt den narrative tilgang. Vi fandt endvidere, at den konsultative arbejdsform anvendes i sammenhænge med enkeltsager, konsultative fora, og når der arbejdes med organisationen som hele.

Undersøgelsens andet tema rettede sig mod den første udfordring: *Diffuse forventninger til psykologrollen*. Her fandt vi, at udfordringen manifesterer sig ved brugernes ønske om ekspertudredninger og fastholdelse af løsninger. Informanternes svar viste stor diversitet i årsager, der kan føre hertil. Udfordringen opleves endvidere af informanterne som dilemmafyldt på en række områder. Udfordringen håndteres ved, at PPR-psykologerne enten fastholder og forklarer deres position; fastholder deres position, men delvist imødekommer brugerne eller endelig tilgodeser efterspørgslen.

Det tredje tema er analysen af den anden udfordring: *Manglende uniformitet og entydighed i den proceskonsulterende tilgang*. Vi fandt, at udfordringen opleves ved det manglende fællesfaglige udgangspunkt i forhold til den konsultative arbejdsform i PPR, hvilket blandt informanterne er forbundet med både ambivalente og negative oplevelser. Herudover fandt vi, at udfordringen søges håndteret ved enten at anlægge sin egen stil gennem trial and error, påtage sig andres stil eller udvikle en fælles stil i den enkelte PPR-afdeling.

Det fjerde tema rettede sig mod tredje udfordring: *Håndtering af relationer og konfliktende positionsønsker*. Denne udfordring opleves af informanterne ved to forhold, nemlig brugernes efterspørgsel på mere lokalt tilstedevær samt et fejlagtigt syn på psykologen som underordnet eller kollega. Dertil peger fund i retning af, at udfordringen håndteres ved øget tilgængelighed eller distancering samt kollegial støtte.

Det femte tema behandler den fjerde udfordring: *Faglig utilstrækkelig og den isolerede position*. Ved denne fandt vi, at udfordringen opleves faglige utilstrækkelighed og faglig isolation, hvoraf der fremgår diversitet i årsagerne knyttet hertil. I håndteringen af denne udfordring peges der på henholdsvis kollegial sparring og selvstændig udvikling som strategi.

Analysens sjette og sidste tema: *Samarbejdsvanskeligheder generelt*. Her fandt vi, at forskellige aspekter kan ligge til grund for denne udfordring, herunder den enkelte PPR-afdeling, arbejdsopgaverne, psykologerne og samarbejdspartnere. Vi så ligeledes, at psykologens egen erfaring spiller en vigtig rolle i forhold til dette tema. Da udsagn peger i retning af, at der opleves mindre samarbejdsvanskeligheder generelt, jo mere erfaring psykologen har.

Ved den efterfølgende diskussion af analysens fund blev dele af den identificerede teori og empiriske undersøgelser bekræftet eller suppleret. Vi fandt dog, at især de to nyuddannede informanter oplever at de blive ansvarliggjort for at definere deres egen rolle, forståelse og anvendelse knyttet til den konsultative arbejdsform. Konsekvensen ved dette kan være, at hver psykolog udvikler sin egen forståelse – dermed udelukkes muligheden for at opbygge et praksisfællesskab, og der skabes uvished hos brugerne. I kraft af de identificerede årsager kan vi desuden udlede, at psykologerne ofte oplever udfordringerne og årsagerne hertil med udgangspunkt i brugerne og deres forventninger samt handlinger. Ifølge informanternes oplevelser er det med andre ord som ofte ikke PPR-psykologen selv, der er årsagen til udfordringerne. Det bemærkes, at udfordringerne opleves generelt af såvel de nyuddannede som den erfarne psykolog. Erfaring er dermed ikke den eneste afgørende faktor.

Tages der udgangspunkt i dette speciales fund, er det anskueliggjort, at de identificerede udfordringer både opleves og håndteres af PPR-psykologerne. Dermed er der relativt stor sammenhæng mellem udsagn og identificeret teori og empiriske undersøgelser. Vi har gennem vores interviews imidlertid kun været i dialog med tre ud af de ca. 1.200 psykologer, der er ansat i PPR. Derfor er vi slet ikke i tvivl om, at der både skal flere undersøgelser, mere empiri samt mere refleksion til for at fastslå,

hvordan de konstante forandringer i PPR udfordrer PPR-psykologen og dennes arbejdsformer.

Specialet har derudover vist, at den konsultative arbejdsform stadig anvendes og har sin plads i PPR, men samtidig er forbundet med udfordringer, som opleves og håndteres forskelligt blandt psykologerne. Dette gør sig ligeledes gældende for forståelsen og anvendelsen af den konsultative arbejdsform, og vores analysefund tyder netop på, at den enkelte psykolog står alene, når den konsultative arbejdsform skal defineres og anvendes. Dog er der på baggrund af analysen diskuteret en række tiltag blandt PPR-psykologerne, som kan antages at klæde dem bedre på og udvikle deres faglige kompetencer.

7 Litteraturfortegnelse

- Ahtola, A. & Niemi, P. (2013) *Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic edu.* In: School Psychology International, 2014, Vol. 35 (2) SAGE
- Ashton, R & Roberts, E. (2006). *What is valuable and unique about the educational psychologists?*. Educational Psychology in Practice, 22 (2)
- Bak-Reimer, B. (2011). *Faglighed under pres*. Psykolog Nyt, (8)
- Baviskar et al. (2013) Dokumentationsprojekt: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013. DPU Århus universitet.
- Baviskar et al. (2014) *Dokumentationsprojekt: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. DPU Århus universitet.
- Berlin, S. (2010) [2007] *Relation før metode – At arbejde med mennesker med alvorlige psykiske problemer*. København: Akademisk forlag
- Bhaskar, R. (2008) *A Realist Theory of Science*. Leeds: Leeds Books
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015) *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*, I: Kvalitative metoder. Hans Rietzels Forlag
- Carstensen, A. B (2009). *Narrativ pædagogisk psykologisk praksis*. In A. S. M Sparre and K. D. Jørgensen (Eds.), *Syv fortællinger om narrativ praksis*. Specialtrykkeriet.
- Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of mental consultation*. London: Tavistock.
- Carr, R. A. (1981). A model for consultation training in Canadian counsellor education. Programs. Canadian Counsellor, 15
- Cole, M. & Siegel, M., (2003) *Effective Consultation in School Psychology*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Collier, A (1994) *Critical Realism. An introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London: Verso
- Dahl, K. & Juhl, A. G (2009). *Den professionelle proceskonsulent*. Hans Rietzels Forlag
- Danermark, B. et al. (1997) *Att förklara Samhället*. Studenterlitteratur, Lund.

- Dennis, R. (2004) *So far so Good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools*. Edu. Psychology in Practice, 20(1)
- Dixon, R. (2007). *Systemic Thinking: A Framework for Research into Complex Psychosocial Problems*. Qualitative Research in Psychology, 4 (1)
- Dyson, A. (1999). *Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education*. In: H. Daniels & P. Garner (red.). Inclusive Education – Supporting Inclusion in Education Systems.
- Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2012). *Vignetmetoden: Sociologisk metode og redskab til faglig udvikling*. Akademisk forlag, København
- Elmholt, C. (2006). *Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi*. Psykologiske Pædagogisk Rådgivning. Nr. 5
- Elmholt, C. (2006b). *Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis*. Psykologiske Pædagogisk Rådgivning. Nr.
- Farrell, P. (2004). *School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All*. School Psychology International, 25 (1)
- Farrell, P. (2009). *The developing role of school and educational psychologists in supporting children, schools and families*. I: Papeles del Psicólogo, Vol. 30(1)
- Fontana, A. & Frey, J. (1994) *Interviewing*. The Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks SAGE
- Fontana, A. & Frey, J. (2008) *The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement*. In: N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (2008) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. SAGE publications Los Angeles, CA
- Germansen, B. & Lundholm, R. (2006). *Konsultation - hvad betyder det i praksis?* Psykologiske Pædagogisk Rådgivning. Nr. 5
- Hansen, K. V. (2002a). *PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. 39(1).
- Hansen, K. V (2002b). *Teoretiske og metodiske overvejelser*. Psykologiske Pædagogisk Rådgivning. 39(1)
- Hansson, U. (1995). *Konsultation- som psykologisk metode i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hartwig, M. (2007). *Dictionary of Critical Realism*. London: Routledge

- Hesieh, H. & Shannon, S. E (2005) *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. Qualitative Health Research (15). SAGE Journals
- Hertz, S. (2003). *At arbejde systemisk i et diagnostisk felt*. Fokus, 31 (1). Oslo: Universitetsforlaget
- Hougaard, E. (2012) [2004]. *Psykoterapi – Teori og forskning*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Jacobsen et al. (2012) *Hvad er videnskabsteori?* In Jacobsen, M. H, Lippert-Rasmussen, K & Nedergaard, P. (2. Eds.) Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning. København: Hans Reitzels Forlag
- Jenkins et al. (2010) *Putting it in context: The use of vignettes in Qualitative Interviewing*. Qualitative Research Vol. 10
- Kongsgaard, L. T (2014) *Det er relationen der virker*. In Multiteoretisk praksis i socialt arbejde. Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *InterView*. Hans Reitzels Forlag København (2. Eds.)
- Maturana, H. P. & Varela, F. J. (1980) *Kundskabens træ – den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Aarhus: Forlaget ASK
- Mendoza, D. (1993). *A review of Gerald Caplan's theory and practice of Mental Health Consultation*. In Journal of Counseling & Development, July/August 1993. Vol. 71.
- Møller, E. (2015). *Fremtidens PPR – hvor er vi på vej hen?* I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr. 52.01.
- Nielsen, B. (2014) *PPR-Håndbogen*. Dansk Psykologisk forlag
- Nielsen, B. (2015). *Ledelse af PPR som organisation* I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr. 52.01
- Nielsen, H. W (2003) *Den pædagogiske-psykologiske undersøgelse og vurdering. Nogle overvejelser*. I: Pædagogisk Psykologisk tidsskrift. Temanummer: Pædagogisk-Psykologiske perspektiver. Vol. 40 (6)
- Nissen, D. (2015) *Rådgivning – proces og praksis*. Psykologiske Pædagogisk Rådgivning. Årgang 52. Nr. 4
- Ringsmose, C. (2015). *Videnskaberne, fagligheden og PPR i forandring*. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr. 52.01.

- Rasmussen, O. V. (2004) *Psykologiske kategoriser i inklusiv praksis*. I: Pædagogisk Psykologisk Pådgivning, 5-6
- Ratner, H. (2013) *Inklusion – dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk forlag, Danmark.
- Sayer, A. (1992) *Method in Social Science. A Realist Approach*. London: Routledge.
- Schwartz, R. (2011). *Den psykologiske undersøgelse af børn*. København: Hans Reitzels Forlag
- Schilling, B. (2017). *Positionering som intervenierende pædagogisk-psykologisk redskab for psykologen i fremtidens PPR*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 54 (01).
- Schön, Donald (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus : Klim
- Strand, H. (2003). *Konsultativt arbejde*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 40(6)
- Strand, H. (2005). *Tanke- og praksisformer*. I: PPR-arbejdet. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 42 (5-6)
- Strøier, V. (2011) *Konsulentens grønspejlsbog: systemisk og eksistentiel tilgang til konsulentarbejdet*. Viborg: Specialtrykkeriet
- Strøier, V. (2015). *PPR mellem tamme og forheksede problemer*. I: PPR-arbejdet. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 52 (1)
- Szulewicz, T (2013) *Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis?* Psyke og logos, 2013, 34
- Szulewicz, T. & Tanggaard, L. (2015) *Pædagogisk psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L & Elmholdt (2006). *Bevægelsen mod konsultative praksisformer I PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 43(5)
- Tanggaard, L. (2006). *Konsultation i teori og praksis*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 43(5)
- Tanggaard, L. & Dahl, K. (2013). *Det konsultative – tilbage til rødderne*. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Nr. 2
- Thorgaard, L & Haga, E. (2007). *Relationsbehandling i psykiatrien*. Bind. 1. Stavanger: Hertervig

Wad, P. (2012). *Realistisk videnskabsteori og kritisk realisme*. In Jacobsen, M. H, Lippert-Rasmussen, K & Nedergaard, P (2. Eds.) Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning. København: Hans Reitzels Forlag

8 Referenceliste

- Ahtola, A. & Niemi, P. (2013) *Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic edu.* In: School Psychology International, 2014, Vol. 35 (2) SAGE (pp. 136-151) (15 sider)
- Ashton, R & Roberts, E. (2006). *What is valuable and unique about the educational psychologists?.* Educational Psychology in Practice, 22 (2) (pp. 111-123), (13 sider)
- Bak-Reimer, B. (2011). *Faglighed under pres.* Psykolog Nyt, (8): (pp. 12-14) (3 sider)
- Baviskar et al. (2013) Dokumentationsprojekt: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013. DPU Århus universitet. (p. 1-188) (188 sider)
- Baviskar et al. (2014) *Dokumentationsprojekt: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014.* DPU Århus universitet. (pp. 1-286), (286 sider)
- Berlin, S. (2010) [2007] *Relation før metode – At arbejde med mennesker med alvorlige psykiske problemer.* Kap. 2 (pp. 20-29) København: Akademisk forlag (10 sider)
- Bhaskar, R. (2008) *A Realist Theory of Science.* Kap. 1(pp. 21-63) og Kap. 3 (pp. 143-239) Leeds: Leeds Books (138 sider)
- Bekendtgørelse af Lov om folkeskolen*, (1958) <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bekendtgørelse-af-lov-om-folkeskolen-18-juni-1958/> nedhentet den 16.02.2018
- Binets, Alfred intelligensmålings test* (2010) <http://www.dk.iqtester.eu/artikler-om-iq/historien-om-intelligens-maling.html> nedhentet den 03.04.2018
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015) *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*, I: Kvalitative metoder. Hans Rietzels Forlag (pp. 13-28) (15 sider)
- Carstensen, A. B (2009). *Narrativ pædagogisk psykologisk praksis.* In A. S. M Sparre and K. D. Jørgensen (Eds.), *Syv fortællinger om narrativ praksis* (pp. 99-125). Specialtrykkeriet. (26 sider).
- Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of mental consultation.* London: Tavistock.
- Carr, R. A. (1981). A model for consultation training in Canadian counsellor edu. Programs. Canadian Counsellor, 15 (pp. 83-92) (5 sider)

- Cole, M. & Siegel, M., (2003) *Effective Counsultation in School Psychology*. Kap. 1 (pp. 3-23) Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers. (20 Sider)
- Collier, A (1994) *Critical Realism. An introduction to Roy Bhaskar's Phiosophy*. Part 1 (pp. 3-134) London: Verso (132 sider)
- Dahl, K. & Juhl, A. G (2009). *Den professionelle proceskonsulent*. Kap. 1 (pp. 13-34), kap. 3 (pp. 121-158) og kap. 6 (pp. 247-290) Hans Reitzels Forlag (103 sider)
- Danermark, B. et al. (1997) *Att förklara Samhället*. Studenterlitteratur, Lund.(pp. 1-91) (90 sider)
- Dennis, R. (2004) *So far so Good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools*. Edu. Psychology in Practice, 20(1) (pp. 17-29) (12 sider)
- Dixon, R. (2007). *Systemic Thinking: A Framework for Research into Complex Psychosocial Problems*. Qualitative Research in Psychology, 4 (1), (pp. 145-166) (22 sider)
- Dyson, A. (1999). *Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education*. In: H. Daniels & P. Garner (red.). Inclusive Education – Supporting Inclusion in Education Systems. Kap. 3 (pp. 37-53) (18 sider)
- Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2012). *Vignetmetoden: Sociologisk metode og redskab til faglig udvikling*. Kap. 1 (pp. 13-38), kap. 2 (pp. 39-66) og kap. 4 (pp. 93-118). Akademisk forlag, København, (78 sider)
- Elmholdt, C. (2006a). *Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi*. Psykologiske Pædagogisk Rådgivning. Nr. 5 (pp. 443-458) (16 sider)
- Elmholdt, C. (2006b). *Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis*. Psykologiske Pædagogisk Rådgivning. Nr. 5 (pp. 474-485) (11 sider)
- Etiske principper for nordiske psykologer* (2012-2014) <http://www.dp.dk/wp-content/uploads/etiske-principper-for-nordiske-psykologer.pdf> nedhentet den 04.04.2018 (p. 34-38) (5 sider)
- Farrell, P. (2004). *School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All*. School Psychology International, 25 (1) (pp. 5-19) (15 sider)

- Farrell, P. (2009). *The developing role of school and educational psychologists in supporting children, schools and families*. I: Papeles del Psicólogo, Vol. 30(1) (pp. 74-85) (12 sider)
- Folkeskolen (2018) <https://uvm.dk/folkeskolen> nedhentet den 16.02.2018 (1 side)
- Folkeskoleloven (2017) <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion> nedhentet den 16.02.2018
- Folkeskolereformen (2013) http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62379/cf_202/Klik_her_for_at_lse_fakta_om_folkeskolereformen.PDF nedhentet den 17.02.2018 (2 sider)
- Fontana, A. & Frey, J. (1994) *Interviewing*. The Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks SAGE (pp. 361-376) (16 sider)
- Fontana, A. & Frey, J. (2008) *The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement*. In: N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (2008) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. SAGE publications Los Angeles, CA (pp. 115-159) (45 sider)
- Germansen, B. & Lundholm, R. (2006). *Konsultation - hvad betyder det i praksis?* Psykologiske Pædagogisk Rådgivning. Nr. 5 (pp. 399-415) (16 sider)
- Hansen, K. V. (2002a). *PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. 39(1). (pp. 7-10) (4 sider)
- Hansen, K. V (2002b). *Teoretiske og metodiske overvejelser*. Psykologiske Pædagogisk Rådgivning. 39(1), (pp. 11-42) (32 sider)
- Hansson, U. (1995). *Konsultation- som psykologisk metode i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag. (pp.7-45) (40 sider)
- Hartwig, M. (2007). *Dictionary of Critical Realism*. London: Routledge (sider?) (p. 57-60, p. 400-402) (7 sider)
- Hsieh, H. & Shannon, S. E (2005) *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. Qualitative Health Research (15). SAGE Journals. (p. 1277-1290) (13 sider)
- Hertz, S. (2003). *At arbejde systemisk i et diagnostisk felt*. Fokus, 31 (1). Oslo: Universitetsforlaget (pp.22-32) (10 sider)
- Hougaard, E. (2012) [2004]. *Psykotterapi – Teori og forskning*. Kap. 4 (pp. 81-119). København: Dansk Psykologisk Forlag (38 sider)

- Implement Consulting Group (KL) (2013) *Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning*
http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_59605/scope_0/ImageVaultHandler.aspx Nedhentet den 22.02.2018 (28 sider)
- Jacobsen et al. (2012) *Hvad er videnskabsteori?* In Jacobsen, M. H, Lippert-Rasmussen, K & Nedergaard, P. (2. Eds.) *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. Kap. Introduktion (pp. 13-37) København: Hans Reitzels Forlag (24 sider)
- Jenkins et al. (2010) *Putting it in context: The use of vignettes in Qualitative Interviewing*. *Qualitative Research* Vol. 10 (pp. 175-198) (24 sider)
- Kongsgaard, L. T (2014) *Det er relationen der virker*. In *Multiteoretisk praksis i socialt arbejde*. Kap. 2 (pp. 29-54) Samfundslitteratur. (15 sider)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *InterView*. Kap. 1 (pp. 1-38), Kap. 4 (pp. 79-98), Kap. 6 (pp. 119-142) og Kap. 8 (pp. 163-182) Hans Reitzels Forlag København (2. Eds.) (101 sider)
- Maturana, H. P. & Varela, F. J. (1980) *Kundskabens træ – den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Aarhus: Forlaget ASK (pp. 73-85) (12 sider)
- Mendoza, D. (1993). *A review of Gerald Caplan's theory and practice of Mental Health Consultation*. In *Journal of Counseling & Development*, July/August 1993. Vol. 71. (pp. 629-635) (7 sider)
- Møller, E. (2015). *Fremtidens PPR – hvor er vi på vej hen?* I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, nr. 52.01. (pp.29-34) (6 sider)
- Nielsen, H. W (2003) *Den pædagogiske-psykologiske undersøgelse og vurdering. Nogle overvejelser*. I: *Pædagogisk Psykologisk tidsskrift*. Temanummer: *Pædagogisk-Psykologiske perspektiver*. Vol. 40 (6) (pp. 754-763) (10 sider)
- Nielsen, B. (2012). *PPR er funderet på pædagogisk-psykologi*
<http://docplayer.dk/amp/63935100-Ppr-er-funderet-paa-paedagogisk-psykologi.htm> Nedhentet den 20.04.2018 (10 sider)
- Nielsen, B. (2015). *Ledelse af PPR som organisation* I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, nr. 52.01. (pp. 14-28) (16 sider)

- Nielsen, K. S. (2007) *Nye udfordringer for PPR psykologer: Fremtidens kompetencer*. [http://kit-sanne-nielsen.dk/\(PPR-fremtiden,artikel.pdf](http://kit-sanne-nielsen.dk/(PPR-fremtiden,artikel.pdf) Nedhentet den 19.04.2018 (10 sider)
- PPR lovgivning (2015) http://www.dp.dk/wp-content/uploads/PPR_Lovgivning.pdf nedhentet den 27.02.2018 (pp. 1-4) (4 sider)
- Palo Alto Gruppen (2018)
http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termes/kommunikation nedhentet den 02.04.2018
- Piaget, Jean (2018)
http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologer/Jean_Piaget nedhentet den 03.04.2018
- Præambel (2015). I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr.52.01 (p. 3) (1 sider)
- Ringsmose, C. (2015). *Videnskaberne, fagligheden og PPR i forandring*. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr. 52.01. (pp. 7-13) (7 sider)
- Rasmussen, O. V. (2004) *Psykologiske kategoriser i inklusiv praksis*. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 5-6 (pp. 401-423) (22 sider)
- Ratner, H. (2013) *Inklusion – dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Kap. 3 (pp. 57-84) Akademisk forlag, Danmark. (28 sider)
- Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning (1994)
<http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf> nedhentet den 22.02.2018 (13 sider)
- Sayer, A. (1992) *Method in Social Science. A Realist Approach*. London: Routledge. Kap. 1-4 (pp. 12-153) (140 sider)
- Schwartz, R. (2011). *Den psykologiske undersøgelse af børn*. Kap. 1 (pp. 17-24). København: Hans Reitzels Forlag (8 sider)
- Skoletilsynsloven (2018)
http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Skole_og_SFO/folkeskolen nedhentet den 03.04.2018
- Snowball-sampling (2017) <http://metodeguiden.au.dk/alfabetisk-oversigt/generelle-metodiske-overvejelser-og-problemstillinger/sampling-revised/snowball-sampling/> nedhentet den 23.04.2018 (1 side)
- Strand, H. (2003). *Konsultativt arbejde*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 40(6), (pp. 733-753) (22 sider)

- Strand, H. (2005). *Tanke- og praksisformer*. I: PPR-arbejdet. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 42 (5-6), (pp. 695-709) (15 sider)
- Strøier, V. (2011) *Konsulentens grønspættebog: systemisk og eksistentiel tilgang til konsulentarbejdet*. Viborg: Specialtrykkeriet, (pp. 9-201) (194 sider)
- Strøier, V. (2015). *PPR mellem tamme og forheksede problemer*. I: PPR-arbejdet. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 52 (1) (pp. 101-111) (10 sider)
- Szulewicz, T (2013) *Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis?* Psyke og logos, 2013, 34, (pp. 462-479) (19 sider)
- Szulewicz, T. & Tanggaard, L. (2015) *Pædagogisk psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion* (pp. 9-264) (257 sider)
- Tanggaard, L & Elmholdt (2006). *Bevægelsen mod konsultative praksisformer I PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 43(5), (pp. 373-380) (7 sider)
- Tanggaard, L. (2006). *Konsultation i teori og praksis*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 43(5), (pp. 380-399) (18 sider)
- Tanggaard, L. & Dahl, K. (2013). *Det konsultative – tilbage til rødderne*. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Nr. 2 (pp. 58-67) (10 sider)
- Thorgaard, L & Haga, E. (2007). *Relationsbehandling i psykiatrien*. Bind. 1. Stavan-ger: Hertervig (p. 28-37) (10 sider)
- UNESCO (2018) <https://whc.unesco.org/> nedhentet den 03.04.2018
- Wad, P. (2012). *Realistisk videnskabsteori og kritisk realisme*. In Jacobsen, M. H, Lippert-Rasmussen, K & Nedergaard, P (2. Eds.) Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning (pp. 375-423) København: Hans Reitzels Forlag (38 sider)
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. (2005) *Qualitative Analysis of Content*. https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf nedhentet 24.04.2018 (p.1-12) (12 sider)

Litteratur i alt: 2556