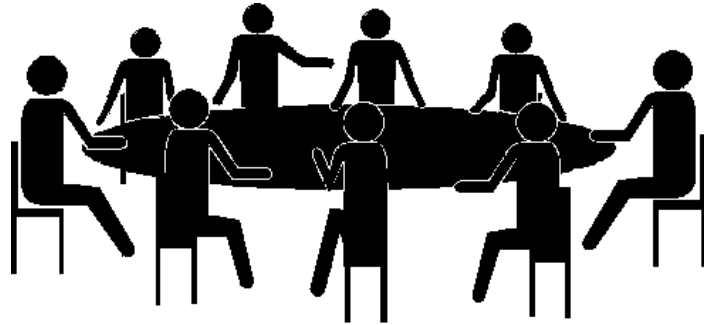


*Den Konsultative Praksis i
Pædagogisk Psykologisk
Rådgivning*



Specialets samlede antal tegn 190.865 Svarende til normalsider 79,5

10. semester Psykologi

Sofie Winther Troelsen, studienr. 20082237

Vejleder: Lena Lippke

Abstract

This thesis studies how school psychologists work from a consultative point of view, with a focus on how they shift between working from a consultative point of view and a more traditional way of working.

Listed below are the three questions under investigation, the first of which comprises the main question, and the final two are supplementary:

- *How does the school psychologist define and experience working from a consultative point of view?*
- *How does this fit with the demands put out by the school and the workplace of the psychologist?*
- *Which common ground does the psychologist have to support them in their use and understanding of their work assignments?*

The empirical basis of the thesis consists of four observations of two school psychologists at work as well as two semi-structured interviews of the same two psychologists. The overlying frame is a case study and both the observations and the interviews can be defined as within a qualitative understanding. Both psychologists work in the same urban area in Denmark, in an office that has implemented the consultative method in their daily work by the use of a consultative model. The analysis of the observations and interviews shows, that the two psychologists are trying in their own individual way to implement the use of the consultative method in their work. Further, it is shown that one of the psychologists, who only recently started working as a school psychologist, has trouble defining the consultative method. This is due to the fact that no introduction to the work assignments has been provided prior to the commencement of the employment. Further, there is no joint understanding of the consultative method in the workplace, therefore provides no assistance in defining the work from a consultative perspective. It is therefore found that a common understanding of the work assignments is crucial for the understanding of the consultative method. Also, the two psychologists have close and collegial relationships with several of the employees at the school, which limits their ability to work on multiple levels with the school. This is because their situation inclines them to

overtake some cases and do tests instead of working from a consultative approach and letting the solutions come from the teachers themselves.

Both of the psychologists included in this thesis works with the pupil at the centre of their practice and none of them are focusing on the other levels at the school, where they could also be working to improve or solve the problems the school was experiencing.

In conclusion, it is found, that there are still problems with the understanding of how to work from a consultative standpoint in and around schools. It is further concluded that the way of working from the consultative position is very individual and closely linked to each psychologist and his or her way of understanding and using the position.

Indholdsfortegnelse

1 FORTÆLLINGEN OM DEN KONSULTATIVE POSITION	1
2 PROBLEMFORMULERING	4
3 AFGRÆNSNING AF SPECIALET	5
4 RELEVANTE BEGREBER.....	6
5 TEORETISK BAGGRUND FOR SPECIALET	7
5.1 PARADIGMESKIFTET	7
5.1.1 Redegørelse af den konsultative og autoritære position.....	7
5.1.2 Salamancaerklæringen og lovens indvirkning på PPRs skiftende arbejdsopgaver	9
5.2 BRUGERNE AF PPR OG FORVENTNINGERNE TIL PSYKOLOGEN	10
5.3 FAGIDENTITET	12
5.4 MODSTRIDENDE OPGAVER I PPR PRAKSIS	13
5.5 KOLLEGA ELLER KLIENT?	14
5.6 DEN KONSULTATIVE TILGANGS FORSKELLIGE POSITIONER OG UDGANGSPUNKTER	17
6 METODOLOGISKE VALG OG REFLEKSIONER.....	20
6.1 SPECIALETS EPISTEMOLOGISKE POSITION	20
6.2 CASE STUDIE.....	21
6.3 KVALITATIV METODE	22
6.3.1 Definerings af viden	23
6.4 OBSERVATION	24
6.4.1 Observation som metode.....	24
6.4.2 Feltnoter.....	26
6.5 INTERVIEW.....	28
6.5.1 Transskribering af interview.....	30
6.6 ANALYSEMETODE.....	31
6.7 UNDERSØGELSENS KVALITET	33
6.8 ETIK.....	36
6.9 PRÆSENTATION AF INFORMANTER	37
6.9.1 PPR-kontoret	37
6.9.2 Psykolog 1(Rikke).....	38
6.9.3 Psykolog 2 (Søren).....	38
7 ANALYSE/TEMAER	39
7.1 FAGIDENTITET	40
7.2 DEFINITION AF DEN KONSULTATIVE PSYKOLOG I PPR.....	44
7.3 DISKREPANSER I PPR	47

7.3.1	<i>PPR's konsultative model</i>	48
7.3.2	<i>Relationen til brugerne</i>	51
7.3.3	<i>Hvad hæmmer psykologens muligheder for at arbejde konsultativt?</i>	53
7.4	INTERVIEWSITUATIONENS KOBLING TIL PRAKSIS	57
8	DISKUSSION	61
8.1	DEN KONSULTATIVE PSYKOLOG I PPR	61
8.1.1	<i>Definition af den konsultative psykolog</i>	61
8.2	FORSKELLIGE MÅDER AT UDØVE DEN KONSULTATIVE POSITION PÅ	63
8.2.1	<i>Fagidentitetens indvirkning på den konsultative position</i>	63
8.2.2	<i>Relationen til brugerne og dettes betydningen for mulighederne for det konsultative arbejde</i>	65
8.3	PSYKOLOGENS UDVIKLING AF DEN KONSULTATIVE POSITION I PRAKSIS	66
8.3.1	<i>Situeret læringsteori i forhold til udviklingen af praksis</i>	68
8.4	NYE ARBEJDSMULIGHEDER FOR PPR PSYKOLOGEN	70
8.5	DET MODSATRETTEDE GRUNDLAG I PPR	71
9	METODEDISKUSSION	74
10	KONKLUSION	77
11	EFTERFØLGENDE TANKER OMKRING SPECIALET	80
12	PENSUMOPGØRELSE	82
13	REFERENCELISTE	87

Bilag A	Interview af Søren
Bilag B	Interview af Rikke
Bilag C	Observation Rikke
Bilag D	Observation Søren
Bilag E	Observation Søren
Bilag F	Observation Søren
Bilag 1	Samtykke-erklæring
Bilag 2	Observationsprotokol

1 Fortællingen om den konsultative position

”Det, at der sidder en ekspert i gåseøjne med ved bordet, er vigtigt. Det er godt, der sidder en med faglighed lige præcis på mennesker, som både er god til at forstå barnet, men også det lærerteam man sidder med, hvor der også udspiller sig nogle ting, som man ikke nødvendigvis ser, hvis man ikke er psykolog. Der findes mange forskellige former for konsulenter, men der hvor jeg tænker, at psykologen er stærk som konsulent, er fordi de er gode til det der med mennesker”. (Bilag B, 8, 356-364)

Citatet stammer fra en forståelse af den konsultative position, som en af psykologerne jeg interviewede, fremsatte. Det viser den dobbelthed, der ligger i, at psykologen der er ansat i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning¹, både har et ansvar for at være eksperten, men også at være proceskonsulent.

Forståelsen af den konsultative position har udviklet sig meget over de seneste mange år, og i mange forskellige retninger. Positionen varierer afhængigt af, om man ser på den indenfor arbejds- og organisationspsykologien eller om der ses på den indenfor den pædagogiske psykologi, da arbejdsopgaverne indenfor de to områder er forskellige. Ved arbejds- og organisationspsykologien fungerer psykologen kun som konsulent (Dahl & Juhl, 2009), og i PPR fungerer psykologen både som konsulent og den mere traditionelle ekspert (Carstensen, 2009, p. 105).

Den konsultative position fremkom igennem et paradigmeskifte, hvor fokus ændrede sig fra at se børns vanskeligheder som værende noget iboende barnet (Strand, 2005 p. 697) til at se vanskelighederne som værende et produkt af omgivelserne. Oveni har mange psykologer og PPR afdelinger bevæget sig fra at arbejde ud fra en mere traditionel ekspert rolle til en konsultativ rolle (ibid., p. 700). I det konsultative arbejde søges der at inddrage en kontekstuel forståelse af barnet, da der ønskes at belyse barnet i relation med omgivelserne. Det er således ikke barnet, der skal ændre sig for, at vanskelighederne kan forsvinde, men det er de individer med relation til barnet, der skal ændre deres måde at anskue problemet på, så barnet udviklingsmuligheder forbedres (Strand, 2003, p.735).

¹ Pædagogisk Psykologisk Rådgivning henvises til som PPR i specialet

En kritik, der er blevet rettet imod den konsultative tilgang, går på, at barnets perspektiv forsvinder, hvilket betyder, at man i den kontekstuelle forståelse af barnet skal have fokus på, at dette netop ikke sker (Strand, 2005, pp.702ff). Fokuset på barnets perspektiv er især noget, der er fremherskende i forståelsen af den konsultative position i PPR (Tanggaard, 2006, p. 380). Der arbejdes med henblik på det enkelte barn og ikke ud fra et syn på hele organisationen, som indenfor arbejds- og organisationspsykologien (Dahl & Juhl, 2009; Strøier, 2011).

Et andet generelt kritikpunkt er, at arbejdet som psykolog i PPR kræver, at man skal kunne udfylde mange positioner på samme tidspunkt, da kravene til psykologen ofte er skiftende i løbet af samtalen. Psykologens rolle er både at være faglig konsulent for lærerne og være ekspert i testninger og pædagogik, samtidigt med at hun skal kunne fungere som proceskonsulent og rådgive i teamudvikling eller i konfliktsituationer. Psykologen kommer derfor både til mødet med sin ekspertviden samt sine begrænsninger i forhold til de rammer lovgivningen lægger², som psykologen har et ansvar for at formidle videre (Carstensen, 2009, p.105).

Overgangen fra eksperttilgangen til den konsultative tilgang har ikke kun haft en betydning for psykologernes arbejde, men også for brugerne af PPR da lærere og forældre har måtte justere, hvad de kan forvente af psykologen (Farrell, 2009). Konsultationen og dens fokus på at kompetenceudvikle har været noget, lærere og forældre skulle vænne sig til, da det kræver mere fra deres side end tidligere, hvor psykologen gik ind og overtog løsningen for barnet. (Hansen, 2002b, p. 16f). Der er gået mange år, siden snakken om paradigmeskiftet var på sit højeste, og mange steder er det at arbejde konsultativt blevet en del af hverdagen og arbejdsmåden. Måden at arbejde konsultativt på varierer dog, da det er forskelligt, på hvilken måde det konsultative forstås og arbejdes ud fra, da det er afhængigt af psykologen og hvordan, rammerne for arbejdet tolkes (Dahl & Juhl, 2009, p. 13). Endvidere henvises psykologens faglighed af mange til at være sammensat af psykologens egen teoretiske præferencer (Ashton & Roberts, 2006, p. 112) samt ud fra omgivelsernes forudsætninger for, at der kan arbejdes konsultativt (Schou, 2006).

Forståelsen af, hvad der ligger i det at arbejde konsultativt, er et bredt begreb, der dækker over mange og varierede måder at arbejde på. Indenfor arbejds- og orga-

² Såsom at lave en underretning eller formidle viden, når der arbejdes ud fra en pædagogik eller tilgang, der er skadelig for barnet.

nisationspsykologien har man arbejdet ud fra en konsultativ position i mange år, og man har formået at forfine måden at arbejde konsultativt på (Dahl & Juhl, 2009). Indenfor den pædagogiske psykologi tages der til stadighed udgangspunkt i de samme perspektiver og teorier, der fremkom lige efter paradigmeskiftet, og det ser på overfladen derfor ikke ud til, at dette felt har formået at videreudvikle begrebet i samme grad.

Det var med udgangspunkt i det ovenstående, at min interesse for at undersøge den konsultative position i PPR opstod. Både fordi jeg mener, at der mangler ny og relevant teori på området, men også på grund af den store relevans det har for mig som snart uddannet psykolog, at vide mere om de muligheder og de måder, hvorpå der arbejdes konsultativt i PPR. Der fremkom således følgende problemdefinering og problemformulering:

2 Problemformulering

Efter et øget politisk fokus på at arbejde forebyggende på skolerne forventes PPR psykologen at mestre den traditionelle position som ekspert og en konsultativ position med fokus på relationer og processer, samt at kunne forene disse i sit arbejde (Dyson, 1999). Psykologens fokus ligger således både på testning og udredninger af børn, samt på forebyggende arbejde hvor psykologen fungerer som proceskonsulent, og det forventes af psykologen, at hun skal kunne kombinere de to positioner i sit arbejde. Samtidigt spiller der en masse aspekter ind, der påvirker måden psykologen arbejder på. Her kan nævnes psykologens egen forståelse af sig selv som psykolog samt skolernes parathed til at arbejde ud fra en konsultativ position. Dette leder frem til, at der ønskes at undersøge følgende:

Hvordan definerer og oplever psykologen det at arbejde konsultativt i PPR?

Det ønskes herunder at belyse:

- *Hvordan hænger dette sammen med kravene fra PPR- ledelsen og brugerne af psykologernes services?*
- *Hvilket fælles grundlag er der for psykologerne at støtte sig op af i deres brug af den konsultative og traditionelle position?*

3 Afgrænsning af specialet

I udformningen af specialet ønskede jeg at bevæge mig forbi paradigmeskiftet, og fokusere på, hvordan der arbejdes konsultativt i PPR i dag.

Det ønskes derfor undersøgt hvilke tanker, der er omkring den konsultative position, da det efterhånden har haft mange år til at blive implementeret i PPR. Derfor kunne det tænkes at være mere en del af arbejdsformen end tidligere, samt at definitionen af den konsultative psykolog i PPR er blevet videreudviklet i forhold til allerede eksisterende definitioner ud fra eksempelvis Strand (2003:2005) og Hansen (2002). Det ønskes undersøgt, om det til stadighed er en ekspert, psykologerne føler, de skal agere, som megen litteratur peger på (Elmholdt, 2006: Hansen, 2002: Farell, 2009), eller om de kan finde deres faglighed i det konsultative, og hvis de kan, hvordan viser den sig så? Fokus ligger på psykologens oplevelse dennes praksis, og det er her, opgaven vil tage sit afsæt. Det betyder, at der ikke vil blive inddraget information om brugers oplevelse af PPR, og disse vil ikke blive interviewet, ligeledes vil lederen af PPR og hans syn på det konsultative ikke blive inddraget.

Metoden er valgt ud fra ønsket om at belyse problemformuleringen fra et kvalitativt ståsted, og da der findes mange undersøgelser, der belyser den konsultative position igennem interview som ene metode (Tanggaard, 2006: Schou, 2006 : Ashton & Roberts, 2006), har jeg valgt at inddrage observation. Både for at kunne sammenligne praksis med teori, altså det psykologerne siger de gør, med det de aktuelt gør. Men også på baggrund af, at efterspørges studier af den konsultative position i praksis (Tanggaard, 2006, p. 387).

4 Relevante begreber

Afsnittet vil i det følgende kort redegøre for nogle af de begreber, der er gennemgående i specialet, og som det derfor er vigtigt at have kendskab til fra starten af. Efter denne gennemgang vil undersøgelsens teori blive præsenteret. I teoriafsnittet vil der fremkomme en yderligere uddybning af nogle af de nedenstående begreber.

Brugerne henviser til de individer, der er brugere af Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings services. Hovedsagligt er der her fokus på lærere, skoleledere, pædagoger og forældre.

Ekspert position eller *den traditionelle position* henviser til, når psykologen arbejder med ud fra et individfokuseret ståsted med fokus på testning og udredninger.

Fagidentitet anvendes i forhold til at beskrive den faglige baggrund som psykologerne hver især har, og som ligger til grund for deres egen forståelse af dem selv som psykologer.

Konsultativ position skal anskues som værende det modsatte end ekspert positionen. Heri ligger der, at den konsultative position retter fokus mod kontekst og systemer i stedet for individet.

Positioner vil blive anvendt ud fra Kristian Dahl og Andreas Granhof Juhls (2009) forståelse om, at en position er noget psykologen indtager, og som i form af den valgte position giver psykologen nogle handle- og bevægemuligheder i forhold til arbejdet med brugerne.

5 Teoretisk baggrund for specialet

Den teoretiske baggrund for dette speciale vil tage udgangspunkt i at beskrive relevante teorier i forhold til at undersøge den konsultative praksis i PPR. Derfor vil der først blive redegjort for paradigmeskiftet og tankerne bag hhv. den konsultative position og den mere traditionelle ekspertrolle. Det efterfølgende afsnit vil fokusere på brugerne af PPR og hvilke forventninger, de har til psykologen og dennes arbejde. Det leder op til en redegørelse af psykologens arbejdsopgaver og et nærmere kikk på, hvilke paradokser der er at finde deri. De perspektiver, jeg har valgt at anvende til dette afsnit, er valgt ud fra, at de skal være relevante i forhold til de områder, de skal belyse. Det er søgt at skifte imellem teorier og forskningsartikler for at få så bredt et perspektiv med som muligt. Mange af perspektiverne, der anvendes til at beskrive paradigmeskiftet, ligger år tilbage, da der omkring og efter skiftet blev produceret en del materiale om emnet. Det sidste afsnit vil gennemgå nogle af de teorier, der arbejdes med i PPR. Disse er valgt ud fra, at de blev nævnt af interviewpersonerne under de to interviews, og jeg har derfor valgt at bruge deres teoretiske afsæt i dette afsnit.

5.1 Paradigmeskiftet

Afsnittet vil tage udgangspunkt i paradigmeskiftet, der kort er blevet berørt i introduktionen til specialet. Der vil blive redegjort for overgangen, hvor der er sket et skifte fra at have et syn på barnet som havende vanskeligheder til barnet som værende i vanskeligheder. I forlængelse heraf vil det blive berørt, hvilken forskel der er imellem den position, psykologen indtager som henholdsvis ekspert og konsulent og hvilket skift i arbejdsopgaver, der ligeledes har været.

5.1.1 Redegørelse af den konsultative og autoritære position

Henning Strand (2003) beskæftiger sig i artiklen *Konsultativt arbejde* med det, han karakteriserer som et paradigmeskifte. Han beskriver her, hvordan bevægelsen i PPR er gået fra en traditionel autoritær ekspertposition til en mere relationelt fokuseret konsulentposition (Strand, 2003, p. 734). I den traditionelle autoritative position fungerer psykologen som ekspert, der med testning og undersøgelser af børn, lægger fokus på, at de vanskeligheder barnet har, er barnets egne. Når psykologer med dette

udgangspunkt laver undersøgelser kan det være medkonstituerende til at problemer og vanskelighederne, som barnet har, placeres inde i barnet, og derfor bliver barnets egne at arbejde med (Schwartz, 2011, p. 20). Da individet vurderes ud fra standardiserede test, der søger at udlede lovmæssigheder, hvorfra individet vurderes, kan det videnskabsteoretiske grundlag for den traditionelle position derfor siges at være positivistisk (Christensen, 2002, p. 102). I denne forståelse vurderes barnet adskilt fra sine omgivelser, hvilket kan hævdes at give et isoleret billede af barnet, da det bliver undersøgt afskåret fra sine normale omgivelser (Strand, 2003, p. 103f). Testningen leder ofte ud i pædagogiske foranstaltninger eller råd, som lærerne, pædagogerne eller forældrene skal følge for at barnets problemer løses. Ved at lave udredninger inddrager psykologen sig selv og bliver til dels medansvarlige for løsningen af problemstillingen, da det bliver psykologens ansvar at finde svar på de vanskeligheder, barnet har (Strand, 2003, p. 733).

Modsat bygger den konsultative position på socialkonstruktionismen og fokuserer på barnets relationer og omgivelser og på herigennem at fremme forandringer for at forbedre barnets udviklingsmuligheder (Strand, 2003, p. 735; Hansen, 2002b, p. 33). Der ligger heri, at barnet dannes igennem andres reaktioner på det, altså internaliserer andres opfattelse af barnet sig i barnet og bliver dermed en del af barnets selvrepræsentation, hvilket herigennem danner barnets handlemuligheder. Det betyder, at hvis de signifikante voksne, der indgår relation med barnet, ændrer deres syn på barnet og dets udviklingsmuligheder, så ændrer barnet sig også (Strand, 2003, pp. 736ff). Denne måde at anskue barnet på lægger sig op af en systemisk optik, der netop søger at forstå individer ud fra de systemer, de indgår i (Dixon, 2007, p.145; Hansen, 2002, p. 33; Farell, 2009, p. 77).

I Strands forståelse af den konsultative position nedjusteres synet på psykologen som ekspert, og det fremhæves, at psykologen skal have position som proceskonsulent i stedet (Strand, 2003, pp. 734ff). Psykologens rolle i det konsultative arbejde er ikke at overtage ansvaret for problemstillingen, men derimod at holde fokus på at brugerne bevæger sig imod en løsning af problemstillingen, og at der er en fælles definition af, hvad problemet er. Endvidere skal psykologen ikke gå ind og overtage ansvaret for at finde et svar på problemet, men lade brugerne selv være ansvarlige for løsningen og udførelsen af denne igennem refleksion af deres egen praksis (Hansen, 2002b, p. 15). Psykologen skal derfor holde sig i en metaposition, hvor hun er ikke vidende og undersøgende i forhold til deltageres frustrationer, drømme og så videre.

Hvis psykologen ikke formår at fastholde sin metaposition, vil hun ikke kunne arbejde konsultativt (Strand, 2003, p. 750).

Efter at have redegjort for hvad der ligger i beskrivelsen paradigmeskifte, vil det følgende afsnit forsøge at belyse hvorfor, og hvad der lå til grund for skiftet.

5.1.2 Salamancaerklæringen og lovens indvirkning på PPRs skiftende arbejdsopgaver

Tanggaard og Elmholdt (2006) har med deres fokus på konsultative praksisformer i PPR undersøgt hvilke indflydelser, der har været under paradigmeskiftet og hvilke problemer og dilemmaer, der er at finde i overgangen. Det har de gjort ud fra interviews med psykologer, der arbejder i PPR. Særligt retter de deres fokus mod to dokumenter, de mener, har været medkonstituerende til bevægelsen over mod et mere konsultativt fokus i PPR, nemlig Salamanca erklæringen fra 1994 og Undervisningsministeriets retningslinjer for PPR fra år 2000 (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 374f).

Salamanca erklæringen blev udformet, da repræsentanter fra 88 lande og 25 organisationer mødtes på initiativ fra UNESCO³ og den spanske regering, for at diskutere nye fælles retningslinjer for uddannelse, eller sagt mere specifikt for at udfærdige principper, praksis og politik for specialområdet. Udformningen af dokumentet klargjorde børns rettigheder til at blive inkluderet i skolen og dermed deres ret til uddannelse (Dyson, 1999, p. 36). Da der ikke tidligere havde været lignende dokumenter, betød Salamancaerklæringen et stort skridt i måden hvorpå, børn med vanskeligheder ansuedes, hvilket medførte store ændringer i uddannelsessystemet. Dog er udformningen og punkterne i erklæringen meget vage og står derfor forholdsvist frit at fortolke fra land til land (ibid., p. 36f). Grunden til, at der blev taget initiativ til dette, kan ifølge Dyson findes mange steder. Han nævner, at en af grundene er etiske hensyn, og at alle børn har ret til at have de samme forudsætninger indenfor uddannelsessystemet, og at de derfor ikke skal ekskluderes, men inkluderes. Hvis man i skolen udskiller de børn, der falder udenfor normalen, kan det hævdes, at de også udskilles fra samfundet, og således inkluderes børnene i samfundet så længe, de inkluderes i skolen (ibid., p. 39f). Der er dog også et økonomisk aspekt i hele inklusi-

³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

onstanken, da specialklasser er dyrere i drift end den almindelige skole. Derfor er det billigere for skolerne og kommunerne, at børnene bliver i klassen i stedet for, at de sendes væk fra skolen (Dyson, 1999, p. 41).

I Salamanca erklæringen ligger en opfordring til at favne børns forskelligheder og søge tilpasningen i omgivelserne frem for i barnet selv, altså et skifte fra at være individfokuseret til at være systemfokuseret og en bevægelse imod en inkluderende skole med plads til alle (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 374; Dyson, 1999, p. 37). Der er således et krav om rummelighed i folkeskolen, og psykologerne forventes nu med deres arbejde at fremme denne rummelighed med en forebyggende indsats, der har fokus på systemet (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 374). Med undervisningsministeriets retningslinjer for PPR støttes der op om ændringerne i psykologernes arbejdsområder, hvilket medfører en bevægelse over imod en konsultativ tilgang (ibid.), hvor fokus ligger på barnets omgivelser og forebyggende arbejde i stedet for de arbejdsområder, som psykologen tidligere arbejdede med, hvor barnet blev taget ud af sin kontekst og testet (Strand, 2003, p. 734).

I forbindelse med overgangen til et mere konsultativt udgangspunkt er det interessant at belyse, hvordan brugerne af PPR har taget imod skiftet i arbejdsmetoder, og det vil derfor blive gennemgået i det følgende.

5.2 Brugere af PPR og forventningerne til psykologen

Overgangen til en forebyggende og faciliterende arbejdsmetode har ikke kun haft betydning for psykologens arbejdsmetoder, men også for brugerne af PPR, hvilket vil sige lærerne, forældrene, børnene, lederne og lignende. Det har det, da ansvaret for løsningerne nu ligger hos dem, der efterspørger hjælpen, og det lægger op til et meget større arbejde for lærerne, da den konsultative position kræver en større agenthed fra brugerne, hvilket medfører, at det er dem, der skal arbejde aktivt for en løsning på problemstillingen (Carstensen, 2009, p. 105). Med udgangspunkt i, at brugerne nu selv skal inddrages mere, betyder det også, at de skal kunne mærke, hvordan den konsultative position opkvalificerer dem, så de selv kan løse deres problemstillinger igennem refleksion af egen praksis.

Der er dog en balancegang i at udbyde den konsultative position og efterkomme skolens ønsker, for ellers vil skolerne ikke inddrage psykologerne, hvis de ikke me-

ner, de kan bruge deres hjælp til noget. Ifølge Hansen (2002) forsætter skolerne og lærerne ” (...) med at efterlyse ekspertløsninger på deres vanskeligheder, og de indstiller flere elever fordi det er den eneste vej frem, som de kender” (p. 14). Hertil påpeges det at de indstillinger, der kommer til PPR, skrives på baggrund af at:

”Mange læreres og skolelederes situation er så presset, at de ofte tænker og handler ud fra en overlevelsesstrategi med ønsker om her-og-nu løsninger, og de møder psykologen på samme niveau: Du må gøre noget med det samme!” (ibid., p. 26f).

Implikationen af dette er, at psykologen ofte kommer ind i en situation, hvor tingene er fastlåst og tilspidset, og energien er brugt op, hvorfor brugerne efterspørger en ekspert og gerne vil, at psykologen skal komme ind og overtage ansvaret for problemstillingen, da de ikke har overskud til at arbejde faciliterende. Når brugerne af PPR efterspørger psykologen som ekspert, er det med til at udøve et pres på psykologen, hvilket kan medføre, at psykologen giver efter og giver brugerne det, de efterspørger (Hansen, 2002b, p. 27; Farell, 2009, p. 78).

Farell (2009) diskuterer i artiklen *The developing role of school and educational psychologists in supporting children, school and families* hvilken rolle skolepsykologer i Vesten har og hvilke udviklingsmuligheder, der er for dem. I dette kommer han ind på, hvilke forventninger brugerne har til psykologerne, og hvad de eventuelt ønsker sig mere af. Han påpeger, at studier viser, at lærerne og pædagogerne gerne vil have en mere synlig psykolog der er nemmere at få fat på. Når psykologerne ikke er lettilgængelige, sker der det, at lærerne lærer at klare sig uden psykologernes hjælp, og de tilkalder dem derfor først, når situationen virkelig er kritisk (p. 79). Det kan betyde, at den hjælp, de efterspørger, er psykologen som ekspert, hvilket besværliggør de muligheder psykologen har for at arbejde konsultativt, som ville være en mulighed, hvis psykologen havde regelmæssig kontakt til lærerne. Det har endvidere også den konsekvens, at psykologerne ikke tilkaldes, når lærerne har overskud til at arbejde konsultativt, hvilket besværliggør arbejdet for psykologen. Når lærerne har brug for her og nu løsninger, betyder det, at de ikke har tiden til at være med til at afprøve de ideer, psykologen kommer med, og psykologen får derfor et tidspres i forhold til at finde frem til løsninger hurtigt, der kan hjælpe læreren i problemstillingen (ibid.).

Aspektet vedrørende at tiden er et vigtigt element i at kunne arbejde konsultativt, fremhæver Germansen og Lundholm (2006) i et temanummer om konsultation i Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. For at der skal kunne arbejdes konsultativt med lærerne skal der være mulighed for at der kan laves et konsultativt forløb, og det kræver mere end et enkelt møde (Germansen & Lundholm, 2006, p. 406), da forandringerne, som lærerne implementerer, skal ses over tid.

Som det er blevet gennemgået, er det ikke helt ligetil for psykologen at gå over til at arbejde konsultativt. Dette fordi brugerne skal være indstillet på at anvende arbejdsmetoden. Et andet aspekt, der også kan siges at have indflydelse på, hvordan der arbejdes, er psykologens egne forudsætninger i form af dennes fagidentitet. Det vil der blive set nærmere på i det følgende.

5.3 Fagidentitet

Et af de vigtige begreber i indeværende speciale er begrebet fagidentitet. For at gøre klart hvad der menes, når dette begreb anvendes, vil det følgende afsnit beskrive, hvilke forståelser, der henvises til, når begrebet anvendes i specialet.

Hvordan den konsultative position udøves, er ifølge flere studier afhængigt af, hvilke faglige præferencer eller fagidentitet psykologen har (Ashton & Roberts, 2006 : Tanggaard & Elmholdt, 2006: Vassing, 2011, p. 337).

Ashton og Roberts undersøger i deres studie, hvordan skolepsykologer adskiller sig fra andre faggrupper, og hvordan de udvikler deres fagidentitet i et system, hvor der er et pres om at arbejde konsultativt (2006, p. 111f). Det påpeges, at psykologer til stadighed forbinder deres faglige identitet med det at være traditionel ekspert og ikke at arbejde fra en konsultativ position, som de mener, andre faggrupper også er i stand til at udføre (ibid., p. 112f). Den samme holdning har Tanggaard fundet frem til igennem interview af psykologer i PPR (2006, p. 380). Psykologerne, Tanggaard har interviewet, overkommer denne bekymring ved at inddrage et autoritativt element i deres forståelse af den konsultative position (ibid.). Dette kan forklares med, at psykologerne fastholder deres fagidentitet til det, at være ekspert, og det er ikke nemt at bevæge sig væk fra (Elmholdt, 2006, p. 453f: Farell, 2009, p. 77f) Selvom psykologerne alle inddrager det konsultative som en del af deres faglighed, betyder det ikke, at de arbejder på samme måde i PPR, da de indtager en pragmatisk holdning til arbejdet, og det har den effekt, at de finder deres egen måde at arbejde konsultativt på

(Tanggaard, 2006, p. 395). De finder deres egen vej ud fra tidligere faglige præferencer, og disse præferencer er individbundne og udspringer dermed fra individets egne interesser (Vassing, 2011, p. 338). Fagidentiteten sammensættes således ud fra psykologens egen forståelse af, hvad der ligger i det at være psykolog samt ud fra teoretiske præferencer. Men lige meget hvilke arbejdsopgaver psykologen har, er det stadig de samme arbejdsopgaver, de skal løse. Disse vil i det følgende blive gennemgået med henblik på at vise, hvor modstridende de er.

5.4 Modstridende opgaver i PPR praksis

Formålet med denne del af teorien er at belyse, hvilke arbejdsopgaver psykologen har i PPR, og at vise de modstridende forhold der er i det videnskabsteoretiske grundlag. Det viser sig ved, at psykologen både skal arbejde ud fra en ekspertorienteret og konsultativ position.

Før paradigmeskiftet havde psykologen i PPR én funktion, nemlig at lave udredninger og undersøgelser af børn, der skulle fastslå, om barnet skulle blive i folkeskolen, eller om de ville være bedre tjent i en specialklasse (Hansen, 2002a, p. 7). Efter paradigmeskiftet og bevægelsen imod den inkluderende skole hvor børnene skal rummes, har psykologen fået yderligere arbejdsopgaver, da de skal fungere som proceskonsulenter og arbejde forebyggende i samråd med lærerne. Måden hvorpå disse opgaver løses relateres ofte til en arbejdsform, der benævnes faciliterende konsultation, hvori der ligger en målsætning om, at lærerne skal blive mere kompetente til selv at løse deres problemstillinger (ibid., p. 15). De arbejdsopgaver psykologen har, kræver både af psykologen, at denne skal være eksperten, der kommer med svarene på de forskellige problemstillinger, samtidigt med at psykologen skal være proceskonsulenten, der ikke går ind som ekspert og løser det hele for klienterne (Schwartz, 2011, p. 19f). Når der arbejdes som proceskonsulent, søges det netop ikke at være eksperten, der kommer med alle svarene, da disse gerne skulle komme fra brugerne selv (Hansen, 2002b, p. 15). Men i og med at psykologen både har positionen som ekspert og proceskonsulent, kan der opstå en situation, hvor psykologen skal kunne bevæge sig imellem de to positioner. Det kunne eksempelvis være under et konsultativt møde, hvor psykologen må gå ind og rette i det, lærere eller forældre mener er bedst for barnet, hvis psykologen har lavet en kognitiv test, der peger i modsat ret-

ning. Denne problematik omkring at psykologen skal udfylde to positioner, henviser Tanggaard og Elmholdt til som en tobens-strategi:

*”Den autoritative psykolog indtager en ekspertposition, bygger på en **lineær** problemforståelse og er karakteriseret ved fokus på umiddelbar symptomlættelse (Hansen et al., 2002 s.26). Den faciliterende psykolog indtager en procesposition, bygger på **cirkulær** forståelse, og er karakteriseret ved fokus på øget selvudvikling og autonomi (Hansen et al, 2002 s. 32).” (Tanggaard & Elmholdt, 2006, p. 375).*

Som citatet viser, skal PPR psykologen arbejde både ud fra en cirkulær og lineær forståelse og kunne rette sig mod både individer, grupper og systemer. Det medfører en mangel på en metateoretisk baggrund for PPR, der kan give en splittelse i forståelsen af arbejdsopgaverne (ibid., p. 376). At psykologerne forventes at skulle dække så forskelligeartede arbejdsopgaver kan være et problem, både i forhold til brugerne af PPR og i forhold til psykologens egen forståelse af sin fagidentitet. I forhold til brugerne viser det sig ved, at psykologen står fri til at fortolke måden, der arbejdes på, og det skaber usikkerhed i forhold til det, der bliver udmeldt fra PPR, og den service som skolerne reelt modtager. Endvidere forventes alle psykologerne at mestre både ekspertrollen og den konsultative arbejdsform, og det er ikke nødvendigvis noget, alle er i stand til, da det ikke er givet, at psykologen modtager undervisning eller efteruddannelse i at arbejde konsultativt (Tanggaard, 2006, p. 88), og tidligere erfaring bliver derfor meget vigtig.

Således skal psykologen både kunne mestre de to forskellige positioner og kunne sammenkoble dem, når det er nødvendigt, og det er op til psykologen selv at finde balancen og måden at gøre dette på. Der kan derfor findes mange forskellige måder at arbejde ud fra en konsultativ position på. Måden, man som psykolog går ind i samarbejdsrelationen på, kan derfor også variere meget. I det næste afsnit vil der blive fokuseret på, hvilke forskellige samarbejdsrelationer psykologen kan indgå i, når der arbejdes konsultativt.

5.5 Kollega eller klient?

Indenfor den pædagogiske psykologi kan det på overfladen se ud til at perspektiverne, der er tilgængelige for, hvordan man kan arbejde konsultativt i PPR, er meget ens. Her er det i særdeleshed teorier som Ken Vagn Hansen (2002) og Ulla Hanssons

(1995) vedrørende konsultativt arbejde med lærere, pædagoger og ledere i skolen, der henvises til. Ved nærmere granskning af disse perspektiver fremstår der dog visse forskelle, der kan tænkes at have betydning for udfaldet af det konsultative arbejde. I det følgende vil der blive redegjort for de to perspektiver, og der vil blive trukket op hvilke nuancer, der er mellem de to.

Hansson (1995) anskuer konsultation fra, hvem psykologen skal se som sin arbejdsgiver. Afhængigt af hvor psykologens fokus ligger, om det er på barnet, læreren eller lederen skal psykologen holde for øje hvis behov og i hvem, der skal tages udgangspunkt i (Hansson, 1995, p. 30f). Dog er det gennemgående, at Hansson ser konsultation som et møde mellem to professionelle, hvor den ene er konsulenten, og den anden er konsultanden (ibid., p. 25). Det vigtige at understrege i dette er, at der er tale om et **ligeværdigt** forhold, hvor det ikke er psykologen, der har en magtposition, men i stedet indgår i lige relation med læreren, som selv er ansvarlig for løsningen af problemet (ibid., p. 26). Hansson opstiller to succeskriterier for konsultation; et mentalhygiejnisk hvor ” (...) eleven kommer af med sine problemer eller får hjælp til dem”, og at ” (...) læreren bliver bedre i stand til fremover at klare de vanskeligheder, som hun eller han møder i sit arbejde” (Hansson, 1995, p. 27). Med succeskriterierne stiller Hansson sig bag en generel forståelse af, hvad det vil sige at arbejde konsultativt i PPR, men hun anskuer forholdet mellem skole og psykolog som et samarbejdsforhold, hvor andre teoretiker som Hansen (2002) ser det som et klientforhold. Klientforholdet gør sig dog også gældende i Hanssons teori, bare ikke i forbindelse med konsultation, men i forhold til vejledning. Dette da Hansson beskriver relationen mellem vejleder og den vejlede som værende asymmetrisk og karakteriseret af, at der er en ekspert tilstede og den vejlede. Dog mener Hansson, at for at der kan forekomme vejledning, skal de to personer være inde for samme fag og have den samme faglige viden, og derfor fungerer vejledningen som uddybende frem for uddannende som ved konsultation (Hansson, 1995, p. 27f), hvorimod Hansen ikke opstiller kriterier for, at konsulenten og konsultanden skal være inde for samme fagområde.

Hvor Hansson anskuer forholdet mellem psykolog og barnets nærmeste som værende ligeværdigt, antager Hansen et andet fokus, hvor psykologen indtager en mere autoritær rolle i den konsultative proces. Før jeg går i dybden med at beskrive dette, skal det først nævnes, at Hansen (2002b) skelner mellem to former for relationer; symmetriske og komplementære. Symmetriske relationer kendetegner som eksem-

pelvis søskendeforhold, venskabsforhold og kollegaforhold. Komplementære relationer er relationer som voksen-barn, behandler-klient, lærer-elev og leder-ledt (ibid., p. 17). Når psykologen arbejder konsultativt, dannes der en komplementær relation mellem psykologen og læreren, da psykologen ikke går ind og tager ansvaret for løsningen på lærerens problem. Hvis psykologen skulle gå ind og overtage ansvaret for løsningen af problemstillingen, ville der være tale om en symmetrisk relation, hvor læreren og psykologen er på lige fod og fælles om løsningen på problemstillingen. For at psykologen undgår, at blive trukket ind i de symmetriske relationer er det vigtigt, at hun ikke bliver en del af det kollegiale på skolen, men holder sin afstand og har sit kontor og base på PPR-kontoret (Hansen, 2002b, p. 18f). Dette er et eksempel på, hvordan Hansson og Hansen adskiller sig i deres forståelse af det konsultative, da Hansen ser psykologen som værende tilbagetrukket fra skolen, og kun dukker op når hun er nødvendig og tilkaldt, hvor Hansson ser psykologen som værende en del af skolens miljø.

Hansen skelner også mellem forskellige måder at arbejde konsultativt på, da han taler om en autoritativ og faciliterende konsultation. Den autoritative konsultation forstås af Hansen, som når psykologen fungerer som ekspert, og igennem denne rolle giver råd og anvisninger til skolen. Den faciliterende konsultation derimod anvendes til at intervenserer i systemet med fokus på at øge systemets autonomi og udvikle kompetencer til selv at løse egne og fremtidige problemer (ibid., p. 34f). Hansens deler altså selv konsultation op i en ekspert og faciliterende, men den faciliterende bærer stadig præg af at være en autoritativ position, da psykologen i den sammenhæng bliver en ekspert, som læreren kan søge hjælp hos, og som ved, hvad der er bedst, og på hvilken måde det er bedst at arbejde på for at sikre de bedste udviklingsmuligheder på længere sigt. Hansens beskrivelse af den autoritative konsultation er den definition, der i det følgende vil blive henvist til, når der tales om den autoritative konsultative psykolog. Dette på baggrund af, at jeg selv læner mig op af Hansens forståelse af, hvordan man som psykolog skal arbejde konsultativt, da Hansson med sin forståelse ikke tillægger psykologen en medfølgende autoritet, men beskriver at det er muligt at fralægge sig denne, hvilket jeg ikke finder realistisk. Jeg mener, at psykologen altid vil blive positioneret som værende ekspert af omgivelserne, og at det ikke er muligt at arbejde udenom den positionering.

Betydningen af hvilken af de to konsultative former, psykologen indtager, afhænger af, hvad brugerne efterspørger. Hvis skolens problemstilling lægger op til, at

psykologen skal være enten autoritær eller faciliterende, kan det være medbestemmende for, hvordan psykologen stiller sig (Germansen & Lundholm, 2006, p. 405). Det kan dog også være, at det er psykologens egen faglige baggrund og teoretiske ståsted, der er bestemmende for, hvilken relation der tages initiativ til, hvilket der ikke er særlig meget fokus på indenfor den pædagogiske psykologi (Elmholdt, 2006, p. 453f). I det følgende vil der blive sat fokus på, hvilket teorier, der til dels anvendes i PPR, når der arbejdes konsultativt.

5.6 Den konsultative tilgangs forskellige positioner og udgangspunkter

Dette afsnit vil først forsøge at fremvise, hvilke teorier og udgangspunkter der er fremherskende, når man som psykolog arbejder i PPR. Teorierne eller positionerne er valgt ud fra, at de blev nævnt af informanterne, og de er derfor med til at give et indblik i, hvilken teori de arbejder ud fra. At det er disse teorier, der oftest vælges, at arbejdes ud fra i PPR støttes op af Strand, der henviser til, at det i særdeleshed er teorier som den systemiske, narrative og anerkendende tilgang der anvendes i PPR (Strand, 2005, p.703). Fælles for disse er, at de arbejder med barnet som centrum. Det står i kontrast til konsultativt arbejde indenfor arbejds- og organisationspsykologien, der i højere grad ser på organisationen som helhed. Da Rasmussen og Højholt (1993) hævder, at det er essentielt, at PPR psykologen skal kunne se, hvad der er bedst for barnet, om interventionen og arbejdet skal foregå rettet direkte mod barnet, eller om det ville gavne mere, hvis interventionen blev sat i stand på organisatorisk niveau (p. 109f), vil afsnittet afslutte med at præsentere, hvordan der arbejdes konsultativt indenfor arbejds- og organisationspsykologien. Dette også for at inddrage andre muligheder at arbejde på, end dem som er nævnt af de to psykologer.

I den systemiske tilgang ses systemer som helheder, hvor der fokuseres på cirkulære beskrivelser frem for lineære, som der blev belyst i det foregående afsnit. Hvor den mere traditionelle måde at arbejde på, søger at lægge skylden for problemet et sted, er den systemiske tankegang ” (...) *useful in breaking the culture of blame that can be the product of more linear thinking.*” (Dixon, 2007, p. 146). Det er den, da der netop fokuseres på barnets miljø som et system, og at der herigennem fokuseres på, hvordan systemet som en helhed kan ændre sig, så barnet får bedre udviklingsmuligheder (ibid.).

Den systemiske tilgang sættes i forbindelse med appreciative inquiry eller anerkendende arbejde, der er udviklet af Elspeth McAdam og Peter Lang (2010, p. 21f). Forståelsen udspringer fra socialkonstruktionismen, og der fokuseres på, hvordan sproget er skabende, da de historier vi fortæller om os selv og andre er med til at skabe mulighederne for udvikling samt menneskers identitet (McAdam & Lang, 2010, p. 23f). Da vi igennem sproget er med til at skabe andre menneskers identitet, får vi derfor *"et moralsk ansvar for at "skabe folk" på anerkendende og vækstskabende måder."* (ibid.). Effekten af anerkendelse er at finde i at børn, der får at vide, at de er kloge, udvikler sig i højere grad end børn, der får fortalt negative historier om sig (ibid., p. 25f), og en anerkendende tilgang er derfor med til at skabe positiv forandringer og anvendes derfor i høj grad i konsultativt arbejde, der netop søger at se mulighederne i stedet for begrænsningerne (ibid., p. 24).

Vigtigheden af positive historier sættes også centralt i det narrative perspektiv, der er udviklet af Michael White. Her anskues individet også som dannet ud fra de historier, der bliver fortalt om det (Carstensen, 2009, p. 106). Anerkendende udforskning og den narrative tilgang har mange fællesnævner, da begge tilgange fremhæver vigtigheden, både af de fortalte historier, som det er nævnt, men også af at positive forandringer bliver set og italesat af barnets signifikante relationer. Hovedsagligt fokuserende på, at barnets signifikante relationer oplever barnet *"nyfundne"* identitet og anerkender denne og ser udviklingen (Lundby, 2009, p. 295: Burian & Børsting, 2009, p. 48). I den narrative tilgang ses barnets vanskeligheder ikke som værende en del af barnet, men refereres til som en ekstern del af barnet. Dette kaldes eksternalisering af problemet (Burian & Børsting, 2009, p. 48), og det går godt i spænd med den konsultative position, der ej hellere søger at internalisere de vanskeligheder, barnet har (Carstensen, 2009, p. 109f).

De teorier, der er blevet gennemgået, er alle nogle, som psykologerne igennem interviews lænede sig op af, og de kan derfor beskrives som værende en del af deres fagidentitet. Indenfor den pædagogiske psykologi anskues teorier derfor som en del af ens identitet, og derfor noget man har tilvalgt og altid arbejder ud fra, da det er en del af ens faglige identitet. Anderledes er det indenfor arbejds- og organisationspsykologi, hvor der lægges meget vægt på at være klar over hvilken teori og hvilken konsultativ arbejdsmetode, der arbejdes ud fra. Dette da det fremhæves at *"teorier er instrumenter, som konsulenten gør noget med"* (Dahl & Juhl, 2009, p. 16), og at for at konsulent skal kunne opnå succes med at arbejde konsultativt, skal hun

”se forskellen mellem positioner, og forstå, at hver position gør nogle handlinger mulige og andre umulige (...). når konsulent skifter position, ændres konsulentens måde at observere og lytte på, hvilket gør, at konsulenten begynder at høre og se andre ting.” (Dahl & Juhl, 2009, p. 16).

Som citatet viser, skelnes der indenfor arbejds- og organisationspsykologien imellem forskellige teoretiske ståsteder, der hver især muliggør nogle nye måder at spørge ind til en problemstilling og dermed forøger handlemulighederne. Teorierne eller positionerne anskues derfor ikke som en del af psykologens identitet, men som en slags værktøjer, der alle er tilgængelige og skal anvendes af psykologen i sit arbejde (ibid.). Der er derfor både positioner, der har fokus på det enkelte individ og på organisationen, og der arbejdes derfor på forskellige niveauer. Dette står også i kontrast til den pædagogiske psykologi, hvis teorier hovedsagligt arbejder ud fra det enkelte barn som centrum. Jeg vil ikke komme nærmere ind på at beskrive de forskellige positioner, som psykologerne kan arbejde ud fra indenfor arbejds- og organisationspsykologien, da de bliver inddraget senere i diskussionen med henblik på at se nye mulige retninger, som PPR psykologerne kunne bevæge sig i.

Selvom det er vigtigt at være klar over, hvilken teori der arbejdes ud fra, når man arbejder konsultativt, spiller de aspekter, der sker udenom mødet også ind. Selve konsulentforløbet er ikke begrænset til et enkelt møde, men begynder allerede ved rammeforhandlingerne, hvor der aftales, hvad målet med forløbet skal være. Ligeledes sker der en masse mellem møderne, som også er medbestemmende for, hvilket resultat, man ender ud med (Hansson, 1995, p. 68). Som eksempel giver Hansson, at det er vigtigt at fastholde kontrakterne, og man derfor skal holde fast i de aftaler om eksempelvis, hvor ofte man skal mødes, da det kan betyde, at der undviges at tage fat på problematikker, der er vigtige at arbejde mere omkring (ibid., p. 69). Psykologen har derfor et ansvar i at holde kontrakten og sørge for, at det konsultative forløb bevæger sig i den retning, det er aftalt, og at en løsning nås.

Med teori afsnittet har jeg forsøgt kort at redegøre for nogle af de vigtige begreber, der anvendes i specialet og derigennem klargøre hvilken forståelse jeg læner mig op af. Det samme vil være gældende i det følgende afsnit, hvor specialets metode vil blive præsenteret.

6 Metodologiske valg og refleksioner

Specialets metodedel vil med en gennemgang af de valgte metoder og opgavens epistemologiske position forsøge at klargøre, hvilke metoder der arbejdes ud fra, og hvilken betydning det har i forhold til menneskesynet i indeværende speciale. Dette vil blive suppleret med en gennemgang af analyseform i forhold til observationerne og interviewet, og der vil blive gjort rede for opgavens kvalitet i forhold til en udbredelse af begreberne validitet, reliabilitet og generaliserbarhed. Afslutningsvist vil etiske overvejelser blive gennemgået, og det samme vil en præsentation af den valgte PPR og informanterne, hvilket vil lede op til analysedelen i specialet.

6.1 *Specialets epistemologiske position*

Som det tidligere er nævnt, tilstræber jeg i nærværende speciale at tage udgangspunkt i en fænomenologisk forståelse, der går ind under humanvidenskaben, hvor individet anskues som værende intentionelt, og individets subjektivitet sættes centralt (Christensen, 2002, p. 136). Grunden til dette er, at det ønskes undersøgt, hvordan psykologer ansat i PPR oplever at arbejde ud fra en konsultativ position, og til udforskningen af menneskers livsverden er fænomenologien oplagt. Den står i kontrast til den kvantitative tilgang, hvor der fokuseres på målbare resultater, og hvor individets oplevelse reduceres til målbare faktorer. Specialet tager derfor udgangspunkt i en kvalitativ tilgang, hvor der fokuseres på individets egne oplevelser og forståelser (ibid., p. 131).

Der inddrages endvidere en hermeneutisk erkendelsesinteresse, hvor sproget anskues som værende skabende for forståelsen af andres oplevelser (Gadamer, 2004, p. 416; Christensen, 2002, p. 130f). Hvor den fænomenologiske tilgang forsøger at fastholde en teorifri tilgang til genstandsfeltet (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 188f), arbejdes der ud fra den valgte hermeneutisk tilgang fra, at alle mennesker har en forforståelse af verden, der påvirker enhver videre forståelse af tingenes væren (Christensen, 2002, p. 144), og at en teorifri tilgang derfor ikke er mulig. Det er også gældende, da enhver kvalificeret undersøgelse kræver en viden om det undersøgte felt, hvorfor den teorifri tilgang indenfor fænomenologien ikke skal tolkes bogstaveligt talt (Kvale, 1983, p. 186f). Dette da et interview ”*altid er bestemt af*

den ene parts dagsorden (forskerens), der er – eller bør være - teoretisk begrundet” (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 37).

Vigtigheden af at holde egen viden og meninger for øje fremhæves i særdeleshed, da det er igennem ens egen forståelse af tingenes væren, at andres forskelligheder springer i øjnene, og det er herigennem andre forstås (Gadamer, 2004, p. 256). I forhold til ens egen teoretiske forforståelse foreslår Tanggaard og Brinkmann, at den anerkendes i det omfang, at det foreslås, at man som interviewer går til interviewet med en *bevidst nativitet*, og sætter ens egne teoretiske forståelser i parentes under interviewet (Tanggaard & Brinkmann, 2010 p. 37). Bevidst nativitet muliggør, at jeg kan følge nye og uventede fænomener under interviewet, hvilket betyder, at jeg holder mig åben for, at mine egne forforståelser og forventninger til interviewet ikke følges, men at jeg holder mig lydhør overfor andre interessante emner som informanten beretter om, hvilket er essentielt indenfor det kvalitative semistrukturerede interview (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 48f). Det skal dog også påpeges, at den forforståelse og ekspertviden, der opnås igennem længere tids studeren af emnet, der undersøges, giver et godt grundlag for at stille de rigtige spørgsmål under interviewet, hvilket giver et godt interviewgrundlag (Tanggaard & Brinkmann, 2010 p. 38). I forhold til hvordan min egen forforståelse påvirkede empirien, havde jeg inden en forventning om, at psykologerne ville arbejde konsultativt ud fra en specialiseret tilgang. Dette oplevede jeg dog ikke, og det betød, at jeg måtte gentænke min forståelse af, hvor langt man i PPR er i forhold til udvikling af den konsultative position.

6.2 Case studie

Da det ønskes at undersøge, hvordan der arbejdes konsultativt i PPR gennem observationer og interviews af psykologer, der netop arbejder sådan, er casestudiet valgt som baggrund, da det tager udgangspunkt i at undersøge fænomener i deres naturlige sammenhænge, hvor det er svært at trække en linje mellem det, der observeres og dets kontekst, eller som Yin fremsætter: *”In other words, you would use the case study method because you deliberately wanted to cover contextual conditions”* (Yin, 1996, p.13). Casestudiet åbner således op for at forstå den konsultative tilgang ved at observere psykologerne, når de er i den konsultative positionen og herigennem se, hvad der er med til at fremme og hæmme det at arbejde konsultativt. Med henblik på at udbrede forståelsen af, hvordan der arbejdes konsultativt i PPR, vil indeværende

speciale have et eksplorativt fokus med spørgsmål, der hovedsagligt udspringer fra *hvordan* og *hvorfor* (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 50; Yin, 1996, p. 4f). Det viser sig ved spørgsmål som: *Hvordan arbejder psykologerne konsultativt? Hvordan kombinerer psykologerne den traditionelle ekspertposition med den konsultative position? Hvorfor er det så svært at definere det konsultative i PPR?*

Under casestudiet som ramme muliggøres det at undersøge fænomenet ud fra forskellige undersøgelsesredskaber med henblik på at sammenligne psykologernes egne refleksioner om deres praksis med deres reelle praksis igennem interview og observation (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 33; Yin, 1996, p. 15). Endvidere er det med casestudiet som ramme muligt både at anvende kvalitative og kvantitative metoder, men da fokus i specialet ligger på, at undersøge psykologernes egen personlige forståelse af den konsultative position, er det kun metoder indenfor det kvalitative paradigme, der vil blive anvendt. Overvejelserne omkring hvilke metoder, der skulle benyttes, gik på, at det skulle være muligt at give et bredt indblik i, hvordan der arbejdes konsultativt ud fra den enkelte psykologs perspektiv. Derfor blev interview og observation valgt, da disse gav en chance for at sammenligne psykologernes teoretiske begreber og ideer med det, de reelt gør. Endvidere gav observationerne et godt indblik i den praksis, psykologerne har, hvilket gav potentiale for en personligt rettet interviewguide, hvor det var muligt at spørge ind til bestemte hændelser, der skete under observationen. Det gav også mulighed for at beskue fænomenet fra flere vinkler og dermed gav det et bredere billede af den konsultative praksis og dets udfordringer.

Casestudierne tog udgangspunkt i 2 cases med et interview af hver psykolog samt 4 observationer i alt. Beskrivelser af de to psykologer og den PPR, de arbejder i, vil blive gennemgået sidst i metodeafsnittet. Det følgende afsnit vil argumentere for, hvorfor en kvalitativ metode er valgt, hvorefter beskrivelser af interview og observation som metode vil blive gennemgået.

6.3 Kvalitativ metode

I nærværende speciale er en kvalitativ forskningsmetode valgt, da det ønskes at undersøge, hvordan psykologer i PPR arbejder konsultativt ud fra observationer og interview, hvor fokus vil være på det unikke og individuelle, der udledes fra menneskets subjektive oplevelse af verden. Ønsket om at belyse problemformuleringen ud

fra det unikke og subjektive ligger i tråd med den kvalitative tilgang, der netop forsøger at beskrive, forstå og fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfaringskvaliteter ud fra menneskets egne perspektiver (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 31), hvor individets egne erfaringer og fortællinger er centrale (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 17; Christensen, 2002, p. 143f; Zacharie, 1998, p. 15). I den kvalitative metode lægges der således vægt på mening, oplevelser og beskrivelser, der undersøges og drages informationer ud fra. Det centrale indenfor en kvalitative tilgang er derfor også fænomenologien, der netop beskæftiger sig med den subjektive oplevelse af tingenes tilstand. Det er dermed individets egen forståelse om tingenes tilstand, der er i centrum (Stern, 2004, p. 28). Det er brugbart i indeværende speciale, da det ønskes at undersøge psykologernes egen forståelse og definerings af den konsultativt tilgang.

Den kvalitative tilgange ligger i tråd med casestudiet, der ofte anvendes til at undersøge fænomener, der ikke bygger på sammenligninger og kontrolgrupper og der derfor oftest ikke er hypoteseafprøvende (Fog, 2004, p. 117). Interviews indenfor den kvalitative metode kan dog også være hypoteseafprøvende, de tager dog form af at være mere strukturerede og standardiserede i forhold til den retning, der ønskes at følge i indeværende speciale (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 126), da det netop ønskes at undersøge fænomenet i dets kontekst.

Med udgangspunkt i at der arbejdes ud fra en kvalitativ forståelse, vil der i det følgende blive beskrevet, hvilken form for viden og hvordan denne udledes, når der arbejdes ud fra en kvalitativ ramme.

6.3.1 Definerings af viden

For at klargøre, hvordan viden forstås i indeværende speciale, vil afsnittet kort redegøre for hvilken vidensforståelse der arbejdes ud fra, både i forhold til metoden, men også forhold til teorien.

Siden de teorier, der inddrages i specialet hovedsagligt læner sig op af en socialkonstruktionistisk forståelse, anskues sproget som skabende for den viden og forståelse, som individet har af verden (Christensen, 2002, p. 72). I specialet forstås den viden, der opnås igennem empirien derfor ikke ud fra at være indsamlet, men snarere dannet i samspil med de personer, interviews og observationerne er foretaget med.

Således er forskeren selv medskabere af empirien da viden dannes i historiske og sociale kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 288). Den viden, der opnås herigennem, er derfor kontekstbunden og konkret, hvilket er en form for viden, der især opnås igennem et casestudie (Flyvbjerg, 2010, p. 466). Dette er vigtigt da kontekstafhængig viden ”er nødvendig for at, at mennesker kan udvikle sig fra regelbundne begyndere til helbefarne eksperter” (ibid.), hvilket er relevant i forhold til indeværende speciale, der netop er en søgen imod at forstå, hvordan der arbejdes ud fra den konsultative position.

Efter redegørelse for den mere overordnede metodiske ramme, vil der i de følgende afsnit blive gået i dybden med henholdsvis observation og interview.

6.4 Observation

Afsnittet vil være delt i to, hvor den første del går i dybden med at beskrive observation som metode, samt at gennemgå hvorledes jeg har anvendt observation i mit speciale, og hvilke tanker jeg har gjort mig om, hvordan min tilstedeværelse har påvirket det observerede. Endvidere vil der blive gennemgået hvilke forudindtagne meninger, jeg havde omkring den konsultative position, inden jeg observerede. Anden del vil gennemgå, hvordan der er nedskrevet feltnoter under observationerne.

6.4.1 Observation som metode

For at få indblik i, hvordan der arbejdes konsultativt i PPR, og for at se hvilke udfordringer psykologen møder i sin arbejdsdag, har jeg været med til 4 tilfældige møder, hvor psykologerne har arbejdet både ud fra en traditionel og en konsultativ position.

Psykologien har haft en tendens til at bruge observation i forbindelse med interviews, for at afdække hvad de observerede virkelig havde af holdninger til det undersøgte emne og for at finde information til en interviewguide (Musaeus, 2012, p. 153). Observation anvendes derfor som en slags opvarmning til den rigtige metode, og den er en oversat metode i forhold til alle de informationer, den kan give (Hedegaard, 2012, p. 161f).

Højholt & Kousholt betoner, at styrken i observation er, at forskeren kan være tilstede, mens det undersøgte fænomen sker, (2012, p. 83), frem for andre metoder, der adskiller fænomenet fra virkeligheden, det udledes i, hvilket giver et adskilt og isoleret billede af fænomenet (Hedegaard, 2012, p. 161f). På baggrund af dette er

observation som metode meget relevant i forhold til at undersøge, hvordan der arbejdes konsultativt i PPR. Der findes flere måder at observere på. Da fokus i specialet er at observere psykologerne og deres håndtering af mødet, blev det valgt at lave en ikke intervenserende observation, hvor jeg holdte mig i baggrunden. Jeg blev dog præsenteret og forklarede, at jeg kun var der for at observere psykologens arbejdsmetoder, og ikke for at observere de resterende til mødet. Min kontakt med de andre i lokalet var derfor næsten ikke-eksisterende. Jeg er dog stadig opmærksom på, at min tilstedeværelse i lokalet kan have betydning for nogle af de observerede møder. Det blev jeg især opmærksom på, når jeg var med til møder, hvor der var forældre tilstede. Disse møder var ofte meget personlige, og jeg lagde mærke til, at nogle af forældrene gentagne gange kiggede over mod mig og var meget opmærksomme på min tilstedeværelse. Det har uden tvivl påvirket mine observationer, men om det betyder, at forældrene holdt noget tilbage eller ej, kan jeg ikke vide med sikkerhed. Det var dog ikke min oplevelse, at der blev holdt noget tilbage under møderne. En anden der kan være blevet påvirket af mig er psykologerne, jeg observerede. Dette da de ved, at jeg er der for at observere deres praksis, og derfor kan de have ageret anderledes, end de havde været under et møde, hvor jeg ikke var tilstede. Ej heller her var det dog min oplevelse, at psykologerne var så påvirket af min tilstedeværelse, at det har haft betydning for min empiri. Det også fordi de selv havde meldt sig til at være med i specialet, og derfor kan det hævdes, at de er så sikre i deres egen praksis, at min tilstedeværelse ikke påvirker dem.

Ved at sidde tilbagetrukket under observationerne dannes der mulighed for at observere de stemninger og tegn, der er under mødet, og som jeg ikke ville have set i samme grad, hvis jeg selv var en deltagende part i mødet.

Inden valget af observation som metode blev foretaget, var der blevet indhentet information om emnet, blandt andet ved at læse relevant teori indenfor feltet. Det betyder, at undertegnede var i besiddelse af en teoretisk forforståelse, inden observationen blev foretaget. En af styrkerne ved observation er, at den kan være med til at give et nyt blik på situationen, såfremt forskeren har været opmærksom på, at være åben for nye fortolkninger og nye perspektiver under observationen, der kan være interessante, så den teoretiske forståelse alene ikke påvirker beskrivelserne (Højholt & Kousholt, 2012, p. 83). Eksempelvis blev jeg meget opmærksom på, hvor meget det betyder for processen, at psykologen fungerer som mødeleder, hvilket var et tema, jeg ikke var opmærksom på før observationen.

Til at holde fokus under observationen havde jeg udformet en observationsprotokol (Bilag 2) med holdepunkter, så der undervejs var en form for ramme at observere ud fra. Protokollen er inspireret af teorien, der blev præsenteret i afsnit 5, og fungerer som en rettesnor i forhold til, hvor fokus i specialet ligger. Da protokollen netop er dannet ud fra den viden, jeg på det givne tidspunkt havde om det at arbejde ud fra en konsultativ position, har jeg i protokollen også nedskrevet mine egne forudindtagede forventninger (se nedenfor) til, hvad jeg forventede at se under observationerne. Det gjorde jeg for at skabe gennemskuelse omkring, hvordan min egen viden kan have påvirket det, jeg har kigget efter og for netop at holde for øje, at det ikke sker. Undervejs strejfedes jeg dog væk fra de oplistede fokuspunkter, da der under observationerne opstod nye spændende temaer, der også have relevans for problemformuleringen. Et eksempel på dette er, at jeg ikke havde forventet, det ville være så tydeligt, hvilken baggrund og teori psykologerne arbejdede ud fra i forhold til den konsultative position.

Mine forudindtagede forventninger til observationen

- Brugere på mødet vil efterspørge psykologens position som ekspert i højere grad, end de støtter op om den konsultative rolle.
 - o Hvis brugere er presset i en situation med et barn, vil de efterspørge ekspertråd.
- Psykologen vil bevæge sig imellem en konsultativ position og en ekspert position
- Konsulentpositionen i PPR bevæger sig ikke mellem forskellige teoribaggrunde, men er fast forankret i en teoriforståelse, som er den teoriforståelse som psykologen anser som værende en del af hendes/hans fagidentitet.
- Brugere, der i lang tid har haft den konsultative tilgang implementeret, vil naturligt selv tænke i den retning
- Brugere, der ikke har haft den konsultative tilgang implementeret, vil efterspørge, at psykologen træder i en position som ekspert.

6.4.2 Feltnoter

Under observationen vægtede jeg at skrive så mange begivenheder som muligt ned, mens de skete. Grunden til dette var, at jeg frygtede, at mange vigtige detaljer og beskrivelser ville gå tabt, hvis feltnoterne først blev nedskrevet efter selve observati-

onen (Brinkmann, 2012, p. 196f). Det betød dog, at min opmærksomhed konstant blev delt imellem noterne og observationen, og det medførte at den fulde opmærksomhed ikke hele tiden var på observationen og de hændelser, der foregik (Klitmøller, 2012, p. 181f; Brinkmann, 2012, p. 195f). For bedst muligt at undgå at gå glip af noget i observationen blev feltnoterne derfor taget i stikordsform og skrevet i korte sætninger, og efter hver endt observationsdag blev alle noterne indskrevet til en observationsprotokol i fulde sætninger, mens dagen stadig stod klar i hukommelsen. På samme måde blev de samtaler, jeg havde med psykologerne før og efter observationerne også nedskrevet efter møderne, da jeg oplevede, at der kom meget brugbar empiri ud af at tale med psykologerne om mødet efterfølgende. Det viste sig blandt andet ved det første møde med Søren, hvor jeg kunne spørge ind til, hvilken teori han brugte i forhold til at være mødeleder. Det gav en masse spændende information, både i forhold til hvilken teori han støttede sig op af, men også i forhold til hvor vigtigt det var for ham at være den klare procesleder under mødet, hvilket jeg derfor fik mulighed for at spørge mere ind til under interviewet.

Det blev også vægtet kun at nedskrive beskrivelser i feltnoterne, og at fortolkningerne og analysen på situationerne blev gemt til senere, da dette ellers kunne påvirke den senere refleksion over det observerede. Ved at gemme analyse og fortolkninger til efter observationen gives der muligheder for nye refleksioner og nye problemstillinger (Klitmøller, 2012, p. 180f). Et eksempel på dette er, at jeg under min første observation af Rikke koncentrerede mig meget om, at skrive ned hvad der blev sagt på mødet, og da jeg kom hjem og transskriberede, gik det op for mig, at hun havde taget en beslutning om at teste på trods af, at både moderen og pædagogen var gået væk fra en undersøgelse og mod, at de var modtagelige for et konsultativt forløb. Beslutningen betød, at psykologen gik stik imod det, ledelsen gerne ville have hende til, og det kunne jeg derfor spørge ind til under interviewsituationen, hvor det kom frem, at hun selv så det at teste og lave undersøgelser som værende rigtigt psykologarbejde, og at det højst sandsynligt derfor var hendes faglige forforståelser, der lå til grund for beslutningen.

Ved kun at forholde sig til at beskrive det, der ses, forholder man sig til situationen uden at være teoriforstyrret, hvilket er vigtigt, da ens viden ellers kan have indflydelse på, hvordan situationerne ses og tolkes (ibid., p. 177). Under observationen opstod der dog flere gange det, at jeg fik tanker omkring en eventuel fortolkning af det jeg så, og det skrev jeg ned ude i siden af mit observationsark, så jeg kunne se

nærmere på det senere, efter observationen var endt. Man kan dog ikke bevæge sig væk fra, at ens egen forståelse af teorien og egen interesse påvirker hvilke aspekter, der kigges efter, så selvom man er opmærksom på, at holde egne bias for øje, vil det stadig påvirke i en eller anden grad.

Meningen med feltnoterne var, at det i analysen blev muligt at trække sammenligninger mellem den viden, der fremkom i interviewet og de observationer, der er blevet gjort af psykologen således, at dennes refleksioner og praksis kobles sammen i analysen.

6.5 Interview

Interviewformen er valgt til at være semistruktureret, og der lægges vægt på at få frem, hvilken oplevelse og holdning interviewpersonen har til sit arbejde og måden, det udføres på (Fog, 2004, p. 11). Selve interviewsituationen anskues som en social proces, hvor viden dannes igennem relationen interviewpersonen og interviewereren har, og den producerede viden anskues derfor som værende kontekstuel, sproglig, narrativ og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 34). Essentielt i det semistrukturerede interview er, at interviewereren har en særlig sensitivitet og empati, der muliggør at få del i interviewpersonens livsverden og dermed komme helt tæt på (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 35). I Kvale og Brinkmanns (2009) kvalitetskriterier for det semistrukturerede interview fremføres det ”*At interviewet i vid udstrækning fortolkes i løbet af interviewet*” og ”*At interviewereren forsøger at verificere sine fortolkninger af interviewpersonens svar i løbet af interviewet*” (p. 186). Disse kriterier for interviewet medfører, at fortolkningen og den forforståelse, der ligger bag interviewpersonens svar, forsøges klargjort og spurgt ind til igennem hele interviewet. Det har vist sig under interviewet ved spørgsmål, hvor jeg lægger ordene i munden på Søren for at se om jeg har forstået ham rigtigt. Som ved dette eksempel:

”Interviewer: okay, så du ser det som en veksling hele tiden?”

Søren: ja det er en veksling hele tiden, som jeg sagde sidste gang, har vi været på kursus med Vibe Strøier (...) (Bilag A, linje 358-360).

Denne måde at spørge ind på kan både tolkes, som at jeg har stillet lukkede retoriske spørgsmål, men det kan også forstås som en måde at spørge ind til informantens livsverden i et forsøg på at sætte mig ind i informantens begreber og forståelser, hvilket er en vigtig del af det fænomenologiske interview (Kvale & Brinkmann,

2009, p. 217). Ved at spørge ind til fortolkninger undervejs medfører det, at interviewprotokollen ikke følges stringent igennem samtalen, men snarere bærer præg af naturlig samtale (ibid., p. 186).

Da psykologerne, der har medvirket i undersøgelsen, kan siges at være eksperter i og med at de arbejder med den konsultative position i praksis, vil de udførte interviews anskues som værende eliteinterviews (ibid., p. 167). Det er gældende i forhold til, at psykologerne har en viden om deres egen praksis, og de har en ekspertviden om, hvordan det konsultative udføres i PPR. Dog var denne form for asymmetriske forhold, der oftest forbindes med eliteinterviews, ikke gældende i de udførte interviews (ibid.), da jeg selv har fordybet mig med teorien bag det konsultative arbejde, og selv har prøvet at arbejde konsultativt i min praktik i PPR, hvilket giver mig en indsigt og en forståelse i de forskellige begreber og udførelsen af disse i praksis, der gør relationen mere symmetrisk. Denne specielle form for interviews behandles af Plesner (2011), der med begrebet *studying sideways* beskæftiger sig med den betydning, den symmetriske relation har for interviewsituationen (p. 471). Det fremføres, at der i det lige interview skabes grundlag for et højt diskussionsniveau, da både interviewer og interviewpersonen har samme form for viden og dermed kan diskutere forskelligheder, hvilket danner mulighed for konfrontationer og dermed skaber viden på et højere niveau (ibid.).

På trods af at interviewet bærer præg af, at være en harmoniske samtale mellem ligesindede er det stadig vigtigt at påpege forskellen i magtrelationen, der er i interviewsituationen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 51). Det er essentielt, da magtfordelingen kan have indflydelse på den viden, der fremkommer i interviewet (ibid., p. 52). Magtfordelingen kan bære præg af mange faktorer og er afhængig af de aktører, der tager de forskellige faktorer op. Den kan findes i det sprog, der anvendes under interviewet og kan tage udgangspunkt i alder, erfaring, social status og lignende faktorer (Plesner, 2011, p. 473). I forhold til opgavens undersøgelse er magtfordelingen svingende, da de psykologer, der er blevet interviewet, kan siges at være eksperter i den konsultative retning, mens jeg kan siges at have en magtposition i, at det er mig, der definerer interviewet. Da jeg kommer fra en uddannelsesinstitution med ny teoretisk viden, kan det tænkes, at jeg kan stille kritiske spørgsmål til psykologernes praksis, der skaber et ulige magtforhold. Disse forskellige magtforhold er essentielle at holde for øje, da der ikke findes et interview, der er foruden forskellige magtrelationer, der på den ene eller anden måde påvirker interviewsituationen (ibid., p. 475). I

løbet af de to interviews opstod der især en magtkamp i det ene interview med Søren, da han gerne ville styre forløbet og bestemme hvilke spørgsmål, der blev stillet. Dette aspekt vil der dog blive gået i dybden med både i analysen (jf. afsnit 7.4) og i metodediskussionen (jf. afsnit 9).

6.5.1 Transskribering af interview

I det følgende vil der blive beskrevet, efter hvilke forskrifter transskribering af de to interviews er foretaget.

Transskriberingen blev udført med henblik på at få gengivet så nøjagtigt som muligt, det der blev sagt. Det er dog også blevet prioriteret, at transskriberingen skulle være nem at læse og analysere, og derfor er det ikke alle lyde, såsom ”øehm”, og når jeg bekræfter informanterne ved at sige ”mmh” eller ”ja”, der er kommet med. De er blevet valgt fra i det omfang, at deres tilstedeværelse ikke havde nogen mening for det sagte og dermed ikke havde betydning for den videre analyse. Det samme er gældende for pauser i løbet af interviewet. Dog har jeg vægtet at skrive, når pauser var længere end tre sekunder, da jeg har en formodning om, at lange pauser er en indikation på, at der er blevet stillet et spørgsmål, psykologerne ikke har et svar på hånden klart, og at det dermed er et spørgsmål, der lægger op til nye tanker eller refleksioner. Jeg har også markeret, når der blev grint i løbet af interviewet, da det ofte kom i forbindelse med, at jeg havde en fornemmelse af, at grunden til det var, at de mente, at en regel eller en forståelse af noget ikke gav mening for dem, eller ikke var noget de fulgte.

Transskribering af interviews og det at lave det hørte om til skrevne vil altid gøre, at man taber en form for information. Som Tanggaard og Brinkmann fremsætter: *”Det talte og det skrevne sprog er to meget forskellige sproglige medier, og idet man repræsenterer den levende, mundtlige interaktion på skrift, fryser man noget fast, som i sig selv er dynamiske og kontekstuelte, og det kræver en oversættelse”* (2010, p 43). Den oversættelse, de nævner, henviser de til som at være relationen mellem interviewpersonen og interviewerens, samt alle de mellem menneskelige processer der er under interviewet (ibid.). Den relation, der er mellem to mennesker i løbet af et interview, bliver ikke gengivet på papiret og derfor er der chance for, at vigtige informationer går tabt. Grunden til, at jeg alligevel valgte at transskriberer mine interviews var, at jeg mente, at det er meget nemmere at se overskue det skrevne, da man kan

læse det igennem og finde fælles temaer uden at være distraheret af måden, ordene bliver sagt på, eller at man skal høre sin egen stemme. Endvidere er det nemmere at navigere rundt i transskriberinger end det er at spole frem og tilbage i en optagelse og forsøge at huske, hvad der blev sagt hvornår.

For ikke at glemme min egen oplevelse under de to interviews har jeg nedskrevet mine umiddelbare følelser og oplevelser umiddelbart efter, hvilket Tanggaard og Brinkmann også påpeger er vigtigt, da der ellers er en chance for, at vigtig information går tabt (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 43). Dette da jeg mener, at de også har relevans for analysen af informanternes forståelse af den konsultative position og deres fagperson. Observationer vil komme frem under analysen af informanterne i afsnit 7.4. Grunden til at jeg har valgt at tage dette med, er fordi jeg mener, at det har relevans for forståelse af psykologerne, da mellem menneskelige processer i form af magtfordeling påvirkede interviewet, hvilket kan have haft betydning for, hvilke spørgsmål jeg stillede, og hvilke jeg ikke stillede, samt at det kan overføres til, på hvilken måde psykologerne møder andre mennesker i forhold til at arbejde ud fra en konsultativ position, hvilket der også vil blive set nærmere på i analysen og diskussionen.

I det følgende vil der fremkomme en beskrivelse af, hvilken analysemetoder der er blevet anvendt på observationerne og de to interviews.

6.6 Analysemetode

Analysemetoden, der vil blive gennemgået i det følgende, vil have fokus både på de udførte interviews og observationer. Analysemetoden vil dog hovedsagligt beskæftige sig med at gennemgå den tilgang, der er blevet anvendt i forhold til analysen af interviews, da observationerne bruges til eksemplificere de aspekter, interviewpersonerne kom frem med under interviewet.

Når der arbejdes med analysen af semistrukturerede interviews er der mange analyseformer, at vælge imellem. Her kan nævnes analyseformen IPA, der er en fænomenologiske analysemetode, og som har den styrke, at interviewereren sætter sine egne forforståelser til side og fokuserer på den viden, der er opnået igennem interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009). I forhold til nærværende projekt er denne metode dog ikke blevet anvendt, da jeg ønskede, at reflekterende anvende min teoretiske

forforståelse og løbende forholde mig kritisk til, hvordan den påvirkede den viden og den fortolkning, der var af interviews og observationer. Den fænomenologiske måde at analysere et interview på er dog blevet anvendt i det omfang, at der blev taget udgangspunkt i informanternes oplevelse af det at arbejde konsultativt, og at det derfor er deres definitioner af måden at arbejde på, der tages udgangspunkt i og ikke min egen. Analysen har også taget udgangspunkt i en hermeneutisk forståelsesramme, hvor fokus lå på at ”fortolkeren kan ikke hoppe uden for den forståelsestradition, han eller hun lever i” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 233), men forskeren skal i stedet forsøge at ”(..) blive bevidst om, hvordan bestemte formuleringer af et spørgsmål til en tekst allerede bestemmer, hvilke former for svar der er mulige” (ibid.). Betydningen af dette er, at selvom jeg har prøvet under interviewet at stille åbne spørgsmål til informanten, har visse formuleringer medført visse svar. Det kan være i sammenhæng med ledende spørgsmål, som er gennemgået i tidligere afsnit (jf. afsnit 6.5), hvor opfølgende spørgsmål er med til at afdække, om jeg har forstået informanten korrekt.

Selve analysen af interviewet er blevet lavet med udgangspunkt i en meningskondenserende analysemodel som den foreslået af Kvale og Brinkmann (2009). Denne form for analyse er udviklet af Giorgi i 1975 på baggrund af fænomenologisk filosofi. Det søges at give de meninger som interviewpersonen udtrykker en kortere og klarere formulering (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 227), og herigennem meningsfortolke de to interviews. Det essentielle i denne form for analyse er, at fortolkeren bevæger sig ud over det, der bliver sagt og finder frem til det betydningsfulde, der ikke umiddelbart fremgår (ibid., p. 230), og det ønskes derfor at brede adfærd og responser ud i stedet for at reducere dem (ibid., p. 232). I selve analysen har det vist sig ved, at jeg igennem analyse af både interview og observation har sammenkoblet, det interviewpersonerne siger om den konsultative praksis med det, de gør. Det giver mig mulighed for netop, at finde frem til det betydningsfulde for hver af informanterne.

Ved at inddele de udvalgte passager i hhv. observationerne og de to interviews i temaer, er det med til at tillægge det sagte eller set i interviewet og observationen mening, da jeg udvælger de citater og beskrivelser, der skal være med i de forskellige temaer. I forhold til de to interviews var det igennem analysen meningen at få førstepersonsperspektivet frem og herigennem analysere og fortolke på det, interviewpersonerne sagde under interviewet. Selve observationerne bliver i analysedelen brugt til

at støtte op om eller modbevise det, interviewpersonerne siger i deres interview, og dermed giver et indblik i deres egentlige praksis.

Kodningen af interviewet har foregået ved gennemlæsning af transskriptionerne af hhv. interviews og observationer. Der er blevet kodet ved at nedfælde tanker om det sagte, der så under anden, tredje og fjerde gennemlæsning er blevet omskrevet til temaer, der binder de to interviews og observationerne sammen. Som Kvale og Brinkmann beskriver det, har gentagne gennemlæsninger og kodninger til formål at *”analysen flytter sig gradvist fra deskriptive til mere teoretiske niveauer, hvilket gennem kodningsprocessen fører til en ”mætning” af materialet, når yderligere kodninger ikke synes at give anledning til nye indsigter og fortolkninger”*. (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 224). På samme måde er observationerne gennemgået, dog er der også her inddraget de fortolkende tanker jeg havde undervejs. Efter denne gennemarbejdning af empirien valgte jeg temaer ud, der i samspil med teorien kunne være med til at besvare problemformuleringen og den interesse, der ligger bag specialet omkring den konsultative praksis. Rent konkret blev temaerne dannet ud fra problemformuleringen og de uddybende spørgsmål, som er at finde i afsnit 2.

Da fokus netop ligger på det konsultative arbejde, har det fungeret som rød tråd igennem hele analysen. Jeg havde dog også et eksplorativt fokus under gennemlæsningen af transskriptionerne i og med, at jeg havde for øje at lede efter temaer, der opstod, som jeg ikke havde regnet med ville være relevante, men som alligevel kunne tilføje et interessant aspekt til besvarelsen af problemformuleringen. Nye aspekter, der fremkom, var blandt andet den betydning, det havde for Rikke, at hun var ny, og hvordan det havde indflydelse på hendes muligheder for at lære at arbejde konsultativt under de rammer PPR har lagt.

6.7 Undersøgelsens kvalitet

For at redegøre for undersøgelsens kvalitet vil nærværende afsnit omhandle specialets *generalisering, reliabilitet og validitet*. Først vil der fremkomme en overordnet beskrivelse af, hvordan man som forsker sørger for kvalitet i kvalitative studier sammenlignet med kvantitative studier, hvorefter de tre begreber vil blive gennemgået med henblik på relevansen for specialet.

Det, at skulle sætte sine fund op imod, at de skal have en lav reliabilitet og validitet, stammer fra en positivistisk tankegang, hvor empiri uddrages fra standardiserede test, hvorfor de to begreber ofte afvises i forbindelse med kvalitative metoder, der netop ikke er kendetegnet ved standardiserede og fra virkeligheden afskårne forsøg (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 272). Dog kan det stadig anskues som værende vigtigt at være opmærksom på, hvorvidt den anvendte metode har vist det, der var intendet, og hvor præcist den har formået dette. Derfor vil der i det følgende forsøgt redegjort for netop de to begreber samt generaliseringen af specialets fund.

Validiteten af projektet vurderes ud fra, om ens resultater kan siges at afspejle virkeligheden, hvilket er bestemt af måden, ens resultater er fremfundet, og hvordan de bliver formidlet (Tanggaard, 2012, p. 202). En af måderne, jeg har sikret validiteten i specialet, er igennem en indgående kendskab til emnet, inden de to interviews blev foretaget (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 127). Det gjorde, at jeg havde kendskab til feltet, og derfor kunne stille opfølgende spørgsmål til interviewpersonerne (ibid., p. 159), der var med til at udvide forståelsen af det, interviewpersonerne delte, og dermed gav mulighed for at få en så detaljeret og korrekt gengivelse af interviewpersonernes forståelse af den konsultative position som muligt (ibid.). Endvidere har jeg igennem beskrivelser af mine metodiske valg og fravalg forsøgt at gøre specialet så gennemsigtigt som muligt, så andre selv kan vurdere resultaterne (Zachariae, 1998, p. 25f). Resultaterne og undersøgelsen kan påvirkes, hvis forskeren går ind i projektet for at bekræfte sine egne forforståelser, hvilket vil forringe forskningens validitet (Tanggaard, 2012, p. 207), og validiteten afhænger derfor i høj grad af, hvordan dataen behandles af forskeren, samt at forskeren er i stand til at sætte spørgsmålstejn ved egne fortolkninger og valg (ibid., p. 211). For at imødekomme ønsket om validitet er der derfor blevet redegjort for, at der inden empiriindhentningen var indhentet teori, der kunne have mulighed for at påvirke forståelsen af observationerne og interviewet. Påvirkningen har jeg dog forsøgt at gøre op med, ved at lave beskrivende feltnoter, der netop sørger for ikke at tolke på situationerne, men blot beskrive dem. Endvidere er analysen af interviews også udført med henblik på det meningsgivende for interviewpersonen. En anden måde at sikre validiteten på er ved at inddrage flere metoder, da der så er flere muligheder for at sammenligne ens fund og se, om det er det samme, der er fundet frem til. Ved at inddrage både fund fra observation og interview, har jeg dermed levet op til et af kravene om validitet indenfor casestudiet.

Dette refereres indenfor casestudiet til som *triangulering*, og anses som værende et vigtigt begreb til at sikre validitet (Baxter & Jack, 2008, p. 556).

Et andet vigtigt begreb er reliabiliteten. Reliabiliteten henviser til, om det er muligt at få de samme resultater senere hen, altså om svarene eller observationerne er konsistente. Semistrukturerede interviews, anses som værende gode til at teste reliabiliteten, da det er en åben interviewform, der tillader interviewpersonerne at udfolde deres egne meninger og holdninger til det undersøgte fænomen. I denne forbindelse kan interviewerens udspørge interviewpersonen med ledende spørgsmål, for at kontrollere reliabiliteten og for at tjekke egne fortolkninger eller forståelser af interviewpersonens svar (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 195). Det er dog vigtigt, at være opmærksom på, at man med sine spørgsmål kan lede informanten, og at man dermed selv er med i den viden, der dannes, og man derfor kan sige at påvirke situationen, både med sin slette tilstedeværelse i forhold til observationen med også i forhold til den vidensdeling, der forekommer under interviewet.

Afslutningsvist vil begrebet generalisering blive gennemgået. Generalisering defineres ud fra, at den viden der opnås, skal kunne generaliseres ud over tid og sted (Zachariae, 1998, p. 27). Det kan dog være svært at lave generaliseringer indenfor den valgte kvalitative tilgang, da der netop tages udgangspunkt i det subjektive og unikke (Tinggaard & Brinkmann, 2010, p. 17). Direkte generaliseringer anses derfor kun som gældende ud fra en positivistisk tradition, hvor generalisering opnås fra objektive og målbare resultater. Ved i stedet at anse generaliseringen som værende en række vigtige ligheder kan det dog hævdes, at nogle fænomener vil ligne hinanden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 288f). Endvidere påpeger Bent Flyvbjerg (2010), at generalisering ud fra en enkelt case godt kan lade sig gøre, da det kun kræver et eksempel på en observation, der ikke stemmer overens med tesen til at forkaste det alment gældende og påvise en mulighed for andre teorier eller generaliseringer (p. 472; 467). Denne tolkning åbner for, at det kun kræver, at én af informanterne har en forståelse og anvendelse af den konsultative position, der taler imod den forståelse, som teorien peger imod, for at der kan dannes en ny forståelse og dermed en ny definition af, hvordan den konsultative position udføres.

Den valgte PPR er valgt ud fra, at de har indført den konsultative praksis i form af, at de har en arbejdsmodel i forhold til indstillinger, som psykologerne kan følge, og at det derfor kan formodes, at de har en forståelse af, hvordan de anvender den konsultative position i praksis. Et argument kan derfor dannes i forhold til, at resulta-

terne ikke kan generaliseres til andre PPR kontorer, der ikke arbejder konsultativt. Dog kan det hævdes, at psykologerne i den valgte PPR er blevet eksperter indenfor det konsultative, og generalisering kan derfor laves til andre PPR kontorer, der også arbejder eller arbejder imod primært at arbejde konsultativt og som vil kunne genkende de problematikker. Som Kvale og Brinkmann fremfører: *"Hvis vi er interesseret i generalisering, må vi imidlertid spørge, ikke om interviewresultaterne kan generaliseres globalt, men om den viden, der er produceret i en specifik interviewsituation, kan overføres til andre relevante situationer."* (Kvale og Brinkmann, 2009, p. 288). I "andre relevante situationer" kan ligge, at resultaterne således kan overføres til andre kontorer, der er ved eller har indført den konsultative position på den ene eller anden måde i deres daglige praksis.

6.8 Etik

De etiske overvejelser, der har været i forhold til specialet, vil i dette afsnit blive gennemgået. Det vil klart vise, hvilke etiske overvejelser der har været under specialet, og om og i så fald hvordan de har påvirket indsamlingen af empiri. Inden empiriindsamlingen startedes op, udformede jeg en samtykkeerklæring (se bilag 1), hvori der blev redegjort for formålet med specialet, og hvad der forventedes af informanterne, hvis de indvilligede i at lade mig følge dem og interviewe dem (Kvale, 1994, p. 118). Ved at give informeret samtykke indvilligede informanterne ligeledes i, at den information jeg fik ud af observationerne, måtte bruges i specialet. Efterhånden som aftalerne med psykologerne kom på plads, rejste der dog sig et andet spørgsmål vedrørende, om alle de involverede i de observerede møder skulle underskrive samtykkeerklæringer. Her var der hovedsagligt fokus på hvorvidt de andre fagpersoner til mødet ville komme til at være en del af empiriindsamlingen med henblik på, hvordan psykologens måde at arbejde konsultativt på adskiller sig fra andre faggruppers måde at arbejde konsultativt på. Men da hovedfokus lå på psykologen og dennes arbejdsform besluttede jeg, at det ikke var nødvendigt at indsamle erklæringer fra alle på mødet. Jeg præsenterede mig dog inden hvert møde og fortalte forældre og lærere, at fokus i mine observationer lå på at se psykologen i arbejde og ikke på dem og deres væren, og at der ikke ville komme nogle personfølsomme oplysninger med i specialet vedrørende dem.

I forhold til informanternes fortrolighed har jeg besluttet at anonymisere alle kendetegn, der kunne være med til at identificere informanter, PPR kontoret, lærere og skoler, hvor indhentningen af empiri er foretaget. Det er gjort med baggrund i at forhindre, at følsomme oplysninger vedrørende psykologerne og deres sager ikke bliver offentliggjort (Kvale, 1983, p. 120). Ved at anonymisere psykologerne, steder og oplysninger sikres det også at de børn og forældre, der er tilstede under mødet, ikke føler sig udsatte eller frygter, at oplysninger omkring dem gøres offentlige. Svend Brinkmann introducerer beskrivelsen ”*Det omsorgsfulde interview*”, der omhandler, at det er forskerens opgave ikke at forføre informanten til at dele for meget, når der tales om deres fagperson (Brinkmann, 2010, p. 341). For at undgå dette har jeg hele vejen igennem haft en åbenhed omkring formålet med empiriindsamlingen, og hvad formålet med specialet er. Det medfører, at der ikke kommer overraskelser under eksempelvis interviewet, hvor informanten føler sig overrasket og fanget i løftet om at deltage, men forledt da det ikke har været klart, hvad formålet med specialet var. Det gælder dog om at finde balancen mellem distance og åbenhed, da man hellere ikke skal være for åben og dermed danne et venskab, der gør det umuligt for informanten at sige nej til at hjælpe senere i projektet, da de føler sig forpligtiget til at hjælpe grundet relationen til forskeren (ibid., p. 442), eller som vil besværliggøre en objektiv analyse af transskriptionerne.

6.9 Præsentation af Informanter

For at lede op til analysen og den efterfølgende diskussion, vil der i det følgende fremkomme en kort præsentation af det PPR kontor, som psykologerne er rekrutteret til specialet fra samt en kort præsentation af de to psykologer.

6.9.1 PPR-kontoret

Der er taget kontakt til informanter ud fra et kriterium om, at den PPR som psykologerne er ansat ved, skulle have implementeret den konsultative praksis i en sådan grad, at den konsultative position var en del af psykologernes arbejdsgrundlag. Det undersøgte jeg ved at gå ind på de forskellige afdelingers hjemmeside, hvor det fremgik i hvilken grad, de arbejdede konsultativt, samt hvordan det var blevet implementeret. Den PPR hvorfra informanterne er kontaktet har etableret den konsultative praksis ved, at der inden, der laves en indstilling, skal forsøges at ”ydes en fore-

gribende konsultativ indsats, der skal støtte klasseteamet og afdække, hvad teamet kan udrette på egen hånd". Hvis dette ikke fungerer tages der som udgangspunkt stadig udgangspunkt i *"en foregribende konsultativ indsats. Her skal det afklares, hvad teamet kan udrette med støtte fra skolens kompetencecenter"*. Med udgangspunkt i dette kan det derfor forventes at psykologerne, der er ansat, har et vist kendskab til en konsultativ tilgang, og har det indarbejdet i deres daglige praksis. Med implementeringen af den konsultative position er målet for det pågældende PPR kontor at forsøge at nedbringe antallet af indstillinger og i stedet arbejde forebyggende på skolerne ved at anvende en konsultativ fremgangsmåde, så skolerne i højere grad bliver i stand til selv at løse de problemstillinger, de har med eleverne.

PPR kontoret hvorfra de to psykologer er rekrutteret, er en del af tre kontorer, der alle tilhører en større kommune i Jylland. På kontoret er der 13 psykologer, AKT-lærere, tale-hørelærere, socialrådgivere og specialkonsulenter.

6.9.2 Psykolog 1 (Rikke)

Rikke er uddannet psykolog i sommeren 2012 og har igennem sin kandidatgrad hovedsagligt arbejdet med børn ud fra et klinisk perspektiv. Hun blev ansat i et vikariat i PPR i januar 2013 og har derfor kun været i PPR i få måneder på tidspunktet for mit studie. Inden hun blev ansat har hun dog arbejdet konsultativt på gymnasier med classesammenhold, og hun har derfor en erfaring indenfor konsultativt arbejde forud for sin ansættelse i PPR. Rikke har planer om at søge kliniske stillinger, når hun er færdig med sit vikariat i PPR, da hun gerne arbejder terapeutiske med børn og deres familier.

6.9.3 Psykolog 2 (Søren)

Søren er uddannet psykolog i 2007 og har siden arbejdet på det samme kontor i PPR. Hans interesser under studiet har været rettet imod pædagogisk psykologi, sportspsykologi og arbejds- og organisationspsykologi. Dog påpeger han at hans interesser hovedsagligt retter sig imod erhvervspsykologi, og han er ikke sikker på, at han vil forsætte med sin stilling i PPR, hvis det rigtige job indenfor erhvervs- eller sportspsykologi viser sig.

7 Analyse/Temaer

Denne del af specialet vil tage udgangspunkt i at belyse problemformuleringen ved at fremfinde relevante temaer ud fra interview og observationer. Dette vil blive gjort ud fra et beskrivende perspektiv, men der vil også forekomme fortolkende niveauer undervejs. Der vil blandt andet blive gennemgået hvordan de to psykologer adskiller sig i form af deres faglige identitet, og hvordan deres forståelse af den konsultative position defineres, hvilket er interessant, da disse to temaer ser ud til at være koblet sammen. Selve interviewsituationen vil have sit eget tema, da der under de to interviews opstod spændende aspekter imellem mig og de to interviewpersoner, der kan kobles til deres praksis. Selve temaerne er dannet ud fra problemformuleringen, der lød: *Hvordan definerer og oplever psykologen det at arbejde konsultativt i PPR?* Til besvarelse af dette vil følgende underspørgsmål også ønskes besvaret: *Hvordan hænger dette sammen med kravene fra PPR- kontoret og brugerne af psykologernes services? Hvilket fælles grundlag er der for psykologerne at støtte sig op af i deres brug af den konsultative og traditionelle position?* Disse tre spørgsmål har ligget til grund for, hvilke temaer der er blevet fundet. Sammenhængen mellem disse spørgsmål og de fremfundne temaer, der er blevet fundet, er vist i nedenstående tekstboks.

Spørgsmål	Temaer
<i>Hvordan definerer og oplever psykologen det at arbejde konsultativt i PPR?</i>	Fagidentitet Definition af den konsultative psykolog i PPR Interviewsituationens kobling til praksis
<i>Hvordan hænger dette sammen med kravene fra PPR-ledelsen og brugerne af psykologernes services?</i>	Diskrepanser i PPR
<i>Hvilket fælles grundlag er der for psykologerne at støtte sig op af i deres brug af den konsultative og traditionelle position?</i>	Definition af den konsultative psykolog i PPR Diskrepanser i PPR

7.1 Fagidentitet

Afsnittet vil igennem citater fra interviews og observationer vise, hvilke psykologiske forståelser de to psykologer arbejder ud fra, og hvordan de selv karakteriserer sig som PPR psykologer, både med henblik på den traditionelle og den konsultative position. Med udgangspunkt i begrebet fagidentitet vil der blive fokuseret på de to psykologers teoretiske baggrund og præferencer. Det er blevet valgt at tage udgangspunkt herfra, da de to psykologer i høj grad adskilte sig i forhold til, hvordan de definerer den konsultative position, samt hvilket teori de arbejder ud fra i deres daglige praksis.

Sørens interesser i den psykologiske profession strækker sig meget bredt, dog ligger hans hovedinteresser indenfor arbejds- og organisationspsykologien, hvilket han tillægger stor værdi at arbejde ud fra. Da han bliver spurgt, om det at være psykolog i PPR er hans drømmejob, svarer han følgende:

"Jeg har ikke selv vidst det, jeg har været flamlende. Man må sige, at jeg kom frem til, at PPR dækker over rigtig meget, man kan både have samtaler med børn, man kan lave undersøgelser, man kan lave meget mere organisationsvikling, konsultativt, så så jeg synes, at det det dækker rigtig bredt og det kan jeg godt lide. Arbejde med familie, lærere osv. det er rigtig bredt. Så på den måde er jeg glad for det. Hvis jeg skulle noget andet, skulle jeg nok noget helt andet, så skulle jeg ind i noget erhvervspsykologi. Helt klart." (Bilag A, 1, 32-41)

Søren har, som citatet viser, en interesse i de mange arbejdsopgaver, der er i PPR. Det viser sig i, at han påpeger, at han godt kan lide de varierende arbejdsopgaver, der er, når man arbejder i PPR. Blandt andet, da det giver mulighed for både at lave undersøgelser og arbejde konsultativt.

I forhold til når han arbejder ud fra en konsultativ position, beskriver Søren sig selv som værende meget observant på at bruge sin egen og andre positioner, da han ser sig selv som værende en feltarbejder ude på skolerne:

"Den måde, vi arbejder i (bys navn) på, er at vi har faste skoler, og jeg ser mig selv som en psykologisk feltarbejder på en eller anden måde. For når jeg er ude på skolen, har jeg mulighed for at påvirke den kultur, jeg er ude i, og de lærere jeg møder, så på den måde ser jeg mig som psykologisk feltarbejder, der skal bruge min position til at skabe forandringer i skolen for børnene. Øhm, og jeg tænker meget i, hvad er det for en posi-

tion, jeg har, og hvad er det for en position, de andre har. Så derfor går jeg meget op i at spørge ind til lærerens position. (...) Så jeg bruger meget positionerne, og jeg bruger min egen position. Det er vigtigt at være klar over, at man er psykolog, og hvordan man positionerer sig selv. Det er altovervejende hvis man skal lykkes i det. Man skal ikke komme og være en undskyldning for sig selv". (Bilag A, 9f, 439-457)

Søren fremsætter således, at det er vigtigt, at man bruger sin position som psykolog og dermed også, at man bruger den autoritet, der ligger i at være psykolog. Dette tolkes på baggrund af, at han som citatet viser, påpeger, at han ikke vil være en undskyldning for sig selv. Sin forståelse af positionerne fortæller han, at han har fra arbejds- og organisationspsykologien, som i høj grad har inspireret ham i hans arbejde som konsultativ psykolog. Han nævner teori fra Dahl og Juhl (2009) samt Strøier (2011), som værende teorier han har lært meget af, og som han anvender i sit arbejde. I forlængelse af dette mener han også, at man som psykolog skal fremstå som mødeleder, og at han derfor skal have styring på, i hvilken retning mødet bevæger sig i:

"(...) Og så skal man tænke over, og det er en af de ting, jeg udvikler mig med, siden jeg startede, for det er vigtigt at have en stram styring af mødet, det er vigtigt for mødedeltagerne, at der er en, der går ind og styrer processen. (...) Nogle gange kan jeg godt blive hidkaldt eller øeh få lov til at deltage eller blive bedt om at deltage i et møde, så er jeg passiv, så er det ikke mig, der styrer. Så er det typisk skolelederen, men når det er mine møder, er det mig, der er mødeleder, det er vigtigt at være mødeleder. Det er vigtigt at gå ind og positionere sig og tage den autoritet på sig, som det er at være psykolog. Man går ind og tager rollen, og den skal man tage på sig. (...) Det er, det er jo, at man kan bringe de de, hvad hedder det, de lærere og de pædagoger, forældre et andet sted hen, end de ellers ville være blevet. Fordi de bliver udfordret på den måde, de tænker på." (Bilag A, 7, 304-324)

At det er måden, Søren arbejder på, blev i høj grad støttet op af observationerne af ham i praksis, da han skulle lede et møde med både lærere, stedfortrædende skoleledere, kompetencelærere og inklusionsteam. Jeg fik her mulighed for at se Søren lede et møde og kunne observere måden, han positionerer sig selv og andre under mødet. Det jeg også så, som Søren ikke selv omtaler så meget igennem interviewet er, at han fremstår som en mødeleder med stor autoritet. Under en af mine observationer af Søren som mødeleder stod hans autoritet som psykolog klart og gjorde, at alle mar-

kerede og fik lov af Søren, før de talte. Det støttes blandt andet op af følgende feltnoter, jeg har nedskrevet under mødet:

”Søren starter mødet med at bede alle præsentere sig, hvorefter han kort gennemgår sagen og beder klasselæreren forklare problematikken. Han beder hende om at metafokusere ikke lave beskrivelser. Børnehaveklasselederen starter ud med konkrete eksempler, og Søren leder hende over på mere konkrete handlinger og metaovervejelser. Søren skriver nøgleordene op på tavlen og stiller løbende opfølgende spørgsmål.” (Bilag E, 1, 16-23).

Mødet referer Søren selv til som værende et godt eksempel på konsultativt arbejde og et eksempel på, når man som psykolog arbejder procesorienteret, altså som proceskonsulent. Det der dog også er karakteriserende er, hvordan Søren styrer mødet og filtrerer, hvad der bliver skrevet op på tavlen. Han bestemmer endvidere, hvem der må tale og hvornår, og han indtager således en autoritativ position samtidigt med, at han holder sig tilbagelænet og fokuserer på processen i mødet. Han bryder dog også ind og retter faktuelle oplysninger, hvis han ikke synes, de bliver gengivet korrekt, og Søren formår derfor under mødet skiftende at stille sig i en position som ekspert og proceskonsulent.

Hvor Søren henter inspiration fra arbejds- og organisationspsykologien i forhold til sin brug af positioner og det at være mødeleder, finder Rikke sin fra et mere klinisk perspektiv. Hun er meget optaget af arbejdet med børn og deres familier, som hun kender fra sin studietid på universitetet. Rikke karakteriserer sig selv som værende placeret indenfor en psykodynamisk tradition: *”Og så var jeg på kandidaten, (...) hvor jeg så har arbejdet meget psykoanalytisk, og generelt vil jeg også placere mig selv indenfor en psykodynamisk tradition.”* (Bilag B, 1, 13-16). Hun påpeger endvidere, at hendes fokus mest er på børnene og deres relationer til forældrene, noget hun gerne vil arbejde mere i dybden med efter sit vikariat i PPR. Hun fortæller mig efter en observation, at hun forsøger at få erfaring og kendskab til så mange tests som muligt, da det er noget, hun mener, hun kan anvende senere hen i andre stillinger, når hendes vikariat udløber.

Igennem interviewet lægger hun meget vægt på at sammenligne det konsultative arbejde med sin kliniske erfaring, og de ligheder hun ser herimellem. Hun giver udtryk for, at hun synes, det er svært at arbejde konsultativt, og at hun ikke gør det i den grad, hun gerne ville. Hun synes det er en fin balancegang imellem at være i den tra-

ditionelle position, hvor man kommer med alle svarene og den konsultative position, hvor hun ikke føler, hun skal komme med sin ekspertråd. Endvidere mener hun, at den konsultative position til tider kan føles som om, den drukner hendes psykologfaglighed:

”Så der blev jeg mere eksperten, jeg fik lov at være meget psykolog, jeg synes, jeg gjorde brug af de der sådan kundskaber, som jeg måske også synes forsvinder helt, jeg synes, jeg bliver en sagsbehandler, der bare kommer med til møder.” (Bilag B, 22, 1050-1054).

Som citatet viser, går Rikke så langt som til at sige, at hun føler den konsultative position til tider kvæler hendes psykologfaglighed, og at det er, når hun fungerer som ekspert, at hun føler sig som en rigtig psykolog. Rikke er således ikke i samme grad som Søren begejstret for alle aspekter af sine arbejdsopgaver, og hun synes det er svært at forene den traditionelle og den konsultative position. Min egen fortolkning af dette peger imod, at Rikke har en større tilbøjelighed til at anvende den traditionelle position som ekspert end den konsultative i sine løsninger af arbejdsopgaver. Dette på baggrund af, at hun kun føler sig som en psykolog, når hun er eksperten, hvorimod hun føler sig som en sagsbehandler, når hun arbejder konsultativt.

For at opsummere kan det nævnes, at det ud fra den ovenstående ser ud til, at Søren har fundet sin egen måde at arbejde konsultativt på i PPR. Han har dermed fundet sin egen vej, og sin egen personlige måde at arbejde på, som definerer ham som psykolog og bestemmer hvordan han håndterer sine arbejdsopgaver. Rikke derimod er kendetegnet ved, at hun stadig er ny, og at hun er ved at finde sin vej ind i PPR og sin egen måde at gøre tingene på. Hun er således stadig usikker og prøvende i forhold til sine arbejdsopgaver og på tidspunktet for indhentningen af empiri, er det således det, der kendetegner hende.

Med udgangspunkt i disse fortællinger om de to psykologer, vil det følgende afsnit forsøge af komme nærmere ind på, hvordan de hver især definerer det at arbejde konsultativt.

7.2 Definition af den konsultative psykolog i PPR

Under de to interviews står det klart, at Rikke og Søren har hver deres måde at definere, hvad det vil sige at arbejde konsultativt i PPR. Søren ser konsulent og ekspertpositionen som værende sammenflettet i en samlet pakke, hvor de to konstant overlapper hinanden og fletter sig sammen, hvor Rikke ser det mere som værende to separate ting, som hun er bevidst om, at hun bevæger sig imellem afhængigt af, hvilke opgaver hun løser, og hvad der efterspørges. Forskellen i de to's definition af, hvornår de arbejder konsultativt, er at finde i følgende citater, hvor først Rikke kommer med sin definition:

”Øhm, jeg synes for mig.. altså det har også noget at gøre med, hvordan man definerer det konsultative, for mig handler det om, at man ikke kommer, altså hvis jeg kommer som konsulent, som psykologisk konsulent. Så kommer jeg som en, der har øje på processerne, og en der skaber noget refleksion, og er den, der har øje for at være med til at skabe noget udvikling. Øhm, hvor man og når jeg så i PPR tænker konsulent, tænker jeg det modsat eksperten, der kommer med nogle konkrete råd og kommer med en testkuffert og siger sådan og sådan, ser landet ud, så I skal gøre sådan og sådan, og det ville være godt, hvis I prøver de her ting.” (Bilag B, 3, 127-138)

Rikke mener, at hun kun kan siges, at arbejde konsultativt når hun ikke har de traditionelle opgaver indenfor PPR, men hun giver i det ovenstående citat også udtryk for, at hun mener, der er forskel på at arbejde konsultativt i og uden for PPR. Hun fortæller mig senere, at dette er fordi, hun mener, at der ikke arbejdes rent konsultativt i PPR, da ekspert og konsulent positionen begge er tilstede. Hun stiller endvidere spørgsmålstejn ved, om man kan siges at arbejde konsultativt, hvis man ikke gør det fuldt ud:

”Og der veksler jeg meget imellem, at sige noget jeg ved, men nu ved jeg jo ikke meget, fordi jeg er ny, så jeg tænker, at jeg mere er i den anden rolle, hvor jeg lige stiller et spørgsmål, og hvor jeg egentlig tænker, at det hører med i konsulentfunktionen, så måske jeg bruger elementer, noget af det jeg synes, hvis man skulle tage alt mit arbejde og putte i den ene eller anden kasse, så er der mere end mit arbejde, der kan komme i konsulentkassen, fordi det bider af et møde, eller bider af det og være proceskonsulent. Så ved jeg ikke, om man kan sige, man gør det, hvis man kun gør noget af det?” (Bilag B, 15, 703-713)

Som det fremgår af citatet virker Rikke selv til at være forvirret omkring, hvordan hun definerer den konsultative position, og hvordan hun selv anvender den i praksis. Hun nævner, at hun ikke ved, om det er, at arbejde konsultativt, hvis måden man arbejder på, har elementer med, eller som hun selv siger, bider af at være konsultativt. Hun bruger selv eksemplet i citatet om, at hvis man stiller spørgsmål ud fra en konsultativt optik, er det så konsultativt arbejde? Senere i interviewet kommer hun ind på, at hun hellere ikke er klar over, om den måde, hun definerer det konsultative på, er rigtigt: *"Jeg tror, det er ret vigtigt, det der med hvad betyder konsultativt. Altså det er sådan, fordi jeg har min egen ide om, hvad det betyder, og den er nok ikke helt rigtigt, det er nok ikke definitionen."* (Bilag B, 25, 1223-1226). Hun mener derfor, at der er én rigtig måde at arbejde konsultativt på, som hun endnu ikke har koblet sammen med sin egen arbejdsform. Søren derimod mener, at han altid arbejder konsultativt og som ekspert på samme tid:

"Ja det er en veksling hele tiden, som jeg sagde sidste gang, har vi været på kursus med Vibe Strøier, som brugte begrebet, at man skal være der for sin klient, og man skal være der med sin klient. Når man er der med sin klient, er det i forhold til livsverdenen, at man går ind og spørger, hvordan er det, I oplever tingene. Når man er der for, går man ind og giver noget konkret råd og vejledning, de kan arbejde med, som kan skabe nye forståelser". (Bilag A, 8, 359-366)

Med denne forståelse definerer Søren således en ny form for ekspert, en konsultativ ekspert, der med sin viden om processer og positioner styrer mødet, men overlader løsningen til brugerne samtidigt med, at psykologen er eksperten, der kommer med svar og råd når, det er nødvendigt. I stedet for en opdeling af psykologen i to positioner, nemlig eksperten og konsulenten ser Søren psykologen som den hele psykolog, der kommer i en samlet pakke. Det viser sig tydeligt, da jeg spørger Søren om, hvilken position der er mest efterspørgsel efter; eksperten eller konsulenten: *"Det ved jeg ikke. Det er psykologen."* (Bilag A, 15, 710)

Han tillægger også de ydre rammer og planlægningen en stor betydning, når der arbejdes ud fra en konsultativ position, idet han mener, at det er essentielt, at der inden mødet er aftalt, hvem der er mødeleder, og hvem der har ansvar for hvad. Inden mødet fortæller han også, at det er vigtigt at have adgang til en tavle, så der kan dannes fælles opmærksomhed, ligesom at det har en stor betydning, at lokalet man sidder i er opvarmet og lyst:

”Og hvis der ikke er en tavle, bliver det ikke specielt godt. Så de ydre rammer er ekstremt vigtige. Og det jeg vil sige, at der er nogle steder, det ikke kan lade sig gøre, fordi der ikke er de rammer, så sidder man i et lille lokale omkring et bord og så skal man selvfølgelig, man kan godt gøre det, man kan stille de samme spørgsmål, men det giver ikke det samme, hvis man ikke kan stå ved en tavle og skrive det op.” (Bilag A, 14f, 698-706)

Planlægningen før mødet starter, er for Søren derfor meget vigtigt, da han mener, at det at have en tavle og de ydre rammer på plads er nødvendige for et godt konsultativt møde.

Måden de to psykologer anskuer, hvordan man arbejder konsultativt, adskiller sig meget fra hinanden i definitioner af, hvad den konsultative psykolog er. I praksis adskiller de sig også fra hinanden, da Søren har en fast position som mødeleder og en øvelse i arbejdet, som Rikke ikke har. Omvendt har Rikke et øje for relationerne imellem hende og de mennesker, hun arbejder med på en anden måde end Søren, og hun kan derfor tænkes at have mere syn for, den enkeltes behov i forhold til Sørens autoritative form. Men deres forskelle i praksis kan sagtens tænkes at skyldes, at Rikke er ny, mens Søren er erfaren. Rikke ser nemlig de samme muligheder i det konsultative arbejde, som dem Søren har implementeret. I det at Rikke er ny, ligger også, at hun har ladet brugerne bestemme sin arbejdsform, og hun har svært ved at se, hvordan hun skal implementere den konsultative position i praksis i PPR:

”Altså nu synes jeg ikke, jeg har fået helt vildt mange muligheder for at få lov til at lave konsulentarbejde. Når man er så ny, kan det være svært selv at skabe de muligheder. Jeg kunne være mere sådan, jeg gør det alligevel, putte det ind i de rammer der er, men fordi man er så utrænnet i det, har man eller jeg brug for lidt tydeligere rammer. Nu er det det her, jeg gør, øhm, nu er det meningen, at vi skal gøre det her, den her form for samarbejde. Jeg har nok lidt sværere ved at inddrage det i andre sammenhæng, at bruge de elementer, for det kunne man jo egentlig godt. Øhm, men det kan jeg godt mærke, er svært for mig, når jeg tænker, at det er det her, jeg skal, det er den her form for møde, nu skal vi gøre det. Det er svært for mig endnu.” (Bilag B, 5, 201-214)

Det, at Rikke har svært ved at lade et møde blive til noget andet, end hun havde regnet med, viser sig også under en observation af hende til et møde i en børnehave, hvor der er lagt op til en testning af et barn. På trods af, at fokus fjerner sig fra, at barnet behøver at blive testet under mødet, da både mor og pædagog ser andre løs-

ninger, ender det stadig med at Rikke vil lave en test. Det kunne være undgået og det er ikke noget hverken pædagogen og moderen ønsker. Rikke falder således ind i den forventning, hun har til sig selv om, at mødet skal ende ud med, at hun laver en undersøgelse, og at hun er eksperten, og at hun kommer for at undersøge barnet.

På trods af deres forskelligheder har Søren og Rikke stadig samme syn på, hvor mulighederne er i den konsultative praksis i PPR. De ser begge, at det kunne være en mulighed at arbejde mere bredt med hele klasser og lærerteams, samt at det kunne være en mulighed at sætte ind på ledelsesniveau.

Grunden til, at de to kan have det samme syn på udviklingen inden for det konsultative arbejde, kan være at de kommer fra samme uddannelsessted, og de derfor har været under indflydelse af de samme mennesker eller kurser. Endvidere holder de til på samme PPR kontor, og det er derfor meget sandsynligt, at de har talt sammen om de forskellige måder at arbejde på, og hvor de ser muligheder i deres arbejde. Det kan især forestilles i forhold til Rikke, der er ny, og som derfor stadig er under oplæring og suger de muligheder hun hører om til sig.

Deres forskelligheder i praksis kan til dels skyldes, at de hver især har forskellige interesser indenfor psykologien og forskellige grad af erfaring. Skellet mellem dem gøres ikke mindre af, at der, som de begge påpeger, ikke er nogen fælles forståelse af, hvordan der skal arbejdes konsultativt i deres lokale PPR, da de ikke har haft nogle fælles kurser eller introduktion til, hvad der forventes af dem. Dette aspekt vil i den næste del af analysen blive gennemgået.

7.3 Diskrepanser i PPR

Denne del af analysen vil se nærmere på, hvordan kravene fra brugerne og det som PPR udbyder påvirker, hvordan psykologerne arbejder. Der vil på baggrund af de to interviews blive fokuseret på de diskrepanser, der er at finde i forventningerne til psykologen. Det vil blive gjort både ud fra at se på psykologens forhold til PPR kontorets krav, men også i forhold til skolens krav. Da dette strækker sig over forskellige undertemaer, vil afsnittet være delt op i relevante underafsnit.

7.3.1 PPR's konsultative model

Den model som PPR kontoret, hvor både Søren og Rikke arbejder på, har som tidligere nævnt indført en fælles konsultativt model at arbejde ud fra, så psykologerne kan få indført den konsultative position i deres arbejde. Modellen skal anskues som et kommunikationsmiddel fra ledelsen og går kort sagt ud på, at psykologen skal implementere den konsultative praksis i deres daglige arbejde. Rent konkret skal de inden der foreligger en indstilling på et barn forsøge at løse problemet ved at arbejde konsultativt. Kun hvis dette ikke kan lade sig gøre, laves der en indstilling på barnet, og en psykologisk undersøgelse kan finde sted. Efter det første møde, forventes psykologen ikke at arbejde konsultativt mere. Afsnittet vil tage udgangspunkt i, hvordan og om Søren og Rikke har implementeret modellen i deres daglige praksis.

Både Søren og Rikke giver udtryk for, at der er forventninger til dem, som de ikke føler, de kan leve op til. For Søren er det den model, PPR forventer, psykologerne skal arbejde konsultativt efter, han ikke mener, altid passer ind i den måde han arbejder på:

"Jeg bruger den ikke som min kagebog, når jeg kommer ud. Jeg arbejder på den måde, at lærerne altid kan kontakte mig. Hvis de har en problemstilling med et barn, de har svært ved, eller at der er nogle ting, de gerne vil have afklaret, så kan de kontakte mig, og så tager vi et møde indenfor kort tid altså en uge. Så siger jeg kom op på kontoret, hvor jeg har, som jeg har på skolen, og så mødes vi. Og så hører jeg, hvad handler det om. Nogle gange så snakker vi om at, jeg synes, du skal prøve at gøre det og det eller kontakte dem, vi skal have et arbejds møde, og så gør vi det. Andre gange kan jeg godt høre, det handler om en afklaring, om barnet er dårligt begavet, eller der er andre ting, der er svært i forhold til familiesamarbejde, og så kan jeg godt finde på at sige, at så laver vi en indstilling med det samme. (...) Øhm, så så så jeg arbejder efter den ja, men det er også tit, at jeg siger, at så laver vi en indstilling, og så arbejder jeg konsultativt bagefter." (Bilag A, 5, 203-230)

Som det fremgår af citatet, udfordrer Søren modellen ved at lave en indstilling, og generelt lave et forløb, som han synes passer til den enkelte sag i stedet for at følge den færdige model. Modellen passer derfor ikke altid ind i måden, Søren arbejder på, da han mener, det konsultative kommer ind på alle tidspunkter i hans arbejde med skolen og børnene og ikke kun i starten i det første møde. Han skelner endvidere hellere ikke imellem, hvornår der arbejdes konsultativt, og hvornår der arbejdes tra-

ditionelt, da han efter egen mening anvender den konsultative position på alle niveauer i sit arbejde. PPR kontorets forståelse af det konsultative derimod retter sig imod en forebyggende forståelse, der anvendes før en indstilling, hvor Søren i højere grad ser muligheder for konsultative forløb både før og efter en indstilling.

Rikke oplever i højere grad problemer med at arbejde konsultativt i forhold til sine relationer til brugerne, da hun mener, at de efterspørger den traditionelle psykolog og ikke den konsultative, og hun forfalder derfor til at opfylde deres krav. For som hun siger: ”*men på den anden side kan man ikke tilbyde noget, der ikke bliver bedt om.*” (Bilag B, 11, 539-540). Min tolkning af dette er, at Rikkens arbejdsform er bestemt af skolen, hvorfor det tager form af bestillingsarbejde, og det ender ofte ud i, at der så sker en udredning af barnet, og det konsultative arbejde bliver ikke i lige så stor grad brugt. Til spørgsmålet vedrørende om det er skolerne, der bestemmer, hvordan hun skal arbejde, svarer hun:

”I den forstand er det stadigvæk en forretning, og man er nødt til, og egentlig kan man sige, at det er det, der er i fokus nu, at man skal tænke på brugerne. Hvad bliver der bedt om, hvad har de brug for? Øhm, og det det lytter jeg da meget på. Ellers kan det blive modarbejde i stedet for samarbejde. Hvis jeg kan mærke, det er det her, de vil have, og tit er de ret, skolerne er gode til at vurdere, hvornår det giver mening at få undersøgt, altså et eller andet kognitivt.” (Bilag B, 11, 540-547)

Rikke får dog selv kombineret det konsultative i sit arbejde, men hellere ikke her er det efter den model, som PPR gerne vil have, der anvendes, da hun mere skelner mellem indstillingernes art og herigennem vurderer, hvilken position hun skal indtage, ekspert eller konsultativt. Det viser sig i det følgende citat, hvor hun gennemgår de overvejelser, hun har i forhold til at arbejde ud fra en konsultativ position, hvis det skulle forløbe ideelt:

”Jamen ideelt set skulle der først og fremmest være en øhm en kontrakt om, at det er det her, vi gør. Det er den her måde, vi arbejder på. Det vil sige, at hvis det var med et lærer-team for eksempel, så skulle de vide at, så skulle de være indstillet på, at det var dem, der skulle på arbejde. (...) Hvis det skulle være for mig at se, skulle jeg ind før, end jeg gør. Grunden til at jeg ikke gør det er, at de har så mange ressourcer på skolerne. Det betyder, at der allerede har været nogle inden over og lave det arbejde, som jeg egentlig tænker, at jeg skal lave. (...) Hvis jeg skulle have et ideelt forløb med lærerne, så skulle det være mig, de skulle gå til.” (Bilag B, 5f, 238-262)

For Rikke opstår problemet således også ved, at PPR's model ikke passer til de skoler, hun servicerer, da de selv har en masse muligheder for at arbejde konsultativt, inden de laver en indstilling til psykologen. Deres muligheder viser sig i form af deres kompetencecenter, hvor lærerne kan komme på alle tidspunkter og få rådgivning og en samtale omkring de vanskeligheder, de oplever. Herigennem arbejder kompetencepersonerne ud fra en konsultativt position med lærerne, og det er først, når de ikke kan komme længere af denne vej, at de inddrager psykologen, da de gerne vil have en indstilling.

Dette er først noget, Rikke har fundet ud af, et par måneder efter hun startede, og den kontrakt, hun underskrev i starten af sin ansættelse med skolelederen, mener hun ikke, er fyldestgørende. Men på trods af, at hun kan se andre muligheder, end dem hun så i starten, har hun ikke genforhandlet kontrakten, på trods af at det ville gøre, at hendes måde at arbejde på, kunne komme til ret på skolerne. Det er derfor umuligt for Rikke, at leve op til de krav eller retningslinjer PPR stiller hende om måden at arbejde konsultative på, da det ikke kan lade sig gøre på hendes skoler. Det er derfor også PPR kontorets indsigt i, hvad der passer ind på skolerne, der har en betydning for at der kan arbejdes konsultativt.

En af grundene til at psykologerne ikke er glade den konsultative model, de forventes at anvende er, at de ikke har mulighed for at lave en sag, de kan skrive notater i, da den konsultative del af modellen altid skal foregå anonymt. Derfor skal der laves en indstilling for, at psykologen får mulighed for at skrive noter, og det er ifølge Søren nødvendigt for, at der kan laves et ordentligt konsultativt forløb:

"Det er jo en af problemerne med det konsultative arbejde, at man ikke kan notere ting ned, og det skal man altså gøre for at kunne arbejde. Man kan ikke huske, hvad der sker fra gang til gang ellers. Så jeg arbejder med den på den måde, at lærerne kan kontakte mig. Det er sjældent, jeg laver lange konsultative forløb uden, der kommer en indstilling, for hvis jeg skal lave et konsultativt forløb, vil jeg gerne have et sted at skrive ting ned (...)." (Bilag A, 5, 217-225)

Søren mener, at det er meget vigtigt, at have mulighed for at nedskrive hvad der sker på de forskellige møder, da han ellers ikke kan huske hvad der sker fra gang til gang,

og det giver ikke gode konsultative forløb, da han så føler, han må starte forfra hver gang.

Hvis målet med den konsultative model fra PPR ledelsens side var at formindske indstillingerne, kan det hævdes, at det har den modsatte effekt, når der ikke forefindes andre muligheder for psykologerne at holde rede på deres arbejde fra gang til gang end at lave en indstilling, for at de har en mulighed for at skrive notater ned fra møde til møde.

Det er kort blevet berørt, at brugerne er medbestemmende for de muligheder, der er for at arbejde konsultativt. I det næste afsnit vil der blive set nærmere på det, dog med det perspektiv, at psykologerne fastsætter deres egne betingelser for at arbejde konsultativt ud fra de relationer, de indgår i.

7.3.2 Relationen til brugerne

De relationer psykologerne indgår i ude på skolerne varierer afhængigt af om det er lærere, forældre, skoleledere eller andre på skolen, der giver adgang til specielle funktioner.

I Rikkens interview kommer det frem, at hun især samarbejder godt sammen med de kompetence- og trivselslærere, der er på skolen:

”Øeh, der kan være nogle, hvor jeg tænker, at de er lidt mere med på tanken, at ideen om at det er sådan, man skal gøre i stedet for det andet, og det er helt sikkert, de der ressourcpersoner; trivsel, kompetence, lederne øh det er nogle af dem, og det er jo derfor, de laver, det de laver, det er fordi, de har en ide om at, eller de er i hvert fad med på bølgen, de ved hvad inklusion, de forstår, hvad man mener, når man siger, at man arbejder med systemet omkring barnet og konteksten. De forstår, hvad vi mener ret hurtigt, når jeg siger, at narrative også betyder noget, og vores sprog omkring problematikken, dvs. det er nemmere, dem kan jeg bedre, dem er jeg hurtig på bølgelængde med i dialogen omkring det.” (Bilag B, 15, 734-746)

Rikke mener således, at der er nogle, der er nemmere at samarbejde med end andre, og at hun indgår i en mere lige relation med de individer, hun er på bølgelængde med. En grund til dette kan være, at alle indstillinger og bekymringer på skolen skal gå igennem en kompetencelærer, før det når Rikke, og derfor er det den person på skolen som hun har mest kontakt til og samarbejde med, da de to i fællesskab disku-

terer forskellige problemstillinger og mulige handlemuligheder. Rikke mener, at det er nemmere at arbejde konsultativt med disse lærere, da de kender alle begreberne, og de har en meget ens tankegang. Da hun bliver spurgt, om hun mener, det er anderledes, at arbejde konsultativt med dem svarer hun: ”*Ja ja det tænker jeg helt klart, jeg tænker mere at de er mine kollegaer. Jeg har et tæt samarbejde med dem (...)*” (Bilag B, 16, 754-755).

Der tegner sig således et billede af, at Rikke mener, at det er nemmest at arbejde konsultativt med dem, der taler samme sprog som hende. Det finder jeg dog problematisk, da det med det samme vil ekskludere en lang række af de mennesker, det er meningen, hun skal arbejde konsultative med.

Søren har også et tæt forhold til lederne på sine skoler, som han indgår i et tæt samarbejde med. Denne relation er også af mere lige karakter end den relation, han har sammen med forældre og lærere:

”*Jamen så, synes jeg faktisk tit at min rolle er det, at det er skolelederen, der gerne vil have mig med, så han kan bruge mig til sparring senere hen.*” (Bilag A, 7, 333-335).

Når han er til møder, som skolelederen har bedt ham om at være med til, er det også det eneste sted, hvor han indtager en passiv rolle, da hans opgave så er at observere og tale mødet igennem med skolelederen senere. Altså er ligheden ved Rikke og Sørens relationer, at de er lige og kollegiale med de mennesker, der håndterer de indstillinger, de får, hvilket ikke kan siges om de relationer, de har til lærere og forældre, hvor de begge indtager en mere autoritær position.

Med Søren får jeg mulighed for, at observere et møde mellem ham og fungerende skoleleder⁴, hvor jeg ser, at det ugentlige møde går med at aftale, hvem der gør hvad, og hvem der er tovholder på hvilke sager. Mødet er præget af at være en lige relation mellem de to. Det viser sig blandt andet ved, at der aftales og snakkes om hvilke forældre, der måske skal have forklaret tingene en ekstra gang, og det aftales hvem af de to, der skal fungere som mødeleder på hvilke sager. Man kan således sige, at de to arbejder sammen med en taktik og en handlingsplan, og de aftaler start og slutpunkt sammen. At han deler dette ansvar, er ikke noget, jeg har oplevet tidligere fra andre møder, hvor jeg observerer Søren, da det oftest kun er ham, der kender

⁴ Skolelederen var syg, så under mine observationer var lederrollen givet til en midlertidig stedfortræder.

egne intentioner med mødet og ved, hvad han vil stille spørgsmålstejn ved. Det er ikke noget, forældre eller skolelærere bliver indvilliget i. Det er dog en lidt speciel situation, da det er en stedfortrædende leder Søren holder møde med, og det kan derfor tænkes, at han går mere ind og overtager nogle sager, for at afhjælpe det pres de har på skolen grundet lederens sygdom. Dog fortæller Søren som tidligere nævnt, at han ofte sparrer med lederen, så det er ikke sikkert, min observation er så ulig virkeligheden endda.

Indtil nu har temaerne belyst, hvordan psykologerne arbejder konsultativt, og hvordan deres relationer til brugerne er. I det næste vil der blive fokuseret på, hvad der kan begrænse psykologerne i at arbejde konsultativt.

7.3.3 Hvad hæmmer psykologens muligheder for at arbejde konsultativt?

Ifølge psykologerne er der forskellige aspekter, der kan være med til at begrænse mulighederne for, at der arbejdes konsultativt. De forskellige aspekter, som psykologerne har nævnt, vil i det følgende blive gennemgået.

For Rikke synes de største udfordringer at være, at skolerne skal være indstillet på at arbejde konsultativt, og så skal de have en organisatorisk opbygning, der tillader det. På Rikkens skoler går alle indstillinger igennem skolens kompetencecenter, og derfor er det sjældent, at hun har direkte kontakt med lærerne og deres problemstillinger, da hun får dem præsenteret igennem en tredjepart. Det betyder, at Rikke ofte først bliver inddraget, når skolen selv har gjort alt, hvad de kan for at afhjælpe problemstillingen, hvilket Rikke anskuer som værende både en god og dårlig ting:

” De tænker, at de skal gøre det, de selv kan, og derfor bliver der sat en stopklods. På skolen laver de en struktur, der hedder, at hvis der er noget med et barn, går du hertil, og det er kun kompetencecenterlederen, der siger, hvornår PPR psykologen skal med. Så der kommer til, at være nogle tovholdere på de her børn. I stedet for at det er PPR psykologen, som det var førhen, da der ikke var de her folk, så nu er der et mellemed mellem lærerne og psykologen. Øøøh og det betyder bare, at så kan jeg ikke lave ret meget konsultativt arbejde med lærerteams.” (Bilag B, 6, 277-287)

Det gode for Rikke ligger i, at hun synes, det er godt, at skolerne er selvkørende, og dermed selv kan løse deres problemstillinger. Derimod synes hun, at det er ærgerligt,

at hun ikke får mulighed for, at komme ind over før indstillingen er lavet, da det betyder, hun ikke kan følge den model for konsultativt arbejde, som PPR ledelsen lægger op til. Betydningen er, at Rikke ikke får mulighed for, at arbejde konsultativt før indstillingen ligger på bordet, og hun må derfor tænke det konsultative ind på en anden måde i sit arbejde, da hun ofte føler, indstillingerne sætter grænser for, hvor meget der kan arbejdes konsultativt.

Søren har ikke de samme problemer med indstillingerne, da han er fast forankret i miljøet på de skoler, han servicerer, og derfor er han altid med til i samarbejde med lærerne, at lave de indstillinger, der ender på hans bord:

”Og jeg vil sige, at at det har forandret sig meget, fra da jeg startede i og med, da jeg startede, kom der bare indstillinger, uden jeg vidste, hvem børnene var, eller hvad problemstillingen var. I dag får jeg aldrig nogensinde en indstilling, uden jeg ved, hvad det handler om, eller hvad problematikken egentlig er.” (Bilag A, 8, 385-391)

For Søren ligger de største forhindringer således i de ydre rammer, som tidligere blev gennemgået tidligere i afsnit 7.2.

Noget andet, der for psykologerne kan ligge til grund for, at der ikke kan arbejdes ud fra en konsultativ position er PPRs egne tilbud og forståelse af hvem og hvordan, der kan arbejdes konsultativt. Det er både gældende i forhold til den model, som allerede er blevet gennemgået, men også i forhold til, at der ligger en dobbelthed i, at der i kommunen udbydes forskellige konsultative tilbud. Det kunne eksempelvis være subkon, der er et eksternt tilbud, familier og lærere kan benytte sig af. Dette tilbud køres ikke af psykologer, men de udbyder stadig det samme som det, psykologerne tilbyder ude på skolerne. Skolerne får fra PPR-ledelsen information om disse tilbud og tror derfor, at de skal sende familier og børn væk fra skolen, for at der kan arbejdes konsultativt med dem. Psykologen er med til det første og sidste møde, men er ellers ikke en del af forløbet. Det finder især Rikke problematisk, da hun mener, at det arbejde, der laves på subkon egentlig var det, hun skulle lave ude på skolerne, men fordi tilbuddet eksisterer, er det nemmere at sende familien af sted:

”Det har vi en til, (...), så hvor jeg også kan mærke, at jeg tænker, at det er jo også nemmere, at give den videre til ham⁵, så kan han få den, det er det, han laver. Ikke fordi, det er ikke sådan, at det er det, jeg tænker, jeg gør, men det er bare det, at der er nogle gange, er det nemmere bare at lave den der udredning eller lave det der lige, i stedet for at prøve at holde fast på noget, der bliver mere besværligt.” (Bilag B, 25, 1213-1219).

Rikke klargør igennem citatet hendes vejning imellem at tage den nemme udvej og sende de mere besværlige forløb ud af hendes ansvarsområde og at beholde dem på skolen og selv arbejde med dem.

Oveni subkon har de i PPR også skolekonsulenter, der tager ud på skolerne og giver praktiske ekspertråd, og de er også med til at forvirre Rikke i sin forståelse af, hvad PPR ledelsen mener, det at arbejde konsultativt er, og hvor rammerne for psykologernes arbejde går. Det har det slutresultat, at hun overvejer, om hun bare skal give indstillingen videre til subkon, i stedet for selv at arbejde videre med barnet og familien. Denne overlappning i arbejdsopgaver og uklarheden i, hvornår indstillinger gives videre, og hvornår de er hendes ansvar, kan således også være medbestemmede for, om psykologerne selv vælger at arbejde konsultativt, eller om de giver den videre i systemet.

Et andet aspekt, der også kan tænkes at være med til at bestemme psykologernes muligheder for at arbejde konsultativt, er det fælles grundlag, psykologerne har at arbejde ud fra. Som det er tidligere vist, har Rikke og Søren meget forskellige interesser, og det gør derfor, at den måde de går til arbejdet på, er helt deres egen. Deres individuelle måde at arbejde på, er med til at tydeliggøre, at hver psykolog har sin måde at arbejde på, og ud fra deres individuelle måde at arbejde udbyder de en række services til skolerne. Rikke, som det tidligere er blevet vist, føler sig fanget i de krav, skolerne har til hende, og hun mener, at hun er blevet fanget i de krav, fordi hun ikke har været klar nok omkring, hvad hun tilbød i starten, da hun blev ansat:

”Jeg var jo ude og møde de her skoler med min leder, og der lå en samarbejdskontakt med faktuelle, hvornår er du her, hvilke timer, og hvem holder du møder med, hvad skal du deltage i, og hvad ønsker vi hjælp til, og så tænkte jeg, at det er jo udarbejdet, og så fandt jeg ud af, at det var tomme... det sagde ikke noget, det var man jo nødt til at snakke mere i dybden, så man havde en fælles forståelse af, hvad det betød. Så det er jeg klar over til næste gang, hvis jeg skal starte på nye skoler, så ved jeg, hvad jeg skal spørge

⁵ Personen der leder subkon

om, og hvad vi skal snakke om, og jeg er måske mere tydelig om, hvem er jeg som psykolog, hvad tilbyder jeg, man kan ikke bare få hvad som helst, man kan få den måde, jeg arbejder på.” (Bilag B, 18, 898-909)

Ud fra Rikkens svar er det også klart, at hun forstår arbejdet som, at hver psykolog udbyder visse services, som skolen kan benytte sig af. Det kan derfor være meget individuelt, hvordan psykologerne arbejder, og på hvilken måde de vælger at møde skolen, børnene og forældrene. Der er således meget frie rammer for psykologerne at arbejde under, og psykologen er selv ansvarlig for deres job, og hvordan det udføres. Dog er der stadig nogle overordnede krav, som psykologerne skal følge. Rammerne for psykologernes arbejde er dog, at de har en række tests til rådighed, og ledelsen bestemmer, at de skal indføre den konsultative position i deres arbejde ved at afholde konsultative møder. Det bliver dog ikke formuleret, hvordan der skal arbejdes konsultativt ud over, når modellen anvendes. Blot at det skal de. Det er derfor psykologernes eget ansvar at fylde konsultative elementer ind, hvor de kan se mulighederne for at arbejde konsultativt. Det eneste krav er, at de skal sørge for at nedsætte antallet af indstillinger og undersøgelser af børn.

Det kan diskuteres, om det skyldes psykologernes forskelligheder i faglige præferencer, eller om fokus nærmere skulle rette sig imod, at den model, som psykologerne har at arbejde ud fra, ikke fungerer. Lige meget hvilken af de to, der er, står det klart, at der mangler et fælles fodslag og et fælles grundlag for at forstå hvordan man arbejder ud fra en konsultativ position i PPR, hvilket også viser sig i Rikkens forklaring af, hvilken introduktion hun har haft til sine arbejdsopgaver:

”Åh ja, introduktion.. (lang tænkepause). Jamen det ved jeg ikke. Når du lige siger det, tænker jeg, fik jeg lige det.. øøøhm.. Nej det gjorde jeg faktisk nok ikke så meget. Altså jeg havde en forestilling om, hvad jeg skulle fra mit studie, fordi jeg har haft pædagogisk psykologi fra mit valgfag, men også som man skulle have og også øøøh, som valgfag på på kandidaten. Og så har jeg haft veninder, der har været i PPR i praktik, og som arbejder der på det tidspunkt, hvor jeg startede, og så har jeg suget til mig derfra. Men jeg tror ikke, jeg tænker, jeg fik så meget introduktion til hvilke arbejdsopgaver.. det jeg fik at vide var at, eller det som, det var, at de er i gang med at prøve at nedsætte antallet af de PPV'er der er, altså pædagogisk psykologiske vurderinger, og at man skal arbejde mere konsultativt, altså mere konsultativt og foregribende i stedet for indgribende, og der bruger de så en model.” (Bilag B, 1, 28-43)

Citatet viser klart, at den viden Rikke har om sine arbejdsopgaver kommer fra hendes studie og de forestillinger hun selv har gjort sig om arbejdet. Det fælles fodslag, der eller kunne være kommet fra en introduktion eller en oplæringsperiode, har således været ikke eksisterende, og kan være en af grundene til, at Rikke har svært ved at finde fodslag og overskue de mange forskellige arbejdsopgaver.

De fremstillede temaer har fokuseret på det, som psykologerne har sagt eller gjort under hhv. interview og observation. I det næste afsnit vil jeg gå i dybden med interviewsituationen og se nærmere på, hvordan de to psykologers væremåde under interviewet kan overføres til deres egen praksis.

7.4 Interviewsituationens kobling til praksis

Afsnittet vil forsøge at trække en tråd mellem interviewsituationen og observationerne. De to interviews udformede sig meget forskelligt, både med henblik på hvilke aspekter, der optog de to psykologer, men også med henblik på længden og udførligheden af svarerne. Der opstod under begge interviews nogle situationer og tolkninger, der har relevans for forståelsen af deres praksis og forståelse af den konsultative position. I det følgende vil der derfor forsøgt belyst hvordan psykologernes praksis er afspejlet ud fra den overføring (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 313; Fog, 2004, p. 81f), der var under de to interviews.

Som det blev vist i det foregående afsnit, tillægger Søren især det at anvende positionerne og det at være mødeleder stor værdi. At det er vigtigt for Søren at have styring, viser sig i observationerne af ham som mødeleder. Det ses også i selve interviewsituationen, hvor jeg af flere omgange oplever Søren som værende meget styrende, da han flere gange forsøger at tage kontrol over forløbet af interviewet. Som et eksempel på dette er følgende citat:

"I: okay, hmm.. (pause) Synes du psykologer adskiller sig fra andre faggrupper, der arbejder konsultativt, nu nævnte du det med den faglige viden, men vil du uddybe det?"

P: Ja, det synes jeg, at jeg har sagt. Det er med vores faglige viden. Det må være fint."

(Bilag A, 11, 518-522).

Med udtalelser som den ovenstående var der flere situationer, hvor Søren ikke ville uddybe det, han sagde, på trods af at jeg gav udtryk for, at jeg ikke helt havde fanget,

hvad han mente, eller at jeg var interesseret i at høre mere om det. Det gjorde, at det til tider var svært at komme helt ind i hans forståelse af det, at arbejde konsultativt og det medførte, at samtalen ad flere omgange gik over i at være baseret på spørgsmål og svar snarere end en naturlig samtale.

Da Søren ikke uddybede sine svar meget, varede interviewet ti minutter mindre, end jeg havde givet ham i udsigt. Da jeg begyndte at afslutte interviewet, reagerede Søren således:

”P: Jamen, det har jo kun taget tre kvarter. Jeg havde sat en hel time af til det?”

I: Ja, det var også nogenlunde den tid jeg havde regnet med, det ville tage. Men hvis du har noget, du gerne vil sige her til sidst, må du meget gerne sige det?” (Bilag A, 15f, 748-751).

Efterfølgende taler Søren i cirka fem minutter, hvor jeg får indtrykket af, at vi har en god samtale, og jeg stiller en masse opfølgende spørgsmål, indtil han afslutter det ved at sige: *”Nå, lad os stoppe her, jeg tror, du har fået det hele med.”* (Bilag A, 16, 793-794). På dette tidspunkt føler jeg, at vi er på bølgelængde og har en interessant samtale om, hvor vigtigt det er at sammenkoble den traditionelle position med den konsultative. Det er et emne, jeg har en fornemmelse af, at Søren gerne vil tale om, og som er meget relevant for mit speciale, da jeg netop er interesseret i at vide hvordan de to positioner bliver forenet i praksis, men igen foregår samtalen på hans præmisser, og han afslutter interviewet meget brat.

Søren positionerer sig derfor som værende både den, der bestemmer, hvornår interviewet er slut, men han sætter ligeledes også regler op for, hvilke svar han vil uddybe, og hvornår han synes, det er nok. Så selvom jeg under interviewet får fornemmelsen af, at han gerne vil videre i spørgsmålene, og at der er en vis travlhed over vores samtale, er han ikke tilfreds med, at vi slutter, da jeg lægger op til det, men forsætter og afslutter interviewet da han har fået sagt det, han ville.

I forhold til min analyse af betydningen af den positionering som Søren foretager, mener jeg, det har to implikationer, der skal ses nærmere på: Den ene er, at positioneringen kan tænkes at have betydning for, hvilke jeg spørgsmål stiller, og hvilke jeg ikke stiller under interviewet. Den anden er, at måden Søren er styrende på, også er noget, jeg oplevede under mine observationer af ham, og det derfor kan have en betydning i forhold til måden, de mennesker han arbejder sammen med, oplever ham,

og oplever deres mulighed for at blive hørt og udfolde deres forståelser af de problemstillinger, som Søren inddrages i. I dette afsnit vil der kun blive fokuseret på den sidste, hvor den første overvejelse vil blive taget op i metodediskussionen (jf. afsnit 9).

Under de observationer jeg har været med til, stiller Søren sig meget udspørgende og kritisk til mit speciale. Det er klart, at han positionerer mig som en studerende uden megen forstand på praksis og ham selv som en autoritet, der har den viden, jeg er ude efter. Under interviewet viser det sig også ved, at han kun taler, når vi har øjenkontakt og stopper med det samme, hvis jeg kigger i mine noter, eller hvis jeg skriver et spørgsmål ned, som jeg skal huske at spørge ham om senere. Søren kræver på den måde min opmærksomhed, og det medfører at jeg er meget opmærksom på hele tiden at have øjenkontakt og vise ham, at jeg forstår det, han siger under interviewet. Han spørger også gentagne gange, om jeg er med, når han svarer på mine spørgsmål, eller når han forklarer mig detaljer om det møde, jeg lige har observeret. Dette er også med til, at positionere mig som en uvidende, som skal hjælpes til at forstå sammenhængen af tingene. Den måde at positionere sig selv på, som Søren gør, kan kobles til måden, andre oplever ham under møderne, da jeg netop oplever, og Søren påpeger, at han gør meget ud af at positionere sig som psykologen eller den autoritative under de møder, hvor han er mødeleder på. Positionering på dette niveau har den konsekvens, at jeg føler mig underlegen og tænker meget over, hvordan jeg skal tale med ham og til ham, da jeg netop vil undgå, at han ser mig som en uvidende studerende. Det sætter derfor et filter op, der kan tænkes at have fjernet nogle kommentarer eller spørgsmål, der ellers kunne have været interessante at vende med Søren. Det samme kan tænkes at ske med de mennesker, Søren arbejder med, og det kan have den konsekvens, at der er visse bekymringer eller tanker, de ikke deler med Søren, der kunne have en betydning for den proces eller for løsningen på problemstillingen.

I interviewet med Rikke er det en anden oplevelse. Igennem hele interviewet er hun meget reflekterende omkring sin egen praksis, og det er meget nemt at få hende til at tænke i nye baner og tænke nye muligheder ind i hendes egen praksis. Hun er meget modsat i sine udtalelser, og man kan høre, at nogle af de ting hun siger, minder om floskler, som hun har samlet op igennem sit studie, og som ikke siger meget om hendes egen og egentlige holdning til de forskellige begreber. Det viser sig blandt andet i følgende citat:

”Øhm, jeg synes for mig.. altså det har jeg også noget at gøre med hvordan man definerer det konsultative, for mig handler det om at man ikke kommer, altså hvis jeg kommer som konsulent, som psykologisk konsulent. Så kommer jeg som en der har øje på processerne, og en der skaber noget refleksion, og er den der ar øje for at være med til at skabe noget udvikling.” (Bilag B, 3, 127-133)

Rikke er dog stadig ny i sit arbejde, og hun taler derfor meget ud fra hendes tanker om de forskellige ting frem for at give beskrivelser af det, hun rent faktisk gør. Det kan henvises til observationerne af hende, hvor hun også er meget villig til at følge brugernes ønsker og de krav, de stiller til hende. Det kan peges imod, at Rikke ulig Søren ikke er lige så forankret i sin egen praksis, og ikke lige så sikker i præcis hvad hendes tanker er om de forskellige aspekter.

Yderligere viser det sig ved, at Rikke under interviewet er utydelig i sine udtalelser. Meget af det hun siger er sammenvævet, modsiger sig selv og svært at adskille fra hinanden, og hun blander mange begreber og meninger sammen. Det kan være svært at følge hende, og jeg får under interviewet en fornemmelse af, at hun ikke selv helt ved hvordan hun placerer sig i forhold til sin egen forståelse af begreberne.

I forhold til hvordan det kan afspejle hendes praksis og kontakten med brugerne af hendes services, kan det peges imod, at hun kan give modsatrettede informationer og måske selv peger i flere forskellige retninger med det, hun siger. Det er problematisk, da det er psykologens rolle at være klar og have målet for øje, og igennem interview-situationen, er det ikke det billede, jeg får af hende. Endvidere kan det have den betydning, at Rikke er usikker i sin praksis, og at hun i denne usikkerhed er nemmere, at overtale til at gøre hvad brugerne ønsker, og hun inddrager ikke sig selv og er med til at sætte grænserne og rammerne op for, hvad der skal ske.

Igennem analysen er det blevet klargjort hvilke temaer, der er relevante i forhold til at belyse problemformulering. Med udgangspunkt i disse temaer vil der i det næste afsnit forsøges at diskutere fundene i forhold til relevant teori.

8 Diskussion

Efter at empirien er blevet opdelt i temaer og analyseret, vil specialets diskussionsafsnit nu blive præsenteret. Det tager udgangspunkt i de allerede nævnte temaer, og jeg vil igennem teorien forsøge at diskutere fundene både i forhold til psykologernes egen praksis samt på et mere overordnet plan. Da mange af temaerne overlapper hinanden og er forbundne, vil de igennem diskussionen forsøges at sammenkobles. Den første del diskuterer, hvordan det at arbejde konsultativt i PPR defineres, hvilket vil blive efterfulgt af de forskellige måder at arbejde konsultativt på. Efter diskussion af fundene fra analysen vil specialets metodediskussion fremkomme.

8.1 *Den konsultative psykolog i PPR*

Som det blev vist i analysen, er der stor forskel på, hvordan den konsultative position udøves af de to psykologer. Ud fra analysen blev det klart, at der ikke længere er tale om en så klar skelnen mellem ekspert positionen og den konsultative position, som det blev fremskrevet i afsnit 5.1.1. Med udgangspunkt i dette fund vil det blive diskuteret, hvordan en ny overordnet definition af den konsultative psykolog kan se ud i PPR. Dette vil blive gjort ud fra analysen og teorien, der omhandler konsultativt arbejde i PPR og indenfor arbejds- og organisationspsykologi. Det vil blive forsøgt klargjort, hvor det er, PPR psykologerne adskiller sig fra arbejds- og organisationspsykologien, og hvilken betydning det kan tænkes at have for praksis.

8.1.1 Definition af den konsultative psykolog

Meget teori laver en skelnen mellem den mere traditionelle position og den konsultative position (Strand, 2003; Hansen, 2002). Det viser sig blandt andet ved, at den konsultative position anskues mere som et modstykke til den traditionelle position end den anskues som en måde at supplere med. Men igennem analysen fremkommer en beskrivelse af psykologen i PPR, nemlig som den hele psykolog, der sammenkobler de to positioner i en sådan grad, at det ikke kan skelnes imellem, hvornår der arbejdes ud fra den ene eller anden position (jf. afsnit 7.2). Resultatet af dette er, at der fremkommer en ny form for definition af den konsultative psykolog, som kobler de to positioner sammen ved at indeholde lige dele proceskonsulent og ekspert. Der

tegner sig herigennem et billede af en psykolog, der ikke bevæger sig imellem de to positioner, men som snarere kombinerer dem. Ifølge Schön forklares det igennem, at ”Hvis den institutionelle kontekst optager en central plads i en praktiserendes rolleformulering, er han opmærksom på de fænomener, som der ikke eksisterer tilfredsstillende færdiglavede teorier for. Han må selv konstruere sin teori.” (Schön, 2001, p. 231). Citatet statuerer, hvordan der kan være sket en bevægelse igennem årene fra, at psykologen har været vekslende imellem den traditionelle og den konsultative position til, at han har sammenkoblet dem i praksis. Denne udvikling kan være sket på baggrund af, at en veksling mellem de to ikke er tilfredsstillende, og en forfinelse af forståelsen og anvendelsen af den konsultative position har fundet sted, så den passer til praksis (ibid.). En kritik skal dog rettes imod forståelsen af psykologen i PPR som ”den hele psykolog”. Måden, Søren beskriver sammenkoblingen af den konsultative og traditionelle position, bliver nærmest utopisk og fremstillet som, at det der ingen problemer er, at se i den måde han arbejder på. Men når man som psykolog sammenkobler de to positioner, åbnes der op for, at ens egen rolledefinering ikke er klar, da brugerne kan forvente både en ekspert og en proceskonsulent. Med udgangspunkt i dette rejser der sig endvidere spørgsmålet, om det overhovedet er muligt at arbejde ud fra begge positioner på samme tid, når de har så forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter. Dette vil der blive uddybet yderligere på i afsnit 8.5.

På trods af, at både Rikke og Søren henviser til, at deres forståelse af at arbejde konsultativt stammer fra arbejds- og organisationspsykologien, anvender de ikke positioner, som beskrevet af Dahl og Juhl (2009). Dette er problematisk, da Dahl pointerer, at man som psykolog skal være opmærksom på hvilke udviklingsmuligheder og retninger at bevæge sig i, man åbner og lukker for, når man vælger at arbejde ud fra en bestemt position (p. 16f). Igennem de to psykologer tegner der sig et billede af, at der indenfor PPR ikke ses på de muligheder, der opstår, ved at skifte imellem forskellige teorier. Derimod vælges der, hvad der kan bruges i forhold til psykologens egen praksis, og elementer vælges ud og anvendes i form af deres tilpasning til den enkelte psykolog. Tanggaard beskriver dette i artiklen ”Konsultation i teori og praksis” (2006), hvor hun igennem semi-strukturerede interviews med 15 psykologer finder, at ”De foretrækker ofte konsultation i en version, hvor de momentvis kan bringe deres egen psykologiske faglighed på banen som autoritative indslag i processen” (p. 380). Måden, den konsultative position anvendes i PPR og indenfor arbejds- og organisationspsykologien adskiller sig således, da der indenfor den sidst-

nævnte kun arbejdes ud fra en konsultativ position. I PPR tegner der sig i højere grad et billede af en pragmatisk måde at arbejde konsultativt på, da der igennem sammensætninger af perspektiver dannes én bestemt måde, som hver psykolog arbejder på. Disse individuelle måder at gå til arbejdet på, vil der i det næste afsnit blive fokuseret på.

8.2 Forskellige måder at udøve den konsultative position på

I forlængelse af det foregående afsnit vil denne del af diskussionen gå nærmere ind på at diskutere, hvilken betydning personlighed og fagidentitet har for, hvordan der arbejdes ud fra den konsultative position. Det vil i denne del blive diskuteret betydningen af, hvordan de to psykologer hver især tolker og udøver den konsultative position. Der vil dog også blive diskuteret, hvilken betydning de relationer psykologerne indgår i, har for deres praksis.

8.2.1 Fagidentitetens indvirkning på den konsultative position

Ud fra analysen tegnede der sig et billede af, at det var psykologernes tidligere erfaringer og præferencer indenfor den psykologiske profession, der bestemte deres måde at gå til arbejdet på. I dette afsnit vil der blive diskuteret, hvordan psykologerne udøver den konsultative position ud fra deres egne præferencer og hvilken betydning, det kan tænkes at have.

Ligesom det blev redegjort for oppe i teorien i afsnit 5.3, så påvirker tidligere præferencer psykologens måde at arbejde ud fra en konsultativ position på. Det lægger sig tæt op af det, jeg fandt igennem analysen, der viser, at måde Søren og Rikke forstår den konsultative position på, er ud fra deres egne individuelle interesser indenfor psykologien. Den personlige fortolkning af den konsultative position betyder, at skolerne igennem psykologernes praksis oplever forskellige at arbejde konsultativt på. Det støttes endvidere op af min analyse af interviewsituationen (jf. afsnit 7.4), hvor de to psykologer agerede vidt forskelligt. Søren skar af og var autoritativ, og det kan tænkes at have indvirkning på hvor meget brugerne tør tale. Han har sin egen forståelse af, hvad problemet er, og hvor man skal bevæge sig hen. Det går imod, at man som konsultativ psykolog skal holde for øje at ”*Den der skal leve med løsnin-*

gen, skal også selv skabe den.” (Tanggaard & Dahl, 2013, p. 60). Overordnet kan det diskuteres om det kan kaldes, at arbejde konsultativt hvis psykologen styrer processen i en sådan grad, at denne styring går ind og tager over. Hvis ikke kunne det hævdes, at der bare er tale om en ny form for ekspert, der fortæller brugerne, at nu skal der arbejdes på denne måde og imod dette mål, fordi psykologen bestemmer det er bedst. Når psykologen skærer af og er autoritativ, er der ikke plads til at brugerne kan udfolde deres egne forståelser, og det betyder, at det måske netop er psykologen, der ender med at være ekspert, fordi han følger sine egne indskydelser, og med sine spørgsmål er med til at danne et bestemt billede af problemstillingen (Rasmussen & Højholt, 1993, p. 103). Det kan have stor betydning for brugerne trivsel, da det er psykologen, der tager beslutningen om, hvad der skal gøres og hvordan, og ikke dem, der skal leve med løsningen. Det kan have den konsekvens, at der bare bliver handlet på overfladen og ikke gjort noget, der er med til at løse problemstillingen. Brugernes trivsel er således ikke i højsædet og de løsninger, der findes, er ikke holdbare.

Det er dog også problematisk, hvis psykologen lader sig diktere af, hvilken hjælp brugerne føler de har brug for. Det er lidt den situation, som Rikke befinder sig i, da hun følger brugernes ønsker og sine egne interesser i, at hun gerne vil teste og gerne vil have noget klinisk indover. Ved at lade skolerne bestemme hvad de gerne vil have for en slags psykolog, kan det betyde, at løsningerne ikke er holdbare og med til at give varige forandringer i organisationen (Tanggaard & Dahl, 2013, p. 62f). Ud fra Hansson blev det anset som problematisk, da der dermed ligger en forventning om, at skolerne selv er klar over, hvad deres problem er, og at de selv er i stand til at vurdere hvilken form for hjælp, de har brug for fra psykologen (Dahl & Juhl, 2009, p. 135). Dog er det også vigtigt at skolerne ved, hvilket form for psykolog de får ud, og der kan det diskuteres, om en autoritativ psykolog er at foretrække overfor en psykolog, der lader sig føre af det, brugerne ønsker.

Indtil nu er det blevet omtalt som værende negativt, at psykologerne lader sig følge af deres egne personlige præferencer, og at der derfor ikke er en fælles front eller fælles forståelse af den måde, de arbejder på. Jeg finder det dog også vigtigt at nævne, at psykologens personlighed også anvendes, når man er ude og arbejde, og det er en del af den pakke, der tilbydes. Som psykolog anvender man sig selv, sine menneskelige kompetencer, og hvis de faglige kompetencer er en del af ens identitet kan de derfor være meget svære at bevæge sig udover. Hvis det er sagen, er det måske i højere grad et spørgsmål om at opnå en ny forståelse af fagidentitet indenfor

PPR, og det kunne gøres ved, at se de faglige præferencer man har som positioner, som Dahl og Juhl fremfører (2009, p. 16f). På denne måde kan man som individ bevæge sig imellem positioner i stedet for teorier, der bliver en del af ens identitet som psykolog.

I det følgende vil der blive set nærmere på noget af det, der kort er blevet berørt i dette afsnit vedrørende psykologens relation til brugerne.

8.2.2 Relationen til brugerne og dettes betydningen for mulighederne for det konsultative arbejde

I analysen blev det påvist, at der er forskel på, hvor tæt et forhold psykologerne har til deres samarbejdspartnere, afhængigt af hvilken position samarbejdspartneren havde. Det viste sig ved, at Søren arbejdede tæt med den stedfortrædende leder på skolen og Rikke samarbejdede tæt med trivselspersonen. Med udgangspunkt i dette vil afsnittet igennem teori belyse, hvilken betydning sådanne former for relationer mere generelt kan have for psykologens praksis og det konsultative arbejde.

Som gennemgået i teoriafsnittet adskiller Hansen og Hansson sig netop på, hvordan de mener, relationen til brugerne skal være (jf. afsnit 5.5). En implikationen kan være, at når man indgår i en symmetrisk relation, fordeles arbejdet lige, som eksemplet med Søren, og det kan medføre, at psykologen på lige fod indgår med lederen eller trivselspersonen i løsningen af problemet. Det går imod den definition, som Hansen (2002b) laver af den konsultative position, der netop fremhæver, at det er brugeren selv, der er ansvarlig for løsningen af problemstillingen og dermed ikke psykologen, og at psykologen derfor skal fraholde sig fra at indgå en symmetrisk relation (p. 17f).

Endvidere betyder den symmetriske relation og samarbejdet, at psykologerne måske går på kompromis med deres egen objektivitet, som netop skal være tilstede for, at man kan arbejde konsultativt. Det kan have den betydning, at psykologerne i form af deres relation med den pågældende medarbejder lader denne bestemme problemarten (Dahl og Juhl, p. 135) og går ind og laver, hvad der bliver bedt om, eller inddrages i sager, det ikke nødvendigvis er eminent, at en psykolog skulle ind over. Når de indgår i symmetrisk relation med leder, og dem der styrer indstillingerne, kræves det af psykologerne, at de skal kunne træde ud af den relation de har til den pågældende, for at de kan arbejde konsultativt. Det, at psykologen vælger at indgå i

en lige relation, kan derfor have den betydning, at der ikke kan arbejdes på flere niveauer end dem, der er rettet mod barnet. Omvendt er det vigtigt at psykologen har en god relation til brugerne, da det ellers kan vanskeliggøre et samarbejde (Schou, 2006, p. 429).

I hele diskussionen omkring, om man bør indgå i symmetrisk relation med brugerne ligger også, om det overhovedet er mulig for psykologen at fralægge sig den autoritet, så der kan være en symmetrisk relation. I og med at man er psykolog, har man en position som ekspert, hvilket også er sådan mange til stadighed anskuer psykologer (Elmholdt, 2006, p. 452; Vassing, 2011, p. 337). Det kan derfor diskuteres om det overhovedet er muligt at gå lige ind i en samarbejdsrelation, når man kommer med sin medfølgende autoritet. Som psykolog kunne det hævdes, at man har en position, det ikke er muligt at skille sig af med, og som i stedet burde anvendes reflekterende i forhold til de opgaver, der arbejdes med.

8.3 Psykologens udvikling af den konsultative position i praksis

I forlængelse af det foregående afsnit, hvor det blev diskuteret, hvilken betydning det har for den konsultative position, hvilken relation psykologen indgår i, vil det følgende afsnit se nærmere på, hvordan Rikkens forholder sig til de krav, der bliver stillet hende fra skolerne. Det vil der blive set på, først i forbindelse med, hvordan Rikke bevæger sig imellem egne og andres forventninger til, hvordan hun skal løse sine opgaver og til sidst i forhold til hvordan arbejdsbetingelserne i den PPR, hun arbejder i, er med til at danne mulighederne for hendes udvikling af en konsultative praksis.

Rikke er ny, og hun lader sig ofte overtale til at gøre det, skolen ønsker i stedet for at følge sin egen fornemmelse omkring, hvad der ville fungere bedst i en given situation. Hun har ikke fået en grundig introduktion til, hvad der forventes af hende, og derfor kan det tænkes, at hun følger de krav, der er til hende fra skolen, da det er de eneste hun har at forholde sig til i sin praksis. Hun holder sig meget til indstillingerne, så hvis der er lagt op til, at hun skal teste, så er det det, hun gør (jf. afsnit 7.3.1). Interviews af psykologer i PPR viser, at det er problemarten, der bestemmer, hvilken arbejdsform psykologen vælger at anvende (Elmholdt, 2006, p. 447). For Rikkens vedkommende ser det ud til hun definerer problemet ud fra indstillingen, og det er problematisk, da hun så ankommer til møder med en forudindtaget forventning til,

hvad mødet vil ende ud med, og hun får derfor ikke undersøgt hvilken problemart, der egentlig er tale om, men følger i stedet ønsket, som skolen har angivet på indstillingen. Rikke henviser selv til, at hun gør netop dette, fordi hun har brug for nogle faste rammer at læne sig op ad i starten, da hun ikke er sikker i jobbet. Det har den betydning, at hun falder ind i rollen som værende ekspert, hvilket også er sådan, hun ser sig selv som psykolog. Elmholdt påpeger, at det netop er psykologens fortolkningsrepertoire, der bestemmer, hvad psykologen er tilbøjelig til at kigge efter og arbejde efter ude i praksis (2006, p. 445). Det kan derfor være med til at forklare, at Rikkes falder tilbage på eksperten, da det er her hendes fortolkningsrepertoire er størst. Hun har ikke megen erfaring eller mod på at arbejde konsultativt, og hun forfalder derfor til ekspertpositionen.

Forskellen mellem at være ekspert og at arbejde faciliterende henviser Schön til, som at eksperten læner sig op af faste rammer og standardiseret tilgange, hvorimod konsulenten eller den reflekterende praktiker, som han kalder konsulenten, ser det unikke i hver situation og handler herefter (Schön, 2001, p. 250f). Det har dog den betydning, at praktikerens må stille sine egne usikkerheder til skue, og fralægger sin ekspertise og åbent diskuterer sine refleksioner (ibid.). Netop usikkerheden kan tænkes at være noget af det, der fraholder Rikke for at bevæge sig ud i den konsultative position. For som Schön siger *"Når den professionelle bevæger sig i retning af nye kompetencer, opgiver han kendte kilder til tilfredsstillelse og stiller sig åben for nye."* (ibid.). For Rikkes vedkommende finder hun tilfredsstillelse i at være eksperten, der kommer med svarerne, og som lever op til de forventninger, de har til hende som psykolog ude på skolerne. Igennem Schöns forståelse ville den konsultative position kræve, at Rikke forlader den tryghed, hun har fundet i at udfylde rollen som psykolog med sin ekspertise og dermed finde nye veje. En kritik, der kan rettes mod Schöns teori er, at man ifølge ham er nødt til at fralægge sig sin position som ekspert, og som psykolog kan det diskuteres, om det er muligt (jf. afsnit 8.2.2). Endvidere er det problematisk, hvis praktikerens skal anskue hver situation som værende unik, da det betyder, at der ikke kan gøres brug af tidligere erfaringer, hvilket kan hævdes at være brugbar viden, som er nødvendig i arbejdet som psykolog. Schön selv kommer til dels over dette problem ved at hævde, at praktikerens har et tidligere repertoire af oplevelser, der giver et form for skema, der til dels minder om den nye situation, men ikke nok til, at den nye situation ikke er unik (Schön, 2001, p. 123). Refleksion i handling er således dannet ud fra det enkelte individs tidligere erfaringer og teoretisk

baggrund. Det kan derfor ikke ”læres” videre fra en erfaren til en uerfaren, men er bundet til det enkelte individ. Ud fra Schöns teori betyder det således for Rikke, at det er hendes eget ansvar at ”kaste” sig ud i den konsultative position, da det kun er hende selv, der kan lære det.

Et andet perspektiv på, hvad der kan være bestemmende for Rikkes arbejdsmetode, vil i det følgende blive gennemgået. Dette perspektiv omhandler, at det kan diskuteres, om Rikke eftergivenhed og bevægelse imod en ekspertposition kan være bestemt, ikke kun af at hun er ny, men også fordi hun ikke har fået adgang til, hvordan hun skal arbejde og hvad der forventes af hende.

8.3.1 Situeret læringsteori i forhold til udviklingen af praksis

Som det er blevet nævnt, havde Rikke ikke nogen introduktion til, hvordan det forventedes, at hun skulle arbejde, og dermed ikke nogen introduktion til hvordan hun skulle at arbejde konsultativt. I afsnittet vil det igennem teori omkring *situeret læring*, som præsenteret af Jean Lave og Etienne Wenger (2001), blive diskuteret, hvilke konsekvenser den manglende introduktion har for Rikkes udvikling af den konsultative position.

Wenger og Lave hævder, at læring foregår i den proces, individet befinder sig i, når det bevæger sig imod at være et fuldtbyrdet medlem af det praksisfællesskab, det indgår i. De benævner at ”*This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills*” (2001, p. 29). Igennem denne forståelse af læring, kræves det således, at Rikke skal være i gang med at blive et medlem af det praksisfællesskab, der er i PPR, for at hun kan lære at arbejde ud fra en konsultativ position. Rikke har dog ikke fået nogen introduktion til de opgaver, hun skal løse, og det kan derfor diskuteres, om hun bliver indlemmet i det fællesskab, der ville give hende adgang til viden om det konsultative arbejde. Selv giver hun udtryk for, at hun ikke er sikker på, at hendes forståelse af den konsultative position er korrekt, og at hun er usikker på, hvordan de andre psykologer på kontoret har indarbejdet positionen i deres daglige praksis (jf. afsnit 7.2). Hendes usikkerhed viser sig også ved, at hun i sine beskrivelser af hvordan hun arbejder konsultativt meget støtter sig op af teoretiske beskrivelser, der kunne minde om tillærte floskler fra hendes tid på universitetet (jf. afsnit 7.4). Der er ingen praksisbeskrivelser indover eller indikationer af, at hun har fundet sin egen vej.

Lave og Wegner påpeger vigtigheden af, at man som ny i et praksisfællesskab starter ud med at have en iagtagerposition og over tid bydes velkommen i praksiskulturen (Lave & Wenger, 2003, p. 80f). Det er essentielt at starte ud med en legitim periferitet, da der så langsomt er mulighed for at bevæge sig ind i de forståelser og arbejdsmetoder, der er i den pågældende praksis. Endvidere giver positionen som iagttagere den nye psykolog en mulighed for at spejle sig i andre og herigennem sammenligne sig selv og egen praksis med de mere erfarne i fællesskabet (Lave & Wenger, 2003, p. 80f). Da Rikke ikke har fået et introforløb, hvor hun har haft mulighed for at observere, er hun ikke klar over, hvordan de andre psykologer arbejder, og hun kan derfor ikke udvikle sin egen forståelse af den konsultative position i samspil med de andre psykologer i den pågældende PPR.

Der tegner sig således et billede af, at det er svært som ny psykolog i PPR, at få adgang til den erfaring og viden der er, og som er nødvendig for at man som ny kan implementere den i sin egen udviklende praksis (ibid., p. 85). Uden et introforløb eller en mentorordning må man som ny psykolog selv være ansvarligt for at finde sin egen arbejdsmetode og dermed også sin egen forståelse af, hvordan man arbejder konsultativt.

Betydningen af dette er, at hver psykolog, udvikler sin egen forståelse af praksis, og der er derfor ikke noget praksisfællesskab som psykologerne kan falde tilbage på. Det bevæger sig videre til, at der ikke er en fælles række af services eller kerneydelser som skolerne kan forvente, da hver psykolog har sin forståelse af, hvordan opgaverne skal løses, og det er problematisk, da det skaber uklarhed omkring PPRs rolle og arbejdsmetoder. Denne problematik beskriver Tanggaard og Elmholdt også, da de henviser til, at situeret læringsteori netop er en måde at overkomme de problemer der er i PPR vedrørende at der ikke er et fælles teoriafsæt, og at alle går efter deres egne interesser og ikke det fælles bedste (2006, p. 376). Således kræves det, at der er et praksisfællesskab for at der kan dannes et fælles teoriafsæt og en fælles forståelse af begreberne.

Hvor fokus indtil nu har ligget på det, psykologerne beskriver, der allerede gøres i PPR vil det følgende afsnit forsøge at skitsere, hvilke udviklingsmuligheder der er for PPR.

8.4 Nye arbejdsmuligheder for PPR psykologen

Ud fra analysen tegner der sig et billede af, at det er psykologens eget ansvar at finde ud af, hvordan man kan indgå i skolens organisation. Det viser sig ved, at Søren har formået, at være en del af skolens miljø ved at lærerne kommer til ham med deres problemer. Rikke derimod har ikke samme mulighed, da lærerne går med deres problemer og konflikter til trivselspersonen, og det betyder, at hun ikke kan arbejde ud fra en konsultativ position som hun gerne vil. Det følgende vil diskutere hvilke fokusområder der er mulige indenfor PPR, og på hvilke planer psykologen kan sætte ind og arbejde på ud over dem, der er rettet imod det enkelte barn.

PPR har nogle overordnede rammer, som psykologerne arbejder under. Rammerne er udarbejdet efter arbejdsopgaverne, men psykologerne må selv finde ud af at implementere de forskellige arbejdsgange på deres skoler. Om psykologerne vil arbejde imod det enkelte barn, eller om de vil arbejde med organisationen som helhed, er således også deres eget ansvar. Det konsultative er netop forebyggende, men der fokuseres kun på at forebygge ved at arbejde med lærerne og pædagogerne omkring problemstillinger med børnene. Psykologerne retter ikke deres opmærksomhed mod hele systemet, men kun imod barnet, som Tanggaard påpeger, er det sådan, der arbejdes i PPR (Tanggaard, 2006, p. 380; Rasmussen, 2004, p. 406). Nye arbejdsmuligheder kunne være, at PPR begynder at se på de forskellige niveauer, der kan sættes ind på, altså både lederne, lærerne, herunder lærergrupper, klasser og det enkelte barn. Det kunne med fordel gøres med inspiration fra nogle af de positioner og teorier, der findes indenfor arbejds- og organisationspsykologien, og som henvender sig mod hele organisationen. Her kan nævnes den strategiske position, der fokuserer på hele organisationen, og søger at få alle dele af organisationen til passer sammen da ”*Jo bedre delene passer sammen og trækker i samme retning (alignment), jo bedre resultater kan organisationen skabe.*” (Dahl & Juhl, 2009, p. 178). Heri ligger der, at det er vigtigt, at de mange medarbejderniveauer er på samme kurs, og bevæger sig i samme retning som den strategi, der er blevet lagt. På ledelsesniveau er det således vigtigt at have en strategi og en ledelse der inddrager medarbejderne, så alle bevæger sig i samme retning. Hvis psykologerne skulle arbejde ud fra denne position ville det kræve at de bevægede sig væk fra perspektivet på det enkelte barn og ud i at arbejde omkring skolen som en helhed og derfor bevægede sig ud fra individperspektivet og imod at fokusere på hele organisationen.

Det kan dog også diskuteres, om det er problematisk at det er psykologens eget ansvar at tilpasse sig skolen, og ikke omvendt. Konsekvensen er, at PPR som helhed også må tilpasse sig den enkelte skole, og det kan betyde, at der vil være forskel på, hvad skolerne får af tilbud fra PPR. Det også fordi skolerne er forskellige i forhold til, hvor mange ressourcer de selv har, og hvordan de vælger at bruge psykologen. Endvidere har PPR mange andre tilbud, der også kan gå ind og betyde, at forståelsen af psykologens arbejdsopgaver bliver mudret ind i andres opgaver. Det er et problem, at der er den store overlapning, også med henblik på at der er så mange, der arbejder konsultativt. Hvad skal psykologen bidrage med? Ifølge Farell (2009) er det en af grundene til, at mange psykologer falder ind i rollen som ekspert, da det er svært at adskille sig fra andre, og den eneste måde de ved, at de med garanti kan adskille sig, er ved at falde ind i rollen som ekspert (pp. 79-83). For at psykologer skal kunne arbejde konsultativt, hævder han, at der skal være større klarhed omkring psykologernes funktioner og færdigheder samt kompetencer og hvilke roller de forskellige faggrupper har (ibid.). I lyset af dette vil det ikke være muligt for psykologer som Rikke, der er nye og som servicerer institutioner, hvor den konsultative arbejdsform ikke er udbredt, at udvikle en konsultativ praksis, der lever op til de krav, der bliver stillet til hende fra PPR om, at hun skal følge deres model.

Der tegnes et billede af, at psykologerne står meget alene, både i forhold til når de som Rikke ikke bliver introduceret til arbejdsopgaverne, og at de begge falder tilbage på deres egne faglige præferencer, men også i form af at de selv skal definere deres arbejdsopgaver og finde deres egen plads på skolen. Dette fordi der mangler kommunikation imellem det, ledelsen mener, psykologerne skal udbyde, og det som skolerne reelt har brug for.

8.5 Det modsatrettede grundlag i PPR

Som det tidligere er blevet nævnt i teoriafsnittet (jf. afsnit 5.4), er det videnskabssteoretiske grundlag i PPR modsatrettede, da psykologen både skal varetage traditionelle opgaver, der stammer fra et positivistisk og naturalistisk syn på individet, samtidigt med at psykologen har konsultative opgaver, der stammer fra et socialkonstruktivistisk syn på individet. Afsnittet vil, med baggrund i denne forståelse, diskutere hvilken betydning det har for psykologerne og deres arbejde, at det videnskabssteoretiske grundlag peger i hver sin retning.

Psykologen i PPR arbejder både ud fra et naturorienteret syn på mennesket, i form af testning og vurdering af det enkelte individ og ud fra et helhedsorienteret perspektiv, hvor der fokuseres på relationer igennem konsultativt arbejde, og hvor psykologen ikke fremstår som eksperten med den endegyldige viden og sandhed. Roland Lozon (2004) betoner, at der ligger en styrke i, at man som psykolog arbejder ud fra flere forskellige teorier, han påpeger at *"Da ensidige anvendelse af én bestemt teori har en tendens til at fastlåse psykologens arbejde, ser jeg en stor værdi i community psykologiens potentialer for en multiteoretisk tilgang."* (p. 129). Endvidere giver det at arbejde ud fra en multiteoretisk forståelse en større bredde sammenlignet med at arbejde ud fra en enkelt forståelse (ibid.). Han mener således, at hvis psykologer kun arbejdede ud fra en enkelt teori, ville det ikke give lige så mange muligheder som, at arbejde ud fra flere, hvilket jo også er det Dahl & Juhl støtter op af med deres anvendelse af positioner, der udspringer fra forskellige teorier (2009, p. 19f). Lozon opmuntrer dog kun til denne teorimangfoldighed, så længe den er afgrænset videnskabsteoretisk til at have ét syn på individet eller systemet. Dermed fastsætter Lozon, at psykologen skal skelne imellem at være i en position, hvor individet ansues havende iboende problemstillinger, og hvor individet ses som en del og produkt af et system (Lozon, 2004, p. 130). Således er det muligt at bevæge sig imellem forskellige teorier, så længe deres videnskabsteoretiske grundlag ikke er modsatrettet.

Dette er problematisk, hvis det sammenlignes med praksis i PPR. Hvis man skal gå ud fra Sørensen's beskrivelse og definition af den hele psykolog, så er psykologen i PPR sammensat med to forskellige videnskabsteoretiske grundlag. Min empiri viser, at psykologen i PPR kombinerer de to positioner, da de begge efterspørges, og at det derfor er muligt at være en hel psykolog, der arbejder konsultativt og er ekspert på samme tid. Grunden til, at det er problematisk, både ud fra Lozon og Dahl og Juhl, er at man kan ikke være i to positioner på samme tid. Positioner er noget, man bevæger sig imellem, og hvis man kombinerer dem, kan det siges at være på bekostning af, at kvaliteterne, hver position har, forsvinder. Hvis der vælges at sammensætte teorier, er det derfor nødvendigt at være opmærksom på, på hvilken bekostning det foregår, og hvilke dele af teorierne der bliver udeladt eller mister sin betydning (Lozon, 2004, p. 129). Det kræver derfor stor refleksion over egen praksis at sammensætte teorier på denne måde.

Dahl og Tanggaard foreslår i artiklen *Det konsultative – tilbage til rødderne* (2013), at konsultation i PPR i dag skal forstås ud fra, at psykologen er proceskonsulent, og at det element af ekspert, der kommer ind i denne arbejdsmetode er ved at psykologen er ekspert på processen (p. 59f). Denne tilgang er forankret i Edgar Scheins måde at anskue konsultation på (ibid., p. 58f) og foreslår en måde at kombinere de to positioner, uden at det videnskabsteoretiske grundlag bliver modstridende. De berører dog ikke den problematik, der er omkring psykologens dobbelthed i både at være proceskonsulent og testudfører, og hvad det har af betydning, når psykologen bliver konfronteret med begge positioner på samme tid. Deres forståelse af de to positioner kunne derfor tænkes at være, at de skiftes til at komme op til overfladen og ikke sammenflettes, som det er blevet gennemgået. Det at bevæge sig imellem forskellige positioner anskuer jeg som værende nødvendigt for, at man kan udfylde begge roller fyldestgørende. Hvis der sker en sammenfletning af de to positioner i en sådan grad, at der stoppes med at tale om skelnen mellem en konsultativ og en ekspertposition, udvander det meningen med de to positioner. Hvis eksempelvis der arbejdes konsultativt og psykologen samtidigt fungerer som ekspert, der kommer med konkrete råd, går det imod det, der gør konsultation så virksomt. Omvendt inddrages ekspertpositionen ofte, når et system har brug for nye input og nye retninger at gå i, og hvis der kommer konsultative elementer ind over her, kan det betyde, at brugerne ikke får de svar, de har brug for, for at komme videre med en problemstilling. Det er dog en fin balancegang, og en praksis der konstant er i udvikling, da det kun er ved at udfordre den forståelse man har af egen praksis, at man kan åbne op for nye udviklingsmuligheder (Norwich, 2005, p. 392). Således kan det afslutningsvist nævnes, at det er essentielt at man som psykolog er reflekterende omkring egen praksis og om hvilke konsekvenser det kan have at kombinere teoretiske ståsteder.

Efter at have diskuteret og reflekteret over de fund, der er fremkommet igennem analysen, vil det næste afsnit tage udgangspunkt i at diskutere specialets metodiske valg og fravalg samt betydningen af min egen rolle i forhold til interview og udvælgelse af informanter.

9 Metodediskussion

Metodediskussionen vil diskutere den opnåede viden i opgaven. Ydermere vil der også blive set på min egen rolles betydning, både i forhold til deltagelsesobservation, men også i forhold til selve interviewet og hvordan magtforhold har påvirket den viden, der er udledt under interviewet. Kritik af metoden og udvælgelse af deltagere samt overvejelser omkring casestudiet som metode vil også kort blive berørt.

Efter at have diskuteret de empiriske fund i forhold til teorien er det relevant at diskutere kvaliteten af den viden, der er opnået. Den dannede viden er kommet til som produkt af den valgte metode, nemlig deltagerobservation og interview. Igen-nem disse samt analysen og fortolkningen af empirien er specialets viden dannet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 72). Det kan der rettes kritik imod, da det på baggrund af dette kan siges, at den opnåede viden ikke kan generaliseres, da den er bundet til indeværende speciale. Kravene indenfor den kvalitative retning er dog ikke, at forskeren skal være objektiv og indsamle allerede eksisterende viden i feltet, hvorfor generaliseringen i nærværende opgave opfylder kravene indenfor den valgte kvalitative tilgang, hvor visse overordnede genkendeligheder muliggør generalisering (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 489f). For at opnå en kvalificeret viden er det forsøgt igennem opgaven at gøre metoden gennemskelig ved, at der undervejs har været metodiske refleksioner. Gennemskeligheden har vist sig ved, at opgavens teori er blevet præsenteret tidligt i opgaven, således det har været klart for læseren, hvilken viden undertegnede har været i besiddelse af, inden observationen blev udført. Endvidere påpeges det, at den viden, der dannes under et casestudie kan siges at være kontekstbundet (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 467), hvilket jeg mener, er meget relevant i forhold til at undersøge den konsultative praksis ud fra hvilke muligheder psykologerne har for at arbejde konsultativt. Både i forhold til egne præferencer, men også i forhold til de muligheder, de får igennem de systemer, de indgår i. Det skal dog fremhæves, at det igennem gennemskelighed omkring egen praksis samt valg og fravalg, både i forhold til teori og metode, er forsøgt at komme over, at jeg ubevidst har påvirket udfaldet af empirien (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 76).

Ligesom i den kvalitative retning findes der ingen kogeboogsopskrift på, hvordan et casestudie udføres (Fog, 2004, p. 117), og det er derfor blevet sammensat efter, hvad der passede ind i indeværende speciales problemformulering. En kritik kan rej-

ses imod, om to cases er nok, når man arbejder ud fra et casestudie, da Yin selv påpeger, at seks-10 cases er optimalt (Yin, 1996, p. 46), da det muliggør sammenligning og generalisering. Det er blevet valgt, at anvende to for stadig at kunne sammenligne, men også fordi Flyvbjerg påpeger: ”Hvis blot en enkelt observation ikke stemmer overens med tesen, kan den ikke betragtes som værende af almen gyldighed og må derfor enten revideres eller forkastes” (2010, p. 473). Derfor er mange cases ikke nødvendigvis en forudsætning for, at generalisering kan finde sted.

Endvidere kan det også diskuteres, om jeg ubevidst har valgt cases ud fra præmisser om, at de skal kunne vise det, jeg gerne ville have ud af specialet. Det kunne findes i, hvis jeg med vilje havde valgt psykologer, hvis konsultative praksis jeg kendte på forhånd. Det har dog ikke været mig kendt, og jeg har forsøgt at undgå netop dette ved at opstille præmisser for, at det PPR kontor, psykologerne var ansat ved, skulle have implementeret den konsultative praksis i en eller anden form. En subjektivitet kunne eventuelt også findes i, at jeg som den eneste har analyseret og fremfundet mine temaer. Jeg har dog forsøgt igennem diskussion med andre studerende at være kritisk overfor udvælgelsen af temaerne, samt i metodeafsnittet nedskrevet mine egne forudfattede meninger for at klargøre hvad jeg selv havde forventet at finde, som kan have farvet observationerne og de to interviews. At have mere end et par øjne på analysen behøver dog ikke at højne kvaliteten af specialet (Musaeus, 2012, p. 155). Dette blandt andet da viden er dannet igennem relationen mellem undertegnede og interviewpersonerne, og det kan derfor hævdes, at meget af den viden der er opnået også er kommet til via mellem menneskelige processer og derfor er bundet til min oplevelse af interviewet.

Under interviewet udspillede der sig, som det er blevet beskrevet, en magtkamp imellem undertegnede og Søren. Denne magtkamp gjorde, at det ikke var alle opfølgende og uddybende spørgsmål som Søren efterkom, og hvis jeg kom ind på kritik af hans måde at udføre den konsultative position på, blev det affærdiget af ham. Det har uden tvivl haft den betydning, at hans perspektiv omkring den konsultative position ikke er beskrevet i så mange detaljer som Rikkens, og det asymmetriske magtforhold har derfor også haft indflydelse på den dannede viden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 35; Plesner, 2011, p. 474). Dog har den information, jeg fik ud af, at analysere på måden han positionerede mig under interviewet, givet et indblik i, hvordan han agerer som psykolog, da dette indblik viste, hvordan han arbejder ud fra en konsultativ

position. Jeg vil således ikke mene, at magtforholdet under interviewet har påvirket kvaliteten af empirien, det har blot tilført et interessant aspekt.

Det kan også diskuteres hvilken betydning, det har haft, at jeg valgte at transskribere de to interviews. Som tidligere nævnt vil der altid gå visse aspekter tabt, når man vælger at nedfælde det talte ord på skrift. Her kan nævnes betoning i stemmeleje, der ved transskribering fuldstændigt bliver skrevet bort (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 209). Omvendt kunne det også kritiseres, hvis valget havde været blot at lytte til de to interviews, da det kunne have medført et manglende overblik og derigennem have fungeret som en bias.

I forhold til metodekritik, kan det diskuteres om observation viser tingene som de er, eller om der ville have tegnet sig et andet billede, hvis jeg havde observeret nogle andre dage. Observation viser kun kortvarige øjeblikke (Kristiansen og Krostrup, 2002, p. 54), og ved ikke at observere psykologerne i al de tid, de er på arbejde, har jeg ikke fået de forhandlinger og mellemliggende samtaler med, der går forud for ethvert møde. Jeg har dog forsøgt at spørge ind til disse aspekter løbende efter hver observation, så jeg i det mindste får interviewpersonernes beskrivelser med omkring det, der er gået forud for møderne.

De foregående afsnit har forsøgt at diskutere forskellige aspekter i specialet. Både i forhold til de fund, der er fremkommet igennem analysen, men også i forhold til specialets metode samt valgt af interviewpersoner. Ud fra disse diskussioner vil der i det følgende fremkomme en konklusion på indeværende speciales fund.

10 Konklusion

Jeg indledte indeværende speciale med ønsket om at belyse, hvordan der arbejdes konsultativt i PPR i dag. Dette gjorde jeg med ønsket om, at undersøge hvorvidt den konsultative praksis havde udviklet sig fra den teori der er fra omkring paradigmeskiftet. Ud fra interview og observation af to psykologer ansat i PPR har det været ønsket at belyse følgende problemformulering *Hvordan definerer og oplever psykologen det at arbejde konsultativt i PPR* (jf. afsnit 2)? Det er blevet gjort ud fra analyse og diskussion af den empiri, der er indsamlet igennem kvalitative interviews og observation med casestudiet som overliggende ramme. Formålet med dette afsnit er at opridse de fund, der er fremkommet igennem specialet. Men inden jeg kommer til det, er det vigtigt at understrege, at konklusionen bygger på den viden, der er fremkommet igennem den valgte metode og igennem de interviewpersoner, der har været med i specialet, og fundene kan således overføres til andre situationer med lignende træk (jf. afsnit 6.7 & 9).

Igennem analysen og diskussionen blev det fremfundet, at en måde, PPR psykologerne har forsøgt at forfine den konsultative position på, er ved at kombinere de to positioner. Det er dog ikke uden problemer, både fordi det videnskabsteoretiske grundlag ikke er det samme, men også fordi hver position giver nogle muligheder, og ved at være begge dele på samme tid, afskærer psykologen sig muligvis fra at udfylde begge positioner godt. Der skal derfor kobles visse betæneligheder til denne måde at arbejde på (jf. afsnit 8.5). I og med at psykologen i PPR har arbejdsopgaver, der betyder at denne skal fungere både som konsulent og ekspert, er det nødvendigt at psykologen skal kunne bevæge sig imellem de to positioner. Dette er helt specielt for arbejdsområdet i PPR, men det er dog problematisk hvis psykologerne sammenkobler de to positioner, da de har modstridende videnskabsteoretiske grundlag. Implikationen af dette kan være at de to positioner udvandes og der skabes forvirring for brugerne om, hvornår psykologen fungerer som det ene og det andet. Ydermere blev det også fundet, at psykologens egne præferencer sætter rammerne for, hvordan der arbejdes konsultativt (jf. afsnit 8.1 & 8.2). Det er problemfyldt, hvis der på PPR kontoret ikke findes et fælles teorigrundlag, da psykologen følger egne interesser og kan derfor overse områder ude på skolerne, hvor de kunne sætte ind, men som de ikke

gør. Det kunne eksempelvis være på ledelsesniveau, i stedet for at fokus ligger på det enkelte barn. Ud fra empirien og diskussionen tegner der sig et billede af, at psykologerne hovedsagligt arbejder med barnet som omdrejningspunkt. Det blev med udgangspunkt i dette foreslået, at psykologerne i stedet skulle rette deres blik imod den hele organisation eller i hvert fald have en refleksion omkring, hvor en indsats bedst ville kunne låse op for de vanskeligheder, som skolen oplever (jf. afsnit 8.4). Dette aspekt fremkom også i og med, at psykologen selv er med til at sætte sine muligheder for at arbejde konsultativt ud fra de relationer, han eller hun indgår i. Ved at psykologen indgår i en symmetrisk relation, begrænses mulighederne for at arbejde konsultativt med den person, som psykologen indgår i relationen med. Dette på grund af, at den symmetriske relation er defineret af, at arbejdsopgaverne bliver ligeligt fordelt, og det er ikke sådan, psykologen skal arbejde konsultativt. Ved at indgå i en symmetrisk relation med eksempelvis lederen på en skole, begrænser psykologen sin mulighed for at arbejde konsultativt med lederen, og psykologen bliver derfor fastholdt i "kun" at arbejde med barnet som omdrejningspunkt (jf. afsnit 8.2.2). Det blev også vist, at psykologen i PPR arbejder konsultativt på forskellige måder. Den autoritative form blev diskuteret, da denne kan medføre, at brugerne ikke får mulighed for at udfolde deres egen forståelse af tingenes væren, og at det er psykologens syn på, hvad løsningen skal være og ikke brugernes, der følges. Endvidere blev det diskuteret, i hvor høj grad psykologerne skal lade sig styre af, at følge de ønsker skolerne havde om hvordan psykologen skal arbejde. Det blev ikke anset som værende hensigtsmæssigt, da psykologen ofte bliver tilkaldt i tilspidsede situationer, hvor brugerne ofte handler ud fra overlevelsestrategier, hvilket betyder at de ikke har overskuddet til at se tingene ovenfra og gennemskue hvilken indgriben der er brug for (8.1). Det er psykologens ansvar at holde for øje hvilken form for indsats, der er gavnlig i den givne situation. For at man som ny psykolog skal have mulighed for at arbejde konsultativt, er det nødvendigt at blive budt velkommen i det praksisfællesskab, der er, og herigennem lære, hvordan der arbejdes konsultativt. Dette blev vist igennem teorier omkring situeret læring og refleksion i handling. Uden denne introduktion danner den nye psykolog sine egne definitioner og arbejdsmetode, og måden hvorpå der arbejdes konsultativt varierer derfor i høj grad fra person til person og medfører, at PPR står uden fælles fodslag (8.3).

Undersøgelsen har således vist, at selvom den konsultative positioner blevet udviklet i PPR, så oplever psykologerne til stadighed mange af de samme problematikker, som der var efter paradigmeskiftet. Her henvises der til, at psykologen stadig selv kobler sin faglighed til det at være eksperten og at komme med svarene. Forsøget med at koble de to positioner sammen overkommer til dels den problematik, men denne tilgang støder dog stadig på problemer i og med, at de to positioner er så modstridende i deres grundlag samt mål og metode, at de ikke er forenelige. Overordnet kan det siges, at forståelsen og udøvelsen af den konsultative praksis i høj grad kan siges at være bundet til det enkelte individ. Dog blev det vist, at den konsultative position kan udvikles igennem situeret læring, og at fællesskabet og delingen af viden psykologerne imellem derfor er essentielt. Endvidere blev diskuteret, hvorvidt nye retninger for psykologerne kunne være at arbejde på flere niveauer, så fokus ikke udelukkende befandt sig centreret om det enkelte barn.

11 Efterfølgende tanker omkring specialet

Under udarbejdelsen af nærværende speciale er der sideløbende opstået tanker omkring hvilke andre metoder og aspekter, der kunne være anvendt i forbindelse med at belyse den konsultative position, både i forhold til en udvidelse af det pågældende speciale, men også i forhold til idéer til helt andre og alternative måder at belyse den konsultative position på.

Med henblik på udvidelse af specialet kunne det være interessant at inddrage flere observationer og interviews af psykologer fra andre PPR-afdelinger. Dette for at se om mine fund gør sig gældende i andre systemer, hvor de måske har implementeret den konsultative praksis i en anden form end der, hvor jeg udførte mine observationer og interviews. I mindre skala ville det også være spændende at inddrage flere psykologer fra samme praksis, for at se om de har endnu flere definitioner af den konsultative position, og i så fald hvordan de har indarbejdet den i deres daglige praksis. Ud fra egen empiri og teori ville jeg forvente at finde endnu flere måder at arbejde konsultativt på (Tanggaard, 2006: Ashton & Roberts, 2006 : Tanggaard & Elmholdt, 2006: Vassing, 2011, p. 337).

Ligeledes kunne det undersøges, om forventninger fra brugerne er gået over imod, at de forventer, at psykologen arbejder konsultativt, og om de finder den konsultative tilgang mere brugbar og løsningsorienteret end den traditionelle ekspert position. Generelt ville hele perspektivet omkring brugernes tilgang til PPR være interessant at have med i en udvidelse af specialet, da mange studier, mit eget inklusivt, peger imod, at det har en betydning for den konsultative position (Germansen & Lundholm, 2006).

Med henblik på teorien kunne det være interessant at gå i dybden med nye udviklingsmuligheder for PPR ved at se nærmere på skolen som organisation og hvordan, der kunne arbejdes ud fra et mere overordnet niveau end det, der er den aktuelle praksis. Dette skulle gøres med udgangspunkt i at udvide det forslag, jeg har inddraget i diskussionen (jf. afsnit 8.4).

I forhold til metoden er der mange aspekter, der kunne være interessante at inddrage, hvis specialet skulle udvides senere hen. Det kunne have været spændende at inddrage ledelsen og være med til møder, hvor de diskuterer PPRs plads og retning i forhold til en bevægelse imod konsultative praksisformer. Det kunne gøres med ob-

servationer eller interviews af relevante højerestående personer i PPR. Som suppler-
ing til interview og observation af psykologerne kunne der laves fokusgruppeinter-
view af de psykologer (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 170), der arbejder sammen i
PPR. Det ville kunne belyse i forhold til situeret læringsteori, om der er et praksis-
fællesskab, som Rikke af en eller anden grund ikke har fået adgang til, eller om Rik-
kes situation afspejles i alle psykologernes opstart, og dermed har betydet, at de har
vidt forskellige definitioner af den konsultative position. Under casestudiet som
ramme, kunne der også suppleres med en kvantitativ metode. Det kunne være i form
af undersøgelser, der kunne belyse hvor ofte psykologerne arbejder konsultativt og
der mere generelt kunne måle på, hvor mange udfordringer de har omkring brugen af
den konsultative position.

Som det er gennemgået, er der mange retninger, det kunne vælges at udvide specialet
i eller forfølge i senere projekter. Dette mener jeg selv afspejler hele feltet omkring
det konsultative arbejde i PPR rigtig godt, da der er så mange forskellige aspekter,
der går ind og påvirker den enkelte psykolog i hverdagen, både i forhold til nærom-
givelserne, men også på politisk niveau. Området er derfor evigt i forandring og altid
under påvirkning af mange forskellige input fra omgivelserne.

12 Pensumoppgørelse

- Ashton, R & Roberts, E. (2006). What is valuable and unique about the educational psychologists?. *Educational Psychology in Practice*, 22 (2) (pp. 111-123)
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13 (4) (pp. 544-559)
- Brinkmann, S. (2012). Præsentation og formidling af deltagerobservation. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.189-198) København: Hans Reitzels Forlag
- Burian, B & Børsting, K (2009). Narrativ samtale med børn. In A. S. M Sparre and K. D. Jørgensen (Eds.), *Syv fortællinger om narrativ praksis* (pp. 43-71). Specialtrykkeriet. (26 s).
- Campbell, D., Draper, R. & Huffington, C. (1991). *A Systemic Approach to Consultation*. Karnac Books.
- 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 s).
- Christensen, G. (2002). *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Cooperrider, D. L, Whitney, D & Stavros, J. M (2008) Håndbog i anerkendende udforskning – ideer til forandringsledelse
- Dahl, K. & Juhl, A. G (2009). *Den professionelle proceskonsulent*. Hans Reitzels Forlag
- Davies, Howes & Farrell (2008). Tensions and dilemmas as drivers for change in an analysis of joint working between teachers and educational psychologists. I: *School Psychology International* (400-417).
- Dixon, Roz (2007). Systemic Thinking: A Framework for Research into Complex Psychosocial Problems. *Qualitative Research in Psychology*, 4 (1), 145-166

-
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I: H. Daniels & P. Garner (red.). *Inclusive Education – Supporting Inclusion in Education Systems*. (18 sider)
- Elmholdt, C. (2006). Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5 (pp. 443-458)
- Elmholdt, C. (2006). Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis.. *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5 (pp. 474-497)
- Farrel (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)
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In. L. Tanggaard and S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitativt metoder* (pp. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag
- Fog, J. (2004) *Med samtalen som udgangspunkt – Det kvalitative forskningsinterview*. København K., Akademisk Forlag
- Gadamer, H. G (2004). *Sandhed og Metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik* Systime Academic.
- Germansen & Lundholm (2006). Konsultation - hvad betyder det i praksis? *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5 (pp. 399-415)
- Hansen, K. V. (2002a). PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. 39(1). (pp. 7-10)
- Hansen, K. V (2002b). Teoretiske og metodiske overvejelser. *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. 39(1), (pp. 11-42)
- Hansson, U. (1995). *Konsultation- som psykologisk metode i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hedegaard, M. (2012). Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.161-168) København: Hans Reitzels Forlag

-
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.77-91) København: Hans Reitzels Forlag
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. In L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.). *Kvalitative metoder* (185-205) København: Hans Reitzels Forlag
- Klitmøller, J. (2012). Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.178-187) København: Hans Reitzels Forlag
- Kristiansen, S. og Krogstrup, H. (2002) *Deltagende observation - Introduktion til en forskningsmetodik*, Hans Reitzels Forlag, 2. oplag
- Kvale, S. (1983). The Qualitative Research Interview : a phenomenological and hermeneutical mode of understanding. I: *Journal of phenomenological psychology: studies in the science of human experience and behavior*. Nr. 2 (171–196)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. København : Hans Reitzels Forlag
- Lave & Wenger (2001) *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press
- Lave & Wenger (2003) *Situeret læring – og andre tekster*. København : Hans Reitzels Forlag
- Lozon, R (2004). Community psykologi og skoleelevers prosociale udvikling. In P. Berliner (Ed.), *Fællesskaber – en antologi om community psykologi*. København, Frydenlund. (pp. 123-156)
- Lundby, G. (2009). Fortællinger om foretrukken identitet – Narrativt perspektiv på intervention. In K. Bro, O. Løw & J. Svanholt (Eds.). *Psykologiske perspektiver på interventionen – i pædagogiske kontekster*. Dansk Psykologisk Forlag (pp. 279-313)
- McAdam, E. & Lang, P. (2010) kp.1:”Where we come from: the inspirational influence which have created our values”sd.1-11 og kp.7:”A liberating storytelling event” sd.77-84 I *“Appreciative work in schools”* Chichester,UK: Kingsham Press
-

-
- Musaeus, P. (2012). Korttidsetnografi – hverken blitzkrig eller eksil. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.150-159) København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, K. S Narrativ organisationspsykologi. In A. S. M Sparre and K. D. Jørgensen (Eds.), *Syv fortællinger om narrativ praksis* (pp. 151-179). Specialtrykkeriet.
- Norwich, B. (2005). Future directions for professional educational psychology. In *School Psychology International* (pp. 387-397)
- Plesner, U. (2011). Studying Sideways : Displacing the Problem of Power in Research Interviews With Sociologists and Journalists.
- Rasmussen, O.V & Højholt, C. (1993). Brugerperspektiver på psykologarbejdet og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, nr. 2, (99-115)
- Rasmussen, O. V (2004). Psykologiske kategorier i inklusiv praksis. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 5-6 (pp. 401-423)
- Schou, T. L. (2006). Et casestudie af konflikter i samarbejdet omkring et barn. . *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5 (429-443)
- Schön, Donald (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus : Klim sd. 116-146, 226-238, 241-281.
- Schwartz, R. (2011). *Den psykologiske undersøgelse af børn*. København : Hans Reitzels Forlag.
- Shannon, D. & Posada, S. (2007). The educational psychologists in the early years: current practice and future directions. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 23:3, (pp. 257-272)
- Stern, D. (2004) *Spørgsmålet om "nu" Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. (pp. 23-43, 198-206) København. Hans Reitzels Forlag
- Strand, H. (2003). Konsultativt arbejde. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(6), (pp. 733-753)
- Strand, H. (2005). Tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42 (5-6), 695-709
-

-
- Strøier, V. (2011) ”*Konsulentens grønspættebog : systemisk og eksistentiel tilgang til konsulentarbejdet*” Viborg : Specialtrykkeriet, p. 9-203 (194s)
- Tanggard, L & Elmholdt (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer I PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 43(5), pp. 373-380 (7s)
- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp 201-208) København: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L. (2006). Konsultation i teori og praksis. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 43(5), pp. 380-399 (18s)
- Tanggaard, L. & Dahl, K. (2013). Det konsultative – tilbage til rødderne. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Nr. 2 (58-67)
- Vassing, C. (2011) Udviklende konsultation – om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brug af deltagende observationer. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 4 (337-348)
- Zachariae, B. (1998). *Det vellykkede eksperiment. Introduktion til klinisk eksperimentel forskningsmetode*. København: Munksgaard
- Yin, R. K. (1994) *Case Study Research. Design and Methods* 2nd ed. London SAGE Publications

13 Referenceliste

- Ashton, R & Roberts, E. (2006). What is valuable and unique about the educational psychologists?. *Educational Psychology in Practice*, 22 (2) (pp. 111-123)
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13 (4) (pp. 544-559)
- Brinkmann, S. (2012). Præsentation og formidling af deltagerobservation. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.189-198) København: Hans Reitzels Forlag
- Burian, B & Børsting, K (2009). Narrativ samtale med børn. In A. S. M Sparre and K. D. Jørgensen (Eds.), *Syv fortællinger om narrativ praksis* (pp. 43-71). Specialtrykkeriet. (26 s).
- 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 s).
- Christensen, G. (2002). *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Dahl, K. & Juhl, A. G (2009). *Den professionelle proceskonsulent*. Hans Reitzels Forlag
- Dixon, Roz (2007). Systemic Thinking: A Framework for Research into Complex Psychosocial Problems. *Qualitative Research in Psychology*, 4 (1), 145-166
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I: H. Daniels & P. Garner (red.). *Inclusive Education – Supporting Inclusion in Education Systems*. (18 sider)
- Elmholdt, C. (2006). Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5 (pp. 443-458)
- Elmholdt, C. (2006). Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis.. *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5 (pp. 474-497)

-
- Farrel (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)
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In L. Tanggaard and S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag
- Fog, J. (2004) *Med samtalen som udgangspunkt – Det kvalitative forskningsinterview*. København K., Akademisk Forlag
- Gadamer, H. G (2004). *Sandhed og Metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik* Systime Academic.
- Germansen & Lundholm (2006). Konsultation - hvad betyder det i praksis? *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5 (pp. 399-415)
- Hansen, K. V. (2002a). PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. 39(1). (pp. 7-10)
- Hansen, K. V (2002b). Teoretiske og metodiske overvejelser. *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. 39(1), (pp. 11-42)
- Hansson, U. (1995). *Konsultation- som psykologisk metode i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hedegaard, M. (2012). Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.161-168) København: Hans Reitzels Forlag
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.77-91) København: Hans Reitzels Forlag
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. In L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder* (185-205) København: Hans Reitzels Forlag
- Klitmøller, J. (2012). Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.178-187) København: Hans Reitzels Forlag

-
- Kristiansen, S. og Krogstrup, H. (2002) *Deltagende observation - Introduktion til en forskningsmetodik*, Hans Reitzels Forlag, 2. oplag
- Kvale, S. (1983). The Qualitative Research Interview : a phenomenological and hermeneutical mode of understanding. I: *Journal of phenomenological psychology: studies in the science of human experience and behavior*. Nr. 2 (171-196)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. København : Hans Reitzels Forlag
- Lave & Wenger (2001) *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press
- Lave & Wenger (2003) *Situeret læring – og andre tekster*. København : Hans Reitzels Forlag
- Lozon, R (2004). Community psykologi og skoleelevers prosociale udvikling. In P. Berliner (Ed.), *Fællesskaber – en antologi om community psykologi*. København, Frydenlund. (pp. 123-156)
- Lundby, G. (2009). Fortællinger om foretrukken identitet – Narrativt perspektiv på intervention. In K. Bro, O. Løw & J. Svanholt (Eds.). *Psykologiske perspektiver på interventionen – i pædagogiske kontekster*. Dansk Psykologisk Forlag (pp. 279-313)
- McAdam, E. & Lang, P. (2010) kp.1:”Where we come from: the inspirational influence which have created our values”sd.1-11 og kp.7:”A liberating storytelling event” sd.77-84 I *“Appreciative work in schools”* Chichester,UK: Kingsham Press
- Musaeus, P. (2012). Korttidsetnografi – hverken blitzkrig eller eksil. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp.150-159) København: Hans Reitzels Forlag
- Norwich, B. (2005). Future directions for professional educational psychology. In *School Psychology International* (pp. 387-397)
- Plesner, U. (2011). *Studying Sideways : Displacing the Problem of Power in Research Interviews With Sociologists and Journalists*.

-
- Rasmussen, O.V & Højholt, C. (1993). Brugerperspektiver på psykologarbejdet og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, nr. 2, (99-115)
- Rasmussen, O. V (2004). Psykologiske kategorier i inklusiv praksis. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 5-6 (pp. 401-423)
- Schou, T. L. (2006). Et casestudie af konflikter i samarbejdet omkring et barn. . *Psykologiske Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5 (429-443)
- Schön, Donald (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus : Klim sd. 116-146, 226-238, 241-281.
- Schwartz, R. (2011). *Den psykologiske undersøgelse af børn*. København : Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. (2004) *Spørgsmålet om "nu" Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. (pp. 23-43, 198-206) København. Hans Reitzels Forlag
- Strand, H. (2003). Konsultativt arbejde. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(6), (pp. 733-753)
- Strand, H. (2005). Tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42 (5-6), 695-709
- Strøier, V. (2011) ”Konsulentens grønspættebog : systemisk og eksistentiel tilgang til konsulentarbejdet” Viborg : Specialtrykkeriet, p. 9-203 (194s)
- Tanggard, L & Elmholdt (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer I PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 43(5), pp. 373-380 (7s)
- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. In M. Pedersen, J. Klitmøller and K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation* (pp 201-208) København: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L. (2006). Konsultation i teori og praksis. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 43(5), pp. 380-399 (18s)
- Tanggaard, L. & Dahl, K. (2013). Det konsultative – tilbage til rødderne. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Nr. 2 (58-67)

Vassing, C. (2011) Udviklende konsultation – om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brug af deltagende observationer. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 4 (337-348)

Zachariae, B. (1998). *Det vellykkede eksperiment. Introduktion til klinisk eksperimentel forskningsmetode*. København: Munksgaard

Yin, R. K. (1994) *Case Study Research. Design and Methods* 2nd ed. London SAGE Publications