

# En ikke-affirmativ pædagogisk psykologi

## Resumé

De vestlige uddannelsessystemer er over de seneste 20 år blevet reformeret med øget fokus på standardisering, styring, tests og accountability. Disse ændringer af uddannelsessystemet har påvirket de pædagogisk-psykologiske rådgivningstjenester (PPR), som på mange punkter aktuelt befinder sig i en overgangsfase, hvor der i stigende grad efterspørges nye typer af kompetencer med øget fokus på praksisnærhed, didaktisk sparring, behandling og brugerorientering. Men de nye forventninger, som stilles til PPR kalder også på kritisk og faglig refleksion. Baseret på et aktuelt forskningsprojekt argumenteres der i denne artikel for, at den pædagogiske psykologi med fordel kan orientere sig imod en ikke-affirmativ forholds måde, hvor der kritisk stilles spørgsmålstejn ved nogle af de aktuelle forventninger knyttet til PPR's virke.

**Keywords:** Pædagogisk psykologi, ikke-affirmativ pædagogik, pædagogisk-psykologisk rådgivning

## Indledning

De fleste uddannelsessystemer har pædagogisk-psykologiske rådgivningstjenester, hvor dagtilbud og skoler kan få vejledning, sparring, konsultation og rådgivning i relation til spe-

cialpædagogisk praksis, børn/unge i mistrivsel, tilrettelæggelse af undervisning osv. I den sammenhæng er det interessant, at der i øjeblikket i de nordiske lande verserer en livlig debat om den pædagogisk-psykologisk rådgivnings (i Danmark PPR, i Norge PPT, i Sverige PTP) status og berettigelse. Eksempelvis har Szulevicz & Tanggaard (2015) argumenteret for, at den pædagogiske psykologi befinder sig i en brydningstid eller måske ligefrem identitetskrise, mens Hesselbjerg (2018) på tilsvarende vis har argumenteret for, at den norske PPT er under pres. Nordahl et al. (2018) udgav i 2018 en rapport, hvor de argumenterede for, at den norske skolepsykologiske tjeneste (PPT), som vi kender den i dag, helt bør lukkes.

Når der på den måde stilles spørgsmålstejn ved den pædagogisk-psykologiske rådgivnings relevans og legitimitet fra både forskere, politikere og brugere rejser det samtidig nogle grundlæggende spørgsmål om den pædagogisk-psykologiske rådgivnings fremtidige virke og relevans i arbejdet med dagtilbud og skoler i kommuner.

I denne artikel vil jeg beskrive og analysere nogle af de grundlæggende forudsætninger for pædagogisk-psykologisk praksis. Dette vil bl.a. blive gjort med udgangspunkt i resultaterne fra et igangværende forskningsprojekt, hvor jeg har undersøgt, hvordan den pædago-

giske psykologi praktiseres i de kommunale pædagogisk-psykologiske rådgivninger (PPR) i Danmark (se også Szulevicz, in press).

Jeg vil i den sammenhæng primært fokusere på, hvordan der i pædagogisk-psykologisk praksis ofte opstår forskellige typer af dilemma- og modsætningsfyldte situationer, som stiller holdnings- og værdimæssige spørgsmål til den pædagogisk-psykologiske medarbejder. Som et eksempel herpå vil jeg nedenfor citere en pædagogisk psykolog i PPR, som svarer på et spørgsmål om, hvorvidt den pædagogiske psykologi i dag opleves mindre relevant i PPRs arbejde. Psykologen beskriver:

*Jeg tænker, at mange forældre og fagpersoner i dag er pressede af for eksempel ringere arbejdsvilkår, hvilket gør at deres overskud til at arbejde med pædagogik og dannelse nogle gange står som 2. prioritet, hvor jeg mener det skulle have 1. prioritet. I mange skoler kommer læring i dag til at stå som 1. prioritet og dermed før dannelse, grundet blandt andet det store nationale fokus på test. Den pædagogiske psykologi er derfor, efter min mening, kun blevet mere relevant. Det er vigtigt, at vi holder fast i den pædagogiske psykologi og ikke glemmer pædagogikken i jagten på høje placeringer i nationale test.*

Citatet er interessant, fordi psykologen her fremhæver, at fagprofessionelle i dagtilbud og skoler kan have tendens til at nedprioritere pædagogik og dannelse til fordel for et fokus på læring. I citatet fremhæver PPR-psykologen ligeledes, hvordan der skal holdes fast i den pædagogiske psykologi, fordi den kan fungere som et forsvar for pædagogikken og for, at pædagogikken ikke forsvinder i jagten på høje placeringer i nationale tests.

Citatet er opsigtsvækkende af flere grunde. For det første er det bemærkelsesværdigt, at den pædagogiske psykolog fremhæver sin oplevelse af, at pædagogik og dannelse nedprioriteres på skolerne på bekostning af et fokus på læring og bedre placeringer på nationale tests. For det andet er citatet interessant, fordi netop den pædagogiske psykologi

bliver beskrevet som en slags 'pædagogikkens redning' i skolesystemets konstante jagt på høje placeringer på nationale tests. I et historisk perspektiv er netop en sådan forståelse af den pædagogiske psykologi iøjnefaldende eftersom dele af den pædagogiske psykologi på mange måder, mere eller mindre bevidst, kan siges at have understøttet overordnede uddannelsespolitiske interesser (Szulevicz & Tanggaard, 2014, Vassallo, 2017, Szulevicz, 2018, Nielsen & Tanggaard, 2018). Hvis der uddannelsespolitisk har været et ønske om højere placeringer på nationale tests, har den pædagogiske psykologi, groft sagt, arbejdet på at understøtte dette politiske ønske snarere end at forholde sig kritisk-refleksivt til det. Og netop forholdet mellem at den pædagogiske psykologi fungerer henholdsvis understøttende eller kritisk-refleksivt vil være denne artikels omdrejningspunkt. Analytisk vil dette forhold blive illustreret med inspiration fra den tyske professor i pædagogik, Dietrich Benner. Benner (2005) sonderer mellem en henholdsvis affirmativ og ikke-affirmativ tilgang til pædagogik. Denne sondring mellem en affirmativ og ikke-affirmativ tilgang vil jeg, med yderligere inspiration fra Michael Uljens (2018), overføre til pædagogisk-psykologisk praksis, og argumentere for vigtigheden af at være opmærksom på, hvornår den pædagogiske psykologi fungerer henholdsvis affirmativt og ikke-affirmativt. Ved bl.a. at trække Benners almene pædagogik ind i forståelsen af pædagogisk psykologi er artiklens udgangspunkt samtidigt også, at den pædagogiske psykologi med fordel kan analyseres og forstås med udgangspunkt i pædagogikken som disciplin. Denne pointe kan synes banal. Ikke desto mindre peger bl.a. artiklens empiri på, at de pædagogiske aspekter omkring pædagogisk psykologi er under pres af bl.a. mere klinisk psykologiske og psykiatriske forståelsesformer (se bl.a. Thornberg et al., 2018 for lignende perspektiver i forhold til forståelsen af mobning).

Jeg indleder artiklen med at beskrive den

analytiske sondring mellem en både affirmativ og ikke-affirmativ tilgang til pædagogikken. Herefter analyseres det, hvordan den pædagogiske psykologi – både historisk og aktuelt – i overvejende grad har fungeret affirmativt. Artiklen fortsætter herefter med udgangspunkt i et aktuelt empirisk forskningsprojekt med at diskutere præmisserne for henholdsvis affirmativ og ikke-affirmativ pædagogisk-psykologisk praksis. Aktuelt er der en række betydelige udfordringer knyttet til uddannelsessystemet med øget mistro blandt børn og unge, udfordringer med inklusion og flere lærere som forlader lærergerningen. Disse udfordringer påvirker naturligvis også pædagogisk-psykologisk praksis. Artiklen afrundes med nogle overvejelser omkring, hvorledes de aktuelle udfordringer i visse tilfælde kan kalde på ikke-affirmative pædagogisk-psykologiske forholdemåder.

### **(Non-)affirmativitet i pædagogikken**

Dietrich Benner sonderer i sit almenpædagogiske arbejde mellem en affirmativ og ikke-affirmativ tilgang til pædagogik og undervisning. Når pædagogikken praktiseres affirmativt præsenteres elever i undervisningen for stof, som bekræfter en fortsættelse af det allerede eksisterende. En sådan tilgang kan karakteriseres som affirmativ, da den antager, at pædagogikken har til opgave at føre eleven ind i traditionen og det allerede eksisterende. Herudover kan en affirmativ tilgang til pædagogik også betone, at elever gennem undervisning og anden pædagogisk aktivitet skal gøres fremtidsparate ved at lære, hvad der er behov for i et kommende samfund.

Ifølge Benner (2005) er en affirmativ tilgang imidlertid problematisk, da den ikke i tilstrækkeligt omfang lærer eleverne at forholde sig kritisk og undersøgende til deres livsbetingelser. Og netop den kritiske og undersøgende tilgang er idealet i den ikke-affirmative dannelsestilgang, hvor menneskelig læring, ifølge Benner, bliver “en selvvirksom tilegnelse af

noget umiddelbart ukendt, som aldrig ganske enkelt kan bekræftes af det lærende subjekt.” (Benner, 2005: 24).

En ikke-affirmativ position anerkender naturligvis eksisterende viden, traditioner, idealer og værdier. Den affirmerer dem bare ikke. Det indebærer, at den pædagogiske opgave består i at orientere eleven imod de spørgsmål, som eksisterende praksisser, løsninger, viden og idealer er svar på. Når eleven forholder sig til, hvordan eksisterende løsninger er svar på aktuelle problemer og spørgsmål udvikler hun/han en grundlæggende kritisk-refleksiv forholden sig til tilværelsen. I den sammenhæng er det, for Benner, ligeledes centralt, at pædagogiske aktiviteter får eleven til at formulere nye svar på eksisterende spørgsmål, ligesom der også skal formuleres helt nye spørgsmål. Dette indebærer samtidig, at uddannelse ikke alene består i at socialisere elever ind i eksisterende værdi- og normsæt, men at norm- og værdisættene også skal underkastes kritiske spørgsmål og refleksion (Benner, 2005; Uljens & Ylimaki, 2017). Den overordnede pointe i den ikke-affirmative tilgang er, at pædagogik består i hele tiden at udfordre mennesket på, hvad det tager for givet.

Benner har formentlig ikke haft pædagogisk-psykologisk praksis i tankerne i forhold til sondringen mellem en affirmativ og ikke-affirmativ tilgang til pædagogikken. I stedet har Benners sigte været, hvordan der ud fra en almenpædagogisk ramme kan beskrives nogle almene præmisser for forståelsen af pædagogik, opdragelse og undervisning. Imidlertid har andre forskere forsøgt at føre Benners teori videre i forhold til andre anvendte områder inden for pædagogisk praksis. Således har eksempelvis Uljens & Ylimaki (2017) for nyligt udviklet en ikke-affirmativ forståelse af curriculumstudier, didaktik og pædagogisk ledelse. Uljens & Ylimaki beskriver bl.a., hvordan enhver pædagogisk tilgang bør tematisere, hvordan individuel, menneskelig handlen er forbundet med socioøkonomiske og politiske

strukturer, samt historiske og kulturelle udviklingsmønstre.

Hvis en praktiker arbejder affirmativt er der, ifølge Uljens & Ylimaki, risiko for, at en given realitet (at der eksempelvis skal inkluderes flere elever i almenundervisningen) accepteres ukritisk, og at denne realitet ikke forbindes med centrale spørgsmål knyttet til praktikerens faglighed (eksempelvis om de pædagogiske forudsætninger er til stede for at inklusionen kan realiseres på en måde, så den bliver til gavn for både elever og voksne). En ikke-affirmativ tilgang vil netop være orienteret af en anderledes normativ tilgang, hvor der spørges kritisk-refleksivt ind til, om forudsætningerne reelt er tilstede for at praktisere inklusion på hensigtsmæssig vis. Med udgangspunkt i curriculumstudier beskriver Uljens (2018), hvordan traditionelle og affirmative curriculumtilgange uproblematisk tager samfundsmæssige standarder og normer for givne størrelser. I en sådan forståelse har læreren udført sit arbejde tilfredsstillende, hvis det pågældende curriculums mål er blevet formidlede. Imidlertid er problemet, ifølge Uljens, at en sådan pædagogisk og didaktisk praksis gør undervisning til et instrumentelt og teknologisk anliggende, som reelt ikke er pædagogisk informeret eller motiveret.

På samme vis som Uljens & Ylimaki (2017) og Uljens (2018) forsøger at brede Benners ikke-affirmative tilgang ud til andre domæner vil jeg i den resterende del af artiklen undersøge hvordan pædagogisk-psykologisk praksis placerer sig på et kontinuum fra en affirmativ til en ikke-affirmativ tilgang. Dette vil jeg gøre ved først at argumentere for, at store dele af den pædagogiske psykologi i overvejende grad har fungeret affirmativt.

### **Den affirmative pædagogiske psykologi**

Den pædagogiske psykologi er en psykologisk underdisciplin, som kan defineres på mange forskellige måder. Men hvor eksempelvis den kliniske psykologi primært har til formål at

ændre det enkelte individs følelser eller tanker, har den pædagogiske psykologi typisk mere fokus på at ændre de *betingelser*, som mennesker lever og udvikler sig under. Hermed bliver den pædagogiske psykologi også til et normativt anliggende, som forholder sig til i hvilken retning den menneskelige udvikling skal bevæge sig (Brinkmann, 2017). Ifølge Brinkmann har der i den sammenhæng kunnet identificeres to overordnede uddannelsespolitiske svar på, hvad der skal afgøre den menneskelige udviklings retning: 1) systemet og 2) individet selv. I det første svar defineres retningen af systemet. Her gøres pædagogikken instrumentel i forhold til opnåelse af nogle systemidentificerede interesser. Denne forvaltning af pædagogikken har været ret tydelig i de seneste år, hvor den har kredset omkring konkurrencestatens fordring om, at uddannelsessystemet skal mobilisere eleverne, så de er klar til at indgå i nationens kamp om ressourcer med andre stater. Her formuleres pædagogikkens mål eksternt, og dens succes måles ud fra, hvordan eleverne klarer sig i nationale og transnationale målinger. Ifølge Pedersen (2011) bliver uddannelsessystemets ideal i den sammenhæng den 'opportunistiske elev', som ved hjælp af effektiv selvregulering kan honorere skolens faglige og sociale krav for senere at kunne begå sig bedst muligt på arbejdsmarkedet.

I det andet svar afgøres retningen af individet selv. Her er fokus på, hvordan eleven individuelt identificerer sig med stoffet, og hvordan undervisningen bedst skaber motivation og mening hos eleven. Oprindeligt udsprang denne orientering imod individet fra det antiautoritære og frisættende fokus, som opstod i kølvandet på 1968-oprøret, og som tydeligst kom til udtryk i reformpædagogikken. Imidlertid peger bl.a. Brinkmann (2017) på, at det antiautoritære udgangspunkt har tabt pusten, og er blevet afløst af en uhellig alliance med konkurrencestatspædagogiske tiltag med fokus på identificering af personlig læringsstil,

logbog og portefølje over elevernes individuelle og synlige læring.

I begge svar kan man således sige, at pædagogikken er blevet instrumentaliseret og gjort systemaffirmativ. Den samme analyse kan foretages i forhold til store dele af den pædagogiske psykologi. Her har den amerikanske pædagogisk-psykologiske forsker Stephen Vassallo (2017) eksempelvis beskrevet, hvordan den pædagogiske psykologi i sin selvforståelse fungerer emancipatorisk. Det indebærer bl.a., at pædagogisk psykologi har anskuet sig selv som frigørende ved at bidrage til at frigøre elever og hjælpe dem til at realisere deres individuelle potentialer fuldt ud. Dette opnås bl.a. gennem et fokus på, hvordan elever bedst motiveres og hvordan de bedst udvikler positive selvbilleder. Den pædagogiske psykologi har i disse bestræbelser bidraget med en lang række redskaber og teknologier, som hjælper til at monitorere, vurdere og måle individuelt udbytte og fremskridt hos eleverne. Ifølge Vassallo er problemet imidlertid, at den pædagogiske psykologi har svært ved at leve op til sit emancipatoriske udgangspunkt. Vassallo argumenterer ligefrem for, at den pædagogiske psykologi har været med til at fremme et skjult curriculum, som handler om at elever skal tilpasses en bestemt konkurrencestatslig dagsorden med fokus på selvregulering, fleksibilitet, konkurrence og parathed til arbejdsmarkedet. Uden selv at bruge betegnelsen kan Vassallo således siges at være talsmand for, at den pædagogiske psykologi fungerer systemaffirmativt.

I deres kontroversielle bog "The Education of Selves. How Psychology Transformed Students" leverer Martin & McLellan (2013) en lignende kritik af den pædagogiske psykologi som både profession og videnskab. De kritiserer den pædagogiske psykologi for at have glemt at forholde sig til sine normative og ideologiske forudsætninger, og for uforvarende i stedet at have været med til at agere systembevarende og at promovere et opportu-

nistisk, kalkuleret og selvmonitoreret individ. Martin & McLellan rejser fire bekymringer (concerns) omkring pædagogisk psykologi. Disse er 1) individualisering, 2) psykologisering, 3) reduktionisme og 4) manipulation. For det første peger Martin & McLellan på, at den pædagogiske psykologi har været med til at fremme opmærksomheden på elevers selvværd, selvtillid, selvforståelse, selverkendelse, selvregulering, selvmonitorering osv. inden for pædagogisk praksis. Denne selvorientering har bidraget til en uhensigtsmæssig individualisering, hvor både elever, lærere, forældre og politikere har fået for stor opmærksomhed på eleven som isoleret analyseenhed.

For det andet har den pædagogiske psykologi været med til at psykologisere pædagogikken. Denne psykologisering har indebåret, at menneskelige handlinger og tænkning primært er blevet forklaret og forstået med reference til indre, mentale og biologiske strukturer. Ifølge Martin & McLellan medfører psykologiseringen fejlslutninger, hvor problematisk adfærd, som eksempelvis udadreagerende adfærd, ofte forklares med barnets manglende evne til selvregulering. Imidlertid er det et klassisk eksempel på en psykologiseret forklaring, som ifølge Martin & McLellan har ringe forskningsmæssigt belæg, og som også er vanskelig at afdække eller afprøve empirisk.

For det tredje har den pædagogiske psykologi bidraget til reduktionistiske forståelser af pædagogik, skole og elever med en tendens til at overse betydningen af den sociokulturelle kontekst, som al menneskelig aktivitet udspiller sig inden for. Som eksempel herpå kan nævnes nogle af de spørgsmål, som danske elever i folkeskolens 4.-9. klasser stilles i forbindelse med de nationale trivselsmålinger. Her lyder eksempelvis to af spørgsmålene fra spørgerammen: "Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?" og "Kan du koncentrere dig i timerne?". Med Martin & McLellans optik kan en sådan måde at spørge elever om deres arbejdsformer kritiseres for at være afkoblet

og dekontekstualiseret, og at den i virkeligheden siger mere om, hvordan pædagogiske psykologer arbejder, end om hvordan elever har det i skolen. Deres pointe er således, at vi med sådanne spørgeskemaer tror, at vi får værdifuld viden om børns hverdagsliv. Men i virkeligheden får vi et selvrapporteret udsagn, som meget sandsynligt er med til at reducere vores forståelse af, hvordan børn har det, og af hvordan de lærer.

For det fjerde kritiserer Martin & McLellan den pædagogiske psykologi for at være manipulatorisk. De argumenterer for, at den pædagogiske psykologi har været primus motor i diskursivt at beskrive elever i vanskeligheder på nogle helt særlige måder, som kalder på nogle særlige pædagogisk-psykologiske løsninger. Eksempelvis forstås den urolige elev som værende dårlig til at selvregulere. Og netop evnen til selvregulering kan læres i mindfulness-baserede pædagogikker, som på det seneste er blevet populære.

Martin & McLellans præmis er, at de fire ovenfor beskrevne tendenser virker mere eller mindre usynligt, og at der formentlig ikke findes pædagogiske psykologer eller skolepsykologiske kontorer, som bevidst ønsker at fremme hverken individualisering, psykologisering, reduktionisme eller manipulation. Ikke desto mindre er deres pointe, at den pædagogiske psykologi uforvarende har været med til at fremme disse tendenser. Hertil kan indvendes, at både Vassallo samt Martin & McLellans kritik er udført med udgangspunkt i Canada og USA, hvorfor der kan være nogle forskelle i forhold til en dansk pædagogisk-psykologisk kontekst, ligesom deres kritik naturligvis heller ikke kan rettes imod alle pædagogiske psykologer eller imod hele den pædagogiske psykologi som fagdisciplin.

I det følgende bevæger jeg mig empirisk ind i en dansk pædagogisk-psykologisk kontekst. Her vil jeg undersøge præmisserne for pædagogisk-psykologisk praksis, og i den sammenhæng også forholde mig til, hvordan hen-

holdsvis affirmative og ikke-affirmative pædagogisk-psykologiske forståelser er på spil.

### Metode

Jeg vil eksemplificere diskussionerne vedrørende en ikke-affirmativ pædagogisk psykologi med udgangspunkt i et empirisk forskningsprojekt, som jeg aktuelt er i gang med. Forskningsprojektet tager udgangspunkt i spørgsmålet: "Hvori består det pædagogiske i den pædagogiske psykologi?". Som led i projektet har jeg elektronisk sendt fem spørgsmål til psykologer og ledere på syv forskellige PPR-kontorer i danske kommuner.

De fem spørgsmål lød: 1. Hvordan vil du definere en pædagogisk-psykologisk problemstilling? 2. Hvad vil det for dig sige at arbejde pædagogisk-psykologisk? 3. Er den pædagogiske psykologi vigtig i dit arbejde? 4. Er den pædagogiske psykologi under pres/blevet mindre relevant i PPRs arbejde? 5. Efterspørger PPRs brugere pædagogisk-psykologisk faglighed. Alle respondenter blev bedt om at sende deres svar direkte til min e-mailadresse, og de blev alle lovet fuld anonymitet. Forskningsprojektet baserede sig på frivillighed, og jeg fik i alt 38 besvarelser. En del respondenter svarede tilbage, at de ikke ønskede at medvirke pga. for lidt tid. Der er således ikke tale om et repræsentativt udvalgt antal PPR-psykologer, som har svaret på spørgsmålene (se også Szulewicz, 2019). De syv PPR-kontorer i forskellige kommuner er bredt udvalgt, og repræsenterer således både store og små kommuner i Danmark.

De spørgsmål, som PPR-medarbejderne blev bedt om at svare på, indeholdte ikke direkte referencer til sondringen mellem en affirmativ og ikke-affirmativ pædagogisk psykologi. Ikke desto mindre stod det i min analyse af det empiriske materiale klart, at PPR-medarbejderne adresserer forhold, som meningsfuldt kan analyseres med udgangspunkt i, om den pædagogiske psykologiske kan forstås henholdsvis affirmativt/ikke-affirmativt.

### Tendenser i pædagogisk-psykologisk praksis

I det følgende udfoldes en række tendenser og vilkår, som aktuelt påvirker rammerne for den pædagogisk-psykologiske rådgivning, hvor mange af svarene på spørgsmålene i de elektroniske interviews kredsede omkring tre overordnede tendenser. For det første adresserede mange af svarene nogle strukturelle, organisatoriske og pædagogiske ændringer, som det danske uddannelsessystem over de seneste år har gennemgået, og som er med til at påvirke betingelserne for den pædagogisk-psykologiske praksis. Samlet kan de forandringer kondenseres til det forhold, at det danske uddannelsessystem – i tråd med de fleste øvrige uddannelsessystemer i den vestlige verden – er blevet mere målstyret, samt test- og præstationsorienteret (Sahlberg, 2011; Biesta, 2011). Denne tendens udtrykkes bl.a. i det citat, som indledningsvist præsenteres i artiklen, hvor PPR-medarbejderen beskriver, at der er blevet ringere tid til at arbejde med pædagogik, fordi skolerne er optagede af at klare sig godt i nationale tests, og at læringsdagsordenen har gjort det vanskeligt at arbejde bredere med elevernes dannelse. For det andet handlede mange af svarene om, hvorledes den pædagogisk-psykologiske rådgivning ofte presses ind i en psykiatrisk, individorienteret og mere klinisk-psykologisk forståelsesramme. I en del tilfælde kædes disse to tendenser sammen i besvarelsen af de elektroniske interviews.

For det tredje beskrev mange af PPR-medarbejderne, hvordan det politiske ønske om et mere inkluderende uddannelsessystem påvirker betingelserne for den pædagogisk-psykologiske praksis.

### Præstationsorientering, målorientering og efterspørgsel på klinisk-psykologiske ydelser

Hvis vi tager fat i de to første overordnede tendenser, nemlig at 1) PPR-psykologer rådgiver og vejleder i et uddannelsessystem, som

er markant mere præstations- og målorienteret, samt 2) at pædagoger, lærere og forældre i stigende grad efterspørger individuelt orienteret og mere klinisk psykologisk vejledning, fremgår det tydeligt af materialet, at der er tale om nogle potentielt sammenfaldende tendenser. Eksempelvis udtrykkes flere gange, hvordan læringssynet i skolen og den tid de fagprofessionelle har til at arbejde med de forskellige problemstillinger som forhold, der har betydning for både læreres og børns hverdag, men også for de pædagogiske psykologer. Således beskriver en PPR-psykolog på spørgsmålet om, hvorvidt den pædagogiske psykologi er blevet mindre relevant:

*“Nej, tværtimod. Den pædagogiske psykologi er kun blevet mere relevant i takt med, at den er under pres. Og det oplever jeg, at den er. Jeg oplever, at mange af de vilkår, foleskolen er underlagt, presser pædagogisk personale, skoleledelse, forældre og den rådgivning og rolle, jeg som PPR-psykolog får lov at indtage. Det betyder for eksempel i praksis, at jeg kaldes på til udredninger af børn med primær mistanke om en psykiatrisk forklaring eller at pædagogisk personale oplever sig så presset, at de ved første konsultation udtalt ønsker en anden skoleplacering af et bestemt barn.”*

På tilsvarende vis svarer en psykolog på samme spørgsmål:

*“Den pædagogiske psykologi kan komme under pres på den måde, at en stresset lærers eller pædagogs eneste udvej er at få psykologen til at teste barnet, og hvor der ikke er overskud til at sætte sig selv i spil, og lave reelle forandringer i praksis.”*

En leder på et PPR-kontor svarer, om PPRs brugere efterspørger pædagogisk-psykologisk faglighed:

*“Alle vores tal peger i retningen af, at et tiltagende antal børn mistrives i skole og børnehaver. Derfor bliver den pædagogiske psykologi tiltagende vigtig, for det er den der kan sætte forbindelse mellem analyse og pædagogisk praksis. Men den*

*pædagogiske psykologi er også under pres fordi denne ikke byder på hurtige nemme løsninger og det er desværre ofte det den økonomiske udvikling peger i retning af.”*

Vi ser her nogle eksempler fra PPR-ansatte, hvor de peger på, at dagtilbud og skoler er underlagt nogle pædagogiske og økonomiske betingelser, som gør at mange af de fagprofessionelle har meget travlt og som er medvirkende til, at en stigende andel elever ser ud til at mistrives. De interviewede PPR-psykologer belyser, hvorledes denne udvikling på den ene side gør pædagogisk-psykologiske interventioner mere relevante. På den anden side peges der samtidigt på, at udviklingen vanskeliggør de pædagogisk-psykologiske interventioner, fordi der enten ikke er tid eller overskud til at arbejde med dem, eller fordi der i stedet efterspørges mere individorienterede løsninger, eller at enkeltstående elever viderehenvises til psykiatrien.

En anden leder på et PPR-kontor svarer på spørgsmålet om, hvorvidt PPRs brugere efterspørger pædagogisk-psykologisk faglighed:

*Men de selsamme pædagogisk fagprofessionelle er også med til at skubbe mine ansatte i retning af at arbejde meget mere klinisk. Grundene hertil er mange, og det placerer ofte den PPR-ansatte i et voldsomt krydspres i mellem at arbejde med den pædagogiske psykologiske indsats som de gerne vil og tror på og mellem at ty til yderligere udredning og testning som især forældre og det øvrige system ofte efterspørger. Lige præcis dette, er efter min mening en af PPR systemets allerstørste udfordringer lige nu. Hvis vi ikke passer på og værner om det vi er dygtige til (og sat i verden for i øvrigt), så ender vi simpelthen som psykiatriens forkontor.*

Med lederens ord rådgiver PPR aktuelt i en skole og et uddannelsessystem, som på grund af forskellige omstændigheder, risikerer at gøre den pædagogisk-psykologiske rådgivning til psykiatriens forkontor. I Danmark er PPR's formål defineret af folkeskoleloven og nogle dertilhørende bekendtgørelser (Nielsen, 2014),

hvor det meget tydeligt fremgår at PPR skal levere rådgivning om specialpædagogisk bi-stand for børn med særlige behov, samt at PPR skal facilitere arbejdet med inklusion af elever i uddannelsessystemet. Som tidligere beskrevet, er det vanskeligt entydigt at bestemme pædagogisk-psykologisk kernefaglighed, men i citatet ovenfor er udgangspunktet klart, at den pædagogiske psykologi er kernefagligheden. Ifølge citatet ovenfor presses denne kernefaglighed imidlertid af PPR's samarbejdspartnere, som efterspørger mere individuelt orienterede indsatser som testning og udredning. Dette pres afstedkommes bl.a. af, at viderehenvinding af børn til psykiatrien netop forudsætter en individuel udredning af et barn, hvilket også illustreres i nedenstående citat, hvor den interviewede psykolog forholder sig til, om den pædagogiske psykologi er kommet mere under pres i PPR's daglige virke:

*Den er under pres, men ikke fordi den er blevet mindre vigtig. Vi er pressede af at læger ikke længere henviser børn til psykiatrisk udredning, med mindre der er en psykologisk undersøgelse fra PPR. Dette kombineret med at mange forældre føler behov for at få deres børn udredt psykiatrisk giver et pres om at løse undersøgelsesopgaver, som tager tid fra vores kerneopgaver og den pædagogiske psykologi.*

Citaterne viser, hvordan den pædagogisk-psykologiske (kerne)faglighed er kommet under pres af et ændret skolesyn samt viderehenvinningspraksisser til psykiatrien, som fordrer bestemte måder at arbejde på, og de elektroniske interviews indikerer tydeligt, at der eksisterer en (selv)forståelse i PPR-systemet af, at den pædagogiske psykologi generelt er under pres. Denne pointe blev understreget i et andet elektronisk interview, hvor en PPR-leder beskriver:

*“Ja, den pædagogiske psykologi er under pres på flere niveauer. Men vi er også nødt til selv at beskytte den. I sidste uge skrev jeg eksempelvis en indstilling til direktionen i min kommune, hvor jeg*

*fra et pædagogisk-psykologisk ståsted advarede imod at lade børnehævebørn starte i skolefritidsordningen i maj i det samme år, hvor de skal begynde i 0. klasse i august måned (det kaldes en forårs-skolefritidsordning). Kommunen sparer en del penge på budgettet, men fra et fagligt perspektiv, kan jeg frygte, at mange af børnene kommer i klemme. Jeg mener, at vi som fagfolk er forpligtede på at beskrive vores bekymringer i en sådan situation.”*

Ud over at lærere og pædagoger oplever at have travlt, opleves også at skolen fra politisk hold reguleres på nye og strammere måder. Denne strammere regulering placerer potentielt PPR-medarbejderen i et vanskeligt dilemma. For på den ene side er PPR en del af en politisk styret offentlig forvaltning, som den enkelte PPR-medarbejder derfor skal repræsentere. På den anden side har en del af de empiriske eksempler i denne artikel samtidig vist, at den selvsamme strammere styring kan producere nogle vilkår i skoler og dagtilbud, som PPR-medarbejderen fra et fagligt perspektiv kan have vanskeligt ved at bakke op om. I citatet ovenfor viser PPR-lederen, hvordan PPR kan levere et modspil til nogle kommunale beslutninger, og at et sådant modspil er helt nødvendigt for at legitimere PPRs faglige berettigelse.

### **Inklusionsbestræbelserne og betydningen for PPR**

Et tredje forhold som inden for de seneste år har været kraftigt omdebatteret er bestræbelserne på at inkludere flere elever i almenundervisningen. Som tidligere nævnt blev disse bestræbelser ofte fremhævet i de elektroniske interviews, som forhold, der har påvirket den pædagogisk-psykologiske praksis ganske betragteligt over de seneste par år.

Kravet om et mere inkluderende uddannelsessystem har på mange punkter forandret de pædagogiske psykologers opgavevaretagelse betydeligt. I meget grove træk var den pædagogiske psykologs primære opgave tidligere at sikre, at elever med særlige behov blev henvist

til de rette specialpædagogiske tilbud. Med kravene om at færre elever skal segregeres til specialpædagogiske tilbud skiftede en stor del af de pædagogiske psykologers opgavebeskrivelser karakter således, at de pædagogiske psykologer i dag i høj grad skal hjælpe med at understøtte arbejdet med inklusion i dagtilbud og skoler. Denne bevægelse afspejler sig også i de elektroniske interviews, hvor det flere gange fremhæves, at arbejdet med inklusion i dag har afgørende betydning for, hvilken faglighed PPR's brugere efterspørger. Således svarer eksempelvis en PPR-psykolog på spørgsmålet om, hvorvidt PPR's brugere efterspørger pædagogisk-psykologisk faglighed:

*“I høj grad. I forbindelse med inklusion og skole-reform opleves flere børn på overarbejde i skolen samtidigt med, at det pædagogiske personale har mindre tid til at forberede den inkluderende undervisning, som skal sikre disse børns udvikling.”*

En anden psykolog svarer på tilsvarende spørgsmål:

*“Jeg vil nærmere sige, at den er blevet revitaliseret i forhold til den meget fokus på inkluderende fællesskaber, og det, at få flere børn til at være tilknyttet almenområdet i dagtilbud og skole. Ligeledes er det øgede fokus på tidlige forebyggende indsatser med til at skabe grobund for, at det er et helt centralt element i værktøjskassen hos PPR-psykologen.*

*Jeg tænker, det er afgørende for nye psykologer, der vil arbejde på PPR-området, at de er stærke i viden om, hvad der skaber bæredygtige inkluderende fællesskaber – hvilke faktorer og samarbejdsformer, kulturer og værdier skal udformes lokalt i forhold til at stimulere inkluderende fællesskaber. Her er det også godt, at de kan spille ind organisatorisk, så de kan være medspillere til at skabe organisationsudvikling i de skoler og dagtilbud, hvor der øjensynligt er plads til udvikling omkring tiltag, ledelse, strategier i forhold til at udvikle mere bæredygtige fællesskaber, så der ikke kun fokuseres på individets problemstillinger.”*

Psykologerne peger således på, at arbejdet med inklusion kan være med til at revitalisere den pædagogiske psykologi. Omvendt kan omstillingen til øget inklusion også skabe nye dilemmaer i den pædagogisk-psykologiske rådgivning. Således beskriver en psykolog, hvordan arbejdet med inklusion er med til at synliggøre, at der stilles modsatrettede spørgsmål og krav til PPR's ansatte:

*Der er et stort paradoks mellem, at der på den ene side efterspørges praksisnær vejledning/sparing i forhold til pædagogik i klasserne, så alle børn kan være deltagende. Det går igen både i inklusionseftersynets rapport fra 2016, og når vi lokalt adspørger ledere i skoler og dagtilbud, at de ønsker et fokus på klasse/gruppeniveau, fordi det er i det forum, at de løser deres opgaver. På den anden side er der i det daglige samarbejde et særdeles stort pres på individuelle udredninger, ønske om afklaring af diagnoser, indstillinger til børnepsykiatrien og et øget antal indstillinger til specialpædagogiske tilbud.*

Ifølge psykologen er der således på den ene side et krav om, at PPR-psykologerne skal intervenere på gruppe- og klasseniveau, så de bedre kan understøtte arbejdet med pædagogik i almenmiljøerne, mens psykologerne på den anden også fortsat forventes at levere individuelle elevudredninger og indstillinger til børnepsykiatrien. På mange måder berører spørgsmålet om inklusion også forholdet mellem en affirmativ og ikke-affirmativ pædagogisk psykologi. For på den ene side vil de fleste pædagogiske psykologer formentlig forholde sig affirmativt til spørgsmålet om inklusion, og hermed støtte, at flest mulige elever skal være en del af de almene undervisningsmiljøer. På den anden side fremføres det ofte, at inklusionsbestrebelsene i uddannelsessystemet reelt fungerer som en undskyldning for besparelser. Og denne problemstilling, hvor der kan opstå en konflikt imellem psykologfaglige og økonomiske hensyn er meget karakteristisk for mange af de sager, som pædagogiske psykologer involveres. Med Devlins (2017: 91) ord bebor

de pædagogiske psykologer således ofte 'the swampy lowlands', som er kendetegnede ved at være mudrede, svært gennemskuelige, risikofyldte og modsætningsfyldte sammenhænge. I sådanne sammenhænge er der i høj grad brug for en etisk, faglig og normativ bevidsthed, som kan orientere og guide den pædagogisk-psykologiske rådgivning. I det følgende vil jeg argumentere for, at en sådan faglig selvbevidsthed bl.a. kan opnås ved at øge opmærksomheden omkring et ikke-affirmativt ståsted for den pædagogiske psykologi.

### **Hvorfor er der brug for en ikke-affirmativ pædagogisk psykologi?**

En ikke-affirmativ pædagogisk psykologi vil forholde sig kritisk-refleksivt og undersøgende til de omstændigheder og kontekster, som den agerer inden for. Det indebærer, at den ikke blot affirmerer forudsætninger for dens eget virke, men at den forholder sig kritisk-refleksivt til dem.

Grundlæggende kan den pædagogiske psykologi siges at hvile på nogle normative forudsætninger, som enten kan bekræftes (affirmeres) eller problematiseres (ikke-affirmeres) i den konkrete pædagogisk-psykologiske praksis (Kristiansen & Knutson, 2016). Forudsætningerne omkring PPRs arbejde er normative i den forstand, at PPR-medarbejderen konstant konfronteres med normative spørgsmål omkring udvikling eller intervention i relation til et barn eller en voksen. Hermed stilles PPR-medarbejderen ligeledes over for spørgsmål vedrørende intentionalitet, og dermed også normativitet i forhold til i hvilken retning og med hvilke metoder barnet eller den voksne skal understøttes. Den pædagogiske psykologi er således ikke blot beskrivende – den er også foreskrivende ved at vise retninger for bestemte fremtidige handlinger. Og når den pædagogiske psykolog går ind og viser retning kan hun/han samtidig enten være med til at bekræfte eller problematisere de normative forudsætninger for den pædagogisk-psykolo-

giske praksis. Hvis der ikke er opmærksomhed omkring de normative forudsætninger risikerer den pædagogiske psykologi at understøtte tendenser og udviklinger, som er potentielt problematiske, hvilket blev beskrevet tidligere i artiklen. Som beskrevet tidligere i artiklen kan store dele af den pædagogiske psykologi kritiseres for at have været praktiseret for affirmativt. Der kan fortsat være behov for en affirmativ pædagogisk psykologi, men jeg mener, at der er nogle aktuelle, samfundsmæssige og uddannelsespolitiske omstændigheder, som i høj grad har aktualiseret behovet for en mere ikke-affirmativ forholdemåde.

En væsentlig grund til behovet for en ikke-affirmativ pædagogisk psykologi er, at den skal fungere som modspil til den performance- og outcome-orienterede skolekultur, som har udviklet sig i de fleste vestlige uddannelses-systemer over de seneste 20 år. Eksempelvis beskriver Nørup og Jacobsen (in press), hvordan 40 % af unge danskere mistrives i alvorlig grad i uddannelsessystemet, hvor en blanding af oplevelse af skolepres, høje forventninger samt generel samfundsmæssigt pres angives som nogle af årsagerne til de unges mistrivsel. Hertil kommer intensiveret fokus på karakterer, uddannelsesvalg og en diskurs om, at alle unge har alle tænkelige muligheder, hvorfor det også opleves som en fiasko, hvis de ikke lykkes.

På trods af betydelige indsatser rettet imod mere inklusion i almenskolen ser udgifterne til specialundervisning ud til konstant at stige (Langager, 2019), flere elever rammes af skolevægring med længerevarende, problematisk skolefravær (UVM, 2017), mens flere elever samtidig også får adfærdsdiagnoser som ADHD og autisme (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

Lignende tendenser ses i mange vestlige uddannelsessystemer og fra en britisk kontekst peger Gibbs (2018) på, at det neoliberale styringsregime, som uddannelsessystemet er underlagt har været med til at dehumanisere

skolen med fatale konsekvenser for lærerne, hvor der ses flere lærere som forlader lærergeringen, øget stress blandt lærere, lavere arbejdstilfredshed, tidligere pension og generelt forringet arbejdsmiljø.

Gibbs beskriver videre, hvordan pædagogiske psykologer overordnet har to mulige forholdemåder til deres virke i forhold til den aktuelle – og på mange måder kritiske – uddannelsespolitiske situation, som skolen befinder sig i. De pædagogiske psykologer kan for det første agere pragmatisk og hermed indirekte understøtte den aktuelle uddannelsespolitiske situation, hvor de pædagogisk-psykologiske kontorer er underlagt en betydelig kommunalpolitisk og forvaltningsmæssig styring. En sådan forholdemåde vil med denne artikels terminologi kunne betegnes som affirmativ. Men de pædagogiske psykologer kan for det andet indtage en anderledes forholdemåde, hvor der arbejdes på at formulere radikalt alternative tilgange til den aktuelt førte neoliberale uddannelsespolitik. Ifølge Gibbs vil en sådan forholdemåde tage udgangspunkt i en kritisk forholden til, hvad han betegner dehumaniseringen af skolen, men også en reorientering imod mere tillid til de fagprofessionelle i skolen, mindre kontrol samt mindre top down-styring. Gibbs' anden forholdemåde kan karakteriseres som en ikke-affirmativ pædagogisk-psykologisk position.

Med mine tidligere pointeringer af at den pædagogiske psykologi historisk set primært har indtaget en overvejende affirmativ position kan der selvfølgelig stilles spørgsmålstegn ved, hvorfor den pædagogiske psykologi nu skal orientere sig imod en ikke-affirmativ position, og om den pædagogiske psykologi overhovedet er det rette sted at kigge hen for et kritisk alternativ til den aktuelt førte uddannelsespolitik.

I tråd med argumentet om behovet for en ikke-affirmativ position kan vi ligeledes vende os imod den danske professor i udviklingspsykologi, Dion Sommer (2017), som udtrykker

om konceptpædagogikkens fremmarch og tidlig skoleficering af dagtilbudsområdet: professionen forpligter. Der er behov for at sige nej til uheldige alliancer mellem kommunalforvaltningers forelskelse i såkaldt evidensinformerede pædagogiske programmer og accountability-informeret skolepolitik. Og her har de pædagogiske psykologer både en tilpas nærhed og tilpas distance til, at de kan forstyrre daginstitutionen, skolen eller kommunalforvaltningen, hvis der er behov for dette.

### **Ikke-affirmative pædagogisk-psykologiske niveauer**

I det følgende vil jeg opstille to niveauer for en ikke-affirmativ pædagogisk psykologisk praksis.

Det første niveau er det personlige niveau, hvor den enkelte pædagogiske psykolog skal kunne agere ikke-affirmativt. Det personlige niveau er imidlertid også det mest sårbare og følsomme, da det som enkeltstående fagperson kan være vanskeligt at agere ikke-affirmativt. Dette skyldes ikke mindst, at kritik generelt har trange kår i offentlige organisationer i disse år. Dette har bl.a. den danske sociolog Rasmus Willig (2013) beskrevet, hvor han har argumenteret for, at kritiske perspektiver fra bl.a. pædagoger af deres arbejdsvilkår generelt ikke bliver taget godt imod på de overordnede ledelsesniveauer. Willig argumenterer for, at kritikken har undergået en u-vending, hvor kritik tidligere var et kollektivt anliggende, hvor ansatte i fællesskab kunne rejse en kritik imod deres arbejdsgiver, så er kritikken i dag blevet transformeret, så den får karakter af en selvkritik, hvor den ansatte typisk vil være tilbøjelig til at kritisere sig selv for manglende formåen snarere end at rette kritikken udad i forhold til ledelse, arbejdsvilkår eller lignende.

Når kritikken på den måde har vanskelige vilkår i den offentlige sektor, vil en ikke-affirmativ pædagogisk-psykologisk position i sig selv have svære betingelser, og hvis den skal

løftes individuelt, vil det således være ekstra vanskeligt.

Ikke desto mindre er der ofte behov for kritiske, fagligt motiverede vurderinger af, hvad der er bedst for børns og elevers sociale og faglige udvikling. Dette gælder eksempelvis i diskussionerne vedrørende mere eller mindre inklusion, der, som tidligere beskrevet, ofte præges af en økonomisk dagsorden. I artiklen 'Inclusion and budget cuts' (Szulevicz & Tanggaard, 2014) beskrives eksempelvis, hvordan PPR-medarbejdere oplevede at blive stillet i en situation, hvor de på grund af en kommunal målsætning om øget inklusion skulle anbefale inklusion af elever i almene klasser. Imidlertid mente mange af de samme psykologer i en del af tilfældene, at et specialklassetilbud havde været at foretrække for de pågældende elever. I forbindelse med artiklens tilblivelse blev der foretaget en række interviews med PPR-psykologer, hvoraf en af dem udtalte:

*Først og fremmest er udfordringen med de seneste besparelser ikke at lade økonomien overskygge, hvad der er barnets tarv."*

Hvis økonomien risikerer at overskygge, hvad der er det enkelte barns tarv, vil der være behov for en ikke-affirmativ pædagogisk psykologi, som problematiserer en sådan udvikling. Her vil den enkelte PPR-medarbejder naturligvis kunne opleve at befinde sig i et dilemma, hvor flere hensyn skal tilgodeses. Men er der ikke mulighed for at forfølge faglige hensyn og vurderinger, er risikoen omvendt en eroderet faglighed (Gibbs, 2018), som hverken PPR eller PPR's brugere kan være tjente med.

Det væsentligste niveau for en ikke-affirmativ pædagogisk psykologi er imidlertid, hvad jeg vil betegne et fagligt-organisatorisk niveau. Her er der tale om et niveau, hvor den pædagogisk-psykologiske faglighed bringes i spil på mere overordnede og organisatoriske niveauer. Lad mig illustrere med nogle eksempler.

Som et første eksempel kan nævnes PPR-lederen, som i artiklens empiriske del beretter

om, hvordan han på vegne af PPR skrev en indstilling til direktionen i en kommune om at droppe tiltaget med at sende børnehalebørn i skolefritidsordningen fra begyndelsen af maj måned. En plads i en skolefritidsordning er markant billigere end i en børnehave, og dermed er der betydelige besparelser forbundet med at lade børnehalebørn begynde tidligere i skolen. Imidlertid er der en række stærke faglige argumenter imod denne ordning, da mange børn vil finde det overvældende, og at de dermed vil få en dårligere start på deres skoletid. PPR-lederens holdning er, at PPR i sådanne tilfælde bliver nødt til at være en kritisk stemme og modvægt til, at økonomiske hensyn bliver for dikterende i forhold til tilrettelæggelsen af børns hverdag. Fra en kynisk betragtning kan det indvendes, at økonomiske hensyn konstant er medstemmende for pædagogisk praksis, og at det er et vilkår for den pædagogiske psykologi, at den praktiseres inden for nogle bestemte økonomiske rammer og inden for en bestemt (kommunal)politisk virkelighed, hvor økonomi og budgethensyn dikterer størstedelen af de beslutninger, som træffes. Ikke desto mindre er PPR også sat i verden for at varetage pædagogiske interesser. I den sammenhæng er det vigtigt med en ledelsesmæssig og organisatorisk opbakning omkring et ikke-affirmativt ståsted. I artiklens empiriske del blev det beskrevet, hvordan flere PPR-ansatte og ledere beskriver, hvordan PPR som organisation er under pres. Hvis PPR som samlet felt er under pres, kræver det ekstra stamina at agere ikke-affirmativt, ligesom det forudsætter ledelsesmæssig styrke og faglig indsigt fra lederne af de pædagogisk-psykologiske kontorer at skabe en platform, hvorfra PPR som samlet tjeneste også får mulighed for at agere ikke-affirmativt.

Som et andet eksempel på det fagligt-organisatoriske niveau i den ikke-affirmative position vil jeg nævne, hvordan en normativ opmærksomhed omkring PPR's virke er helt central. Tidligere i artiklen blev det beskrevet, hvordan lærere, skoleledere og forældre i sti-

gende grad efterspørger klinisk psykologiske ydelser fra de pædagogiske psykologer. Her kan PPR som organisation vælge at affirmere dette behov og således levere flere klinisk psykologiske og terapeutiske løsninger overfor børn og elever, som oplever trivselsudfordringer, stress, angst, depression osv. Disse løsninger kan i mange tilfælde være hensigtsmæssige. Men der kan i visse henseender omvendt også være behov for en ikke-affirmativ tilgang til dette ønske. I mange tilfælde kan de klinisk psykologiske løsninger risikere at blive individuelle symptombehandlinger på nogle strukturelle og pædagogiske problemstillinger knyttet til elevers mistriivsel. Og hermed kan de klinisk psykologiske løsninger således potentielt ende med at affirmere de strukturelle og pædagogiske betingelser, som må antages at spille en ganske betydelig rolle i relation til elevers mistriivselproblestillinger. Populært sagt kan de klinisk psykologiske løsninger være med til at retfærdiggøre uhensigtsmæssige tiltag i uddannelsessystemet fordi den klinisk psykologiske intervention så at sige fixer de problemer, som de uhensigtsmæssige tiltag har skabt. Det betyder ikke, at de klinisk psykologiske interventioner ikke har en berettigelse. Det er snarere en påmindelse om, at der i mange tilfælde vil være behov for noget andet. Dette andet kan eksempelvis være, at de pædagogiske psykologer rykker tættere på den pædagogiske praksis, og lader deres rådgivning tage mere udgangspunkt i, hvad der foregår i og omkring undervisningen i klasserne. Eller at PPR på et mere overordnet niveau går i dialog med skoleledelsen eller med kommunalforvaltningen omkring den aktuelt førte pædagogik.

I mange år har der i PPR-regi været fokus på nødvendigheden af et brugerorienteret og behovstilpasset PPR. Bagsiden af en sådan brugerorientering kan imidlertid være, at de normative forudsætninger for den pædagogisk-psykologiske praksis overses, og at PPR reduceres til et serviceorgan med for entydig

opmærksomhed på at tilfredsstillere politikeres og PPRs brugeres umiddelbare behov.

Som et afsluttende eksempel på et fagligt-organisatorisk niveau i den ikke-affirmative position vil jeg nævne uddannelsesinstitutionernes rolle. I de nordiske lande er der forskelle i de faglige profiler og de uddannelsesmæssige baggrunde blandt de ansatte på de pædagogisk-psykologiske kontorer. Men i alle landene udgør de pædagogiske psykologer en central faggruppe. I Danmark har størstedelen af de nyuddannede pædagogiske psykologer en universitetsbaggrund, hvor de er uddannede som psykologer (Cand. Psych.). I den sammenhæng er min pointe, at også uddannelsesinstitutionerne spiller en central rolle i forhold til at klæde deres kandidater på til at kunne indtage en ikke-affirmativ position. Den ikke-affirmative position forudsætter dels en stærk faglighed, dels en indgående viden om pædagogiske forhold, og disse byggesten er helt centrale, hvis man som pædagogisk psykolog skal kunne indtage et ikke-affirmativt ståsted. Derfor skal uddannelsesinstitutionerne være opmærksomme på disse forhold i forbindelse med uddannelsen af pædagogiske psykologer.

### Konklusion

Generelt stilles der i flere nordiske lande spørgsmål til relevansen af pædagogisk-psykologisk rådgivning. I den sammenhæng har jeg i denne artikel argumenteret for behovet for at opdyrke et ikke-affirmativt ståsted for pædagogisk-psykologisk praksis. Dette behov er bl.a. opstået som følge af den aktuelle situation i vores uddannelsessystem med bekymrende udviklinger omkring bl.a. elevens og læreres trivsel, som kalder på nogle kritisk-konstruktive reaktioner, der sætter spørgsmålstegn ved nogle af de præmisser, som skolen drives ud fra.

Generelt har der været meget fokus på, *hvordan* PPR kan understøtte og facilitere dagtilbuds og skolers arbejde med inklusion, *hvordan* PPR kan blive mere praksisnært, *hvordan*

PPR kan blive en behandlende enhed, hvordan kan PPR hjælpe med de stigende problemer med børn, som har problematisk skolefravær osv. Dette fokus på, hvordan PPR kan understøtte er og skal naturligvis være helt centralt for PPR. Men den ikke-affirmative position gør, at der samtidig også bliver insisteret på i højere grad at spørge om, hvorfor; hvorfor ser vi at så mange børn har problematisk skolefravær, hvorfor skal PPR være en behandlende enhed osv.? Den ikke-affirmative dan-nelsestænkning baserer sig på, at mennesket konstant skal udfordres på, hvad der tages for givet. På tilsvarende vis lægges der med et ikke-affirmativt perspektiv op til at give denne kritisk-refleksive og udfordrende position en mere central rolle i den pædagogisk-psykologiske praksis.

I den sammenhæng kan det indvendes, at det kan være svært at agere ikke-affirmativt i en tid, hvor der både stilles spørgsmålstegn ved relevansen af den pædagogisk-psykologiske rådgivning, hvor kritik generelt ser ud til at mistrives inden for den offentlige sektor og hvor klinisk psykologiske løsninger i stigende grad efterspørges på bekostning af pædagogisk-psykologiske. Her har artiklens pointe været, at netop pædagogiske psykologer både har en position, nogle faglige forudsætninger, men også en faglig forpligtelse til at forholde sig ikke-affirmativt til forhold i og omkring skolen i dag. Og her har en medarbejder fra PPR, som ikke er ansat på den enkelte skole nogle gunstige forudsætninger for at kunne agere ikke-affirmativt. PPR er nemlig tilpas tæt på skolerne til at kende deres pædagogiske hverdag, men samtidigt også tilpas distanceret til ikke at være for involveret i skolens indre liv.

## Referencer

- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. (2017). Se ud i verden! Uren pædagogik og opmærksomhedens dannelse. I: T.A. Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). *Uren pædagogik 3*. Aarhus: Klim.
- Devlin, N. (2017). The Ethical Demand in an Impossible Profession. I: A. William, T. Billington, D. Goodley & T. Corcoran (red.). *Critical Educational Psychology*, 79-87. Wiley-Blackwell.
- Gibbs, S. (2018). The immorality of education: A position paper for educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 35 (3), 86-96.
- Hesselbjerg, F. (2018). Fagideologiske og etiske udfordringer i den pædagogisk-psykologiske tjenesten. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 55. årgang (4), 95-110.
- Kristiansen, A. & Knutson, H.V. (2016) Normativitet: Udfordringer i psykoterapeutisk og pædagogisk arbeid. Den profesjonelle mellom tvang og frihet. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 40-61. <https://doi.org/10.7146/spf.v5i1.23214>
- Langager, S. (2019). Efter inklusionen – skitser. I: K.E. Petersen & J.H.Hansen (red.) *Inklusion og eksklusion. En grundbog*, 179-192. København: Hans Reitzels Forlag.
- Martin, J. & McLellan, A. (2013). *The Education of Selves: How Psychology transformed Students*. New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199913671.001.0001>
- Nielsen, B. (2014). *PPR-Håndbogen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskab for barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nørup I. & Jacobsen, B. (in press). When the narrative of endless possibilities meets the narrow structures of reality: New social pathologies among youth. *Journal of Youth Studies*.
- Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2017). *Udvikling. Fra udviklingspsykologi til udviklingsvidenskab*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sugarman, J. (2015). Neoliberalism and Psychological Ethics. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. Vol 35 (2), 103-116. <https://doi.org/10.1037/a0038960>
- Szulevicz, T. (2019). PPR og de normative forudsætninger. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 5/6, 114-125.
- Szulevicz, T. (2018). Psychologists in (neoliberal) schools – what kind of marriage? *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 52(3), 366-376, 5/6, 114-125. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9444-8>
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2014). Inclusion and budget cuts – The contours of educational psychology in the marketplace. *Nordic Psychology*, 36-52. <https://doi.org/10.1080/1901276.2014.885762>
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thornberg, R., Baraldsnes, D. & Saeverot, H. (2018). Editorial. In search of a pedagogical perspective on school bullying. *Nordic Studies in Education*, 289-301, 4, 2018. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-01>
- Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (2017). Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_1)
- Undervisningsministeriet (2017). Sådan er folkeskoleelevernes fravær i skoleåret 2016/2017. Udg. Oktober 2017.
- Vassallo, S. (2017). *Critical Educational Psychology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Willig, R. (2013). Kritikken U-vending. *En diagnose af forvandlingen fra samfundskritik til selvkritik*. København: Hans Reitzels Forlag.