

**Hvad betyder 'kompetence' til  
psykologisk arbejde i professionelt  
regi?**

I årevis har psykologistuderende set sig konfronteret med en tendens til, at universitetsuddannelsen i dette fag i stadig mindre grad anses for at være erhverkskvalificerende. I stedet for at kvalificere til arbejde i professionelt regi har en cand. psych. udviklet sig til at være en adgangsbillet til de mange tillægsuddannelser, som man i det mindste må have een af, for at kunne blive anerkendt til psykologisk praksis. Disse tillægsuddannelser bliver så - til forskel fra en af universitetet formidlet kompetence - udbudt på et privat marked, hvor der, som på alle markeder, cirkulerer mangfoldige og uensartede varer. Også selv om ikke alle de 250 terapiformer, der opregnes i Herinks håndbog fra 1980 (iflg Textor 1988, s. 201), tilbydes, er udbuddet så stort og indholdsmæssigt så modsigelsesfyldt, at det spørgsmål stiller sig, om man overhovedet kan tale om en generel "kompetence til psykologisk arbejde" for universitetsuddannede psykologer.

Herefter kan man fastslå, at der faktisk tales om en sådan i litteraturen - og tilmed i bevidstheden om det nævnte problem og med det formål at modvirke den devaluering af studiet og faseopdeling af uddannelsen, der skyldes tillægsuddannelsernes markedsform. At videregive de kompetencedefinitioner, der opstilles i litteraturen in extenso, ville her føre for vidt (ca otte basiskompetencer iflg Keupp og v. Kardorff [1980]; fire basiskompetencer iflg Filsinger og Kleiber [1987]; "omgang med det ubestemte" som nøglekvalifikation af Kleiber [1989]; "kritisk reflektionskompetence" som kernepunkt i erhvervsidentitet for psykologer af Jaeggi [1989]). Ved gennemgangen af disse kompetencebestemmelser og -lister trænger følgende indvendinger sig på for mig:

1) Et krav som "udvikling af en færdighed for skelnen i problemer, der kan løses med psykologisk viden og handling", forbigår den omstændighed, at netop omkring spørgsmålet om, hvilke problemer der kan løses med psykologiske midler må de konkurrerende uddannelsesstilbud - og de tidligere akademiske 'skoler' - adskille sig fra hinanden, da netop de psykologiske begreber herom er omstridte. Det drejer sig jo præcis om de uafklarede grundspørgsmål i psykologien, nærmere om de psykiske sagforhold, der tænkes formidlet under de til enhver tid givne konkrete, historiske livsforhold, og hvilken betydning og funktion psykologisk intervention passende kan tillægges; denne kan som bekendt i reglen så godt som intet udrette på kort sigt.

2) Også teori-praksisforholdet, som tematiseres i det komplekse kompetencekrav, "viden om transformation af videnskabelig viden i praksisviden", er fagligt kontroversielt; det står nemlig, altefter videnskabsteoretisk position, heltigennem til diskussion, om der består et - ønskværdigt - "anvendelses"-forhold imellem grundlagsteori og praksis (Haisch, [1983]), eller om en sådan "overførselsforestilling" ikke kan bære (omtrent som tråden hos Bonss og Hartmann, [1985]). Skal man da kræve af praktikerne, at de kan bevæge sig sikkert og kompetent i dette teoretiske minefelt?

3) Andre kompetenceforventninger opstiller vidensbestanddele, der - frem for alt i kombination - måtte overskride individuel fatteformåen; det er sådan noget som "kendskab til de vigtigste tankemodeller, metoder og vidensbestanddele i nabodisciplinerne" eller "fortrolighed med socialstrukturel viden", helt bortset fra, at også spørgsmålet, om hvad der er vigtige tankemodeller, bestemt kan siges at være omstridt.

4) Mange kompetencebestemmelser fremhæver bestemte aspekter af psykologgerningen såsom 'rådgivning(skompetence)'; dermed kan visse aktuelle udviklingstendenser i arbejdspraksis dominere, mens andre aspekter tendentielt nedblændes, og man kan så forsyne alle facetter af professionelt psykologisk arbejde med endelsen 'kompetence', hvorved kravet om en generel kompetencebestemmelse i alle tilfælde opgives.

5) Kompetencebestemmelser, der dukker op igen og igen, såsom "(kritisk) refleksions- og kommunikationsfærdighed" er næppe specifikke for psykosocial praksis og

6) henleder til den lige så uspecifikke "omgang med det ubestemte", der fremmaner det klassiske personlighedskendetegn ambiguitetstolerance (Frenkel-Brunswik, [1949] se også Keupp, [1987], 106), atter pga et uløst grundlagsproblem for såvel psykologisk praksis som for en individuel realiserbar kompetence.

Udgangspunktet for mine videre overvejelser er nu følgende: på den ene side kan, synes det mig, disse indvendinger ikke uden videre afvises, og på den anden side er kompetenceproblemet ikke dermed tilstrækkeligt analyseret, for slet ikke at tale om, hvorvidt det er løst. Derfor opstod den tanke i mig, at der bag både kompetencebestemmelserne og min kritik skjulte sig en grundlæggende problematik, hvorfra et nyt diskussionsniveau kan udarbejdes.

For her at kunne opnå en tilgang til emnet er jeg gået videre med den allerede antydede problematik for faget 'psykologi' under flg synsvinkel: de enkelte psykologers kompetence forudsætter, at det, som de har at "tilbyde", altså i sidste ende deres videnskab, også besidder relevans mht de til enhver tid stillede opgaver, hvad der i betragtning af det her skitserede problem for psykologien i hvert fald ikke entydigt kan være tilfældet. Så vidt en sådan relevans ikke er entydig, kan man vel næppe vente, at de enkelte psykologer så at sige skal "gå i brechen" for deres evne til at kunne præsentere entydige løsninger.

Man kunne i denne henseende spørge, om der med kompetencedefinitionerne søges løst problemer, der nok synes at være individuelle kompetenceproblemer, men som overhovedet ikke kan løses på det individuelle færdighedsniveau. Dermed drejer det sig ikke om det grundlagsmæssige problem, at 'kompetence' som individuel kvalifikation altid betyder en vis abstraktion fra de konkrete opgavestrukturer, situationelle momenter og deraf afledte reelle individuelle arbejdsstrategier; det drejer sig langt mere om, at disse abstraktioner selv er problematiske i den henseende, at de opgaver og arbejdsredskaber, af hvis løsninger, hhv anvendelse 'kompetence' skal udtrages, selv ikke er entydige og heller ikke uden videre kan gøres entydige ved individuelle strategier.

Det omtalte spørgsmål om den videnskabelige relevans af psykologi inddrager den *samfundsmæssige situation*, hvori psykologi og psykologer befinder sig og de dermed forbundne modsi-

gelses i kravene til begge; altså inddrages psykologiens omstridte samfundsmæssige funktion i overvejelserne.

Psykologiens relevans var i hvert fald allerede i fokus i den psykologikritik, der formuleredes under studenterbevægelserne. Her er det i øvrigt bemærkelsesværdigt, at denne psykologikritik faldt tidsmæssigt sammen med den tiltagende betydning af rådgivning og terapi - eller intervention i almindelighed - i forhold til (ren) diagnostik i den psykologiske praksis og den dermed forbundne generelle kvantitative udvidelse af den 'praktiske' psykologi.

Denne psykologikritik er her så meget mere interessant, ved at den frem for alt førtes mod de professionelle brugere af psykologien og gjorde psykologiens relevans afhængig af deres intentioner, færdigheder og holdninger. For den psykologi, der overlevede studenterbevægelsen, er psykologien (derpå tyder modetermen om den afgørende betydning af 'psykologpersonlighed') i denne henseende ikke som videnskabeligt erkendelsessystem et væsentligt udgangspunkt for en løsning af relevansproblematikken, der nemlig - på trods af alle psykologikritiske intentioner - ligger på psykologens individuelle kompetence. Relevansspørgsmålet, som spørgsmålet om den videnskabelige begrundelse for, og den samfundsmæssige funktion af psykologisk praksis bliver således reduceret til det praktiserende individ og den individuelle kompetence og dermed faktisk frataget praktikerens; selve disciplinens problem, hvis løsning er en uimodsigelig, individuel, psykologisk kompetence, forbliver udenfor og problemet bliver personaliseret.

Dette skal resultere i en permanent bestemmelse for den psykologiske praktikker gennem de individuelle kompetencekrav, der opklarer dette sagforhold utilstrækkeligt. For så vidt er det helt konsekvent, at den "i tresserne påbegyndte søgen efter éns eget fags samfundsmæssige relevans ... 15 år senere (bliver) afløst af en søgen efter studiets personlige mening og nytteværdi", som det hedder hos Filsinger og Kleiber (1985, 22). Den tænkemåde - der i øvrigt også kommer til udtryk i denne udvikling - om skelnen mellem 'subjektiv og objektiv relevans' bliver kun yderligere styrket af den strukturelle hengiven sig til personaliserende løsninger på relevansspørgsmålet. I modsat fald: *At forskyde relevansproblemet ind i kompetenceproblemet forstærker også for det ramte individ denne personalisering af samfundsmæssige forhold, hvis problematisering jo er én af hovedindsigterne i den kritiske psykologi.*

Dette tydeliggør, at man under de givne omstændigheder løber den risiko ved formulering af kompetencelister, at man kommer til at støtte de tendenser, der går imod differentiering imellem deres grundliggende overvejelser og de dertil hørende empiriske undersøgelser. (Jeg har i det hele taget indtryk af, at sådanne kompetencebestemmelser kan takke selve den institutionelle tvang, såsom bestemmelser for uddannelsesmål og, forbundet hermed - i modstrid med deres egne krav om ambiguitetstolerance - en tendens til overdreven tydeliggørelse; sådan taler også Keupp og Kardorff [ibid. 649] om "dilemmaet" ved "tvangen til positivitet").

Når vi videre gennemtænker forskydningen af relevansproblematikken til et kompetenceproblem så giver det sig selv, at kompetencelistens indhold af mere eller mindre rimelige krav må antage en abstrakt-normativ karakter. Heroverfor taber hen-

visningen til de samfundsmæssige og institutionelle betingelsers betydning for psykologisk og psykosocialt arbejde vægt (v. Kardorff [1988]): opremsningen af overvældende institutionelle modsigelser må nærmest virke handlingslammende, da muligheden for individuelt ansvar støder på sin grænse i de reelle betingelser for at øve indflydelse på problematiske sagforhold. For så vidt også faglige niveauer af sammenhængen mellem psykologiske handlemuligheder og institutionelle betingelser bliver begrebsligt utilstrækkelige, må kompetencetilskrivelser også i sidste ende negere institutionelle strukturproblemer: dette betyder, at psykologer ser sig konfronteret med egne og fremmede forventninger, der ikke kan opfyldes - om det så er rådgivning af forældre vedrørende opdragelsen, hvor klienterne skal smides ud på klokkeslet eller individuel elevrådgivning, der pga antallet af elever med problemer virker som en dråbe vand på en gloende sten, osv.

Det problematiske ved generaliserende forsøg på at gøre modsigelsesfyldte krav entydige skærpes yderligere ved, at professionaliseringen af psykologisk praksis overhovedet ikke er afsluttet og at det specifikt psykologiske i de forskellige erhverv, der omfatter psykosocial omsorg endnu er uafklaret. Her må det i den hensigt være relevansproblemet, der må bære ansvaret: generelt er den psykosociale omsorg gennem den socialstatslige ambivalens bestemt som understøttelse og kontrol, hvorved faren for at ordenspolitiske aspekter sniger sig ind forklædt som individuel støtte vokser med, at det psykosociale arbejdes tiltagende indvæves i statslige institutioner. Man kan frygte, at professionaliseringen og den dermed forbundne tendens til at psykologien tilpasses til og integreres i den institutionaliserede psykosociale forsyning, betyder, at man forhastet opgiver at søge efter virkelige støttemuligheder til de berørte, en proces, der forstærkes af den professionelle terminologi (se Ulmann 1989).

Dette tydeliggøres ved en formulering, der ved en konference for fagfolk begrundede tiltag overfor skolebørn, der var betegnet som utilpassede, med deres eget "integrationsbehov". Funktionaliteten af en sådan tilpasning af psykologien kunne - til trods for alle fagpolitiske komplikationer - for praktikerne gives derved, at med den socialstatslige indspinding af den psykologiske praksis bliver der formuleret opgaver, hvis tilsyneladende entydighed og klarhed trænger den åbenlyse relevansproblematik i baggrunden.

Alle disse overvejelser tyder på, at der ingen vej er uden om, at relevansproblemet (igen) må sættes på dagsordenen, mhp løsning af problemet med den individuelle psykologiske kompetence, som det ved det første udkast til "Fornyelse af psykologien" af Legewie (1990, 3) programatisk blev fremstillet: "Kun når psykologien når til en videnskabsteoretisk, metodisk og indholdsmæssig fornyelse i sine grundliggende begreber, kan den overvinde sin betydningsløshedskrise." At også begrebet om "fornyelse" er et stridsspørgsmål, er et spørgsmål, der er underordnet den nødvendige sammenhæng imellem psykologiens relevans og psykologens kompetence.

Vil man altså ikke anse det skitserede praksis- og kompetenceproblem som uløseligt og skellet imellem relevans- og kompetenceproblematik som endegyldigt, stiller der sig det spørgsmål,

hvordan deres sammenhæng så skal findes. Jeg vil i det følgende i vid udstrækning behandle spørgsmålet som *subjektvidenskabelig praksisforskning*, hvorunder også en analyse af begrebernes bæredygtighed må falde.

Grundlæggende er praksisforskning i det psykosociale område forsøget på at overføre problemer fra psykosocial arbejdspraksis til empiriske forskningsspørgsmål og -programmer (se Heiner 1988), der rækker fra evalueringsstudier (Nielsen et al 1986), over videre- og efteruddannelsesegnede modeller (Filsinger og Kleiber 1987), til mikroanalyser af enkelte sager (Markard og Holzkamp 1988). Netop sådanne mikroanalyser giver mulighed for at uddrage de individuelle arbejdsredskaber og dermed fremdrage de forskellige kompetenceforventninger, -tilskyndelser og -begreber. Grundlæggende forsøger man altså, med denne fremgangsmåde, *empirisk* at undersøge og fremme den *praktiske* relevans af den *teoretiske* psykologikritik og -udvikling og på denne måde at arbejde teori og praksis sammen.

Til forståelsen af den her foreslåede ansats til praksisforskning må man erindre sig om, at i den subjektvidenskabelige tilgang er forskningens grundlæggende genstand - stik *imod* den gangse hverdags- og forskningsopfattelse - *ikke personer og deres egenskaber*, men sammenhænge mellem subjektivt realiserede livs- og arbejdsbetingelser og handlingsgrunde og -strategier; det er her teoretisk forudsat, at den *umiddelbare* livsverden i sin problematik kun er begribelig i sin - frem for alt på mange måder brudte - *formidlethed* i overordnede strukturer. En metodologisk følge af den omstændighed, at det ikke er personerne, men disse sammenhænge, der er forskningsgenstanden, er, at individet, om hvis erfaringer det handler, ikke er på *genstandssiden*, men står som *medforsker* på forsksersiden (se Holzkamp 1988, 315).

På baggrund af denne subjektvidenskabelige forskningskonception kræves for det første ingen *særskilt* metodisk begrundelse for inddragelse af praktikerne i forskningen. For det andet adskiller det grundlæggende spørgsmål for praksisforskningen sig ikke fra de øvrige områder for subjektvidenskabelig empiri: over alt gælder det, hvorvidt *fastlåste individuelle problematikker er aspekter af blindhed for overordnede, men uopklarede livssammenhænge*.

Set på denne måde er problematiseringen af forskubbelsen af det samfundsmæssigt-faglige relevansniveau til det individuelle kompetenceniveau en konkretisering af det subjektvidenskabelige grundspørgsmål om forholdet mellem den umiddelbare livssfare og de overordnede livssammenhænge, der er uddraget af psykologisk arbejdspraksis; stilles spørgsmålet på denne måde kan man undersøge det, der før var umuligt, nemlig kompetence som alene individuel egenskab.

Der stiller sig dog det spørgsmål, hvorvidt en sådan forskning, hvis mål ikke skulle være at fastslå *egenskaber*, men at udvikle *handlemuligheder* for *individer*, til trods for alle de hidtil opregnede begrundelser ikke ender med blot at operere med personaliserende kompetence, hvorved det her opregnede munder ud i et quidproquo. Imod dette taler, at handlemuligheder netop konciperes som et aspekt ved *sammenhængen* mellem handlingsgrunde og de samfundsmæssige, faglige og situative modsigelser, der går tabt i 'overtydelige' formuleringer af kompetence som rene individuelle egenskaber. Endvidere: for så vidt praksisforsk-

ningen skal finde sted som samarbejde imellem 'forskeren' og 'praktikeren', skal blandingen af det situative særlige overvindes, fordi kompetence som personaliseret egenskab kun kender det uklare, det ufærdige og det svære i form af en mangel som inkompetence. Da psykologien på denne måde skubber sin selvfor-skyldte uklarhed om den psykologiske praksis over til praktikerne i form af kompetencemangel, har disse helt igennem anledning til at forholde sig falsk til eksplikation af deres problemer. Eksplikationen af de virkelige praksisproblemer må forenes med ophævelse af sådanne fremmede og egne egenskabstilskrivelser og udarbejdning af reelle handlemuligheder.

Fra de hidtidige teoretiske og metodiske overvejelser giver det også sig selv, at man ikke simpelt hen kan 'forklare' kompetencens forudsætninger til praktikerne eller uddrage den af deres beretninger. Sådanne forsøg er i ordets egenligste betydning 'overfladiske', en omstændighed, der heller ikke kan løses af videnskabsmænds tydning, om de så nok så meget regner sig for kompetente til sådanne tydninger. Teoretisk-praktiske forskningsanstrengelser erstattes ikke ved, at videnskabsmænds hæmningsløse og metodisk uholdbare tydninger af ytringer fra praktikere samles i relation til deres allerede opstillede forestillinger.

For at anskueliggøre det nævnte forskningsperspektiv, vil jeg kort gennemløbe nogle erfaringer fra vore projekter "arbejde og personlighedsudvikling" og "analyse af psykologisk praksis", hvori indgik forsøg på et samarbejde mellem universitet som uddannelsesinstitution og psykologiske praktikere uden for universitetet: det viste sig dengang f.eks., at konflikter mellem praktikere ofte medførte, at kombatanterne fraskrev hinanden kompetencen. Praktikerne analyserede nemlig ikke de udsagn om praksis, der afveg fra deres egne, med udgangspunkt i, hvilke særlige institutionelle rammer, de udsprang fra, eller hvilke konkrete handlemuligheder det havde været muligt at udvikle.

Fordi ens egne forestillinger og arbejdsredskaber ikke var begrundede i de konkrete institutionelle betingelser, avancerede de faktisk til abstrakte kompetencebestemmelser. En strid om, hvorvidt det er udtryk for 'kompetence', at en psykolog 'bekender' sine på forhånd indskrænkede muligheder for at hjælpe klienten, og altså i denne forstand er 'ærlig' og 'ansvarsbevidst', forblev abstrakt (og i en abstrakt konkurrence om kompetencesammenligning) så længe, forudsætningerne for forskellige fremgangsmåder i henseende til dette problem ikke lagdes åbent frem: en fastansat skolepsykolog kan 'tillade' sig, at tilbagevise urealistiske klientforventninger - kan en timebetalt privatpraktiserende psykolog dét, når han først er accepteret af den berørte familie som 'kompetent' (se Wondra 1989)? Ydermere har skolepsykologen den mulighed at skifte mellem flere niveauer i sit arbejde, idet hun undgår problematikker, der 'klæber' ved hele tiden at forsøge at imødegå nye problemer og nye tilfælde gennem præventive lærerindberetninger.

Det viser sig nu tydeligere: de individualiserende kompetencedefinitioner er én af årsagerne til det af alle beklagede *problem om det entydige psykologiske praksisportræt*. For når man underkaster sig disse kompetencedefinitioner, bliver uløste problemer om praksis, hvis løsning dog er formålet med praksisforskning, ikke mulige at begrunde ud fra de konkrete

betingelser; derimod synes de blot at være udtryk for personlig inkompetence, som det af dynamiske grunde må afværges, at nogen blotlægger. Praksisportrættet er under disse forudsætninger samtidig afværge af de problemer, der egentlig også stiller sig, et problem, der kun kan overvindes, når praksisskildringen er et aspekt af udviklingen af konkrete handlealternativer.

Lige så defensiv som skildringen af praksisproblemerne er den søgen efter psykologiske teorier under den præmis, at det er nødvendigt at hævde sin kompetence, da deres funktion ikke længere bliver at være et våben mod mulige arrangementer på det givne præmisses, men langt mere tages ind for at opnå "reduktion af usikkerhed, bedre tidsøkonomi, ekspertise og rationalisering" (Markard 1989). Sådan kunne man eksempelvis arbejde sammen med en psykolog om at afdække, at de teknikker for samtaleterapi, han opsøgte, der markedsføres under rubrikken 'klientcentreret' i virkeligheden - 'psykologcentreret' - tjener psykologens eget behov for at klare situationen.

På baggrund af en sådan funktionalitet synes det mig, at en sådan nødvendighed af abstrakt kompetencehævde også er en af årsagerne til nogle praktikers antiteoretiske standpunkt, der i øvrigt også kendes som programmatisk eklekticisme (Textor 1988, Plaum 1988): for når praktikerne kan udsøge sig det mest passende til enhver situation af hele det teoretiske ud-bud og på denne måde tilpasse teori til praksis, tilkommer der ikke teorien nogen kritisk funktion, tværtimod vil den legitimere praksis. "Fjendskabet mod det teoretiske", formulerede Horkheimer det (1974, 189) "retter sig i sandhed mod den forandrende aktivitet, der er forbundet med kritisk tænkning". For så vidt betyder eklekticisme et fjendskab mod det teoretiske, at der er forbundet et kritisk impetus med det teoretiske. Eklekticismen er på samme tid endnu en form, som praktikerne kan skubbe de teoretisk uløste problemer for faget ned i; da disse jo skal handle, er det dem, der bliver nødt til at integrere de indbyrdes uafklarede teoretiske tilbud i deres forhold.

Under det stadige tryk for fuldstændiggørelse af kompetencen gives videreuddannelsestilbuddet 'nonverbal samtaleterapi' (Kleiber 1985, 13), der sågar ved første blik og uden de store latinkundskaber virker absurd. Således som skildringen af praksisproblemer først bliver mulig med deres overvindelse som perspektiv, kan teorifjendskabet og det selvstændiggjorte run på videreuddannelse først overvindes, når det lykkes at overføre, hvad der tilsyneladende er praktikernes mangler til *empiriske forskningsspørgsmål om forholdet mellem individuel kompetence og faglig relevans* (se Dreier 1989).

Når disse forskningsspørgsmål, som ovenfor anført, peger mod konkrete handlemuligheder, der ikke skjuler de særlige handlebetingelser, er det da overhovedet muligt at sige noget om det generelle, hævet over de konkrete situationer?

For det første indeholder forskellige arbejdsområder, om også i forskelligt omfang, forskellige facetter af psykologisk arbejde; således indebærer 'skolepsykologens' arbejde diagnostik, lærerrådgivning, elevrådgivning, narkotikaprævention osv.

For det andet: at teoretiske udsagn om psykologisk arbejde kun kan opnås ift konkrete arbejdsfelter betyder ikke, at deres gyldighed begrænses dertil; deres gyldighedsområde afhænger langt mere af de tematiske dimensioner: at dette ikke er noget særligt

for vor tilgang, viser det teoretiske udsagn om udbrændthedsfænomenet, at det bla. har at gøre med det store sammenfald imellem klienternes problemer og hjælpernes problemer (Enzmann 1989, 42f.): så meget som psykologen har at gøre med problemer, der potentielt kunne være vedkommendes egne, så meget bliver arbejdet mere belastende. Dette er en omstændighed, man kunne forvente at se på forskellige arbejdsområder.

For det tredje er det også muligt, for så vidt psykologien indgår som problematisk fag i praksisforskningen, at uddrage de forskellige psykologiske arbejdsfelter af hinanden. En total atomisering af praksisforskningen efter - skiftende - historisk opdukkende arbejdsfelter er derfor ikke forventelig.

De mere almene spørgsmål, der indgår i denne kontekst, om hvorvidt og i hvilken form det overhovedet er muligt at uddrage generelle udsagn om praksisforskningen, er et problem, der ikke kan blive behandlet her (se derom min disputats (Markard 1991)). I hvert fald stiller praksisforskningen ingen særlige spørgsmål til det. Der går vi ud fra, at reelle problemer og handlemuligheder kan blive alment tilgængelige og mulige at formidle i form af sammenhængen mellem handlebetingelser og handlegrunde; vi går under alle omstændigheder langt mere ud fra at der kan udvikles erfaringsvidenskab (Fahl og Markard i trykken) end, at der er 'skatte' at hæve (Beerlage og Fehre 1989, 3).

Dermed er der, efter alt, hvad der er sagt, tilbagevisningen af den for psykologerne anviste rolle, der er en forudsætning for alle ansvarlige, arbejdende psykologer, kan skubbe deres egen involverethed i den socialstatslige ambivalens af støtte og kontrol ud på slidsken og fravælge de informationer, man må trænge bort ved personaliserende kompetencebestemmelser. På denne baggrund kan praktikerne argumentere imod såvel opfordring til faget om at vælte sin krise over på praktikerne som arbejdsgivernes hensigt om at lade psykologerne springe ind, hvor de selv har forsømt en opgave og de berørtes forventninger om, at de skal kunne overlade det til psykologen at leve deres liv. Et væsentligt moment ved psykologisk kompetence bliver da, at kunne tilbagevise videnskabeligt uholdbare, personaliserende kompetencekrav, for at kunne bidrage til den praktiske udvikling af faget med henblik på at skaffe psykologiens humane sigte om mindskning af menneskelig fremmedbestemthed.