

## HVORI BESTÅR DET PSYKOLOGISKE I PÆDAGOGISK- PSYKOLOGISK PRAKSIS?

Thomas Szulevicz<sup>1</sup>

*Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis? Denne artikel undersøger psykologiens rolle i pædagogisk-psykologisk praksis. Pædagogiske psykologer forventes aktuelt at spille en central rolle i forhold til udviklingen af inkluderende læringsmiljøer i dagtilbud og skoler. Imidlertid indikerer en række undersøgelser, at både lærere og skoleledere forholder sig kritisk overfor dele af den pædagogisk-psykologiske rådgivning. Bl.a. efterspørger skolerne færre individuelle undersøgelser af elever, men i stedet større grad af didaktisk og pædagogisk sparring. Artiklen argumenterer for, at pædagogiske psykologers rolle på flere punkter er under pres i PPR, hvilket fører til en diskussion af 1) relevansen af pædagogisk-psykologisk praksis i relation til arbejdet med inklusion og 2) hvori det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis består. Afslutningsvist argumenteres for, at psykologien fortsat kan spille en central rolle i fremtidig pædagogisk-psykologisk praksis.*

### 1. Introduktion

“PPR spiller en væsentlig rolle i inklusionsbestræbelserne, og flere skolechefer og PPR-ledere udtrykker, at der synes at være et klart behov for anderledes kompetencer i bemanningen end de traditionelt psykologiske. Man efterspørger på skolerne personer, der har en didaktisk vinkel i deres rådgivning” (Baviskar et al., 2013, p. 8).

Ovenstående citat stammer fra en nyudgivet rapport, som analyserer kommunernes omstilling til øget inklusion. I rapporten argumenteres der for, at den nye specialundervisningslov, som Folketinget vedtog i 2012, og de aktuelle udfordringer med inklusion, stiller helt nye typer af krav til betjeningen i Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR). PPR er Dansk Psykologforenings største arbejdsplads med 1200 psykologer (Nielsen, 2013). Derfor bør det også give stof til eftertanke, når der som i rapporten ovenfor gives udtryk for, at der i PPR’s arbejde er behov for anderledes kompetencer end de traditionelt psykologiske. Betyder det, at psykologernes rolle skal udfases

<sup>1</sup> Thomas Szulevicz, cand.psych., ph.d. Ansat som adjunkt i pædagogisk psykologi ved Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet.

eller minimeres kraftigt i PPR? Eller betyder det, at der skal udvikles psykologfaglige praksisformer, som adskiller sig fra den eksisterende og traditionelle psykologfaglighed i PPR?

Denne artikel vil kritisk diskutere psykologiens position og status i den pædagogisk-psykologiske praksis. Dette vil blive gjort ved indledningsvis at kaste et blik på den historiske udvikling inden for PPR-praksis. Herefter vil jeg argumentere for, at det aktuelle inklusionsfokus, ønsker om øget efterspørgselsstyring af PPR samt en generel konceptualisering af pædagogisk praksis alt sammen stiller nye krav til PPR-psykologer. Afslutningsvis argumenterer jeg for, at psykologien fortsat har en væsentlig rolle at spille i pædagogisk-psykologisk praksis, men at det forudsætter en ikke-dualistisk og mere praksisrettet psykologi.

## **2. Historisk blik på PPR**

Indledningsvis vil jeg kort skrive lidt om den historiske udvikling i pædagogisk-psykologisk praksis i Danmark.

I 1934 blev Henning Meyer indsat som leder af det første skolepsykologiske kontor i Danmark. Den skolepsykologiske virksomhed bredte sig langsomt til andre danske byer, og generelt var mange af de samme temaer, som vi kender fra nutidens PPR-kontorer, på dagsordenen. Således tog datidens skolepsykologer sig bl.a. af børn med forskellige typer af læse- og indlæringsvanskeligheder, børn med lav eller meget høj begavelse samt børn med adfærdsvanskeligheder og skolemodenhedsproblemstillinger (Nielsen & Tanggaard, 2011).

Den skolepsykologiske undersøgelse blev med skoletilsynsloven i 1949 obligatorisk som baggrund for eleveres indstilling til specialundervisning. Hermed skulle der foreligge en skolepsykologisk undersøgelse som baggrund for alle de børn, som blev visiteret til specialpædagogiske tilbud. I Undervisningsministeriets betænkning fra 1955 om det skolepsykologiske arbejdes indhold blev det pointeret, at konsulenten for specialundervisning (altså skolepsykologen) skulle foretage "... intelligensmåling af børn i skolen, som henvises til ham" (Bendixen, 2009, p. 204).

Op igennem 1950'erne begyndte de danske folkeskoleelever at gå længere tid i skole. Med 1958-folkeskoleloven fik de elever, som ikke gik i realklasserne, tilbud om 8. og 9. klasse. Loven fik hurtigt konsekvenser. Således blev 50 % af en årgang udskrevet efter 7. klasse i 1959-60, mens det tilsvarende tal kun var 6 % i 1970 (ibid.). I takt med disse forandringer blev skolegangen også mere boglig og teoretisk, og hvor eleverne tidligere typisk var blevet inddelt i de teoretisk og praktisk begavede, måtte der nu nuanceres med flere kategorier, herunder særligt i forhold til elever med læse- og skrivvanskeligheder.

Med den voldsomme elevtilvækst i folkeskolen begyndte den hidtil anvendte Binet-intelligenstest at vise sig utilstrækkelig, fordi den ikke kunne opfylde de stigende krav, som arbejdet med at henvise og støtte et stadigt større antal specialklasselever stillede. Herudover oplevede psykologien op igennem 1960'erne et spirende opgør med intelligencetestningens psykometriske udgangspunkt. Dette opgør havde rødder i den fremadstormende kognitionspsykologi og Jean Piagets udviklingspsykologiske teorier. Piagets intelligensopfattelse var kendetegnet ved at være udviklingsorienteret og ikke psykometrisk. Dette betød samtidig, at Piagets forståelse af børns udvikling var vanskelig at omsætte til en intelligencetest, hvilket gjorde, at der opstod en praktisk pædagogik, som, inspireret af Piagets tænkning, tog afstand fra intelligencetestningens psykometriske udgangspunkt (ibid.).

En del af kritikken af intelligencetestningen blev imødekommet ved i 1974 at lave en dansk standardisering af den amerikanske Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) (Smedler & Tideman, 2011). WISC'en var i højere grad end de tidligere anvendte intelligencetests møntet på også at være et pædagogisk redskab, der skulle være i stand til at forudsige en elevs forudsætninger for at klare sig i skolen og i samfundet generelt. WISC'en var således et eksempel på en pragmatisk testtradition, hvor testens praktiske anvendelighed, snarere end teoretisk analyse, var i fokus (ibid.). WISC'en vandt hurtigt stor udbredelse blandt skolepsykologer og er fortsat i dag en meget central del af PPR-psykologens værktøjskasse. Så på trods af en stigende testkritisk bevægelse i både skolepsykologien og i den pædagogiske psykologi var de fleste skolepsykologers primære opgave fra 1950 og mange år frem fortsat at teste og lave psykologiske undersøgelser af børn.

I 1970'erne var de skolepsykologiske kontorer etableret på tværfaglig basis med både tale-hørekonsulenter, kliniske psykologer og ledende psykologer.

Fra dette tidspunkt begyndte nogle af resultaterne fra bl.a. den systemisk orienterede Palo Alto-gruppe med Gregory Bateson i spidsen at vinde genklang i skolepsykologiske kredse (Hansen et al., 2002). Nogle af grundantagelserne i Palo Alto-gruppen gik på, at der er større forandringspotentialer forbundet med at arbejde med eksempelvis hele familien som et system frem for at intervenere på individniveau med enkeltpersoners isolerede problemstillinger. Erkendelserne fra bl.a. Palo Alto-gruppen førte til, at der på flere skolepsykologiske kontorer vandt en holdning frem om, at den pædagogisk-psykologiske praksis i højere grad skulle være orienteret imod de systemer, som barnet er en del af, frem for udelukkende at rette sig imod barnet selv. Denne bevægelse sås også internationalt i skolepsykologiske kredse, hvor der blev fokuseret på inddragelse af barnets bredere netværk for at forstå det enkelte barns funktionsmåde (Sladeczek et al., 2003). Der var flere forskellige teoretiske bevægelser, som influerede 1970'ernes skolepsykologiske praksis, men langsomt opstod der stigende bevidsthed omkring, at eksempelvis tests burde spille en mindre dominerende rolle end hidtil, fordi de traditionelle tests individualiserede problemerne og dermed indebar en risi-

ko for at overse de kontekstuelle og relationelle dimensioners betydning for konstitueringen af bestemte psykologiske problemstillinger.

På trods af orienteringen imod mere relationelle og kontekstuelle problemforståelser forekom der op igennem 1980-1990'erne en voldsom stigning i antallet af børn, som blev henvist til forskellige former for specialundervisning. Denne stigning førte til, at man i tråd med internationale tendenser inden for pædagogisk-psykologisk praksis forsøgte at indføre mere forebyggende og konsultative indsatser (Farrell, 2009). Fra 2000'erne og frem har den konsultative tilgang, hvor psykologen forlader en individorienteret ekspertposition til fordel for en mere faciliterende konsulentposition, udgjort en væsentlig del af betjeningen i PPR (se eksempelvis Vagn Hansen, 2002; 2005).

Inden for de seneste år er inklusion blevet det altoverskyggende tema i den danske skoleverden – også for PPR. I dag er en af PPR's mest centrale opgaver at hjælpe med etableringen af inkluderende læringsmiljøer i daginstitutioner og skoler. Folketinget vedtog i 2012 en ny inklusionslov, der omdefinerer specialundervisningsbegrebet, hvor elever fremover skal modtage mindst 12 speciallektioner om ugen for formelt set at modtage specialundervisning. Inklusion stiller derfor også nye og anderledes krav til PPR. PPR's medarbejdere forventes i dag at være inklusionsarkitekter, hvis primære opgave er at hjælpe pædagoger og lærere med at skabe inkluderende læringsmiljøer for børnene.

### **3. Er psykologiens position i fare i pædagogisk-psykologisk praksis?**

Hvis vi vender tilbage til artiklens indledende citat, efterspørger både PPR-ledere og skolechefer i dag andre kompetencer end de traditionelt psykologiske. Denne udvikling er interessant, fordi den både stiller spørgsmålstegn ved psykologernes status i PPR og ved, hvilken retning PPR generelt skal bevæge sig i. Når PPR-ledere og skoleledere efterspørger andre kompetencer end de traditionelt psykologiske, betyder det så, at andre faggrupper skal varetage de PPR-opgaver, som psykologerne traditionelt har udført? Eller betyder det, at psykologerne skal udvikle deres psykologfaglighed, så den bedre matcher nutidens krav i PPR? I hvert fald synes det helt evident, at PPR i dag er en organisation under betydelig forandring, og at PPR-psykologernes status og position i denne organisation også er til debat. Inklusion er i dag en uddannelsespolitisk topprioritet, som har haft vidtrækkende konsekvenser for PPR's praksis, og inklusion kan på mange punkter siges at være hovedtemaet bag de organisatoriske forandringer i PPR. Imidlertid gør også andre forhold sig gældende, og i det følgende vil jeg opstille nogle forklaringer på, hvordan disse forhold sammen med inklusionsudfordringerne risikerer at forandre psykologernes status og privilegerede position i PPR.

### **3.1. Ligger psykologien, som den har redt?**

I den allerede omtalte rapport om kommunernes omstilling til øget inklusion beskrives, hvordan der i en del kommuners PPR-afdelinger har eksisteret en fejlfindingskultur. Dette kan bl.a. begrundes med, at vi op igennem 2000'erne har set en stigende eksklusion af elever fra normalområdet – til trods for at langt de fleste kommuner har haft erklærede visioner om en mere inkluderende folkeskole. Eksempelvis havde 97 % af alle kommuner i 2011 inklusion som et erklæret indsatsområde (Ratner, 2013). Først med den lovbundne nydefinering af specialundervisning fra 2012 og betydelige økonomiske incitamenter for at ekskludere færre elever har vi over de seneste år set, at der inkluderes flere elever, hvor antallet af inkluderede elever på landsplan har bevæget sig fra 91,3 % i 2010 til 94,9 % i 2013 (Baviskar, 2013).

Nu skal hverken PPR eller psykologstanden generelt have hele skylden for, at inklusion har vist sig vanskelig at realisere i praksis. Dog er der både national og international forskning, som antyder, at pædagogiske psykologer i mange sammenhænge har været med til at opretholde, at mange elever er blevet henvist til specialpædagogiske tilbud (Bendixen, 2008). Herudover har mange psykologer (både kliniske og cand.pæd.psych.-ere) holdt fast i en relativt individorienteret og psykometrisk fagidentitet. Bl.a. Farrell (2004) peger på, at en sådan tilgang til pædagogisk-psykologisk praksis ofte anvendes til at legitimere eksklusion af elever, og at en mere konsultativ og forebyggende tilgang er mere hensigtsmæssig i forhold til arbejdet med at facilitere inklusion. Den konsultative tilgangs relationsorienterede tilgang anskues således som en del af løsningen på inklusionsudfordringerne. Derfor er det også interessant, at Farrell (2009) har undersøgt tilgange til skolepsykologers arbejde. Han refererer bl.a. til en større amerikansk undersøgelse, som har analyseret de regionale forskelle imellem skolepsykologisk praksis i USA. En af undersøgelsens resultater er, at skolepsykologer i gennemsnit i USA bruger 50-66 % af deres arbejdstid på, hvad der benævnes psykoedukative evalueringer, hvilket indebærer individuelle undersøgelser af børn. Omvendt bruger psykologerne kun 25 % af deres arbejdstid på konsultationsrelaterede aktiviteter. I et komparativt studie foretaget af den internationale skolepsykologiske forening (ISPA) viser Jimerson et al. (2006), hvordan skolepsykologer i gennemsnit kun bruger 5-20 % af deres arbejdstid på konsultationsrelaterede aktiviteter. I Danmark er der kun lavet ganske få empiriske undersøgelser af PPR-psykologers praksis. Men et udvalg af disse undersøgelser har på forskellig vis peget på, at store dele af PPR's virksomhed – på trods af udbredte intentioner om at arbejde konsultativt – fortsat er funderet i en individorienteret tilgang til psykologarbejdet (se eksempelvis Elmholdt, 2006; Hansen, 2011; Vassing, 2011; Baviskar et al., 2013). Eksempelvis udvalgte Hansen (2011) i et mindre dansk forskningsprojekt alle psykolograpporter (526 i alt) i en dansk kommunes PPR-afdeling i perioden 2008-2011. Ved hjælp af lodtrækning blev 125 af de 526 psykolograpporter trukket

ud. Disse 125 rapporter var tilfældigt udvalgt, men dog stratificeret således, at hver psykolog i PPR-afdelingen var repræsenteret med 10 rapporter, mens en enkelt psykolog kun havde 5 rapporter med, da der ikke var flere sager registreret på den pågældende psykolog. Blandt disse 125 repræsentativt udvalgte rapporter indgik WISC III eller IV som undersøgelsesmetode i 124 af sagerne. I 22 % af sagerne havde WISC III eller IV været den eneste beskrevne anvendte dataindsamlingsmetode (Hansen, 2011). 22 % af PPR-psykologerne i den pågældende kommune havde altså valgt at lade WISC-testen være det eneste grundlag for udformningen af den psykologiske rapport. Nu er der langt fra nødvendigvis en modsætning imellem at anvende WISC-tests og at arbejde konsultativt. Men en konsultativ tilgang vil i de fleste tilfælde indebære en reduktion i antallet af foretagne WISC-tests, og den vil i alle tilfælde være modstridende med at lade WISC-testen stå alene. Hansens resultater indikerer, at WISC-testen blandt visse PPR-psykologer tillægges stor forklarings- og forudsigelsesværdi. Herudover peger resultaterne på, at WISC-testen mange steder fortsat spiller en meget betydelig rolle i PPR. Endelig viser resultaterne, at WISC-testen i en del tilfælde får lov til at stå alene, uden at der indsamles andre typer af informationer om barnet.

I Deloitte's (KL, 2010) undersøgelse af 12 forskellige PPR-kontorers betjening af skoler konkluderes det, at der var betydelige kommunale forskelle i PPR's betjening. I en kommune brugte PPR-psykologerne således 70 % af deres samlede arbejdstid på vejledning og rådgivning af lærere, mens PPR-psykologerne i andre kommuner kun anvendte 20-30 % af deres arbejdstid på disse aktiviteter.

Baviskar et al. (2013) underbygger denne pointe og konkluderer, at der er betydelige kommunale forskelle imellem, hvordan de forskellige PPR-centre er gearret til arbejdet med inklusion.

Det overordnede billede af den psykologfaglige betjening på PPR-kontorerne er således, at der er stor variation i, hvor konsultativt der arbejdes, og at der generelt er betydelige kommunale forskelle på, hvordan psykologerne arbejder og på, hvor langt de er kommet i arbejdet med at agere sparringspartnere i forhold til dagtilbuds og skolers inklusionsindsatser.

### **3.2. Øget efterspørgselsstyring**

Fra en del lærere og skoleledere har lydt en kritik af, at mange PPR-psykologers arbejde har været for vanskeligt at omsætte til konkret pædagogisk og didaktisk praksis (Baviskar et al., 2013; Tanggaard & Dahl, 2013). Denne kritik er så at sige vand på møllen i forhold til et ofte udtrykt ønske om øget effektivisering og efterspørgselsstyring af PPR (se eksempelvis KL, 2010, og Baviskar et al., 2013.). Rationalet bag et mere efterspørgselsstyret PPR er en såkaldt decentraliseret budgetmodel, hvor en større del eller hele økonomistyringen flyttes fra PPR og ud til de enkelte skoler. Hermed antages den enkelte skole at blive mere målrettet i sin anvendelse af PPR, ligesom sko-

lerne får et betydeligt økonomisk incitament for eksempelvis at inkludere flere elever. Denne efterspørgselsstyring og decentralisering er i fin overensstemmelse med de generelle forandringer, som hele den offentlige sektor har været underlagt de sidste 20-30 år. Disse forandringer går ofte under betegnelsen New Public Management (NPM), som både refererer til en styringsfilosofi og en række relaterede styringsværktøjer. Styringsfilosofien er baseret på en antagelse om, at incitamentstyring og markedsgørelse forbedrer og effektiviserer (velfærds)ydelse (Ratner, 2013). Styringsværktøjerne til at realisere denne filosofi har eksempelvis karakter af den decentraliseringsøvelse, som PPR i øjeblikket gennemgår, hvor økonomiansvaret lægges ud på de enkelte skoler. Rationalet er her, at den enkelte skole vil være mere målrettet i anvendelsen af PPR, og at de enkelte skoler i den sammenhæng vil efterspørge nogle mere specifikke ydelser fra PPR i forhold til en given problemstilling.

En øget efterspørgselsstyring af PPR vil formentlig også indebære, at psykologerne skal være mere til rådighed for skolerne end tilfældet tidligere har været mange steder. Ofte har PPR's brugere klaget over, at PPR-psykologerne har været for svært tilgængelige, og at der generelt har været for lang ventetid (se eksempelvis Willumsen & Quvang, 2007). KL's Center for Børn og Uddannelse har for nylig udgivet en rapport med en række pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning (KL, 2013). Af den fremgår det eksempelvis, at mange af PPR's brugere ønsker, at en PPR-medarbejder befinder sig størstedelen af en arbejdsuge ude på givne institutioner og skoler. Hensigten hermed er, at psykologen får bedre fornemmelse for den pædagogiske hverdag og dermed bliver bedre i stand til at levere en praksisnær og relevant rådgivning.

Nydefineringen af specialundervisningsbegrebet har i sig selv ført til en øget decentralisering med stor betydning for psykologerne i PPR. Omfanget af efterspørgselsstyring forvaltes fortsat ret forskelligt i de forskellige kommuner, men generelt rejser den decentrale omstillingsproces samtidig nogle almene psykologfaglige diskussioner, som handler om relationen imellem psykologer og brugere, men også vedrører hele PPR's (psykologfaglige) organisering.

En mulig konsekvens af et efterspørgselsstyret PPR er således, at der simpelthen stilles spørgsmålstegn ved, om den PPR-organisering, vi i dag kender, fortsat vil være hensigtsmæssig. I KL's (2013) rapport udtrykker en skoleleder eksempelvis:

“Spørgsmålet er, om vi overhovedet skal have en pædagogisk-psykologisk rådgivning. Jeg ser det sådan, at vi har behov for, at en række opgaver bliver løst. Men om det er i PPR, os selv eller nogle andre, der løser opgaven, det er i og for sig ikke så afgørende. Det vigtigste er, at opgaverne bliver løst, så vi kan lykkes med inklusion” (KL, 2013, p. 3).



Skolelederen rejser her en både aktuel og kontroversiel debat. For mange skoler vil det reelt være ligegyldigt, hvor den psykologfaglige sparring kommer fra – bare der er rigeligt af den, og den kommer, når der er behov. Flere lærere og skoleledere synes at kunne tilslutte sig, at den aktuelle organisering med et centralt PPR, som kan kontaktes i forhold til behov, ikke er optimal. Således beskriver en lærer i en anden undersøgelse (Dencker, 2012), at han mener, at PPR er for dyr og omkostningstung i lyset af, hvad han kan bruge PPR til, og hvor ofte han har mulighed for at trække på PPR i hverdagen:

“Ja, men så nedlæg da for helvede PPR. Jeg tror, at der er penge til, at hver skole sagtens kan købe to psykologer og to socialrådgivere for det, som det koster at køre PPR-systemet” (Dencker, 2012, p. 71).

Det er således interessant, hvordan flere skoler ønsker sig en ‘hus-psykolog-ordning’, som ellers var noget af det, der blevet taget afstand fra i bl.a. lanceringen af den konsultative tilgang i PPR tilbage i starten af 2000’erne (se eksempelvis Hansen et al., 2002).

Nogle af indvendingerne imod en omorganisering af PPR er, at muligheden for både psykologfaglig og tværfaglig sparring i hverdagen på PPR-kontorerne risikerer at forsvinde. Herudover kan der være risiko for, at psykologerne bliver for involverede i interne problemstillinger på en skole, hvis man vender tilbage til en hus-psykologordning. Som svar på disse indvendinger foreslås det i KL’s (2013) rapport, at PPR organiseres i nogle mindre decentrale distrikter, men hvor PPR-psykologerne fortsat har tilknytning til et centralt fagligt miljø i kommunens PPR. På den måde skulle der være bedre mulighed for, at psykologerne kan opbygge en tillidsfuld og mere nær relation til skoler og daginstitutioner, samtidig med at psykologerne er på tilpas afstand til at kunne skabe de nødvendige forstyrrelser.

Generelt bliver relationen imellem psykolog og skole/daginstitution interessant at følge med overgangen til et mere efterspørgselsstyret PPR. Risikerer vi at få en ‘opportunistisk pædagogisk-psykologisk rådgivning’, hvor psykologerne udelukkende rådgiver ud fra skolernes umiddelbart definerede behov? I en neoliberal styringslogik ender kunden som oftest med at have ret. Og hvis skolerne sidder på pengepungen og kun rekvirerer psykologer i forhold til internt definerede behov, kunne man vel godt forestille sig, at psykologerne (der vel gerne vil fortsætte deres tilknytning til skolen) agerer i overensstemmelse med skolens ønsker? Måske er der tale om et skrækscenario, og der vil formentlig også blive etableret en instans, som fører et overordnet tilsyn med en mere efterspørgselsstyret rådgivning. Ikke desto mindre er det meget sandsynligt, at øget efterspørgselsstyring vil forandre organiseringen af det PPR, vi kender i dag, og derfor bliver det yderst interessant at følge med i, hvad denne øgede efterspørgselsstyring af PPR på sigt kommer til at betyde for den pædagogisk-psykologiske praksis.



### 3.3. Øget konceptualisering af pædagogisk praksis

Et tredje forhold, som har indflydelse på psykologiens position i PPR, er, at det pædagogiske felt i øjeblikket præges af forskellige skræddersyede pædagogiske metoder og koncepter (Szulevicz, 2012). Langt de fleste af disse koncepter slår sig op på at kunne udvise 'dokumenteret effekt' eller på at være forsknings- og/eller evidensbaserede. Som eksempel kan nævnes PALS (Positiv Adfærd i Læring og Samspil) og LP-modellen (Læringsmiljø og Pædagogisk analyse). Særligt LP-modellen har vundet stor udbredelse i skoleverdenen. Kort fortalt er LP-modellen et analyseværktøj, som skal styrke læreres og pædagogers analytiske evner i forhold til udfordringer i arbejdet med eleverne. LP-modellen er meget omfattende, og den arbejder med hele skolers organisatoriske, pædagogiske og didaktiske setup, hvilket bl.a. indebærer, at alle pædagogiske personalegrupper på en LP-skole involverer sig i arbejdet med LP-modellen.

Ratner (2013) beskriver, hvordan LP-modellen og andre lignende pædagogiske koncepter har ført til, at der er foregået en forskydning i lærernes faglige selvopfattelse. Med koncepternes/modellernes reference til evidens- og forskningsbaseret forskydes den faglige ekspertise i forhold til arbejdet med inklusion væk fra den enkelte lærer og i stedet over i konceptet/modellen. Hermed kommer eksempelvis LP-modellen til at udgøre en meget central del af lærerens faglige referencepunkt. Ratner (2013) argumenterer videre for, at denne udvikling potentielt fører til, at skolerne og lærerne bliver lærende på egne præmisser og selv skaber viden om egen praksis. Denne tendens er også interessant i forhold til PPR, da de forskellige koncepter samtidig skaber et andet bagtæppe for den pædagogisk-psykologiske rådgivning. Eksempelvis vil LP-modellen ofte, snarere end psykologens og/eller lærerens faglige perspektiv, blive det faglige referencepunkt i eksempelvis en supervisionssammenhæng. Herudover får lærere mulighed for at trække på en skoles LP-vejledere frem for at tage kontakt til PPR. Vi ser dog også, at PPR's ansatte i dag i mange kommuner bliver uddannet som LP-vejledere. Imidlertid er LP-vejleder ikke en titel, der er bundet op på en bestemt profession, og man kan forestille sig, at LP-vejledere, hvad enten de kommer fra PPR eller fra skolerne, vil varetage mange af de opgaver, som de pædagogiske psykologer ellers ville kunne udføre. I den sammenhæng er det også interessant, at de forskellige koncepter abonnerer på mere eller mindre eksplícitte teoretiske grundperspektiver. Eksempelvis slår LP-modellen sig primært op på at være systemteoretisk (Groot & Linder, 2012), mens PALS i vid udstrækning trækker på adfærdsmodificerende og behavioristisk tankegods. Epistemologisk kan de forskellige koncepter således være mere eller mindre overensstemmende med de teoretiske baggrundsantagelser i PPR's praksisser. Denne artikels rammer tillader ikke en længere diskussion af, hvad mere eller mindre overensstemmende teoretiske baggrundsantagelser betyder for pædagogisk-psykologisk praksis. Men det kunne være interes-

sant at dykke nærmere ned i, hvordan de forskellige koncepters teoretiske udgangspunkter influerer PPR's praksis.

Som en lille refleksion er det i forlængelse af overvejelserne omkring forskellige koncepter som LP-modellen interessant at diskutere, hvordan fastlagte og mere eller mindre manualiserede programmer risikerer at nedbringe professionelles faglighed og arbejdsglæde. I hvert fald peger Madsen (2013) i en ny bog på, at de manualiserede værktøjer, som i stigende grad vinder indpas på danske arbejdspladser, ofte fører til, at personalet på arbejdspladserne føler, at deres faglighed bliver parkeret, og at de derigennem mister deres arbejdsglæde. I forhold til PPR kan implementeringen af de forskellige pædagogiske koncepter igen føre til et scenario, hvor PPR-psykologernes faglighed og ekspertise risikerer at komme under pres.

#### **4. Et pædagogisk-psykologisk modsvar**

Denne artikel indledes med et citat om, at de traditionelt psykologiske kompetencer er under pres i PPR. Men hvad ligger der egentlig i 'traditionelt psykologiske kompetencer'? Hvis der refereres til en psykometrisk funderet samt individ- og testorienteret pædagogisk-psykologisk praksis, er det ikke så underligt, at der efterspørges andre typer af kompetencer. Men generelt er billedet mere nuanceret end som så. På trods af, at en del PPR-kontorer måske nok har været udfordret på overgangen til mere konsultative ydelser, er pædagogisk-psykologisk praksis mange andre ting end individorienterede fejlfindingspraksisser, og på mange PPR-kontorer bliver der i dag både udført visionært og konstruktivt psykologfagligt arbejde.

I den resterende del af artiklen vil jeg forsøge at komme med et pædagogisk-psykologisk modsvar og argumentere for, at psykologien fortsat er en yderst relevant disciplin i forhold til de opgaver, som PPR forventes at løse.

##### **4.1. *Outdoor psychology***

Ifølge Mammen (1985) har skæringspunktet mellem natur og kultur været konstituerende for hovedstrømningerne i moderne psykologi. Han nævner psykoanalysens udgangspunkt i sammenstødet imellem biologisk drift og samfundsmæssige krav som eksempel på denne grundlæggende dualitet. Mammen beskriver videre, hvordan psykologiens dualistiske udgangspunkt i forholdet mellem natur og kultur samtidig har resulteret i, at både psykologisk teori og praksis har befundet sig i et dilemma. På den ene side fremtræder en problemstilling specifikt psykologisk på grund af sit dualistiske udgangspunkt. På den anden side anskues selvsamme dualisme som et problem, som forskellige psykologiske retninger med varierende succes har forsøgt elimineret. Den grundlæggende dualitet mellem natur og kultur er således gået hen og er blevet både et karakteristikum og et problem for psykologien.

Ifølge Mammen (1985) er forvaltningen af dualiteten imellem natur og kultur, individ og samfund, institution og barn/elev hermed et grundvilkår for psykologien, hvilket mange både før og efter ham også har peget på. Det interessante bliver følgende, hvordan både psykologisk teori og praksis formår at forvalte disse dualismer, og mit udgangspunkt er, at psykologien i virkeligheden har nogle gunstige forudsætninger for at forvalte dualiteten, men måske også ligefrem for at formulere nye betingelser for denne forvaltning. Som udgangspunkt for en diskussion af en sådan forvaltning er PPR-praksis illustrativ, fordi PPR-psykologer konstant konfronteres med at skulle forvalte problemstillinger, som på forskellig vis kan siges at have rødder i dualistiske udgangspunkter: Hvordan bliver et klassefællesskab mere inkluderende over for en elev? Hvordan kan en elevs vanskeligheder i forhold til faglige udfordringer forklares? Hvordan håndteres en elev i mistrivsel? Hvordan håndteres mobbeproblematikker i en klasse? Hvornår kvalificerer et barn sig til en diagnose? Hvordan håndteres en elev, som virker umotiveret?

Historisk kan der i arbejdet med denne type problemstillinger i PPR-regi identificeres forskellige tilgange, som alle er kendetegnede ved, at de i et vist omfang 'vælger side' og vægtlægger den ene pol af dualiteten. Jeg vil kort illustrere denne 'vælgen-side' med inspiration fra Ratner (2013), som identificerer fire bevægelser i specialpædagogisk tænkning, som også afspejler sig i PPR's praksis: objektivisering, politisering, sociologisering og patologisering.

Med *objektivisering* refereres til den tidlige specialundervisnings antagelse om, at intelligens er medfødt, og at undervisning kun i ringe grad kan ændre på elevens udgangspunkt. En sådan forståelse af vanskeligheder gør det enkelte barn til det analytiske udgangspunkt for forståelsen af problemstillingen. Denne tilgang er igennem årene blevet stærkt kritiseret for at være både reduktionistisk og individualiserende. Ikke desto mindre ser positionen ud til fortsat at have en vis udbredelse i PPR, hvilket bl.a. Hansens (2011) dokumentation af, at nogle PPR-psykologer i visse tilfælde lader en WISC-test være den eneste datakilde i et sagsforløb, indikerer (se også Bendixen, 2008).

Med *politisering* refereres til den kritik, som opstod i takt med specialundervisningens stigende segregering af elever. Politiseringen indebar samtidig et retfærdighedsperspektiv, som lagde vægt på alle børns ret til en uddannelse. Derfor blev det også opfattet som problematisk, at forskellige undersøgelser satte spørgsmålstejn ved, om specialundervisningen havde den ønskede effekt, og svaret på denne kritik blev et forsøg på at integrere flere elever i almenundervisningen. Imidlertid har en del af kritikken af den politiserende bølge i specialpædagogikken været, at den grundlæggende er funderet i en normaliseringsideologi, hvor elever med særlige behov skal tilpasse sig de almene læringsmiljøer i skolerne. Herudover er forståelsen af elevens særlige behov fortsat, at disse behov bunder i fysiske, udviklingspsykologiske eller sociale omstændigheder *knyttet* til barnet.

*Sociologiseringen* af den specialpædagogiske tænkning har primært rødder i den uddannelsessociologiske kritik, som særligt fik medvind fra 1970'erne. Den kritiske uddannelsessociologi beskriver, hvordan uddannelsessystemet hverken formår at skabe social mobilitet eller social lighed. I stedet er uddannelsessystemet stærkt reproducerende. Denne kritik har ført til, at eleveres særlige behov ikke længere nødvendigvis bliver anskuet som et resultat af naturlige omstændigheder. I stedet bliver særlige behov opfattet som sociale fænomener eller konstruktioner. Særlige behov er således ikke længere primært en egenskab knyttet til det enkelte barn, men i stedet en kulturel kategori, hvor skolen som en særlig kulturel praksisform spiller en væsentlig rolle i konstruktionen af elevernes særlige behov. Skolen og specialundervisningen er hermed ikke længere blot instanser, hvor elever får hjælp. De er i stedet arenaer, hvor elevernes vanskeligheder konstrueres og produceres.

Sociologiseringen af den specialpædagogiske tænkning står fortsat stærkt i både forsker- og praktikerkredse, men den bliver aktuelt også stærkt udfordret af en *patologisering*, hvor flere og flere børn i dag får forskellige typer af (adfærds)diagnoser. Denne bevægelse er bl.a. skubbet frem af fremskridt inden for neurovidenskaben, som på visse punkter har været med til at genoplive et psykomedicinsk blik på individet (ibid.). Som eksempler på denne bevægelse kan nævnes, hvordan antallet af personer i ADHD-behandling blev tidoblet fra 2001 til 2011, samt at antallet af personer diagnosticeret med en autismespektrumforstyrrelse er steget med 70 % over de seneste 15 år.

Selvom formentlig ingen PPR-psykologer i dag direkte vil bekende sig til eksempelvis et objektiverende perspektiv på forståelsen af børn i vanskeligheder, kan der fortsat ses tegn på, at de fire ovenfor identificerede bevægelser i specialpædagogikken er til stede i PPR. Men nok så interessant peger de fire tendenser på, at den (special)pædagogiske praksis og tænkning beskæftiger sig med komplekse problemstillinger, og at denne kompleksitet ofte er blevet håndteret ved et 'valg-af-side', hvilket typisk har resulteret i individualiserende eller sociologiserende forklaringsmodeller. Men psykologien behøver ikke at blive forvaltet dualistisk. I virkeligheden har vi som både profession og videnskab gode forudsætninger for at håndtere dialektikken imellem personlige ståsteder og sociale betingelser. Ifølge den britiske antropolog Tim Ingold kan en dualistisk ontologi forhindres ved at tage udgangspunkt i en 'outdoor psychology', som han definerer som: "... a psychology that would take as its unit of analysis the whole person in action, 'acting within the settings of that activity'" (Ingold, 2000, p. 162). Altså må psykologien ikke reducere det psykiske til en egenskab ved den enkelte person, men i stedet gøre personens deltagelse i sociale arrangementer til det analytiske udgangspunkt for forståelsen af personen.

Herhjemme har eksempelvis den danske psykolog Charlotte Højholt med inspiration fra kritisk psykologi og situeret læring forsøgt at udvikle per-

spektiver, som insisterer på nødvendigheden af at forstå børn med udgangspunkt i de fællesskaber, de deltager i. Det er med andre ord et psykologisk perspektiv på forståelsen af børn, som netop gør børns deltagelse i sociale arrangementer til det analytiske udgangspunkt (se eksempelvis Højholt, 2001; 2011). Hermed kommer Højholt samtidig med konkrete bud på, hvordan en dualitet, hvor barnet og dets omgivelser betragtes som adskilte størrelser, kan undgås. Som konkret eksempel på dette perspektiv kan nævnes, hvordan Højholt har arbejdet med at udvikle et børne-/elevperspektiv, som ikke er reduceret til udelukkende at centrere sig om eleven/barnet. I stedet beskriver Højholt (2011), hvordan et børne- og elevperspektiv fremkommer ved, at man som voksen lægger sine egne relevanskriterier på hylden og prøver at forstå barnets (Højholt, 2011). Et børne- og elevperspektiv er samtidig et opgør med forestillingen om, at man kan skabe viden om børns og elevers personlige grunde til handlinger, uden at forstå dem i relation til deres særlige ståsteder i den sociale verden. Af denne grund indebærer perspektivet, at man må se *med* eleven ud i den sociale verden og analysere og forstå vedkommendes handlinger og grunde i relation hertil (Røn Larsen, 2011). Hvilke samspil ser eleven ud til at være optaget af? Hvad er eleven rettet imod, og hvad ser ud til at være betydningsfuldt for eleven? (Højholt, 2011). Røn Larsen beskriver børne- og elevperspektivet som "... en bestræbelse på at forstå barnet som et subjekt, der må forstås i relation til de kontekster, det lever sit liv i, samtidig med at det må forstås som en aktør, der også selv har indflydelse på sine livsbetingelser" (Røn Larsen, 2011, p. 63). Et børne- og elevperspektiv indebærer desuden, at børn har forskellige forudsætninger for deltagelse i skolen. To elever, som oplever det samme, kan derfor tolke deres oplevelser forskelligt grundet deres forskellige deltagelsesudgangspunkter. Elevers muligheder for at deltage må derfor altid ses som tæt forbundne til de sociale forhold i deres liv. Et centralt udgangspunkt for arbejdet med børne- og elevperspektivet er hermed en bestræbelse på at begribe, hvordan den enkelte elevs personlige forudsætninger spiller sammen med de sociale rammer, som eleven indgår i.

På mange måder er Højholts arbejde med at frembringe et elevperspektiv et konkret eksempel på, at psykologien kan frembringe alternativer til en ufrugtbar adskillelse imellem individ og omverden. Sådanne alternativer forudsætter, at psykologien 'går outdoor' og tager udgangspunkt i, hvordan enkeltindivider agerer i forskellige sociale strukturer.

#### **4.2. Praksisnærhed**

Som ovenfor beskrevet vil et 'outdoor psychology-perspektiv' være optaget af, at psykologi skal forstås og praktiseres med udgangspunkt i menneskers levede og situerede hverdagsliv. Ifølge Dreier (2008) fokuserer en stor del af psykologien adskilt på isolerede individer, på isolerede funktioner og på isolerede steder. Vi har altså haft tradition for at isolere de mennesker, som vi har forsøgt at forstå og hjælpe, fra de sociale relationer og øvrige

sammenhænge, som de er en del af. Med en vis ret kan en del af denne kritik også rettes imod pædagogisk-psykologisk praksis i PPR. I hvert fald skriver Dyssegaard i en rapport, hvor KL har opstillet en række pejlemærker for fremtidens PPR, følgende:

“Det er helt afgørende, at PPR er til stede og tilgængelig. I mange kommuner er det desværre sådan, at PPR-psykologerne er nogle forvaltningspsykologer, der sidder inde på rådhuset. Det er en fadæse uden lige, da PPR skal være ude på skolerne og være tilgængelige og synlige mere eller mindre hver eneste dag. Jeg tænker, at det er væsentligt, at PPR kommer ud i klasserne og kigger, fordi det skaber tillid hos lærerne, når de ved, at PPR har set, hvilke udfordringer der konkret er. Når man observerer en times undervisning, ser man jo visse ting, der foregår i klasserne. Det relationelle er rigtig vigtigt at få på plads, og man skal ikke kimse af, hvor vigtigt det er for skolerne, at lærerne har tillid til PPR” (KL, 2013, p. 16).

Om PPR-psykologer ligefrem kan karakteriseres som forvaltningspsykologer, kan diskuteres. Men som tidligere beskrevet er der et generelt ønske om, at PPR-psykologerne kommer meget tættere på praksis, hvor eksempelvis klasserums- og dagligdagsobservationer kan være måder at nærme sig denne praksis på. Observationerne kan både tjene til at imødekomme lærerne og bygge tættere bånd, som Dyssegaard antyder, at der er behov for. Men de kan naturligvis også skabe en bedre forståelse for den pædagogiske hverdag, som elever, børn, lærere og pædagoger deltager i (se i øvrigt Højholt & Szulewicz (2013) for mere om observationer i PPR-regi).

Ud over ønsket om øget tilgængelighed og større grad af praksisnær betjening fra PPR-psykologerne efterlyses langt flere pædagogiske og didaktiske kompetencer hos de pædagogiske psykologer. Her er det generelle indtryk, at de pædagogiske psykologer har været for uskarpe og uvidende omkring de pædagogiske aspekter i pædagogisk psykologi. Eksempelvis beskrives i den allerede omtalte rapport (Baviskar et al., 2013) om kommunernes omstilling til øget inklusion, at:

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

På flere af de danske universitetsuddannelser fylder pædagogisk psykologi imidlertid lige så meget som de andre anvendte psykologfaglige discipliner, og derfor er det en dårligt underbygget påstand, at de nyuddannede psykologers kendskab til skole og pædagogisk praksis udelukkende baserer sig på



erfaringer fra egen skoletid. Men dermed ikke være sagt, at de pædagogiske psykologer ikke kan være skarpere på pædagogisk praksis. Det er helt sikkert et område, som kan opdyrkes yderligere, både på universitetsuddannelserne og i det konkrete arbejde i PPR.

Tanggaard & Dahl (2013) beskriver, hvordan PPR-psykologers viden først bliver brugbar for lærerne, når den kan kontekstualiseres og relateres til lærernes pædagogiske og didaktiske hverdagsforhold. Dette kræver, at psykologerne er tæt på lærernes hverdag, og at de har en professionel viden om pædagogik, didaktik og skolekultur. Men spørgsmålet er, hvordan denne professionelle viden opnås. Ifølge en artikel på folkeskolen.dk udtrykker formanden for KL's børne- og kulturudvalg Jane Findahl, at der er et akut behov for at genetablere cand.pæd.psych.-uddannelsen. Dette begrundes hun med, at der er et behov for at øge det pædagogiske praksiskendskab i PPR. Imidlertid vil der gå en del år, før der kan udklækkes færdige cand.pæd.psych.'er. Og spørgsmålet er, om behovet for denne faggruppe reelt er så stort, hvis de kommende og nuværende psykologer i PPR generelt bliver skarpere på pædagogiske spørgsmål, laver mere praksisnær rådgivning og måske får mulighed for en bred specialistuddannelse i pædagogisk psykologi. I relation til spørgsmålet om behovet for læreruddannede psykologer er det også værd at huske på, at en stor del af PPR's rådgivning retter sig imod småbørnsområdet. Heckman (2006) har bl.a. peget på, at tidlige indsatser over for børn i førskolealderen er meget virkningsfulde og økonomisk langt mere effektive end indsatser over for børn i skolealderen, og i relation til disse indsatser vil der i PPR formentlig komme et stigende behov for professionelle psykologfaglige kompetencer.

### **4.3. Videreudvikling af den konsultative tilgang**

Med den nye inklusionslov fra 2012 er behovet for konsultative ydelser fra PPR blevet kraftigt reaktualiseret. Dette betyder, at alle faggrupper – og måske i særlig grad psykologerne – i PPR skal videreudvikle konsultative kompetencer og praksisformer. I den resterende del af artiklen vil jeg opridse nogle konturer til sådanne videreudviklinger.

## **Udvikling af interventionsformer, som indfanger sociale dynamikker**

I inklusionsindsatsen er der en tendens til, at der fokuseres meget på 'inklusionseleverne' (Szulevicz et al., in press). Dette betyder, at der er et meget stort fokus på de elever, som flyttes fra special- til almenundervisningen. Imidlertid sker der typisk noget med hele klassen som fællesskab i forbindelse med en inklusionsproces, ligesom de inkluderede elever ofte er meget optagede af, hvordan de indgår i det eksisterende klassefællesskab (ibid.). Derfor er det også væsentligt, at PPR-psykologer arbejder med eller udvikler dataindsamlings- og interventionsformer, som indfanger sociale dyna-



mikker i eksempelvis klassefællesskaber. Det kunne, som tidligere beskrevet, være igennem observationer, som ikke blot retter sig imod enkeltindivider, men som også er orienteret imod at begribe mere overordnede dynamikker i klassen.

Et andet eksempel på en interventionsform, som forsøger at indfange sociale dynamikker, er Kristensens (2013) beskrivelse af, hvordan hun som PPR-psykolog arbejder med kollektivt biografarbejde i forsøget på at udforske kompleks pædagogisk praksis med mange involverede personer.

### **Mere fokus på udviklingen af organisationspsykologiske kompetencer**

Overgangen til flere konsultative ydelser fordrer, at PPR-psykologer udvikler organisationspsykologiske kompetencer på flere niveauer. PPR-psykologer navigerer i et meget komplekst og diffust arbejdsfelt, hvor der skal ageres på flere organisatoriske niveauer. Dette forudsætter organisationspsykologisk viden om eksempelvis magthierarkier, ledelse, beslutningsgange, teamsamarbejde, teamorganisering, mødeledelse, konflikthåndtering, grupprocesser osv.

### **Klarere kobling mellem psykologfaglighed og konsulentrolle**

I forbindelse med overgangen til konsultative ydelser har flere psykologer udtrykt tvivl om, hvordan man bringer sin psykologfaglighed i spil i takt med, at man arbejder proceskonsultativt (Tanggaard & Dahl, 2013). Bl.a. Hansen (2002; 2005) gjorde sig til markant fortalere for, at ekspertpositionen, som mange PPR-psykologer traditionelt havde indtaget, måtte forlades til fordel for en mere faciliterende og nærmest ikke-vidende position. Imidlertid er der oplagte problemer med at være ikke-vidende i PPR-regi, og generelt er det vigtigt at få skabt en klarhed omkring, hvordan man bringer sin psykologfaglige viden i spil, samtidig med at man arbejder proceskonsultativt.

## **5. Konklusion**

I denne artikel har jeg med udgangspunkt i både historiske og aktuelle perspektiver diskuteret psykologiens status i pædagogisk-psykologisk praksis. PPR befinder sig aktuelt i en overgangsfase, hvor der efterspørges andre kompetencer end de traditionelt psykologfaglige. Spørgsmålet er så, om dette indebærer, at psykologi skal udfases eller minimeres som fagområde i PPR, eller om psykologfagligheden snarere skal revitaliseres i pædagogisk-psykologisk sammenhæng.

Klaus Nielsen (2011) beskriver, at pædagogikken generelt har undergået en psykologisering, som har resulteret i en individualisering af pædagogikken med fokus på det enkelte individs udvikling. Dette har samtidig betydet, at det psykologiske islæt i pædagogisk-psykologisk praksis primært har været individualpsykologisk. I denne artikel har jeg argumenteret for, at psykologien fortsat har en meget stor relevans i pædagogisk-psykologisk praksis. Men det kræver, at en snæver individualpsykologisk forståelse forlades til fordel for en langt mere ikke-dualistisk, kontekstsensitiv og praksisrettet psykologi. Denne bevægelse er allerede i gang med at blive realiseret, og hvis den fuldbyrdes, vil universitetsuddannede psykologer fortsat være en central og efterspurgt del af PPR. Hvis den derimod fejler, går PPR-psykologer en noget mere usikker fremtid i møde.

## REFERENCER

- Baviskar, S., Dyssegaard, C. B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M., & Tetler, S. (2013). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet.
- Bendixen, C. (2008). Hvordan intelligensstigningen kom ind i folkeskolen – og blev der. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 14-23.
- Bendixen, C. (2009). Intelligensbegrebet og intelligensstigning i folkeskolen. In C. Bendixen & S. Kreiner (Eds.), *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dencker, J. (2012). *Et brugerstyret PPR. Psykologens bidrag til inklusion og den videre inklusionsudvikling*. Specialeafhandling indleveret ved Aalborg Universitet.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Elmholt, C. (2006). Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og Arbejdsstrategi. In Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Pædagogisk psykologisk rådgivning*, 5.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25, 5-19.
- Farrell, P. (2009). The developing Role of School and Educational Psychologists in supporting Children, Schools and Families. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 74-85.
- Groot, A., & Linder, A. (2012). LP og ICDP klær' hinanden. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Tema: ICDP og pædagogisk nærvær, 49. årgang (02), 116-123.
- Hansen, K. V. (2002). Teoretiske og metodiske overvejelser. In K. V. Hansen, L. Schiøttz, G. Pedersen, J. Lentz & R. Ahrensberg (2002). Temanummer: Konsultation – et udviklingsprojekt på PPR i København. *Pædagogisk psykologisk rådgivning*, 1.
- Hansen, K. V. (2005). Konsultation revisited. In Temanummer: Konsultation – temaer og projekter. *Pædagogisk psykologisk rådgivning*, 4.
- Hansen, M. N. (2011). *Et paradigmeskifte i PPR? Et mixed-method studie af praksis og tankeformer i pædagogisk-psykologiske vurderinger af børn*. Speciale ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- Heckmann, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312. www.sciencemag.org.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. Gyldendal Uddannelse.
- Højholt, C. (2011). Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. In C. Højholt (Ed.), *Børn i vanskeligheder*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Højholt, C., & Szulevicz, T. (2013). Observation som konsultativ praksisform. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 05, 36-47.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., & Yuen, M. (2006). The International School Psychology Survey. *School Psychology International*, 27(1), 5-32.
- Kommunernes Landsforening (KL). (2010). *Deloitte. Analyse af specialundervisning i folkeskolen*. KL, Undervisningsministeriet og Finansministeriet.
- Kommunernes Landsforening (KL). (2013). *Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning*. Implement Consulting Group.
- Kristensen, K.- L. (2013). Nysgerrighed udvider fællesskaber – overskridelse af inklusion som sorteringsteknologi. *Psyke & Logos*, 34(1), 127-151.
- Madsen, A. (2013). *Narrativer i velfærdsarbejdet. Om arbejdsglæde og faglighed under pres*. Frydenlund.
- Mammen, J. (1985). Menneskets bevidsthed. In O. Fenger & S. Jørgensen (Eds.), *Skabelse, udvikling, samfund. En forelæsningsrække* (pp. 73-81 og 271). Acta Jutlandica LX, Samfundsvidenskabelig serie 16. Århus: Arkona.
- Nielsen, B. (2013). Uenighed om cand.pæd.psych. *Psykolog Nyt*, 11, 22-24.
- Nielsen, K. (2011). Den psykologiserede pædagogik og specialpædagogikken. In V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (Eds.), *Specialpædagogik. Teori og praksis* (pp. 207-223). Århus: Kvan.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ratner, H. (2013). *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011). Visitationsprocesser som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. In C. Højholt (Ed.), *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Sladeczek, I. E., Heath, N. L., Blidner, A., & Lanaro, L. M. (2003). Canadian Consultation in an International Context: A Review of the Literature. In M. Cole & M. Siegel, *Effective Consultation in School Psychology*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Smedler, A.-C., & Tideman, E. (2011). *At teste børn og unge. Om testmetoder i den psykologiske undersøgelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. (2012). Hvis klasseledelse er svaret, hvad er så spørgsmålet? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 61-67.
- Szulevicz, T., Frederiksen, T., Gregersen, S., Hansen, K.W. Lodahl, H., Nørgaard, V. og Pedersen, C.G. (in press). "Og bare der ikke er nogen der tænker: "Hvor er hun uklog eller sådan noget"". Inklusion fra et elevperspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*.
- Tanggaard, L., & Dahl, K. (2013). Det konsultative – tilbage til rødderne. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 50(2), 58-67.
- Vassing, C. (2011). *Developing the practice of educational psychology consultation in schools to become supportive to the development of children in difficulties*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Willumsen, J., & Quvang, C. (2007). *Udfordringer for den inkluderende lærer? Statusrapport*. NVIE's skolegruppe. CVU Vest og CVU STORK.

#### ANDRE KILDER:

Artikel tilgået fra følgende hjemmeside d. 10.10.2013: <http://www.folkeskolen.dk/529364/kl-vi-vil-have-uddannet-skolepsykologer-med-laererbaggrund-i-en-fart>