

## Mundtlig beretning

### For Pædagogiske Psykologers Forenings generalforsamling på Hotel Nyborg Strand Tirsdag den 16. marts 2010

Den mundtlige beretning er et aktuelt supplement til den skriftlige beretning, der er aftrykt i PPF-Nyt nr. 1.

Den skriftlige beretning giver en bred orientering om foreningens aktiviteter i det forgangne foreningsår. Det giver mulighed for en forholdsvis kort mundtlig beretning, hvor jeg skal kommentere på nogle få væsentlige aktuelle temaer, der også vil kunne indgå i den efterfølgende drøftelse af den samlede beretning.

Hvor den skriftlige beretning er mere bagudskuende, så vil jeg i den mundtlige beretning forsøge at tage bestik af nogle af de hovedudfordringer, som vi står overfor på PPR. Det vil jeg gøre med baggrund i tre hovedtemaer.

1. PPRs arbejde i folkeskolen, som vil blive hovedtemaet og desuden
2. PPR og psykiatrien og
3. Cand.pæd.psyk.uddannelsen, og hvad sker der på dette område.

#### PPRs arbejde i folkeskolen

I den skriftlige beretning har vi omtalt ændringerne i folkeskoleloven, hvor det nu er muligt at henvise til specialundervisning i visse tilfælde uden inddragelse af PPR. Vi har i denne forbindelse peget på vigtigheden af, at PPR aktivt anvender sine faglige kompetencer i den aktuelle omstillingsproces med at kvalificere den almene undervisning til selv finde kvalificerede løsninger på de undervisningsmæssige udfordringer, der findes i enhver klasse.

Vi har også beskrevet arbejdet med implementering af LP-modellen som en velegnet model, hvor PPR automatisk får foræret en relevant faglig platform for sit indirekte arbejde i forhold til skolens lærere.

Denne gradvise omstillingsproces skal gerne medføre, at færre elever bliver formelt indstillet til PPR, således at det traditionelle specialundervisningsbegreb gradvist bliver reduceret til at omfatte de elever, der udskilles til specialklasser og specialskoler samt elever, der har brug for støtte i den overvejende del af undervisningstiden.

Det betyder jo ikke – som det også er nævnt i den skriftlige beretning, at der ikke fortsat er et betydeligt antal elever, der på et eller andet tidspunkt i deres skoleforløb vil få brug for særlig kvalificeret hjælp af fagpersoner med specifik specialpædagogisk kompetence, fx inden for læseområdet eller adfærdsområdet.

Jeg deltager i en følgegruppe i Danmarks Lærerforening, hvor vi bl.a. vil søge at få beskrevet de mange forskellige nyttige indsatsformer, der kan bringes i anvendelse i forhold til disse elever – og sikre information og viden om det til skolerne.

I dette indlæg i den mundtlige beretning vil jeg primært søge at sætte fokus på vigtigheden af, at PPR – både på kommuneniveau og på skole- og klasseniveau – får inddraget eksisterende forskning til at skabe forståelse for, hvilke faktorer, der kan vanskeliggøre skolens og lærernes arbejde med de undervisningsmæssige udfordringer, der findes i enhver klasse.

Der er bredt politisk ønske om, at flest mulige elever skal undervises med udgangspunkt i den almindelige klasse. Nogle med særlig specialpædagogisk støtte i hele skoleforløbet.

Vi ved fra forskning – bl.a. samlet op i 2002 af Skolverket i Sverige, at langvarig niveaugruppering af elever er negativt for disse elevers skoleudbytte.

Det er igen blevet bekræftet af en helt ny rapport fra Skolverket om, hvilke faktorer, der påvirker resultaterne i den svenske grundskole.

Der peges bl.a. på de stigmatiserende effekter af niveaugrupperingen, der gradvist medfører ringere selvopfattelse og motivation hos eleverne. Det ringere faglige niveau hænger også sammen med reducerede forventninger fra lærerne, og der er tale om en livslang effekt.

En ny rapport fra AKF, der nu betyder Anvendt Kommunal Forskning, viser også, at elever, der har gået i specialklasser eller skoler har store problemer med deres ringe faglige niveau i deres videre uddannelsesforløb. Det er også et stort problem, at så få får mulighed for at komme til de afsluttende prøver i folkeskolen.

Al den viden siger os jo, at det er et meget stort ansvar at rådgive om elevers henvisning til specialklasse eller specialskole, og at det har en livslang effekt.

AKF-rapporten, som vi vil anmelde i et kommende nummer af PPF-Nyt, giver en del kritik af PPRs rolle i forbindelse med undervisningen af elever i specialklasser. Der peges bl.a. på PPRs usynlighed revisitationer i forhold til den kendsgerning, at mange specialklasser har en meget bred målgruppe, og der synes at være forholdsvis mange fejlvisiteringer, der ikke opdages ved revisitation. PPR savnes desuden i forhold til supervision af lærergruppen.

Det betyder jo ikke, at det ikke vil være både relevant og nødvendigt i en række tilfælde at henvise elever til specialklasse eller specialskole.

Men det er en vigtig opgave for PPR at medvirke til at pege på de nødvendige betingelser for, at elever kan undervises kvalificeret i deres egen klasse.

Der er jo aktuelt nogle rammebetingelser, der i særlig grad vanskeliggør denne opgaver. I mange kommuner medfører de aktuelle store økonomiske problemer en gevaldig stramning af betingelserne i bl.a. folkeskolen. Det er meget almindeligt, at der foretages alle mulige manøvrer for at sikre så høje klassekvotienter som muligt. Når de gennemsnitlige klassekvotienter for de nye børnehaveklasse overstiger 27, så er det jo gift for de svageste elever og mulighederne for at hjælpe dem tilstrækkeligt.

Når der så samtidigt skæres i den almindelige specialundervisning og måske i timetallet til den almindelige undervisning, så bliver det yderligere svært.

Desværre oplever vi jo også oveni, at de eksisterende specialressourcer på en skole bliver anvendt meget uhensigtsmæssigt, bl.a. ved anvendelse af lærere uden specialpædagogisk kompetence. Der meldes også om store problemer med aflysning af støttetimer ved sygefravær, og en hel del af ressourcerne bruges desuden mange steder til tolærerordninger. Her ved vi jo fra DPU-rapporten, at dette er aldeles virkningsløst i forhold til elever med særlige behov – medmindre den ene lærer har en specialpædagogisk kompetence på et relevant område, og at det udnyttes metodisk i den rollefordeling, der aftales mellem de to lærere.

Men der er jo også en række forhold i skolens organisering og virke, der kan medføre, at skolen så at sige er med til at skabe sine egne problemer.

Niels Egelund har – bl.a. på baggrund af DPU-rapporten – beskrevet den såkaldt fleksible skole som et stort fritidshjem. Der stilles meget store krav til elevernes sociale kompetencer og elever-

ne skal være gode til at arbejde selvstændig med stor ansvarlighed og god motivation. Det ved vi jo er meget svært for en del børn.

Eksempelvis bliver vi jo tit spurgt, hvorfor der udnævnes så mange elever til at have ADHD.

Selv om det er en længere debat værdig, så må vi sige, at der efterhånden er en del forskning, der peger på, at der er forhold i selve skolen og i de senere års skoleudvikling, der er fremmede for udvikling af problemer.

To helt nye forskningsrapporter peger på en række træk fra skoleudviklingen, der har sammenhæng med såvel ringere skoleudbytte som omfang af problemadfærd.

Den ene er den tidligere nævnte rapport fra det svenske Skolverket, der bygger på tilgængelig svensk og international forskning.

Her peges bl.a. på de mange forskellige faktorer, der påvirker elevernes skoleudbytte med bl.a. elevernes sociale baggrund med forældrenes uddannelsesniveau, deres forventninger og ambitioner, om forældrene forstår skolens sprog, og om de er aktivt involverede i skolearbejdet. Kort sagt er hjemmets læreplan væsentlig for alle elevers skoleudbytte.

Der peges i særlig grad på fire faktorer, der har sammenhæng med ringere skoleudbytte for eleverne i de svenske skoler:

Segregering er en af disse faktorer, og dermed menes tendensen i Sverige til, at skolerne bliver mere og mere homogene, således at elever med samme baggrund samles på samme skole, bl.a. på grund af forældrenes aktive valg af skole. Dermed får forældrefaktoren større indflydelse på elevernes skoleudbytte. Jo mere homogen elevsammensætningen på en skole er, jo stærkere bliver effekten af den sociale baggrund.

Decentralisering af skolerne er en anden faktor. Her peges bl.a. på, at kommunernes styring af skolerne ofte baserer sig på ens tildelingskriterier af ressourcer til trods for, at der i virkeligheden er meget store forskelle mellem elevbaggrunden på de enkelte skoler.

Den tredje faktor vedrører den aktuelle tendens til i øget omfang at anvende forskellige former for differentiering af eleverne på baggrund af forskellige kriterier, fx niveau. Undersøgelserne viser, at det påvirker elevernes skoleudbytte i negativ grad, og der henvises bl.a. til de mere generelle erfaringer og viden fra mere permanent niveaugruppering. Der tales om selvopfyldende profetier i forbindelse med lærernes lavere forventninger, der gradvist også smitter af på eleverne, således at deres forventninger også bliver lavere end nødvendigt. Den stigende anvendelse af organisatorisk differentiering og individuelt arbejde i skolen vil jeg komme yderligere ind på efterfølgende.

Den fjerde faktor, gælder den stigende udvikling i retning mod øget individualisering i skolen. Den indebærer en forskydning af ansvar fra læreren til eleven og i forlængelse heraf til hjemmet. Når elevernes ansvar for egen læring øges, bliver eleven automatisk afhængig af mere støtte hjemmefra. Hermed får forældrefaktorerne meget stor betydning for elevernes skoleudbytte. Selv i gruppearbejde bliver det mere og mere almindeligt, at den enkelte elev i stor udstrækning sidder med sit eget arbejde. Lærers tid bruges ikke til fælles gennemgang og dialog, men i højere grad til administration, information og instruktioner.

Der peges på en sammenhæng mellem øget individualisering og den øgede vægt på centrale styredokumenter og planer, der overlader ganske meget til den enkelte lærers egen fortolkning.

Det understreges, at det er vigtigt at skelne imellem individuelt arbejde – hvor de nævnte negative konsekvenser optræder – og en undervisning, hvor der tages individuelle hensyn. Sidstnævnte har ikke de samme negative konsekvenser, men det kræver, at den enkelte lærer har mulighed for at sikre sig nære relationer til hver enkelt elev og samtidig har et kendskab til den enkelte elev og dennes styrker, interesser og tidligere erfaringer. Sammenhængen mellem kundskab og omsorg for de enkelte elever bliver understreget.

En forskningsrapport fra LP-arbejdet i Norge sætter yderligere fokus på bl.a. to af de nævnte faktorer – nemlig skolernes brug af differentiering og brug af individualiserede arbejds måder. Thomas Nordahl er en af forfatterne til denne rapport, der er fra 2009.

Rapporten samler karakteristika for skoler med ringe problemadfærd i forhold til skoler med megen problemadfærd.

De generelle svar på dette bakker DPU-undersøgelsen op, fx ved at fastslå, at skoler med ringe problemadfærd er skoler, der er præget af samarbejde mellem lærere indbyrdes og i forhold til skolelederen og med megen fælles pædagogisk refleksion. Lærerne gives frihed og tillid inden for de fælles standarder og værdier, og der er tydelige forventninger fra skolens ledelse til såvel lærere som elever. Læreren har en autoritativ ledelse af klassen, der er positive relationer mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes.

Men der er to yderligere meget klare tendenser i overensstemmelse med rapporten fra Skolverket.

Skoler med lav forekomst af problemadfærd bruger kun i ringe omfang organisatorisk differentiering, hvor eleverne er organiseret i egne grupper ud fra fagligt niveau eller efter andre kriterier. Samtidig ses ringe brug af individualiserede arbejds måder.

Begrundelserne for at anvende forskellige former for niveau- og differentierede arbejdsformer er, at de kan være egnede til at tilpasse og differentiere undervisningen til den enkelte elev. Omkostningerne kan derimod være mindre tid og mulighed for at opbygge stabile læringsmiljøer – og det kan medføre mere problemadfærd.

I forhold til at vælge mere individualiserede arbejds måder, som giver større ansvar til eleverne for egen læring, så kan det medføre konsekvenser som vandring, passivitet, uro, larm, ukoncentration og usikkerhed hos mange elever. Lærerrollen kan derved let blive for perifer, det faglige fokus og elevernes læring reduceres og opfølgning af den enkelte elev bliver vanskeliggjort.

Det svar, der gives i rapporten omtales i forbindelse med det, som man i Norge kalder Tilpasset Læring.

Der bør fokuseres på og tages udgangspunkt i fællesskabet i klassen og kollektive tilnærmelser ved tilrettelæggelse af undervisningen. Lærernes handleberedskab og strategier til at tilpasse undervisningen til hele klassen er vigtig. Den sociale deltagelse og fælles referenceramme bliver et vigtigt udgangspunkt for læring. Lærerstyret undervisning inden for klassefællesskabet giver bedre mulighed for at skabe struktur, forudsigelighed og positiv stemning – og der er mindre problemadfærd.

Når vi omsætter den her nævnte viden fra aktuelle forskningsrapporter fra vore to nabolande, så må det give anledning til overvejelser hos os på PPR. Er der grund til at antage, at der kan være lignende problemer i den danske folkeskole, der bør ses på og vurderes?

Folkeskoleloven lægger meget op til holddeling som et vigtigt pædagogisk princip, der skal tage højde for, at elever er meget forskellige. Nogle steder eksperimenterer man med næsten helt at afskaffe klassen som det stabile sociale fundament for elevernes undervisning. Forsøg med rullende skolestart gør skolestarten til et særdeles individuelt anliggende. I vældig mange skoler har man tredelt skolen i indskoling, mellemtrin og overbygning. Og en del steder medfører dette et totalt lærerskift for eleverne i denne forbindelse tre gange i skoleforløbet.

Fælles for de mange organisatoriske ændringer i skolen er, at de ikke på nogen måde hviler på forskningsmæssig viden om effekt. Det har mere eller mindre bare udviklet sig ud fra konkrete parterers private opfattelser. Det er en kendt erfaring, at strukturelle og organisatoriske ændringer godt kan vise sig positive, når de involverede selv har udviklet ideerne og bakker dem engageret og helhjertet op i praksis.

Det bliver straks langt mere problematisk, når strukturelle ændringer bliver besluttet, uden at det sikres, at der er den fornødne opbakning og forståelse fra de involverede lærere. Hvis den enkelte lærer ikke har en ændret struktur inde på rygmarven, så bliver situationen diffus for læreren, og det rammer i særlig grad elever med behov for megen struktur og forudsigelighed.

Vi må på PPR sikre os helt aktuel viden fra forskning om skolen og de faktorer, der afgør, hvilke problemer der dukker op. Det nødvendiggør, at vi blander os kraftigt i den pædagogiske debat i kommunen og på den enkelte skole. Det er fatalt, hvis vi vil kunne beskyldes for at medvirke til at løse skolens problemer ved blot at lægge op til, at flere og flere udskilles fra den almindelige undervisning.

I PPF-Nyt nr. 3 fra sidste år og i Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift nr. 6 2009 har to af bestyrelsens medlemmer - Tine Scchaarup og Karin Kehlet – ud fra en undersøgelse beskæftiget sig med de fremtidige PPR-funktioner. Et svar på dette er netop vidensformidling af væsentlig forskning og få dette nyttiggjort i praksis på skolen, og et andet svar er kompetenceudvikling af lærere og pædagoger.

I forbindelse med sidstnævnte vil jeg også godt henlede opmærksomheden på en ny rapport fra Evalueringsinstituttet EVA om særlige ressourcepersoner i folkeskolen. Her beskrives bl.a. læsevejlederen og AKT-vejlederen. I forbindelse med sidstnævnte omtales, at AKT-vejlederen meget hyppigt bliver anvendt i forbindelse med undervisning af enkeltelever, snarere end i forbindelse med kompetenceudvikling af lærerens undervisning.

Der er fortsat mange kræfter i skolen, der søger at fastholde såvel PPR som fx læse- og AKT-vejleder til at fungere i forhold til den enkelte elev. Også af denne grund vil det være nyttigt at benytte aktuelle forskningsresultater til at udvikle PPRs mere indirekte indsats og derved blive en betydningsfuld partner i den skoleudvikling, som heldigvis finder sted ganske mange steder i landet.

Nu har jeg beskæftiget mig vældig meget med skolen, og jeg kunne ønske, at jeg kunne gøre det i mindst samme omfang på småbørnsområdet. Heldigvis kommer der i stigende omfang fokus på, hvorledes daginstitutioner fungerer – også i form af undersøgelser og forskningsrapporter. Og der kommer centrale krav til læreplaner og dokumentation, som vi kender fra skolen på godt og ondt. Fra 2011 skal kommunerne hvert år offentliggøre oplysninger om den faglige kvalitet i dagtilbud. Småbørnsområdet må og skal blive et vigtigt satsningsområde for os alle.

### **PPR og psykiatriområdet**

Vi har omtalt udviklingen på psykiatriområdet i såvel skriftlig som mundtlig beretning sidste år. Jeg kan her henvise til PPF-Nyt nr. 2 fra 2009 eller vores hjemmeside.

ADHD-problematikken og dens sammenhæng med bl.a. forskellige forhold i skolesituationen, har vi netop været igennem.

ADHD-diagnosen er vel den diagnose, der for øjeblikket giver os størst hovedbrud.

Vi bliver nødt til at formidle relevant viden om, at det jo ikke er en diagnose, der fastslås gennem en blodprøve. At der er tale om et klinisk skøn med ret ringe grad af reliabilitet og validitet.

Det ses bl.a. af den kæmpemæssige forskel, der er mellem landets børnepsykiatriske afdelinger i forekomsten af ADHD. Det varierer fra 3% til 29%!

Vi ved også, at andre lande i Europa anvender ADHD-diagnosen i langt mindre udstrækning end i Skandinavien og USA. I disse lande vil man vælge en pædagogisk indsats og i langt mindre omfang inddrage medicin.

Vi har vel generelt brug for at få skærpet vores faglige profil i forhold til den børnepsykiatriske faggruppe. Vi må fastholde, at ethvert barn har en unik baggrund i forhold til gener og opvækst. Og de har en unik social virkelighed i såvel hjem som skole og fritid. Alle disse forhold må altid inddrages, når der skal overvejes indsatsformer omkring det enkelte barn.

På PPR har vi alle muligheder for at få overblik over alle relevante forhold, der ikke kræver lægelig baggrund. Vi må holde fast i, at den grundlæggende all-roundviden, som vi er i besiddelse af må danne grundlag for enhver indsats i forhold til børn i problemer. Og vi må kræve, at den lægelige og børnepsykiatriske ekspertise let og enkelt kan indgå i vores samlede udredning.

Den må aldrig danne enegrundlaget for stillingtagen til et barns behov. Det kræver et langt mere udbygget og ligeværdigt samarbejde mellem PPR og de børnepsykiatriske afdelinger.

Børn, der udstyres med en ADHD-diagnose eller en anden børnepsykiatrisk diagnose udfordrer folkeskolen. Derved udfordrer de også PPR – ofte i form af et pres for at gå ind i en individorienteret tilgang med henblik på at finde fejl og mangler hos det enkelte barn og efterfølgende henvisning til specialiserede tilbud.

Som jeg har været inde på lidt tidligere må vi offensivt gå ind med baggrund i eksisterende forskning og viden og medvirke i udvikling af de almene udviklingsmiljøer i skoler og dagtilbud, der giver mulighed for, at flest mulige børn kan opleve sig som bidragende til – og som en ligeværdig del af – et forpligtende fællesskab. Vi må bakke op om den mangfoldighed, der rent faktisk eksisterer og dermed arbejde med på, at folkeskolen og dagtilbud kan løse deres alment uddannende og dannende rolle for alle børn.

### **Cand.pæd.psyk.-uddannelsen**

Som nævnt i den skriftlige beretning, så er vi desværre fortsat afventende i forhold til at se en model for en kommende ny uddannelse som cand.pæd.psyk. Vi må jo se i øjnene, at der har været en del båndspænd i de forløbne 8 år fra universiteternes side. Der er ingen tvivl om, at der fortsat er en vilje fra Videnskabsministeriets side til at få løst denne sag, og jeg er da heller ikke i tvivl om, at den bliver løst.

I mellemtiden oplever vi i stigende grad, at mange dygtige cand.pæd.'er i pædagogisk psykologi bliver ansat i kommunerne og på PPR. Vi får mange henvendelser fra såvel dem som fra vore kolleger på PPR med ønske om optagelse i vores forening. Som vore vedtægter er, har vi ikke mulighed for at imødekomme dette ønske, da vi er en forening for psykologer. Dog har vi altid

kunne optage studerende på et psykologstudium. For tiden kan antallet af studerende som medlemmer af gode grunde tælles på én hånd.

Vi har studeret vedtægterne i Dansk Psykolog Forening og kan konstatere, at man her har en særlig medlemsgruppe, der heller ikke er psykologer. De kaldes tilsluttede medlemmer, og det er personer med en kortere psykologiuddannelse, fx bachelorer i psykologi, der ikke er under fortsat uddannelse samt personer med et psykologiuddannelsesindhold, der konkret kan godkendes af bestyrelsen.

Der er så særlige regler for denne medlemsgruppe, fx kan de ikke stemme om vedtægter og emner, der vedrører efter- og specialistuddannelse. De må heller ikke skilte med at være medlem af Dansk Psykologforening.

I bestyrelsen har vi drøftet, om vi ikke burde lægge op til vedtægtsændringer, der vil muliggøre, at vi kan optage kandidater i pædagogisk psykologi som en særlig medlemsgruppe med særlig stilling i foreningen. Det er højtuddannede og velkvalificerede fagpersoner, der i stigende omfang bliver kolleger på PPR og varetager meget overlappende arbejdsopgaver med psykologerne på PPR. De har et stort ønske om at komme ind i vores faglige fællesskab, og hvis vi kan finde en hensigtsmæssig model for dette, så vil det også være til gensidig gavn for dem og for PPF og vores forenings udviklingsmuligheder.

Vi lægger tankerne op til debat på denne generalforsamling og til videre debat i den kommende tid. På baggrund heraf vil bestyrelsen i givet fald fremkomme med forslag til vedtægtsændringer for generalforsamlingen i marts 2011.

Vi kan jo håbe på, at spørgsmålet om en ny cand.pæd.psyk.uddannelse er løst til denne tid, så vi kan få den sag på plads.

Afslutningsvis skal jeg gentage fra den skriftlige beretning en stor tak til alle vore gode samarbejdspartnere.

Og jeg skal også rette en stor tak til de øvrige medlemmer i bestyrelsen. Vi har en bred og fagligt hensigtsmæssig sammensat bestyrelse, og vi har en vældig god og rar samarbejdsform i arbejdet.

Hermed overlader jeg såvel den skriftlige som mundtlige beretning til behandling i generalforsamlingen.

Bjarne Nielsen